



Curso de capacitación docente en ética, ciudadanía y derechos humanos

Este primer Módulo correspondiente al Curso de capacitación en Ética, Ciudadanía y Derechos Humanos, contiene 7 capítulos a través de los que se trabajarán las siguientes cuestiones:

- * Los dos primeros estarán dedicados a abordar de modo general las principales cuestiones filosóficas, pedagógicas y didácticas que plantea la enseñanza en temas de Ética, Ciudadanía y Derechos Humanos.
- * Los cuatro capítulos siguientes abordarán temas de Ética en un entrecruzamiento permanente con la problemática de la enseñanza de esta disciplina filosófica, abarcando tanto a la Ética como disciplina filosófica que integra un área curricular específica como a la reflexión ética que supone toda práctica educativa.
- * El restante abordará aspectos pedagógico didácticos vinculados con la enseñanza de los temas específicos abarcados en el Módulo.

Ministra de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación

Dra. Graciela Giannettasio

Secretario de Educación

Dr. Ricardo Biazzi

Subsecretaria de Equidad y Calidad

Lic. Marta Blanco

Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

Prof. Mónica Farias

Acerca de los autores	6
Propósitos	10
Capítulo 1: Enfoques e inserción curricular	11
y disciplinar de la temática	11
Para comenzar	12
📖 ACTIVIDAD N° 1	12
Algunas distinciones terminológicas	14
📖 ACTIVIDAD N° 2	16
Enfoques para el abordaje de la enseñanza de la ética, la ciudadanía y los derechos humanos	17
🔥 Aportes y sugerencias	17
Enfoque tradicional o dogmático	17
Enfoque relativista	20
📖 ACTIVIDAD N° 4	21
El enfoque basado en valores universales	22
📖 ACTIVIDAD N° 5	26
Finalidades de la enseñanza de los derechos humanos y de los conceptos esenciales sobre Estado y ciudadanía	27
📖 ACTIVIDAD N° 6	28
→ Sugerencia	29
El problema de la inserción disciplinar	31
📖 ACTIVIDAD N° 8	34
Para concluir	36
📖 ACTIVIDAD N° 9	36
Actividades de autoevaluación	37
📖 ACTIVIDAD de autoevaluación N° 1	37
📖 ACTIVIDAD de autoevaluación N°2	37
📖 ACTIVIDAD de autoevaluación N° 3	39
Claves de respuesta de la autoevaluación	41
→ Claves de respuesta: Actividad N° 1	41
→ Claves de respuesta: Actividad N° 2	42
→ Claves de respuesta: Actividad N° 3	42
Capítulo 2: El sujeto del aprendizaje	43
Para comenzar	44
📖 ACTIVIDAD N° 10	44
¿Quiénes son nuestros alumnos?	49
📖 ACTIVIDAD N° 11	53
📖 ACTIVIDAD N° 12	54
📖 ACTIVIDAD N° 13	57
El desarrollo cognitivo, afectivo y valorativo en la adolescencia	60
El desarrollo cognitivo en la adolescencia	60
El desarrollo afectivo y valorativo en la adolescencia	61
📖 ACTIVIDAD N° 14	61
El desarrollo del juicio moral según Kohlberg	61
📖 ACTIVIDAD N° 15	66
Otras voces	69
📖 ACTIVIDAD N° 16	70

✎ ACTIVIDAD N° 17	72
Para concluir.....	73
✎ ACTIVIDAD N° 18	73
Actividades de autoevaluación	74
✎ ACTIVIDAD de autoevaluación N° 1	74
✎ ACTIVIDAD de autoevaluación N° 2	74
Claves de respuesta de la autoevaluación	77
➔ Claves de respuesta: Actividad N° 1	77
➔ Claves de respuesta: Actividad N° 2	77
Capítulo 3: Ética, moral y derecho	79
Para comenzar	80
✎ ACTIVIDAD N° 19	80
Ética, moral y derecho. Normas morales y normas jurídicas	82
✎ ACTIVIDAD N° 20	83
Justificación ética. Descripción y prescripción.....	87
✎ ACTIVIDAD N° 21	87
El bien moral: distintas definiciones y caracterizaciones.....	89
✎ ACTIVIDAD N° 22	90
✎ ACTIVIDAD N° 23	91
Moralidad y legalidad.....	94
✎ ACTIVIDAD N° 24	96
✎ ACTIVIDAD N° 25	100
Para concluir.....	102
✎ ACTIVIDAD N° 26	102
Actividades de autoevaluación	103
✎ ACTIVIDAD de autoevaluación N° 1	103
✎ ACTIVIDAD de autoevaluación N° 2	103
Claves de respuesta de la autoevaluación	107
➔ Claves de respuesta: Actividad N° 1	107
➔ Claves de respuesta: Actividad N°2	107
Capítulo 4: Sujeto moral, libertad y responsabilidad	109
Para comenzar	110
✎ ACTIVIDAD N° 27	110
Sujeto moral y acto moral. Libertad y responsabilidad	111
✎ ACTIVIDAD N° 28	111
Heteronomía y autonomía. Responsabilidad moral y responsabilidad legal	113
✎ ACTIVIDAD N° 29	113
Educación moral y desarrollo de la conciencia moral.....	115
✎ ACTIVIDAD N° 30	115
Para concluir.....	118
✎ ACTIVIDAD N° 31	118
Actividades de autoevaluación	120
✎ ACTIVIDAD de autoevaluación N° 1	120
Claves de respuesta de la autoevaluación	123
➔ Claves de respuesta: Actividad N° 1	123

Capítulo 5: Ética y argumentación	125
Para comenzar	126
ACTIVIDAD N° 32	126
El razonamiento moral. Formas y niveles de argumentación moral	129
ACTIVIDAD N° 33	131
ACTIVIDAD N° 34	134
Argumentación moral y argumentación jurídica	139
ACTIVIDAD N° 35	139
Los aspectos formales del juicio moral: universalidad, imparcialidad y reciprocidad	142
ACTIVIDAD N° 36	143
Tipos de éticas: éticas materiales y éticas formales	144
ACTIVIDAD N° 37	145
Principios morales: principios normativos y principios de valoración	147
ACTIVIDAD N° 38	148
Para concluir	156
ACTIVIDAD N° 39	156
Actividades de autoevaluación	157
ACTIVIDAD de autoevaluación N° 1	157
Claves de respuesta de la autoevaluación	161
→ Claves de respuesta: Actividad N° 1	161
Capítulo 6: Ética pública	163
Para comenzar	164
ACTIVIDAD N° 40	164
El problema de la fundamentación: etnocentrismo, relativismo y universalismo	165
Actividad N° 41	167
ACTIVIDAD N° 42	170
Moralidad y deber en la tradición deontológica	174
ACTIVIDAD N° 43	175
Principios universalizables y principios no universalizables	178
ACTIVIDAD N° 44	178
Principios universales de justicia: los derechos humanos	181
ACTIVIDAD N° 45	181
El problema de la relación entre ética y política	184
ACTIVIDAD N° 46	185
Concepto de ética pública	189
ACTIVIDAD N° 47	190
ACTIVIDAD N° 48	192
ACTIVIDAD N° 49	193
La ética mínima	195
ACTIVIDAD N° 50	195
Para concluir	199
ACTIVIDAD N° 51	199
Actividades de autoevaluación	203
ACTIVIDAD de autoevaluación N° 1	203
ACTIVIDAD de autoevaluación N° 2	205
Claves de respuesta de la autoevaluación	208
→ Claves de respuesta: Actividad N° 1	208

→ Claves de respuesta: Actividad N° 2 209

Capítulo 7 ...: Algunas cuestiones pedagógico didácticas Cuestiones pedagógico didácticas 210

→ Fin del curso 213

Nota: las actividades 3 y 7 no se consignan porque corresponden solo al soporte de teleformación.

Acerca de los autores

ENRIQUE I. GROISMAN

Profesor de “Bases jurídicas y organizativas de la administración pública”, en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Buenos Aires. Miembro del Consejo Académico de la Maestría en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología (Universidad de Buenos Aires). Miembro del Consejo Académico del Centro de Gestión Municipal (Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires). Profesor de Derecho Administrativo y Director del Instituto de Derecho Administrativo (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires) (1974). Director de la Especialización en Derecho Administrativo y Administración Pública (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires) (1984-1985). Profesor de Derecho Constitucional en el Colegio Nacional de Buenos Aires (1986-1998). Rector del Colegio Nacional de Buenos Aires (Universidad de Buenos Aires) (1996-1998). Autor de “La Universidad como problema jurídico”. Ediciones Macchi. Buenos Aires, 1969 y “Poder y Derecho en el “Proceso de Reorganización Nacional”. CISEA. Buenos Aires, 1983, entre otros libros publicados.

GUILLERMO A. OBIOLS:

Profesor en Filosofía (U.N. La Plata). Profesor titular o adjunto a cargo de Didáctica Especial y Prácticas de Enseñanza en Filosofía en la UBA y en la UNLP. Profesor de posgrado en la UBA y en la U. de Brasilia (Brasil). Autor de diversos libros sobre temas de filosofía y educación (los últimos: *Aprender a ser*, y *Una introducción a la enseñanza de la Filosofía*, ambos de 2002) Director y codirector de proyectos de investigación, becarios y tesistas en la UBA y en la UNLP. Decano de la Facultad de Humanidades de la UNLP 1998-2001. Miembro fundador y primer presidente de la Sociedad Argentina de Profesores de Filosofía. Falleció en Buenos Aires, el 7 de junio de 2002.

Queremos agradecer especialmente la gentileza del prof. Guillermo Obiols, autor de la mayor parte del capítulo 1 de la Primera Parte: “Enfoques e inserción curricular y disciplinar de la temática” (excepto el apartado “Inserción curricular y disciplinar”). El prof. Obiols formó parte del equipo original de redacción de este material, pero motivos personales determinaron su alejamiento.

ANA C. COULÓ:

Profesora en Filosofía (UBA). Jefe de Trabajos Prácticos Regular de la materia Didáctica Especial y Prácticas de Enseñanza en Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras, UBA (desde 1994). Coordinadora del Área Filosofía de Adultos 2000 (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires). Ex-becaria UBACYT.

ALICIA M. ZAMUDIO

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Integrante del equipo de gestión y coordinación pedagógica del Proyecto Educación Adultos 2000, (Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires). Coordinadora del Departamento de Subsedes del Programa de Educación a Distancia de la Universidad de Buenos Aires, UBA XXI.

Ayudante de primera, Cátedra de Introducción al Pensamiento Científico, Programa UBA XXI. Responsable de procesamiento didáctico de materiales de enseñanza en diferentes proyectos de educación a distancia (Programa UBA XXI, Proyecto Adultos 2000, Programa PROCIENCIA, Programas de capacitación médica/ Editorial Médica Panamericana, Programa de Formación Docente Continua. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad de Buenos Aires, entre otros)

El problema de la enseñanza de los contenidos de ética, ciudadanía y derechos humanos. Temas de ética.

Este **primer Módulo** correspondiente al Curso de capacitación en Ética, Ciudadanía y Derechos Humanos, contiene **7 capítulos** a través de los que se trabajarán las siguientes cuestiones:

- Los dos primeros estarán dedicados a abordar de modo general las principales cuestiones filosóficas, pedagógicas y didácticas que plantea la enseñanza en temas de Ética, Ciudadanía y Derechos Humanos.
- Los cuatro capítulos siguientes abordaran temas de Ética en un entrecruzamiento permanente con la problemática de la enseñanza de esta disciplina filosófica, abarcando tanto a la Ética como disciplina filosófica que integra un área curricular específica como a la reflexión ética que supone toda práctica educativa.
- El restante abordara aspectos pedagógico didácticos vinculados con la enseñanza de los temas específicos abarcados en el Módulo.

Capítulo 1. Enfoques e inserción curricular y disciplinar de la temática	El capítulo 1 consta de dos grandes núcleos: • Un marco general para reflexionar sobre los enfoques desde los que se encara o puede encararse la enseñanza de temas de ética, ciudadanía y derechos humanos, cómo estos enfoques se relacionan con contextos institucionales e histórico-sociopolíticos específicos y cómo se refleja cada enfoque, sea o no de modo intencional, en las propuestas didácticas y las actitudes de los y las docentes. • La inserción curricular de los temas de ética, ciudadanía y derechos humanos, y la problemática de su múltiple inserción disciplinar.
Capítulo 2. El sujeto del aprendizaje	En el capítulo 2 nos ocupamos del sujeto de aprendizaje, el destinatario de nuestras propuestas de enseñanza: el adolescente, atendiendo a su desarrollo cognitivo, afectivo y valorativo en relación específica con las temáticas que nos ocupan y a la problemática social de la adolescencia
Capítulo 3. Ética, moral y derecho	El capítulo 3 presentará las relaciones entre ética, moral y derecho; el problema de las normas morales y jurídicas, así como diferentes conceptualizaciones del bien moral.
Capítulo 4. Sujeto moral, libertad y responsabilidad	El capítulo 4 estará dedicado al sujeto moral, el problema de la responsabilidad y libertad, heteronomía y autonomía moral y la cuestión de la educación y el desarrollo de la conciencia moral.

Capítulo 5. Ética y argumentación	El capítulo 5 presentará el problema del razonamiento moral, la argumentación ética y jurídica, los aspectos formales del juicio moral, los distintos tipos de éticas, materiales y formales y la cuestión de los principios morales.
Capítulo 6. Ética pública	El capítulo 6 se centrará en el problema de los valores, principios y virtudes y su fundamentación, la universalidad y no universalidad de los principios, los derechos humanos como principios universales de justicia, la relación entre ética y política y el concepto de una ética pública.
Capítulo 7. Algunas cuestiones pedagógico didácticas.	En el capítulo 7 reflexionaremos sobre aspectos pedagógico didácticos vinculados con la enseñanza de los temas específicos abarcados en el Módulo.

Propósitos

A partir del desarrollo de esta parte nos proponemos:

- Promover la reflexión en torno de las prácticas escolares y las actitudes institucionales a partir del reconocimiento de diferentes enfoques desde los que se encara o es posible encarar la enseñanza en temas de ética, ciudadanía y derechos humanos.
- Problematicar la enseñanza de los contenidos de ética, ciudadanía y derechos humanos atendiendo a su inserción curricular y disciplinar.
- Favorecer el reconocimiento de las peculiaridades del sujeto de aprendizaje del nivel polimodal en el contexto social actual y en relación con el aprendizaje de temas de ética, ciudadanía y derechos humanos.
- Brindar elementos conceptuales relativos a algunos de los problemas centrales de la Ética
- Promover la reflexión ética en torno de las prácticas escolares y las actitudes institucionales.
- Problematicar la enseñanza de los contenidos de Ética, considerando a la vez su inserción curricular transversal y disciplinar, Auspiciar la revisión crítica de nuestras propuestas de enseñanza de la Ética.

- Ofrecer recursos para la construcción de propuestas de enseñanza de la Ética que apunten al desarrollo de la autonomía, la racionalidad y el cuidado mutuo en la resolución de situaciones de conflicto de valores.

Teniendo en cuenta que este **Curso de capacitación en Ética, Ciudadanía y Derechos Humanos** intenta plantear de manera permanente el diálogo entre contenidos y propuestas de enseñanza con el fin de favorecer la reflexión sobre sus entrecruzamientos, las cuestiones que integran este primer Módulo, especialmente en sus dos primeros capítulos, constituyen un marco general que más que acotar o cerrar temas, abre un panorama desde el cual es posible reflexionar sobre las temáticas específicas que se desarrollan en todo el Curso de capacitación del que este Módulo forma parte. Por ello usted podrá volver sobre estas cuestiones en distintos momentos del trabajo con los otros Módulos que le propondremos cursar como nuevas etapas de formación a través de este entorno de aprendizaje.

Por último le proponemos algunas recomendaciones para facilitar su recorrido por el curso:

- Siga la secuencia de actividades propuestas.
- Comparta con sus colegas el trabajo, en la medida de lo posible, a través de los diferentes recursos que le ofrece el entorno.
- No olvide consultar la agenda para organizar sus tiempos de trabajo.

Consulte con su tutor cualquier duda que pudiera surgir respecto de la utilización de cada uno de los recursos.

Capítulo 1

Enfoques e inserción curricular y disciplinar de la temática

Para comenzar

Es posible que usted haya reflexionado a menudo sobre la enseñanza de la ética, la ciudadanía y los derechos humanos. Tal vez ha enseñado estos temas como parte de una materia específica, o bien a partir de alguna pregunta o cuestión espontánea emergida en el aula. Acaso leyó libros especializados sobre este tema, o la cuestión se le habrá planteado de manera más o menos casual, en una discusión de sobremesa, después de ver alguna película o una obra de teatro. La actividad que le proponemos a continuación tiene como objetivo que usted exprese sus opiniones por escrito.



ACTIVIDAD N° 1

A continuación, usted encontrará una serie de afirmaciones acerca de la **enseñanza de temas de ética, ciudadanía y derechos humanos**. Lo invitamos a expresar su acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas, y a redactar muy brevemente las razones de ese acuerdo o desacuerdo.

1. En cuestiones morales, no hay expertos: todas las opiniones deben ser tenidas en cuenta con el mismo derecho.
2. En cuestiones éticas, deben imponerse aquellas posiciones que han sido alcanzadas por el consenso y el debate racional entre todos los involucrados.
3. La escuela debe garantizar que los alumnos aprendan las virtudes morales vigentes en nuestra sociedad.
4. La escuela debe intentar que los alumnos aprendan las virtudes morales vigentes en nuestra sociedad.
5. La formación para la ciudadanía consiste en el conocimiento de las instituciones vigentes en nuestra sociedad, tal como aparecen en la Constitución, y de los diversos Códigos.
6. La formación para la ciudadanía supone el conocimiento de la evolución histórica de las instituciones.
7. La formación para la ciudadanía implica el ejercicio de un espíritu crítico en relación con las instituciones efectivamente vigentes.
8. La escuela debe intentar que los alumnos conozcan, defiendan y actúen en consonancia con la vigencia de los derechos humanos.
9. Los derechos humanos han existido siempre, y son esenciales al concepto de ser humano.

10. Los derechos humanos se han generado en un momento histórico y social específico, y evolucionan, cambian y se modifican a partir de momentos históricos.
11. Debe existir una materia o espacio curricular propio para la enseñanza de cuestiones éticas y de formación para la ciudadanía.
12. La ética y la formación para la ciudadanía deben ser contenidos transversales presentes en todas las materias.
13. La ética y la formación para la ciudadanía no sólo se enseñan explícitamente, sino que los alumnos aprenden a partir de los comportamientos de sus pares, sus docentes y sus directivos, por el modo en el que se establecen los vínculos y se resuelven los conflictos en la escuela.
14. Es importante que exista coherencia entre los contenidos de ética y formación para la ciudadanía que se enseñan en la escuela, y las actitudes y comportamientos de todos los miembros de la comunidad educativa.

Algunas distinciones terminológicas

Convendría comenzar recordando algunas antiguas distinciones que podrían resultar útiles. Aunque "ética" y "moral" etimológicamente significan lo mismo, el uso técnico-filosófico tiende a distinguir entre ambos términos. **Moral** designa las pautas, normas, creencias, ideales, etc. que guían la conducta de los seres humanos individual y socialmente. Las pautas, normas, creencias, ideales, que constituyen la moral varían con frecuencia de sociedad en sociedad y pueden cambiar con el desarrollo histórico al interior de una sociedad dada. En las sociedades más antiguas y tradicionales no suele haber más de un cuerpo de ideas morales más o menos consistente y vago que, en general, emanan de la religión -única- de esa sociedad. Del cuerpo de ideas morales, suele desprenderse, en algún momento del desarrollo histórico, el **derecho**, entendido como un conjunto de normas más claras y precisas que apuntan a guiar las conductas sociales, intersubjetivas, de los miembros de la sociedad y a sancionar explícitamente las transgresiones. Cuando surge el derecho, la moral tiende a guardar mayor relación con la esfera privada y el derecho con lo público, aunque la frontera no siempre queda clara. En las sociedades modernas de cuño occidental, desde el siglo XVI en adelante, las esferas de la moral y el derecho propenden a ganar en autonomía frente a la religión. Rota la unidad religiosa como producto de la reforma protestante, con el desarrollo del capitalismo, los descubrimientos científicos, los grandes viajes, la urbanización, etc. cada vez más, en la esfera de la moral tiende a admitirse que pueden convivir distintos conjuntos de ideas morales. Este mismo proceso lleva a que progresivamente el derecho sólo se ocupe de lo público y que se sancione el principio de que las acciones privadas de los ciudadanos no son objeto de la ley.

La moral puede ser objeto de distintos tipos de estudio. La Antropología o la Sociología pueden estudiar la moralidad de una determinada comunidad, realizar estudios comparados, buscar relaciones entre la moralidad y la religión o entre la moralidad y la economía de una sociedad, etc. La **Ética**, como parte de la Filosofía, también puede ocuparse de la moralidad y realizar distintos abordajes. A veces, la preocupación ética sobre la moralidad puede acercarse a los enfoques sociológicos; así, por ejemplo, Marx advertía que el mundo moral, jurídico y político no era un mundo independiente de las relaciones sociales de producción que se hallaban establecidas en una determinada sociedad y que, en consecuencia, era muy distinta la moral en una sociedad esclavista, en una feudal y en una capitalista. En general, los filósofos se han permitido algo que ni sociólogos ni antropólogos han considerado prudente hacer: evaluar o juzgar los cuerpos de ideas morales, las distintas moralidades. En muchas ocasiones, las preocupaciones de los filósofos por la moral apuntaron a superar las distintas morales de su tiempo y a proponer una moral fundamentada sobre una cierta idea del mundo y del hombre: tal podría ser el caso de Aristóteles o Epicteto. La investigación ética kantiana apunta a hallar un principio

universal, racional y a priori (independiente de la experiencia), capaz de servir de fundamento de la moralidad. Algunos filósofos, de orientación neopositivista, concluyeron que el terreno de la moralidad era un campo ajeno al método científico y a la razón, y que no valía la pena ocuparse de ella filosóficamente. Otros filósofos, teóricamente no demasiado alejados de los anteriores, sostuvieron que el lenguaje en que se expresaban los juicios morales era demasiado oscuro y confuso y que lo mismo sucedía con la lógica de los razonamientos en materia moral y entendieron que la ética debía hacer un análisis y procurar esclarecer los términos, proposiciones y razonamientos involucrados al considerar cuestiones morales. Seguramente habrá otros abordajes filosóficos de la moral, pero las tareas señaladas se encuentran entre las principales realizadas bajo el nombre de "ética" o, si se quiere ser más preciso, de "ética filosófica". Quizás lo único común a todos los abordajes éticos sea el realizar un estudio reflexivo de la moral o un estudio de segundo orden.

¿Por qué es importante esta distinción?

La distinción entre moral y ética puede ser importante a la hora de diferenciar entre la **educación o la formación moral** y la **educación o la formación ética**. En principio, la educación moral podría entenderse como una acción tendiente a introyectar en el educando un conjunto de valores, normas, etc.; en cambio, por educación ética entenderíamos una acción tendiente a que el educando adquiriera ciertas capacidades para pensar o reflexionar sobre la moralidad. Algo similar puede decirse respecto de la diferencia entre una **instrucción o educación cívica**, que tradicionalmente ha tratado de que los alumnos de los diversos niveles incorporen sistemas normativos, y una **formación ciudadana** basada en un estudio reflexivo del derecho, la filosofía y la ciencia política.

Sin embargo y a pesar de lo dicho, la distinción no es tan clara en la práctica y puede sostenerse, como veremos más adelante, que cualquier educación ética requiere un compromiso con algunas ideas morales y que cualquier formación ciudadana se hace sobre la base de cierto "piso" de ideas jurídico - políticas aceptadas.

La consideración de similitudes y distinciones entre los términos "ética" y "moral" es uno de los tópicos clásicos al introducirse en los estudios de Ética, ya que es recomendable explicitar el sentido en que se emplean estos términos para no confundirlos entre sí inadvertidamente.

En la siguiente actividad le proponemos reflexionar sobre las implicaciones de la distinción entre ética y moral para abordar nuestras propuestas de enseñanza.



ACTIVIDAD N° 2

Para trabajar con esta actividad le sugerimos que en primera instancia la resuelva en forma individual y luego, en la medida de sus posibilidades, conforme un grupo de trabajo de entre 3 y 6 integrantes con sus compañeros de curso.

Para conformar el grupo, si les es posible pueden encontrarse personalmente. Con este mismo grupo podrá realizar otras actividades grupales que le propondremos más adelante.

1. Seleccione alguno de los temas desarrollados en un libro de texto de Formación Ética y Ciudadana, lea los párrafos o capítulos correspondientes y explique por qué considera que se encuadra en los términos de una educación o formación moral, o bien de una educación o formación ética.
2. Vuelva a analizar el trabajo que realizó en la Actividad N° 1 ("Para comenzar"). Teniendo en cuenta la distinción entre ética y moral que hemos presentado, explique por qué modificaría o reafirmaría los fundamentos que usted ofreció para sus respuestas.

Enfoques para el abordaje de la enseñanza de la ética, la ciudadanía y los derechos humanos

Como sosteníamos al comienzo de esta parte, **Moral** designa las pautas, normas, creencias, ideales, etc. que guían la conducta de los seres humanos individual y socialmente. Las pautas, normas, creencias e ideales que constituyen la moral, varían con frecuencia de sociedad en sociedad y pueden cambiar con el desarrollo histórico al interior de una sociedad dada. En cambio, la **Ética** se presenta como una reflexión de segundo orden en relación con la moral. De esta distinción es posible derivar una diferencia entre la educación o formación moral y la educación o formación ética. Del mismo modo, es posible plantear la diferencia entre una **instrucción o educación cívica** que tradicionalmente ha tratado que los alumnos de los diversos niveles incorporen sistemas normativos, y una **formación ciudadana** basada en un estudio reflexivo del Derecho, de la Filosofía, de la Ciencia política.

Sin embargo advertíamos que cualquier educación ética requiere un compromiso con algunas ideas morales y que cualquier formación ciudadana se hace sobre la base de cierto "piso" de ideas jurídico - políticas aceptadas.

Una problemática fundamental sobre la que los docentes debemos reflexionar es qué implica ese compromiso: ¿imponer nuestras convicciones (o las de nuestro grupo) a los demás? ¿aceptar la diversidad de sistemas de valores y normas y reflexionar sobre sus diferencias? ¿considerar que cualquier sistema de normas morales es igualmente aceptable? Según sea la respuesta que demos a estas preguntas, la enseñanza de temas de los que nos estamos ocupando puede ser encarada de modos diversos. Lo que cabe preguntarse aquí es si cualquiera de esos enfoques resulta adecuado para el papel que le corresponde a la escuela en el marco de una sociedad democrática.



APORTES Y SUGERENCIAS

Para comenzar una reflexión sobre estas cuestiones, le proponemos un recorrido por diferentes enfoques.

Enfoque tradicional o dogmático

Un modelo posible de educación en este campo es aquél en el cual se trata de que los alumnos aprendan algún orden de valores y las normas de la "vida buena", como quiera que se la conciba. Parece éste el enfoque más "natural" y

sencillo. Si se afirma que hay una crisis de valores, o al menos que se debe educar moralmente, parece que deberíamos inculcar a nuestros alumnos los valores "verdaderos" o las normas que llevan a la "vida buena". Así se entiende, en general, la educación moral en las sociedades tradicionales.

En algunas concepciones, del conocimiento metafísico del ser se puede deducir una normativa para el obrar humano que incluye un fin último, ciertas virtudes y una escala de valores; en definitiva, una concepción de la vida buena que puede y debe ser enseñada y compartida unánimemente.

Este tipo de concepciones puede darse en una variante dialoguista o democrática que busca persuadir a través de la palabra y la argumentación, en un diálogo franco, o alternatively en una variante autoritaria que busque imponerse vulnerando las condiciones del diálogo intersubjetivo. En este último caso podemos considerar que nos hallamos en presencia de una tentación **fundamentalista** en materia moral, como la que con tanta fuerza atraviesa a los Estados religiosos y a amplios sectores conservadores y tradicionalistas de diversas sociedades, tentación que, lamentablemente, fue común a nuestras dictaduras militares y a otros regímenes autoritarios. Siempre se trata de restaurar los "verdaderos" y antiguos valores, como los que, por ejemplo, según los conservadores norteamericanos, hicieron de los EE.UU. una gran nación.

Un claro ejemplo de lo que venimos diciendo es el voluminoso libro del norteamericano William J. Bennett titulado *El libro de las virtudes* (Bs.As., Vergara, 1995). El autor, ex director del departamento de Política Nacional del Control de Drogas de los EE.UU., ex secretario de Educación y presidente de la Fundación Nacional para las Humanidades en EE.UU., entiende a la educación moral como *"...la formación del corazón y la mente para inclinarlas hacia el bien..."*. Sostiene asimismo que *"la educación moral debe brindar formación en buenas costumbres... para que nuestros hijos posean los rasgos de carácter que más admiramos..."*. El libro, organizado en diez capítulos, cada uno de los cuales está destinado a una virtud como la autodisciplina, la compasión, la responsabilidad, el coraje, la perseverancia, la honestidad, la lealtad y la fe, es una antología de textos, fundamentalmente literarios que van desde las fábulas de Esopo hasta las cartas de Lincoln, pasando por poesías de diversos autores, cuentos de Dickens, fragmentos de diálogos platónicos, etc. Según Bennett, estas historias *"...ayudan a anclar a nuestros hijos a su cultura, su historia y sus tradiciones. Las amarras y anclas son útiles en la vida, y las anclas y amarras morales nunca han sido más necesarias"*. Bennett se lamenta de que el material que ha seleccionado *"...antaño casi todas las escuelas, hogares e iglesias [lo] enseñaban con la finalidad de forjar el carácter"*.

Como se advierte, la línea tradicional entiende este tipo de educación, según dijimos en la Introducción, como educación moral o moralizante. Un elemento que generalmente no falta en estas concepciones es el papel del adulto y/o el maestro como modelo. Así, por ejemplo, el mismo Bennett dice: *"Para que los niños se tomen*

la moralidad en serio, deben estar en presencia de adultos que se tomen la moralidad en serio. Y deben ver con sus propios ojos que los adultos se toman la moralidad en serio". Bennett no es un filósofo, ni pretende serlo; tal vez ésta sea la razón por la cual en las breves páginas de la introducción de su libro no hay un explícito fundamento metafísico de su concepción de la vida buena, sino un simple y llano tradicionalismo de base más bien religiosa que filosófica.

Este discurso que sostiene la crisis de los valores, que afirma que antes todo era distinto y que el adulto/maestro debe ser el modelo, resulta francamente preocupante, porque tiene mucha fuerza en la tradición autoritaria de la Argentina, la que se remonta a la época colonial y a la Inquisición. Además, desconcierta a la mayoría de los maestros, les crea culpa - porque es difícil que se autoevalúen como modelos - y fomenta la hipocresía –puesto que el maestro se tiene que mostrar como un dechado de virtudes-. Muchas historias "color de rosa" han terminado mal cuando la maestra decidió ser madre soltera en instituciones que condenaban esta conducta.

Este modelo, al que podemos denominar dogmático o tradicionalista, se enfrenta con **tres obstáculos** estrechamente relacionados. El primero es que el mismo desarrollo capitalista hace entrar en **crisis los valores tradicionales**. Como dijo Marx en su momento y ha recordado Marshall Berman retomando una frase feliz, con el desarrollo capitalista *"...todo lo sólido se desvanece en el aire"* y este desvanecerse incluye buena parte de las normas, las virtudes y los valores. El segundo obstáculo lo constituye el hecho de que en efecto vivimos cada vez más en **sociedades pluriculturales** con grandes flujos de población y con distintas tradiciones que se entremezclan. El tercero es que el **desarrollo de los medios de comunicación**, principalmente audiovisuales, ponen en contacto o hacen conocer todavía más tradiciones y realizan una suerte de mezcla anárquica o corrosiva de valores que puede llevar al escepticismo o al relativismo en materia moral.

El modelo dogmático o tradicionalista de educación moral parte de una mirada pesimista en relación con la moralidad dominante: el mundo, o al menos una sociedad determinada, ha tomado, en algún momento, por el camino equivocado y el educador moral deberá enfrentar las tendencias erróneas y hostiles y encarrilar al mundo, a la sociedad y, especialmente, a los niños y jóvenes, por el buen camino.

De acuerdo con lo dicho, el modelo dogmático no es el modelo que parece más conveniente para pensar en la formación ética y ciudadana de los alumnos.

A lo largo de su formación como docente, desde la escuela primaria hasta el profesorado, pasando por la escuela secundaria, usted debe haber vivido pocas o muchas experiencias de tipo dogmático en materias como "Instrucción Cívica", "Ética y deontología profesional" y en otras instancias no específicas como situaciones que se pudieron plantear en aulas, patios y recreos, en la conmemoración de fechas patrias, etc. En las siguientes actividades le proponemos reflexionar sobre algunas de esas experiencias.

Teniendo en cuenta la experiencia relatada por Bunge:

- a) ¿Cómo relacionaría los recuerdos del autor con el modelo dogmático?
- b) ¿En qué medida su propia experiencia escolar ha sido diferente?

A partir de la actividad anterior, le hemos propuesto reconocer la aparición del “modelo dogmático” en diversas situaciones o experiencias escolares. A continuación le proponemos reflexionar acerca de otro modelo posible.

Enfoque relativista

La posibilidad que se encontraría en el extremo opuesto de este tradicionalismo, y que constituye el segundo modelo o enfoque de educación en valores que vamos a considerar, estaría dada por el **relativismo** o **escepticismo** en materia moral: no hay ninguna norma, todo es según el cristal con que se mire. Según algunos pensadores posmodernos, vivimos la época del pensamiento posmetafísico y no hay de dónde derivar pautas o normas: todo depende de las preferencias personales y -aunque esto no se lo diga explícitamente- para su realización efectivadepende del mercado, donde todo se puede comprar y vender; por lo cual, la liberación del deber y los mandatos del superyo viene a transformarse en una absoluta orfandad y las posibilidades libertarias se reducen a cero para la mayoría desposeída.

No sólo desde posturas posmodernas se van a dar en el relativismo y el escepticismo; la crítica de la metafísica, desde el Renacimiento en adelante y la absolutización de la ciencia como forma de conocimiento llevaron, en variantes positivistas y neopositivistas a considerar que el mundo moral era un mundo ajeno al método científico y por ende, en esas concepciones, a la razón. Junto con los metafísicos fueron dados de baja los filósofos de la moral.

En ocasiones, estas posturas escépticas o relativistas corresponden a regímenes democráticos todavía inmaduros que realizan una necesaria crítica de posiciones autoritarias, pero que se extravían en un “todo vale” en el que ninguna autoridad queda en pie. En estos casos, no hay educación moral y la educación ética se limita a la consideración de las opiniones de cada uno. Así como la tradición autoritaria argentina puede ser el caldo de cultivo en el que se desarrollen las tendencias dogmáticas, el clima de ideas posmoderno, el populismo político y las pedagogías “superficiales” pueden ser el marco propicio para el desarrollo del escepticismo y del relativismo moral.¹ Así, no sería de extrañar que en nuestro medio

¹ Cfr. Obiols, G. y Di Segni de Obiols, S. *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Bs. As., Kapelusz, 1993 y Obiols, G. *La escuela necesaria. Construir la educación polimodal*. Bs. As., Kapelusz, 1997. En estas obras se realiza un diagnóstico de la situación del sistema educativo que advierte acerca de una escuela media vacía de contenidos y convertida en una guardería de adolescentes.

se desarrollaran propuestas para tratar algunos problemas o situaciones conflictivas en la escuela y en la sociedad que, a falta de un espacio mejor, fueran a parar al área de Formación Ética y Ciudadana. Si al tratamiento de estos temas o problemas se lo realiza, además, a partir del leal saber y entender de cada maestro o profesor, es decir, sin el planteo en serio de un problema general, ignorando su desarrollo histórico, sin la necesaria aclaración conceptual o terminológica y desconociendo la existencia de diferentes teorías sobre las cuestiones planteadas, entonces, todo quedará en el terreno de las opiniones y desembocará inevitablemente en una banalización del relativismo y el escepticismo. Este tipo de "educación ética", en la que todos opinan sobre lo masculino y lo femenino, la ciudadanía, la discriminación, el consumo, etc. sin dudas, llevará al descrédito y a la trivialización de la formación ética y ciudadana que debería ser algo más serio.

Tanto el dogmatismo, el tradicionalismo y el fundamentalismo, por un lado, como el escepticismo y el relativismo, por el otro, son explícitamente rechazados en los [CBC aprobados para la EGB](#), lo que constituye un buen punto de partida.² Sin embargo, algunas tendencias pedagógicas existentes y, sobre todo, las condiciones materiales en que se desenvuelve la escuela argentina pueden alimentar una u otra de estas variantes.

A lo largo de su formación como docente, usted debe haber vivido pocas o muchas experiencias de tipo relativista en materias como "Instrucción Cívica", "Ética y deontología profesional" y en otras instancias no específicas como situaciones que se pudieron plantear en aulas, patios y recreos, en la conmemoración de fechas patrias, etc. En la siguiente actividad usted podrá reflexionar sobre esta posición y sobre las consecuencias que puede tener desde el punto de vista de una situación docente.



ACTIVIDAD N° 4

1. Lea ahora el siguiente fragmento en el que se relata una situación de conflicto en el aula.

"Esta maestra se encontraba al fondo del aula trabajando en un proyecto de grupo mientras el resto de su clase leía los libros de texto. En la primera fila un muchacho dijo algo a su compañero, el cual se desquitó escupiendo tranquilamente en la cara del primero. Con la misma tranquilidad, el primer niño golpeó al otro sin moverse de su lugar, y entonces fue cuando la maestra notó el desorden. Calmadamente dijo: "Basta de pelear y sigan leyendo sus libros". El niño que había golpeado dijo: "Maestra, le pegué

² Ministerio de Cultura y Educación. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Bs. As., Segunda Edición, 1995, p. 332.

porque me escupió en la cara”. La maestra replicó entonces: “Eso no fue correcto, fue una actitud grosera, ahora vuelvan a su trabajo; se supone que deberían estar trabajando en sus libros”. Cuando volvieron a su trabajo, con una sonrisa irónica, el niño que había escupido le dijo a su compañero: “acepto que fue una actitud ofensiva”.

Kohlberg, L. y Turiel, E. “Desarrollo y educación de la moral”. En Lesser, G. (1981). La psicología en la práctica educativa. México, Trillas; pp. 533-534.

2. A partir del análisis del caso que le hemos presentado:

- a) Fundamente su acuerdo o desacuerdo con el modelo de intervención de la docente frente a la situación de conflicto que se le plantea.
- b) ¿Considera que esa intervención podría identificarse con una toma de posición relativista en materia de educación moral? Justifique su respuesta.

En la actividad 4 usted ha revisado y profundizado la comprensión del modelo “relativista”; así como alguna de las críticas que se le efectúa. A continuación le proponemos reflexionar acerca de una segunda alternativa.

El enfoque basado en valores universales

A menudo, en nuestra vida, nos vemos atrapados entre estas alternativas extremas y nos sentimos desorientados. Sin embargo, hay al menos una tercera alternativa que consiste en recuperar y enriquecer la historia del pensamiento moral y jurídico que desde la civilización griega hasta el siglo XX ha culminado, por ahora, en la doctrina de los derechos humanos. Como dice Victoria Camps, una filósofa española contemporánea, en un libro muy recomendable, *Los valores de la educación* (1994):

"Si la educación ha de proponerse no sólo la instrucción en unas materias, sino la formación de las personas, es urgente que incorpore explícitamente los valores éticos que hoy juzgamos básicos y fundamentales. Es lícito y posible partir de una ética universal y laica, aceptable por todos, fruto de varios siglos de tradición y pensamiento, de la mezcla de culturas, ideologías y religiones, y presupuesto imprescindible de una sociedad democrática. Valores que, lejos de constituirse en pilares de doctrinas sectarias, son el punto de partida ineludible para el diálogo y para el consenso sobre normas y actitudes que aún no compartimos".

Poco más adelante agrega Victoria Camps:

"...contamos con un conjunto de valores universalmente consensuables, un sistema valorativo que sirve de marco y de criterio para controlar hasta dónde llegan nuestras

exigencias éticas individual y colectivamente. Son valores producto de la civilización –no sólo occidental, conviene repetirlo–, producto de más de veinticinco siglos de pensamiento. La democracia griega y el origen de la filosofía, la tradición judeocristiana, la Ilustración, el pensamiento crítico de Marx y Nietzsche, todo ello ha ido dejando un poso de valores, principios, ideales que se resumen en los llamados derechos fundamentales. Lejos de intentar, una y otra vez, una fundamentación epistemológica –o religiosa– de tales principios, creo que hay que decir, con Bobbio, que la fundamentación de los derechos humanos es la declaración universal de estos derechos realizada en 1948". (pp.5 y 16)

Para los filósofos contemporáneos herederos de esta tradición, en la esfera de la moral y la política no hay un orden natural, sino que, más bien, la moral y la política son el producto de la creación racional del hombre. Pero ya no se trata de la creación de una razón trascendental infalible, sino de una **razón argumentativa y dialógica** que tiene solamente la aspiración de llegar a tener validez universal, como producto de la contraposición de argumentaciones en un diálogo del que no puede ser excluido ninguno de los miembros de la comunidad.

Este conjunto de ideas se encuentra en la base de las modernas sociedades democráticas. La búsqueda del consenso y el difícil camino del establecimiento de normas que seguramente tendrán un carácter provisional se ha extendido también al plano de las relaciones internacionales en las que, aunque el vínculo entre los países todavía aparece como sumamente frágil e injusto, tiene más fuerza legal que en cualquier etapa anterior. En esta línea, la reciente reforma de la Constitución Nacional de Argentina incorpora a su texto una serie de tratados internacionales muy significativos.

Según esta perspectiva, el juicio moral, aunque sólidamente fundamentado, es tan falible, pero al mismo tiempo tan objetivo, como lo es el enunciado científico o el dictamen jurídico en la moderna sociedad de derecho.

A partir de estos principios, está claro que la educación ética y cívica no puede consistir en adoctrinar moralmente, sino que más bien se trata de poner en práctica un **enfoque crítico-ético** en la línea de contribuir a la **autonomía moral**, mediante el desarrollo del juicio crítico sobre la realidad social y política.

Tal educación debería permitir desarrollar en el alumno una **conciencia crítica** de las normas y valores socialmente establecidos. No se trata de reforzar el proceso de endoculturización como en las sociedades tradicionales, al modo en que lo pretenden los conservadores, sino de admitir que en las sociedades modernas la pluralidad y la tolerancia permiten la convivencia de diversos ideales y doctrinas morales y que el desarrollo moral de los individuos consiste en un progreso en el sentido de la racionalidad, es decir, en la aceptación o no aceptación de los códigos sociales por razones, y no por mera disciplina ante las convenciones de la tradición o por temor a las presiones del grupo. (Salmerón, 1991; pp.89 y ss.)

Esta **ética abierta**, que conforma una moral de los procedimientos y las relaciones interpersonales no constituye, sin embargo, una moral exclusivamente formal, sino más bien una ética substantiva básica, fundada en valores como la **autonomía**, el **pluralismo**, el **respeto mutuo** y la **consideración racional de los problemas**. Esto es así porque, como dice Fernando Salmerón: *"...no hay posible tratamiento de cuestiones morales –la enseñanza moral es una de ellas–, sin aceptar desde el comienzo el compromiso con algunos principios o ideales de naturaleza moral"*. (Salmerón, op.cit). Así se entiende nuestro juicio realizado en la introducción de este artículo en el que afirmábamos que la formación ética debe incluir, forzosamente, una base de formación moral, y también se comprende que, en alguna medida, el compromiso y la convicción con un cierto conjunto de valores es inevitable. Esta ética abierta se proyecta en la comprensión crítica del orden jurídico vigente y es factible de ser profundizada en diversas direcciones por morales tradicionales o innovadoras que puedan dotarla de un mayor contenido substantivo. Esta ética "marco", que contiene los elementos fundamentales de una moral pública, no sólo no es incompatible con el desarrollo de diversas concepciones de la vida buena, sino que requiere de dicho desarrollo que podrá ser realizado desde la filosofía, las cosmovisiones religiosas, los nuevos movimientos sociales, etc. Aquí sí pueden tener un lugar las ideas morales de las iglesias, las familias, las diferentes fuerzas políticas y sociales, etc. desarrollando en las direcciones más variadas la ética "marco" a la que debería limitarse, en principio, la escuela.

Estas orientaciones en cuestiones de educación moral que estamos defendiendo predominan todavía hoy en los países con regímenes democráticos maduros, a pesar de los embates fundamentalistas y relativistas, y han sido recogidas, en concreto, por la escuela española en su reforma. Al respecto, Miquel Martínez Martín (1992) en su artículo "Educación moral: el estado de la cuestión" resume este modelo de educación moral con las siguientes palabras:

La sociedad plural en la que vivimos exige un modelo de educación moral que haga posible la convivencia justa, que sea respetuoso con la autonomía personal y que potencie la construcción de criterios racionales. Este modelo se distancia de toda posición autoritaria y heterónoma que se autoconsidere capaz de decidir lo que está bien y lo que está mal, pero también se distancia de aquellas posiciones que, ante situaciones de conflicto moral, afirman que lo máximo que podemos esperar es que cada uno de nosotros elija según criterios personales.

Este modelo de educación moral, basado en la construcción racional y autónoma de valores, no defiende determinados valores absolutos, pero tampoco es relativista. Este modelo, que es el que compartimos, afirma que a través de la razón y el diálogo podemos determinar algunos principios de valores que puedan guiar la conducta de todos nosotros ante situaciones concretas que supongan conflicto de valores. Ante estas situaciones, debemos saber conjugar dos principios: la autonomía del sujeto y la razón dialógica. El primero, la autonomía, como oposición a la presión colectiva y a la alienación de la conciencia de cada uno de nosotros. El segundo, como oposición a la decisión

individualista que no contempla la posibilidad del diálogo. Nuestro modelo debe potenciar la autonomía y el uso de la razón dialógica para lograr formas de convivencia personal y colectiva más justas y, a la vez, tan variadas y diversas como las personas y grupos implicados decidan. A través de este modelo debe ser posible hablar y dialogar en torno a todos aquellos temas en los que no estamos de acuerdo, con el objetivo de que por medio del diálogo, a la vez que reconocemos nuestra mutua competencia comunicativa, nos aproximamos en la búsqueda de consenso que, sin ser necesario alcanzar, sí es bueno y conveniente apreciarlo como deseable. A través de este modelo debe ser posible crecer en autonomía y, a la vez, reconocer en el otro, y en su derecho a ser y crecer en autonomía, un límite a la posible presión o alienación que las diferencias individuales pueden generar.

Este modelo de educación ética y ciudadana entiende a la misma como una educación fundamentalmente cognitiva: lejos de propugnar la introyección acrítica de valores o pautas de conducta, trata de que los alumnos, según sus posibilidades y su desarrollo evolutivo, alcancen habilidades, para considerar las cuestiones que hacen al obrar humano, del tipo de analizar conceptos morales, construir razonamientos y llegar a poder formular juicios de valor fundamentados. Esta educación ética hace uso de los aportes de la lógica, la teoría de la argumentación y el análisis filosófico para cultivar habilidades intelectuales aplicadas a la consideración de problemas morales, pero no se restringe a un mero juego formal. También, según el desarrollo evolutivo de los alumnos, debería abordar, a través de distintos medios, el estudio de las doctrinas morales, entre otras los clásicos griegos y romanos, las ideas morales del judaísmo y el cristianismo, las filosofías morales modernas desde Maquiavelo hasta Kierkegaard y las críticas de la moral incluyendo en un lugar destacado a Marx y Nietzsche. Un lugar especial debería ser ocupado por la consideración crítica de problemas sociales contemporáneos como son la profundización de la desigualdad, los referidos al cuidado del medio ambiente, la discriminación, los desarrollos tecnológicos, etc. y los movimientos sociales contemporáneos como el ecologismo, el feminismo, etc.

Esta formación ética y ciudadana debería tomar en cuenta, en la consideración de los problemas morales, los conocimientos provistos por las ciencias naturales (especialmente la Biología), las ciencias sociales (especialmente la Psicología, que integra el capítulo de Formación Ética y Ciudadana, la Sociología, la Antropología, la Historia, la Geografía), y los desarrollos tecnológicos (biomédicos, comunicacionales, etc.) para que dicha consideración no sea "moralista", sino un tratamiento abierto, plural y fundamentado de las cuestiones morales y sociales.

En resumen, este modelo puede decirse que se plantea la educación moral de los alumnos en unos valores básicos del tipo de la autonomía, la igualdad, el pluralismo, el respeto mutuo, la consideración racional de los problemas, lo que constituye un piso de procedimientos mínimos para plantear cualquier discusión o análisis ético, y en aquellos valores que se encuentran en la base de las declaraciones de los derechos humanos y en el texto de la Constitución Nacional. Retomando

nuestra distinción efectuada al principio, hablamos de educación moral porque queremos que los alumnos introyecten estos valores, los hagan suyos, y, eventualmente, los defiendan si llega a ser necesario. Pero el modelo incluye también instrucción y educación ética, en la medida en que aspira a que los alumnos desarrollen habilidades intelectuales para identificar, comprender y construir conceptos morales, juicios de valor y razonamientos sobre problemas morales, y a desarrollar disposiciones y actitudes para hacer uso de estas habilidades en la práctica. Este campo de la educación ética debería ejercitarse con todos los valores, pero muy especialmente, con aquellos que resultan ser objeto de controversias, es decir, con aquellos sobre los que no hay consenso. El resultado de esta educación moral y esta instrucción y educación ética debería ser la formación de un ciudadano comprometido con una cantidad de valores básicos y capaz, al mismo tiempo, de someter a examen dichos valores y el mundo todo del valor.

En este párrafo presentamos una tercera alternativa en relación con los diferentes enfoques desde los que es posible encarar la enseñanza de la ética, de la ciudadanía y de los derechos humanos. En la siguiente actividad le proponemos reflexionar sobre el modo en que cada enfoque se refleja en propuestas concretas de enseñanza, analizar comparativamente las propuestas y evaluarlas desde el enfoque de los valores universales.



ACTIVIDAD N° 5

1. Seleccione un tema de su materia que sea relevante para la cuestión de la ética, la ciudadanía o los derechos humanos.
2. A partir del tema seleccionado le proponemos:
 - a) Diseñar una propuesta de trabajo para el aula o para un acto escolar, relativa a ese tema, desde cada uno de los enfoques.
 - b) Formular un análisis crítico de las propuestas correspondientes al enfoque dogmático y al escéptico- relativista desde el punto de vista del enfoque de los valores universales.

La reflexión en torno de los enfoques desde los que es posible encarar la enseñanza, constituye un aspecto de fundamental relevancia teniendo en cuenta el carácter de los temas que nos ocupan. Por ello resulta necesario tener presente el trabajo realizado en esta actividad como estrategia permanente en relación con nuestras propuestas de enseñanza.

Finalidades de la enseñanza de los derechos humanos y de los conceptos esenciales sobre Estado y ciudadanía

La integración de los problemas filosóficos y éticos con los derechos humanos, el Estado y la ciudadanía indica el propósito de dirigir su enseñanza hacia una misma finalidad: desarrollar la **aptitud crítica**, plantear **problemas**, discutir las **alternativas** para su solución y transmitir **valores democráticos**.

La propuesta didáctica que formulamos consiste en hacer explícita esta finalidad para que la adhesión o el rechazo que de ello surjan sean conscientes y fundamentados.

Esta manera de encarar la enseñanza difiere esencialmente de la difundida práctica de impartir los contenidos de modo dogmático. Si se opta por esto último puede llegarse a proporcionar información, pero difícilmente se logre formar ciudadanos conscientes de sus derechos y de sus deberes cívicos y capaces de practicarlos y de defender el sistema que los sustenta.

Si no se conocen las razones, los fundamentos y los hechos determinantes del dictado de las normas básicas del sistema democrático, merma la capacidad para perfeccionarlo y puede predominar el desconcierto frente a los argumentos que lo cuestionan.

Los defectos de la **enseñanza dogmática** de estos temas no son menores desde el punto de vista pedagógico, porque implican una contradicción: enseñar los **valores democráticos** de un **modo autoritario**.

Enseñados de ese modo, los temas que nos ocupan no encontraron obstáculos durante los gobiernos dictatoriales: los programas continuaron incluyendo la Formación Ética y Ciudadana, la Instrucción Cívica o el Derecho Constitucional, como si la Constitución hubiera permanecido en vigor y hubiese tenido vigencia efectiva, y se mantuvo su enseñanza como conjunto de enunciados sin proponer la discusión de sus supuestos teóricos y sus implicaciones prácticas. Esa enseñanza formal coetánea con las violaciones más flagrantes de sus enunciados constituyó en suma –como se ha dicho de la hipocresía– un homenaje del vicio a la virtud.

En cambio, la enseñanza de los derechos y garantías constitucionales no puede ignorar que durante buena parte de la vigencia teórica de la [Constitución de 1853](#), estos fueron restringidos o resultaron violados. Que hasta el dictado de la Ley Sáenz Peña, en 1912, no existía el voto secreto, que en varios períodos posteriores se practicó el fraude, y que también durante gobiernos formalmente constitucionales se produjeron actos y se dictaron normas contradictorias con el texto y el espíritu de la Constitución.

Por eso la formación cívica debe estar basada en el planteo de los problemas, la descripción de las soluciones propuestas, las experiencias comparadas y la discusión

de las alternativas. Si este método resulta exitoso, estimulará los cuestionamientos, la duda ante los planteos éticos y la frustración ante la distancia entre los supuestos teóricos y sus aplicaciones prácticas. Pero los principios y valores constitucionales resultarán fortalecidos si en lugar de mostrarlos como supuestamente vigentes en todo tiempo y lugar se los explica como programa cuyos objetivos son susceptibles de **perfeccionamiento permanente**.

Para esta manera de encarar la enseñanza, el interés primordial no se centra en las normas del derecho positivo, sino en el sistema que integran, en los factores y razones que las originan y en el análisis de sus ventajas e inconvenientes. No se trata, por consiguiente, de limitarse a proporcionar datos, sino de enseñar a interpretarlos y a tratarlos de modo crítico.

Sólo este enfoque permite integrar la enseñanza de los elementos de teoría política y de derechos humanos, con la de los principios filosóficos y éticos. Las normas jurídicas tienen siempre –a veces de modo inmediato y otras algo más alejado pero siempre presente– una conexión con problemas filosóficos e implican opciones éticas. Basten para ello algunos ejemplos:

¿Cuáles son los fundamentos y las finalidades de la pena? ¿Prevención, castigo o ejemplo? ¿Cuáles son los límites para el ejercicio de los derechos, cuando su ejercicio incide en los de otros (huelga, utilización de los espacios públicos, fijación de precios abusivos, etc.)? ¿Cuál es la naturaleza de la representación política (defender los intereses o los deseos de los electores)? ¿En qué medida pueden justificarse las acciones de los órganos públicos y de las personas privadas con el argumento de la opción por un mal menor?

El análisis de estos problemas no excluye, por cierto, una toma de posición, pero ella no debiera preceder a la explicación de sus componentes y alternativas.

A primera vista parecería razonable suponer que un gobierno dictatorial o incluso meramente autoritario encontraría como mínimo inconveniente la enseñanza de temas tales como la instrucción cívica o el derecho constitucional. Sin embargo, no siempre ha sido así. Anteriormente se propuso una posible explicación sobre este tema. En la siguiente actividad le proponemos una nueva reflexión sobre este punto.



ACTIVIDAD N° 6

1. En la institución en la que usted trabaja, o en el consejo escolar de su distrito podrá encontrar ejemplares de los programas y las resoluciones pertinentes a materias tales como “Formación Ética y Ciudadana”, “Educación Democrática”, “Instrucción Cívica”, “Estudio de la Realidad Social Argentina”, “Derecho Constitucional” u otras similares, o bien podrá consultar libros de texto que respondan a los programas de esas asignaturas. Seleccione dos programas (o textos) correspondientes a

períodos históricos diferentes (de los cuales al menos uno debería corresponder a un gobierno dictatorial o autoritario, y el otro a un gobierno democrático).

2. Compárelos, indicando semejanzas y diferencias.
3. Distinga aquellos elementos que permitan explicar por qué el gobierno dictatorial o autoritario correspondiente no eliminó el dictado de tales materias, y de qué modo procuró adaptar los objetivos o propósitos (si los hubiese), los contenidos, la bibliografía, las consideraciones metodológicas o cualquier otro factor pedagógico o didáctico que usted considere relevante, a la situación política vigente en ese momento.

La actividad que acaba de realizar le habrá permitido reflexionar acerca de la especial relevancia que adquiere el análisis del contexto histórico socio - político en que se desenvuelve la enseñanza en temas de ética ciudadanía y derechos humanos para pensar sobre las prácticas de enseñanza en esta materia.



SUGERENCIA

Teniendo en cuenta la finalidades que se han planteado le proponemos ahora reflexionar acerca de la inserción curricular de la enseñanza de los temas de ética, ciudadanía y derechos humanos.

El problema de la inserción curricular de los temas de ética ciudadanía y derechos humanos: ¿transversalidad o área específica?

Teniendo en cuenta las finalidades que hemos planteado para la enseñanza en temas de ética, ciudadanía y derechos humanos, la formación que estamos propugnando no puede limitarse a un área, asignatura o curso específico, pero tampoco debería diluirse totalmente en un tratamiento transversal. Reducida a un **curso específico** perdería las múltiples conexiones con situaciones educativas concretas que se dan en la vida escolar, sea al considerar contenidos en otras áreas, sea al enfrentar situaciones problemáticas propias de la escuela o reflejo en la misma del contexto social. El curso específico, aislado, corre el riesgo de presentar un contenido exclusivamente teórico. Sin embargo, considerada únicamente como **un contenido transversal** podría, por una parte, diluirse totalmente, pero, además, en el mejor de los casos, se perderían los contenidos cognitivos específicos que existen tanto como en cualquier otra área. Vacía de contenidos cognitivos, es decir, vacía de

un análisis conceptual o terminológico, desconociendo el desarrollo histórico y las teorías éticas fundamentales, la educación ética se limitaría a un intento de orientación moral de las actitudes de los alumnos, basada en concepciones dogmáticas. Sin el conocimiento de los procesos histórico-sociales y de las nociones de orden jurídico, político, sociológico y filosófico que se articulan en la construcción de una conceptualización y una práctica de la ciudadanía, la formación ciudadana quedaría restringida a un mero espacio de opinión, sin el fundamento teórico capaz de sostener una actitud crítica y responsable. De aquí la doble inserción de esta temática en la propuesta curricular: por un lado su **especificidad**, que delimita un conjunto de contenidos y propósitos análogos a los de cualquier otra área del curriculum, y por otro lado, su **transversalidad**, que afecta a toda la vida escolar, en el aula y aún fuera de ella.

En su **consideración transversal** la formación ética y ciudadana involucra no sólo la totalidad de las áreas del curriculum, sino que requiere de un compromiso de la **institución** de proceder éticamente, es decir, es necesario un establecimiento en el que predomine una consideración abierta de las cuestiones conflictivas, el diálogo fundado en razones y las decisiones consensuadas. Solamente de este modo podemos esperar que los alumnos se eduquen como ciudadanos críticos y responsables. El comportamiento de la institución es fundamental porque, como dice Victoria Camps:

...los centros educativos son un microcosmos de los conflictos presentes en toda la sociedad. El primer paso que hay que dar es tomar conciencia de los conflictos - intrínsecos a la institución o a sus circunstancias- producidos por situaciones vergonzantes y poco satisfactorias, y enfrentarse a ellos con respuestas colectivas y consensuadas). (Camps, V. op.cit., p.21)

En su consideración como **área específica** se plantea la necesidad de considerar contenidos ético-cívicos de tipo conceptual, como los textos de las declaraciones universales de los derechos humanos o la Constitución Nacional, o de tipo procedimental, como el desarrollo del razonamiento moral. Asimismo, desde esta consideración se torna necesario reflexionar acerca de las diferentes perspectivas disciplinares para el abordaje de los temas, cuestión a la que nos referiremos específicamente en el próximo apartado.

Esta confluencia de transversalidad y especificidad es defendida por M. Rosa Buxarrais en su artículo "Aproximación a la educación moral y reforma curricular" publicado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona:

...consideramos importante que la educación moral impregne todos los ámbitos del aprendizaje escolar, pero además debería tratarse de manera específica, como hemos apuntado, en los momentos que se consideren adecuados. Si queremos que los muchos conceptos que se manejan tengan algún significado coherente y articulador, la reflexión sobre éstos se hace inevitable. (Buxarrais, M.R. (1991); p.17)

Hemos considerado el lugar de inserción curricular de la formación en temas de ética, ciudadanía y derechos humanos como área específica y a la vez como transversal. Le proponemos reflexionar sobre el modelo de inserción curricular de esta temática en la institución escolar en la que trabaja .

Los ejemplos que pudo haber identificado al resolver la actividad , le permiten fundamentar desde su experiencia profesional concreta y su propio ámbito de trabajo, la compleja cuestión de la inserción curricular de los temas de ética, ciudadanía y derechos humanos. Al mismo tiempo las experiencias de sus colegas le habrán ampliado su visión del problema desde lugares que tal vez no había pensado o vivido en su experiencia docente. Volveremos sobre ello en las reflexiones que nos propongamos en distintos momentos del desarrollo de este material.

El problema de la inserción disciplinar

Tal como lo analizamos anteriormente la formación ética y ciudadana constituye un área específica del curriculum. A partir de aquí, se plantea el problema de la **inserción disciplinar** de los temas y problemas que delimita.

Si bien los temas de ética tienen inserción clara en una disciplina filosófica específica, los temas de formación ciudadana y Derechos Humanos están atravesados por distintas Ciencias Sociales, desde el Derecho y la Ciencia Política, hasta la Historia, la Sociología y la Antropología, entre otras. Tal como sosteníamos al presentar este material, reconocen una **inserción disciplinar múltiple**. El reconocimiento de esta diversidad de perspectivas disciplinares resulta fundamental tanto para analizar la complejidad de las temáticas como para definir propuestas de enseñanza adecuadas.

Por ejemplo, como veremos en el capítulo correspondiente, la noción de Estado no se agota en una perspectiva jurídico-política. El análisis de los procesos históricos, sociales, políticos y económicos vinculados con el nacimiento de los Estados modernos resulta ciertamente relevante para comprender el significado del Estado hoy.

En este sentido, los contenidos de formación ciudadana se insertan parcialmente en el campo filosófico, pero también, en términos generales, en el ámbito de las Ciencias Sociales. Por ello se vuelve necesario reflexionar sobre las características de estas áreas de conocimiento.

Las Ciencias Sociales en general, y cada una de las mencionadas disciplinas en particular, no responden a tesis epistemológicas únicas, sino que se caracterizan por la **multiplicidad** de perspectivas y marcos teóricos. Los **fenómenos sociales** no se explican mecánicamente según relaciones causa-efecto, sino que involucran una

multideterminación, así como un carácter de **historicidad** que hace a su comprensión.

Cualquier atisbo de dogmatismo en la formación en Ciencias Sociales atenta contra la comprensión de las particularidades de este ámbito de conocimiento. Resulta imprescindible, por lo tanto, el reconocimiento y la explicitación de las perspectivas disciplinares involucradas en el abordaje de los contenidos, así como de los distintos marcos teóricos reconocidos al interior de las disciplinas en cuestión. Es por esto que el tratamiento de estas temáticas se inserta curricularmente en distintas asignaturas y supone una articulación orientada al cumplimiento de los propósitos y finalidades a las que nos hemos referido en el apartado anterior.

Hasta aquí hemos planteado una doble fuente de diversidad en cuanto al abordaje de los temas del curriculum que nos ocupan: por un lado los temas de ciudadanía y derechos humanos se comprenden en relación con **distintas disciplinas** sociales, y por otro cada una de estas disciplinas reconoce en su interior una **diversidad de marcos teóricos** posibles. ¿Cómo abordar esta compleja inserción disciplinar en términos de enseñanza?

Para responder a este interrogante resulta interesante pensar en cuáles son los **problemas** que se derivan de una falta de reconocimiento de esta situación.

Por un lado, un problema al que se enfrentan habitualmente los docentes abocados a la enseñanza específica de estos temas puede verse reflejado en la siguiente situación correspondiente a una clase de Educación Cívica de tercer año, relatada por Inés Dussel en “La escuela y la Formación de la ciudadanía: reflexiones en tiempos de crisis.”

“Se está trabajando sobre las características de América Latina. La docente dicta párrafos donde se trata de explicar las causas de la crisis económica de los países latinoamericanos, aludiendo a la dependencia, el latifundio y la industrialización. En el medio de la explicación, se cruzan diálogos con los alumnos que buscan mantener el ritmo de la clase y sobre todo el orden disciplinario.

(La profesora escribe en el pizarrón:)

En América latina se explota económicamente sólo un quinto de las tierras aptas para el cultivo. El 1,5% de los propietarios posee el 50% de las tierras aptas para el cultivo. La mayor parte de la población no posee tierras.

(Habla para la clase:) ¿Qué problemas les parece que puede traer esto?

Alumno: -Faltan fuentes de trabajo...

Alumno: -Menores ingresos para el país...

Alumno: -Poca tecnología...

Prof.: No, no...Estamos hablando de la poca explotación de la tierra...Carencia de qué?

Alumno: -De “morfi”...

Prof.: - Se acuerdan que habíamos visto que la población de América Latina crece, así que habría que ganar tierra para que no falte la...

Alumno: -Comida.

Prof.:...¿Qué otros problemas trae el latifundio?

Alumno: -Empleo de menos obreros...

Prof.: -Bajos salarios, menos empleos. ¿Qué generaría esto?

Alumno: -Malos salarios, falta de una vivienda digna...

(Simultáneamente la profesora escribe en el pizarrón algunas palabras: carencia de fuentes de trabajo, menos cantidad de ingresos, carencia de alimentos, bajos salarios, baja calidad de vida, latifundio, minifundio.)

Prof.: -Escriban eso y escriban una conclusión de esto...Recién estuvimos haciendo una reflexión...Ahora hagan una conclusión..."

Como análisis de esta situación la autora sostiene: "La referencia a la reflexión y la conclusión se da sin mediación de una explicación sobre qué significarían una y otra para el caso analizado. Pero sobre todo puede señalarse la falta de argumentación fundada, que podría nutrirse de muchos otros datos disponibles; la propuesta queda casi al nivel de enunciados puramente ideológicos. También se desecha el análisis de la relación entre explotación agrícola y tecnología que sería una línea fructífera de reflexión sobre la experiencia argentina. Por otra parte no se retoman los saberes que los chicos poseen del tema, que a nuestro juicio podrían enriquecer la discusión del problema".

Los temas que se trabajan en este ejemplo como la mayoría de los que conforman los contenidos de Formación Ética y ciudadana son objeto de **opinión** ya que comprometen la cotidianeidad de alumnos y docentes. Los alumnos suelen tener una opinión formada respecto de estas cuestiones, opinión fundada en el sentido común, o en las afirmaciones que han escuchado de sus familiares, vecinos, amigos y de los medios de comunicación masivos; discursos múltiples, por lo general, fragmentados y sin fundamentos explícitos.

La formación ciudadana debe favorecer una reflexión crítica de la opinión. Es allí donde los abordajes disciplinares cobran relevancia pues, como sostiene Howard Gardner, *"las disciplinas constituyen las herramientas más útiles para iluminar aquellas cuestiones que han comprometido constantemente la curiosidad de los seres humanos reflexivos"*. Sin duda, la opinión de los alumnos debe formar parte de la clase, pero la clase no puede comenzar y terminar en el mismo sitio. En este sentido, los fundamentos que proporcionan las distintas disciplinas y los modelos de análisis de los problemas que proponen sus diferentes marcos teóricos, son las herramientas que favorecerán la **reflexión** en torno de la opinión así como la posibilidad de **construir un conocimiento nuevo** y de avanzar más allá del sentido común, hacia nuevos conceptos y procedimientos.

El otro riesgo derivado de no reconocer la diversidad de perspectivas de análisis consiste en la posibilidad de caer en un **reduccionismo** que no permita visualizar los problemas en toda su complejidad.

En síntesis, es necesario reconocer que diferentes disciplinas aportan modelos para reflexionar en torno de las temáticas que integran esta área curricular, y que, en este sentido la articulación de su tratamiento a partir de diferentes asignaturas es una alternativa adecuada atendiendo a la peculiaridad de la inserción disciplinar de los temas en cuestión. A la hora de construir una actitud crítica y reflexiva, cada disciplina, así como los diferentes marcos teóricos reconocidos al interior de las mismas, contribuyen a la configuración de **argumentos racionales** para la comprensión y la reflexión sobre los problemas, teniendo en cuenta las finalidades que esta área curricular se plantea.

Considerada como un área curricular específica, la formación ética y ciudadana plantea el problema de la múltiple inserción disciplinar de los temas que delimita. Como lo hemos analizado precedentemente, esta cuestión tiene interesantes implicaciones para pensar las propuestas de enseñanza vinculadas al área. Le proponemos analizar un fragmento de otro de los ejemplos de situaciones de clase presentados por Inés Dussel en el trabajo de investigación ya mencionado.



ACTIVIDAD N° 8

Para trabajar con esta actividad le sugerimos que retome el contacto con el grupo de trabajo que conformó para realizar la Actividad N° 2 y respondan las preguntas en forma grupal.

1. Lea el siguiente ejemplo teniendo en cuenta la cuestión de la múltiple inserción disciplinar del tema objeto de la clase.

"En otra clase se trabaja el tema del Estado. Hay que destacar que los alumnos participan y opinan extensamente, y su opinión va marcando el ritmo de la clase. Hay una cierta nivelación en el uso de la palabra que contrasta con la mayor parte de las clases observadas, y esta libertad contrasta con la mayor parte de las clases observadas, y esta libertad permite analizar con más elementos los pre-juicios de los alumnos sobre el tema. La docente aclara inicialmente que en las ciencias humanas, no hay acuerdo para llegar a definiciones unívocas. Ella ha preparado una fotocopia con definiciones de distintos conceptos: Estado, gobierno, nación, población, territorio, poder, derecho, soberanía.

"Prof. : El Estado no lo podemos tocar, hay que tener un concepto más sencillo, cuál es?"

Alumno: La Nación jurídicamente organizada.

Prof.: ¿La nación necesita ley?

Alumno: La nación es la gente, pueblo, que tiene costumbres, religión, símbolos patrios...

Prof.: Puede existir una nación sin ley...(escribe en el pizarrón todos los conceptos) El poder y la soberanía cualifican al Estado, que hacen a la calidad y cualidad del Estado...

Vamos a ver cada uno de los conceptos: población...

Alumna: Conjunto de habitantes...

Prof.: Gobierno?

(Nadie contesta)

Prof.: Es la forma de administrar el Estado, hay varias formas...(interrogando a los alumnos)

Alumna:-Monarquía...

Prof.:Tipos...

Alumno:-Unitario o Federal...

Prof.- (Escribe en el pizarrón "formas de gobierno: monarquía y república")... Concepto de Estado...

Alumno:-Autoridad que ejerce el Estado dentro del territorio nacional..."

2. Teniendo en cuenta el caso que acabamos de presentar, responda las preguntas que le formulamos a continuación:

- ¿Qué errores y aciertos identifica en las intervenciones de la docente?
- ¿Considera que el abordaje del tema que plantea la docente reconoce la variedad de perspectivas disciplinares de análisis? ¿Por qué?
- El tratamiento del tema que propone la docente, ¿reconoce la historicidad del concepto como constitutiva de su definición? Justifique.
- Proponga intervenciones docentes que a su criterio corrijan los errores que detectó en la situación respecto del encuadre disciplinar del tema.

Como cierre de esta actividad cabe destacar que la posibilidad de construir argumentos racionales fundados en marcos teóricos correspondientes a diversos campos científicos o filosóficos, otorga sentido a la enseñanza de temas de ética, ciudadanía y derechos humanos como área específica. De allí la importancia de atender a la inserción disciplinar de los temas.

Para concluir

A partir de las actividades llevadas a cabo a lo largo de este capítulo, usted se habrá formado una primera idea de los aprendizajes realizados. Al comenzar, le propusimos una actividad consistente en expresar su acuerdo o desacuerdo con una serie de afirmaciones. Ahora le sugerimos que retome sus respuestas y vuelva a analizarlas a partir de lo que aprendió, reflexionó y criticó a lo largo de este capítulo. Esto lo ayudará a reconocer el camino recorrido, y a detectar cualquier posible dificultad.



ACTIVIDAD N° 9

1. Rlea cuidadosamente sus respuestas a la actividad N° 1 (“Para comenzar”)
2. Teniendo en cuenta las distinciones que hemos planteado entre ética y moral y los tres enfoques estudiados (dogmático, relativista y de los valores universales), así como las posibles propuestas de inserción curricular y disciplinar de estos contenidos, evalúe las respuestas que usted dio a cada punto de la actividad, formulándose las siguientes preguntas:
 - a) ¿Encuentro cambios en mis ideas (esto es, respondería ahora de modo diferente)?
 - b) ¿Qué tipo de cambios: reformularía mis posiciones, encuentro nuevas posiciones en las que no había pensado, organizaría mejor mis argumentos, modificaría algunas de sus tesis? ¿Cuáles y por qué?
3. Compare sus respuestas con las de sus colegas para enriquecer su análisis.

Actividades de autoevaluación

Le proponemos ahora integrar y revisar los temas que hemos tratado en este capítulo, a partir de algunas actividades que integran elementos analizados en diversos apartados.

. En primer lugar, le propondremos una actividad tendiente a organizar la información, y luego consideraremos un ejemplo histórico en términos tanto de los enfoques, como de la inserción curricular de la formación en ética, derechos humanos y ciudadanía. Por último, analizaremos un fragmento del filósofo mexicano F. Salmerón, que nos permitirá ampliar críticamente nuestra reflexión.



ACTIVIDAD DE AUTOEVALUACIÓN N° 1

1. Construya un esquema o mapa conceptual que permita comparar los tres enfoques propuestos en este capítulo. 3
2. Escriba un breve texto, dirigido a sus colegas en los que los invite a reflexionar críticamente sobre los alcances y las limitaciones, o las virtudes y defectos de la propuesta de distinguir los tres enfoques.



ACTIVIDAD DE AUTOEVALUACIÓN N°2

1. Le proponemos a continuación la lectura del *Contrato para maestras*, en vigor en 1923.

Consejo Nacional de Educación

Contrato de maestras

Año 1923

Esto es un acuerdo entre la señorita maestra, y el Consejo de Educación y de la Escuela por el cual la señorita acuerda impartir clases durante un período de ocho meses a partir del primero de septiembre de 1923. El Consejo de Educación acuerda pagar a la señorita la cantidad de (\$ 75) mensuales.

La señorita acuerda:

³ Para realizar el esquema o mapa conceptual, si lo desea, puede utilizar un programa gratuito que se descarga de Internet: [ABC Snap Graphics 1.0](#). Es un pequeño programa pensado para la elaboración de todo tipo de esquemas, en inglés pero de uso fácil e intuitivo. Una vez que lo pruebe puede resultarle un recurso útil para ofrecer a sus alumnos.

- a) No casarse. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si la maestra se casa.
- b) No andar en compañía de hombres.
- c) Estar en su casa entre las ocho de la tarde y las seis de la mañana, a menos que sea para atender una función escolar.
- d) No pasearse por las heladerías del centro de la ciudad.
- e) No abandonar la ciudad bajo ningún concepto sin permiso del presidente del Consejo de Delegados.
- f) No fumar cigarrillos. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encontrara a la maestra fumando.
- g) No beber cerveza, vino ni whisky. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encontrara a la maestra bebiendo cerveza, vino o whisky.
- h) No viajar en coche o en automóvil con ningún hombre excepto su hermano o su padre.
- i) No vestir ropas de colores brillantes.
- j) No teñirse el pelo.
- k) Usar al menos dos enaguas.
- l) No usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos.
- m) Mantener limpia el aula:
 - Barrer el suelo del aula al menos una vez al día.
 - Fregar el suelo del aula al menos una vez por semana con agua caliente y jabón.
 - Limpiar la pizarra una vez al día.
 - Encender el fuego a las siete, de modo que la habitación esté caliente a las ocho cuando lleguen los niños.
- n) No usar polvos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios.

2. Atendiendo al contenido del documento que acaba de leer:

- a) Ubíquelo en relación con la cuestión de los enfoques y la inserción curricular de la formación ética y ciudadana.
- b) Formule una evaluación crítica del documento en la que fundamente sus impresiones a partir de la adhesión a alguno de los enfoques propuestos.



ACTIVIDAD DE AUTOEVALUACIÓN N° 3

1. Lea el texto del filósofo mexicano Fernando Salmerón que presentamos a continuación:

La moralidad, la moral propiamente dicha o, si se prefiere, el pensamiento moral, no es otra cosa que la consideración de la conducta humana desde el punto de vista de su bondad o maldad. Esta consideración puede referirse a un acto aislado, juzgado en sí mismo, o puede referirse a la conexión de una serie de actos tomados en conjunto, lo mismo si se trata de los actos de un individuo que de aquellos que caracterizan la vida de un grupo social.

Ahora bien, el tratamiento de la conducta humana, desde el punto de vista que se acaba de señalar, por lo menos en alguna medida es una consideración racional y busca establecer criterios generales de evaluación. Estos criterios adquieren la forma de ideales o de principios generales o de reglas, cuya sistematización puede llegar a adquirir una gran complejidad, e incluso integrar lo que suelen llamarse doctrinas o sistemas morales. El estudio filosófico de tales principios y doctrinas, así como la crítica de sus fundamentos - científicos, metafísicos, religiosos -, constituye la ética o filosofía moral.

La historia del pensamiento moral, entendida como historia universal, muestra hasta qué punto los principios y las doctrinas morales están ligados a una multitud de condiciones sociales específicas. Es indispensable reconocer además, que al menos algunos aspectos de la moralidad y del pensamiento moral, descansan abiertamente en convenciones sociales. Pero igualmente es innegable que los dictados de la moral de acuerdo a nuestra conciencia, ni son simplemente aquello que la sociedad aprueba, ni coinciden siempre con lo que ella impone por la presión social.

De cualquier manera, la moralidad es inseparable de aquella presión social y, en las sociedades tradicionales, esa presión afecta al comportamiento de las personas y reduce el espacio en que tienen un papel los ideales de vida personal y los principios tradicionales de las minorías. Al contrario, las sociedades modernas tienden a la pluralidad y a la tolerancia, y permiten la convivencia de diversos ideales y doctrinas morales.

Desde este punto de vista, el desarrollo moral de una sociedad se dirige en el sentido de una mayor apertura y pluralismo. El de los individuos, en cambio, consiste en un progreso en el sentido de la racionalidad, es decir, en la aceptación o no aceptación de los códigos sociales por razones, y no por mera disciplina ante las convenciones de la tradición o por temor a las presiones del grupo.

Salmerón, F. *Enseñanza y Filosofía*. México, Fondo de Cultura Económica y El Colegio Nacional, 1991, pp. 89-90.

2. Sintetice las ideas principales del fragmento que acaba de leer.
3. A partir del contenido del texto responda las siguientes preguntas:

- a) ¿Con cuál de los enfoques se puede relacionar preferentemente este fragmento? ¿Por qué?
- b) ¿Qué nuevos elementos agrega a las caracterizaciones que hemos presentado?

Claves de respuesta de la autoevaluación

Recuerde que lo que ofrecemos aquí son pautas o recursos conceptuales para que usted mismo evalúe el trabajo realizado. En ningún caso se trata de “respuestas correctas”, en el sentido en que usted haya tenido que responder exactamente de la misma manera.



CLAVES DE RESPUESTA: ACTIVIDAD N° 1

Esta actividad le ha propuesto organizar la información acerca de los tres enfoques que hemos presentado.

1. La construcción del esquema conceptual debe reflejar su propio modelo de organización de la información. En cuanto a su organización pues, el esquema conceptual es idiosincrásico y deberá articular los conceptos y sus relaciones a partir de un modelo de representación que es propio de quien lo construye, de allí su valor como recurso de aprendizaje. De esto se sigue que no podemos proponerle un esquema como comentario pues contradiríamos el propósito de la actividad. Sí es posible proponer algunas nociones fundamentales que debiera reflejar el esquema atendiendo a la presentación de los enfoques que hemos formulado. En este sentido, debió tener en cuenta cómo se posiciona cada enfoque en relación con un cierto sistema de valores (la aceptación y la imposición acrítica en el caso del enfoque tradicionalista o dogmático, la relativización de todo sistema en el enfoque relativista o escéptico, o la apropiación fundamentada a partir del ejercicio del juicio crítico y racional de un cierto piso de valores, en el caso del enfoque basado en valores universales), qué acciones de enseñanza supone cada uno, qué conceptualización sobre los temas de ética, ciudadanía y derechos humanos supone cada enfoque, así como qué articulaciones y contraposiciones se pueden plantear entre los enfoques y la naturaleza misma de los temas en cuestión.
2. La construcción de esquema le habrá proporcionado un recurso para construir el texto solicitado en esta consigna. El eje en este caso debiera ser la problematización de cada uno de los enfoques de modo de promover la discusión entre pares y la explicitación de muchos supuestos que, en muchos casos atraviesan nuestras prácticas sin que tomemos conciencia de ello.



CLAVES DE RESPUESTA: ACTIVIDAD N° 2

Esta actividad le ha propuesto el análisis de un documento histórico que usted rápidamente habrá identificado con el enfoque tradicionalista o dogmático. Resulta sumamente interesante la concepción moral que pone de relieve y de qué manera la idea del maestro como ejemplo moral propia del enfoque tradicionalista, se lleva a sus límites extremos. Así el contrato lleva a la esfera pública la vida privada del maestro y dictamina sobre esta. Constituye a su vez un ejemplo claro de una conceptualización transversal de la educación moral al punto que la vida misma del maestro debe ser dictaminada y reglamentada en virtud de un conjunto de códigos morales aceptados.

En cuanto a la segunda consigna es interesante plantear que cualquier evaluación crítica del documento requiere adherir a algún enfoque en materia de educación moral.



CLAVES DE RESPUESTA: ACTIVIDAD N° 3

1. El texto de Salmerón constituye una interesante presentación del enfoque basado en valores universales. Al respecto resulta interesante tomar fragmentos del texto para incorporar al análisis crítico del Contrato de maestras analizado en la actividad anterior.
2. Los elementos que incorpora a la presentación que hiciéramos de este enfoque son básicamente los siguientes:
 - a) La articulación entre el sistema moral y ciertas condiciones sociales específicas.
 - b) La relación entre la autonomía moral del individuo y el desarrollo moral de una sociedad.

Esta relación entre el pluralismo como rasgo del desarrollo moral de una sociedad y la autonomía moral de los individuos abre una muy interesante línea para pensar nuestras propuestas de enseñanza.

Capítulo 2

El sujeto del aprendizaje

Para comenzar

En el capítulo 1 consideramos la cuestión general de la inserción curricular y disciplinar de la formación ética y ciudadana y acerca de los derechos humanos, así como los diferentes enfoques desde los que puede ser abordada, especialmente el que la entiende como una articulación entre la educación moral y cívica básica, y la formación crítica y reflexiva acerca de estos contenidos. El propósito fundamental de esta formación consiste en el desarrollo de personas autónomas, capaces de interpretar la sociedad en la que viven y actuar en ella con autonomía y responsabilidad, en el marco de una democracia pluralista.

En este capítulo nos ocuparemos de algunos rasgos del sujeto de aprendizaje que pueden facilitar u obstaculizar nuestra tarea de enseñanza. Nos centraremos fundamentalmente en los adolescentes, ya que el núcleo central de la inserción curricular de estos contenidos en la escuela argentina se encuentra en EGB 3 y en la escuela Polimodal.

La actividad que le proponemos ahora apunta a organizar algunos datos de los que usted seguramente dispone acerca de las características generales de sus alumnos/as en cuanto adolescentes. Trabajaremos con sus propios registros, con algunas imágenes publicitarias, y con los datos aportados por una encuesta de UNICEF. Como en el capítulo anterior, le sugerimos conservar las respuestas para confrontarlas luego de la lectura del capítulo.



ACTIVIDAD N° 10

1. Analice los siguientes cuadros que muestran algunos resultados obtenidos en el marco de la Primera Encuesta Nacional de la Niñez, Adolescencia y Juventud realizada por Graciela Romer y Asociados por encargo de UNICEF - Argentina, con una muestra de 1.100 personas de 10 a 25 años, en febrero de 1995. Los datos son analizados por Emilio Tenti Fanfani, en el artículo "Expectativas y valores" (Sidicaro, R. - Tenti Fanfani, E. (comps.) (1998) La Argentina de los jóvenes. Entre la indiferencia y la indignación. Bs.As., Unicef / Losada).

ASPIRACIONES PERSONALES Y VALORES SOCIALES PREDOMINANTES

Los valores y aspiraciones de los jóvenes no coinciden con aquellos que la sociedad "premia y valora". Mientras que la mayoría cree que la sociedad da prioridad a los logros y símbolos del poder económico y social (el dinero, el estatus, las apariencias, la fama, etc.) (Cuadro 3) ellos dicen valorar más en una persona la solidaridad, la inteligencia o la capacidad (Cuadro 4).

Cuadro 3: Jóvenes de 14 a 25 años: atributos que la sociedad considera para valorar a una persona (en porcentaje) *

ATRIBUTOS	%
Nivel económico	60
Apariencia / Fama / Poder	41
Buena Persona	27
Cultura / Capacidad Intelectual	24
Otros	12

**Porcentaje de entrevistados que señalaron cada atributo*

Cuadro 4: Atributos que más valora de una persona (en porcentaje) *

ATRIBUTOS
Edad
10 a 13
14 A 17
18 A 25
Ser solidario / hacer cosas por los demás

	50
	50
	53
Ser inteligente / capaz	
	45
	47
	51
Tener onda / Ser piola	
	34
	47
	29
Ser seguro de sí mismo	
	9
	34
	39
Ser “tranqui”, sin complicaciones	
	11
	28
	29
Tener buen nivel cultural	
	57
	20
	26
Estar informado de lo que pasa en el mundo	
	34

	22
	23
Ser creativo / imaginativo	
	23
	16
	23
Ser exitoso en lo que se hace	
	0
	10
	7
Tener buena pinta / buen look	
	0
	10
	4
Ser audaz	
	20
	4
	6
Usar cosas que estén de moda	
	0
	5
	6
* Cada entrevistado podía señalar tres atributos.	

- Redacte una descripción de un “joven o adolescente típico” a partir de estos datos.

3. Compare esta descripción con los elementos de que usted dispone a partir de su propia experiencia como docente (es decir, con los rasgos que usted atribuye a sus alumnos/as). Complete esta descripción con cualquier otro elemento que le parezca pertinente (por ejemplo, ¿qué características tiene la mayoría de sus alumnos en relación con el trabajo intelectual (cuáles son sus fortalezas y debilidades)?; ¿qué tipo de relaciones establecen con sus compañeros/as cuando se plantea un conflicto (qué estrategias emplean en la resolución de conflictos)?; ¿cuáles cree usted que son los atributos que valoran en una persona?; etc.).

¿Quiénes son nuestros alumnos?

Como docentes de Polimodal, encontramos que el sujeto de nuestra enseñanza es fundamentalmente un grupo de **adolescentes** entre los 14 y los 18 años (límite que puede variar en función de la tasa de repitencia y de la prolongación de la edad de escolarización). A pesar de esto, partiremos de la hipótesis de que la mayoría de los destinatarios de nuestra enseñanza son adolescentes, y reflexionaremos brevemente sobre las características que pueden atribuirse a estos sujetos.

Si bien el concepto de “adolescente” o “joven” nos resulta hoy familiar, tanto en el marco de teorías sociológicas o psicológicas, como desde el sentido común, y especialmente en relación con ciertas pautas de consumo, es conveniente recordar que no se trata de una categoría “natural”, independiente del contexto histórico o cultural, sino que responde a ciertas características propias de la sociedad capitalista occidental (como muestra, por ejemplo, el trabajo de Margaret Mead en *Adolescencia y cultura en Samoa*). Algunos autores señalan el fuerte impacto de las situaciones sociales en el desarrollo de la adolescencia (que tiende a desaparecer como etapa de “moratoria social” durante conflictos bélicos o en presencia de catástrofes naturales o sociales).

Por el contrario, la ampliación de la esperanza de vida en los países industrializados, trae como consecuencia una reorganización del acceso de las nuevas generaciones al sistema productivo y, por lo tanto, una ampliación de la estadía en las instituciones educativas formales. Al mismo tiempo, aparece una progresiva tendencia a considerar a niños y jóvenes como sujetos de derechos, y también como sujetos de consumo. Se desarrolla una fuerte industria cultural, con productos orientados específicamente a los niños y, especialmente, a los adolescentes y jóvenes (géneros musicales y literarios, ropa, películas, programas televisivos, productos cosméticos)⁴.

En América Central y del Sur, esta situación tiene características específicas en función de la situación general de crisis económica. Dado el perfil demográfico de ambos subcontinentes (que muestra una mayoría de jóvenes), es posible afirmar que se trata de un sector especialmente golpeado por las crisis. Esto genera una contradicción entre el perfil del adolescente-joven que demora su ingreso al mundo

⁴ En Argentina, por ejemplo, podría ser interesante reflexionar sobre el aumento reciente del consumo de alcohol entre adolescentes y jóvenes. En una nota aparecida en *Clarín* (22 de julio de 2001), se señala que de una encuesta nacional de 1999 un 32% de los chicos de entre 12 y 15 años consume alcohol en forma regular, especialmente cerveza. El número de adolescentes que consumen alcohol tuvo un crecimiento del 20% en la última década, según un estudio de la Organización Mundial de la Salud. Algunos especialistas señalan el peso que tiene en este aumento la publicidad dirigida a los jóvenes, y que asocia el consumo de cerveza con la diversión, así como la presencia de marcas de cerveza en las camisetas de equipos de fútbol.

laboral (ahora por falta de lugar), pero tampoco se encuentra inserto en las instituciones educativas, al tiempo que sigue siendo el destinatario de una amplia oferta de productos (que no se orientan sólo a los jóvenes de clase media o alta).

Como categoría de análisis, la adolescencia se consolida claramente en la posguerra, aunque aparece como tema de estudio específico⁵ en las primeras décadas del siglo XX. Habitualmente, suele fijarse el comienzo de la adolescencia en sincronía con el límite biológico de la pubertad (aunque no todos los autores aceptan ese límite). El límite superior es aún más flexible y borroso. Una serie de factores asociados a la dilación del momento de la incorporación al mundo laboral y, como consecuencia, de la autonomía económica y social han empujado el límite superior de la adolescencia en las últimas décadas. En las sociedades tradicionales puede señalarse la presencia de “ritos de pasaje” que marcan claramente, a través de ceremonias o prácticas simbólicas, el momento en que un niño (especialmente los varones, aunque en muchos casos también existen ritos propios para las niñas) deja de ser tal para convertirse en adulto, con los privilegios y las responsabilidades del caso. Proyecto individual y proyecto social se entrelazan; y las pautas señaladas confieren un marco de restricciones y a la vez de seguridad para el desarrollo de los jóvenes.

Sin embargo, las crisis de diverso tipo que signan el fin del siglo XX, y el comienzo del XXI (crisis económica, pero también de los roles individuales, familiares, las identidades nacionales, etc.) incluyen a los grupos de adolescentes y jóvenes que crean a su vez una diversidad de formas de organización y pertenencia, de adscripción de identidades a sí mismos y a los otros. Sin embargo, la mayoría de los estudios socioculturales han categorizado a los jóvenes en dos grandes grupos (Reguillo Cruz, 2000): los “incorporados” a un ámbito escolar, religioso o laboral, relativamente poco estudiados; y los “disidentes”, que no se integran a la cultura dominante, y que han sido ampliamente analizados. Durante la década del '60, estos adolescentes y jóvenes “disidentes” aparecen sobre todo en tanto estudiantes, con el surgimiento de diversos movimientos estudiantiles, que establecen el rol de los jóvenes como actores políticos. En la década del '70, la pertenencia de algunos de ellos a grupos o movimientos políticos, hace que sean pensados fundamentalmente como “militantes” o incluso como “subversivos”, mientras que otros grupos se caracterizan por su adscripción a movimientos musicales (de tipo “rockero” o “progresivo”). La década del '80, especialmente hacia sus últimos años, muestra un cierto descrédito y desencanto en relación con la participación social y política, y un fuerte repliegue hacia lo privado, que redundo en una especie de “invisibilidad” política de los jóvenes. Por último, en la década del '90, el lugar de los jóvenes se hace visible sobre todo como “problema

⁵ Si bien podrían encontrarse reflexiones sobre el tema en el Emilio, de Rousseau, por ejemplo; y las figuras de jóvenes existen como protagonistas de diversas obras literarias, especialmente a partir del s.XVIII (Werther, D'Artagnan, el gran Meaulnes).

social”; se los asocia al consumismo y al uso de drogas, y se los señala, desde diferentes discursos, como principales responsables del crecimiento de la violencia en las ciudades.

Desde otro punto de vista, es necesario reconocer la presencia de los diferentes grupos juveniles como actores en el mundo social, con inserciones complejas (nadie es sólo “joven” o “adolescente”, sino que cada individuo estará atravesado por una multiplicidad de pertenencias según su género, su clase, su etnia, su condición laboral, su confesión religiosa, etc.). Sin embargo, en el trabajo citado, Reguillo Cruz (2000), señala algunas características de las agrupaciones de jóvenes y adolescentes que parecen atravesar las distinciones de clase, género e incluso de pertenencia nacional: cierta “conciencia planetaria”, que supone el conocimiento y la conexión con prácticas y estilos de jóvenes de diversos países (dentro del circuito del mercado, ciertamente, pero no sólo a través de éste); la importancia adjudicada a los espacios de la vida cotidiana como lugar del cambio posible con vistas a una transformación global; un fuerte respeto por el individuo, que supera incluso a la necesidad de pertenencia a un grupo de pares, tal como había sido descrito en décadas anteriores; la selección cuidadosa de las causas sociales a las que se dedican, con destinatarios explícitos, tanto de la solidaridad como de la protesta; la ampliación del “barrio” como ámbito de pertenencia y lugar de las prácticas, hacia espacios más amplios.

En la escuela, todos estos elementos se acentúan por la convivencia cotidiana en un grupo formado más o menos azarosamente, y que convive un número importante de horas al año, durante varios años. En este marco, los adolescentes eligen y son elegidos, rechazan o son rechazados, conformando grupos de pertenencia a los que adjudican gran importancia (que se ve potenciada por el rol del grupo en la etapa evolutiva que transcurren). Esta situación se expresa en las prácticas y representaciones que los adolescentes ponen en juego en su vida cotidiana en la escuela. En un trabajo etnográfico reciente⁶ (Maldonado, 2000) encontramos ejemplos de cómo la situación socioeconómica general puede repercutir en las relaciones personales, especialmente desde el lugar del prejuicio:

“Laura: además, venía de un colegio privado, entonces se creía mucho y acá chocó y por eso no la aceptaron el año pasado. Ella comparaba y decía: “en mi curso eran todos rubios de ojos verdes”, acá éramos todos morochos de ojos oscuros, eso chocaba....; “en mi colegio hacíamos tal cosa”...., todo comparaba, porque era el primer año, por eso debía ser.

Yo (la investigadora): ¿Y este año?

⁶ El trabajo recoge la investigación realizada en una escuela pública mixta del centro de la ciudad de Córdoba, en la que coinciden alumnos de barrios periféricos y también otros “que viven en la zona céntrica o en barrios residenciales de sectores medios”.

Laura: Ya está más superada (sonríen), pero el año que viene se cambia de colegio. Se ha adaptado un poco, pero no olvida eso, no lo puede dejar de lado. Seguramente en un colegio privado tenía mejores condiciones tal vez que en éste, entonces no se acostumbró tanto a eso.[....]

Sandra: Eso es ahora, porque en 1º año nada que ver....

Nachi: Todo empieza porque el año pasado entró un grupo muy diferente.

Luli: Esa chica Soledad siempre hace comparación (con el colegio privado) y dice que este colegio es una porquería al lado de aquel, critica porque aquel es un colegio de plata y éste es como un colegio así...., que las paredes se están cayendo... (se miran y se ríen porque hay mucho de cierto).

(....)

Nachi: Y todos los chicos le empezaron a tomar bronca por la comparación que hacía, aparte, todo lo cataloga de “negros”, “negro” esto, “negro” lo otro....

Luli: Se cree superior a nosotros...

Nachi y Pedro: A todos no, a algunos...

Pedro: La discriminación así, de “negro” no es por negro en la piel, sino negro en la forma de ser....

Luli: De adentro...

Pedro: Por ejemplo, yo soy bastante morochito de piel, Adrián también y de nosotros no habla...

Nachi: A nosotros tampoco, pero con los que tiene mala relación y ve que son malos por dentro les dice negros... y bastantes cosas más....

Adrián: No, no es por eso... En el curso hay mucha diferencia social, el que tiene plata por un lado, y a los que no tienen los molestan o los separan, por otro.

Luli: Sí, ésa es la verdad.

Nachi: Ayer lo vimos a eso, porque una chica (Beatriz) le dijo a Carlos: “Vos sos un negro y vos nunca vas a estar a la misma altura que yo en clase social, a la altura de mi familia, vos no tenés nada. Vos no tenés que amenazarme a “mí” y poner a mi familia en el conflicto de tener que venir a buscarme todos los días porque vos me vas a amenazar. Si sos tan macho, por qué no venís negro asqueroso”, y le dijo de todo.... (imita con un tono de altanería y de asco hacia el otro). “¡A ver qué vas a hacer afuera del colegio!”.... Y le dijo negro de todo....” [...]

Y resume la autora:

“Pensar el prejuicio como recurso seguro, posibilita encuadrarlo como una herramienta a la que se recurre cuando no hay al alcance otras maneras claras de mostrarse diferente. Así, el actor expresa, en el mismo momento y a través de las formas negativas de

clasificación del otro, una autopresentación positiva que se manifiesta como innegable, transparente, natural. Ello facilita, además, generar una comunicación rápida y cooptar a otros miembros a través de la construcción de un enemigo común. Lo cual no significa pensar un actor que hace uso del recurso consciente, racional y calculadamente, sino que apela desde el sentido práctico a poner en juego una serie de preconcepciones sobre el otro, aprendidos social y culturalmente y que, siendo parte de su entorno, son retomados y reactivados, construyéndose en una actitud ofensiva cuando el sujeto se siente en riesgo.[...] Los prejuicios no se generan sólo a partir de los sectores hegemónicos o dominantes, sino que en los diferentes grupos sociales esos prejuicios son retomados e inclusive ampliados en función de acortar las distancias con los sectores dominantes. [...] En sociedades como las nuestras, compuestas por grupos heterogéneos y con movilidad social ascendente y descendente, los lugares y las posiciones sociales no son inmutables, y las diferencias físicas pueden llegar a parecer los únicos caminos para diferenciarse. La situación se potencia cuando las diferencias sociales y las físicas se han sintetizado durante mucho tiempo, dando lugar al prejuicio racializado que se basa en un sincretismo de lo social y lo físico. Valoraciones negativas, posición social y características físicas se superponen para clasificar y clasificarse desde el prejuicio racial.” (pp.93 96)

La cita de Maldonado nos abre a la reflexión sobre el modo en que la cuestión del prejuicio se manifiesta y de qué manera la abordamos desde nuestras prácticas docentes. La siguiente actividad apunta a trabajar acerca de esta cuestión.



ACTIVIDAD N° 11

1. Relea la descripción que hace Maldonado de una situación de expresión de prejuicios raciales y sociales en el aula.
2. Teniendo en cuenta esa descripción, responda las siguientes preguntas:
 - ¿Ha presenciado usted situaciones análogas?
 - Si es así, ¿a qué causas atribuyó su aparición?
3. Le proponemos a través de las siguientes preguntas volver la mirada sobre las instituciones en las que usted trabaja:
 - ¿Existen espacios institucionales o instancias sistemáticas de debate o de reflexión sobre los prejuicios? ¿Cuáles?
 - Ejemplifique con alguna situación en la que la presencia o ausencia de estos espacios de reflexión se vea reflejada.

A partir de la reflexión que abre esta actividad vale la pena pensar en la importancia del tratamiento institucional del problema de los prejuicios y propender a una actitud tendiente a explicitar también los propios prejuicios institucionales.

La cuestión de los modelos de agrupamiento juvenil constituye otro de los aspectos de interés para comprender el comportamiento social de los adolescentes atendiendo a las características de situaciones contextuales específicas. En la actividad que sigue le proponemos la lectura de un texto que caracteriza diferentes tipos de agrupaciones juveniles a fin de que usted pueda vincular estas descripciones con las características de los grupos de adolescentes con los que trabaja.



ACTIVIDAD N° 12

1. Lea el siguiente texto de Reguillo Cruz:

“Asumir que los jóvenes se agrupan o debieran agruparse y organizarse alrededor de principios racionales inscritos en la lógica de determinadas prácticas políticas, es cada vez menos un principio operante. Al deterioro de las instituciones y formas de la política “clásica”, la respuesta, por la vía de la acción colectiva juvenil, ha sido la de formación de asociaciones de distinta índole que cristalizan intereses parciales de alcance limitado.[...]

Sin implicar que sea un fenómeno nuevo, puede decirse que a partir de la década de los 80 (que puede ubicarse de manera laxa como el inicio de la crisis estructural de la llamada modernidad tardía), los jóvenes han ido buscando y encontrando formas de organización que, sin negar la vigencia –y poder de convocatoria– de las organizaciones tradicionales (partidos, sindicatos, grupo de iglesia, clubes deportivos), se separan de “lo tradicional” en dos cuestiones básicas: por un lado, se trata de expresiones autogestivas, donde la responsabilidad recae sobre el propio colectivo sin la intermediación o dirección de adultos o instituciones formales (por ejemplo, grupos de bandas, de taggers, de góticos, de anarcopunks, [ver otros grupos más abajo] etc.) y por otro lado, la concepción social de una forma de poder a través de la cual buscan alejar el autoritarismo.”

“Uno de los elementos más característicos de las culturas juveniles es el que puede englobarse bajo la denominación “socioestética”, que busca nombrar la relación entre los componentes estéticos y el proceso de simbolización de éstos, a partir de la adscripción a los distintos grupos identitarios que los jóvenes conforman. El vestuario, el conjunto de accesorios que se utilizan, los tatuajes y los modos de llevar el pelo, se han convertido en un emblema que opera como identificación entre los iguales y como diferenciación frente a los otros. No se trata simplemente de fabricarse un “look”, sino de otorgar a cada prenda una significación vinculada al universo simbólico que actúa como soporte para la identidad.”

Reguillo Cruz, R. Estrategias del desencanto; pp.72-3; 97.

Banda: agrupación informal de los barrios populares urbanos, caracterizada por fuertes vínculos territoriales, práctica del graffiti, y manejo de códigos lingüísticos y simbólicos complejos.

Taggers: practicantes de un género del graffiti que implica menor elaboración; el uso de símbolos altamente codificados en forma de rayas en las paredes que funcionan como firma del autor/a.

Anarcopunks: grupos que reivindican una combinación de las ideas anarquistas (“ni principio de autoridad, ni patriarcado, ni capital, ni Iglesia, ni Estado”) y las tendencias punk surgidas en Inglaterra en los ’70 (“no hay futuro”).

Raver: forma de adscripción identitaria de los practicantes del tecno; “rave” es una fiesta electrónica con sonido tecno, pantallas gigantes, luces especiales y fuerte protagonismo del discjockey (dj) que conduce la fiesta.

Rasta: o “rastafaris”, miembros del movimiento que se expresa en la música reggae (en particular, de Bob Marley), originado en la comunidad afroantillana (en particular de Jamaica), y fundado en el regreso a África y a las raíces (especialmente a Etiopía, de cuya bandera toman los colores dominantes en su ropa)

Skaters: jóvenes que practican la patineta (*skate*), y construyen identificaciones a partir de estos elementos; en algunos países se asocian a los raperos.

Neohippies: grupos juveniles que hacen artesanías, reconfiguran los saberes indígenas y viajan o desean viajar por América Latina.

2. A partir de la lectura del texto responda a las siguientes preguntas:

- ¿Cree usted que la descripción de Reguillo Cruz se adecua a los grupos de adolescentes que estudian en la institución en la que usted desarrolla sus tareas?
- ¿Existen en el medio en el que usted se mueve agrupaciones del tipo de las que describe la autora? ¿Puede reconocer otro tipo de agrupaciones análogas? (Recuerde que Reguillo Cruz describe especialmente la situación de México, aunque con referencias a otros países latinoamericanos).
- ¿Existe en el medio en que usted se mueve la pertenencia a las organizaciones que Reguillo Cruz llama “tradicionales” (instituciones religiosas vinculadas a cultos reconocidos, sindicatos, partidos políticos, clubes deportivos, etc.)?
- ¿Qué tipo de relaciones se establecen entre los jóvenes inscriptos en organizaciones diferentes (indiferencia, cooperación, debate, competencia, agresión, etc.)?

Resulta de fundamental interés comprender los modelos de asociaciones juveniles en tanto conforman una expresión colectiva significativa de las adhesiones y rechazos de los jóvenes a quienes dirigimos nuestras propuestas de enseñanza.

En una mirada dirigida al individuo, más que al grupo o agrupación, es posible también revisar el concepto de “adolescente”, desde un punto de vista psicológico.

En nuestro país, Arminda Aberastury⁷, desde una perspectiva psicoanalítica, propuso la tesis de que la adolescencia se caracteriza por ser una etapa en la que se elaboran tres duelos fundamentales: el duelo por el cuerpo infantil, que cambia bruscamente; el duelo por el rol infantil, que va desde la dependencia hacia la asunción cada vez mayor de responsabilidades y compromisos frente a sí mismo y los demás; y el duelo por las imágenes parentales de la infancia, desde una imagen idealizada de los padres todopoderosos y omniscientes, hacia una aceptación de sus limitaciones y su envejecimiento. Según Aberastury, la angustia generada por estos cambios lleva al adolescente a un exceso de intelectualización como mecanismo tranquilizador, y de control de la situación, con clara presencia de la cuestión ética y de los ideales de vida. Esto puede llevar (recordemos que Aberastury escribe sobre los adolescentes del '60) a situaciones de lucha, incluso violenta, en defensa de esos valores y esos ideales.

En *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*, Silvia Di Segni señala que este adolescente preocupado por la elaboración de los duelos, cuestionador, metafísico y preocupado por las grandes causas, ha sido reemplazado en los '90 por un adolescente más escéptico, mucho más interesado en su imagen personal y en cuestiones puntuales y que lo afectan directamente.⁸ La cultura contemporánea coloca al cuerpo adolescente como un ideal al que los mismos adultos no quieren renunciar, mientras que el rol de los padres ofrece un modelo más *light*, más desdibujado que el de los padres de los '60, y por lo tanto a menudo identificado con el rol adolescente, más que un antagonista con quien confrontar. Del mismo modo, la sociedad contemporánea (en cierta manera “posmoderna”) consagra un modelo de gratificaciones instantáneas, de no postergación de los deseos, de reducción de los esfuerzos al mínimo posible, que desdibujan la oposición entre el rol infantil (dependiente y sin responsabilidades) y el nuevo rol adulto.

⁷ Aberastury, A. y Knobel, M. *La adolescencia normal*. Bs.As. , Paidós, 1985.

⁸ Obiols - Di Segni, comentando los resultados de una investigación realizada por un grupo del CONICET, señalan que los mismos adolescentes entrevistados descalifican el concepto de “conflicto adolescente”, muestran vínculos más bien breves y superficiales en sus primeras experiencias amorosas, declaran no tener modelos o imágenes identificatorias y afirman que discuten mucho más con sus hermanos que con sus padres, con lo que también el conflicto generacional parece haber pasado a ocupar un lugar menos importante. (Obiols - Di Segni, 1993, pp. 62-62).

Sin duda usted como docente formado para ejercer en el nivel medio (hoy tercer ciclo de EGB y Polimodal), ha reflexionado desde su misma formación sobre las características de los adolescentes, protagonistas de este nivel educativo. Sin embargo, tal como lo sosteníamos al comenzar este capítulo y como el ejercicio de su profesión lo pone en evidencia, no es posible cristalizar el concepto de adolescente. La adolescencia se define en un interjuego entre lo individual y lo colectivo y es un fenómeno eminentemente social.

A continuación, le proponemos analizar el contenido de dos nuevos textos con el fin de ampliar las perspectivas desde las que se caracterizan a los adolescentes.



ACTIVIDAD N° 13

1. Lea cuidadosamente los dos textos que ofrecemos a continuación:

“Si pensamos a la adolescencia desde el momento actual nos encontramos, en cambio, con que los adolescentes ocupan un gran espacio. Los medios de comunicación los consideran un público importante, las empresas saben que son un mercado de peso y generan toda clase de productos para ellos; algunos de los problemas más serios de la sociedad: la violencia, las drogas y el sida los encuentran entre sus víctimas principales y la escuela secundaria los ve pasar sin tener en claro qué hacer con ellos.

Pero, sobre todo, aparece socialmente un modelo adolescente a través de los medios masivos en general y de la publicidad en particular.

Este modelo supone que hay que llegar a la adolescencia e instalarse en ella para siempre. Define una estética en la cual es hermoso lo muy joven y hay que hacerlo perdurar mientras se pueda y como se pueda. Vende gimnasia, regímenes, moda unisex cómoda, cirugía plástica de todo tipo, implantes de cabello, lentes de contacto, todo aquello que lleve a disimular lo que muestra el paso del tiempo. El adulto deja de existir como modelo físico, se trata de ser adolescente mientras se pueda y después, viejo. Ser viejo a su vez es una especie de vergüenza, una muestra del fracaso ante el paso inexorable del tiempo, una salida definitiva del Olimpo.”

Obiols, G. – Di Segni, S. (1993) Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. Bs.As., Kapelusz; pp.38-9

LOS HIJOS DE LA PUBLICIDAD: EL DESFASE (ENTREVISTA CON JACQUES SÉGUÉLA)

¿Tiene una verdadera influencia la generación de la publicidad?

Voy a dar una cifra “mágica” publicada en 1986: el 50% de las compras realizadas en Francia ese año fueron impulsadas por los menores de quince años, que representan sólo el 25% de la población. Cuanto más avanza en edad nuestro país, más influyen los

jóvenes en él. Y este poder es el único poder verdadero. En lo sucesivo, estará en manos de los jóvenes, y la publicidad no es ajena a ello. A fin de cuentas, esta juventud es la de la generación de la publicidad, que sabe descifrar el mensaje.

[...]

¿Qué imagen se hace usted del adolescente de hoy? Con relación a esta imagen, ¿a qué da mayor importancia en su publicidad?

La publicidad busca siempre los símbolos o los valores. El simbolismo eterno de la adolescencia es a la vez la pureza y la ingenuidad, pero también la impertinencia, el trastorno. Pero la juventud ha evolucionado. Hoy en día es de dos a cinco años más madura de lo que lo era nuestra generación a la misma edad. Los jóvenes son ya hombres, y en cuanto a las mujeres... sería un error fatal tratarlas como chiquillas. En un filme, en un cartel publicitario, hay que procurar respetar asimismo la verdad. Hay, pues, divorcio permanente entre el simbolismo y la realidad.

[...]

En resumen, ¿cuál es la imagen que la publicidad quiere dar del adolescente?

La publicidad intenta respetar el arquetipo de la juventud: ingenuidad e impertinencia, sin dejar de ceñirse a la realidad de estos jóvenes que toman ya decisiones y son adultos en su mente. En parte, por lo demás, gracias a una formidable cultura cinematográfica y televisiva, que la publicidad traducirá en referencias y símbolos. Son apasionados del cine, sus memorias son aún vírgenes, su atención, fabulosa ante un televisor. Han nacido con auriculares en lugar de orejas, y cámaras en vez de ojos. Son la generación del vídeo.

La juventud es también el desfase, ese arte de lo contrario y de la diferencia.

[...] Los adultos de hoy aprendieron sujeto, verbo y complemento de manera secuencial. La juventud ha desestructurado el lenguaje, a menudo influida por la televisión y la publicidad. Se expresa en clips, flashes, spots, fórmulas, eslóganes. Poco a poco, y mejor así, la juventud está matando la lógica. Echando a Descartes al cubo de la basura; es ella, la juventud, la que salvará a la Francia del tercer milenio.

[..]

¿Y hay una manera diferente de presentar a los adolescentes según los diversos soportes?

Desde luego. Los media son el mensaje. Yo diría, incluso, el masaje. A nosotros nos toca saberlos utilizar según la idea que queremos transmitir.

Están los media calientes: la radio, los periódicos, son media de acontecimiento. Muy fugitivos, reaccionan instantáneamente. Hay que emplear entonces el lenguaje de acontecimiento, la fuerza de las palabras, la violencia de las imágenes. Inútil explicar, ser inteligente o complicado: hay que ser instructivo y primario.

Están los media fríos: las revistas, los libros. Éstos están hechos para la reflexión, la profundización de los temas.

Está el médium ideal: la televisión es un médium a ratos frío, a ratos caliente (más caliente que frío). Permite simultáneamente la manifestación, la sensualidad y la imagen. [...]"

Dolto, F. *La causa de los adolescentes*. (1994) Bs.As., Seix Barral, pp. 219-222.

2. A partir de la lectura de los textos responda a las siguientes preguntas:
 - a) ¿Cree usted que la descripción de Jacques Séguéla sobre la situación de los adolescentes / jóvenes en Francia es aplicable a la situación de los adolescentes / jóvenes en Argentina? ¿En qué sentido? ¿Por qué?
 - b) Séguéla dice "*Poco a poco, y mejor así, la juventud está matando la lógica*". ¿Qué sentido le adjudica a esta afirmación? ¿Está de acuerdo con este punto de vista? ¿Por qué?
 - c) ¿Qué elementos en común y qué diferencias encuentra entre la descripción de Obiols – Di Segni, y la de Séguéla?
3. Compare la descripción que ofrecen estos autores con los elementos pertinentes de la descripción que usted realizó en la actividad de inicio ("Para comenzar")

Las imágenes difundidas de la adolescencia, y el papel de los medios masivos de comunicación en la construcción de estas imágenes, constituyen temas interesantes para trabajar y analizar en el ámbito escolar. En este sentido la escuela, y el espacio creado por el curriculum para el tratamiento de los temas de Estado y ciudadanía representan un ámbito propicio para discutir sobre estas cuestiones con los alumnos, ofreciendo la posibilidad del análisis crítico y fundamentado de modelos sociales que se imponen desde la lógica del consumo sin la mediación de la reflexión y el análisis.

El desarrollo cognitivo, afectivo y valorativo en la adolescencia

El desarrollo cognitivo en la adolescencia

En los párrafos siguientes ampliaremos la reflexión sobre las características que algunas teorías del aprendizaje han adjudicado a los adolescentes. Sin embargo, antes de comenzar es importante recordar la imposibilidad de derivar principios didácticos a partir de los resultados de las teorías psicológicas, muchos de los cuales han sido obtenidos en investigaciones con adolescentes individuales, en situaciones controladas (y no en el campo del aula con sus factores grupales, institucionales, etc.) Esta información resulta relevante sobre todo en la medida que establece límites a lo que es posible intentar, y nos recuerda la importancia de un diagnóstico adecuado de los sujetos a los que enseñamos para considerar preferencias y rechazos, fortalezas y debilidades, prejuicios y opiniones fundadas, etc. Sólo sobre esta base, podremos tomar una decisión razonable, tanto en términos de si deseamos estimular esas características, formular algún tipo de adaptación, o intentar algún cambio. Todo esto no obsta para revisar algunas características psicológicas más o menos generales que suelen estar a la base de la mayoría de los *curricula* en el área de la que nos ocupamos en este material.

En cuanto al desarrollo cognitivo, la **teoría de Piaget** ha ocupado durante mucho tiempo un lugar central en la descripción de la evolución de los adolescentes. Entre los doce y quince años se daría el paso desde las operaciones concretas a la etapa del pensamiento formal, que se caracteriza por ser proposicional e hipotético-deductivo. Es proposicional en tanto ahora se vuelve posible operar con enunciados, y no sólo sobre objetos, es decir que es posible independizarse del apoyo perceptivo. Esto implica además la posibilidad de considerar situaciones “posibles”, y no sólo “reales”; es decir, trabajar con hipótesis, deduciendo sus consecuencias potenciales y controlando variables, para confirmarlas o no. Como un tercer rasgo, relacionado con los anteriores, el lenguaje adquiere una significación más importante de la que había tenido en otras etapas de desarrollo. De estas características se sigue en ocasiones una cierta dificultad para evaluar adecuadamente la relación entre las teorías y la realidad, que a menudo se manifiesta en una oscilación entre los intentos por descentrarse y la reafirmación del egocentrismo (que se expresa ahora en cierta dificultad para revisar las propias ideas, y para concebir y aceptar teorías alternativas). La teoría de Piaget ha sido criticada sobre la base de que se ajusta (y establece como norma) especialmente a adolescentes y adultos escolarizados occidentales, y no necesariamente se adapta a otros medios.

El desarrollo afectivo y valorativo en la adolescencia

En el aspecto afectivo, valorativo y social, por su parte, Piaget sostiene que la adolescencia se caracteriza por la búsqueda y conquista de una personalidad propia (autonomía), así como por la paulatina inserción en la sociedad adulta (con derechos y responsabilidades como tal). Desde un punto de vista moral, además, se pasa desde la heteronomía hacia una organización cada vez más autónoma de reglas y valores, así como a la afirmación de la voluntad como principio regulador de las tendencias. Todos estos elementos, a su vez aportan a la formulación de un proyecto o plan de vida propio. Naturalmente, estos elementos no están aislados, sino que es posible reconocer la interacción entre la capacidad de pensamiento formal (reflexión), el desarrollo de la personalidad moral (selección y jerarquización de valores y normas), y la interrelación con los adultos (inserción en la sociedad). En ocasiones, Piaget señala un egocentrismo afectivo, análogo al egocentrismo cognitivo, que se expresa en una defensa acérrima de las propias opciones (morales, políticas, religiosas)⁹, y del propio plan de vida, y en la dificultad para considerar o aceptar opciones alternativas.



ACTIVIDAD N° 14

1. Enuncie las características principales del desarrollo cognitivo de la adolescencia según Piaget.
2. Enuncie las características principales del desarrollo afectivo de la adolescencia según Piaget.
3. Determine qué relaciones es posible establecer entre ambos procesos de desarrollo.

El desarrollo del juicio moral según Kohlberg

Desde una perspectiva cognitiva, L. **Kohlberg**¹⁰, discípulo de Piaget realizó una importante investigación empírica¹¹, basada en entrevistas que incluían casos o dilemas morales planteados como problemas a resolver, y propuso una teoría del

⁹ Que puede enmascararse como un relativismo y un subjetivismo a ultranza (cada uno es dueño de tener los valores y el plan de vida que desee, y todos son respetables), que a menudo enmascara la falta de disposición a confrontar y revisar las propias elecciones.

¹⁰ Kohlberg, L. *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco, Harper & Row, 1981.

¹¹ Que incluía individuos de Estados Unidos, México, Taiwán, Turquía, Yucatán.

desarrollo del juicio moral, que rescata la posición piagetiana en cuanto no admite que la moralidad provenga de procesos inconscientes poco sujetos al análisis racional (Freud), o de un condicionamiento social precoz (Bandura), sino que asume la posición de que la adhesión a ciertos principios morales y el rechazo de otros se basa en juicios y argumentos racionales. El desarrollo del juicio moral se organiza entonces en tres niveles (**preconvencional, convencional y postconvencional** o de principios), divididos a su vez en dos estadios (moralidad heterónoma, individualismo, de expectativas interpersonales mutuas, de sistema social y conciencia, de contrato social y derechos individuales, de principios éticos universales). Esta evolución culmina en el establecimiento de la idea de justicia como principio regulativo general. Kohlberg afirma que esta secuencia es universal e invariable, con independencia del contexto cultural, la religión y las tradiciones locales. Las diferencias aparentes se explican como **contenidos distintos dentro de formas equivalentes** de juicio moral, mientras que las disparidades estructurales remiten a distintos estadios de desarrollo. Además, el desarrollo cognitivo es condición necesaria (aunque no suficiente) del desarrollo moral, por lo que no pueden alcanzarse los estadios superiores (5 ó 6), antes del acceso al pensamiento hipotético-deductivo. Es interesante indicar que en la investigación de Kohlberg sólo un número relativamente pequeño de individuos alcanzan el último estadio de desarrollo. El paso de una etapa a otra es siempre un aprendizaje, y un aprendizaje entendido como una reconstrucción y enriquecimiento de la etapa anterior, en función de un conflicto cognitivo presentado por problemas que aparecen como irresolubles o de conclusión insatisfactoria. Este aprendizaje se muestra en la capacidad progresiva de resolver los conflictos éticos de modo consensuado y de acuerdo a los principios correspondientes a cada etapa. Al mismo tiempo, debe ser posible, para cada persona, explicar por qué un juicio considerado correcto en una etapa anterior, puede ahora ser revisado y reemplazado por otro más acorde con la nueva etapa en la que se encuentra.

La mayoría de los adolescentes en edad escolar se encuentran en los estadios 3 ó 4 de desarrollo. Ambos estadios corresponden a la etapa convencional. El **estadio 3** se centra en las relaciones interpersonales, en el sentido de privilegiar las expectativas mutuas. Una acción es justa en la medida en que se adapta a lo que los otros miembros de los grupos de pertenencia esperan de uno (familiares, amigos, compañeros); y privilegia el respeto, la confianza, la gratitud¹². La Regla de Oro (compórtate con los demás como deseas que se comporten contigo) es aceptada como un buen criterio de conducta. Desde un punto de vista cognitivo, es condición necesaria la adquisición de las operaciones formales, que permiten la comprensión de la perspectiva de un tercero, y por lo tanto del grupo. Por ejemplo, es importante ser “un buen chico”, ser una persona amable. El **cuarto estadio**, por su parte, se caracteriza por la comprensión y mantenimiento del sistema social (institución,

¹² Generalmente los adolescentes aprecian mucho estas actitudes en las relaciones docente-alumno, y resienten fuertemente aquellas situaciones que interpretan como violación de estos valores.

sociedad, religión, etc.) y el interés por el bienestar general. Una acción es justa en la medida en que cumple con las leyes y los compromisos asumidos, con la excepción de los casos de conflicto entre deberes y derechos sociales. Se asume la propia responsabilidad en el funcionamiento del sistema (para sostenerlo o modificarlo), y se distingue lo interpersonal de lo social. Los criterios de la acción son el autorrespeto, y la consideración de las consecuencias de las acciones (generalización). En ocasiones, los individuos que se encuentran en este estadio muestran actitudes intolerantes ante otras concepciones del mundo que puedan evaluarse como contradictorias con el sistema de leyes que se privilegia. En la situación escolar, puede dar lugar a cierta limitación en la creatividad, ante el temor o la aprensión frente a la mirada de los pares o de los adultos significativos. Sin embargo, Kohlberg¹³ menciona un estudio de Krebs, según el cual el 75% de los niños en la etapa convencional (3 y 4) engañaba en al menos una de cuatro pruebas experimentales, mientras que sólo un 20% de los niños que habían alcanzado la etapa 5 lo hacía.

El tercer nivel que señala Kohlberg es el nivel posconvencional, dividido en dos etapas (5 y 6), que atañen a los derechos individuales y el contrato social (5), y la etapa de principios éticos universales (6). La **etapa 5** considera justa una acción cuando es acorde con los valores y derechos propios del grupo, en tanto responden al pacto social (como en 4), pero al mismo tiempo reconoce la existencia de ciertos derechos y valores universales (como el derecho a la vida, o la libertad) que valen para cualquier sociedad, independientemente de los pactos específicos o de la opinión mayoritaria. Esta actitud se fundamenta sobre la base de la obligación y la responsabilidad que se siente de respetar los pactos en los que libremente se ha acordado, así como los derechos ajenos. Un principio central de la acción es la máxima utilitarista de “la mayor felicidad posible para el número más grande de personas”. Otro ejemplo que ofrece Kohlberg (1981):

“En el caso del engaño, la justicia y las expectativas de las autoridades convencionales dictan la misma conducta: la honestidad. Pero, ¿qué sucede cuando las consideraciones morales sobre la justicia se ven obstaculizadas por presiones de la autoridad? Una investigación experimental de Milgram (1963) tuvo en cuenta dicha obstaculización. Fingiendo que se trataba de un experimento de aprendizaje, un experimentador ordenó a estudiantes universitarios que castigaran a un estudiante (participante en el experimento) proporcionándole descargas eléctricas de intensidad creciente. La mayoría de los estudiantes obedecieron hasta llegar a administrar descargas supuestamente peligrosas. La resistencia a la autoridad en esta situación requirió de algo más que la orientación del contrato social propia de la etapa 5. En este caso, los principios de la etapa 5 no determinaron claramente una decisión moral (como lo hicieron con el engaño) ya que: 1) la “víctima” había aceptado voluntariamente participar en el experimento, y 2) el sujeto

¹³ Kohlberg, L. y Turiel, E. “Desarrollo y educación de la moral”. En Lesser, G. La Psicología en la práctica educativa (1981), Trillas, México; pp. 570-571)

mismo se había comprometido contractualmente a sí mismo a realizar el experimento. Sólo los estudiantes en la etapa 6 de pensamiento de principios definieron claramente la situación como aquella en que el experimentador no tiene el derecho moral de pedirle a los participantes que causen dolor a otra persona. Según esto, el setenta y cinco por ciento de los sujetos de la etapa 6 renunciaron o se negaron a castigar a la víctima, mientras que sólo el trece por ciento de todos los sujetos de las etapas inferiores hicieron lo mismo.”¹⁴

La **etapa 6** se fundamenta en el reconocimiento de una ética universal común a toda la humanidad. Una acción (y también una ley o acuerdo social) será justa en la medida en que responda a tales principios, y es legítima la desobediencia a las leyes que los violen. El principio universal de la justicia está dado por el respeto por los derechos humanos, por la dignidad de cada individuo en cuanto ser humano y por la igualdad universal de distribución de tales derechos y tal dignidad por el mero hecho de ser humano. El fundamento de la acción justa es simplemente la condición de persona racional, capaz de reconocer la validez de tales principios y de actuar de acuerdo con ellos. En trabajos posteriores, Kohlberg se replanteó el sentido de esta última etapa como una “construcción filosófica”, más que como una etapa propiamente dicha, ya que se había postulado sobre la base de una pequeña muestra de figuras muy especiales (Kohlberg menciona a Gandhi y a Martin Luther King), y en este sentido no bastan para establecer una etapa natural de desarrollo.

El método que Kohlberg emplea en su investigación se centra especialmente en el análisis de dilemas:

“Kohlberg ha seguido el ejemplo de Piaget y adaptado un método clínico modificado para hacer intervenir a los sujetos. La forma de entrevista que usa, la Entrevista sobre Juicio Moral, está compuesta de tres dilemas hipotéticos. Cada dilema implica a un personaje que se encuentra en una situación difícil y tiene que elegir entre dos valores conflictivos.[...] Se le pregunta [al sujeto] cómo debería resolver el dilema el personaje y por qué ésa sería la mejor manera de actuar en esta situación.

[...]Para determinar el estadio de desarrollo moral del sujeto, el investigador debe ver qué consistencia existe en el razonamiento del sujeto en una gama de asuntos morales. [...] La primera pregunta en cada dilema está ideada para provocar los primeros pensamientos sobre el conflicto del sujeto. Las siguientes preguntas son las razones del sujeto para escoger un valor sobre el otro, entrar en el proceso de razonamiento de éste es una parte particularmente importante de la entrevista. [...] Después de terminar la entrevista, el investigador comienza a analizarla para encontrar las estructuras del juicio moral. No está interesado en [...] la respuesta específica del sujeto] Su mayor interés se centra en el

¹⁴ En este experimento la “víctima” no era un estudiante, sino un actor contratado para fingir el “dolor” que le producía las descargas eléctricas (dato que no conocían los otros estudiantes). Usted puede encontrar una interesante reproducción de este experimento en la *película “I como Ícaro” del director francés Henri Verneuil* (premio César), con Yves Montand en el papel principal.

razonamiento empleado. La respuesta o conclusión representaría el contenido del pensamiento del sujeto, mientras que el razonamiento respresentará la forma o estructura del pensamiento. [...]

Hersh, R.H.; Paolitto, D.P. y Reimer, J.(1984); pp.51-3

Esta distinción entre “contenido” y “forma” puede verse reflejada más claramente en un ejemplo. En la década del '60, un grupo de psicólogos de la Universidad de Berkeley, Haan, Smith y Block, analizaron la relación entre el estadio de desarrollo moral de un grupo de estudiantes y su participación en una sentada de protesta contra el rectorado de la Universidad. El rectorado había permitido a los grupos defensores de los derechos civiles que recaudaran fondos dentro del campus; más tarde canceló esa autorización. Los defensores de los derechos continuaron su campaña, y el rector llamó a la policía para que los detuviera. En consecuencia, se formó un Movimiento por la Libre Expresión, que organizó una sentada (la primera en esa Universidad), para protestar contra esas decisiones.

Un año más tarde, Haan, Smith y Block enviaron una serie de cuestionarios sobre juicio moral a los alumnos de Berkeley, con el curioso resultado de que la mayoría de los que habían participado en la sentada se encontraban en las ubicaciones más polares (el 60% de los hombres del estadio 2 y el 75% de los estadio 6, contra sólo el 6% del estadio 4; el 33% de las mujeres del estadio 2 y el 86% de las del estadio 6, contra sólo el 12 % del estadio 4). Dicen Hersh et al.

“[...] la protesta de Berkeley originó dos preguntas interesantes: 1) ¿Cuál es el juicio de la gente en esta situación? 2) ¿Actúa la gente de acuerdo con su juicio? Afortunadamente, Haan y sus colaboradores reunieron información sobre las percepciones de los estudiantes sobre la situación, así que se puede responder a ambas preguntas.

Sólo un pequeño porcentaje de alumnos que se encontraban en el nivel convencional se unieron a la protesta; ¿está la acción de esta mayoría de acuerdo con su juicio de la situación? Probablemente porque la lógica del razonamiento convencional llevaría en general a la conclusión de que en esa situación se debería uno adherir a la ley.[...] Para los estudiantes con principios, sin embargo, el protestar contra la regla del rectorado sí que justificaba romper las leyes. ¿Por qué? Percibían al rectorado infringiendo la libertad de expresión de los estudiantes. Como derecho humano básico, comparable al derecho a la vida, el derecho a la libre expresión tiene preferencia sobre la obligación de obedecer las leyes. Cuando la ley incide sobre un derecho básico, se tiene el derecho, e incluso la obligación – con tal de que se esté dispuesto a aceptar las consecuencias de las propias acciones – de protestar contra la injusticia con un acto de desobediencia civil. [...]

Los estudiantes del estadio 2 que se unieron a la protesta percibían el asunto de modo distinto. Criticaban a la sociedad americana en general y estaban enfadados concretamente con la administración por lo que veían como un juego de poder contra ellos. La cuestión, pues, no era la lucha por los derechos humanos, sino la lucha contra una figura de autoridad opresiva. [...]

Pero, ¿cómo explicar que mientras ambos actuaban según su juicio, tanto los estudiantes del estadio 2 como los del 6 decidieron unirse a la protesta?[...] Esta aparente paradoja ayuda a clarificar la distinción entre una “**acción moral**” y una “**elección de conducta**”. La elección de conducta de la sentada no era ni moral ni inmoral. Lo que confiere a la elección un elemento moral es la motivación racional para haber participado. [...] Aunque ambos grupos de alumnos participaron, los del estadio 2 lo hicieron para expresar su enfado y vengarse del rector. Los del estadio 6 actuaron para protestar contra una infracción de derechos básicos. Aunque distintas motivaciones llevaron a la misma elección de conducta, los dos grupos de estudiantes estaban implicados en dos acciones morales distintas.”

Hersh, R.H.; Paolitto, D.P. y Reimer, J.(1984); pp. 81-2

Muy probablemente usted haya trabajado las ideas que acabamos de exponer acerca del desarrollo cognitivo y afectivo del adolescente en diferentes ámbitos de formación y capacitación. Hemos repasado algunas de estas ideas en función de la significativa relación que permiten establecer con los contenidos propios de la formación ética y ciudadana y su relevancia para pensar en la adecuación de nuestras propuestas de enseñanza de estos temas. Al mismo tiempo son una excusa para reflexionar acerca de las semejanzas y diferencias entre el adolescente que describe la teoría y el adolescente real inserto en el contexto de la Argentina de hoy, aquel que tenemos frente a nosotros cada día.

La siguiente actividad le propone sintetizar la información disponible sobre el desarrollo cognitivo y afectivo de la adolescencia desde las posiciones expuestas.

En la siguiente propuesta de actividad se presentan otros casos ofrecidos por Kohlberg a fin de reflexionar críticamente sobre su teoría del desarrollo moral del adolescente.



ACTIVIDAD N° 15

1. Lea el siguiente ejemplo tomado de un artículo de Kohlberg y Turiel, en el que se describe brevemente un caso que formó parte de la investigación de Kohlberg.

“Consideremos a otro muchacho, Richard, para ejemplificar el movimiento de sucesión a través de las tres etapas [...] A la edad de trece años, Richard opinó sobre la eutanasia: “Si ella lo pide, es su decisión. Tiene un dolor tan terrible...sería lo mismo que cuando las personas acaban con el dolor de sus animales”. En general, sus respuestas representan una combinación del efecto de la etapa 2 y 3 concernientes al valor de la vida. A los dieciséis años dijo: “No es derecho o privilegio del hombre decidir quién vivirá o quién debe morir. Dios puso la vida a los habitantes de la Tierra y se está tomando algo de aquella

persona que vino directamente de Dios...es como destruir una parte de Dios al matar a una persona”.

Richard exhibe un concepto de la vida propio de la etapa 1, como algo sagrado en razón del lugar que ocupa en un orden categórico moral o religioso. El valor de la vida humana es universal. Sin embargo, depende todavía de algo más, del respeto a Dios y a su autoridad; no es un valor humano autónomo. En esta etapa el valor humano se define por un orden convencional sostenido por reglas fijas, la ley y la autoridad.

Mientras que Richard confunde el valor de la vida con la autoridad en la etapa 4, empieza a hacer estas distinciones a medida que crece. Esto puede notarse en las respuestas que da a la edad de veinte años:

“Es su propia elección. Pienso que hay ciertos derechos y privilegios inherentes al ser humano. Soy humano y tengo ciertos deseos por la vida, y pienso que todos también los tienen. Se tiene un mundo en el cual uno es el centro, todos los demás lo tienen también, y en ese sentido todos somos iguales.”

La respuesta de Richard claramente está en la etapa 5, en ella el valor de la vida se definió en función de igualdad de derechos humanos universales en un contexto de relatividad, así como en función de un interés por la utilidad o por las consecuencias

Richard exhibe un concepto de la vida propio de la etapa 1, como algo sagrado en positivas.[...]”

Kohlberg, L. y Turiel, E. “Desarrollo y educación de la moral”. En Lesser, G. (1981) La psicología en la práctica educativa. México, Trillas; pp. 537-538.

2. Tomando en cuenta las características que atribuye Kohlberg al desarrollo afectivo del adolescente:
 - a) Explique por qué el autor considera que Richard se encuentra en determinada etapa en cada caso (a los 13, a los 16 y a los 20 años).
 - b) Fundamente su acuerdo o desacuerdo con esta categorización.
3. A continuación le proponemos la lectura uno de los *dilemas* (probablemente el más conocido) de los que usa Kohlberg en su investigación y realice el trabajo que a continuación se propone.

“En Europa hay una mujer que padece un tipo especial de cáncer y va a morir pronto. Hay un medicamento que los médicos piensan que la puede salvar. Es una forma de radio que un farmacéutico de la misma ciudad acaba de descubrir. La droga es cara, pero el farmacéutico está cobrando diez veces lo que le ha costado a él hacerla. El pagó \$200 por el radio y está cobrando \$2000 por una pequeña dosis del medicamento. El esposo de la mujer enferma, Heinz, acude a todo el mundo que conoce para pedir prestado el dinero, pero sólo puede reunir unos \$1000 que es la mitad de lo que cuesta. Le dice al farmacéutico que su esposa se está muriendo y le pide que le venda el medicamento más barato o le deje pagar más tarde. El farmacéutico dice: “No; yo lo descubrí y voy a sacar

dinero de él”. Heinz está desesperado y piensa en atracar el establecimiento para robar la medicina para su mujer.

1. ¿Debe Heinz robar la medicina? ¿Por qué o por qué no?
2. Si Heinz no quiere a su esposa, ¿debe robar la droga para ella? ¿Por qué o por qué no?
3. Suponiendo que la persona que se muere no es su mujer, sino un extraño, ¿debe Heinz robar la medicina para un extraño? ¿Por qué o por qué no?
4. (Si estás a favor de robar el medicamento para un extraño) Supongamos que se trata de un animal que él quiere, ¿debe robar para salvar al animal? ¿Por qué o por qué no?
5. ¿Por qué debe la gente hacer cualquier cosa por salvar la vida de otro, de todas formas?
6. Está contra la ley el que Heinz robe. ¿Lo hace moralmente malo? ¿Por qué o por qué no?
- 7a. De todos modos, ¿por qué debe la gente generalmente hacer todo lo que pueda por evitar ir contra la ley?
- 7b. ¿Cómo se relaciona esto con el caso de Heinz?”

Tomado de Hersh et al. (1984), p.52

- a) Intente responder usted a las preguntas que se formulan en el texto.
 - b) Determine qué *valores* se encuentran en *conflicto* en este caso.
 - c) Intente distinguir en sus propias respuestas entre los elementos que apuntan a la *forma* de su razonamiento moral, y aquellos que apuntan al *contenido* (la respuesta concreta). ¿Podría responderse con un contenido diferente, guardando sin embargo la misma forma?
4. Una vez que usted haya realizado su propio análisis del dilema reflexione sobre la posibilidad de utilizarlo en clase a partir de las siguientes preguntas:
- a) ¿Emplearía el dilema en una clase tal cual lo presente Kohlberg? ¿Introduciría algún *cambio*? En caso afirmativo, ¿qué cambio y por qué? Esos cambios, ¿*alterarían* o *no* significativamente el sentido original del dilema?
 - b) ¿Cómo supone que responderían sus alumnos en caso de que mantuviera las preguntas tal cual aparecen en el texto? Fundamente sus hipótesis haciendo referencia a las etapas del desarrollo moral planteadas por Kohlberg o, en su defecto, a las discrepancias que usted tenga con esa caracterización y su aplicabilidad a los grupos con los que usted trabaja.

A partir de la actividad anterior usted conoce mejor el sentido de la propuesta de Kohlberg. Al mismo tiempo podrá poner de relieve sus acuerdos o desacuerdos con las caracterizaciones planteadas por el autor. Además, ha tenido un primer acercamiento al método de análisis de dilemas.

Otras voces

Además de las consideraciones relativas a la sexta etapa, otros elementos de la concepción de Kohlberg han recibido críticas. Por una parte, el lugar otorgado a perspectivas como la de “contrato social” o el principio utilitarista, puede ser atribuido a un contexto de análisis vinculado con la tradición anglosajona, y se vinculan más bien con el contenido concreto de la moral, que con los principios que orientan el juicio en un sentido formal. Al mismo tiempo, el individuo que se encuentra en un nivel posconvencional es capaz de reflexionar sobre los principios que orientan su acción y no sólo actuar en función de una comprensión meramente intuitiva. En este sentido, comienza a moverse en el nivel de la reflexión ética teórica y por tanto, las contradicciones con respecto al mundo convencional de normas se resuelven en términos filosóficos (y no de desarrollo psicológico empírico).¹⁵

Un segundo grupo de críticas a la propuesta de Kohlberg provienen de una serie de investigaciones iniciadas a fines de la década del '70 a partir de algunos casos conflictivos en las evaluaciones de Kohlberg: en especial, el lugar reservado mayoritariamente a las mujeres (que rara vez superaban la etapa 3, aún cuando cupiera suponer una madurez moral superior), y también de aquellas personas cuyos juicios parecían revelar el acceso a la moral posconvencional, aunque se clasificaban como etapa 4, por su característica de ser escépticos axiológicos. **Carol Gilligan** propone completar la clasificación de Kohlberg, a partir de la descripción de una **nueva “voz” en la evolución moral** (una “voz” femenina diferente de la “voz” masculina que se había escuchado hasta entonces¹⁶). Varones y mujeres construyen su identidad de maneras diferentes: por apego o por diferenciación de la figura materna. Como consecuencia, sugiere Gilligan, el desarrollo moral responde también a una construcción distinta: las mujeres tienden a edificar una moral alrededor del cuidado del otro, del privilegio de las relaciones interpersonales y de la comunicación mutua; mientras que los varones apuntan más bien a una moral fundada en la

¹⁵ Habermas (1991), pp.200 y ss.

¹⁶ Cabe señalar, citando a Gilligan que “la distinta voz que yo describo no se caracteriza por el sexo sino por el tema. Su asociación con las mujeres es una observación empírica [...] pero esta asociación no es absoluta; y los contrastes entre las voces masculinas y femeninas se presentan aquí para poner de relieve una distinción entre dos modos de pensamiento y para enfocar un problema de interpretación más que para representar una generalización acerca de uno u otro sexo.” (p.14).

separación, la definición de reglas y leyes de validez convencional e impersonal. Según Gilligan, la misma constitución de la muestra originalmente estudiada por Kohlberg (100% de varones) habría sesgado la construcción de su propuesta teórica, y las diferencias en el desarrollo femenino se atribuyeron a un problema de las mujeres, en lugar de adjudicarlo a un problema de la teoría.

Veamos si es posible analizar los actos humanos desde esta nueva perspectiva, y también consideraremos con algo más de detenimiento la posición de Gilligan. En esta actividad, usted encontrará un texto algo extenso, pero consideramos que vale la pena presentarlo, para poder reflexionar críticamente sobre el tema.



ACTIVIDAD N° 16

1. A continuación encontrará un fragmento de la obra de Gilligan *In a Different Voice*, traducida como *La moral y la teoría*. Le proponemos que lo lea detenidamente.

“Las seis etapas de Kohlberg (1958, 1981[...], se basan empíricamente en un estudio de 84 niños varones cuyo desarrollo siguió Kohlberg durante un período de más de veinte años. Aunque Kohlberg atribuye universalidad a su secuencia de etapas, los grupos no incluidos en su estudio original rara vez llegan a sus etapas superiores [...] Entre quienes así parecen deficientes en desarrollo moral, si se le mide por la escala de Kohlberg, están las mujeres cuyos juicios parecen ejemplificar la tercera etapa de su secuencia de seis. En esta etapa la moral se concibe en términos interpersonales y la bondad es equiparada a ayudar y complacer a otros. Este concepto de la bondad es considerado por Kohlberg y Kramer (1969) como funcional en las vidas de mujeres maduras, mientras sus vidas se desarrollen en el hogar. Kohlberg y Kramer implican que sólo si las mujeres entran en la arena tradicional de la actividad masculina reconocerán lo inadecuado de esta perspectiva moral y progresarán como los hombres hacia etapas superiores en que las relaciones se subordinan a las reglas (etapa cuatro) y las reglas a principios universales de justicia (etapas cinco y seis).

[...] Si empezamos el estudio de las mujeres y derivamos de sus vidas las elaboraciones del desarrollo, empiezan a surgir los lineamientos de una concepción moral distinta [...] En esta concepción, el problema moral surge de responsabilidades en conflicto, y no de derechos competitivos, y para su resolución pide un modo de pensar que sea contextual y narrativo, en lugar de formal y abstracto. Esta concepción de la moral como preocupada por la actividad de dar cuidado, centra el desarrollo moral en torno del entendimiento de la responsabilidad y las relaciones, así como la concepción de moralidad como imparcialidad une el desarrollo moral al entendimiento de derechos y reglas.

Esta diferente elaboración del problema moral por las mujeres puede verse como la razón crítica de que ellas no se desarrollen dentro de los límites del sistema de Kohlberg.[...]

Kohlberg define las etapas superiores del desarrollo moral como derivadas de un

entendimiento reflexivo de los derechos humanos. Que la moral de los derechos difiere de la moral de la responsabilidad en su hincapié en la separación, no en la conexión, en su consideración del individuo y no en la relación como fundamental, es algo que queda ilustrado por dos respuestas a preguntas de entrevistas, acerca de la naturaleza de la moral. [...Gilligan transcribe la respuesta de un hombre de 25 años y el análisis de Kohlberg; y luego la respuesta de la mujer, también de 25 años]. Dentro de esta construcción, el dilema moral cambia: de cómo ejercer nuestros propios derechos sin afectar los derechos de los demás, a cómo “llevar una vida moral que incluya las obligaciones hacia mí misma y mi familia y la gente en general”. El problema se vuelve, pues, de limitar responsabilidades sin abandonar la preocupación moral. [...] Así, mientras que los sujetos de Kohlberg se preocupan por las personas que invaden los derechos de los demás, esta mujer se preocupa por “la posibilidad de omisión, de no ayudar a otros cuando podríamos ayudarlos”.

[...] Mientras que la concepción de los derechos de moralidad que conforma el nivel de principios de Kohlberg (etapas cinco y seis) tiende a llegar a una resolución objetivamente justa o imparcial de los dilemas morales en que puedan convenir todas las personas racionales, la concepción de responsabilidad enfoca, en cambio, las limitaciones de cualquier resolución particular y describe los conflictos restantes. Así, queda en claro por qué una moralidad de derechos y no intervención puede atemorizar a las mujeres por su justificación potencial de la indiferencia y el descuido. Al mismo tiempo, queda en claro por qué, desde una perspectiva masculina, una moral de responsabilidad parece inconclusa e indefinida, dado su insistente relativismo contextual. Los juicios morales de las mujeres elucidan así la pauta observada en las diferencias de desarrollo entre los sexos, pero también ofrecen otra concepción de madurez por la cual se pueden evaluar estas diferencias, y seguir sus implicaciones. La psicología de las mujeres, que siempre ha sido descrita como distintiva por su mayor orientación hacia las relaciones y la interdependencia, implica un modo más contextual de juicio y un entendimiento moral distinto. Dadas las diferencias de las concepciones femeninas del ego y la moral, las mujeres dan al ciclo vital un diferente punto de vista y ordenan la experiencia humana en función de diferentes prioridades”

Gilligan, C. (1994) La moral y la teoría, México, F.C.E., pp. 40-47

2. Formule los argumentos con los que Gilligan critica la posición de Kohlberg.
3. En la actividad N° 4 le propusimos analizar el caso de una maestra que no había sancionado a uno de sus alumnos por escupir a un compañero. Tomando en cuenta la posición de Gilligan, ¿podría analizarse la posición de esta maestra desde una perspectiva diferente a la de Kohlberg? ¿Por qué?

La actividad anterior le permitió profundizar en las ideas de Carol Gilligan, y sus críticas a Kohlberg. Reflexionemos ahora sobre la significatividad de estas teorías para nuestra propia práctica docente.



ACTIVIDAD N° 17

Para trabajar con esta actividad le sugerimos que, en la medida de sus posibilidades, la realice en forma grupal. Puede trabajar con el mismo grupo que conformó para la Actividad N° 2 o integrarse a un nuevo grupo de trabajo.

1. Tomando en cuenta las teorías de Piaget, Kohlberg y Gilligan, intente responder a las siguientes cuestiones:
 - a) ¿Qué *relevancia* considera usted que estas propuestas pueden tener para su actividad docente?
 - b) ¿Cómo cree usted que puede *interactuar* el desarrollo psicológico individual con otros elementos presentes en la situación: lo social, lo institucional, lo grupal, lo idiosincrático?
 - c) ¿Podría ofrecer **ejemplos** tomados de su propia experiencia docente?
2. Seleccione uno o dos libros de textos que incluyan *actividades*, elija dos y **evalúe** su pertinencia desde la perspectiva del *nivel de desarrollo* que suponen. ¿Son adecuadas para el rango de edad? ¿Exceden lo esperable según las teorías psicológicas? ¿Son excesivamente simples?
3. Determine qué resultados encuentra al analizar desde esta perspectiva alguna de sus *propias propuestas de actividades*: ¿Le permiten **explicar** mejor el éxito o el fracaso de ciertas actividades que haya realizado? O bien, ¿su experiencia no se ajusta a las hipótesis psicológicas que hemos presentado? En este último caso, ¿qué factores podrían **explicar** la *discrepancia*?

Para concluir

En la actividad de inicio (“Para comenzar”) usted construyó una descripción de un modelo de “adolescente típico”. Ahora le sugerimos que revise esa descripción.



ACTIVIDAD N° 18

1. Explique qué elementos agregaría a esa descripción original.
2. Determine qué elementos quitaría. Explique por qué.

El eje de estas respuestas es su propia experiencia. Lo valioso de un proceso de capacitación y actualización consiste justamente en favorecer la revisión de las teorías para analizar críticamente nuestra experiencia y a la vez promover, desde nuestro análisis de la experiencia, la evaluación crítica de las teorías. Solo en este interjuego entre teoría y práctica lograremos enriquecer nuestra actividad profesional y mejorar de manera auténtica nuestra tarea. Aspiramos a que haya podido realizar este proceso a partir del trabajo y las lecturas que le hemos propuesto en este capítulo.

Actividades de autoevaluación



ACTIVIDAD DE AUTOEVALUACIÓN N° 1

Realice una *síntesis* de la descripción psicológica de la adolescencia presentada en este capítulo. Puede completar esta síntesis con los materiales sugeridos en la bibliografía.



ACTIVIDAD DE AUTOEVALUACIÓN N° 2

1. Algunos autores cuestionan la pertinencia misma de las teorías psicológicas del desarrollo en la educación ética. A continuación le proponemos leer dos fragmentos en los que se expresan algunas objeciones. El primero (tomado de un libro incluido en el [Programa de Filosofía para Niños](#)) alude directamente a Kohlberg. El segundo (de J. Bruner), si bien no lo menciona, puede generalizarse como crítica a esta posición.

I)

“Podemos ahora hacer notar que mientras que las psicologías nacen y mueren al ser reemplazadas por teorías psicológicas superiores, no se puede decir lo mismo de las filosofías en general o de las filosofías éticas en particular. Las psicologías vienen y se van, mientras que las filosofías se mantienen como permanentes marcos posibles de interpretación. Las teorías éticas de Kant y Bentham, por ejemplo, aparecieron varios miles de años después de las teorías éticas de Aristóteles, pero no es posible afirmar que las teorías posteriores sean mejores que las anteriores. Por otro lado, las teorías científicas se suceden unas a otras y se sustituyen cuando la última puede demostrar su superioridad sobre la anterior. Es, por tanto, prueba de cierta simplicidad el que algunos psicólogos que están ahora empezando a introducirse en el terreno de la ética asuman ingenuamente que la ética debe ser algo en desarrollo, en el mismo sentido en el que sus propias teorías psicológicas son algo sucesivo y en desarrollo. Llegan incluso a inventar elaboradas teorías del “desarrollo moral” que se validan a sí mismas, en las que demuestran que los niños crecen naturalmente hasta tener unas nociones morales muy similares a las defendidas por los propios psicólogos. Obviamente, uno puede acumular una gran cantidad de evidencia a favor de semejante tesis; como teoría del valor es manifiestamente poco valiosa y en cada uno de los llamados “estadios” es posible que se dé una conducta ética madura junto con un tipo de conducta menos responsable. Sin embargo, todas esas cosas son amontonadas como si fueran indistinguibles. Así, distinguir entre conductas como el egoísmo y el amor propio, aunque el valor moral que se debe atribuir a ambas conductas difiere enormemente. La consecuencia es que el

resultado pedagógico final de la teoría de los estadios es confundir y equivocar al profesorado más que iluminarle en el adecuado papel que debe asumir en la orientación moral de sus alumnos.”

Lipman, M.; Sharp, A. Oscanyan, F. La filosofía en el aula. Madrid, Ediciones de la Torre, 1998; p.300

II)

“Hace mucho tiempo, propuse el concepto de un “currículum en espiral”, la idea de que al enseñar una materia se empiece con una explicación “intuitiva” que esté claramente en el marco de alcance del estudiante y luego se vuelva a una explicación más formal o mejor estructurada, hasta que el aprendiz haya dominado el tema o la materia en todo su poder generativo, con tantos reciclajes más como sea necesario. De hecho, esta era una noción que emergía de una perspectiva de la epistemología más fundamental, más obvia. Había formulado esta perspectiva más básica en la forma de un casi proverbio filosófico que decía que “Cualquier materia se puede enseñar a cualquier niño de cualquier edad de alguna manera honesta”. [...] La proposición general descansa sobre la verdad aún más profunda de que cualquier dominio de conocimiento se puede construir a niveles variados de abstracción o complejidad. En otras palabras, los dominios de conocimiento se hacen, no se encuentran: se pueden construir de forma simple o compleja, abstracta o concreta. Y se puede demostrar fácilmente dentro de ciertos límites interesantes que una manera de caracterizar un dominio de conocimiento llamada “de más alto nivel” supone, abarca y hace más poderosa y precisa una caracterización “de nivel más bajo”. [...]

En general, la investigación de las últimas tres décadas sobre el crecimiento del razonamiento en los niños ha confirmado la adecuación del currículum en espiral, aunque también nos ha aportado algunas advertencias. Hay fases del desarrollo que constriñen la velocidad y el alcance de los avances de un niño hacia la abstracción. Las opiniones de Piaget deben tomarse siempre en serio en este tema, pero también hay que considerarlas con cuidado. La mente del niño no se mueve hacia niveles más altos de abstracción como la marea cuando sube. Como Margaret Donaldson ha ilustrado tan hermosamente, el desarrollo también depende del conocimiento práctico que el niño o la niña tenga del contexto o la situación en la que tiene que razonar. Un buen entendimiento intuitivo y práctico de un dominio en cierto estadio del desarrollo lleva a un pensamiento mejor, más temprano y más profundo en el próximo estadio, cuando el niño se enfrente a nuevos desafíos problemáticos en ese dominio. Como maestra, no esperas a que llegue la preparación del niño; la promocionas o andamias profundizando las capacidades del niño o la niña en el estadio en el que le encuentras ahora.”

Bruner, J. La educación, puerta de la cultura. Madrid, Visor, 1997; pp. 138-9

2. Reconstruya los argumentos que emplean Lipman y Bruner para cuestionar la relevancia de las teorías psicológicas para la enseñanza de la ética.

3. Fundamente su acuerdo o desacuerdo con esos argumentos.



APORTES Y SUGERENCIAS

El **Programa de Filosofía para Niños** fue creado por el profesor norteamericano Matthew Lipman, a fines de los años sesenta, en la Universidad de Columbia. Tuvo como origen el interés por proponer una alternativa al modelo pedagógico vigente entonces, sobre la base de recurrir a la filosofía como una fuente apta para estimular el desarrollo del pensamiento autónomo en chicos y chicas desde el jardín de infantes. Se trata de un programa que abarca todos los años de escolaridad primaria y secundaria, distribuido en unidades que corresponden a diferentes áreas de la filosofía. Cada unidad introduce temas nuevos a la par que profundiza en los ya vistos. A cada unidad corresponde una “novela filosófica” y un manual para el profesor. El programa apunta a la consolidación de una *comunidad de indagación filosófica* en el aula. Como antecedentes del pensamiento de Lipman podemos mencionar al pragmatismo norteamericano (en especial, a John Dewey); la Psicología Social de George Mead y el constructivismo, especialmente en la versión socio-cognitiva de Lev Vigotsky.

El Programa se aplica en algunas escuelas en Argentina, y pueden conseguirse las novelas en la traducción española, así como algunas que toman en cuenta la idiosincrasia del castellano en Argentina: por ejemplo, [Filomeno y Sofia](#) (para primer año de EGB), [Pixi](#) (pensada para quinto año de EGB), [Kio y Agus](#) (para segundo y tercer año de EGB), [El descubrimiento de Ari Stóteles](#) (para chicos de 11 y 12 años), todas ellas (2000), Bs.As., [Novedades Educativas](#).

Otros libros recomendados:

[Filosofía Para Niños, Discusiones Y Propuestas](#), Vera Waksman - Walter Kohan (compiladores)

[Filosofía Con Niños, Aportes Para El Trabajo En Clase](#), Vera Waksman - Walter Kohan

Claves de respuesta de la autoevaluación

Recuerde que lo que ofrecemos aquí son pautas o recursos conceptuales para que usted mismo evalúe el trabajo realizado. En ningún caso se trata de “respuestas correctas”, en el sentido en que usted haya tenido que responder exactamente de la misma manera.



CLAVES DE RESPUESTA: ACTIVIDAD N° 1

En este punto usted debe haber tenido en cuenta al menos los siguientes conceptos:

- turbulencia / secuencia de cambios;
- duelos: por el cuerpo infantil, por el rol infantil, por las imágenes parentales de la infancia (Aberasturi);
- adolescente “escéptico” (rol desdibujado) (Di Segni);
- etapa del pensamiento formal: proposicional, hipotético-deductivo,
- nuevo rol del lenguaje;
- desarrollo moral: de la heteronomía a la autonomía (Piaget);
- niveles de desarrollo: preconventional, postconvencional, de principios, juicio moral, principio universal de justicia (Kohlberg);
- cuidado del otro y relaciones interpersonales (Gilligan).



CLAVES DE RESPUESTA: ACTIVIDAD N° 2

- Su respuesta debería aludir a los siguientes argumentos (pueden estar formuladas de otra manera; no tome lo siguiente como un modelo *único*, ni *ideal* de respuesta):
 - **Para el caso del texto de Lipman**, "Las teorías psicológicas son teorías científicas. Las teorías científicas cambian y evolucionan, de modo que descubrimientos recientes nos conducen a descartar teorías anteriores. Las teorías filosóficas, en cambio, no evolucionan: no puede decirse que Kant haya superado a Aristóteles (aunque lo sucediera casi dos mil años más tarde). La teoría de Kohlberg es una teoría psicológica. Las teorías éticas son teorías filosóficas. Por tanto, es posible cuestionar la sucesión de estadios de Kohlberg, ya que presupone una teoría ética dada, y

considera que todo desarrollo moral debe tender a esa teoría filosófica. Además, la teoría de Kohlberg confunde algunos términos éticos (como los de “egoísmo” y “amor propio”). Por lo tanto, la teoría de Kohlberg confunde a los docentes en su práctica como educadores morales, en lugar de auxiliarlos”.

- **Para el caso del texto de Bruner**, "La evolución del razonamiento en los niños no es lineal sino en espiral. Por lo tanto, cualquier tema o concepto puede ser objeto de enseñanza y de aprendizaje, siempre que se tenga en cuenta el nivel de abstracción o profundidad que puede ser alcanzado en cada momento de la evolución del niño. Por lo tanto, no es necesario esperar a un determinado momento en la evolución del desarrollo antes de introducir un tema, sino sólo respetar el nivel de complejidad y abstracción alcanzable, y ofrecer “andamios” para su subsiguiente profundización. De aquí se seguiría que cualquier niño puede considerar cualquier concepto ético, siempre que se tenga en cuenta esta condición de complejidad relativa.
- En este punto usted debe haber enunciado su acuerdo o su desacuerdo con Lipman o con Bruner, ofreciendo algún fundamento o argumento para ese acuerdo o desacuerdo.

Capítulo 3

Ética, moral y derecho

Para comenzar

Apelar a la narración es un recurso efectivo para suscitar la reflexión. La lectura que proponemos presenta un mito relatado por Platón en *La República*, cuya temática ha aparecido en diversas mitologías, y en obras literarias de todos los tiempos (por ejemplo, en *El hombre invisible* de H.G.Wells y sus versiones cinematográficas más o menos fidedignas).

A continuación reproducimos el texto original y sugerimos algunas actividades para trabajar con esta narración.



ACTIVIDAD N° 19

1. Le proponemos leer el siguiente relato:

Giges era un pastor al servicio del rey. Como consecuencia de una gran tormenta y de un temblor de tierra se partió el suelo y una gran abertura se produjo junto al lugar en donde apacentaba su rebaño. Sorprendido al verla, descendió al enorme agujero y se cuenta que entre otras maravillas vio un caballo de bronce hueco, horadado por multitud de puertecillas, a través de las cuales, habiendo pasado la cabeza, vio en el interior un hombre que a juzgar por las apariencias estaba muerto, y cuya talla sobrepasaba con mucho la talla humana. Este muerto estaba desnudo, únicamente tenía un anillo de oro en una mano. Giges le quitó el anillo y salió. Y habiéndose reunido los pastores como de costumbre, Giges llegó a la asamblea llevando el anillo en un dedo. Y habiéndose sentado entre los pastores, volvió distraído la piedra de su anillo hacia la parte interior de la mano, haciéndose al punto invisible para los que estaban a su lado, quienes empezaron a hablar de él cual si se hubiese marchado, lo que le llenó de asombro. Tornando a mover el anillo, volvió la piedra hacia fuera, con lo que volvió a hacerse de nuevo visible. Admirado de tales efectos, hizo de nuevo la experiencia, con objeto de cerciorarse de si el anillo tenía realmente ese poder y comprobó que cada vez que volvía la piedra hacia adentro se hacía invisible; si al exterior visible. Seguro de su facultad, se hizo elegir entre el número de los pastores que como diputados eran enviados al rey. Una vez en palacio, sedujo a la reina, y con su ayuda atacó al rey y se apoderó de su trono.

Platón, La República, Madrid, Ediciones Ibéricas, 1959, pp. 108-9a.

2. A partir del relato reflexione acerca de las siguientes cuestiones:

- a) ¿Qué haría usted en la situación de Giges (si encontrara el anillo)? ¿Por qué?
- b) ¿Cree que la actitud de Giges estaría justificada si el rey fuera un tirano sanguinario, odiado de modo casi unánime por su pueblo?
- c) ¿Cree que estaría justificada si la vida de Giges hubiera estado en inminente peligro?

- d) ¿Cree que estaría justificada si Giges hubiera estado enamorado de la reina, y ella de él?
 - e) Dada la condición de tirano del rey, ¿podría Giges haber actuado de otro modo
 - f) Suponga que usted puede entrevistar a Giges, ¿qué razones cree usted que él aduciría para sus acciones?
3. Realice la actividad anterior en clase con sus alumnos. Proponga una primera discusión en pequeños grupos. Recuérdeles que uno de los miembros del grupo debe asumir la condición de moderador, y otro u otra, la de secretario. Incluya una consigna que establezca la necesidad de ofrecer al menos un argumento para cada respuesta. Señale que es posible que en algunos grupos no se alcance un acuerdo completo; en cuyo caso se registrarán todas las respuestas para las que se hayan aducido buenas razones.
4. En ambos casos, registre las respuestas a las preguntas, y especialmente los argumentos con los que pueden sostenerse esas respuestas. Conserve los registros.

Volveremos sobre este trabajo en otro momento del desarrollo del capítulo.

Ética, moral y derecho. Normas morales y normas jurídicas

Es propio del hombre poder reflexionar sobre sus acciones; pensar sobre los motivos que lo llevaron a determinada conducta, prever los efectos de los comportamientos propios y ajenos, dudar entre posibles caminos a seguir y decidirse por uno.

Hay un viejo cuento que habla de un burro que estaba en medio de dos parvas de pasto igualmente apetitosas y como no encontró razones para preferir una a la otra, murió de hambre en el medio. Todos los humanos sabemos que, como diría Ortega y Gasset, la vida es quehacer y que si suspendiéramos la acción buscando certezas, terminaríamos como el burro. Sin embargo este actuar de los humanos siempre ha sido objeto de recomendaciones y críticas; estas recomendaciones y críticas constituyen la **moral** propia de un grupo y su justificación será la **ética** que las fundamente.

La palabra **moral** deriva del latín *mor-mores* que quiere decir costumbre. **Ética** deriva del griego *ethos* y alude al espacio propio. Cuando no se usan como sinónimos, moral y ética suponen dos niveles distintos de lenguaje. (Recuerde las Distinciones terminológicas trabajadas en el Cap 1) Los **juicios morales** serán las directas evaluaciones de los actos, y la ética se referirá a esos juicios morales, a su naturaleza, posibilidad de verificación, criterio de verdad, y al tipo de lenguaje que usan.

El caso es que cuando yo centro la mirada en cómo hablo cuando juzgo el comportamiento, advierto que lo más relevante de ese lenguaje son las órdenes o **normas**. Entonces encuentro un primer vínculo posible entre ética, moral y **derecho**. ¿Qué diferencia hay entre las normas morales y las jurídicas? Parece muy clara cuando hablamos de una moral implícita en un comportamiento social y un derecho positivo como se manifiesta en un Código. En ese caso tenemos claramente explícito lo que se afirma en el plano jurídico y todo lo que se diga debe estar de acuerdo con la letra de la ley.

Sin embargo, tenemos normas morales igualmente explícitas como podrían serlo los Diez Mandamientos, que ordenan exactamente lo que dicen, ni más, ni menos. Por otra parte tenemos conceptos jurídicos que se aplican aunque no estén dichos, del tipo de “todo lo que no está prohibido está permitido”. ¿Qué es primero: la moral o el orden jurídico? ¿Cómo se constituye el derecho? ¿Cómo se cambia? ¿Es posible que algo legal sea inmoral o que algo moral sea ilegal?

Pareciera que en el orden del tiempo las sociedades se constituyen de hecho, se formulan ciertos objetivos, valoran conductas que tienden a lograrlos y después establecen ciertas pautas que constituyen una determinada legislación. Si una legislación aceptada entra en desuso aparecen disensos en el mismo plano jurídico o en su basamento moral.

Si recordamos la tragedia de Antígona encontramos claramente planteado un conflicto entre lo legal y lo moral. Los hermanos de Antígona se habían matado entre ellos, uno defendiendo a la ciudad, otro atacándola. El rey ordena entonces honras fúnebres al héroe defensor y que quede insepulto el atacante. Como hermana, Antígona cree que es su deber moral no respetar la ley y sepultar a su hermano.

En otro caso, vinculado a legislaciones actuales, ciertos delitos son castigados con la pena de muerte en algunos estados de los Estados Unidos de América y en otros no. ¿Los ciudadanos acaso creerán que cambiar de condado les cambia su concepción moral?



ACTIVIDAD N° 20

1. Le proponemos que lea los siguientes textos clásicos; el primero corresponde a Antígona de Sófocles y el segundo corresponde a un fragmento del Antiguo Testamento):

Creonte: - Y, así, ¿te atreviste a desobedecer las leyes?

Antígona: - Como que no era Júpiter quien me las había promulgado; ni tampoco Justicia, la compañera de los dioses infernales, ha impuesto esas leyes a los hombres; ni creí yo que tus decretos tuvieran fuerza para borrar e invalidar las leyes divinas, de manera que un mortal pudiera quebrantarlas. Pues no son de hoy ni de ayer, sino que siempre han estado en vigor y nadie sabe cuándo aparecieron. Por esto no debía yo, por temor al castigo de ningún hombre, violarlas para exponerme a sufrir el castigo de los dioses. Sabía que tenía que morir, ¿cómo no?, aunque tú no lo hubieses pregonado. Y si muero antes de tiempo, eso creo yo que gano; pues quien viva, como yo, en medio de tantas desgracias, ¿cómo no lleva ganancia en la muerte? Así que para mí no es pena ninguna el alcanzar la muerte violenta; pero lo sería si hubiese tolerado que quedara insepulto el cadáver de mi difunto hermano; eso sí que lo hubiera sentido; esto no me aflige. Y si ahora te parece que soy necia por lo que he hecho, puedo decir que de necia soy acusada por un necio.

Sófocles, Antígona, Bs. As., Ciordia, 1964, p. 681.

El Decálogo

Entonces pronunció Dios todas estas palabras diciendo: Yo, Yahveh, soy tu Dios, que te he sacado del país de Egipto, de la casa de servidumbre:

No habrá para ti otros dioses delante de mí.

No te harás escultura ni imagen alguna de lo que hay arriba en los cielos, ni de lo que hay abajo en la tierra, ni de lo que hay en las aguas debajo de la tierra.

No te postrarás ante ellas ni les darás culto, porque yo Yahveh, tu Dios, soy un Dios celoso, que castigo la iniquidad de los padres en los hijos en la tierra hasta la tercera y cuarta generación de los que me odian y tengo misericordia por millares con los que me aman y guardan mis mandamientos.

No tomarás en falso el nombre de Yahveh, tu Dios, porque Yahveh no dejará sin castigo a quien toma su nombre en falso.

Recuerda el día del sábado para santificarlo. Seis días trabajarás y harás todos tus trabajos pero el día séptimo es día de descanso para Yahveh, tu Dios. No harás ningún trabajo, ni tú, ni tu hijo, ni tu hija, ni tu siervo, ni tu sierva, ni tu ganado, ni el forastero que habita en tu ciudad. Pues en seis días hizo Yahveh el cielo y la tierra y el mar y todo cuanto contienen, y el séptimo descansó; por eso bendijo Yahveh el día del sábado y lo hizo sagrado.

Honra a tu padre y a tu madre, para que se prolonguen tus días sobre la tierra que Yahveh, tu Dios te va a dar.

No matarás.

No cometerás adulterio.

No robarás.

No darás testimonio falso contra tu prójimo, ni codiciarás la mujer de tu prójimo, ni su siervo, ni su sierva, ni su buey, ni su asno, ni nada que sea de tu prójimo.

Biblia de Jerusalem, Éxodo, 20. Bilbao, Desclee de Brouwer, 1976.

2. A partir del contenido de los textos presentados reflexione respondiendo a las siguientes preguntas:
- a) ¿Cómo se resolvería el dilema de Antígona desde la ética de los Diez Mandamientos?
 - b) ¿Cómo resolvería el siguiente dilema desde la ética de los Diez Mandamientos? “Juan es médico y atiende una parturienta cuyo parto se ha complicado de modo tal que no puede mantener con vida a la madre y al hijo. Deberá escoger entre salvar a una o a otro.” Si no puede resolver el dilema, ¿por qué considera usted que es irresoluble?
 - c) ¿Qué sentido podríamos adjudicar a las objeciones de conciencia que presentan algunos ciudadanos pacifistas con respecto a sus obligaciones militares?

Las preguntas que le hemos planteado suponen, en un primer nivel, una respuesta de orden moral: responden a una serie de normas (explícitas o implícitas) de dos tradiciones culturales diferentes. Por otra parte,

constituyen dilemas, es decir problemas de difícil resolución porque implican la elección entre dos valores que pueden ser considerados igualmente importantes (la elección entre la ley de la ciudad y la ley del afecto familiar; la elección entre dos vidas humanas). Esto pone en evidencia la complejidad del problema, y la necesidad de una reflexión sobre sus diversas aristas que compete al campo de la Ética.



APORTES Y SUGERENCIAS

El conflicto de Antígona ha sido interpretado desde diversas perspectivas filosóficas, psicológicas y artísticas, como contradicción entre ley de la naturaleza y ley de la ciudad; ley natural y ley social; ley divina y ley humana; perspectiva femenina y perspectiva masculina. Tanto la obra maestra de Sófocles (hay dos buenas ediciones, la de Eudeba y la de Biblos, ambas de Bs.As.) como la versión argentina de *Antígona Vélez*, de Leopoldo Marechal (Bs. As., Colihue), constituyen un recurso invaluable, que puede ser compartido con colegas de diversas disciplinas (Literatura, Historia, Filosofía, Sociología) para el abordaje de un tema central de la reflexión ética.

Puede encontrar el [texto completo de la obra](#) de teatro en el sitio web de Ciudad Seva.

A continuación encontrará un fragmento que presenta una entre diversas perspectivas posibles de análisis, y que usted podría utilizar para diseñar una actividad de análisis de la obra de Sófocles, desde el punto de vista del conflicto entre los progresos y los límites de la razón humana:

“Los seres humanos construyen barcos. Deciden viajar por el mar e intentan hacerlo con la mayor seguridad posible. Pero ahora pensamos también en la imagen del barco del Estado de Creonte, asimismo un artefacto creado por el hombre. Ese barco, como el barco literal, puede ser asaltado por las tormentas: los dioses han hecho estremecerse a Tebas «con una gran tempestad» (163). Posteriormente, el coro señalará que «para aquellos cuya casa ha sido sacudida por los dioses... es como la ola marina que, cuando es impulsada sobre la oscuridad del mar por los terribles vientos tracios, remueve la negra arena del fondo del mar y hace resonar los acantilados azotados por los vientos» (584-93). Estas relaciones nos hacen pensar, no sólo en la vulnerabilidad de las empresas humanas a los sucesos exteriores, sino también —en la medida en que el barco se identifica con la ciudad creóntica— en el modo como los seres humanos a menudo se ven forzados a elegir entre el valor del progreso y el valor de la piedad; entre, por un lado, la búsqueda del bienestar y la seguridad y, por otro, el cumplimiento de las obligaciones religiosas. Nos llevan a reflexionar, en consecuencia, sobre el conflicto moral fundamental que se plantea en la obra y a comprender que su solución extrañaría tremendas dificultades, incluso contando con el arte del mejor legislador. Porque legítimamente éste consagra su vida a la seguridad de los ciudadanos; pero en ciertas circunstancias, dicho compromiso insoslayable puede exigirle emprender un curso de

acción impío. A veces es posible descubrir una solución pericleana; puede ocurrir, sin embargo, que dicha solución no exista. [...] De esta manera, la exposición de los triunfos humanos obtenidos gracias a la razón aparece también como un compendio de las limitaciones, transgresiones y conflictos de esta última. Cuanto más rico sea nuestro universo valorativo, más difícil resultará lograr la armonía en su interior. Cuanto más receptivos seamos a la presencia del valor o de la divinidad en el mundo, más probablemente brotará el conflicto dentro de nosotros. El precio de la armonización parece ser el empobrecimiento, y el coste de la riqueza, la discordancia. Parece una «ley no escrita» (613) que «nada extraordinario acontece en la vida de los mortales sin la desgracia» (613-4). Es en este momento cuando los hombres del coro manifiestan muy oportunamente: «contemplando este prodigio dudo qué partido tomar.»

Martha Nussbaum, **La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega**. Madrid: Visor, 1995, pp. 118-121.

Justificación ética. Descripción y prescripción

Como se ve, la cuestión de fondo que interesa al ser humano y que moviliza toda su existencia es la cuestión moral, la que responde a la simple pregunta: “¿qué debo hacer?” En este sentido, la justificación ética o la norma jurídica resultante son facetas del mismo problema.

Un primer acercamiento a la cuestión es observar cuándo y de qué se **predica** “bueno”. Veamos algunos ejemplos. Decimos que: “*Juan es bueno*”, “*Ayudar al prójimo está bien*”, “*Juan es un buen electricista*” o “*Juan es un buen esposo*”. Si tomamos las cuatro expresiones, ya hay diferencias importantes. En la primera atribuimos la propiedad a una *persona*. En la segunda calificamos un tipo de *acción*. En la tercera tenemos que conocer el *oficio* atribuido para saber si Juan es bueno o no. En la cuarta tenemos que conocer dentro de qué *marco social* estamos hablando.

De estos ejemplos inferimos que hay aspectos **descriptivos** que resultan más claros en la tercera oración, pero que además hay un plus que es una **recomendación** o una aprobación que parece, por otra parte, lo propio del lenguaje moral. En todos los casos hay un supuesto que tiene que ver con las características de los humanos y es que los hombres actúan **voluntariamente**, por lo menos en algunas ocasiones, y que es en relación a esas circunstancias que se valora. Si Juan no quiso o no se dio cuenta de que ayudó al vecino, entonces no digo que es bueno.

En resumidas cuentas predico “bueno” de las personas y los actos **voluntarios** que tienen ciertas características. ¿Qué características? Podríamos considerar que las acciones son buenas si conducen al logro de algún objetivo o **fin**. También se puede pensar que “bueno” es aquello que me conduce a la obtención de ciertos **bienes**. En los casos antes referidos hablamos de una ética de bienes y de fines.

En la siguiente actividad le proponemos expresar sus propios criterios respecto de estos temas.



ACTIVIDAD N° 21

1. Caracterice el concepto de “**buen** docente” dentro de nuestra sociedad. ¿Qué aspectos descriptivos incluiría?
2. Distinga cuáles son los objetivos o **fines** que se propone en sus actividades institucionales.
3. Proponga una serie de **bienes relativos al campo de la educación** y jerarquícelos, según su propio criterio. Explícite ese criterio.

Todos disponemos de ciertas ideas, y actuamos a partir de ellas, acerca de lo que consideramos un bien, como así también disponemos de criterios social y culturalmente condicionados para describir lo que consideramos bueno. La explicitación de nuestros propios criterios nos permite ahondar en la comprensión de lo que se considera un fin, un bien, o de lo que se describe como bueno y de sus restricciones sociales y culturales, de modo de revisar nuestras elecciones y reformularlas de manera autónoma.

El bien moral: distintas definiciones y caracterizaciones

¿Cuál es el **bien** que las personas buscan? ¿Cuál es el **fin** en el que los medios desembocan? ¿Hay más de un bien y más de un fin? ¿Acaso se presenta un sumo bien o sumo fin? Si se pregunta qué se propone como fin, una respuesta frecuente es: “la felicidad”. La cuestión problemática es determinar qué es la **felicidad**, si es individual o colectiva, en esta vida o en otra, como sinónimo de placer o no.

Proponer, como **Aristóteles**, que la felicidad radica en la **actividad propia del hombre** es plantear la cuestión moral al mismo tiempo que el tema antropológico. En efecto, este autor define al hombre considerando el género o clase que lo incluye y la diferencia que nos permite reconocer la especie; así dice que es un animal racional y en otro lugar que es un animal político, y ambas definiciones pueden relacionarse estrechamente porque decir que el hombre es, entre los animales, el que **razona**, piensa, tiene capacidad de clasificar, inferir y prever, es equivalente a decir que, entre los animales, es el que puede vivir organizado en un Estado (*polis*), darse sus leyes y respetarlas. De estas afirmaciones surgirá una valoración de las actividades intelectuales, de la **vida contemplativa**, de las costumbres moderadas y armoniosas que no pequen ni por exceso ni por defecto. El hombre virtuoso aristotélico cultivará la amistad y se interesará por el bien común. No será feliz constantemente, pero actuará para lograrlo en el mayor grado.

Aquellas posiciones éticas que consideran que la **felicidad** (en griego, *eudaimonía*), es el fin último de la vida humana suelen ser agrupadas bajo el rótulo de “**eudemonistas**”.

Otros autores, como **Epicuro**, encontrarán que la felicidad radica en el **placer** y en la **ausencia de dolor** y orientarán la vida para alejar los temores que la empañen, como puede ser el miedo a la muerte, y para saber disfrutar de los placeres a nuestro alcance en la medida prudente y que no desemboque en dolor. La propuesta **hedonista** tiene que ir acompañada de saberes respecto de nuestro propio cuerpo y a las actividades que pueden satisfacerlo tanto como a los goces espirituales de que cada uno es capaz.

Sin embargo esta felicidad entendida como placer puede pensarse con una dimensión social y considerar que la felicidad buscada es la del **mayor número de personas** posible, y que los actos resultarán buenos en la medida en que puedan determinar el superávit de placer colectivo y la ausencia de dolor. Esta definición, propuesta por **John Stuart Mill**, constituye el **utilitarismo** y se sustenta en la observación de que los hombres de hecho buscan el placer, pero no exclusivamente individual, y no preferentemente material.

También podríamos definir “bueno” remitiéndolo a la obediencia a las **prescripciones divinas**. La ética judeo-cristiana, resultante de la expresa orden de obedecer los Diez Mandamientos, podría resumirse en “bueno” es “**obedecer a Dios**”.

Desde el punto de vista filosófico tiene claros y obvios supuestos metafísicos: Dios existe; hay una posibilidad de comunicación entre el hombre y Dios.

No faltan propuestas que se asientan exclusivamente en **objetivos políticos** pero estas concuerdan de modo más profundo en que la definición última es la búsqueda de la felicidad.

Como hemos podido analizar a través de las posiciones de diferentes filósofos una cuestión problemática dentro de la reflexión ética es la de determinar qué será la **felicidad**. Todos tenemos alguna idea o concepción, sea de sentido común o producto de una reflexión más consciente, acerca de lo qué entendemos por ella. Le proponemos trabajar esta cuestión con sus alumnos a través de las siguientes actividades



ACTIVIDAD N° 22



1. Realice con sus alumnos el siguiente trabajo acerca de la idea de felicidad.

- Realice un torbellino de ideas con sus alumnos preguntando en qué consiste la felicidad.
- Registre las respuestas en el pizarrón o en una cartulina (de este modo podrá conservarlas)
- Proponga que clasifiquen las respuestas, y expliciten los criterios que emplearon.
- A partir del trabajo realizado indique la realización de una encuesta que abarque a un número más amplio de jóvenes (de acuerdo con las posibilidades del grupo).
- Por último proponga aplicar los criterios de clasificación utilizados en el trabajo propuesto en el punto c), a los datos recogidos a través de la encuesta, analizando la aplicabilidad de esos criterios o la necesidad de introducir otros diferentes.

Esta primera actividad le permitirá trabajar con sus alumnos para hacer explícitas sus propias concepciones acerca de lo que ellos mismos, u otras personas de su entorno, consideran que es la felicidad, así como las contradicciones que podrían plantearse entre estas concepciones. A partir de esta comprobación será más clara la necesidad de una fundamentación ética para las propias convicciones, que podrá responder a propuestas distintas, pero siempre asentadas en la argumentación, y el diálogo mutuamente respetuoso.

En la siguiente actividad le proponemos trabajar este tema a partir de las posiciones de diferentes filósofos.



ACTIVIDAD N° 23

1. A continuación le presentamos una selección de textos de filósofos de épocas y orientaciones muy diversas. Le proponemos que los lea y compare sus propuestas:

Sobre la felicidad

Si la felicidad sólo consiste en el acto que es conforme con la virtud, es natural que este acto sea conforme con la virtud más elevada, es decir la virtud de la parte mejor de nuestro ser. Y ya sea ésta el entendimiento u otra parte que según las leyes de la naturaleza parezca hecha para mandar y dirigir y para tener conocimiento de las cosas verdaderamente bellas y divinas; o ya sea algo divino que hay en nosotros o por lo menos lo que haya más divino en todo lo que existe en el interior del hombre, siempre resulta que el acto de esta parte conforme a su virtud propia debe ser la felicidad perfecta y ya hemos dicho que este acto es el del pensamiento y de la contemplación.

Aristóteles, *Moral a Nicómaco*, Buenos Aires , Espasa Calpe, 1952, p. 3231

Opiniones y deseos

Las opiniones humanas sobre lo laudable y lo recusable se hallan afectadas por todas las diversas causas que influyen sobre sus deseos en relación con la conducta de los demás, siendo tan numerosas como las que determinan sus deseos con respecto a cualquier otro asunto. A veces su razón, otras sus prejuicios y supersticiones, a menudo sus afecciones sociales y no pocas veces las antisociales, la envidia o los celos, la arrogancia o el desprecio: pero lo más común es que al hombre lo guíe su propio interés, sea legítimo o ilegítimo. Dondequiera que exista una clase dominante, la moral pública derivará de los intereses de esa clase, así como de sus sentimientos de superioridad. La moral entre los espartanos y los ilotas, entre colonos y negros, entre príncipes y súbditos, entre nobles y plebeyos, entre hombres y mujeres, ha sido casi siempre fruto de estos intereses y sentimientos de clase; las opiniones así engendradas reinfluyen a su vez sobre los sentimientos morales de los miembros de la clase dominante en sus relaciones recíprocas. Por otra parte, dondequiera que una clase, dominante en otro tiempo, ha llegado a perder su ascendiente, o mejor aún, allí donde su ascendencia es impopular, los sentimientos morales que prevalecen llevan el distintivo de una impaciente aversión de la superioridad. Otro gran principio determinante de las reglas de conducta – para la acción y para la abstención- ha sido el servilismo de la especie humana ante las supuestas preferencias o aversiones de sus dueños temporales o de sus dioses. Tal servilismo, aunque egoísta en esencia, no es precisamente hipocresía, y ha dado ocasión

a sentimientos de horror del todo verdaderos: ha hecho a los hombres capaces de quemar a los magos y a los herejes.

John Stuart Mill, *Sobre la libertad*, Buenos Aires, Aguilar, 1954, p.43

Superar los límites

Toda moral no egoísta, que se cree absoluta y que se aplica a todos, no peca solamente contra el gusto; es una excitación a los pecados de omisión, una seducción más bajo la máscara de la filantropía, y precisamente una seducción y un perjuicio hacia los hombres superiores, raros y privilegiados. Hay que forzar las morales a inclinarse desde luego ante la “jerarquía”; es preciso tomar a pecho su arrogancia hasta que, por fin, comprendan claramente que es inmoral decir: “Lo que es justo para mí lo es también para otro”.

Federico Nietzsche, *Más allá del bien y del mal*, Buenos Aires, Aguilar, 1951, p. 169

El mundo feliz

29. 7. 16 Que el deseo no está en conexión lógica alguna con su satisfacción es un hecho lógico. Y que el mundo del feliz es otro al del desgraciado, es cosa no menos clara. ¿Es ver una actividad? ¿Es posible querer bien, querer mal y no querer? ¿O es sólo feliz quien no quiere? ¡Amar al prójimo quiere decir querer!

Pero cabe desear y no ser sin embargo, desgraciado si el deseo no es satisfecho (Y con esta posibilidad hay que contar siempre) ¿Es, de acuerdo con las concepciones generales, bueno no desear nada al prójimo, ni bueno ni malo? Y, sin embargo, el no desear parece ser, en cierto sentido, lo único bueno.

¡Aquí cometo algún error de bulto! ¡Sin duda!

Se acepta de modo general que es malo desear desgracia al otro ¿Puede ser esto correcto? ¿Puede ser peor que desear al otro felicidad?

Lo importante aquí parece ser cómo se desea, por así decirlo, parece como si no fuera posible decir más que: ¡Vive feliz! El mundo de los felices es otro al de los infelices. El mundo de los felices es un mundo feliz. ¿Puede existir un mundo que no es feliz ni desgraciado?

Ludwig Wittgenstein, *Diario filosófico* (1914-1916), Barcelona, Planeta Agostini, 1982; pp. 132-3

2. Responda ahora a las siguientes preguntas relativas a las posiciones presentes en los textos:

- a. ¿Está usted de acuerdo con Aristóteles en que el pensamiento es la parte más elevada del ser humano? ¿Qué papel juega el sentimiento?

- b. ¿Qué otros autores que usted conoce afirman lo mismo que Mill? ¿Qué objeciones puede plantear a esta posición? Justifique.
- c. La moral nietzscheana resulta una moral aristocrática. ¿Por qué?
- d. ¿Cómo respondería a la última pregunta de Wittgenstein?



3. Luego de haber reflexionado usted mismo sobre el contenido de los textos a partir de las preguntas presentadas en 2, seleccione ahora dos de los textos que hemos presentado para trabajar con sus alumnos de acuerdo con la siguiente propuesta :
- a) Leer atentamente los textos e indique las principales ideas presentadas por cada filósofo.
 - b) Confrontar las ideas presentadas en los textos leídos con las ideas acerca de la felicidad que surgieron del trabajo propuesto en la actividad anterior.

Si usted pudo trabajar la secuencia propuesta en las Actividades N° 22 y 23 con sus alumnos lo invitamos a compartir su experiencia con sus compañeros de curso.

Las dos actividades presentadas establecen una secuencia didáctica apropiada para la enseñanza de cuestiones éticas. Parte de la indagación sobre los sentidos y criterios morales de nuestros alumnos y permite someter estos sentidos y criterios a una discusión crítica a partir de posiciones y argumentos filosóficos. A su vez, la secuencia incorpora un espacio para la reflexión del docente respecto de diferentes posiciones filosóficas, lo que permite la revisión de los propios saberes.

Moralidad y legalidad

Las relaciones entre **moralidad** y **legalidad** son consecuencia de estas definiciones que funcionan como primeros principios o como los postulados de la matemática.

Si acepto una **moral natural**, universal, acorde con la naturaleza humana y su vínculo con la divinidad aceptaré un **derecho natural**, también universal.

Si relativizo las fuentes de placer y para conocerlas me remito a la **observación empírica** privilegiaré un **derecho positivo** que se manifiesta de distinta manera en distintos lugares y épocas, producto de convenciones circunstanciales y de consensos más o menos amplios.

Entendemos por **moralidad** las costumbres y las evaluaciones de esas mismas costumbres, la recomendación o prohibición de los actos humanos en función de la bondad atribuida; y por **legalidad**, la aceptación y caracterización de los actos jurídicos de un orden legal determinado. Desde este punto de vista la **incoherencia** entre lo legal y lo moral es **lógicamente posible** aunque **prácticamente indeseable**. Con esto queremos decir que los sistemas legales más respetados son los coincidentes con los correspondientes fundamentos morales de la sociedad de referencia. Todo cambio legal se produce después de un cambio moral. Por ejemplo, la aceptación del divorcio en la legislación de un país suele ir precedida de hechos que marcan un cambio en las costumbres familiares y de propuestas valorativas generalmente anteriores a ese mismo cambio de costumbres.

Justificar éticamente una apreciación moral o un orden jurídico es dar **razones** para actuar de determinada manera. ¿Cuáles son los pasos que se dan en una justificación ética?

- Se propone una definición de bueno.
- Se caracteriza determinado acto humano voluntario.
- Se incluye este mismo acto humano como un caso de la definición que se ha propuesto como premisa.

Por ejemplo, retomando el caso anterior, podríamos decir: “Bueno es lo que conduce a la felicidad de la mayoría. En caso de incompatibilidad de caracteres, el mantenimiento de una pareja que convive, compartiendo bienes y educando a sus hijos, provoca dolor en todos los miembros de la familia. Es menos doloroso no compartir techo ni bienes, otorgar la tenencia a uno de los progenitores y compartir la responsabilidad educativa. Juan y María están casados, pero presentan una manifiesta incompatibilidad de caracteres. Por lo tanto, es bueno que Juan y María se divorcien.”

Sin embargo, no es éste el único modo de justificación que encontramos. **David Hume** había llamado la atención con respecto a justificaciones de este otro tipo

(consideramos el argumento humano e inventamos el ejemplo): “Los escoceses forman una familia constituida por un varón, una mujer y su prole. Los testigos de su decisión son los miembros del clero. Por lo tanto, todos deben casarse por la iglesia y constituir una familia estable, monogámica y monoándrica.”

Si analizamos los enunciados que integran esta justificación encontramos juicios que **describen** una situación, “**juicios de ser**” (como afirmaba Hume) y una conclusión que **prescribe** un comportamiento, esto es “**juicios de deber ser**”. Aunque el autor de referencia considera lógicamente incorrecto este pasaje de la descripción a la prescripción, ésta es la manera en que procedemos habitualmente para justificar nuestros actos.

Pero a la vez tendríamos que preguntarnos: ¿Qué se justifica: los **juicios**, las **personas** o los **actos**? En rigor se justifican los **juicios** o **proposiciones**. Sólo por extensión hablamos de justificación de las personas o los actos. Por lo tanto, lo que hacemos realmente es justificar los actos de las personas explicando los objetivos o fines propuestos. En este tipo de justificación no interesa dar la causa de un acto que no se podría evitar, como la dilatación de la pupila frente a la luz, o la segregación de saliva ante la presencia de comida en la boca o ante su sola visión. No son éstas conductas que dependan de la voluntad. En cambio, con respecto a aquéllas que sí dependen de nuestra voluntad, la justificación a menudo alega su estrecha relación con los objetivos que se han considerado valiosos o con los fines que se consideran buenos. Porque, desde esta perspectiva, en efecto, el fin justifica los medios; todos los conflictos y las correspondientes discusiones son discrepancias de fines. Cuando Maquiavelo recomienda al príncipe determinadas conductas porque el fin justifica los medios, hay que recordar que el fin al que alude no es el bien común sino mantenerse en el poder, por consiguiente las acciones conducentes serán distintas en uno u otro caso.

En resumen, podemos considerar que estamos dando una **justificación ética** cuando establecemos esa **relación entre medios y fines**; cuando, partiendo de primeros principios consideramos que de ellos se derivan las acciones evaluadas o propuestas. Por ejemplo, si aceptamos que el fin es el bienestar social, consideraremos malo todo acto en su contra y prescribiremos acciones que conduzcan a él. Si adoptamos como principios los Diez Mandamientos, la orden categórica de no matar obliga a cuidar la vida ajena y la propia y a no realizar ningún acto que por comisión u omisión lleve a la muerte.

De todo lo dicho se desprende que el discurso ético combina **descripción** y **prescripción**. En efecto, se describen hechos sobre los que después se quiere prescribir. Por ejemplo, si se afirma “Robar es tomar lo que es de propiedad ajena”, se está describiendo una situación; pero si se dice “No robarás” se está prescribiendo la prohibición del acto.

Si escuchamos una discusión ética podemos advertir ejemplos como el que sigue:

A: – Yo creo que la marginación de los judíos en Alemania durante la Segunda Guerra Mundial era buena porque concentraban los medios de producción de la industria pesada y se sentían distintos de los otros alemanes.

B: – No sólo se los marginó sino que se los exterminó.

A: – Yo creía que sólo se los había obligado a emigrar y se les habían incautado los bienes.

B – Bastante más que eso, se cometió un genocidio.

En este fragmento posible se entremezclan evaluaciones y descripciones, cuestiones de hecho y tomas de posición. En cualquier conversación de este tipo las cuestiones fácticas se verifican como cualquier otro juicio empírico; los principios de los que se siguen las prescripciones, en tanto órdenes, no son ni verdaderos ni falsos. Las **proposiciones** son **verdaderas** o **falsas**. Las **órdenes** **se obedecen** o **no se obedecen**. Cuando alguien describe un hecho intenta ser objetivo, dar cuenta de lo que ocurre, transmitir una información que se constituye en un conocimiento para otro que puede verificarlo. El que describe sólo pretende registrar un conocimiento. En cambio, cuando alguien ordena o prescribe, intenta motivar la conducta de otro, pretende que el otro se comporte o no de determinada manera; ordena o prohíbe, pero siempre manda. El lenguaje normativo logra su cometido cuando el receptor hace lo que el locutor le ha propuesto.

La ética comparte el lenguaje informativo con cualquier ciencia pero lo que le es específico es su aspecto normativo; las dificultades se dan por esto y porque las conductas tienen motivaciones en que se pone en juego no sólo el conocimiento sino los afectos, de modo tal que expresiones con alta carga emotiva resultan exitosamente prescriptivos. El *Sermón de la Montaña*, la *Declaración de los Derechos del Hombre* o el *Piu Avanti* de Almafuerie son textos fundamentalmente prescriptivos, con descripciones incluidas y altamente emotivos, y quizás por eso mismo, efectivos como condicionadores de comportamiento.



ACTIVIDAD N° 24

1. Le ofrecemos a continuación una serie de “textos ejemplares” relativos a los conceptos que analizamos en este capítulo. Lea ahora el texto de Hume que a continuación presentamos.

Las reflexiones morales

En las reflexiones morales debemos conocer de antemano a todos los objetos y a todas sus relaciones entre sí y, mediante una comparación del conjunto determinar nuestra elección o desaprobación. No hay ningún hecho nuevo que deba ser averiguado, ninguna nueva relación que descubrir. Se supone que todas las circunstancias del caso están ante nosotros antes de que podamos pronunciar una sentencia de censura o aprobación. Si

alguna circunstancia esencial fuese todavía ignorada o dudosa, debemos emplear nuestras facultades intelectuales o de investigación para asegurarnos de ellas, y por un tiempo debemos suspender toda decisión o sentimiento moral. Mientras ignoremos si un hombre ha sido o no un agresor, ¿cómo podremos determinar si la persona que lo mató es inocente o criminal? Pero después que se han conocido todas las circunstancias y relaciones, el entendimiento ya no tiene en qué operar ni objeto alguno en cual ocuparse. La aprobación o censura que entonces sobreviene no puede ser obra del juicio sino del corazón y no se trata de una proposición o afirmación especulativa sino de un activo sentimiento (feeling or sentiment). En las disposiciones del entendimiento inferimos algunas nuevas y desconocidas relaciones y circunstancias a partir de las conocidas. En las decisiones morales, todas las circunstancias y decisiones deben ser conocidas previamente y el espíritu, por la contemplación del conjunto, siente alguna nueva impresión de afecto o de disgusto, de estimación o de desprecio, de aprobación o de censura.

David Hume, Investigación sobre la moral, Buenos Aires, Losada, 1945, pp. 158-9

- a) Describa una acción que, según Hume, pueda ser evaluada moralmente.
- b) Establezca las condiciones descriptivas necesarias para realizar esa evaluación.
- c) ¿Usted evalúa esa acción en función de una concepción preestablecida de “bien”, o a partir de un sentimiento de aprobación o desaprobación? Explique su respuesta.

2. Lea ahora el texto correspondiente al Sermón de la Montaña:

Las bienaventuranzas

Bienaventurados los pobres de espíritu, porque de ellos es el Reino de Los Cielos.

Bienaventurados los mansos, porque ellos poseerán en herencia la tierra.

Bienaventurados los que lloran, porque ellos serán consolados.

Bienaventurados los que tienen hambre y sed de justicia, porque ellos serán saciados.

Bienaventurados los misericordiosos porque ellos alcanzarán misericordia

Bienaventurados los limpios de corazón, porque ellos verán a Dios.

Bienaventurados los que trabajan por la paz, porque ellos serán llamados hijos de Dios.

Bienaventurados los perseguidos por causa de la justicia, porque de ellos es el Reino de los cielos.

Bienaventurados seréis cuando os injurien y os persigan y digan con mentira toda clase de mal contra vosotros por mi causa. Alegraos y regocijáos, porque vuestra recompensa será grande en los Cielos, pues de la misma manera persiguieron a los profetas anteriores a vosotros.

Biblia de Jerusalem, Evangelio Según San Mateo, 5, Bilbao, Desclee de Brouwer, 1976.

- a) Resuma en un párrafo el sentido del *Sermón de la Montaña*.
- b) Explique por qué puede ser considerado un texto prescriptivo; y señale los elementos descriptivos que puedan encontrarse en él.
- c) Indique los elementos que le confieren carácter emotivo.

3. Le proponemos ahora la lectura del *Più Avanti* de Almafuerie

¡Più Avanti!

*No te des por vencido, ni aún vencido,
no te sientas esclavo, ni aún esclavo;
trémulo de pavor, piénsate bravo,
y acomete feroz, ya mal herido.
Ten el tesón del clavo enmohecido,
que ya viejo y ruin, vuelve a ser clavo,
no la cobarde intrepidez del pavo
que amina su plumaje al primer ruido.
Procede como Dios, que nunca llora;
o como Lucifer, que nunca reza;
o como el robledal, cuya grandeza
necesita del agua y no la implora...
¡Que muerda y vocifere vengadora,
ya rodando en el polvo, tu cabeza!*

Almafuerie, *Poesías completas* (II), Buenos Aires, Jackson, s.d., p. 100

- a) ¿Qué consejos o prescripciones se siguen de “Piu avanti”?
- b) ¿Se los daría a sus alumnos? ¿Por qué?

4. Lea el texto que sigue correspondiente a R. M. Hare

El lenguaje prescriptivo

Si tuviéramos que preguntarnos cuáles son los principios morales de una determinada persona, la manera más segura de obtener una respuesta correcta sería examinar lo que esa persona hace. Es verdad que ella podría expresar adhesión verbal a toda suerte de principios que no toma en cuenta para nada en la práctica. Pero revelaría en qué principios de comportamiento realmente cree cuando, conociendo todos los hechos relevantes de una situación, tuviera que elegir o tomar decisiones entre cursos alternativos de conducta, entre respuestas alternativas a la pregunta ¿qué hacer? La razón por la cual las acciones son reveladoras, de manera peculiar, de principios morales, es que la función de éstos es guiar el comportamiento. El lenguaje de la moral es una clase de lenguaje prescriptivo.

R.M. Hare, *El lenguaje de la moral*, México, UNAM, 1975, p. 13

- a) Escriba un párrafo en el que exprese su posición acerca del tema de la pena de muerte a partir de dos ejemplos históricos de nuestro país: el fusilamiento de Dorrego y el fusilamiento de Camila O’Gorman. Reconozca el lenguaje descriptivo y el prescriptivo en su propia exposición.
- b) ¿Organizaría una actividad similar con sus alumnos? En caso afirmativo, establezca los fines de la actividad; los elementos informativos que serían necesarios; formule las consignas y precise los tiempos y el modo de organización del debate. En caso negativo, exprese sus razones.

5. Lea el siguiente fragmento de Paul Ricoeur:

Relación agente – intención

Asignar una acción a alguien es decir que él es el portador de la intención. Inversamente, la intención lleva la marca de la persona. Es lo que se quiere decir cuando se imputa la acción a alguien: se le atribuye la intención. Aquí es donde es tentador esclarecer el juicio de imputación por el juicio de responsabilidad bajo su forma moral, incluso jurídica.

Paul Ricoeur, *El discurso de la acción*, Madrid, Cátedra, 1981, p. 63

Distinga:

- a) una misma acción que responda a tres diferentes intenciones
- b) una misma intención revelada en tres distintas acciones.

6. Por último lea el siguiente texto de Jesús Mosterín

Racionalidad

Diremos que un individuo x es racional en su conducta si.

x tiene clara conciencia de sus fines

x conoce (en la medida de lo posible) los medios necesarios para conseguir esos fines.

En la medida en que puede, x pone en obra los medios adecuados para conseguir los fines perseguidos.

En caso de conflicto entre fines de la misma línea y de diverso grado de proximidad, x da preferencia a los fines posteriores, y los fines últimos de x son compatibles entre sí.

Jesús Mosterín, *Racionalidad y acción humana*, Madrid, Alianza, 1978, p. 30

Siguiendo el esquema de racionalidad de Mosterín establezca:

- a) ¿Cuáles son sus fines al hacer este curso?

- b) ¿Cuáles son los medios para ese fin?
- c) ¿Qué acciones ha realizado, consecuentemente con esos fines?
- d) ¿Esos fines entran en conflicto con otros que se ha propuesto? ¿Con cuáles? ¿Cómo los compatibiliza?

El trabajo con textos filosóficos representa un ejercicio fundamental en la enseñanza de la Ética como disciplina filosófica. Este tipo de textos exigen una lectura particular que supone el reconocimiento de argumentos. Resulta interesante aplicar conceptos filosóficos al análisis de textos no filosóficos. El ida y vuelta entre la ética y nuestra experiencia moral ha sido puesto en juego en el trabajo con los textos que le hemos propuesto. Es importante que tenga en cuenta estas estrategias para la enseñanza.

Las frases o proposiciones que empleamos cuando hacemos una afirmación sobre un tema ético pueden ser interpretados desde dos grandes perspectivas: como proposiciones “cognoscitivas”, que afirman o describen algo; o como proposiciones “emotivas” que no informan sobre hechos, sino que más bien expresan nuestras reacciones ante una acción o un estado de cosas. Pero no sólo el lenguaje verbal tiene estas características, sino que otros tipos de lenguajes (como la imagen), pueden ser analizados desde esta perspectiva. A continuación veremos cómo puede establecerse esta distinción en una imagen fotográfica.



ACTIVIDAD N° 25

Trabajando con la imagen

1. Describa lo más objetivamente posible la escena de la foto.
2. Formule las hipotéticas relaciones entre los personajes.
3. Exprese qué emociones le suscita.
4. Extraiga alguna recomendación.



APORTES Y SUGERENCIAS

La cuestión de la relación entre lenguaje informativo, lenguaje emotivo y lenguaje prescriptivo en la Ética, puede ser tratado en clase empleando diversos recursos literarios y cinematográficos. Por ejemplo, *Heredarás el viento*, tanto en su versión dramática como cinematográfica. Basadas de Lawrence Jerome y Robert Lee, *Inherit the Wind*, 1999; existen al menos tres versiones cinematográficas de la obra. La primera, de 1960, dirigida por Santley Kramer, con Spencer Tracy y Frederic March (puede descargar del sitio web del Ministerio de Educación una [guía didáctica](#) para el análisis de esta versión.). La segunda de 1988 (telefilme), con Kirk Douglas y Jasón Robards; la tercera de 1999, dirigida por Daniel Petrie, con Jack Lemon y George C. Scott. La obra dramatiza un célebre juicio ocurrido en Tennessee (EE.UU.) en 1925, cuando se juzgó a un maestro de escuela, John Scopes por haber enseñado la teoría evolucionista darwiniana a sus alumnos. William Jennings, ex candidato presidencial, tomó a su cargo la acusación, y Clarence Darrow, un célebre abogado, la defensa de Cates. La película no emplea los nombres ni el lugar reales, pero se basa estrechamente en las reseñas periodísticas del juicio.

Para concluir



ACTIVIDAD N° 26

Le proponemos que recupere los registros de la actividad N° 19 "Para comenzar.."

1. ¿Cómo evaluaría sus respuestas?
2. ¿Qué podría agregar, quitar, cambiar?
3. ¿Cómo evaluaría, ahora, las respuestas de sus alumnos?

Como lo hemos venido señalando en varias ocasiones, no es posible plantear una apertura a un tema a partir de intuiciones de sentido común o concepciones previas, sin que nos propongamos volver a ellas desde nuevas ideas que permitan su análisis y revisión crítica. Este es, en definitiva el indicador de que se ha producido aprendizaje: la posibilidad de volver sobre nuestras ideas desde un lugar diferente.

Por ello si planteó la actividad a sus alumnos de acuerdo con la propuesta "Para comenzar ...", es necesario que diseñe un trabajo para retomar esas ideas, discutir las y reformularlas a partir de algunos conceptos disciplinares que resulten pertinentes.

Actividades de autoevaluación



ACTIVIDAD DE AUTOEVALUACIÓN N° 1

Proponga un **argumento** que muestre por qué sería lógicamente posible, pero prácticamente indeseable, la coexistencia de un código legal y una moral socialmente difundida que fueran incompatibles entre sí.



ACTIVIDAD DE AUTOEVALUACIÓN N° 2

Lea el siguiente texto, y luego realice las actividades que le proponemos a continuación.

“No conozco ningún teórico o filósofo del derecho, [...] que no haya dedicado alguna parte de su obra al análisis de la relación entre derecho y moral. [...] Una exposición del problema de la relación entre derecho y moral no puede, pues, consistir en la presentación de todas [...] las versiones que a lo largo de la historia se han dado de esta problemática [...] Más interesante parece ser una consideración de las posibilidades básicas concebibles por lo que respecta a la relación entre derecho y moral. Estas son, por lo pronto, dos, tradicionalmente conocidas como I) la tesis de la vinculación, y II) la tesis de la separación. [...] Pero [...] la polémica entre ambas tesis no se refiere a la relación empírica entre derecho y moral; ningún partidario de la tesis de la separación niega que los sistemas jurídicos sean reflejo más o menos fiel de las convicciones morales de quienes detentan el poder en una sociedad determinada. La discusión se centra en la posibilidad o imposibilidad de establecer una relación conceptual entre derecho y moral.

Con respecto a la tesis de la vinculación, las versiones más significativas [...] son:

1. La equivalencia entre derecho y justicia

Partiendo de la afirmación de que la ley positiva es sólo una aplicación a las circunstancias de cada sociedad de una ley natural basada a su vez en la ley eterna, se infiere que, en la medida en que aquélla no derive de esta última, deja de ser ley. Agustín de Hipona expresó esta posición con la fórmula lapidaria: “no es ley la que no es justa”. Por consiguiente, no existiría obligación alguna de obedecerla. [...]

2. La equivalencia entre ley injusta y ley corrupta (degenerada) [...]

3. La equivalencia entre “punto de vista interno” y “punto de vista moral”

Esta versión de la relación conceptual no recurre a fundamentaciones teológicas [...].

Se admite que la presencia de lo que H.L.A. Hart ha llamado “punto de vista interno” es una condición necesaria para la existencia de un orden jurídico positivo. Este punto de vista tiene que ser distinguido [...] del “punto de vista externo”. Ambos se refieren a las razones que pueden tenerse para obedecer el derecho. En el caso del punto de vista externo, ellas son de tipo prudencial. Dado que las razones para obedecer el derecho sólo pueden ser prudenciales o morales, el punto de vista interno implicaría una adhesión a las normas del derecho por razones morales. El punto de vista interno podría ser traducido, pues, [...] como punto de vista moral. Sin la presencia de este punto de vista moral de, por lo menos, los gobernantes, no sería posible decir que un sistema jurídico positivo existe. Dicho con otras palabras: todo enunciado de existencia de un sistema jurídico positivo presupondría la existencia de un punto de vista moral. Es decir, habría una relación necesaria entre moral y derecho. [...]

4. La relevancia esencial de la pretensión normativa del derecho

Esta posición [...] sostiene que, si se quiere dar cuenta del funcionamiento de un sistema de derecho positivo, no es posible ignorar pretensiones normativas morales que van más allá de la mera positivación jurídica de una moral positiva ya que aspiran a ser correctas también desde la perspectiva de una moral crítica o ética. [...]

Robert Alexy se ha referido a la “pretensión de corrección” como un “elemento necesario del concepto de derecho. Ella establece la conexión entre derecho y moralidad”. Para ilustrarla, recurre al siguiente ejemplo: supongamos que en un Estado X una asamblea constituyente resuelve incluir en el artículo primero de la Constitución la siguiente frase: “X es una república soberana, federal e injusta”.

Sin duda, este artículo es manifiestamente defectuoso [...] el defecto no es técnico, moral o convencional sino conceptual:

“Con el acto de dictar una constitución está necesariamente conectada una pretensión de corrección, en este caso, una pretensión de justicia. El autor de una constitución comete una contradicción performativa si el contenido de su acto constitucional niega esta pretensión, mientras que la plantea con la ejecución de su acto” (Alexy, R. “On Necessary Relations Between Law and Morality”, en *Ratio Juris* 2:2, julio. 1989, 179)

5. El argumento de razonabilidad práctica. Pretensión de razonabilidad. [...]

6. El argumento de la interrelación entre seguridad y un mínimo de moralidad [...]

Quienes sostienen la tesis de la separación han argumentado en contra de cada una de las tesis expuestas en 1). Las objeciones centrales son las siguientes:

Ad 1) Se trataría aquí o bien de argumentos no racionales, que convierten a la ciencia del derecho en una rama de la teología o de razonamientos falaces que pretenden derivar conclusiones normativas a partir de enunciados descriptivos. En el primer caso sólo se ofrecen razones de fe, inaccesibles a quienes no la comparte; en el segundo, se comete una grave violación de reglas elementales de la lógica. La tesis 1) no cuenta tampoco con la adhesión de teóricos modernos del derecho natural de orientación católica.[...]

Ad 3) El punto de vista interno no tiene nada que ver con actitudes morales de la parte oficial del sistema. Uno de los autores que [...] ha sostenido últimamente la tesis de la separación desde una perspectiva hartiana es Rolf Sartorius [...]: si la parte oficial simplemente hace cumplir las reglas válidas de acuerdo con la regla de reconocimiento y los ciudadanos en su mayor parte las obedecen “puede decirse que el sistema jurídico existe”; el aspecto volitivo de adhesión a las normas básicas del sistema no sería necesario [...] En defensa de su posición, Sartorius invoca al propio Hart [...]: “[Una] condición necesaria para la existencia de un poder coactivo es que algunos al menos tienen que cooperar en el sistema y aceptar sus reglas [...] pero no es verdad que aquellos que aceptan el sistema voluntariamente tengan que concebirse a sí mismos como moralmente obligados a hacerlo [...] En realidad, su adhesión al sistema puede estar basada en muchos cálculos diferentes: cálculos de interés a largo plazo; falta de interés en los demás; y actitudes heredadas o tradicionales no reflexionadas; o el simple deseo de actuar como los demás. En verdad, no hay razón por la cual quienes aceptan la autoridad del sistema deberían no examinar su conciencia y decidir que, moralmente, no deberían aceptarla; sin embargo, por una variedad de razones, continúan haciéndolo.”

Quienes sustentan 3) podrían quizá responder que la cita es buena pero resulta difícil de conciliar con la siguiente afirmación, también de Hart [...]:

“Lo que es necesario es que haya una actitud crítica reflexiva con respecto a ciertas pautas de comportamiento como un criterio común y que esto se manifieste en crítica (incluyendo la autocrítica) en pedidos de conformidad y en el reconocimiento de que tal críticas y exigencias están justificadas, todo lo cual encuentra su expresión característica en la terminología normativa de ‘debe’, ‘tiene que’ y ‘debería’, ‘correcto’, ‘falso’.”

Si quienes adoptan el punto de vista interno asumen también una actitud crítica y autocrítica, no se ve muy bien cómo podría admitirse al mismo tiempo que las autoridades del sistema jurídico en cuestión, al menos las supremas, no adhieren moralmente a sus reglas. Por otra parte, si se toman en cuenta los costos que el cumplimiento de toda norma que establece conductas coactivas implica, no se entiende cómo seres racionales puedan cumplirla por “aburrimiento”.[...]

Ad 4) Según Eugenio Bulygin, los ejemplos de contradicción performativa presentados por Alexy no son tales. En efecto, los artículos de la supuesta Constitución son prescripciones y no descripciones. Si fueran descripciones podría predicarse su verdad o falsedad. En tanto prescripciones carecen simplemente de sentido porque

“no tiene sentido ordenar que una constitución o un Estado debe ser justo o injusto como no lo tiene ordenar que un país debe ser rico o los árboles verdes. Ciertamente algunas constituciones son justas, algunos países son ricos y los árboles [...] verdes, pero se trata de estados de cosas que no pueden ser prescriptos u ordenados.” (Bulygin 1993, 22)

En caso de que estos artículos no sean entendidos como prescripciones sino como declaraciones políticas, lo más que podría decirse es que el artículo que afirma la

injusticia de la Constitución es expresión de una “falla política pero no conceptual” (1993, 23).[...]

Los partidarios de 4) podrían sostener que el argumento de Bulygin no es convincente porque equiparar la justicia de un orden constitucional con el color verde de las hojas de los árboles no parece ser un recurso muy apropiado para refutar la tesis de la pretensión de corrección. Como el propio Bulygin acepta, hay constituciones justas, al igual que árboles verdes, pero la justicia o injusticia de una constitución es el resultado de acciones humanas y no de procesos naturales como el verdor de la hojas de los árboles. Por lo tanto, puede ser contenido de una norma [...]

Garzón Valdéz, E. “Derecho y moral.” En Vázquez, R. (comp.) (1998) *Derecho y moral. Ensayos sobre un debate contemporáneo*. Barcelona, Gedisa; pp.19-31

1. Establezca la diferencia entre una relación empírica y una relación conceptual entre Derecho y Moral.
2. Seleccione una de las posiciones explicitadas en el texto (1, 3 ó 4).
 - a) Reconstruya un argumento a favor de la relación conceptual entre Derecho y Moral
 - b) Reconstruya un argumento contrario a la relación conceptual entre Derecho y Moral
 - c) Proponga (o reconstruya) un contraargumento que se oponga al formulado en b.
3. “Si se quiere dar cuenta del funcionamiento de un sistema de derecho positivo, no es posible ignorar pretensiones normativas morales que van más allá de la mera positivación jurídica de una moral positiva, ya que aspiran a ser correctas también desde la perspectiva de una moral crítica o ética.”
 - ¿Cómo se justificaría un sistema de derecho, según esta posición?
4. “No tiene sentido ordenar que una constitución o un Estado debe ser justo o injusto como no lo tiene ordenar que un país debe ser rico o los árboles verdes. Ciertamente algunas constituciones son justas, algunos países son ricos y los árboles [...] verdes, pero se trata de estados de cosas que no pueden ser prescriptos u ordenados.”
 - Ofrezca una justificación para el párrafo anterior
 - Reconstruya un contraargumento para el párrafo anterior.

Claves de respuesta de la autoevaluación

Recuerde que lo que ofrecemos aquí son pautas o recursos conceptuales para que usted mismo evalúe el trabajo realizado. En ningún caso se trata de “respuestas correctas”, en el sentido en que usted haya tenido que responder exactamente de la misma manera.



CLAVES DE RESPUESTA: ACTIVIDAD N° 1

Para la construcción de su argumento Usted puede tener en cuenta los conflictos individuales y sociales que podrían producirse. Por ejemplo, puede releer el argumento de Antígona, y el análisis de Martha Nussbaum, en el parágrafo 1. de este capítulo.



CLAVES DE RESPUESTA: ACTIVIDAD N°2

1. Si la relación entre derecho y moral fuera empírica, podría zanjarse recurriendo a métodos igualmente empíricos; es decir a la formulación de hipótesis sobre esta relación y a su contrastación (sería un problema de la Sociología o la Antropología). Además, aun si se probara tal vínculo, esto no implicaría que el vínculo no pudiera eventualmente disolverse (no es posible probar la verdad de una afirmación universal empírica).

En cambio, si la relación entre derecho y moral fuera conceptual, la decisión debería tomarse sobre la base de argumentos racionales, típicamente filosóficos (en particular, relativos a la Ética y la Filosofía del Derecho). Si pudiera probarse tal vínculo, la relación establecida no dependería de la evolución de sociedades específicas, sino que sería una relación universal, válida para cualquier sociedad posible en cualquier momento histórico.

2.
 - a) Recuerde que para reconstruir un argumento usted debe enunciar las premisas que avalen la posición que se desea sostener, y explicitar esta posición o tesis a modo de conclusión. También debe indicar la relación entre ambas, que permite que estas premisas ofrezcan apoyo a esta conclusión.
 - b) Para reconstruir el segundo argumento debe realizar la misma acción que en el punto anterior, pero en este caso la conclusión debe ser contradictoria (o al menos, negar) la conclusión anterior.

- c) Para formular (o reconstruir) el contraargumento, usted debe mostrar o bien que alguna de las premisas de b. es falsa; o bien que las premisas de b. no ofrecen apoyo razonable a la conclusión.
- 3. Según esta posición, tanto la moral como el derecho positivo se justifican por relación con una posición ética; es decir, no por motivos empíricos (“de hecho”), ni por su dependencia de una posición metafísica (“ley divina” o “ley natural”), sino por ser consistentes con una posición ética crítica, fundada en argumentos racionales.

Le sugerimos releer los comentarios al punto 1. En este punto además, usted debe tener especialmente en cuenta la distinción entre enunciados descriptivos y enunciados prescriptivos.

Capítulo 4

Sujeto moral, libertad y responsabilidad

Para comenzar

Las relaciones entre el sujeto de la acción moral y la libertad de un acto serán los temas sobre los que reflexionaremos. La siguiente actividad le propone trabajar con sus propias conceptualizaciones sobre esta cuestión a partir de un ejemplo.



ACTIVIDAD N° 27

1. Suponga un acto terrorista en el que el autor se inmola (lamentablemente, los ejemplos abundan en el mundo en estos momentos).
 - a) la responsabilidad del acto?
 - b) ¿Quién asume la culpa?
 - c) ¿Quién recibe el castigo?
 - d) ¿Quién lo inflige?
 - e) ¿Qué tipo de educación supone usted que puede haber recibido el autor del acto?
2. Registre sus respuestas y consérvelas para revisarlas más adelante.

Sujeto moral y acto moral. Libertad y responsabilidad

El **sujeto moral**, para serlo, tiene que ser **libre**. El **libre albedrío** o la **libertad** es la condición para que haya sujeto moral. Si lo que se hace no es producto de una elección, si no hay una razón orientadora de la voluntad, no tiene sentido hablar de mérito o demérito moral. Somos libres para hacer o dejar de hacer, aún en el caso que obedezcamos, elegimos obedecer, nada hay que nos libere de nuestra libertad. Y este captarnos como decidiendo nuestra suerte, este estar condenados a ser libres, como dijo Sartre, este sentido de responsabilidad total provoca en nosotros un sentimiento de desazón o de angustia. No importa que encontremos fundamento metafísico para nuestras decisiones, nos sentimos responsables porque somos libres y eso nos provoca angustia.



ACTIVIDAD N° 28

1. Lea el siguiente texto de Jean Paul Sartre

La libertad

Todos aquellos de nosotros - ¿y qué francés no se vio, en una oportunidad u otra, en tal caso? – que conocíamos algunos detalles relativos a la Resistencia, nos preguntábamos con angustia: “¿Resistiré si me torturan?” De este modo quedaba planteada la cuestión de la libertad y nos hallábamos al borde del conocimiento más profundo que el hombre pueda tener de sí mismo. Pues el secreto de un hombre no es su complejo de Edipo o de inferioridad sino el propio límite de su libertad, su poder de resistencia a los suplicios y a la muerte. A quienes desarrollaron una actividad clandestina, las circunstancias de su lucha aportaron una nueva experiencia, pues ya no combatían a la luz del sol como soldados sino que, perseguidos en la soledad, arrestados en la soledad, resistían a las torturas en el desamparo y la desnudez más completos, solos y desnudos ante verdugos bien afeitados, bien alimentados, bien vestidos que se burlaban de su carne miserable y a quienes una conciencia satisfecha, un poderío social desmesurado daba todas las apariencias de tener razón. Y, sin embargo, en lo más profundo de aquella soledad, defendían a los demás, a todos los camaradas de resistencia, una sola palabra bastaba para provocar diez, cien arrestos. Semejante responsabilidad total en la soledad total ¿no descubre acaso nuestra libertad?

Jean Paul Sartre, *La República del silencio*, Buenos Aires, Losada, 1968, p.12

- a) Identifique los argumentos expuestos por Sartre para sostener la tesis según la cual el hombre siempre es **libre**.
- b) ¿Está usted de acuerdo con la tesis de Sartre? Exponga sus propios argumentos.

2. Lea ahora el texto correspondiente al poema de Miguel Hernández:

Para la libertad

Para la libertad
sangro, lucho, pervivo.
Para la libertad,
mis ojos y mis manos,
como un árbol carnal, generoso y cautivo,
doy a los cirujanos.
Para la libertad
siento más corazones que arenas en mi pecho:
dan espumas mis venas,
y entro en los hospitales,
y entro en los algodones como en las azucenas.
Porque donde unas cuencas vacías amanezcan,
ella pondrá dos piedras de futura mirada
y hará que nuevos brazos y nuevas piernas crezcan en la carne talada.
Retoñarán aladas de savia sin otoño,
reliquias de mi cuerpo que pierdo en cada herida.
Porque soy como el árbol talado, que retoño:
aún tengo la vida.

Miguel Hernández

3. Compare los dos textos transcritos: tenga en cuenta tanto el contenido como la forma.
4. Existe una versión musicalizada del poema de Hernández por Joan Manuel Serrat. ¿Utilizaría esta canción en una clase? Explique con qué finalidad y cuál sería el diseño de la actividad que incorporaría como recurso.

Existen numerosos recursos para trabajar temas como el de la libertad, ya que se trata de una cuestión fundamental para el ser humano que ha atravesado gran parte de las producciones estéticas, en la pintura, la escultura, el cine, la poesía y la literatura. Como lo hemos señalado en diferentes oportunidades, la selección de recursos no puede hacerse independientemente de la definición de los objetivos que nos proponemos, sin correr el riesgo de trivializar su sentido, y de perder parte de la diversidad de las posibilidades que ofrecen.

Heteronomía y autonomía. Responsabilidad moral y responsabilidad legal

De la misma manera que medios y fines están relacionados podríamos decir que nuestro querer, o nuestra voluntad, pueden actuar de modo **condicionado** o **incondicionado**. Por ejemplo: si quiero conservar la salud, debo alimentarme; si quiero ser maestro, tengo que estudiar. **Kant** hablaba de **imperativos hipotéticos** o condicionados, tal como los que propusimos en los ejemplos, y comentaba que en estos casos es como si la voluntad actuara respetando normas que no surgen de ella misma, por eso hablaba de **heteronomía**, porque la ley (*nomos*) se origina en algo distinto, en otro (*hetero*) diferente de ella misma.

Pero la razón en su uso práctico también puede autodeterminarse, darse su propia ley, que en el caso de la propuesta kantiana es “**Actúa de modo tal que la máxima de tu acción pueda ser elevada a ley universal**”. Esto es, si cuando alguien está por hacer algo admite que ese mismo acto pudiera responder a una máxima que, a su vez, aceptara convertir en una ley de la naturaleza que tuviera validez universal, entonces el acto es bueno. Sin embargo en el caso de Kant hay un agregado importante y es que además se debe hacer por esto mismo y no por otra motivación o, como diría el mismo autor, **actuar por deber es actuar autónomamente**; en este sentido, ser libre es actuar por deber.

De todas estas reflexiones surge que no es lo mismo la **responsabilidad moral** que la **responsabilidad legal**. El representante legal de una escuela es responsable legal de los daños de sus alumnos menores en el ámbito escolar, pero es muy difícil que ese mismo representante se sienta moralmente responsable de la paliza que un chico pueda dar a otro en el recreo.



ACTIVIDAD N° 29

1. Lea atentamente el siguiente texto de Kant:

Pero, ¿cuál puede ser esa ley cuya representación aun sin referirnos al efecto que se espera de ella, tiene que determinar la voluntad, para que ésta pueda denominarse buena en absoluto y sin ninguna restricción? Como he sustraído la voluntad de todos los afanes que pudieran apartarla del cumplimiento de la ley, no queda más que la universal legalidad de las acciones en general- que debe ser el único principio de la voluntad- o sea, yo no debo actuar nunca más que de modo que pueda querer que mi máxima deba convertirse en ley universal.

Manuel Kant, Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Bs.As., El Ateneo, 1951, p.488

2. Dado el siguiente interrogante: “¿Debo pagar mis impuestos?”, ofrezca una respuesta tomando como base de su argumento el imperativo categórico kantiano.

La Ética aplicada supone la consideración de situaciones de la vida cotidiana bajo la luz de los conceptos o principios normativos planteados por una o varias corrientes de ética normativa. En la Formación Ética, el estudio de conceptos o sistemas éticos sin la consideración de sus consecuencias para la acción moral concreta puede carecer de significado para los aprendices, y reducirse a la mera memorización de datos sin relevancia práctica aparente.

En este caso le hemos propuesto aproximarse inicialmente a algunas nociones básicas de la ética kantiana. Probablemente usted ya haya profundizado más sobre ella, o le proponemos hacerlo leyendo alguna de sus obras como por ejemplo "Fundamentación de la metafísica de las costumbres".

Educación moral y desarrollo de la conciencia moral

Puede pensarse que hay una posibilidad de **educación moral**, es decir de estimular el pasaje de la heteronomía a la autonomía, o de la dependencia a la capacidad de autorregularse.

Aristóteles hablaba de dos tipos de virtudes que se adquirirían de distinta forma: unas eran las **éticas**, que se adquirirían por repetición, lo que hoy llamaríamos **formación de hábitos**, las otras eran las **dianoéticas**, y están vinculadas al **raciocinio**; en este sentido la virtud de la **prudencia** es la que permite encontrar en cada oportunidad lo que es el justo medio entre el exceso y el defecto que, por otra parte, es la clave para la vida virtuosa, según este autor.

Como vimos en el Capítulo 2, algunos autores contemporáneos, como **Kohlberg**, encuentran que en el humano hay una **evolución** que va desde asumir éticas heterónomas, como podría ser buscar el placer y evitar el dolor, o tratar de complacer el mandato del adulto hasta encontrar que la orden que se le aplica se debe aplicar a todos y aún llegar a formular un cambio que implique la asunción de un principio de validez universal. Tal incremento de la autonomía se da a lo largo de la vida humana, aunque es posible que el que llegue a este último nivel sea un grupo menor, ya que para hacerlo ha de pasar por los anteriores. De todas formas es una aspiración ética razonable llegar a la madurez de regirse por principios universales aceptados críticamente por el sujeto.



ACTIVIDAD N° 30

1. Le proponemos que lea los siguientes textos de Kant y de Bergson:

Valor moral de la acción

Así, pues, el valor moral de la acción no se encuentra en el efecto que de ella se espera, ni tampoco, por consiguiente, en ningún principio de acción que deba tomar su fundamento determinante en ese efecto esperado, pues todos esos efectos- el agrado del estado propio, o también el fomento de la felicidad ajena, pudieron realizarse por medio de otras causas, y no hacía falta para ello la voluntad de un ser racional, que es lo único en donde puede, sin embargo, hallarse el bien supremo y absoluto. Por eso sólo la representación de la ley en sí misma, la cual desde luego no se encuentra nada más que en el ser racional, en cuanto que ella y no el efecto deseado es el fundamento determinante de la voluntad, puede constituir ese bien tan excelente que denominamos bien moral, el cual está presente ya en la persona misma que actúa según esa ley, y que no es lícito esperar de ningún efecto de la acción.

Manuel Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Bs.As., El Ateneo, 1951, p.487

Niveles de moralidad

En una palabra, la obligación que encontramos en el fondo de nuestra conciencia y que en efecto, y como el nombre lo indica bien, nos liga a los demás miembros de la sociedad, es un lazo del mismo género que aquel que une las unas a las otras, a las hormigas de un hormiguero o a las células de un organismo. Es la forma que tomaría ese lazo a los ojos de una hormiga vuelta inteligente como un hombre, o de una célula orgánica que fuese tan independiente en sus movimientos como una hormiga inteligente. Hablo, bien entendido de la obligación encarada como esta simple forma, sin materia: constituye lo que hay de irreductible y de omnipresente todavía, en nuestra naturaleza moral. Se sobreentiende que la materia que se encuadra en esta forma, en un ser inteligente, es cada vez más inteligente y coherente a medida que la civilización avanza y que una nueva materia sobreviene sin cesar, no necesariamente al llamado directo de esta forma, sino bajo la presión lógica de la materia inteligente que ya se ha insertado en ella. Vimos también como una materia que ha sido hecha propiamente para verse en una forma distinta que no es más proporcionada, ni aún indirectamente por la necesidad de conservación social, sino por una aspiración de la conciencia individual, acepta esa forma disponiéndose, como el resto de la moral, sobre el plano intelectual. Pero todas las veces que volvemos a lo que hay de propiamente imperativo en la obligación, y aún cuando encontráramos en ella todo lo que la inteligencia ha insertado allí para enriquecerla, todo lo que la razón ha puesto alrededor de ella para justificarla, es en esa estructura fundamental que nos volvemos a colocar. Esto para la obligación pura.

Ahora, una sociedad mística que englobara la humanidad entera y que marchara animada de una voluntad común, hacia la creación sin cesar renovada de una humanidad más completa, no se realizará evidentemente en el porvenir, como no han existido en el pasado, sociedades humanas de funcionamiento orgánico, comparables a sociedades animales.

La aspiración pura, como la obligación desnuda, es un límite ideal. No es menos cierto que las almas místicas son quienes han arrastrado y arrastran todavía en su movimiento a las sociedades civilizadas. El recuerdo de lo que ellas han sido, de lo que han hecho, se ha depositado en la memoria de la humanidad. Cada uno de nosotros puede revivificarlo, sobre todo si lo aproxima a la imagen que ha permanecido viva en alguien que participara de ese misticismo y que lo hiciera resplandecer dentro de sí. Aún sin evocar esta o aquella gran figura, sabemos que nos sería posible hacerlo, de este modo ejerce sobre nosotros una atracción virtual.

Henry Bergson, *Las dos fuentes de la moral y la religión*, Montevideo, Claudio García, 1944, pp. 86-7

2. Responda ahora a las siguientes preguntas acerca de los textos que acaba de leer:

- a) ¿Cuál es el principio que determina el valor moral de una acción, según Kant?
- b) ¿Otorga Kant algún valor a las consecuencias de la acción? Compare esta respuesta con la posición de Mill, (esbozada en el Capítulo 3, en el archivo denominado “Bien_moral.rtf”)
- c) Elija por lo menos tres almas místicas en el sentido bergsoniano y justifique su elección.

Para concluir



ACTIVIDAD N° 31

1. A continuación encontrará un texto tomado de un periódico que reproduce un fragmento del discurso que el presidente de EE.UU. George Bush dirigió a sus conciudadanos después del atentado a las Torres Gemelas del 11 de septiembre de 2001. Acompañamos un cuadro que aparece en la misma página del diario. Le sugerimos que lo lea cuidadosamente:

"El presidente George W. Bush habló anoche al país y al mundo desde el Salón Oval de la Casa Blanca. Tenía dos objetivos: transmitir tranquilidad a su gente y mostrar hacia fuera la determinación de los Estados Unidos de castigar a los culpables del peor ataque terrorista que haya sufrido en su historia, y también "a quienes los protegen".

[...] Bush afirmó: "Quisieron llevar a nuestro país al caos, pero fracasaron, porque nuestro país es fuerte. Un gran pueblo ha sido forzado a defender una gran nación.

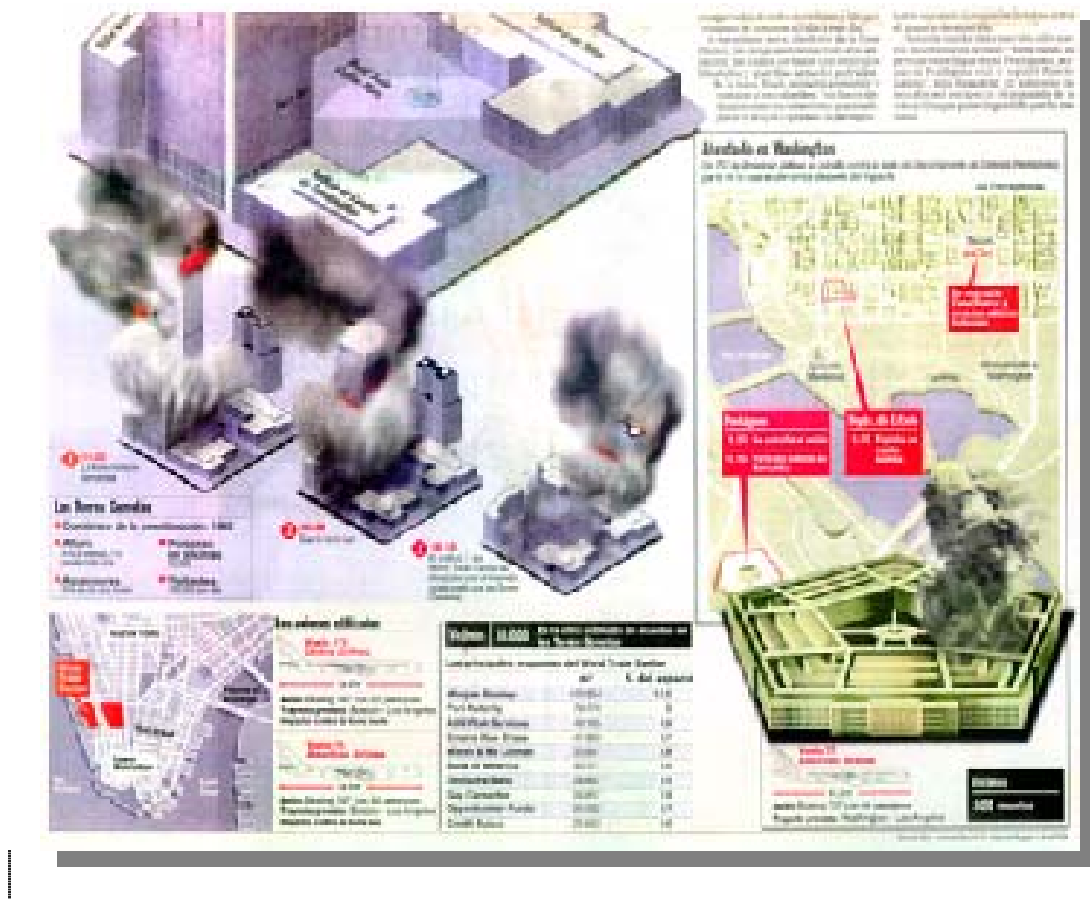
Los ataques terroristas pueden sacudir los cimientos de nuestros más grandes edificios pero no los de América. Estos actos pueden destruir el acero pero no pueden dañar el acero de la determinación de los norteamericanos.[...] Las víctimas estaban en aviones o en sus oficinas: secretarías, empresarios, militares y funcionarios. Madres y padres. Amigos y vecinos." [...]

Ningún miembro del gobierno señaló ayer en público a los posibles culpables. Miembros del Congreso que recibieron informes clasificados de inteligencia dejaron trascender que la administración cree que fue la red de Osama bin Laden, protegido por Afganistán, aunque voceros de la Casa Blanca deslindaron anoche responsabilidad sobre las explosiones que ocurrieron en Kabul."

La Nación, 12 de septiembre de 2001; p.3.

Ver nota completa en

http://www.lanacion.com.ar/EdicionesAnteriores/Nota.asp?nota_id=334478&fecha=12/09/2001



2. Responda ahora a las siguientes preguntas:

- Señale en el texto el lenguaje descriptivo y el emotivo.
- Formule los argumentos que aparezcan en el fragmento.
- ¿Qué agrega el cuadro?
- En el artículo se emplean los términos "culpables" y "responsabilidad". ¿Qué diferencias señala su uso? ¿Se trata aquí de responsabilidad moral o legal? Justifique su respuesta.
- Compare las afirmaciones del texto con sus respuestas a la actividad N° 1 ("Para comenzar")

Actividades de autoevaluación



ACTIVIDAD DE AUTOEVALUACIÓN N° 1

1. Lea el siguiente texto de Huertas, J.A., y responda luego a las preguntas que se formulan.

“La motivación [...] es] un conjunto de patrones de acción que activan al individuo hacia determinadas metas (querer aprender, por ejemplo), con su carga emocional, que se instauran en la propia cultura personal del sujeto, después de un complicado proceso de interiorización de los patrones que ve y experimenta de otros agentes culturales (el maestro, por ejemplo). Es decir, aprendemos a motivarnos apropiándonos de los patrones motivacionales predominantes en los diferentes escenarios de vida que experimentamos [...]

Está claro que la calidad de la actuación de un profesor y la motivación que consiga de sus alumnos depende de una serie de factores relevantes como son: la competencia que tenga el profesor en la materia que enseña; las metas que se proponga, la habilidad que tenga para incitar la curiosidad y el interés de sus alumnos; la forma de evaluar los progresos y logros de sus alumnos, etc.[...] Resulta que todos estos aspectos se transportan en discursos, con componentes verbales y no verbales, donde esos contenidos toman forma en las maneras gramaticales que se usan. Es necesario tener en cuenta no sólo el contenido de los mensajes, también el momento, el escenario en que ocurre, la forma y el ritmo en que se presenta ese discurso y, lo más importante, la regularidad en que se da una gramática concreta, un modo de significar determinado. [...]

Podríamos, a modo de ejemplo, terminar concretando unos estilos típicos de estos recursos gramático-motivacionales [...]

En ambientes cargados de competitividad [...] suelen abundar profesores expertos en los estilos dramáticos. En el ambiente flotan discursos con referentes implícitos o explícitos a metas extrínsecas, ejecutivas, o del yo, cuyos valores sean destacar, tener éxito, el triunfo. Se tiende a atemorizar con un énfasis en el valor de la nota del examen, de lo material como criterio principal para el juicio público sobre el nivel de competencia del alumno. Los castigos, las consecuencias del fracaso son tan tangibles como lo son los beneficios del éxito. [...] los estudiantes *son y tienen*, no *están*. Son más o menos listos o tontos, más o menos capaces en esto o en aquello y [...] el cambio se concibe como algo dudoso. Los profesores *ya han llegado* y en este sentido sus equivocaciones se ocultan o [...] son irrelevantes. [...] El principio de autoridad y de cierta infalibilidad se da como axioma implícito [...]: el mensaje se vuelve tremendista, amenazador o apocalíptico. [...] Este estilo tiene al menos la ventaja de que las reglas del juego suelen ser claras y predecibles [...] Las normas y condiciones de la actividad se pueden aventurar fácilmente, y cualquier alumno puede hacerse cargo de qué se espera de él y de que las posibilidades de acción que se tienen son nítidas y rápidas de asimilar.

En entornos educativos que se conciben como terminados, sin posibilidades, rutinarios, [...] inútiles, surge un estilo átono, aburrido y sobre todo descreído. Para ese profesor las metas, los intereses, los motivos no existen auténticamente, más bien se trata de hacer como que se siguen en un nivel espurio esos principios admitidos por los demás compañeros o por los estándares sociales. La orientación que proporciona sobre las tareas escolares es pobre, suele intentar cerrar rápidamente los comentarios y consejos [...] No suele proporcionar un sistema claro y coherente de premios y sanciones. Piensa [...] que sus alumnos están ahí para estar entretenidos y para aprender tres o cuatro cosas al final poco útiles. El estudiante, si siente compromiso, es con promover, terminar y sacarse de encima la asignatura. [...] La exposición en clase es plana, desmotivadora y desalentadora [...] En general, se manejan dos tipos de mensajes contradictorios continuamente: *hazlo como quieres, que ya veremos qué es lo que a mí me gusta*.

En aquellos escenarios que se entienden como innovadores, creativos y transformadores, se suele dar un estilo gramatical ilusionado, optimista y un tanto salvífico. Son mas frecuentes que en otros estilos, metas y motivos de aprendizaje que se orienten a la ampliación del conocimiento. La autoridad suele manifestarse de un modo más permisivo, salvo en las ocasiones en las que se vulnera alguna norma moral que se considera transcendente, que se castiga con ejemplaridad. En la mayoría de las ocasiones los elogios y sanciones se manifiestan en maneras más sociales y secundarias que materiales, se apela a contenidos de prestigio, consideración personal o del placer que proporciona ampliar el conocimiento. Hay cierta obsesión por enseñar, incluso a partir del error y de los fracasos. Cuando el propio profesor los comete suele utilizarlos de forma positiva y optimista. [...] Su discurso está plagado de inflexiones emocionales, con frecuentes cambios hacia lo positivo, el humor y la comicidad. [...]

En esos otros escenarios educativos en que [...] se concibe la ciencia de forma positiva y se confía en ella como única forma de saber verdadero, surge el estilo del profesor con espíritu objetivo y técnico. Las metas y los motivos principales de la enseñanza radican en desvelar el [...] procedimiento certero de la ciencia, instruir en su lógica para alcanzar así el perfeccionamiento intelectual. Los criterios para el elogio están [...] en ser capaces de seguir el recto proceder, los vagos o los reacios son considerados inútiles y pobres. La rectitud está también en su modo de proceder y de ejercer la autoridad, las normas son claras e imperativo su cumplimiento; y están al margen de consideraciones subjetivas o de cualquier privilegio. [...] Los fallos son fruto de la equivocación con el procedimiento o de exceso de confianza en las generalizaciones. [...] La posible seducción que provoca pasa por su enciclopedismo, por la credibilidad de su competencia. No cree en recursos didácticos, no da espacio para la interacción con los alumnos [...] porque el método es uno. [...]

Los estilos que hemos mencionado son generalizaciones extremas [...] Probablemente, en el día a día, en el profesor con nombre y apellidos, no se den estilos gramaticales tan coherentes y radicales, más bien una mezcla particular de ellos [...]"

Huertas, J.A. “Cultura del profesor y modos de motivar: a la búsqueda de una gramática de los motivos”. En Pozo, J.I. y Monereo, C. (coord.) *El aprendizaje estratégico* (1999) Madrid, Aula XXI – Santillana

1. ¿En cuál / es de los estilos descriptos se considera al *alumno/ a* como un *sujeto responsable* de su propio aprendizaje?
2. En la descripción del último estilo de enseñanza se dice “La rectitud está también en su modo de proceder y de ejercer la autoridad, las normas son claras e imperativo su cumplimiento; y están al margen de consideraciones subjetivas o de cualquier privilegio.” Supongamos que un alumno de un curso en el que el docente tiene este estilo considera que alguna de las normas formuladas no es correcta. ¿Debería negarse a cumplir con esta norma? Si la cumpliera, ¿podría alegar que en las condiciones institucionales dadas, no tenía más remedio que cumplirla? Tenga en cuenta la posición de Sartre con respecto a la libertad.
3. ¿En cuál / es el *docente* parece considerarse a sí mismo como *sujeto con libre albedrío*? **Explique**
4. **Construya** una **secuencia** con los cuatro estilos descriptos, desde el que supone un *mayor estímulo de la autonomía* de los alumnos, hasta el que implica una *mayor heteronomía*. **Justifique** su decisión.
5. Teniendo en cuenta el material proporcionado en el texto, encuentre un **ejemplo** de:
 - a) Una acción docente en contra del deber
 - b) Una acción docente de acuerdo con el deber
 - c) Una acción docente por deber

Justifique sus elecciones.
6. ¿Cuál /es de estos estilos docentes podría ser adecuado para la *enseñanza de virtudes éticas* (en la terminología aristotélica)? ¿Cuál/es para la *enseñanza de virtudes dianoéticas*? ¿Por qué?

Claves de respuesta de la autoevaluación

Recuerde que lo que ofrecemos aquí son pautas o recursos conceptuales para que usted mismo evalúe el trabajo realizado. En ningún caso se trata de “respuestas correctas”, en el sentido en que usted haya tenido que responder exactamente de la misma manera.



CLAVES DE RESPUESTA: ACTIVIDAD N° 1

1. En su respuesta, usted habrá tenido en cuenta que se mencionan cuatro estilos de enseñanza, que podríamos llamar:
 - a) competitivo
 - b) rutinario
 - c) innovador
 - d) cientificista

Para cada uno de esos estilos, usted debe considerar al alumno/a como sujeto de aprendizaje. Evalúe si estimulan, permiten o desalientan la posibilidad de que los alumnos/as elijan, tomen decisiones acerca de su propio aprendizaje y se hagan responsables de las consecuencias de esas decisiones. Por ejemplo, puede considerar los criterios de selección de contenidos, el tipo de técnicas de enseñanza que se emplean, los recursos que se utilizan, los propósitos docentes, etc.

2. Desde el punto de vista de Sartre, el alumno del caso no debería cumplir con la norma, y si lo hiciera no tendría una buena excusa para hacerlo: es libre para obedecer o dejar de obedecer la norma.
3. Usted habrá considerado nuevamente los cuatro estilos de enseñanza, pero desde la perspectiva de docente como sujeto de enseñanza: el rol que cumple el docente (como conductor o líder autoritario, como experto disciplinar, como líder demagógico o como coordinador y facilitador del aprendizaje. Asimismo habrá tenido en cuenta el grado de responsabilidad que se asigna al rol docente en relación con el aprendizaje de los alumnos/as en cada uno de los cuatro estilos descriptos. Además, su respuesta debe haber considerado tanto la toma de decisiones que hace cada docente, como la responsabilidad que asume por esas decisiones.
4. La secuencia que usted construyó debe ser coherente con su respuesta 1). Un estilo docente estimulará la autonomía en la medida en que estimule la capacidad de los estudiantes para actuar como sujetos libres y responsables de sus propias acciones; y los mueva a considerar el valor ético de los cursos

de acción y a actuar en consecuencia. En cambio, cualquier estilo docente que tienda a motivar a los alumnos/as fundamentalmente en función de estímulos externos los impulsará hacia una conducta heterónoma.

5. Para evaluar los ejemplos propuestos, usted deberá tener en cuenta:
 - a) si la máxima que orienta la acción realizada puede universalizarse sin contradicción (es decir, si puede formularse como un enunciado universal de la forma “Todos los seres humanos deben comportarse siempre del modo X”
 - b) si el docente que actúa lo hace movido por algún tipo de interés (material, afectivo, etc.), o de modo desinteresado (sólo por deber).
6. Recuerde que el aprendizaje de las virtudes éticas supone siempre un hábito (se adquieren por repetición de conductas virtuosas); en cambio las virtudes dianoéticas suponen el uso de la razón, para la evaluación de las conductas.

Capítulo 5

Ética y argumentación

Para comenzar

Para iniciar este capítulo le proponemos trabajar con los diarios.



ACTIVIDAD N° 32

1. Lea cuidadosamente el siguiente artículo tomado del diario La Nación:

“¿Se puede preservar una vida a costa de otra? El uso de células totipotenciales o stem, extraídas de embriones humanos, plantea una densa maraña de interrogantes éticos. Los biólogos creen que dichas células podrían ayudar a reparar tejidos y órganos dañados, o a generar otros sanos, con lo que se echarían las bases para una nueva clase de terapia que algunos llaman “medicina regenerativa”. Pero, en su mayoría, ellas provienen de embriones humanos tempranos y su uso implica la destrucción de éstos. Veamos algunos de los argumentos que esgrime cada bando.

En contra: desde el punto de vista moral, destruir un embrión humano está mal, sean cuales fueren los supuestos beneficios. La vida humana comienza en el momento en que se unen el óvulo y el espermatozoide. Hacer bien a otros no puede justificar la destrucción de una vida humana.

En pro: los embriones humanos deben tratarse con respeto, pero salvar vidas a través de la investigación médica también es un fuerte imperativo moral. Los embriones en cuestión se crean dentro de un proceso dador de vida: el de ayudar a que las parejas estériles conciban. En una clínica de reproducción asistida, el médico elige el blastocisto más sano para implantarlo en el útero. Los demás se congelan para un uso eventual, pero en su mayoría no tienen perspectivas realistas de llegar a término y, finalmente, serán destruidos. Si los padres han expresado su deseo de donar sus embriones para investigación, en vez de descartarlos, es moralmente aceptable usar sus células para hacer bien a otros. Por lo demás, no está tan claro que la vida de un individuo comience en el instante de la fecundación. El sistema nervioso sólo empieza a aparecer a los catorce días. El preembrión puede dividirse y dar lugar al nacimiento de gemelos; por tanto, es discutible que la individualidad comience unos días después de la fecundación.

En contra: permitir las investigaciones con células embrionarias abriría las puertas a muchos pasos denigrantes para la vida humana. Los científicos tienen una larga agenda para investigar, empezando por la creación de embriones destinados específicamente a la investigación. Si no trazamos un límite absoluto que proteja al embrión, podrían cometerse muchos abusos graves.

En pro: deberían considerarse las circunstancias que rodean cada caso. La destrucción frecuente de preembriones ya es ampliamente aceptada en ciertas formas de anticonceptivos, como el diafragma intrauterino, que impiden la implantación del óvulo fecundado, y en el mismo tratamiento de procreación asistida. El estudio de células stem requiere la destrucción de muy pocos embriones. Las células stem embrionarias se

caracterizan por su capacidad de crecer y dividirse indefinidamente. O sea que, en teoría, las células de un solo blastocisto podrían satisfacer todos los requerimientos. En la práctica, los biólogos querrían establecer cierto número de líneas diferentes, tal vez 20 ó 100, a fin de asegurarse la disponibilidad de células sanas y típicas que abarquen un espectro de tipos inmunológicos. La derivación de células humanas sería un procedimiento ocasional y limitado, y no una destrucción constante e ilimitada.

En contra: se exageran los beneficios médicos de las células stem embrionarias, que, de todos modos, podrían obtenerse utilizando células stem adultas. Los supuestos beneficios de las embrionarias son proyecciones de experimentos en ratones y ratas, aún no reproducidos en seres humanos. En todo caso, hay una alternativa: muchos tejidos del cuerpo humano poseen una reserva de células stem adultas para reabastecerse. En el organismo, parecerían corresponder a tejidos específicos. Las células stem sanguíneas sólo fabrican glóbulos; las cutáneas, piel. Sin embargo, los nuevos estudios están demostrando que algunas tienen un repertorio bastante más amplio y quizá sean capaces de cumplir muchas de las tareas que supuestamente cumplen las células stem embrionarias. Las adultas resultarían más convenientes para los tratamientos médicos, por cuanto permitirían “reparar” al paciente con células propias en vez de afrontar los riesgos inmunológicos que entraña el injerto de células stem embrionarias provenientes de un donante cuya compatibilidad no ha sido comprobada.

En pro: la investigación encierra una promesa real; es preciso estudiar ambas clases de células stem. Si bien es cierto que a menudo los científicos se dejan llevar por su entusiasmo, las altas esperanzas puestas en las células stem embrionarias tienen fundamentos sólidos. Ofrecen un nuevo método eficaz para tratar enfermedades degenerativas incurables, como el mal de Parkinson y la diabetes. Las células stem adultas son menos prolíficas y versátiles que las embrionarias; además, no se ha demostrado que posean la misma gama de aptitudes.

Es importante estudiar ambos tipos de células, a fin de establecer cuál conviene más a cada aplicación. Las embrionarias no parecen ser muy irritantes para el sistema inmunológico y, aunque lo fuesen, habría varios modos de encarar el problema.”

Wade, Nicholas. “El dilema ético de usar células embrionarias”. La Nación, 9 de agosto de 2001, p.21

2. A partir del contenido del artículo lleve a cabo las siguientes consignas:
 - a) Reconstruya los argumentos en pro y en contra del uso de células embrionarias como si dos personas distintas, “P” y “C”, dialogaran sobre la cuestión.
 - b) Señale en cada argumento las referencias a hechos y las referencias a valores.
 - c) Determine su propia postura personal respecto del tema en cuestión y formule al menos dos argumentos para sostenerla.

Este tipo de información relativa a ciertas investigaciones científicas que abren importantes interrogantes éticos suele ser objeto de difusión a través de los medios masivos de comunicación. Es importante seleccionar aquellos medios que presentan las posiciones en debate de modo tal de ofrecer elementos para la construcción de argumentos que permitan sostener las posiciones adoptadas. Este caso resulta un buen ejemplo para iniciar el capítulo en el que nos ocuparemos de la argumentación en el contexto de la Ética.

El razonamiento moral. Formas y niveles de argumentación moral

El **razonamiento moral** tiene formas específicas que provienen de su naturaleza dual, por un lado hay un **aspecto descriptivo** comprometido con la **verdad**, por el otro un **matiz prescriptivo**, comprometido con el **deber**.

Se puede discutir en varios **niveles**: en el plano de los **hechos**, de los **derechos**, de las **obligaciones**. ¿Cómo se adoptan criterios de legitimación? ¿Cómo se excusan aquellos a quienes se les atribuye un acto incorrecto? Si todos nos regimos por el principio del placer, ¿cómo se justifica el sacrificio personal para salvar a otro? ¿Acaso es un acto irracional, malo o injustificable? Pareciera que tendríamos que considerar, en efecto, cuestiones que tienen que ver con la psicología y la sociología. Por ejemplo, el cachorro humano está en relación de dependencia mucho más tiempo que los cachorros de otras especies de animales. Los humanos viven agrupados. Hay objetivos colectivos tanto como individuales. En los grupos se valoran las conductas conducentes a los logros de los objetivos comunes. Sin entrar a considerar si su vigencia es exclusiva de esta última afirmación, se infiere que lo valorado se recomienda o que lo apreciado por el grupo se constituye en norma o, dicho de otro modo, de las apreciaciones de hecho surge lo debido.

Reflexionemos sobre un ejemplo frecuente de la vida escolar. El grupo de 5° año tiene como único objetivo común hacer el viaje de egresados. Encontrar un buen lugar y el mejor precio es algo buscado por todos y en consecuencia valorado. Pepe consigue un viaje más prolongado, en un buen hotel y por el mejor precio. A fin de año, Pepe es elegido como el mejor compañero. Toda esta situación parece haber seguido un patrón argumentado del siguiente tipo: Todos los miembros del grupo tienen el fin A. Los medios B, C y D conducen a A. X obtiene los medios B, C y D. X es valorado.

Cabrá preguntarse: ¿el ser **valorado** de hecho es lo mismo que ser **valioso**? O dicho de otro modo, el que alguien haga algo ¿es lo mismo que afirmar que debía hacerlo? ¿Es que algo es deseable porque se desea o se desea porque es deseable?

Stuart Mill aclaraba que la única manera de saber qué es lo deseable es ver qué es lo que se desea, pero esta es la solución al problema psicológico que corresponde al reconocimiento de la propiedad “bueno”. Si decimos que se desea porque es deseable la propiedad es externa, **objetiva** con respecto al sujeto que la predica; pero si decimos que es deseable porque se desea, condicionamos la presencia de la propiedad al **sujeto** de la predicación.

En una argumentación moral esta decisión es fundamental, porque marca el sentido último de los principios a tener en cuenta. Si para atribuir la bondad o lo debido apelo a los hechos, tendré que decidir quién será el sujeto convalidante de esa atribución y allí podríamos encontrar distintas figuras:

- es el individuo, el sujeto que habla,
- es la sociedad entendida como la mayoría de los individuos de un colectivo,
- son algunos individuos calificados,
- es un sujeto trascendente, Dios.

Estas diferentes maneras de legitimación generan diferentes maneras de argumentación moral.

En la primera, la apelación al **sujeto** que argumenta, lleva a una contrastación inapelable y a un **relativismo** que puede hacer que las conclusiones de que “A es bueno” y “A no es bueno” no resulten contradictorias. En la segunda, hay una referencia **objetiva** a las **valoraciones de un grupo** que se presenta como objetiva o externa para el individuo pero aún se plantea la posibilidad de que “A es bueno” y “A no es bueno” no sean incompatibles si son referidas a grupos sociales distintos. En la tercera, se apela a un **criterio de autoridad**, es una argumentación referida al criterio de expertos. No importa la opinión de cualquiera, importa la opinión del hombre sabio, del hombre justo, como le decía Sócrates a Critón. En la cuarta, la argumentación tiene una premisa de orden **metafísico** que torna incompatibles las afirmaciones de que “A es bueno” y “A no es bueno”. Porque si Dios existe y hay un mandato divino, por ejemplo: “no matar”, entonces si A mata, es malo y no puede ser al mismo tiempo bueno. Además habría que aclarar si la atribución de “malo” es la contradicción de “bueno” o no.

¿Qué relaciones hay entre lo debido y lo prohibido? ¿Qué es lo permitido? “Todo lo que no está prohibido está permitido” es una fórmula legal o moral, o ambas. En una argumentación moral ¿es lo mismo **cometer** que **omitir**?

Tomemos el tema de la eutanasia. Se puede argumentar diciendo que es bueno dejar al enfermo terminal morir naturalmente sin prolongarle la vida artificialmente (con respirador o cualquier otro recurso tecnológico). En este caso estaríamos omitiendo hacer algo que en efecto podríamos hacer. Sin embargo la situación es muy distinta si frente al mismo enfermo terminal afirmo que es bueno darle una inyección letal que ponga fin al proceso. No parece la misma situación porque aquí se está cometiendo un acto. Es discutible el peso de la responsabilidad relativa en la omisión o en la comisión y nos parece relevante la aclaración.

Creemos de particular importancia en la argumentación moral lo que se dice para la **exención de culpas** o el **pedido de excusas**, tal como lo analiza Austin.

Supongamos que a una persona se le imputa un hecho injusto o malo. Tomemos el caso del robo de bebés. Si enjuicio moralmente a Juan diciendo que ha usurpado la identidad de B, Juan podría responder:

1. “Yo no fui, ni siquiera tengo un bebé, está confundido.”

2. “Yo fui, me parece bien quitarle el bebé al que no tiene condiciones para criarlo.”
3. “Yo fui, no sabía que el bebé había sido robado; estoy dispuesto a reparar el daño.”
4. “Yo fui, pero me mandaron, no tenía alternativa.”
5. “Yo fui, me siento culpable, estoy arrepentido.”

Son **diferentes maneras** de excusarse: en la primera se niega el hecho, y esto puede ser comprobado **empíricamente**. En el segundo caso, se acepta la cuestión de hecho pero se valora de distinta manera, la **discrepancia** es **normativa**. En el tercer caso, los **datos** que el sujeto conocía eran **insuficientes** con respecto a las cuestiones de hecho. En el cuarto caso, se alega la **irresponsabilidad del sujeto** como si fuera un niño pequeño, alguien que no tuviera discernimiento, un autómatas. En el quinto caso, no se ofrece excusa sino que se **reconoce la falta**.

En todos los casos en que encontremos discusiones en las atribuciones de hechos incorrectos, malos, inmorales, y aún ilegales, veremos que las descargas de los sujetos responsables son de uno de estos cinco tipos.



ACTIVIDAD N° 33

1. A continuación enriqueceremos nuestra comprensión de estos temas con la ayuda de dos textos de filósofos analíticos (corriente filosófica que otorga una importancia central al análisis del lenguaje, ya sean los lenguajes formales o los naturales). En un interesante trabajo, W. Frankena revisa la argumentación realizada por Sócrates en la *Apología* y en el *Critón*, en la que rechaza la posibilidad de huir de Atenas, para salvar su vida de la condena decretada por la Asamblea. Lea atentamente este primer texto:

Un caso de argumentación moral

Sócrates empieza por establecer algunos puntos relativos al método a seguir. 1) No hemos de dejar que nuestra decisión resulte afectada por nuestros sentimientos, sino que hemos de examinar la cuestión y seguir el razonamiento mejor. Hemos de tratar de no desfigurar los hechos y de mantener clara nuestra mente. Las cuestiones de esta clase pueden y deberían resolverse por la razón.

2) No podemos contestar a tales preguntas guiándonos por lo que la gente piensa en general. Puede estar equivocada. Hemos de tratar de encontrar una respuesta que nosotros mismos podamos considerar como justa. Hemos de pensar por cuenta propia.

3) No deberíamos hacer nunca lo que es moralmente injusto. La única cuestión que necesitamos contestar es la de si lo que propone está bien o no, y no la de qué nos

acontecerá a nosotros, de qué piense la gente de nosotros y de cuáles serán nuestros sentimientos a propósito de lo ocurrido.

Dicho esto, Sócrates procede a exponer, efectivamente, un argumento triple para demostrar que no debe violar las leyes aceptando huir:

No debemos perjudicar nunca a quien quiera que sea. La fuga de Sócrates perjudicaría al Estado ya que violaría y desprezaría sus leyes.

Si alguien permanece en un Estado del que podría irse, se compromete tácitamente a observar sus leyes; por consiguiente, si Sócrates se fugara, rompería un compromiso, que es algo que no debiera hacerse.

Nuestra sociedad o nuestro Estado son virtualmente nuestros padres y maestros, y a nuestros padres y maestros les debemos obediencia.

En cada uno de estos argumentos Sócrates se apoya en una norma o principio moral general, que él y su amigo Critón, después de reflexionar al propósito, aceptan como válido:

- que nunca deberíamos perjudicar a nadie;
- que deberíamos cumplir nuestras promesas y
- que deberíamos respetar a nuestros padres y maestros, y obedecerlos.

En cada caso, también, se sirve de otra premisa que comporta como un juicio de hecho y aplica la norma o principio al caso en cuestión:

- si me fugo perjudicaré a la sociedad;
- si huyo, romperé mi compromiso, y
- si huyo desobedeceré a mis padres y maestros.

Y a continuación saca la conclusión de lo que debe hacer en una situación concreta. He aquí un modelo típico de razonamiento en materia moral, ilustrado además muy bellamente. [...] Sócrates en la Apología de Platón es presentado diciendo que si el Estado le perdona la vida a condición de que no siga enseñando como lo ha venido haciendo, no obedecerá porque 4) El deber de enseñar le ha sido impuesto por el dios Apolo; y 5) su enseñanza es necesaria para el verdadero bien del Estado. Se encontraría pues en un conflicto entre deberes. Su deber de obedecer al Estado tiene aplicación, pero la tienen también otros deberes, los 4) y 5), y él considera que estos últimos prevalecen sobre el deber de obedecer a los mandatos del Estado. Aquí, pues, resuelve el problema, no simplemente invocando normas, ya que esto no basta sino diciendo cuáles normas tienen prevalencia sobre otras. Esto constituye otro modelo típico de razonamiento en materia de ética.

William K. Frankena, *Ética*, México, UTEHA, 1965, pp.2-3

2. Atendiendo al contenido del texto leído responda a las siguientes cuestiones:

- a) ¿Cómo se combinan entendimiento y sentimiento en una argumentación moral?
 - b) Lea al menos uno de los textos de Platón (Ambos textos son de fácil acceso; recomendamos las versiones de Eudeba, ambas con traducción, ensayo preliminar y notas de Conrado Eggers Lan: *Apología de Sócrates*, especialmente desde 28a4 a 31c3, Bs.As., Eudeba. *Critón*. Bs.As., Eudeba, 1996. También puede encontrar la versión completa de [Apología](http://www.bibliotecabasica.com.ar/documentos/politica/socrates.pdf) en formato pdf en INTERNET: (<http://www.bibliotecabasica.com.ar/documentos/politica/socrates.pdf>) que dan pie a las argumentaciones propuestas y determine qué principios morales comparte con Sócrates y cuáles no. Justifique.
 - c) Para el mismo caso anterior, determine qué cuestiones de hecho necesitaría conocer.
3. Lea ahora el texto de J. L Austin en el que el autor considera los distintos tipos de excusas y caracteriza las “buenas excusas”.

¿Como excusarnos?

Cuando excusamos la conducta, ¿se trata de la nuestra o de la de los demás? ¿Cuándo se ofrecen excusas?

En general, se trata de una situación en la que alguien es acusado de haber hecho algo o (si se quiere mantener la mayor claridad) cuando se dice que alguien ha hecho algo que es malo, injusto, indeseable o, en algunos de los modos posibles, adverso. Por consiguiente, esa persona, o alguien en su nombre, tratarán de defender su conducta o de librarle de la acusación.

Un modo de procurarlo consiste en admitir llanamente que él, X, ha hecho eso, A, pero aducir que se trata de algo bueno, o de lo justo o razonable, o de algo permisible, en general o al menos en las especiales circunstancias del caso. Adoptar esta línea es justificar la acción, dar razones para hacerla, y no sostenerla con descaro, vanagloriarse de ella.

Un modo diferente de defensa es admitir que no se trataba de algo bueno, pero argüir que no es del todo claro o correcto decir solamente “X hizo A”. Podemos alegar que no es del todo justo decir que X lo hizo; tal vez ha actuado bajo la influencia de alguien o ha sido inducido a ello. Puede tratarse de algo parcialmente accidental, o ser un desliz no intencional [...] Estos argumentos pueden combinarse, superponerse y mezclarse.

En la primera defensa aceptamos la responsabilidad pero negamos que se trate de algo malo; en la otra, admitimos que se trata de algo malo, pero no aceptamos la responsabilidad plenamente o no la aceptamos en absoluto.

J.L.Austin. “Alegato en pro de las excusas”, en V.C. Chappell El lenguaje común, ensayos de filosofía analítica, Madrid, Tecnos, 1971, pp. 59-60

4. Teniendo en cuenta el contenido del texto de Austin presente sus excusas por no haber cumplido con todas las actividades de su curso a distancia. En caso de que hubiera hecho todas, fórmúlelas hipotéticamente.



5. Diseñe una actividad similar con sus alumnos en relación con el cumplimiento de ciertas tareas escolares teniendo en cuenta las siguientes cuestiones:
 - a) la ubicación que consideraría usted adecuada para esta actividad dentro de la programación de una unidad de Ética (al comienzo, durante el desarrollo, al final) y por qué;
 - b) la modalidad de trabajo más conveniente: individual o en pequeños grupos y por qué;
 - c) la información que sería relevante ofrecer a sus alumnos y alumnas antes de realizar la actividad;
 - d) la información de la que deberían disponer luego de realizar la actividad y por qué.

El contenido del texto de Austin puede aplicarse a distintas situaciones. Una alternativa interesante podría ser analizar desde esta perspectiva, el Documento Final de las FF AA que presentaremos en el capítulo 6 del modulo III.

En la actividad anterior le hemos propuesto analizar situaciones relacionadas con conductas cotidianas. Para llevar adelante esta tarea es imprescindible que tenga en cuenta cuál será el marco conceptual desde el que le propondrá a sus alumnos que analicen sus acciones.



ACTIVIDAD N° 34

Trabajando con el diario

1. Le proponemos la lectura de dos nuevos materiales periodísticos, a fin de aplicar los conceptos trabajados en casos de la vida cotidiana.

Peligrosa provocación

“El de ayer fue el tercer intento fuerte que en menos de tres meses lanza el extremismo palestino en búsqueda de que el duro Ariel Sharon saque los pies del plato con una masiva reacción militar. Y todo parece indicar que pueden haber tenido éxito.

El primer golpe fue el 18 de mayo con un ataque contra un shopping que acabó en una contraofensiva israelí que incluyó por primera vez el uso de aviones de guerra y una durísima reacción internacional por el carácter extremadamente duro de la represalia.

El segundo, fue el 1º de junio cuando un hombre bomba asesinó a 20 jovencitos israelíes que aguardaban ingresar en una discoteca. Allí Sharon, aunque a disgusto, pisó el freno aconsejado por su canciller Simón Peres. Su actitud volcó la opinión internacional contra el presidente palestino Yasser Arafat y se pavimentó el camino a un cese del fuego auspiciado por la CIA que a la postre nadie cumplió.

Ahora y tras el ataque de Hamas en Jerusalén, Sharon volvió a entusiasmarse con un plan militar de notable envergadura que difícilmente discrimine entre víctimas inocentes. Tanto Hamas como las Jihad que disputan el liderazgo palestino a Arafat, presionan para que se internacionalice el conflicto de la mano de lo que cierta derecha israelí alienta como una solución militar a la Intifada. Saben que el mundo reaccionaría contra Israel y suponen que ello crearía las condiciones para una negociación en posiciones más parejas.

En realidad aunque el premier ha insistido que no se dejaría provocar, se sabe que ha analizado la propuesta de la solución militar, un camino que el gobierno palestino sospecha que pretendería fragmentar violentamente su bando y causar en su extremo el éxodo de la población.

Las cuestionadas políticas israelíes de matar sin arresto ni juicio a supuestos terroristas palestinos alimentan aquellas suposiciones. Cada uno de esos ataques fue pavimentando la posibilidad de un nuevo y sangriento atentado, como al fin ocurrió. Y en cualquier caso sólo contribuyeron para reafirmar la imagen internacional de Arafat, debilitar la de Israel y fortalecer la furia de la Intifada que llegó a juntar 150.000 personas en el funeral de las víctimas de una de esas incursiones.

Ayer Peres perdió en el minigabinete de defensa. Su propuesta de no ceder a la tentación de una represalia fue rechazada. El astuto canciller laborista quería aprovechar el efecto del atentado en Jerusalén para volver a impulsar las negociaciones con un Arafat contra las cuerdas.

Ganó la opción de una reacción proporcional al ataque recibido. Del alcance de esa ofensiva y los blancos elegidos, podrá deducirse en las próximas horas hasta dónde está dispuesto a llegar Sharon. Entre tanto queda claro que los golpes de los últimos meses y el remate de ayer han convertido en un espejismo cualquier posibilidad de una paz concertada. Todo lo que anuncia el porvenir es solamente más de la rutina de sangre y violencia.

Cantelmi, M. “Peligrosa provocación”. *Clarín*, 10 de agosto de 2001, p.35

2. A partir del contenido del artículo y en relación con los conceptos trabajados en este capítulo responda:
 - a) ¿Cuál es el **hecho** aludido?
 - b) ¿Cuáles son las **motivaciones** que considera el comentarista? ¿Qué otras motivaciones podrían considerarse?

- c) ¿Qué **excusas** estaría dispuesto a considerar en este caso? ¿Qué argumentaría personalmente? Tenga en cuenta las cuestiones fácticas, legales y morales.

3. Lea ahora el segundo artículo:

El domingo 12 de marzo de 2000, el Papa Juan Pablo II presidió una Jornada del Perdón en Roma, para subrayar el sentido de conversión de la Cuaresma del 2000. A continuación incluimos un fragmento de un artículo aparecido sobre el tema en el diario *La Nación*.

El pedido de perdón del Papa

“[...] el Papa se referirá primero a los pecados en general, para “purificar la memoria” y para comprometerse a un camino de conversión. Después hará la siguiente secuencia:

- Los pecados cometidos al servicio de la verdad, la intolerancia y la violencia en contra de los disidentes, guerras de religión, violencias y abusos en las Cruzadas, y métodos coactivos en la Inquisición.
- Las faltas que ha afectado la unidad del Cuerpo de Cristo: excomuniones, persecuciones, divisiones.
- Los pecados cometidos en el ámbito de las relaciones con “el pueblo de la primera Alianza”, Israel: desprecio, actos de hostilidad, silencios.
- Pecados en contra del amor; la paz, los derechos de los pueblos, el respeto de las culturas y de otras religiones, en concomitancia con la evangelización.
- Faltas en contra de la dignidad humana y la unidad del género humano: hacia las mujeres, las razas, las etnias.
- Pecados en el campo de los derechos fundamentales de las personas y en contra de la justicia social: los últimos, los pobres, los que están por nacer, injusticias económicas y sociales, marginación.

Acto penitencial inédito

Es una lista que años atrás nadie se hubiera imaginado, que abarca veinte siglos y que resume en grandes capítulos culpas de la Iglesia por las que Juan Pablo II ya había pedido perdón, pero que nunca había reconocido como hará hoy, de forma audaz y contundente, en este inédito acto penitencial, “en la conciencia de que la Iglesia es un sujeto único en la historia, una persona mística”.[...]

Desde la actitud hacia las mujeres hasta la esclavitud, las Cruzadas y el Holocausto, el mea culpa de la Iglesia se articula en siete pedidos de perdón. El primero invita a los católicos a la confesión de los pecados, los otros seis enfrentan los grandes temas del pasado por los cuales la Iglesia revisa sus errores.

Desviaciones del Evangelio. Confesión de los pecados: purificar la memoria y empeñarse en un camino de conversión.

Las Cruzadas y la Inquisición. Pecados cometidos al servicio de la verdad: intolerancia y violencia contra los disidentes; guerras religiosas, violencia y vejaciones durante las Cruzadas, métodos coactivos de la Inquisición.

División entre los cristianos. Pecados que comprometieron la unidad del Cuerpo de Cristo: excomuniones, persecuciones, divisiones.

Persecuciones de los hebreos. Pecados cometidos en el ámbito de las relaciones con el pueblo de la Primera Alianza, Israel; desprecio, actos de hostilidad, silencios incluso durante el Holocausto cometido por los nazis.

Conversiones forzadas. Pecados contra el amor, la paz, los derechos de los otros pueblos, el respeto por las culturas y las otras religiones, en concomitancia con la evangelización, incluso durante la conquista de América.

Machismo y esclavitud. Pecados contra la dignidad humana y la unidad del género humano, las mujeres, las razas y las etnias.

Injusticia social. Pecados en el campo de los derechos fundamentales de las personas y de la justicia social: los últimos, los pobres, los niños por nacer, injusticias económicas y sociales.”

La Nación, Suplemento Cultura, 12 de marzo de 2000, p.18

4. A partir del análisis por separado de las siete cuestiones aludidas:

- a) desviaciones del Evangelio,
- b) las Cruzadas y la Inquisición,
- c) división de los cristianos,
- d) persecución de los hebreos,
- e) conversiones forzadas,
- f) machismo y esclavitud e
- g) injusticia social.

- Determine en cada caso las relaciones entre responsabilidades individuales y colectivas.
- ¿En alguno de estos casos podría considerarse alguna posibilidad de “exención de culpa” en el sentido de Austin? ¿Cuál, y por qué? Si contesta que no a todos los casos, elija al menos dos, considere una posible excusa y explique por qué no es aceptable.

Es habitual encontrar recursos interesantes en la información periodística. Pero debemos siempre considerar con qué intención incorporamos esos recursos a la actividad del aula. Podría tratarse simplemente de leer el diario en la escuela, incorporando algunas habilidades generales de análisis o lectura comprensiva; pero también podemos enriquecer esa lectura a partir de la enseñanza de nuevos conceptos y herramientas disciplinares para comprender y evaluar esa información. Esta decisión constituye un paso previo indispensable antes de la selección e incorporación de recursos para el diseño de actividades escolares.

Argumentación moral y argumentación jurídica

En otros aspectos la argumentación **jurídica** sigue patrones más pautados que la **moral**. En nuestro país hay leyes de distinto nivel. La Constitución sirve como marco para las otras. Contamos con Códigos (también de procedimientos), leyes, decretos y sus reglamentaciones, que tienen que ser compatibles con la Constitución.

Los casos se juzgan en función de su posibilidad de encuadrarlos en la legislación prevista. Algunos casos no previstos se resuelven por analogía y con criterios de autoridad competente en la figura del juez, y pueden sentar jurisprudencia para casos análogos posteriores. **Priva un razonamiento deductivo en que la clave es determinar si el caso está incluido en la tipificación de la letra de la ley.**

En nuestro país, la ley es expresa y los procedimientos explícitos. Los que funcionan como primeros principios son precisamente los incluidos en la Constitución Nacional. Sin embargo, como podrá verlo en el Módulo II de este curso de capacitación **Estado y ciudadanía**, y también en el Módulo III dedicado a **Derechos Humanos y Derecho Constitucional**, cabe plantearse la cuestión de si hay un derecho natural independiente de todos los derechos positivos existentes.



ACTIVIDAD N° 35

Trabajando con el diario

1. Lea el artículo periodístico que le presentamos a continuación

El derecho a decidir en el final

“Holanda se convirtió ayer en el primer país del mundo en legalizar oficialmente la eutanasia activa. Aunque deberán respetar condiciones muy estrictas, los médicos podrán ayudar a morir a enfermos terminales que sufran dolores insoportables y no tengan esperanza de vida. Según la ley aprobada por el Parlamento, los menores podrán optar por este procedimiento a partir de los 16 años sin necesidad del consentimiento de sus padres y en el caso de los niños de 12 a 15, se exigirá además de su voluntad, el acuerdo de uno de sus progenitores. El Vaticano criticó en duros términos la iniciativa. “Es un triste record para Holanda”, consideró la Santa Sede. Consultados por Página/12, especialistas en bioética locales analizaron la flamante normativa. “Por la idiosincrasia argentina, una ley similar aquí no tendría lugar”, evaluó Carlos Gherardi, presidente del Comité de Bioética de la Sociedad Argentina de Terapia Intensiva.

La ley fue aprobada por la mayoría de los diputados holandeses. En realidad, todavía le falta pasar por el Senado, pero se descuenta su sanción debido a que los partidos que la impulsaron son mayoría en esa Cámara.

La norma establece que para recurrir a la eutanasia los médicos tendrán que cumplir con una serie de condiciones. En primer lugar, deberán asegurarse de que el paciente sufra “dolores insoportables” como consecuencia de una enfermedad médicamente diagnosticada y no tenga ninguna esperanza de vida. Por supuesto, la persona interesada tiene que expresar su voluntad de morir. Comisiones regionales especializadas se encargarán de controlar el procedimiento y verificar que el diagnóstico sea el correcto. Si detectan que se ha violado alguna condición, podrán llevar el caso a la Justicia.

“Una ley por la cual se da cumplimiento al deseo reflexionado de una persona moribunda de poner fin a sus días, tiene su lugar en una sociedad adulta”, destacó el ministro de Justicia holandés, Benk Korthals. “Esta votación simplemente saca a la eutanasia del terreno criminal”, agregó el funcionario. La eutanasia no es un procedimiento nuevo en Holanda. Esta práctica se venía ejecutando con tolerancia oficial desde los años 90, a pesar de estar legalmente prohibida. Las estadísticas oficiales indican que sólo en 1999 los médicos holandeses intercedieron para ayudar a morir a 2216 pacientes terminales. En el 90 por ciento de los casos se trató de enfermos de cáncer.

Las críticas del Vaticano fueron inmediatas. Joaquín Navarro Valls, vocero de la Santa Sede, consideró que la legislación “viola la dignidad de la persona humana” y “contradice la declaración de Ginebra de 1948 de la asociación mundial de médicos así como los principios éticos médicos aprobados por 12 países de la Comunidad Europea en 1987”. En territorio holandés no faltaron las voces disidentes. Grupos religiosos y pro-vida consideraron que la ley abrirá la puerta para que se cometan abusos. Algunas entidades, incluso, compararon la legalización de la eutanasia con la ideología nazi. “Si los médicos no van a dudar en matar gente, tampoco dudarán en suprimir el tratamiento de los pacientes que no les agraden”, sostuvo una activista de un grupo anti-eutanasia.

La eutanasia es tolerada en ciertas condiciones en un puñado de países como Suiza, Colombia y Bélgica, pero en ninguno de ellos está legalizada. Según la norma holandesa, los menores pueden solicitar la intervención de un médico para terminar con su vida a partir de los 16 años sin necesidad de que sus padres den el consentimiento. En el caso de los niños de 12 a 15 años, se exigirá la voluntad de uno de los progenitores, además del acuerdo del paciente.

La ley fue aprobada por 104 a 40 votos. La media sanción de la Cámara de Diputados estuvo precedida por un intenso debate entre los legisladores de la coalición gubernamental del primer ministro Win Kok (socialdemócrata, liberal y reformista de izquierda y los partidos cristianos de la oposición).

La opinión de especialistas.

“Holanda está dando un ejemplo de ejercicio de poder público. La cultura holandesa ya toleraba la práctica de la eutanasia. Lo que hicieron los diputados es dar un soporte legal a un mecanismo permitido de hecho. En cambio, en la Argentina no hay lugar para una ley similar, por la idiosincrasia de la población”, opinó, en diálogo con [Página/12](#), Carlos Gherardi, presidente del Comité de Bioética de la Sociedad Argentina de Terapia

Intensiva. Para el sacerdote Leonardo Belderrain, doctor en Bioética, no sería “antiético” un suicidio asistido si además el Estado garantizara al paciente cuidados paliativos domiciliarios y morfina para calmar el sufrimiento, junto a contención para él y su familia, como ocurre en Gran Bretaña. “Países como Holanda, donde la eutanasia activa es tolerada y ahora legalizada, disponen de pocos recursos estatales para brindar cuidados paliativos a pacientes terminales”, objetó.

“Sería pertinente que todas las obras sociales aquí cubran los cuidados paliativos domiciliarios y la provisión de morfina, además de contención para el paciente y su entorno familiar”, consideró Belderrain. Para Gherardi, es una “vergüenza” que los legisladores argentinos todavía no se hayan puesto de acuerdo para legislar la eutanasia pasiva. “Es inconcebible que no exista en el país una normativa para la abstención y retiro del soporte vital”, consideró el especialista. “Si hay una ética del cuidado terminal, no hace falta una ley de eutanasia activa”, agregó.

Carbajal, M. “El derecho a decidir en el final” Página 12, 29 de noviembre de 2000, p.17

2. Teniendo en cuenta el contenido del artículo responda a las siguientes consignas:
 - a) A partir del artículo exprese la relación entre lo legal y lo moral.
 - b) Compare la legislación aludida con la de nuestro país.
 - c) Plantee el dilema que se le plantearía a un médico argentino que trabajara en Holanda.

“Ponerse en situación”, desarrollar la disposición para reconocer a los demás como prójimos y contemplar sus sentimientos e intereses como igualmente valiosos, cultivar la compasión, en su sentido original de “padecer o sentir –con”, constituye una actitud importante a la hora de promover el aprendizaje de cuestiones éticas. Supone un ejercicio de descentración, de respeto y escucha por el otro que resulta favorable para la comprensión de ciertos dilemas morales. Esta actividad pretende ofrecer una oportunidad para ese ejercicio.

Los aspectos formales del juicio moral: universalidad, imparcialidad y reciprocidad

Si observamos el desarrollo del juicio moral en el niño advertimos, como lo ha puesto de relieve Piaget, (recuerde lo trabajado al respecto en el capítulo 2 de este Módulo) que alrededor de los ocho años, empieza a plantearse el requisito formal de la **universalidad**, según el cual lo que vale para uno, valga para todos.

Kant había llamado la atención sobre el tema argumentando que lo único bueno es la buena voluntad, y que en la medida en que esta voluntad o razón en su uso práctico se rige por imperativos, la libertad no es otra cosa que la autonomía y que la autonomía no se logra cuando la voluntad está condicionada por determinado logro, aunque este sea la felicidad, porque en ese caso hay algo externo a ella misma que rige la voluntad. Por consiguiente, el **imperativo** incondicionado o **categorórico** no va a ser el que ordene hacer algo determinado, sino el que marque la forma de la acción que ha de ser universal. En este autor, el requisito de autonomía se cumple cuando se vacían de contenido las órdenes, y queda la sola forma y la forma es universal.

Si bien en algún momento Kant formula de otro modo el imperativo, esta forma es totalmente compatible con lo anterior y muy aclaratoria para regir la vida personal, ya que dice que hay que actuar de modo tal de no tomar al ser humano sólo como medio, sino siempre como un fin en sí mismo; esto de no instrumentalizar a las personas vale para todos, de modo que la universalidad implica la **reciprocidad** y la **imparcialidad**. Con esto queremos decir que la universalidad en la acción supone que si yo elijo no mentir, admito que todos los seres humanos podrían no mentir. Esta generalización incluye la reciprocidad porque, dadas dos personas, si A no le miente a B se supone que corresponde que B no le mienta a A.

Y esa misma reciprocidad supone que si seguimos pensando en A y B, no puedo pensar que sólo A no mentirá, porque la atribución no vale parcialmente o de modo discriminado sino tanto para A como para B.

Le proponemos trabajar en torno de la posición de Kant en la siguiente actividad.



ACTIVIDAD N° 36

1. A continuación le presentamos la segunda formulación que hace Kant del imperativo categórico a partir de la cual le proponemos responder algunas preguntas:

“En el orden de los fines, el hombre (y con él todo ser racional) es fin en sí mismo, es decir no puede nunca ser utilizado sólo como medio por alguien (ni aún por Dios) sin al mismo tiempo ser fin.”

Manuel Kant. Crítica de la razón práctica; Bs.As., El Ateneo, 1951, p.123

- a) ¿Qué relación es posible establecer entre el fragmento anterior y los principios de universalidad, reciprocidad e imparcialidad?
- b) Ofrezca un ejemplo que ilustre lo afirmado teóricamente.

La construcción de un sistema de relaciones conceptuales realizada por el docente es imprescindible para poder formular y buscar los mejores ejemplos, aquellos que permitan una aplicación genuina de los conceptos; aquellos que ofrezcan a nuestros alumnos un campo fértil para la comprensión y puedan ser abordados en profundidad. De allí la secuencia de las preguntas de la actividad anterior.

Abordaremos esta importante cuestión didáctica en el capítulo 7 del Módulo III de este curso de capacitación.

Tipos de éticas: éticas materiales y éticas formales

Cuando se consideran los juicios morales es menester recordar algunas nociones lógicas que resultan aclaratorias. Todo juicio tiene una **forma** y una **materia** o contenido. Por ejemplo, si digo “Juan corre”, es un juicio singular que tiene la misma forma que “María salta”, pero distinta materia o contenido.

Teniendo en cuenta la **cantidad** que se considera con respecto a la clase o concepto que figura como sujeto de la oración, podrían clasificarse los juicios o proposiciones en singulares, particulares y universales, ya sean del tipo del ejemplo anterior o como los que siguen: “Algunos argentinos son tucumanos”, que es un juicio particular. “Todos los argentinos son americanos” que es un juicio universal. En las cuestiones morales los juicios presentan cualquiera de estas tres formas.

Al distinguir una ética de otra se puede considerar como criterio la **sola forma** de los juicios, en ese caso podremos hablar de **éticas formales**. En otros casos se podrá tener en cuenta el **contenido** de que se habla, la materia de los juicios; por ejemplo, si se habla del placer, la felicidad o la obediencia. En este caso la ética será una **ética material**. El hedonismo, el eudemonismo, la ética judeo-cristiana, el utilitarismo, son ejemplos de éticas materiales en que el criterio lo constituye aceptar determinados contenidos. La ética kantiana, en cambio, es una ética formal, que sólo exige la universalidad.

Aún cabría otro criterio de clasificación que no alude a cuestiones lógicas sino fácticas, aunque en este caso se presentan ciertas dificultades epistemológicas. Se pueden clasificar las éticas según tengan en cuenta la **intención** o el **resultado**. Un ejemplo del primer caso sería: “No codiciar los bienes ajenos” o “Actuar por deber”; de las de resultado: “No matar” u “Obtener superávit de placer”. **Siguiendo este criterio la ética de Kant sería una ética de intención, el utilitarismo, de resultado, y el cristianismo sería una ética mixta.** El inconveniente epistémico aludido es que la intención ajena es difícilmente cognoscible. Quizás podríamos decir que la única intención conocida sería la propia, e incluso en este sentido, teorías psicológicas como el psicoanálisis tendrían mucho que objetar.

No se nos escapa que hemos dejado de lado un sentimiento subjetivo que a nivel individual matiza toda la conducta moral de un sujeto y es el sentimiento de **culpa**, difícilmente integrable en los planteos anteriores, de carácter irracional, que podría incluirse como una captación directa, una intuición sentimental de que uno ha actuado mal.

**ACTIVIDAD N° 37**

1. A continuación reproducimos un ejemplo de ética médica presentado por F. Luna y A. Salles. Le proponemos que lo lea y luego realice las actividades que encontrará a continuación:

“Hace un mes que Ana sufre de insomnio persistente y nerviosismo constante. A raíz de esto decide consultar a la doctora Rodríguez. Durante la visita la doctora Rodríguez le hace una serie de preguntas y, después de examinarla, concluye que no es necesario recetar medicación ya que el problema es psicosomático, causado por dificultades domésticas temporarias. Puesto que no logra convencer a Ana, y con el objetivo de tranquilizarla, la doctora analiza la posibilidad de hacerle creer que las píldoras que le recetará tendrán un efecto beneficioso aunque en realidad se trata de un placebo (píldora de azúcar que carece de efectos).

La doctora Rodríguez debe decidir si le mentirá a Ana o no. ¿Qué tipo de valores o normas puede usar para justificar su decisión?

Un posible enfoque consiste en afirmar que todo ser humano debe seguir ciertos principios o reglas independientemente de las consecuencias. Según este punto de vista ciertos tipos de actos son intrínsecamente incorrectos; tenemos la obligación de decir la verdad aun cuando en ciertas ocasiones mentir pueda producir buenas consecuencias (teorías deontológicas).

Otro enfoque consiste en afirmar que nuestra obligación moral es maximizar resultados positivos (para la mayor cantidad de seres) y minimizar resultados negativos. El valor moral de una acción pasa a depender de sus consecuencias. Si las consecuencias de mentir son más positivas que las de ser veraz, ésta es la acción correcta (teorías utilitaristas).

Un tercer enfoque consiste en apelar a las leyes naturales como guía del comportamiento humano. Estas leyes naturales son leyes de la razón, que gracias a nuestra racionalidad podemos descubrir. Según esta perspectiva, el engaño no es aceptable porque implica no reconocer el valor de la persona, pero admite una excepción cuando se lo practica para promover un bien natural tal como la salud (teoría de la ley natural).

Otro enfoque consiste en centrarse en el carácter que uno posee o las virtudes que desea cultivar, que son definidas por las prácticas en las que surgen. De modo que la pregunta es: ¿Qué papel juega la honestidad en el carácter del médico? ¿Y es ésta propia de un buen profesional de la salud? (ética de la virtud).”

Luna, F. y Salles, A (comp.) Decisiones de vida y muerte. Bs.As., Sudamericana, 1995; p.17

2. Atendiendo al contenido del ejemplo, ¿cómo caracterizaría cada una de las cuatro alternativas (como una ética formal o material)? En cada caso, justifique su respuesta.

Luego de haber aplicado las nociones de ética formal y material a las alternativas presentadas en el ejemplo le sugerimos que piense en la aplicabilidad del caso al aula y en relación con qué temas. Por ejemplo, usted podría plantear el dilema de la Dra. Rodríguez, recabar las opiniones de los propios alumnos y luego discutir las diversas alternativas tomando en cuenta un marco teórico formulado desde distintas posiciones éticas. Como ya lo hemos señalado, su propia interpretación del caso y su análisis desde las perspectivas a enseñar resulta el paso insoslayable para poder volcar el ejemplo a una situación de enseñanza en el aula. Sin embargo, esto no implica que usted alcance certezas morales respecto de la actuación de la médica en este caso. Existen situaciones que representan verdaderos dilemas no sólo para nuestros alumnos y alumnas, sino para nosotros como ciudadanos adultos. El hecho de que enseñemos ética y comprendamos distintos fundamentos ético filosóficos para argumentar a favor o en contra de una acción moral, no implica que nosotros tengamos siempre y en todo caso la certeza de cuál es la acción correcta en ciertas situaciones. Enseñar ética no supone que debamos imponer nuestra propia moral a los alumnos ni exigimos tener juicios morales definitivos para cualquier acto susceptible de ser juzgado moralmente. La neutralidad activa o procedimental del docente es un requisito necesario para el trabajo con muchos valores controvertidos, aún en los casos en que tengamos una posición tomada.

Principios morales: principios normativos y principios de valoración

Si consideramos los principios morales advertimos **principios** que nos marcan la **acción**; normas u órdenes generales que rigen la conducta propia y ajena. Por ejemplo: “Ama a tu prójimo como a ti mismo”. “Preocúpate por el bien común.” “Alivia el dolor.” Junto a estos aparecen otros **principios** generales que marcan el **valor** de algo. Por ejemplo: “La vida es bella.” “Lo único bueno es la buena voluntad.” En estos casos se está atribuyendo valor a algo, y al hacerlo cabría preguntarse si hay una relación entre las **normas** y los **valores**, y cuáles son esos valores.

“Sagrado”, “justo”, “verdadero”, “bello”, “útil” son valores atribuidos y que tienen en principio la característica de presentarse en **pares opuestos**: sagrado-profano, justo-injusto, verdadero-falso, bello-feo, útil-inútil. Además guardan un **orden jerárquico** que justifica la preferencia cuando presentan un conflicto en la elección. Esto es muy notorio en la orientación vocacional: es posible orientar la decisión de elegir una carrera en función de privilegiar la belleza o la utilidad.

Como se advierte hay un estrecho vínculo entre lo que se valora, lo que se recomienda y lo que se ordena. Cada vida se organiza en función de lo que se valora y podemos reconocer un momento histórico, una nación y su cultura, describiendo su **escala de valores**. Los principios orientadores de nuestra conducta explicitan los valores que consideramos más importantes. La **virtud**, derivada del latín *vir* (varón), es la característica que lo distinguía. En el uso actual son las cualidades del sujeto moral: prudencia, templanza, honradez, veracidad, valentía, confianza, caridad, paciencia, tolerancia. Son características positivas que consideramos bueno tener.

Aristóteles definía la virtud como **el justo medio entre dos extremos en que uno peca por exceso y otro por defecto**. Así podríamos reconocer la valentía igualmente alejada de la cobardía que de la temeridad pero también esa exigencia de medida debía considerar la naturaleza del individuo, sobre todo en la templanza que es la virtud más ligada a la satisfacción de deseos.

Pero tanto en el problema del reconocimiento de los valores como en el de la determinación de las normas fundamentales y el fomento de las virtudes correspondientes, el problema filosófico relevante es el de la **fundamentación** y en este sentido es lo mismo que comencemos por la justificación de las normas o el ordenamiento de los valores.

La siguiente actividad le propone trabajar el tema de la fundamentación desde diversos textos.

**ACTIVIDAD N° 38**

1. Lea el siguiente texto de Spinoza y luego responda a las consignas que sobre dicho texto se formulan:

De la ética demostrada como una geometría**Proposición XLII**

La beatitud no es el premio de la virtud, sino la virtud misma, y no gozamos de ella porque reprimamos nuestra concupiscencia, sino, al contrario, porque gozamos de ella, podemos reprimir nuestra concupiscencia.

Demostración: La beatitud consiste en el amor a Dios (por la proposición 36 de esta parte con su escolio), y este amor nace del tercer género de conocimiento (por el corolario de la proposición 32 de esta parte); y, por tanto, este amor (por las proposiciones 59 y 3 de la parte III) debe referirse al alma en cuanto obra y, por ende (por la definición 8 de la parte IV), es la virtud misma. Que era lo primero. Además, cuanto más goza el alma de este amor divino o beatitud, tanto más entiende (por la proposición 32 de esta parte) esto es (por el corolario de la proposición 3 de esta parte), tanto mayor potencia tiene sobre los afectos y (por la proposición 38 de esta parte), tanto menos padece en virtud de los afectos que son malos, así pues, porque el alma goza de este amor divino o beatitud es por lo que tiene la potestad de reprimir las concupiscencias, y dado que la potencia humana de reprimir los afectos consiste en el solo entendimiento, nadie goza, pues, de esta beatitud porque haya reprimido sus afectos, sino, por el contrario, la potestad de reprimir las concupiscencias nace de la beatitud misma.

Baruch de Spinoza, *Ética, demostrada según orden geométrico*. México, F.C. E., 1958, p.272

- a) Compare el texto de Spinoza con la demostración del teorema de Pitágoras (trabaje con un docente de matemática si no lo recuerda).
 - b) ¿Cómo se establece la jerarquía de los valores en la ética de Spinoza?
2. Lea ahora el siguiente texto de Emilio Durkheim y responda a las preguntas que se plantean:

El hecho moral

La sociedad nos ordena porque es exterior y superior a nosotros. Entre la sociedad y nosotros existe así, una distancia moral que hace de la sociedad una autoridad ante la cual se inclina nuestra voluntad. Pero por otro lado, amamos y deseamos la sociedad, la amamos y la deseamos porque nos es interior, porque está en nosotros, porque es, en fin, un poco de nosotros mismos, bien que tal sentimiento exprese un deseo sui generis, toda vez que, no obstante cuanto hagamos, la sociedad no alcanza a ser nunca nuestra sino en mínima parte, pues el dominio que ejerce sobre nosotros es infinito.

Se puede comprender finalmente, desde este mismo punto de vista, ese carácter sagrado que las cosas morales han tenido siempre y todavía poseen, carácter que constituye una verdadera religiosidad sin la que no sería posible la existencia de la ética.

Yo parto de esta observación: los objetos no tienen valor por sí mismos.

Esta verdad se aplica también a las cosas económicas. La antigua teoría económica, según la cual existirían valores objetivos inherentes a las cosas, independientemente de nuestras representaciones, casi no tiene adeptos actualmente.

Los valores son producto de la opinión y, en consecuencia, las cosas adquieren valor solo respecto a determinados estados de conciencia. En las épocas en que el trabajo manual ha estado estigmatizado por un descrédito moral, su valor reconocido y medido según la retribución de que era objeto, resultaba inferior al que le atribuimos hoy. A este respecto, podrían multiplicarse los ejemplos.

Emilio Durkheim, *Sociología y Filosofía*, Buenos Aires, Kraft, 1951, pp. 174-5

- a) ¿Qué relación establece Durkheim entre hechos y valores?
 - b) ¿Cómo influyen los valores en la determinación de la jerarquía de los hechos y los objetos?
 - c) ¿Cómo se reflejaría esta distinción en la selección de contenidos que usted ha realizado para la programación de su materia este año?
3. Le proponemos ahora la lectura de un nuevo texto de Alejandro Korn para trabajar un nuevo conjunto de preguntas a partir de él:

Los valores

Del punto de vista histórico, los valores biológicos han debido ser para el hombre primitivo los más apremiantes, por mucho tiempo los únicos. Esto es obvio. Poco a poco se han agregado, se han sobrepuesto, digamos, valores de otra índole. Nada nos impide atribuirles mayor categoría si así nos place. Cuando el hombre se haya liberado de la servidumbre económica, probablemente la supremacía de valores más altos se impondrá. Pero mientras cada día que amanece, las gentes, exactamente como el antecesor más remoto, se hallen en presencia del problema, no de la existencia, sino de la subsistencia, el valor económico conservará sus fueros. La angustia de la vida es un hecho real, pero plantea ante todo problemas empíricos y no metafísicos. Obliga a la acción.

Alejandro Korn, *Sistema filosófico*, Buenos Aires, Nova, 1959, p. 72

- a) ¿Considera usted que del texto se sigue que sólo quien tiene resuelta su situación económica puede preocuparse por los “valores más altos”? ¿En qué sentido?
- b) De acuerdo con su respuesta a la pregunta anterior, reflexione: ¿cuál es el sentido de la enseñanza de la Ética, la Literatura, la Música en los

contextos en que la subsistencia es una preocupación apremiante?
¿Cuál es su propia situación?



4. En el curso de literatura sus alumnos probablemente habrán leído *El cantar del Mio Cid*, *Martín Fierro* o *Facundo*. Propóngales que elijan el que prefieran y que determinen los valores que allí se resaltan.
5. Finalmente lea el siguiente texto y responda a las preguntas atendiendo a la perspectiva planteada por Berlin en este fragmento.

Pluralismo axiológico

“El pluralismo, con el grado de libertad ‘negativa’ que lleva consigo, me parece un ideal más verdadero y más humano que los fines de aquellos que buscan en las grandes estructuras autoritarias y disciplinadas el ideal del autodomínio ‘positivo’ de las clases sociales, de los pueblos o de toda la humanidad. Es más verdadero porque, por lo menos, reconoce el hecho de que los fines humanos son múltiples, no todos ellos conmensurables, y están en perpetua rivalidad unos con otros. Suponer que todos los valores pueden ponerse en los diferentes grados de una sola escala, de manera que no haga falta más que mirar a ésta para determinar cuál es el superior, me parece que es falsificar el conocimiento que tenemos de que los hombres son agentes libres, y representar las decisiones morales como operaciones que, en principio, pudieran realizar las reglas de cálculo. Decir que en una última síntesis que todo lo reconcilia, pero que es realizable, el deber es interés, o que la libertad individual es democracia pura o un estado totalitario, es echar una manta metafísica bien sobre el autoengaño o sobre una hipocresía deliberada. Es más humano porque no priva a los hombres (en nombre de algún ideal remoto o incoherente –como les privan los que construyen sistemas–) de mucho de lo que han visto que les es indispensable para su vida como seres humanos que se transforman a sí mismos de manera imprevisible. En último término, los hombres eligen entre diferentes valores últimos, y eligen de esa manera porque su vida y su pensamiento están determinados por categorías y conceptos morales fundamentales que, por lo menos en grandes unidades de espacio y tiempo, son parte de su ser, de su pensamiento, y del sentido que tienen de su propia identidad parte de lo cual les hace humanos”

Berlin, I. Cuatro ensayos sobre la libertad, Madrid, Alianza, 1998; pp.279-280

- a) Indique las razones que ofrece Berlin para sostener un pluralismo axiológico.
- b) Teniendo en cuenta estas razones, ¿sería posible establecer una única jerarquía de valores? ¿Por qué?
6. Ensaye un análisis del caso del juzgamiento en Francia de una mujer africana por la práctica de la excisión, que presentamos a continuación, a la luz de la idea de pluralismo axiológico de Berlin. Describa las dificultades que pudo haber encontrado para realizar el análisis del caso desde esta perspectiva.

"Trataré aquí de un caso paradigmático de pluralismo normativo: la punibilidad de la excisión.

La excisión es una intervención que consiste en la ablación de parte de los órganos genitales externos femeninos. Va desde una forma muy radical, la infibulación, a una más ligera, asimilada a la circuncisión masculina.

La excisión en sus diferentes formas, es una práctica tradicional todavía difundida en numerosas poblaciones africanas, de religión musulmana, cristiana o animista. También es efectuada, de manera clandestina, en el territorio europeo en hijas de inmigrantes, por lo general a los pocos días o semanas de vida. Comúnmente la operación es practicada por mujeres "profesionales" en condiciones higiénicas y médicas tales, que más de una vez han provocado la muerte de la niña.

Una sentencia de la Corte de Casación francesa, del 20 de agosto de 1938, ha establecido que la ablación del clítoris debe considerarse una mutilación. Deviene en consecuencia punible en el sentido del artículo 312.3 párrafo, introducido en 1981, que prevé cárcel de por vida a los progenitores que sean autores de mutilaciones de miembros u órganos de sus hijos y de 10 a 20 años de reclusión para el caso de complicidad.

Desde 1984 se han desarrollado algunos procesos para casos de excisión de la que ha derivado la muerte u otras graves enfermedades para las niñas. Estos procesos han concluido con condenas muy leves, siempre condicionales, pero que testimonian una tendencia a agravar progresivamente la pena.

(...)

Aquí presentaré algunas problemáticas que conciernen a la excisión y su criminalización, insertándolas en relación a un proceso en particular. Partiré, por consiguiente de la presentación de un conflicto (...) Más específicamente presentaré el caso de Forfana Dalla Traoré, acusada de haber hecho practicar en 1984 la excisión a su hija recién nacida y procesada por el Tribunal Criminal de París.

Ese proceso al cual he asistido, ha tenido particular resonancia, tanto para la sensibilización de los especialistas y de la opinión pública sobre el problema, cuanto porque la niña no sufrió ninguna consecuencia por la mutilación. El proceso, en consecuencia, se hizo a la excisión misma y debería establecer la actitud del Estado francés hacia esa práctica en un período fuerte de tensión social en torno a los problemas de la inmigración.

La imputada, proveniente de Malí, en el momento del proceso tenía 26 años y 5 hijos. El marido originario del mismo poblado, declaró no estar al corriente del hecho, que habría impedido por saber que en Francia la excisión está prohibida.

La denuncia fue hecha por una doctora del servicio sanitario que, al visitar poco después a la niña, había detectado la excisión. La parte civil estaba constituida por asociaciones feministas, de protección a la infancia y de la comisión internacional para la abolición de

las mutilaciones sexuales. Jueces y jurados eran todos blancos, tan solo uno era negro uno de los abogados.

El interés del proceso, residía en la afirmación de principios, en su alcance simbólico y en sus consecuencias políticas y sociales. Durante todo el proceso, muy seguido por la prensa y los estudiosos, se mostró ese carácter ejemplar: más que juzgar a la imputada se juzgaba la excisión.

Ante todo se constató que Forfana Dalla Taoré, aunque vivía desde hacía mucho años en Francia, no hablaba francés, sino sólo el idioma de su etnia de origen, los "Soninké". Excepto en ocasiones oficiales, no tenía contacto con franceses, sino sólo con personas de su pueblo de origen. Cierta perplejidad surge sobre la aplicabilidad en un caso como este de la presunción del conocimiento de la ley penal. Con mayor razón tratándose de una reciente extensión jurisprudencial. Se trata de una reformulación de un tradicional problema de la ciencia jurídica: la aplicabilidad de una norma, en caso de imposibilidad material de su conocimiento. Para evitar, al menos formalmente, tal imposibilidad, sería necesario traducir los textos legislativos a las lenguas originarias de los extranjeros. ¿Pero cuáles textos y sobre todo a cuáles de los centenares de lenguas y dialectos hablados en territorio francés por las múltiples comunidades? O, si no, sería necesario instituir cursos accesibles a todos los extranjeros de la lengua del país receptor y de sus instituciones jurídicas.

Más allá de esta cuestión preliminar el proceso se concentró sobre la sustancia del problema de la excisión y sobre la actitud a tener por parte del estado francés.

Además de las vistosas costumbres tradicionales atribuidas a la imputada y a otras mujeres africanas, las opiniones de los numerosos expertos no juristas contribuyeron a la mayor espectacularidad del proceso.

Durante toda la duración del mismo se sucedieron testimonios y pericias de especialistas de distintas disciplinas: médicos, psiquiatras, etnólogos, sociólogos, representantes de asociaciones internacionales por la igualdad de los derechos y por la protección de la infancia, mujeres intelectuales africanas, etc. Todos estos "expertos" han suministrado opiniones que, en la mayor parte de los casos, no aparecerían como puramente "científicas", sino que a menudo intentaban persuadir al jurado a seguir en una u otra dirección.

Una observación que cabe hacer concierne al aumento del número e importancia de actores no juristas, en particular etnólogos, en procesos en los cuales se juzga una cultura.

Sus opiniones sirven como legitimación científica de la decisión y testimonian la dificultad de recurrir únicamente a categorías técnico - jurídicas. El juez, en efecto, se encuentra ante problemas que implican valoraciones que van más allá del saber puramente jurídico. La ampliación del rol de los científicos y la paralela restricción del de los juristas corresponde por otra parte a una tendencia general del derecho occidental contemporáneo. El terreno del derecho se hace cada vez más pequeño entre el de la ciencia y el de la opción política o ética. Una decisión como la de este proceso, en efecto,

está inevitablemente influenciada también por valoraciones de oportunidad política y social.

Algo reconocido de manera unánime es la imposibilidad de hablar de una excisión; dada la diferencia, según las etnias, tanto del tipo de mutilación cuanto de su significado social. Sin embargo, las respuestas dadas por las mujeres africanas que la han sufrido y la imponen a sus hijas revelan una legitimación de tipo tradicional y una adaptación a la norma: siempre se ha hecho así, y así debe hacer. A la pregunta: "¿Crees que sea una buena costumbre?", la imputada ha respondido: "Nosotros seguimos a nuestros padres".

En muchas sociedades esta práctica está justificada a través de un mito de fundación, en algunos casos la función reconocida es la de disminuir el placer femenino y por consiguiente los riesgos de infidelidad o de relaciones prematrimoniales. Este es el aspecto de la excisión que sanciona la posición subordinada de la mujer y por consiguiente uno de los puntos más difíciles de admitir por la mentalidad europea. La cuestión por consiguientes controvertida y no resoluble unívocamente por la ciencia médica. Lo que muchos etnólogos han confirmado es que en las sociedades de pertenencia, una mujer que no haya sufrido esta operación ritual, no es considerada verdaderamente mujer y por consiguiente "no puede encontrar marido", con todo lo que de ello deriva como posición social.

Desde un punto de vista psicológico, es evidente que para la imputada y para otras mujeres como ella, las costumbres del propio pueblo, constituyen una obligación social y religiosa extremadamente coercitiva, mucho más que la interpretación del código penal de un país extranjero. El conflicto entre la norma consuetudinaria y religiosa de la sociedad de pertenencia y la jurídica del estado receptor, no puede resolverse más que a favor de la primera. Sobre todo en las situaciones en que viven de hecho muchas mujeres inmigrantes.

La sanción por la transgresión de la costumbre, no es solamente moral, sino social. Y es una sanción de aislamiento que sufrirá sobre todo la hija.

Ha sido objetado que no se puede más hablar de constricción social cuando en el caso de Malí, el mismo estado de origen tiene una legislación contra la excisión. Pero esta objeción no tiene en cuenta el hecho -a menudo olvidado- de que también en los países africanos, las poblaciones están sometidas a dos sistemas normativos con vida paralela (el oficial - nacional, y el tradicional - local). Sobre algunas cuestiones, estos ordenamientos se superponen en formas incompatibles y la costumbre es a menudo más vinculante que el derecho estatal.

El argumento principal de la acusación sostenía, sin embargo, que el interés a proteger era el de la víctima, esto es el de la niña. El derecho debe salvaguardar su integridad física y psíquica. Ambas susceptibles de fuertes daños como consecuencia de la operación.

A este argumento le ha sido objetado que no resulta claro cuál es el interés de la víctima.

Considerando que para la mayor parte de las familias africanas la estadía en Francia es transitoria, el daño que deriva a la mujer no excisa, una vez reintegrada a su comunidad

de origen, podría ser mayor que el daño de la operación por el aislamiento social. Por otra parte, como han testimoniado muchos africanos que han vivido personalmente esta experiencia, si una niña no excisa regresa a su patria tan sólo por unas vacaciones, es tomada en custodia por la familia de origen y de inmediato le es practicada la ablación en edad más avanzada, con un sufrimiento y riesgo mucho mayores.

Es necesario reconocer, por consiguiente, que la excisión no es aislable de la cultura de la que forma parte, así como en general, es insensato intentar erradicar un solo elemento de un sistema integrado.

La excisión envuelve un universo de diferencias entre la cultura europea y la africana. No solamente la posición de la mujer respecto del hombre, sino también la de los padres respecto de los hijos, del individuo respecto del grupo y aún respecto del propio cuerpo. El conflicto suscitado por esta práctica no se limita a contraponer un derecho y una costumbre, sino que se extiende a dos culturas y a dos sistemas de valores y de vida distintos, con exigencias opuestas.

En este proceso se han enfrentado dos mundos femeninos: el de la imputada y de decenas de millones de mujeres africanas y aquél de las feministas y en general de las mujeres europeas. Una mediación entre los dos mundos estuvo representada por algunas mujeres africanas trabajadoras que se presentaron a dar testimonio de la dificultades de intentar ese acercamiento.

Otro conflicto emergía constantemente en las diferentes posiciones de los participantes en el proceso. No ya un conflicto entre diversos ordenamientos, sino al interior del sistema mismo de valores occidentales. Por un lado, la protección de la infancia, de la integridad del cuerpo y de la igualdad entre los sexos, por el otro, la defensa de las minorías, el respeto del pluralismo y de las especificidades culturales. Esta es, por otra parte, una característica cada vez más extendida en la elección de las políticas hacia los extracomunitarios: los valores que se confrontan son los de la tradición europea, que para las poblaciones inmigrantes, son a menudo inexistentes.

La presencia de "extranjeros" logra a menudo poner en evidencia, lagunas y contradicciones presentes en nuestro mismo sistema de normas y valores.

(...)

Más de un participante en el proceso, ha sostenido la necesidad de mantener la imagen y el rol educativo del Estado francés. Francia, se ha dicho, no puede dejar de lado su deber de portadora de valores universales. También frente a los gobiernos africanos y a las asociaciones internacionales. Debe dar el ejemplo y dirigir una acción que apunte a eliminar la excisión en el mundo.

Dos concepciones del derecho se oponían constantemente: una represiva y la otra, promotora. La primera exigía aplicar rigurosamente la ley penal y emitir una severa condena como único medio para combatir la difusión de esta práctica y de afirmar sin reservas su incompatibilidad con el derecho francés. La segunda, por el contrario, afirmaba que la única manera de desplazar dicha práctica, es a través de campañas de

información, educación y asistencia social, a efectuarse no solamente en Francia sino también en los países africanos donde la excisión está más difundida. Los sostenedores de esta posición, también han hecho notar que una condena severa habría tenido el efecto de aislar todavía más el mundo femenino africano, aumentando su clausura hacia la sociedad y administración francesa y retardando así, el proceso de integración. Y han recordado, cómo en el contexto de los procesos de modernización jurídica, se ha confirmado más de una vez, la insuficiencia de los medios puramente represivos para inducir al abandono de una costumbre.

Al final, Forfana Dalla Traoré, que arriesgaba hasta 20 años de cárcel en cuanto cómplice, fue condenada a tres años de condena en suspenso.

Una sentencia evidentemente simbólica, que sin acarrear graves daños a la imputada, ha querido subrayar o reforzar la condena del estado francés. El principio está a salvo aunque vaciado de consecuencias inmediatas.

Fragmento de la ponencia "Las mutilaciones sexuales en las mujeres. Multiculturalismo y normatividad jurídica", presentada en el Seminario sobre pluralismo jurídico de la Universidad de Torino, el 30 de octubre de 1991 por Alessandra Fachi, investigadora de la Universidad de Bologna en Doxa. N° 17 .
Traducción de la ponencia: Leandro Ferreyra.

Como comentario de este extenso trabajo que le hemos propuesto realizar a partir de los textos, nos detendremos especialmente en la última pregunta. Por una parte, resulta interesante pensar en los diferentes análisis que pueden realizarse de un mismo caso atendiendo al punto de vista jurídico y a ciertas concepciones éticas; también pueden plantearse las relaciones entre ética y derecho a partir del mismo caso. Por otro lado le hemos planteado la realización de una actividad de **metacognición** al pedirle que exprese los obstáculos y dificultades, las dudas y certezas que debió poner en juego en el intento de dar respuesta a esta cuestión. Este análisis resulta especialmente importante. No sólo porque le permite hacer consciente su propio proceso de pensamiento, sino porque como docentes debemos realizar estos análisis metacognitivos de modo permanente, en relación con nuestros propios aprendizajes. Ello nos permitirá aproximarnos un poco más al proceso de aprendizaje de nuestros alumnos y construir propuestas de enseñanza capaces de crear un espacio para reflexionar sobre los aprendizajes que se proponen generar.

Para concluir



ACTIVIDAD N° 39

Para concluir el trabajo de este capítulo, le proponemos que revise sus respuestas a la Actividad N° 32.

1. ¿Cómo evaluaría el diálogo que usted escribió entre “P” y “C”? Tenga en cuenta la distinción entre cuestiones de hecho y cuestiones de valor; la aparición de elementos racionales y elementos emotivos; la aparición de argumentos éticos y de argumentos jurídicos; la presencia de un marco teórico normativo específico; el peso de normas morales pertenecientes a una concepción dada (religiosa, cultural, etc.)
2. ¿Cómo evaluaría sus propios argumentos (su posición personal). Tenga en cuenta las mismas distinciones mencionadas en 1.

Actividades de autoevaluación



ACTIVIDAD DE AUTOEVALUACIÓN N° 1

1. En los primeros días de marzo de 2002, la Corte Suprema de Justicia prohibió la venta de la “píldora del día después”, un producto anticonceptivo que se caracteriza porque, a diferencia de la mayoría de las píldoras anticonceptivas, debe ser ingerida después (y no antes) del coito. La decisión dio lugar a un debate entre quienes estaban de acuerdo con esa prohibición y quienes disientían con ella por diversos motivos. A continuación reproducimos un artículo y una solicitada aparecidos en el diario La Nación:

“La prohibición de la llamada “píldora del día después” comporta varias aristas. Una de ellas es la de cuándo comienza la vida. Sumirnos en un debate de innegable carácter científico –como lo hicieron los propios juristas que se pronunciaron sobre la cuestión– está más allá de nuestra competencia. Pero, fundamentalmente, es totalmente improductivo. Sobre todo cuando en esa estipulación – por el momento, y a ciencia cierta, más o menos arbitraria- se juegan otras cartas del mazo: el concepto de persona y, de la mano de éste, el debate sobre el aborto, el que a su vez involucra el principio de la santidad de la vida humana pero también los derechos de la mujer a ejercer cierto control sobre su propio cuerpo.

Difícilmente se llegue a un acuerdo, tanto es así que los más refinados especialistas – tanto de quienes se oponen al aborto como de quienes están en su favor - intentan abordar este debate desde un ángulo distinto, que deje la discusión de cuándo comienza la vida al ámbito al que naturalmente pertenece, el de la ciencia (y con esto no estoy haciendo una apología de la ciencia y de la tecnología, sólo estoy delimitando ámbitos de incumbencia).

Voy a centrarme, entonces, en dos cuestiones: una expresada por uno de quienes impulsaron la acción de amparo; la otra, que hace a la esencia misma del vínculo entre moralidad y ley.

La primera es la expresión según la cual “la píldora mata a los niños”, la que supone un argumento muy discutido en ética, el de la capacidad que tiene una cosa para, en un futuro, llegar a ser otra (conocido como el argumento de la potencialidad). Según esta clase de argumentos, nosotros deberíamos tratar a algunas entidades o seres como si fueran algo que todavía no son. Desde un punto de vista moral, estos argumentos se preguntan si el hecho de que un ser tenga el potencial para desarrollar ciertas características, puede conferirle, por sí mismo, categoría moral a ese ser. Traducido en un plano más trivial pero también más ilustrativo: la mayoría de los ciudadanos argentinos tenemos el potencial para llegar a ser presidentes de la Nación, pero eso no significa que

tengamos derecho a decorar la Quinta de Olivos. Por lo tanto, aun cuando se concediese que la píldora “mata”, nunca mataría “niños”.

Pero no se puede obviar una segunda cuestión, que me limito a mencionar: ¿acaso el Estado puede regular estas prácticas de carácter absolutamente privado, incluso íntimo? Aun cuando algunos crean (creencia que es absolutamente respetable, sin lugar a dudas) que estas prácticas son moralmente incorrectas, ¿es ésta una razón suficiente para extender, legislación mediante, las consecuencias de dichas creencias a toda la población, aun a quienes no comparten dichas creencias?

La píldora puede reducir en cantidades asombrosas el número de abortos ilegales y las muertes maternas resultantes de los mismos. Dada esta realidad, un fallo como el de la Corte Suprema, ¿no es un amenaza a la salud de la población, especialmente de los sectores más vulnerables?”

Cohen, D. “Un problema, varias aristas”, , La Nación, 7 de marzo de 2002, p.13. La autora es doctora en Filosofía y Letras por la Universidad de Buenos Aires y Máster en Bioética por la Monash University, Australia. Docente de la Carrera de Filosofía (UBA)

La píldora es abortiva

Dictamen del Instituto de Bioética de la UCA.

A partir de un fallo de la Justicia, en referencia a la comercialización de la popularmente llamada “píldora del día después”, se ha reavivado la polémica sobre la misma.

Con tal motivo, el Instituto de Bioética de la Facultad de Posgrado en Ciencias de la Salud de la Pontificia Universidad Católica Argentina, ha producido el siguiente dictamen:

1. Desde el punto de vista técnico.

Este fármaco provoca una alteración en el transporte tubárico y también una desincronización en la maduración del endometrio según lo informa el mismo laboratorio que elabora y comercializa estas píldoras [...] Esto significa que el efecto buscado es inhibir la habilidad del endometrio para la anidación del embrión humano. **Si la píldora es tomada en el período periovulatorio, impide el normal desarrollo y progreso del embrión humano, lo que elimina las posibilidades de supervivencia de dicho embrión, que ya está presente.**

Durante todo el ciclo menstrual dos eventos importantes se producen en el sistema genital de la mujer. La maduración y salida de un óvulo del ovario con el objeto de que sea fecundado y la preparación del endometrio uterino para anidación del bebé. El endometrio está en su mayor nivel de receptividad en el período posovulatorio, de tal manera que si existe la fecundación, esta receptividad será máxima, facilitando naturalmente el proceso de desarrollo del embrión. La implantación (sin duda una etapa

importante en este proceso, pero una etapa más) se produce entre el quinto y el noveno día después de la fertilización.

A este evento del desarrollo embrionario y de la maduración del endometrio, se lo llama **sincronización** y es un proceso natural in vivo, porque ambos factores se dan bajo los efectos de las mismas hormonas.

El levonorgestrel (droga especialmente usada para la píldora de la que hablamos) altera la receptividad del endometrio impidiendo que el embrión siga su desarrollo y pueda implantarse. Así, el “terreno” no es apto y la implantación no es exitosa lo que **provoca la muerte del embrión**. Esta es, entonces, la acción abortiva del levonorgestrel que, por lo precoz de la misma, seguramente pasará inadvertida a la madre.

2. Desde el punto de vista antropológico.

Tanto la filosofía como la teología, sobre la base de una análisis biológico completo, afirman que el **embrión humano vivo (formado a partir de la unión de los gametos) es un sujeto humano**, existente, con una identidad bien definida, el cual comienza desde ese momento, a actualizar su propio **desarrollo en forma coordinada, continua y gradual**; de modo tal que nunca es una simple masa de células sino, siempre, un sujeto. Ningún fin, incluso bueno, puede justificar una intervención que produzca la muerte y eliminación de un ser humano. Un fin bueno no hace buena una acción en sí mala.

[...]

Desde la bioética personalista, proponemos la superación de ciertas ambigüedades que nos presenta el paradigma de una autonomía descontextualizada. Posponer arbitrariamente la determinación del inicio de la vida se aparta de la verdad ontológica e, incluso, científica. Desarticular la unidad esencial de la persona nos lleva a una dualidad desintegradora incompatible con la vida.

3. Desde el punto de vista del derecho.

Como justamente, hace pocos días, afirmaba la internacionalmente reconocida Pontificia Academia para la Vida, la misma historia de los pueblos ha mostrado que las exigencias que surgen de la ley moral natural –como la dignidad de la persona y su inviolable e innegociable derecho a la vida- necesitan ser reconocidas y tuteladas por el derecho positivo. **Es por esta razón que, en la historia del derecho, la dignidad de la persona y el derecho a la vida, siempre han sido cuidados especialmente de la arbitrariedad de cualquier pacto social o del consenso de la mayoría.**

No desconocemos que en nuestros días, existe una cierta tendencia en algunos grupos sociales que, exasperando la reivindicación de las libertades personales individuales, pretenden que surja en la conciencia colectiva, una mentalidad relativista desde donde se le exija al Estado garantizar y permitir prácticas y atentados contra la vida humana, especialmente cuando ésta es más débil, frágil y necesitada.

Consideramos como Instituto de Bioética, que los dictámenes y normas jurídicas deben ser acordes a la verdad del ser humano y su Libertad, que no puede existir si no se respeta toda vida y toda la vida. [...]"

P. Alberto G. Bochaty, O. S.A. Director Instituto de Bioética – facultad de Posgrado en Ciencias de la Salud – Pontificia Universidad Católica Argentina. “La píldora es abortiva. Dictamen del Instituto de Bioética de la UCA”, Solicitada aparecida en La Nación, 12 de marzo de 2002

[Las negritas y el subrayado corresponden a la solicitada original]

2. A partir de la lectura de ambas posiciones responda a las siguientes preguntas:

- a) Reconstruya en cada texto los argumentos a favor o en contra i) del uso de la píldora y ii) de la decisión de la Corte (¿notó que son dos cuestiones diferentes?) Señale las contradicciones entre ambos textos.
- b) Para cada uno de esos argumentos indique: i) ¿qué cuestiones de hecho son relevantes? ii) ¿qué cuestiones de valor son importantes?
- c) Analice la relación entre ética y legalidad tal como se presenta en estos artículos a partir de los conceptos sobre “poder” y “estado” que trabajamos en los capítulos 1 y 2 de la Segunda Parte.
- d) ¿Puede señalar el uso de términos que presentan un efecto emotivo en el lector ?
- e) Imagine que Y es una mujer, católica practicante, que ha tomado la píldora por consejo de su médico. Su confesor se lo reprocha: ¿qué excusas podría presentar Y?
- f) Relea los artículos: ¿encuentra elementos para caracterizar la posición asumida en cada uno de ellos desde el punto de vista de una ética material o bien de una ética formal? Justifique su respuesta.

Claves de respuesta de la autoevaluación

Recuerde que lo que ofrecemos aquí son pautas o recursos conceptuales para que usted mismo evalúe el trabajo realizado. En ningún caso se trata de “respuestas correctas”, en el sentido en que usted haya tenido que responder exactamente de la misma manera.



CLAVES DE RESPUESTA: ACTIVIDAD N° 1

2.

- a) En todos los casos usted deberá haber señalado las razones que una y otro autores ofrecieron a.) para justificar el uso o el rechazo del uso de la píldora (por ejemplo, que la píldora debe ser rechazada porque su uso implica la muerte de un ser humano vivo; o que un embrión sólo puede ser considerado un niño en potencia, y nunca en acto); b) para justificar o rechazar la decisión de la Corte (por ejemplo, que la Corte tutela el derecho a la vida de una persona humana; que la Corte legisla sobre una cuestión que compete sólo al fuero íntimo de las personas y no a la regulación social, es decir se ocupa de moral y no de derecho). En los ejemplos que ofrecemos, usted habrá notado las contradicciones: si se acepta el primer argumento debe rechazarse el segundo, y viceversa.
- b) En esta pregunta usted debe haber tomado como criterio la posibilidad de determinar la verdad o falsedad de una afirmación por referencia a cuestiones empíricas (por ejemplo, determinar cuál es exactamente la acción de los fármacos presentes en la píldora); como diferente de determinar el valor de una acción por referencia a criterios valorativos (tales como categorizar una acción como buena, mala o éticamente neutra, a partir de su inclusión o no dentro de una norma dada)
- c) En esta cuestión, usted habrá encontrado que el primer artículo establece una clara distinción entre cuestiones de moral privada y cuestiones sujetas a la normativa del Derecho. Está presupuesta una clara distinción entre Estado y religión. En cambio el segundo texto implica la existencia de un derecho natural, fundado en la ley divina, que precede y condiciona todo derecho positivo.
- d) En este punto, usted habrá tenido en cuenta no sólo la función informativa del lenguaje, sino el peso emotivo de algunos términos. Por ejemplo, el uso de “bebé” no equivale al uso de “feto” o “embrión”. No produce el mismo efecto escuchar o leer “el uso de la píldora impide la supervivencia del embrión” que “el uso de la píldora implica matar a un niño”.

- e) En este punto, usted podría trabajar con los distintos tipos de excusas que hemos mencionado. Por ejemplo, Y no podría decir que ella no tomó la píldora (negar el hecho), ya que acaba de confesarlo. Sí podría discrepar normativamente con el sacerdote, es decir reconocer haber tomado la píldora, pero disentir con la opinión de la Iglesia, y considerar que su uso no es un hecho incorrecto o disvalioso (en todos los casos, o en determinadas circunstancias). En tercer lugar, podría decir que tomó la píldora porque en realidad su médico nunca la aclaró que el efecto era el de imposibilitar el anidamiento del embrión, y que ella no sabía que la Iglesia se oponía a su uso. En cuarto lugar, podría alegar que la autoridad de la figura del médico había hecho que ella usara la píldora, a pesar de conocer sus efectos y la opinión de la Iglesia al respecto. En quinto lugar, podría haber aceptado su acto como una falta, y expresado su arrepentimiento.
- f) El segundo texto se encuadra claramente dentro de las condiciones de una ética material, ya que responde a los principios normativos encuadrados dentro de una concepción dada (en este caso, una concepción religiosa, la propia de la Iglesia Católica). En cambio la pregunta formulada por la autora del primer texto “*¿es ésta una razón suficiente para extender, legislación mediante, las consecuencias de dichas creencias a toda la población, aun a quienes no comparten dichas creencias?*” apela al principio de universalización de la máxima de la acción, propio de una ética formal.

Capítulo 6

Ética pública

Para comenzar



ACTIVIDAD N° 40

Para iniciar este capítulo le proponemos la siguiente actividad:

1. Elija dos sociedades diferentes, como podrían ser por ejemplo la argentina y la coreana.
 - a) Explícite normas distintas sobre un tema determinado. Por ejemplo, el saludo (en relación con la edad, la jerarquía, etc.)
 - b) ¿Qué diferencias señaló?
 - c) ¿Podrían estas diferencias generar un conflicto?
 - d) ¿Qué tipo de solución propondría usted para ese conflicto?



2. Proponga a sus alumnos un trabajo semejante, pero seleccionando usted previamente las sociedades a comparar. Organice un trabajo de investigación en grupos que incluya búsqueda de información a través de embajadas, posibles intercambios mediante el empleo del correo electrónico u otras alternativas de acercamiento a costumbres y modalidades de vida de otras sociedades.

El primer objetivo de esta actividad es introducir el tema de la ética pública. Pero, en este caso, el trabajo planteado a los alumnos puede tener un objetivo en sí mismo desde el punto de vista de la Formación Ética y Ciudadana que consiste en promover el reconocimiento de la diversidad cultural sobre el sustrato de las semejanzas basadas en la común condición humana que es posible identificar en quienes parecen diferentes, con el fin de suscitar actitudes de disposición al diálogo sobre la base del mutuo respeto.

Si tiene posibilidad de incluir este trabajo en su programación didáctica, lo invitamos a publicar en la Sección trabajos del entorno el relato de su experiencia.

- Al mismo tiempo, tenga en cuenta que indagar en el contenido de estos trabajos le permitirá realizar comentarios, sugerencias o preguntas a sus autores a través del correo electrónico.

El problema de la fundamentación: etnocentrismo, relativismo y universalismo

Desde la Antigüedad se planteó claramente el problema de la **relatividad** o **universalidad** de los juicios morales. Los sofistas representaron la postura relativista a la que se opuso Sócrates, no sólo con argumentos sino con su propia muerte.

Entre los sofistas, quien expresó los principios de modo más claro fue **Protágoras** quien afirmaba que: “*El hombre es la medida de todas las cosas, de las que son en cuanto son y de las que no son, en cuanto no son*”. Esta vara humana fue interpretada en este caso como lo **individual**. Lo que vale para el conocimiento de la realidad vale para los juicios morales. En este sentido, el fundamento de nuestras apreciaciones debemos encontrarlo en nosotros mismos.

En su momento, Protágoras, acusado de los mismos cargos que Sócrates, no tuvo reparos en optar por el destierro, porque consideraba que era razonable que otros consideraran aceptable lo que sus conciudadanos rechazaban, ya que, precisamente, había que encontrar en el individuo el criterio de su apreciación.

David Hume, en sus *Ensayos sobre la moral*, también sostiene que independientemente de las cuestiones de hecho que se plantean en cualquier discusión moral, el giro específicamente moral lo da la expresión de nuestras **emociones** o **sentimientos** con respecto a la cuestión que, obviamente, son subjetivos. Si bien esta manera de justificar la moral es coherente, no da cuenta de nuestra pretensión de una validez más amplia, de que no permanecemos indiferentes frente a determinados comportamientos, por ejemplo, frente al hecho de que alguien torture a otro. No reaccionamos pensando “Para mí está mal pero para el torturador está bien.” Este **individualismo prescindente** está muy alejado de la virtud de la tolerancia y trae aparejado en la vida social un “todo vale” que lleva a la anomia y a la anarquía.

En el contexto histórico de la actuación de los sofistas, su práctica tuvo efectos diferentes. Al no valorar un lugar más que otro se constituyeron en propagadores culturales que mucho tuvieron que ver con el panhelenismo, pero todavía consideramos poco recomendable la manera en que promocionaban su actividad, ya que se anunciaban como maestros de retórica que podían defender tanto una causa como la de su oponente, y vendían su habilidad al mejor postor.

De todas maneras esta impronta **individualista** ha vuelto a aparecer en otros momentos y asociada a otras posturas filosóficas. Mucho más cercana a nosotros, la propuesta de **Nietzsche** de la **voluntad de poderío**, del derecho del hombre fuerte a imponer su criterio, de la justificación subjetiva de las decisiones para la acción, la afirmación de que se ha de actuar como si aquello que decidiera hacer se fuera a repetir eternamente, la feroz crítica sobre el cuidado del otro porque desgasta nuestra

energía; la valoración de una moral de señores diferente de la moral de obediencia propia de esclavos, es también una argumentación individualista que no deja espacio para la discusión racional. Dos voluntades contrapuestas se imponen pero no argumentan.

Se puede considerar que la afirmación de que “*el hombre es lobo del hombre*” dio cuenta en su momento del mismo exacerbado individualismo que en la práctica no se sostiene, por motivos egoístas. Librados a intereses personales, podríamos coincidir con **Hobbes** en suponer que el hombre se destruiría y que es más sensato ceder parte de nuestros derechos en beneficio de nuestra propia supervivencia.

Hay otras formas de **relativismo** que fundamentan los juicios morales en atributos comunes a los miembros de un grupo social. Este **relativismo cultural** se manifiesta de modo diferente porque, para el sujeto miembro de esa sociedad, las valoraciones y las normas se presentan como independientes de él mismo. Será educado en función de esos principios, se adaptará para integrarse socialmente o quedará marginado pero hay una objetividad que se le impone. Desde la perspectiva del relativismo cultural, se establecería una jerarquía entre las disciplinas, tal que la Ética se fundamentaría en la Sociología. Se podría determinar la verdad de los juicios éticos en la medida que dieran cuenta de esas apreciaciones colectivas. Autores como **Durkheim**, participan de esta concepción.

Decir que “Juan es bueno” es traducible como “En la sociedad x la conducta de Juan es aceptada y recomendada”. El viejo refrán “*A donde fueres haz lo que vieres*” sintetiza el consejo acorde con estas reflexiones. Por supuesto que esta concepción invalida la crítica a los comportamientos que realizan miembros de otra cultura. Invalida también todo intento de propagar los valores propios a miembros de otras sociedades. Por otra parte es el fundamento de mayor peso para la práctica de la **tolerancia**. Supone que la verdad, tanto como los otros valores, no es absoluta y lleva aparejada una consecuente actitud de respeto por el otro, en tanto miembro de otra colectividad, con otros códigos y otras costumbres. Aún aceptando las diferencias culturales, estas justificaciones pueden darse desde la superioridad de una raza o un grupo étnico. La descalificación que acompaña a la práctica de la esclavitud estuvo en algunos casos respaldada por no considerar plenamente humanos a ciertos grupos. Igual limitación se puede dar marcando diferencias por sexo o edad. En tal sentido, se considera en algunas sociedades a las mujeres como minusválidas morales y legales. Los niños pequeños tampoco son considerados sujetos morales en tanto sus actos no son producto de una decisión precedida de una deliberación consciente y, por los mismos motivos, puede considerarse al alienado mental como un irresponsable moral y legal.

En cambio, si consideramos una **naturaleza humana común**, una racionalidad propia de la especie, podremos fundamentar nuestras apreciaciones en los rasgos definitorios, en los rasgos esenciales que corresponden al hombre. Ese supuesto antropológico amerita la **universalidad** de los juicios morales. Si tenemos un alma, si

participamos de un destino común, si constituimos una fraternidad, podremos hablar de comportamientos debidos, de conductas correctas, de personas buenas porque responden a un prototipo ejemplar. Si encuentro en el otro a la humanidad entera, es razonable la pretensión de universalidad. Subsiste el problema del reconocimiento de la propiedad “bueno”. ¿Es “bueno” una **propiedad dependiente del sujeto** que conoce, con todas las variantes de relativismo de las que hablamos, o es una **propiedad objetiva** en el sentido de que es independiente del sujeto que conoce? ¿Es una propiedad natural de los objetos, como “placentero”? ¿O es una propiedad no natural?

G.E. Moore hablaba de la **falacia naturalista** porque decía que algunos autores, como Stuart Mill, confundían la propiedad “bueno” que es no natural con otra natural, “placentero”. Quizás sea correcto el análisis que propone **Frankena** en que advierte que el error está simplemente en el intento de definir, porque “bueno” es un término **indefinible**. Pero, si es indefinible, ¿cómo lo capto?, ¿cómo se concilian las captaciones antagónicas de dos sujetos? Podría decirse que uno conoce directamente, intuye, que algo es bueno y que ese conocimiento es irrefutable y universal pero a este comentario le cabe la crítica que se plantea a cualquier **intuicionismo** y que es la que formula aquel que no intuye lo mismo. **Max Scheller**, que hablaba de una ética material de los valores, sugería que de la misma manera que hay una ceguera para los colores puede haber una **ceguera para el valor**. Lo que está claro es que una ética formal, a la manera de Kant, tanto como una ética con fundamento antropológico o un intuicionismo, son todas posturas que sostienen la universalidad de los juicios y normas morales.



ACTIVIDAD N° 41

1. Este primer texto corresponde a Erich Fromm. Léalo atentamente:

La ética humanista

La tarea del pensador ético es sustentar y fortalecer la voz de la conciencia humana; reconocer aquello que es beneficioso o nocivo para el hombre, prescindiendo de si es benéfico o nocivo para la sociedad en un período especial de su evolución. Podrá ser aquel “cuya voz clama en el desierto”, pero solamente si esta voz se mantiene viva e inflexible el desierto se transformará en tierra fértil. La contradicción entre Ética Socialmente Inmanente y la Ética Universal se reducirá y tenderá a desaparecer en el mismo grado en que la sociedad llegue a ser verdaderamente humana, vale decir, se preocupe por el pleno desarrollo humano de todos sus miembros.

Erich Fromm, *Ética y psicoanálisis*, México, F.C.E., 1957, p. 243

- a) Si admitimos la existencia de lo que Fromm denomina en el texto una “voz de la conciencia”, ¿tendremos que comprometernos con una ética universalista o relativista? ¿Por qué?

2. Lea ahora el siguiente texto de Tilich

El amor

Si se interpreta la justicia de manera concreta consiste en las leyes e instituciones de un período particular. El ideal platónico de justicia era la armonía concreta de la ciudad-Estado. En Israel, la justicia era la piadosa obediencia de los mandamientos de la ley de Dios. En el feudalismo medieval era la forma de la responsabilidad mutua de todos los niveles de la jerarquía con respecto a los demás. La idea liberal de la justicia fue la abolición de los privilegios formales y la introducción de la igualdad legal. En la sociedad más colectivista del futuro, la justicia va a ser el sistema de leyes y normas mediante las cuales se desarrollará y mantendrá vigente una medida cada vez mayor de seguridad para todos y cada uno de los miembros de la sociedad. Se sigue, entonces que la justicia es un principio secundario y derivado, mientras que el amor, actualizado de kairos en kairos, es el principio creativo y básico.

No he dado una definición del amor. Hacerlo sería imposible, porque no hay otro principio superior mediante el cual se lo pueda definir. Es la vida misma, en su unidad concreta. Las formas y estructuras en las que el amor se encarna son las formas y estructuras en las que la vida es posible, en las que la vida triunfa por sobre sus fuerzas autodestructivas. Y este es el significado de la ética: la expresión de los modos en los que el amor se encarna, logrando, así, mantener y salvar la vida.

Paul Tilich, *Moralidad y algo más*, Buenos Aires, La Aurora, 1974, p. 108

Teniendo en cuenta el contenido del texto de Tilich, responda a las siguientes consignas:

- a) Busque alguna definición de amor en diccionarios, obras literarias, obras científicas (de Psicología, por ejemplo).
- b) ¿Por qué cree el autor que es imposible darla? ¿Sería ésta una lucha entre Eros y Thanatos, en que vence Eros? ¿Qué opina usted al respecto?

3. Lea ahora el fragmento de Vargas Llosa que presentamos:

Natura versus Salamanca

No creo que los seres humanos nazcan con un destino programado desde su gestación, por obra del azar o de una caprichosa divinidad que distribuiría aptitudes, ineptitudes, apetitos y desganos entre las flamantes existencias, Pero tampoco creo, ahora, lo que en algún momento de mi juventud, bajo la influencia del voluntarismo de los existencialistas franceses- Sartre, sobre todo-, llegué a creer: que la vocación era también una elección, un movimiento libre de la voluntad individual que decidía el futuro de la persona. Aunque creo que la vocación literaria no es algo fatídico, inscrito en los genes de los

futuros escritores, y pese a que estoy convencido que la disciplina y la perseverancia pueden en algunos casos producir el genio, he llegado al convencimiento de que la vocación literaria no se puede explicar solo como una libre elección. Esta, para mí, es indispensable, pero solo una segunda fase, a partir de una primera disposición subjetiva, innata o forjada en la infancia y primera juventud, a la que aquella elección racional viene a confirmar y fortalecer, pero no a fabricar de pies a cabeza.

Mario Vargas Llosa, *Cartas a un novelista*, Buenos Aires, Ariel, 1997, p. 11

Teniendo en cuenta el contenido del texto responda a las siguientes cuestiones:

- a) ¿En qué proporción inciden en la educación las condiciones naturales y el ejercicio?
 - b) ¿Alguna vez oyó el comentario “a este chico no le da”? ¿Qué opinaría Vargas Llosa? ¿Y Usted? Fundamente su posición.
4. Por último le proponemos la lectura de un texto de Carlos Nino.

El discurso moral

La regla básica del discurso moral, que constituye el acuerdo mínimo que suscribimos en forma tácita cuando participamos lealmente en él, podría expresarse de este modo: “Es deseable que la gente determine su conducta sólo por la libre adopción de los principios morales que, luego de suficiente reflexión y deliberación, juzgue válidos”. La presunción de que nuestros interlocutores comparten con nosotros la adhesión de esta regla básica - por más radicalmente que difieran de nosotros en sus ideas morales substantivas- es lo que da sentido a nuestra preocupación por convencerlos de la validez de ciertos principios morales. Si ellos no estuvieran dispuestos a guiar su conducta y actitudes por los principios que consideren válidos sino por otros factores, o si no estuvieran dispuestos a reflexionar sobre qué principios aceptarían así fueran plenamente racionales, tuvieran en cuenta por igual y en forma separada los intereses de todos los individuos afectados, etc. El diálogo con ellos sería superfluo y sería, por otro lado, ineficaz como técnica dirigida a coordinar acciones y actitudes.

C.S. Nino, *Ética y derechos humanos*, Buenos Aires, Paidós, 1984

A partir del texto de Nino responda:

- a) ¿Qué relación establece Nino entre principios morales y determinación de la conducta?
- b) ¿Qué otras variables serían relevantes para la determinación de la conducta?

El trabajo propuesto con los diferentes textos se ha planteado el objetivo de ampliar el horizonte de posiciones para pensar sobre los temas que venimos desarrollando en este capítulo.

En la próxima actividad haremos eje en la cuestión de la tolerancia



ACTIVIDAD N° 42

1. A continuación le ofrecemos un texto sobre la cuestión de la tolerancia.

“La manía de la unidad nos ha impedido aceptar de buen grado lo diverso. Pese a que vivimos en unos tiempos de exaltación de las diferencias, éstas, en la práctica – y, especialmente, en la práctica cotidiana- se toleran mal. La diferencia es buena cuando es la propia, pero deja de serlo cuando es la de otro. Más aún cuando ese otro, en lugar de permanecer lejos para no molestar, se atreve a invadir lo nuestro. Es triste tener que hablar de tolerancia –como lo es tener que hablar de justicia-. Pone de manifiesto que sólo a regañadientes se acepta ese sagrado principio que proclama la igualdad de todos los humanos. [...] Tolerancia e intolerancia no son sino las dos caras de una misma moneda: la moneda del odio, el desprecio, el desagrado que nos producen los otros. En un caso reaccionamos sin esconder los sentimientos de aversión, y aparecen la intolerancia y el rechazo. En el otro reprimimos el rechazo y **toleramos** lo que nos incomoda. Isaiah Berlin hace ver cómo la tolerancia siempre implica una cierta falta de respeto. Es como si le dijéramos a alguien: “tolero tus creencias absurdas y tus actos sin sentido”. La tolerancia es una expresión de la moral mínima exigible a un ser humano: una moral que ponga freno al egoísmo que impide ver al otro con compasión. “Compasión” en el sentido literal de sentir lo que el otro siente y tratar de entender su forma de vivir y comportarse. [...]

En cuanto a esa normalidad que excluye a lo que no cabe en ella, deriva, más que ninguna otra cosa, de la potestad para dar nombres a las cosas, que la Alicia de Lewis Carroll atribuía a los que mandan. Los poderosos, los ricos, los satisfechos deciden la norma. Sabemos de sobra que no hay razones objetivas para excluir a nadie de la categoría de ser humano. No obstante, las exclusiones están ahí, y hay cínicas justificaciones para ellas, consistentes siempre en preservar los derechos de los que están en su sitio y son como deben ser. Salvar la economía, no poner en peligro la democracia, mantener el orden y la seguridad ciudadana, evitar que se mancille la propia cultura son siempre “razones poderosas” para cerrarle el paso al que viene de fuera. [...] Igualdad y diferencia pueden convivir sin contradecirse. Los miembros de una misma familia no son idénticos, aunque tienen rasgos parecidos y comparten una misma historia. El mayor error ético que puede darse es renegar de esa historia común para dejar de reconocer lo que nos constituye a los seres humanos como iguales. Renegar, pues, de los derechos humanos. [...] La práctica de la tolerancia no es sino el respeto a la libertad de cada cual a ser como quiera ser, pero respeto unido a la exigencia de que no se pierdan los principios que suponemos han de

valer universalmente. Dicho de otra forma, la tolerancia no ha de confundirse con la indiferencia, que acabaría siendo la negación sin más de la ética misma.[...]

Cuando se nos ha dicho que nuestro pensamiento es débil, carente de ideas o con opiniones poco justificables, es fácil abandonarse al relativismo cultural que se niega a juzgar nada porque cualquier punto de vista es igualmente válido. Tal parálisis del entendimiento no sólo acaba con la ética misma. Acaba con una voluntad de discernimiento que, desde antiguo, se considera característica de la inteligencia humana. [...] ¿No es igualmente una cobardía, un refugiarse en el confort de la duda, el no querer arriesgar una opinión, el no ser capaz de defender hasta el final una idea? Eso no es dogmatismo. Es, sencillamente, tener convicciones

No todo debe ser tolerado, efectivamente. [...] He hablado de valores universales, derechos humanos proclamados universalmente. Pues bien, los límites de la tolerancia deben estar, ante todo, en ellos. Si tolerar al otro es saber respetar su dignidad, reconocerlo como un igual, no merece ser tolerado el que, a su vez, no sabe respetar esa dignidad. No debe ser tolerada la intolerancia. [...] Es intolerante el que no respeta la vida del otro, bien porque le agrede físicamente, bien porque viola sus derechos más básicos. El intolerante convierte al otro en un simple medio para sus fines: no le reconoce la capacidad de tener una vida y unas ideas propias.[...] No sólo la agresión a la libertad de expresión es intolerable. Lo es, asimismo, todo aquello que viole derechos humanos básicos. No deberíamos tolerar que haya hambre en el mundo, que mueran miles de niños por enfermedades evitables, que sólo mediante guerras sepan dirimirse los conflictos. El objeto de la tolerancia son las diferencias inofensivas, no las que ofenden la dignidad humana.”

Camps, Victoria. Los valores de la educación, Madrid, Anaya, 1994; pp. 92-100



2. Teniendo en cuenta las ideas que presenta este texto le proponemos realizar el siguiente trabajo en clase:

- a) Analice con sus alumnos el problema actual de la integración de los extranjeros en nuestro país. Para ello organice una actividad que suponga que:
 - Determinen si es posible marcar corrientes migratorias definidas.
 - Consideren el grado de acercamiento que permitirían para individuos originarios de distintas comunidades: de países limítrofes, de países europeos latinos, de países del Este europeo, de países del sudeste asiático, de países latinoamericanos no limítrofes, de otros países. Al plantear esta distinción propóngales tener en cuenta las siguientes cuestiones:

3. ¿Ustedes aceptarían que un inmigrante (para cada caso se especificará, por ejemplo “peruano”, “francés”, “rumano”, “laosiano”, “mexicano”, “sueco”, etc.) pueda ser:

- miembro de su familia
- compañero de colegio
- vecino de mi barrio
- ciudadano de mi país
- turista de paso

a) Tengan ahora en cuenta la situación de los argentinos que emigran al exterior y la posibilidad de ser uno de ellos: ¿Qué esperarían del país que los recibe?

b) Oriente la discusión del tema a partir de las respuestas surgidas: ¿Qué prejuicios aparecen?, ¿Qué concepción de la tolerancia se emplea? ¿Se ofrecen argumentos? ¿Cuáles?

La discusión acerca del problema de la inmigración, que en la actualidad forma parte de la información cotidiana tanto respecto de los inmigrantes en la Argentina como de la cantidad de argentinos que emigran hacia el exterior, ofrece un tema de gran relevancia social para trabajar las cuestiones éticas que abordamos en este capítulo. Al mismo tiempo constituye una oportunidad para revisar nuestras propias ideas al respecto.



APORTES Y SUGERENCIAS

En relación con la cuestión de la tolerancia le recomendamos el material “[Propuestas para el aula](#)” producido por el Ministerio de Educación en el año 2000.

Tal vez cuente con los cuadernillos en su escuela, sino puede descargar el material de Internet a través de los enlaces que le ofrecemos de la página web del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECYT) y del portal Educ.ar:

Del área Formación Ética y ciudadana le recomendamos:

EGB 3 N° 5: Etnocentrismo. "Costumbres raras en una ciudad misteriosa" pp. 15/16. (Ir a [propuesta en educ.ar](#))

EGB 3 N° 6: "La diversidad cultural". Pp. 17/ 19. (Ir a [propuesta en educ.ar](#))



Descargar

cuadernillo

Feyc



Descargar

cuadernillo

Feyc

EGB3 completo en formato pdf (versión para imprimir)	EGB3 completo en formato zip (versión comprimida)
Polimodal N° 3: Etnocentrismo. "No quiero que me den una mano, quiero que me saquen la mano de encima", pp. 12 /13. (Ir a propuesta en educ.ar)	
 Descargar cuadernillo Feyc Polimodal completo en formato pdf (versión para imprimir)	 Descargar cuadernillo Feyc Polimodal completo en formato zip (versión comprimida)

Del área Ciencias Sociales le recomendamos:

EGB2 N° 6: _"Migraciones y mercados de trabajo", pp 15 / 16. Ministerio de Educación. Buenos Aires 2000. [Ir a propuesta en educ.ar donde se presentan además una serie de recursos relacionados (más actividades, enlaces, banco de imágenes, etc.)]	
 Descargar cuadernillo Sociales EGB2 completo en formato pdf (versión para imprimir)	 Descargar cuadernillo Sociales EGB2 completo en formato zip (versión comprimida)

Moralidad y deber en la tradición deontológica

Si consideramos una teoría (ya sea científica o filosófica, en este caso, una teoría ética) como tal, ¿cuáles son los términos teóricos? ¿Cuáles son primitivos y cuáles son definibles? ¿Cuál es la lógica deontológica? En respuesta a la primera pregunta podemos considerar **términos teóricos**: “bueno”, “malo”, “debido”, “prohibido”, “permitido”, “bien”, “fin”, “medio”, “valor”, “justo”, “injusto”, “obligatorio”. Si proponemos como primitivo “bueno”, podemos definir todos los demás.

Por ejemplo:

- Malo = df. Opuesto de bueno
- Debido = df hacer lo bueno
- Prohibido = df. Lo que no se debe hacer
- Obligatorio = df. Lo que se debe hacer
- Permitido =df lo que no está prohibido
- Bien =df, objeto apreciado como bueno
- Fin = df. Objetivo de acción buena
- Medio = df. Acción conducente a un fin

Si intentamos responder a la **lógica deontológica** seguimos un esquema polivalente en que habremos de relacionar como modalidades: debido “p”; permitido “p”; prohibido “p”; obligatorio “p”.

Lo que no está prohibido está permitido (-prohibido p) = permitido p

Lo que no es obligatorio está permitido no hacerlo (- obligatorio p) = (permitido – p)

Desarrollar estas relaciones nos aclara las maneras de argumentar a las que nos referíamos antes, pero tal como ocurre en cualquier teoría la pregunta más interesante es: **¿cómo se establecen los axiomas?** ¿Son generalizaciones empíricas, intuiciones o convenciones? De alguna manera hemos hecho referencia a las generalizaciones empíricas cuando se analizaba la fundamentación antropológica, sociológica o psicológica de las posturas morales. Que el superyo se forma como resolución del complejo de Edipo, pretende ser una afirmación originada en la **experiencia**, aunque se usen términos teóricos. Lo mismo podría decirse de las afirmaciones piagetianas sobre la formación del juicio moral en el niño. En cambio se apela a la **intuición** cuando se habla de la conciencia moral o de la voz de la conciencia. La otra alternativa es considerar estas afirmaciones axiomáticas como productos de una **convención**, más o menos arbitraria, de mayor o menor aceptación, pero siempre resultante de la voluntad de quienes instauran el sistema moral.

Suele hablarse de la **deontología profesional** y nos parece oportuno aclarar cuál es el significado de “deontología” y con qué otras disciplinas se relaciona. La **deontología** se ocupa del **deber ser** y usualmente se la relaciona con la **ontología** que trata sobre el **ser**. No hay deontología sin ontología aunque pudiera haber ontología sin deontología. De la misma manera que la ontología supone la existencia de una realidad que incluye seres con distintas características, la deontología supone la existencia de valoraciones, de distinciones entre los seres y lo que les acontece, que determinan que no todo sea igual. La deontología implica la existencia por lo menos de un ser para quien la realidad tenga un sentido, un valor diferente y una posibilidad de acción e interacción que justifique los distintos matices de la evaluación.

Por todo esto, el ámbito de la deontología es el de la **normativa**, más o menos específica, correspondiente a distintas esferas de la vida humana. De esta manera, cobra sentido hablar de deontología profesional cuando se distinguen las actitudes, maneras, requisitos e incumbencias de determinadas actividades. El médico deberá en todos los casos tratar de curar a su paciente. El maestro deberá enseñar a su discípulo. El bombero tratará de rescatar a quien está en peligro. El comerciante no puede engañar al consumidor. El mandatario debe velar por el bien común.

Los **códigos de ética** delimitan la vida profesional y enmarcan las conductas valoradas. En general, conforman un cuerpo legal que rige la actividad y configura los delitos posibles. Por ejemplo: puede presentarse ante la justicia un caso de mala praxis médica por haber actuado con negligencia o impericia.



ACTIVIDAD N° 43

1. Lea el siguiente texto

Código de ética para científicos

1) Nuestro deber conjetural objetivo va siempre más lejos del que una persona puede dominar. Por eso no hay ninguna autoridad. Esto rige también dentro de las especialidades. 2) Es imposible evitar todo error o incluso tan sólo todo error en sí evitable. Los errores son continuamente cometidos por todos los científicos. La vieja idea de que se pueden evitar los errores, y de que por eso es obligado evitarlos, debe ser revisada: ella misma es errónea. 3) Naturalmente sigue siendo tarea nuestra evitar errores en lo posible. Pero, precisamente, para evitarlos, debemos ante todo tener bien claro cuán difícil es el evitarlos, y que nadie lo consigue completamente. Tampoco lo consiguen los científicos creadores, los cuales se dejan llevar de su intuición: la intuición también nos puede conducir a error. 4) También en nuestras teorías mejor corroboradas pueden ocultarse errores y es tarea específica de los científicos buscarlos. La constatación de que una teoría bien corroborada o un proceder práctico muy empleado es falible puede ser un importante descubrimiento. 5) Debemos, por tanto, modificar nuestra posición ante nuestros errores. Es aquí donde debe comenzar nuestra forma ética práctica. Pues la vieja

posición ético-profesional lleva a encubrir nuestros errores, a ocultarlos, y así, a olvidarlos tan rápidamente como sea posible. 6) El nuevo principio fundamental es que nosotros, para aprender a evitar en lo posible errores, debemos precisamente aprender de nuestros errores. Encubrir errores es, por tanto, el mayor pecado intelectual. 7) Debemos por eso esperar siempre, ansiosamente, nuestros errores. Si los encontramos debemos grabarlos en la memoria; analizarlos por todos lados para llegar a su causa. 8) La postura autocrítica y la sinceridad se tornan, en esta medida, deber. 9) Porque debemos aprender de nuestros errores, por eso debemos también aprender a aceptar, sí, a aceptar agradecidos el que otros nos hagan conscientes de ellos. Si hacemos conscientes a los otros de sus errores, entonces debemos acordarnos siempre de que nosotros mismos hemos cometido, como ellos, errores parecidos. Y debemos acordarnos de que los más grandes científicos han cometido errores. Con toda seguridad no afirmo que nuestros errores sean habitualmente perdonables: no debemos disminuir nuestra atención. Pero es humanamente inevitable cometer siempre errores. 10) Debemos tener bien claro que necesitamos a otras personas para el descubrimiento y corrección de errores (y ellas a nosotros); especialmente personas que han crecido con otras ideas en otra atmósfera. También esto conduce a la tolerancia. 11) Debemos aprender que la autocrítica es la mejor crítica; pero que la crítica por medio de otros es una necesidad. Es casi tan buena como la autocrítica. 12) La crítica racional debe ser siempre específica: debe ofrecer fundamentos específicos de por qué parecen ser falsas afirmaciones específicas, hipótesis específicas o argumentos específicos no válidos. Debe ser guiada por la idea de acercarse en lo posible a la verdad objetiva. Debe, en este sentido, ser impersonal.

Karl Popper, Sociedad abierta, universo abierto, Buenos Aires, Rei, 1990, p. 156

2. A partir de la lectura del texto responda a las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuál es para Popper la teoría epistemológica que le sirve de base?
- b) ¿Cómo relacionaría el código de ética para científicos con la modestia del científico?

3. Establezca con otros colegas un código de ética docente. Coméntelo con otros docentes que no hayan participado en la redacción. Analicen cuestiones como la libertad de cátedra, el compromiso institucional, la confidencialidad de los informes escolares, la huelga.

La discusión ética dentro de nuestro campo profesional resulta de fundamental importancia, como lo es en cualquier profesión. Pero adquiere un matiz especial si tenemos en cuenta que la institución escolar debe representar un marco altamente propicio para esta discusión. De esta manera las cuestiones éticas no representarán

solamente un fragmento del curriculum ni quedarán limitadas al plano de la individualidad sino que constituirán una preocupación colectiva.

Principios universalizables y principios no universalizables

Hemos dicho que una persona **autónoma** desde el punto de vista moral es aquella que se rige por **principios**, pero ¿qué principios? Responderíamos que por principios que no sólo pudieran regir su conducta sino la de todos (muy cerca estamos, desde el punto de vista filosófico, de la postura kantiana). Es en este punto que surge la cuestión: ¿cuáles son los **principios universalizables**? “No hagas a los demás lo que no quieras que te hagan a ti mismo.” “Ama a tu prójimo como a ti mismo.” Estos son dos buenos ejemplos de principios que se pueden universalizar, incluso son órdenes que se imparten, independientemente de cualquier limitación histórico social. Requieren que en cada caso el que establece la relación se piense como correlato. Por ejemplo: delato al otro, entonces puedo ser delatado. Ayudo a otro, entonces puedo ser ayudado. Enseño al otro, entonces pueden enseñarme. O dicho de otra forma: Si nadie devolviese los préstamos, nadie prestaría. Si todos nos copiamos en los exámenes, ni siquiera habría exámenes. Parece que ciertas prácticas sociales se definen por esa **reciprocidad** de la relación. Sin embargo del análisis de los ejemplos anteriores surge que hay ciertos principios que son universalizables y otros no. Es atributo de nuestra racionalidad el reconocerlos, pero es nuestra decisión aceptar la racionalidad y rechazar toda práctica discrecional.

En la parodia de *Rebelión en la granja* de G. Orwell en la transformación que sufrían los mandamientos de los animales se burlaban diciendo que todos somos iguales pero algunos más que otros. Aunque esta incongruencia es fácilmente reconocible a nivel teórico, en los comportamientos observados encontramos la discriminación con más frecuencia que la universalidad de los principios.

En la siguiente actividad le proponemos reflexionar sobre la universalidad de los principios en relación con la enseñanza de la ética.



ACTIVIDAD N° 44

1. Lea el siguiente fragmento de Victoria Camps:

“Por fin, una última pregunta sobre la posibilidad de la enseñanza de la ética: ¿vale la pena enseñar e inculcar valores morales a unos niños y niñas que deberán moverse y, a ser posible, destacar en una sociedad que no respeta ni cuenta con tales valores? ¿No será maleducarlos, educarlos contra una corriente que es imparable? ¿No es todo una pérdida de tiempo poco justificable? ¿No sería más prudente reducir la educación a la mera instrucción o formación sobre unos conocimientos teóricos –matemáticas, lengua, física, historia-? Sólo se me ocurre una respuesta. Aunque queramos, no podemos dejar de educar en un sentido o en otro. La escuela es un lugar donde se hace algo más que dar

clase. Los alumnos aprenden comportamientos más o menos civilizados, según sean los criterios que los guían. Es inevitable que aprobemos unas conductas y desaprobemos otras, aunque no hagamos juicios de valor explícitos y evitemos el premio y el castigo. El gesto, la voz, la mirada delatan a veces más nítidamente, lo que sentimos o pensamos. Y el niño o la niña registran esa reacción favorable o desfavorable a su conducta. Vale la pena, pues, asumir esa tarea conscientemente, como dice Hanna Arendt que debe hacerse: transmitiendo a nuestros hijos y alumnos aquellos aspectos de nuestro mundo que quisiéramos conservar. Por críticos que seamos con todo, algo queremos mantener o no perder. El afecto hacia lo más humano de nuestro mundo, y la explicitación de ese afecto, es la única retórica que nos hará convincentes.

Queremos conservar ciertos valores porque, en definitiva, preferimos un mundo que los respete a un mundo que pasa de ellos. Pero ¿vale la pena enseñarlos contra un realidad que los repele? Vale la pena si estamos convencidos de que, aunque no sean rentables económica o incluso socialmente, son valores imprescindibles para llevar adelante tanto la democracia como la autonomía individual. Nuestra ética es, básicamente, una ética de derechos, y si exigimos el respeto a los derechos, alguien tendrá que hacerse cargo de los deberes correspondientes, que también son de todos, universales. La libertad, la igualdad, la vida y la paz nos obligan a ser más justos, más solidarios, más tolerantes y más responsables. A todos y cada uno. Sólo con esos objetivos en el horizonte es posible formar a unos individuos que no renuncien a ninguna de sus dos dimensiones: la dimensión social y la dimensión individual.”

Camps, Victoria. Los valores de la educación, Madrid, Anaya, 1994; pp. 22-3

2. A partir del contenido del texto responda:
- ¿Qué principios menciona Camps?
 - ¿Cuáles de esos principios son universalizables?
 - ¿Cómo se expresa la reciprocidad de esos principios?
 - Proponga dos ejemplos tomados de la vida escolar en los que aparezca el respeto o la violación de alguno de estos principios, o donde se los plantee como universales, pero no se respete su reciprocidad.
 - ¿Algunos de estos principios forman parte de sus propios objetivos o propósitos docentes? ¿Cuáles? ¿Cómo se expresan? ¿Cómo se trabajan en la selección de contenidos, en el diseño de actividades, en la elección de recursos, en la modalidad de la evaluación?
 - Compare sus respuestas a las preguntas anteriores con el enfoque basado en valores universales que analizamos en el archivo “Enfoques para el abordaje de la enseñanza de la ética, la ciudadanía y los derechos humanos”, del Capítulo 1.

La enseñanza de cuestiones éticas nos obliga a nuestra vez a reflexionar sobre muchas de nuestras prácticas. En este sentido, y tal como ya lo señalamos, no es necesario que tengamos certezas, pero sí que analicemos la coherencia de nuestras acciones y de los principios que sustentamos con nuestra enseñanza y los que sustenta la educación formal de la que somos artífices. De allí la importancia que adquiere el debate con nuestros colegas como necesaria práctica cotidiana.

Principios universales de justicia: los derechos humanos

Cuando decimos que el hombre es una **persona** estamos diciendo que es algo más que un ser en la naturaleza. Le estamos atribuyendo algo que trasciende o sobrepasa al individuo. Tradicionalmente vinculada a su racionalidad y libertad, está característica otorga a la existencia humana una **dignidad** que le es propia. Esta dignidad es considerada el fundamento de ciertos derechos que competen a todos los hombres en virtud de su sola humanidad. (Profundizaremos la discusión sobre este tema en el Modulo III de este curso de capacitación destinado a trabajar específicamente el tema derechos humanos).

No falta quien considera que los que conocemos como **Derechos Humanos** son producto de un consenso y ese contractualismo básico puede, por cierto, en las circunstancias adecuadas, cambiarse por su contradictorio. Sin embargo, si seguimos la línea de pensamiento sugerida en primer término, es fácil encontrar fundamento para determinar tres clases de derechos: los que tiene que garantizar el propio cuerpo y por tanto prohíben la tortura, la esclavitud y las prácticas degradantes, y protegen la vida, la salud, el trabajo y la propiedad. Una segunda clase que se refiere a las cuestiones espirituales y garantizan la libertad de pensamiento y de expresión y condenan todo tipo de discriminación por cuestiones de religión y opinión política y salvaguardan el derecho a la educación y el acceso a los bienes culturales. El tercer grupo lo formarían los derechos vinculados con la puesta en práctica de lo anterior, o sea, la igualdad ante la ley, el derecho a participar en la elección del propio gobierno, la posibilidad de acceder a cargos públicos. Por cierto que en su formulación explícita se entroncan ética y derecho y lo que cobra sentido en la argumentación moral tiene forma legal en la [declaración de los derechos humanos de 1948](#) a la que adhieren buena parte de los estados del mundo, incluido el argentino.

Le proponemos reflexionar sobre esta cuestión a partir del caso del juzgamiento del ex presidente yugoslavo Slobodan Milosevic.



ACTIVIDAD N° 45

1. Lea el siguiente artículo periodístico:

Milosevic fue entregado a La Haya

“Es el primer ex jefe de gobierno que enfrentará a la justicia internacional por acusaciones de crímenes contra la humanidad.

BELGRADO.- El ex presidente de Yugoslavia, Slobodan Milosevic, acusado por su papel en una década de guerra civil en los Balcanes se convirtió ayer en el primer ex jefe de gobierno en el mundo en ser entregado a un tribunal internacional de las Naciones Unidas para enfrentar cargos de crímenes contra la humanidad.

Milosevic, el hombre que perdió cuatro guerras en los Balcanes, provocó el empobrecimiento de la población yugoslava y aisló a su país de la comunidad internacional, fue entregado por las autoridades reformistas serbias al Tribunal Penal Internacional de La Haya, que juzga crímenes de guerra, a pesar de las acciones legales de aliados del ex mandatario para tratar de impedir su deportación.

Milosevic fue llevado a Holanda en un avión de la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN), que aterrizó en el aeropuerto de Valkenburg. De allí se lo trasladó a la cárcel de Scheveningen, próxima al tribunal de La Haya, donde permanecerá mientras dure el juicio.

La entrega de Milosevic allanó el camino para que Yugoslavia reciba unos 1300 millones de dólares en fondos para restaurar su economía, devastada por los bombardeos de la OTAN y las sanciones internacionales impuestas contra el régimen de Milosevic.

El ex hombre fuerte de Yugoslavia había sido detenido el 1º de abril, cuando un convoy de jeeps policiales lo trasladaron a la prisión central de Belgrado. Dos días antes, los comandos enviados por el gobierno para detenerlo fueron repelidos por los guardias de seguridad de Milosevic. Luego de una tensa negociación, accedió a ser detenido.

La deportación de Milosevic generó una tormenta política en Yugoslavia y puso a la coalición gubernamental al borde del colapso, mientras los líderes occidentales expresaban su satisfacción de que sea juzgado y alabaron el coraje de quienes apoyaron su extradición, así como el impulso que su enjuiciamiento significará para la justicia del país balcánico.

“Es un gran día para la justicia”, afirmó Javier Solana, el hombre que dirigió la guerra contra Yugoslavia en 1999, como secretario general de la OTAN. El tribunal de la ONU acusó a Milosevic en mayo de ese año de crímenes contra la humanidad y de tener responsabilidad en el genocidio y las expulsiones de albaneses de la provincia serbia de Kosovo.

Milosevic fue el primer jefe de estado en ser acusado estando en ejercicio por crímenes cometidos durante su gestión, algo que no tiene precedente en La Haya. El ex primer ministro japonés Tojo fue juzgado, condenado y ejecutado por un tribunal de crímenes de guerra entre 1946 y 1947, pero no se trató de una corte de la ONU. “Haremos todo lo que podamos para asegurar que sea un juicio justo y rápido”, dijo en La Haya el presidente del tribunal de la ONU, Claude Jorda.

El abogado de Milosevic, Toma Fila, dijo que no podía creer “que suceda esto”. Cuando circuló en Belgrado la versión del traslado de Milosevic, unos 3000 partidarios del ex dictador se congregaron en el centro de la ciudad. “¡Sublevación, sublevación!” coreó la multitud.

Malestar de Kostunica

Por su parte, el presidente de la Federación Yugoslava (Serbia y Montenegro), Vojislav Kostunica, calificó de “anticonstitucional” la forma en que extraditó a Milosevic. Tres horas antes, el rival de Kostunica y presidente de Serbia, Zoran Djindjic, había pedido a los ciudadanos “comprensión” en la entrega de Milosevic, y explicó que se hacía “por el bien de nuestros hijos”.

“Se ha creado, irresponsable e innecesariamente, un problema más, tras los muchos que heredamos y a los que nos enfrentamos”, declaró Kostunica. Entre estos problemas enumeró el

régimen de Milosevic y “los que durante años, y de acuerdo con él, nos mantuvieron en el aislamiento y, después, bajo las bombas”, insinuando así que las naciones occidentales cooperaron con Milosevic para después volverle la espalda y atacar al país con la OTAN en 1999.

Según Kostunica, debería haberse respetado la suspensión temporal del proceso de extradición de Milosevic, decidida ayer por el tribunal supremo yugoslavo. “Se han rehabilitado los elementos más nocivos del arsenal de la política de Milosevic, que resultó fatal para el Estado y el pueblo: la ilegalidad y reacciones precipitadas y humillantes que nadie en la comunidad internacional nos exigió, al menos públicamente”, comentó.

Admitió la necesidad de una cooperación con el tribunal de La Haya, pero no reducida “a la mera entrega de los acusados”. Dijo el presidente que lo había intentado todo, desde la votación de una ley de extradición en el parlamento federal, hasta un decreto, pasando por una ley no federal, restringida a la República de Serbia, para dar con una forma legalmente presentable de extraditar a Milosevic.

“Así no podemos ir hacia Europa ni hacia el mundo; sin un Estado próspero digno que ofrezca seguridad jurídica y de todo tipo a sus ciudadanos no llegaremos lejos”, concluyó.”

La Nación, 29 de junio de 2001, p.2

Ver [artículo completo](#) en La Nación online:

2. A partir del artículo, responda a las siguientes cuestiones.

- a) ¿Cuáles son las claves que tiene en cuenta el editorial?
- b) ¿Cuáles son afirmaciones de hecho? ¿Cuáles son afirmaciones de derecho? ¿Cuáles son supuestos morales?
- c) Las presiones aludidas ¿son económicas, jurídicas, políticas o morales?
- d) El que haya derechos humanos implica que haya justicia internacional? Fundamente su respuesta desde una perspectiva ética y jurídica.

Este caso ofrece la posibilidad de integrar diferentes perspectivas de análisis. Si usted cursa el Modulo III de este curso de capacitación, podrá completar el análisis desde una perspectiva jurídica, solo mencionada en este Modulo al aludir a las relaciones entre ética y derecho. Pero este entrecruzamiento que anticipamos con la presentación del ejemplo pone de relieve el carácter multidisciplinario de este área del curriculum y la fertilidad que pueden exhibir ciertos ejemplos, para poner en juego la complementariedad de los posibles análisis e interpretaciones.

El problema de la relación entre ética y política

El cachorro humano no sobrevive si es abandonado de recién nacido y permanece dependiente mucho más tiempo que otras especies animales. Aunque más no sea por considerar esta relación resulta obvio que el ser humano necesita de **la presencia de los otros humanos** para desarrollarse.

Cuando observamos el crecimiento de un niño pequeño podemos ir siguiendo la identificación de su propia imagen a partir de la imagen del otro. Todo esto confirma la concepción del hombre como ser social, como “*animal político*”. A partir de estas cuestiones de hecho surge la estrecha relación entre ética y política como si fueran aspectos de una misma problemática. El sujeto moral actúa en relación a los otros, y es difícil distinguir el **bien personal** del **bien común**. Cuando privan los intereses egoístas y se llega a un individualismo anárquico se advierte que se arriesga la propia supervivencia. Buscar el bien propio en detrimento del bien común es un suicidio a largo plazo, por olvidado que esto esté. Por egoísmo no podemos ser egoístas, precisamente porque el hombre es un ser social. El bien común no puede darse en contra de todos los intereses individuales y el bien individual no se puede dar en contra de la comunidad entera. De allí que la monarquía del hombre sabio y virtuoso que, por supuesto, considera el bien común, sea el gobierno ideal para Aristóteles, aunque él mismo advertía que este gobernante perfecto es un raro ejemplar, pero valoramos desde siempre este tipo humano. Una ética con principios universalizables se trasunta en una política. Lo bueno y lo justo a veces son considerados sinónimos. Si una persona es buena cuando actúa rigiéndose por normas universalizables y si justo es que cada uno es que cada uno tenga lo que le corresponde, la clave de estas cuestiones esta en dirimir qué le corresponde a cada uno.

Durante mucho tiempo se pensó en el derecho divino de los reyes y recién hacia finales del siglo XVII surgen en Europa alternativas que traducen en acción política la concepción de que todos somos iguales, por la razón que sea: ser hijos de Dios, ser miembros de una misma especie o ser los terráqueos inteligentes. A veces las propuestas políticas alternativas surgen como descripciones imaginarias de mundos posibles organizados con mayor equidad, valorados como mejores: no otra cosa son la *Utopía* de Tomás Moro, que es la que da el nombre a estas propuestas, o todas las otras concepciones utópicas que se han presentado como sociedades mejores, no siempre alcanzables en el futuro inmediato. Desde *La República* de Platón hasta *La isla* de Huxley, pasando por *La Ciudad del Sol* de Campanella o *Walden* de Thoreau, filósofos y literatos o simplemente agudos críticos de la sociedad en que les ha tocado vivir han propuesto modelos utópicos. Esos mismos modelos han funcionado como objetivos ético políticos que dirigen acciones políticas determinadas.

La ausencia de **utopías** que se atribuye a los más jóvenes de nuestros compatriotas puede ser interpretada, desde el punto de vista moral, como ausencia de modelos sociales más valiosos, como falta de objetivos de logro colectivo, como

indiferencia moral, con un hedonismo circunstancial e individualista o directamente cínico, esto es, siguiendo una satisfacción natural sin tener en cuenta exigencias sociales de ningún tipo.



ACTIVIDAD N° 46

1. Lea los textos de Tomas Moro y B.F. Skinner que se presentan a continuación:

Creencias utópicas

Los utópicos creen que la naturaleza ordena una vida feliz, o sea de placer, como fin de nuestras obras, y definen la virtud como vivir según sus ordenanzas. Si la naturaleza aconseja a los hombres una vida más fácil ayudándose, cosa que se realiza con buenos motivos, pues nadie está tan por encima de la suerte de la humanidad que la naturaleza deba únicamente ocuparse de él, ya que siente igual afecto por todos los seres de idéntica especie y los fortalece en una misma comunión, claro está que te avisa constantemente que no debes buscar tu felicidad a costa del infortunio de los demás.

Por ello opinan que deben ser observados no sólo los pactos que se establecen entre particulares, sino las leyes públicas, tanto si fueran ordenadas por un buen gobernante como si el pueblo las hubiera aprobado de común acuerdo, sin pesar sobre él cualquier asomo de tiranía o engaño y que tratan del reparto de los dones de la vida, que quiere decir de lo que es objeto de placer.

Tomás Moro, *Utopía*, Barcelona, Bruguera, 1975, p.159

De la amistad

El hecho escueto es que no tenemos más promiscuidad en Walden dos de la que existe en la sociedad en general. Y probablemente hay menos. Entre otras cosas fomentamos la simple amistad entre los sexos, mientras que el mundo exterior no hace más que prohibirla. Y lo que podría ser una amistad agradable, tiene que convertirse en algo clandestino. Aquí favorecemos la amistad. No practicamos el “amor libre” pero apoyamos el “afecto libre”. Y este nos lleva a satisfacer necesidades que en otros sitios conducen a la promiscuidad. Hemos establecido con éxito el principio de “no esperar la seducción”. Cuando un hombre entabla relaciones con una mujer, no se preocupa por lograr avances en sus relaciones afectivas. Ni la mujer se siente defraudada si el hombre no los intenta. Esa especie de juego sexual se considera, por tanto, en su justo valor: no como signo de potencia, sino como prueba de desasosiego e inestabilidad.

B.F. Skinner, *Walden dos*, Buenos Aires, Hyspamerica, 1985, p. 154

2. A partir de la lectura de ambos textos responda:

- a) *Walden dos* es una propuesta utópica como la de Tomás Moro. Compare los dos tipos de utopía propuestos.
- b) Escriba un poema, relato o historieta en el que se describa una utopía.
- c) Proponga una actividad similar a sus alumnos: también sugiera la redacción de un material literario, pero además incluya el diseño de un collage o representación gráfica en el que cada grupo presente su utopía.



3. Lea ahora el siguiente texto extraído de la *Política* de Aristóteles.

De la educación para el bien común

“Nadie pondrá en duda que el legislador debe poner el mayor empeño en la educación de los jóvenes. En las ciudades donde no ocurre así, ha resultado en detrimento de la estructura política, porque la educación debe adaptarse a las diversas constituciones, ya que el carácter peculiar de cada una es lo que suele preservarla, del mismo modo que la estableció en su origen: el espíritu democrático, por ejemplo, la democracia, y el oligárquico la oligarquía; y el espíritu mejor, en fin, es causa de la mejor constitución. Por otra parte, en todas las facultades y artes se requiere cierta propedéutica y entrenamiento para las operaciones de cada una, por lo que evidentemente se requerirán también para los actos de la virtud. Ahora bien, y puesto que en todas las ciudades es uno el fin, es manifiesto que la educación debe ser una y la misma para todos los ciudadanos, y que el cuidado de ella debe ser asunto de la comunidad y no de la iniciativa privada, como lo es actualmente cuando cada uno se ocupa en privado de la educación de sus hijos y les da la instrucción particular que le parece. Pero el entrenamiento para lo que es común debe ser también común. Al mismo tiempo, sería erróneo pensar que el ciudadano se pertenece a sí mismo, cuando, por el contrario, todos pertenecen a la ciudad desde el momento que cada uno es parte de la ciudad, y es natural entonces que el cuidado de cada parte deba orientarse al cuidado del todo.”

Aristóteles. *Política*, Libro VIII, capítulo 1. México, Porrúa, 1982

4. Teniendo en cuenta el contenido de este fragmento:

- a) ¿Cómo relaciona Aristóteles “bien personal” y “bien común”?
- b) ¿Cómo vincula ambos conceptos en relación con la educación del ciudadano?
- c) ¿Qué relaciones puede establecer usted entre la perspectiva aristotélica y su propia situación como docente?

5. Lea el texto de Kant que proponemos a continuación

Moral y política

La política dice: “sed astutos como la serpiente”. La moral añade (como condición limitativa) “y cándidos como palomas”. Si no pueden existir ambos en un mismo precepto, hay realmente un choque entre la política y la moral; pero si se unen, resulta absurdo el concepto de contrario y no se puede plantear como un problema de resolución del conflicto entre la moral y la política. Aunque la proposición “la honradez es la mejor política” encierra una teoría que la práctica lamentablemente contradice con frecuencia, la proposición, igualmente teórica de “la honradez es mejor que toda política”, infinitamente por encima de toda objeción, es la condición ineludible de aquella primera. El dios término de la moral no cede ante Júpiter el dios término del poder, pues éste está todavía bajo el destino, es decir, la razón no tiene la suficiente luz para dominar la serie de causas antecedentes que, siguiendo el mecanismo de la naturaleza, permitan con seguridad anticipar el resultado feliz o desgraciado de las acciones u omisiones de los hombres (aunque permita esperarlo por el deseo). En cambio, la razón no ilumina suficientemente, y en todas partes, qué hay que hacer para permanecer en la línea del deber (según las reglas de la sabiduría).

Immanuel Kant, *Sobre la paz perpetua*, Madrid, Tecnos, 1998, p.46

Busque en diarios, periódicos, revistas de los últimos tres meses dos ejemplos de honradez y dos de corrupción en el ejercicio de la política.



APORTES Y SUGERENCIAS

El cine ha tratado a menudo la cuestión de los conflictos éticos que plantea la distinción bien personal - bien común. Una película muy apta para trabajar este tema, y que se relaciona también con el que sigue (la ética pública) es *El Informante* (The Insider), M.Mann, 1999, con Al Pacino y Russell Crowe.

Crowe representa a Jeffrey Wigand, ex jefe de investigación y desarrollo de una empresa tabacalera, que denunció que la compañía en la que había trabajado disponía de una serie de informaciones sobre los perjuicios que el tabaco causa a la salud (por ejemplo, que desde 1963 tenía información sobre el carácter adictivo del tabaco, que había financiado la producción de plantas de tabaco con mayor nivel de nicotina para estimular la adicción de los consumidores, que había intentado producir un cigarrillo “inocuo”, y cuando no lo logró negó la información sobre los perjuicios del hábito, etc.). Wigand se contactó con un productor del programa *60 minutos*,

Bergman (Pacino), quien le organizó una entrevista con un célebre periodista, M. Wallace. Como consecuencia de su disposición a declarar, Wigand fue demandado por la compañía (con la que había firmado acuerdos de confidencialidad), se divorció de su esposa, que obtuvo custodia de los hijos por “maltrato”, perdió sus ahorros, y pasó de alto ejecutivo (400.000 dólares anuales) a profesor de ciencias (30.000

dólares anuales). La empresa televisiva, CBS, por otra parte, se negó a emitir la entrevista (lo hizo mucho más adelante, cuando el tema ya era de dominio público), por temor a una demanda millonaria de la empresa tabacalera. La película presenta los conflictos de Wigand (como científico, como ciudadano), y de Bergman (como periodista) ante las presiones y las amenazas, y la obligación moral de la denuncia.

Tal como lo hemos señalado en diferentes partes de este material, la escuela tiene una profunda responsabilidad frente al avance de los medios de comunicación, en la conformación de la opinión pública. En este sentido es necesario configurar un rol protagónico en la formación ciudadana e incorporar la discusión en torno de la política a partir de fundamentos éticos, jurídicos y teórico disciplinares de diversa índole.

Concepto de ética pública

¿Cuál es el concepto de ética pública? No pensamos que haya una ética puertas adentro y otra pública, esto sería un doble discurso, actuar de mala fe, como diría Sartre, o, simplemente, ser inmoral. Lo que sí ocurre es que hay comportamientos que inciden especialmente en el que los ejecuta, otros que tienen repercusión en el estrecho marco de la vida familiar y otros que, por el rol que se ejerce, comprometen a mayor número de individuos.

Demos un ejemplo de situaciones cómicamente extremas. Hacer trampas en el solitario no es una conducta adecuada porque no respeta las reglas del juego pero afecta sólo al jugador que, en este caso especial, es uno solo. Levantar el teléfono rojo que comunica al mandatario de una superpotencia y amenazar al otro mandatario puede desencadenar una guerra que involucre al mundo entero. También acá se quiebran reglas de juego, pero las consecuencias no afectan a uno solo sino a cantidad de personas y eso tiene que ver con el rol del personaje. Los hombres que cumplen ciertas funciones públicas inciden en su sociedad más que otros. Aunque, a veces, sean los mismos los delitos que pudieran cometerse, las consecuencias son mayores. La infidelidad es reprochable ya sea con respecto a la esposa, al partido o al país, sin embargo no se pueden confundir las situaciones ni suponer que haya una relación lógica entre una y otras infidelidades. Recordemos que “bondad” se aplica a los actos voluntarios de los hombres y que no encontramos un hombre, cuyos actos sean todos y cada uno buenos o todos y cada uno malos sino que podrán privar unos u otros y por eso llamamos a una persona buena o mala.

Si realizo actividades observadas por muchos o soy responsable de empresas que comprometen a muchas personas, mi actuación será **pública** por la **índole de esas prácticas**. Lo sucintamente privado es la esfera de mis pensamientos y sentimientos y de todo aquello que, por el motivo que fuera, no quiera hacer público. En tal sentido es obvio que no se puede obligar a otro que sienta lo que no siente o que crea lo que no cree. Cuando se ha intentado violentar la esfera privada de los individuos no se ha respetado al otro como igual, no se ha considerado valioso al semejante y se ha perdido la noción de lo que es un sujeto moral. En este aspecto también se entrecruzan las normas morales y las jurídicas porque son considerados derechos los que corresponden al ejercicio de libertades individuales. En el marco de esta problemática cabe preguntarse si no corresponde también salvaguardar la intimidad y la vida privada de todos los hombres y, en especial, la de aquellos que por su notoriedad o función sean públicos. El derecho a la información conspira de hecho en nuestras sociedades contemporáneas, con el derecho de algunas personas a no estar constantemente observadas.

En otro sentido, podemos hablar de ética pública cuando nos referimos a las conductas morales relacionadas con la actividad política, en sentido amplio. Esto es,

consejos como los que expresara Maquiavelo al Príncipe pueden considerarse como estrategias para el ejercicio del poder independientes de cualquier consideración moral ulterior. ¿Acaso es posible? O simplemente tendríamos que decir que los principios éticos se aplican a distintas actividades y así habrá una ética de los negocios, cuestiones bioéticas, ética profesional, pero eso no quiere decir que sea racional pensar que yo puedo considerar el bien común en política, ganar dinero a cualquier costo en los negocios y no mantener con vida al enfermo que acarrea muchos gastos. Hay una coherencia en la acción que interrelaciona unos y otros temas y, si es valiosa la persona humana, lo será como ciudadano de un país, operario de una fábrica y como enfermo en un hospital. Será el mismo principio aplicado en cada ámbito y si no fuera así perdemos los requisitos de universalidad e imparcialidad de los que habláramos anteriormente.

De todas formas no hay que perder de vista que aunque la ética es una reflexión teórica sobre las conductas morales, la lucidez académica no alcanza en este caso si hay un divorcio con la vida cotidiana, acá el eje fundamental es la praxis, el hacer humano, y la coherencia con los principios que sostenga.

Nadie es amoral si es humano, podrá no compartir los principios que defendemos o ser consecuentemente relativista pero su conducta será voluntaria en los aspectos más relevantes y, en tanto tal, admitirá la evaluación y la recomendación.



ACTIVIDAD N° 47

1. A partir de la lectura del siguiente fragmento, compare la estrategia recomendada por Maquiavelo con nuestro refrán “El ojo del amo engorda el ganado”.

Estrategias

Las mayores dificultades se encuentran cuando en el país nuevamente adquirido, la lengua, las costumbres y las inclinaciones de los habitantes son diferentes de las de los súbditos antiguos: entonces, para conservarlo, se necesita tener tanta fortuna como habilidad y prudencia.

Uno de los arbitrios más eficaces y preferibles con el nuevo soberano hará más durable y segura la posesión de semejantes estados, será fijar en ellos su residencia. De este medio se valió el turco respeto de Grecia; país que jamás hubiera podido mantener bajo su dominio, por más precauciones que hubiera tomado, si no se hubiese decidido a vivir en él. En efecto, cuando el soberano está presente, ve nacer los desórdenes y los remedia al instante; pero estando ausente, muchas veces no los conoce hasta que son tan grandes que ya no puede remediarlos. Además de esto, la nueva provincia se ve de esta suerte libre de los robos y vejaciones irritantes de los gobernadores y, en todo caso, logra las ventajas de un pronto recurso a su señor, el cual tiene así más ocasiones de hacerse amar por los nuevos súbditos, si se propone obrar bien, o de hacerse temer, si quiere portarse mal. Agréguese que, cuando un extranjero quisiese invadir el nuevo estado, se

hallaría detenido por la dificultad suma de quitárselo a un príncipe vigilante, que reside en él.

Niccoló Machiavelli, *El Príncipe*, Madrid, E.D.A.F. , 1973, p. 20

2. Lea ahora el siguiente texto:

Chicos o conejillos

Durante la Segunda Guerra Mundial se transformó la experimentación sobre todo en los EE. UU.. En 1941-5 se realizó un extenso programa nacional bien coordinado, financiado por el Estado. Es interesante señalar, en esta etapa, cierto cambio de actitud: en lugar de beneficiar a los o las pacientes, la idea ahora es beneficiar a otros: los soldados en el frente. Los investigadores y los sujetos de investigación pasan a ser extraños y el acuerdo de los sujetos es sobrepasado por un sentido de urgencia. Durante la Segunda Guerra Mundial hubo una mezcla de arrogancia y de prudencia. La cautela estaba dada por el Comité de Investigación Médica que evaluaba cuando algo podía llegar a tener una reacción pública adversa. La arrogancia se puede percibir en la siguiente experimentación: una de las enfermedades que preocupaban era la disentería que se producía en el frente de batalla; como allí no se podían probar vacunas o remedios, se escogió a huérfanos en asilos (chicos y chicas de 13 a 17 años) en el Ohio Soldiers and Sailors Orphanage. El equipo de investigadores inyectó diferentes suspensiones de maneras alternativas (subcutánea, intramuscular o intravenosa). Todos los experimentos tenían efectos secundarios bastante serios (fiebre muy alta, severos dolores de cabeza y de espalda, náuseas, vómitos y diarrea).Pese a que estos chicos parecían haber adquirido inmunidad, la vacuna no se utilizó precisamente por sus efectos secundarios. El proyecto no pudo producir una vacuna segura, sin embargo, los investigadores eran optimistas y hacían notar que habían utilizado dosis muy altas para asegurarse respuestas sustanciales. En otras palabras, esto significaba que habían elevado las dosis para demostrar la potencia del agente, sin importarle los efectos secundarios que pudieran tener en los muchachos.

Florencia Luna-Arleen L.F.Salles, *Bioética*, Buenos Aires, Sudamericana , 1998, p. 17

a) Considerando lo relatado sobre este experimento, ¿qué límites explicitaría con respecto a la investigación médica?

b) Compare estos datos con lo ocurrido en nuestro país con respecto a la crotoxina.

3. Lea ahora el siguiente fragmento escrito por Marlene Dietrich

El crimen de la guerra

Pero a mediados de 1914, a la vuelta de vacaciones, nos reunieron a alumnas y profesores en la sala de actos. Hubo discursos atronadores de los que no comprendimos ni una palabra.

Me alcé sobre la punta de los pies buscando el rostro de mademoiselle Breguand. No la vi.

Los profesores de inglés y de francés se situaban junto a los de griego y latín, entre los cuales ella no estaba. Miré hacia los profesores de ciencias y matemáticas. Tampoco estaba allí. Con toda seguridad había oído la campana de llamada del colegio. ¿Dónde estaba? Y entonces la verdad, helada, horrible, comenzó a aparecer ante mí. “¡Marguerite Breguand! ¡Francia! ¡Francés! ¡Eres francesa! ¡Marguerite Breguand, eres francesa! ¡Alemania está en guerra contra Francia! Por eso no estás aquí. Somos el enemigo”. Al pensar en ello me desmayé.

Marlene Dietrich, *Marlene D.*, Barcelona, Ultramar, 1984, p. 18

4.

- a) Esta es la visión infantil de una escuela al comienzo de una guerra. ¿Es bueno que un niño reconozca a alguien como enemigo? Responda a esta pregunta en dos niveles: en el contexto de los adultos, y en el de adultos conversando con jóvenes o con niños.
- b) Fundamente su respuesta utilizando algunos de los conceptos y posiciones éticas estudiadas que le resulten pertinentes.



ACTIVIDAD N° 48

1. Describa lo más objetivamente posible el cuadro que presentamos a continuación;



Antonio Berni, *Desocupados*, 1934, temple sobre arpillera, 210 x 300 cm.

2. ¿Qué impacto afectivo le produce?
3. Supongamos que alguien afirma que la existencia de una tasa elevada de desocupación es un factor positivo para la economía, ya que de ese modo se reduce el costo de los salarios (los trabajadores no exigen sueldos mayores por temor a perder un puesto de trabajo difícil de reemplazar). ¿Cómo evaluaría esta afirmación desde la perspectiva de una ética pública?

Todas las actividades que le hemos presentado en esta Parte destinadas a trabajar sobre textos, han intentado proporcionarle fuentes que le permiten profundizar ciertas nociones, abrir nuevas líneas de reflexión, ofrecer un marco para el debate y la confrontación de ideas y, al mismo tiempo, brindarle recursos que luego de ser analizados por usted mismo podrían conformar una selección de materiales para ofrecer a sus alumnos. Le sugerimos que luego de completar el trabajo con este Módulo aproveche las numerosas fuentes que aquí se han ofrecido para construir una selección adecuada a su propia planificación y a sus propósitos de enseñanza, y que comparta también este material con sus colegas.

En la siguiente actividad le ofrecemos una propuesta para trabajar con imágenes



ACTIVIDAD N° 49

- Observe el siguiente cuadro de Cándido López



- Ubique en tiempo y lugar la batalla aludida en el cuadro.

- Busque una fotografía de guerras correspondientes a los últimos cincuenta años.
- Compare valorativamente las circunstancias y plantee una tesis personal sobre el tema.

Nos hemos referido ya al valor de las imágenes como portadoras de significados. Este ha sido un nuevo ejemplo, un nuevo modelo de trabajo con este tipo de recursos, en relación ahora con los conceptos de esta parte.

La ética mínima

Aún suponiendo que no encontráramos nada objetivo en que sustentar nuestra escala de valores, que no hubiera intuición posible que compartir, ni una esencia humana preexistente cuyo modelo orientara la conducta, todavía cabría fundar la moral a partir del **diálogo**, encontrar en el acuerdo con el otro, en el **consenso** basado en el **respeto** igualitario, en la discusión argumentativa que sostuviera ciertas razones como mejores que otras, suficiente justificación para preferir algunos estilos de vida.

Podemos encontrar que es mejor un estilo de vida democrático que facilite la autonomía moral aunque supone teóricamente dos características del ser humano: la libertad y la igualdad.

De todas maneras ésta es otra forma de legitimación: la que surge del diálogo. Así, habrá en este aspecto tres criterios a tener en cuenta:

- considerar los fines que se propone el hombre; esto es una **justificación teleológica**.
- considerar el deber impuesto por la razón; esto es una **justificación deontológica**.
- considerar el consenso producto del diálogo; esto es una **justificación discursiva**.

Autores contemporáneos a nosotros como Appel, Cortina, Habermas o Rawls (para hacer referencia a distintos contextos lingüísticos) adhieren a esta postura, en cierto modo **mínima** en sus pretensiones.



ACTIVIDAD N° 50

1. Lea el texto de Adela Cortina, que le ofrecemos a continuación en el que podrá encontrar algunos elementos de esta ética mínima.

En el año 1896 [...], H.G. Wells, puso sobre el tapete literario lo que sigue siendo el mayor problema de Occidente en la época del saber productivo, de la globalización, la Nueva Economía y el ciberespacio [...]. El progreso técnico es indudable, [...] los conocimientos científicos han aumentado de forma inusitada [...]. Y, sin embargo, los seres humanos, que siguen empecinadamente queriendo ser felices, no parecen creerse las proclamas morales de su propia sociedad [...].

Imaginemos que llegamos a una isla, [...] que encontramos en ella a un científico, por nombre Moreau, que [...] trata de convertir animales en seres humanos [...]. Para lograrlo, debe modificar su anatomía y su fisiología [...], pero sobre todo debe transformar su mente, y la fórmula [...] consiste en reunir periódicamente a los

"humanimales" y en "indoctrinarles" en la ley de la humanidad. [...]. Un recitador de la ley va canturreando todas las normas de un presunto código humano y añade al cabo de cada una de ellas la persuasiva coletilla "¿acaso no somos hombres?". Un proceso de mentalización tan antiguo como actual, propio de lo que se ha llamado con acierto una "moral cerrada".

El final de la novela es un auténtico desastre. Los presuntos seres humanos quitan la vida a Moreau y regresan a la selva de la que les obligó a salir, olvidando la ley y, con ella, su presunta humanidad. ¿Qué había ocurrido? ¿Por qué la ley de la humanidad no había calado en las mentes de los "humanimales"?

Naturalmente, es posible aventurar respuestas diversas [...]. El final de la historia puede ser, sin duda, un optimum, un pessimum, o ninguno de ellos, pero que la historia recale en uno u otro puerto depende en gran medida de los seres humanos mismos y de los "hábitos de su corazón". Que no se dirigen tanto por leyes precisas, por normas estrictas, al estilo de Wells, sino por normas entendidas en un sentido mucho más laxo, como aquellas orientaciones comunes de la acción que nos permiten organizar conjuntamente la vida.

En este sentido, en los últimos tiempos se oyen voces advirtiendo [...] de que orientar el proceso de globalización hacia una mayor humanización requiere una "ética global", empeñada en aumentar la libertad, reducir las desigualdades, acrecentar la solidaridad, abrir caminos de diálogo, potenciar el respeto de unos seres humanos por otros y por la naturaleza, encarnar por fin ese ideal del cosmopolitismo, que hacer sentirse a todos los seres humanos en su polis, en su ciudad, nunca como inmigrantes molestos en casa ajena. Pero esas voces deberían también recordar que las éticas, por muy globales que se quieran, hunden sus raíces en los sujetos morales, en las personas, sin las que en realidad no hay historia. Son ellas las que han de asumir esas tareas como cosa propia, como cuestión de su competencia, y no como aburrido recital de una ley ajena.

Por eso el problema número uno de cualquier país, [...] es el de la educación moral, entendida en el sentido amplio de paideia: ¿cuándo asumen las personas tareas como "cosa propia"? ¿cómo orientar sin indoctrinar, sin transmitir las propias convicciones intentando que las generaciones más jóvenes las incorporen y ya no deseen estar abiertas a otros contenidos posibles, que es la clave de la "moral cerrada"?, ¿cómo orientar para una moral abierta? [...] Los hombres -mujeres, varones- toman las orientaciones como cosa propia cuando dan en el blanco de su corazón, que es sentimiento y pensamiento, intelecto y deseo; y educamos en una moral abierta cuando transmitimos orientaciones capaces de generar libertad, capaces de ayudar a los hombres -varones, mujeres- a tomar responsablemente las riendas del futuro en sus manos, desde decisiones personales y desde decisiones compartidas.

Imaginemos dos escenarios. En el primero de ellos los "humanimales" [...] no se dejan convencer por la fuerza de la ley porque no viene acompañada de razones suficientes; en el segundo, porque no logra interesarles, porque no ven ganancia en cumplirla.

En lo que hace al primer escenario, lo montan aquellas teorías éticas [...] que centran su atención en el hecho de que los "humanimales", [...] son seres dotados de competencia comunicativa, a los que, sin embargo, no se invita a ejercer tal competencia y, sobre todo, a los que no se ofrece razones para actuar según las leyes. Si el recitador de la ley, en vez de serlo, fuera un buen interlocutor, invitaría a los "humanimales" a intervenir y organizaría con ellos un diálogo. En el caso de que ellos aceptaran la invitación, quedarían irremisiblemente atados a las leyes que estuvieran respaldadas por buenos argumentos, porque cualquiera que realiza acciones comunicativas, actos de habla, se compromete con los enunciados que formula o con las normas a las que se somete su formulación. [...].

Autores como Austin, Searle, Apel o Habermas, [...], convienen en aducir que participar en un diálogo compromete a los interlocutores con sus locuciones, de modo que en el momento en que reconozcan que una razón es válida como razón están obligados a actuar según ella. Desde esta perspectiva, Moreau hubiera tenido más éxito si, en vez de recurrir a una cantinela monológica, hubiera organizado un buen debate, en el que los interlocutores, como participantes en el diálogo, hubieran tenido que rendirse ante la fuerza del mejor argumento.

Ciertamente, no le falta razón a esta propuesta [...]. Pero también podría ocurrir que los interlocutores participaran en un diálogo y que, aunque comprendieran que una razón lo es, prefirieran atender a otra, de menor peso en tanto que razón, pero preferible para ellos. Y no en el sentido clásico de la "debilidad moral", sino en el de que el interlocutor tiene intereses y emociones que le lleven a instrumentalizar el diálogo. [...] Pero, ¿y si la argumentación se utiliza como un medio para conseguir otros fines? ¿Y si no interesa argumentar en serio?

Construir al sujeto que afectivamente desea argumentar en serio porque le importa averiguar qué es más justo para los seres humanos es la gran tarea de la educación moral.

Cortina, A. "Razones del corazón. La educación del deseo".

En Santillana. La educación que queremos. Reflexiones para la educación del nuevo siglo.

[Ver Texto de las ponencias.](#)

2. Le proponemos ahora analizar el contenido del texto respondiendo a las siguientes cuestiones
3. ¿Qué elementos de la ética mínima se encuentran en este texto?

a) ¿Cuáles son los dos argumentos en su contra que menciona A. Cortina?



b) Diseñe una actividad destinada a trabajar con sus alumnos, empleando como recurso *La Isla del Doctor Moreau*, de H.G.Wells (hay varias ediciones, y también varias versiones cinematográficas). Tenga en cuenta las propuestas de Cortina en este artículo como una base para

su diseño. y establezca previamente qué conceptualizaciones éticas aspiraría a trabajar a partir de la utilización de este recurso.¹⁷

Como pequeño comentario aquí vale destacar lo que hemos señalado en otras partes: la utilización de recursos en la enseñanza no puede hacerse con independencia del resto de nuestra programación y debe insertarse a partir de la consideración de propósitos, contenidos y estrategias.

¹⁷ Se encuentra disponible en Internet, en la biblioteca digital [El Aleph](#), otro libro de H. G. Wells, [Una Historia de los tiempos venideros](#), puede descargar en forma gratuita, la versión digital del libro completo que contiene también reflexiones sobre estas cuestiones.

Para concluir



ACTIVIDAD N° 51

1. A continuación encontrará una propuesta de trabajo que le permitirá volver a pensar los temas desarrollados en este capítulo a la luz del tema de la desobediencia civil, tal como lo ha presentado A. Bolívar, profesor e investigador español dedicado especialmente a la enseñanza de la Ética y la Ciudadanía, en su libro *Diseño curricular de Ética para la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Madrid, Síntesis, 1994. Le proponemos leer un fragmento y analizarlo:

“El problema más debatido en la justificación ética del derecho es si es suficiente la decisión mayoritaria para justificar la imposición de una ley o, por el contrario, es necesario recurrir a criterios morales independientes sobre su corrección y límites (Laporta, 1989). Se trata de superar, como actitud natural en los alumnos el mero positivismo jurídico (a su vez conectado con el realismo político de Maquiavelo), de que la razón para obedecerlas sea el sólo hecho de que estén en vigor, haya un medio para lograrlo (fuerza coactiva), al margen del consentimiento personal. Pues ello supondría en este plano dejar con la misma justificación la dictadura que la democracia. [...] frente a los gobiernos legítimos o democráticos el único recurso legítimo es la desobediencia civil. Desobediencia es distinto de infracción o transgresión de las leyes (que no es más que un incumplimiento o violación de lo ordenado), incluye ser una acción voluntaria y un acto público colectivo (no sólo individual como la “desobediencia ética”), por motivos morales con la intención de inducir su revisión o cambio (Malem Seña, 1988; Bobbio y Matteucci, 1982). Podemos definir la desobediencia civil (Garía Cotarelo, 1987) como “un acto de quebrantamiento público de la norma por razones de conciencia y por medios pacíficos, con aceptación voluntaria de las sanciones que dicho quebrantamiento lleve”. Así pues, para diferenciarlo de otras formas, debemos tener presente estas notas, que aparecen en la definición:

Motivo: basado en la conciencia individual por razones morales, sin buscar ningún tipo de provecho propio

La desobediencia debe ser pública para que tenga el significado simbólico de mostrar la injusticia de la norma y su necesidad de derogarla, para atender al punto de vista que los desobedientes civiles quieren mostrar como justo.

Pacífica: es lo que la distingue de la resistencia política y otras formas de actividades violentas. Este carácter es precisamente el que la da fuerza moral al desobediente civil; si empleara la violencia lo descalificaría y convertiría su acción en algo distinto [...].

Dispuesto a aceptar la sanción que conlleve: esto implica, por una parte, que acepta el conjunto del ordenamiento jurídico-político donde se produce la desobediencia, según el cual las violaciones de la ley se castigan (toda desobediencia civil tiene que ser, por principio, ilegal); por otra, antepone sus razones morales de conciencia a la posibilidad de librarse de la pena.

Aunque alguno de estos criterios puede ser discutido (Acinas, 1990), en especial los dos últimos; pueden servir para delimitar el concepto frente a otras desobediencias (criminal, resistencia, revolución, etc.).

[...]Se pueden analizar algunos ejemplos que se han considerado modelos de la desobediencia civil:

SÓCRATES (479-399 a.C.) Es el primer ejemplo conocido de desobediencia civil. Como es sabido, por una parte, Sócrates mantiene que es necesario obedecer las leyes de la “polis” (Atenas) hasta el punto de aceptar la condena a muerte que el tribunal le imponía (y que pudo evitar de haber solicitado para sí la pena del destierro, que lo alejaría de la polis que daba sentido a su vida) para no hacerlo en provecho propio. Por otro lado, desde un individualismo de la conciencia reflexiva introdujo en Atenas la tesis de que no hay que obedecer las leyes contrarias a la conciencia individual. Así mantuvo que es necesario aceptar las leyes que regulan el Estado, pero ello no excluye –y esto es lo propio del desobediente civil- el derecho a desobedecer aquellas normas que, según las propias convicciones morales uno no esté de acuerdo, y por esta contradicción aceptar las consecuencias (en este caso la condena a muerte) que tal desobediencia conlleve.

GANDHI. Desde sus convicciones religioso-morales, y finalmente políticas, cuando la India era una colonia inglesa, propugnó la desobediencia civil (no cooperación con las autoridades británicas) a todas las normas e instituciones británicas que fueran contra los derechos de los hindúes. Desde su pacifismo (emplear medios no violentos) se declaró en huelga de hambre. Acepta así, por una parte, el dominio británico sobre la India: pero se opone a aquellas leyes o acciones que menosprecien a los hindúes. Como es conocido, su actitud abocó finalmente a la independencia de la India.

MARTIN LUTHER KING. Defensor de la igualdad de derechos de los negros norteamericanos frente a la mayoría blanca, propugna la desobediencia civil contra las leyes y acciones que impliquen una segregación de la población negra. Planteando recursos ante el Tribunal Supremo de los EE.UU. consiguió que le dieran razón en la inconstitucionalidad de las leyes segregacionistas. Desgraciadamente, murió asesinado por un fanático. Como ciudadano estadounidense, vemos, acepta la legalidad establecida, pero desde sus convicciones morales desobedece las leyes que van contra su defensa de la igualdad humana.

Bolívar, A. Diseño curricular de Ética para la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Madrid, Síntesis, 1994; pp.134-137

2. Atendiendo al contenido del texto responda a las siguientes cuestiones:

a) Teniendo en cuenta las notas características de la desobediencia civil señaladas por el autor, ¿consideraría como ejemplos de desobediencia civil:

1. a los cacerolazos;
2. a los cortes de rutas o calles;
3. a no pagar determinados impuestos;
4. a las marchas de silencio organizadas por familiares de víctimas de accidentes o crímenes?

En cada caso, justifique su respuesta explicando cómo aparecen (o no) las cuatro características señaladas por Bolívar.

b) En el capítulo 2 de este Módulo, revisamos la propuesta de Kohlberg acerca del desarrollo moral. Allí dijimos: “La etapa 6 se fundamenta en el reconocimiento de una ética universal común a toda la humanidad. Una acción (y también una ley o acuerdo social) será justa en la medida en que responda a tales principios, y es legítima la desobediencia a las leyes que los violen. El principio universal de la justicia está dado al respeto por los derechos humanos, por la dignidad de cada individuo en cuanto ser humano y por la igualdad universal de distribución de tales derechos y tal dignidad por el mero hecho de ser humano. El fundamento de la acción justa es simplemente la condición de persona racional, capaz de reconocer la validez de tales principios y de actuar de acuerdo con ellos.” También señalamos que Kohlberg plantea esta etapa como un modelo ideal, al que muy pocos individuos acceden en la realidad. Teniendo esto en cuenta:

- a) Compare la descripción de Kohlberg con la breve reseña biográfica de Sócrates, Gandhi y M.L. King que realiza Bolívar.
- b) Si acordamos con Kohlberg en que pocos individuos alcanzan esta estatura moral, ¿significa esto que plantear el tema de la desobediencia civil en clase es “trabajo perdido”? ¿Por qué? (Tenga en cuenta el caso de la “sentada” en la Universidad de Berkeley que se menciona en el mismo apartado).
- c) Del mismo modo, ¿podemos reprochar a una persona no haber actuado de acuerdo con estos cánones (aun sabiendo que su reclamo era justo)? ¿En qué casos (por ejemplo, no llevarlo a cabo por: temor a las sanciones posibles; por respeto a la autoridad; por temor a las críticas de amigos o familiares; por respeto a las leyes)?



c) Seleccione uno de los tres ejemplos mencionados por Bolívar y diseñe una actividad para trabajar en clase el tema de la desobediencia civil.

Hemos tratado a lo largo de nuestro desarrollo de acercarnos a autores clásicos como Aristóteles, tanto como a autores contemporáneos, hemos trabajado con el diario y con películas cinematográficas, con la imagen fotográfica y la pictórica. Hemos intentado plantear en todo momento un compromiso con la realidad y proponerle herramientas que enriquezcan el trabajo en la escuela sobre ética y ciudadanía en tiempos difíciles, y que como tales nos plantean un desafío profundo como docentes y ciudadanos. Esperamos que la conjunción de estas herramientas con su experiencia y sus saberes aporten un elemento más a la permanente reelaboración crítica de su trabajo profesional.

Actividades de autoevaluación

En esta actividad de autoevaluación le presentamos varios textos que trabajan sobre algunos conceptos centrales de esta unidad:

En primer lugar, profundizamos en el debate relativismo / universalismo, con la lectura de un texto de Bertrand Russell.

Luego ampliamos ese debate, tomando en cuenta los niveles de análisis ético: ética descriptiva, ética normativa, metaética; y sus vínculos con el concepto de tolerancia mutua.

Por último, trabajamos sobre un texto de C.Cullen que analiza a la educación como acción comunicativa, y por lo mismo, ética; y discutimos las condiciones de calidad ética de la enseñanza (tanto a nivel institucional como de la práctica docente).



ACTIVIDAD DE AUTOEVALUACIÓN N° 1

Lea los siguientes fragmentos, y luego realice las actividades que le proponemos a continuación:

1. “Se podría mantener que un hombre debe obedecer el código moral de su propia comunidad, sea el que fuese. Estoy dispuesto a reconocer que no se le puede culpar por hacerlo. La práctica del canibalismo fue casi universal en una época, y en la mayoría de los casos estaba conectada con la religión. No se puede creer que desapareció por sí misma; debió de haber pioneros morales que mantuvieron que era una práctica horrible. Leemos en la Biblia que Samuel pensaba que estaba mal no sacrificar el ganado de los enemigos conquistados, y que Saúl, [...] se opuso a su opinión. A los primeros que defendieron la tolerancia religiosa se les consideró impíos, y también lo fueron los primeros que se opusieron a la esclavitud. [...] No se puede negar, en vista de tales ejemplos, que algunas acciones que todos consideramos muy loables consisten en criticar o infringir el código moral de la propia comunidad. Por supuesto que esto sólo se refiere a épocas pasadas o a extranjeros; nada por el estilo podría ocurrir entre nosotros, ya que nuestro código moral es perfecto.”

Russell, B. (1999) *Sociedad humana: ética y política*. Barcelona, Altaya; pp.40-1

1. ¿Cómo caracterizaría la posición de Russell en relación con el debate relativismo / universalismo? **Justifique** su respuesta.
2. ¿Podría ofrecer un **ejemplo** contemporáneo que ponga de relieve el carácter **irónico** de la última frase?

2. “El relativismo moral es una posición metaética según la cual no puede haber verdad o justificación morales absolutas, y sólo tiene sentido hablar de la justificación de un juicio moral en el marco de un esquema de valores dados. [...] En tanto que posición puramente

filosófica, por tanto, el relativismo no alienta ninguna particular posición moral [...sino que] acepta que nos comportemos como jueces morales tal como aprendimos a hacerlo en nuestra comunidad, y no buscará necesariamente poner en cuestión estas prácticas morales. Es, por tanto, compatible con una pluralidad de actitudes morales [...].

Entre nuestros estudiantes, no encontramos al principio el relativismo como una posición metaética especialmente refinada. [...] Entre mis estudiantes, en Quebec, el relativismo toma la forma de una actitud normativa de primer orden, es decir de una actitud que toman los estudiantes en relación con sus juicios morales y políticos. Esta actitud puede expresarse de la siguiente manera: “no tenemos ninguna razón para privilegiar el código moral que emana de nuestra cultura; los de los demás merecen el mismo respeto, incluso si dan lugar a posiciones morales diferentes de las nuestras acerca de ciertas cuestiones específicas.” (Notemos la diferencia con el relativismo metaético, que, por su parte, autoriza la idea de que tenemos razones para privilegiar nuestro código moral, porque es el nuestro, porque hemos sido socializados en su interior, porque es ilusorio pensar que podríamos obrar en la esfera moral de otra manera que con las herramientas que nos ha provisto).

Esta actitud relativista coexiste [...] con una segunda que es difícil de conciliar con la primera. Esta segunda actitud se traduce en la voluntad de servirse de la argumentación, de la crítica, de la búsqueda de inconsistencias, en resumen de todas las herramientas que asociamos tradicionalmente con la investigación filosófica, con el fin de confrontar su creencias sobre el aborto, la eutanasia, la justicia social, etc. con las de uno de sus pares con quien crean compartir una cierta red de nociones morales. Hábleseles de un Testigo de Jehová que se niega a firmar un formulario de consentimiento para una transfusión sanguínea necesaria para la supervivencia de su cónyuge, y harán valer la importancia de respetar las diferencias religiosas, de no imponer nuestros valores científicos a los valores espirituales de esta persona, etc. Muéstreseles una persona de la que no tengan ninguna razón para creer que se encuentran separados por un abismo cualquiera, cultural, moral, religioso, etc., pero que manifiesta en este contexto una opinión divergente, y esta moderación se metamorfoseará rápidamente en espíritu de debate y de discusión. [...] Es importante constatar que] hay una tensión real entre las dos actitudes mencionadas. En el seno de “nuestro” grupo, nos manifestamos unos a otros el respeto que consideramos debido a los genuinos agentes morales, actuando los unos en relación a los otros como seres que se deben justificaciones para sus acciones y sus juicios, y respecto de los cuales es apropiado manifestar la gama completa de las emociones morales (la cólera, el resentimiento, la admiración, etc.) Según el filósofo Peter Strawson, [...] estas referencias afectivas hacia los demás son las que permiten decir que distinguimos entre un agente genuino, y un caso patológico: estar encolerizado con alguien supone que se trata de una persona que *habría podido y debido hacer otra cosa*, y por tanto, de un agente libre y responsable. Nos abstenemos de tales reacciones, o al menos las juzgamos inapropiadas, cuando nos encontramos frente a un ser que estimamos que se encuentra sujeto a un determinismo (psicológico o de otro tipo) que hace que no sea realmente libre en sus acciones; lo cosificamos y ya no lo tratamos verdaderamente como una persona. [...]

Representar de esta manera la tensión entre las dos actitudes morales que caracterizan a mi alumno promedio, nos lleva a la conclusión de que no podría expresar su deseo de tolerancia hacia el otro por una simple abstención de juicio o de reacción, a menos que considerara al miembro de otra cultura moral como un caso similar al caso patológico definido por su propio grupo. Una mayor continuidad debe establecerse entre estas dos redes de actitudes: el otro debe ser reincorporado, aunque sea parcialmente, al interior de la esfera de aquellos con respecto a los cuales tiene sentido emitir un juicio moral, y con quienes es apropiado dialogar y argumentar sobre cuestiones morales, con todo lo que esto implica de justificación, de exigencia de una mínima coherencia, etc.”

Weinstock, D.M. “Notes sur le relativisme et le monisme en éthique”. En *Philosopher, Revue de l’enseignement de la philosophie au Québec*, n° 16, 1995; pp.190-193. (trad. de A.C.Couló).

- a) ¿Cuál es la **diferencia** entre un relativismo “metaético” y el relativismo “normativo” de los alumnos de Weinstock?
- b) **Enuncie** las relaciones entre estos dos tipos de relativismo y la tolerancia. ¿Cuál de ambos relativismos permite una *verdadera tolerancia* ante los “otros”?
- c) **Analice** los tres enfoques para la enseñanza considerados incluidos en el Capítulo 1, del Módulo 1, en relación con los conceptos de relativismo y universalismo. ¿Con cuál de ellos se **vincula** mejor cada uno de los enfoques mencionados en ese párrafo, y por qué?
- d) La propuesta de Weinstock para trabajar con sus estudiantes, ¿se relaciona mejor con un enfoque dogmático, relativista o universalista? **Explique**.



ACTIVIDAD DE AUTOEVALUACIÓN N° 2

Lea el siguiente fragmento, y luego realice las actividades que le proponemos a continuación:

“Usando la conocida distinción de J. Habermas, definimos la producción escolar de conocimientos como una acción simultáneamente *comunicativa* y *estratégica*. Recordemos los conceptos.

La acción *comunicativa* se define como acción social orientada al entendimiento, donde los participantes coordinan, de común acuerdo, sus planes de acción. La acción *estratégica*, en cambio, es aquella donde un actor busca influir sobre otro. En la primera

es fundamental el consenso y supone simetría. La segunda activa un poder o autoridad, y es por definición disimétrica.

Entender la educación, proceso de enseñanza-aprendizaje que produce conocimientos, como acción comunicativa implica que los participantes intervienen en un diálogo donde cada uno busca comprender al otro, y se intenta consensuar planes de acción.

La atmósfera educativa, en este sentido de acción comunicativa, es claramente *ética*, y las condiciones para su “calidad” son las propias de una acción comunicativa:

verdad en los contenidos que se enseñan y aprender;

rectitud en el cumplimiento de las normas que instituyen y regulan el diálogo;

veracidad en las actitudes, es decir, intención de no engañar.

En la educación, la verdad de los contenidos tiene que ver con lo que llamamos componente curricular del proceso. La rectitud de las normas refiere al marco institucional. La veracidad de las actitudes es una dimensión claramente personal.

Lo que se pone en juego ejemplarmente en la educación es la competencia comunicativa, que permite una producción social de conocimientos fundados, con reglas claras de juego y con compromiso real de los afectados.

Es en este contexto que insertamos la cuestión –real matriz operante en las decisiones curriculares-, de los criterios de legitimación de los saberes que circulan en la escuela. Estos criterios se resumen en su carácter público.

La publicidad de los conocimientos garantiza, justamente, la comunicación para todos (sin restricciones ni condicionamientos), abierta a una fundamentación crítica y racional (sin autoritarismos ni sectarismos) y capaz de construir proyectos comunes (generando consensos). Si la enseñanza es una acción comunicativa, los saberes han de ser “públicos”, y esta publicidad del conocimiento –fundado, crítico, convocante- garantiza, a su vez, el carácter comunicativo de la acción de enseñar.

Es en este contexto, también, que proponemos repensar la cuestión de las autonomías institucionales. La enseñanza, producción escolar de conocimientos, no es solamente “curricular”, legitimada por la publicidad de los saberes puestos en juego, sino que es también “institucional”, donde la cuestión central tiene que ver con los criterios que legitiman las decisiones y los marcos de acción.

Estos criterios se resumen en la difícil cuestión de la autonomía, que no es un mero resultado residual de los procesos de descentralización y transferencia sino que implica capacidad de tener relaciones aleatorias con el entorno –respuestas propias a las demandas del contexto-, fruto de decisiones no condicionadas por otros fines que no sean los propios de la tarea social de enseñar y donde los actores están en condiciones simétricas de comunicación.

La autonomía institucional, momento decisivo de las condiciones de producción de conocimientos en la escuela, no implica aislamiento del sistema educativo en su conjunto e incoherencia con las políticas globales, sino que implica responsabilidad en la gestión y ejercicio racional de la autoridad. Lo que se postula con la autonomía institucional no es la fractura en el sistema educativo y en la sociedad (aumentando la segmentación), sino una mayor responsabilidad en la conciencia y en la competencia sistemática [...].

La coherencia institucional, las decisiones responsables y participadas sólo son posibles si entendemos la enseñanza como acción comunicativa. Una institución mal comunicada difícilmente garantice calidad de la enseñanza [...].

El tercer elemento, el de las actitudes personales, complementa sin duda los condicionamientos de la enseñanza como acción comunicativa. Aquí el tema central es la cuestión de la situación laboral del docente y del cuidado de su persona y su promoción. Obviamente que esto no es sólo cuestión de formación y capacitación continua, sino que también es cuestión de política salarial adecuada y de condiciones de trabajo, en definitiva: de inversión social y de valorización social.

Junto a la competencia curricular y la pertenencia institucional, estamos postulando en el docente niveles adecuados de satisfacción personal en la tarea. La publicidad de los saberes que enseña y la autonomía de la institución donde trabaja son, simultáneamente, componentes y condicionantes de esa satisfacción y, por lo tanto, tienen que presidir su formación básica y su perfeccionamiento continuo.”

Cullen, C. (1997) “La calidad de la educación como lucha por el reconocimiento”. En *Crítica de las razones de educar*. Bs.As.; Paidós; pp. 174-177

1. Ofrezca un **ejemplo**, tomado de su propia experiencia, de la educación como acción comunicativa. **Justifique** su elección a partir de la caracterización que se presenta en el texto
2. A partir de los elementos propuestos por este texto, **indique**
 - a) tres elementos que deberían formar parte de una deontología profesional docente;
 - b) un principio universalizable;
 - c) dos conductas de un docente que podrían ser consideradas desde la perspectiva de una ética pública y dos conductas de un docente que podrían ser consideradas desde la perspectiva de una ética privada.
3. ¿Qué tipo de ética mínima está presupuesta en este texto?
4. ¿Qué principios generales para la autonomía de la escuela se siguen de esta posición?

Claves de respuesta de la autoevaluación

Recuerde que lo que ofrecemos aquí son pautas o recursos conceptuales para que usted mismo evalúe el trabajo realizado. En ningún caso se trata de “respuestas correctas”, en el sentido en que usted haya tenido que responder exactamente de la misma manera.



CLAVES DE RESPUESTA: ACTIVIDAD N° 1

1. Su respuesta debe hacer referencia a la universalidad o relatividad de los conceptos morales, con respecto a una comunidad social, religiosa, ideológica, etc. Además, debe mostrar la posición de Russell con respecto a ello. Tenga en cuenta la formulación irónica del fragmento.

2.

- a) El relativismo metaético se refiere a la justificación de los juicios morales en general. En particular, acepta el derecho de cada individuo de privilegiar su propio código moral (aquel en el que ha sido socializado, educado, etc.), en el sentido de considerar que ése es el código correcto. Se trata de una consideración de segundo orden sobre los enunciados éticos; y no implica una conducta específica. Mi actitud ante una persona que no acepta el mismo código puede ser el debate racional, la agresión física, el desprecio, y también la aceptación de la coexistencia de ambos códigos sin controversia (que correspondería a lo que Weinstock llama “relativismo normativo”).

El relativismo normativo implica una actitud moral: una regla de conducta que indica que todas las posiciones merecen el mismo respeto (aun cuando contradigan los principios generales afirmados por nuestro propio código). Se trata de una regla ética: cómo debo comportarme ante una diferencia de posiciones morales.

- b) Los enfoques mencionados son: el enfoque tradicional o dogmático, el enfoque relativista, y el enfoque basado en valores universales.

Su respuesta debe mostrar las relaciones entre cada uno de estos enfoques y la posición universalista o relativista. También debería señalar las diferencias de interpretación en el caso en que dos enfoques compartan la misma posición con relación a la distinción universalismo / relativismo.

- c) La propuesta de Weinstock se inserta en un enfoque basado en valores universales, y supone las condiciones de una ética mínima discursiva, en cuanto al rol privilegiado asignado a la razón argumentativa y dialéctica.
- d) Su respuesta debe mostrar las relaciones entre estas posiciones.

**CLAVES DE RESPUESTA: ACTIVIDAD N° 2**

1. El ejemplo propuesto debe mostrar una *acción social*, orientada al *entendimiento mutuo*; es decir, una situación de *diálogo*. Además, debe implicar *simetría*, es decir, no debe haber imposición del poder de uno sobre el otro, y debe mostrar la búsqueda de un *consenso* en cuanto a los planes de acción.
2.
 - a) Usted debe haber propuesto tres normas prácticas que apunten a las condiciones de la calidad de la acción comunicativa: verdad, rectitud, veracidad.
 - b) Usted debe haber propuesto un principio que implique i. *universalidad* (es decir, que valga para todo individuo en cualquier situación posible); ii. *reciprocidad* (es decir, que sea simétrico, en el sentido de que el mismo principio vale para todos los miembros de la relación); e *imparcialidad* (es decir, que no existan privilegios en su aplicación para determinados grupos de individuos).
 - c) Los ejemplos ofrecidos deben incluir:
 - i. consecuencias que incidan sobre los miembros de la comunidad educativa (alumnos y alumnas, otros colegas, autoridades, padres, empleados administrativos o de maestranza, etc.
 - ii. consecuencias que incidan sólo sobre la vida del o la docente mismo, o de su círculo familiar o de amigos (fuera de la comunidad escolar).
3. Este texto está considerando la perspectiva de una *ética mínima discursiva*.
4. La autonomía escolar, entendida tanto en el interior como hacia el exterior de la escuela, implica “una producción social de conocimientos fundados, con reglas claras de juego y con compromiso real de los afectados”.

De las condiciones de i. verdad (en los conocimientos); ii. rectitud (institucional) y iii. veracidad (individual) se siguen: i. el requisito de la publicidad de los conocimientos, la apertura a una fundamentación crítica y racional, y la capacidad de construir proyectos comunes y consensuados; ii. la autonomía entendida no como fractura, sino como responsabilidad de gestión y ejercicio racional de la autoridad; por último, iii. la situación laboral del docente, su promoción y cuidado.

Capítulo 7

Algunas cuestiones pedagógico didácticas

Cuestiones pedagógico didácticas

La cuestión de la enseñanza de la Ética ha recibido una especial atención en los últimos años, en parte como consecuencia de la enorme riqueza y difusión que ha alcanzado esta disciplina en sus diversas vertientes (*Ética descriptiva*, que estudia de modo empírico las manifestaciones psicológicas y sociales del aprendizaje, las prácticas y las convenciones morales; *Ética normativa*, que sistematiza un conjunto de principios generales que pueden funcionar como criterio o piedra de toque para la justicia, el valor o la virtud de actos o prácticas morales; *Ética conceptual*, que analiza y aclara el uso del lenguaje en conceptos y argumentos relativos a cuestiones morales; *Ética aplicada*, que a partir de los aportes de las éticas normativas y conceptuales se ocupa de un problema o conjunto de problemas relacionados, como la ética de los negocios, del deporte, la bioética, etc.; *Casuística*, que apela a los resultados de las anteriores para ofrecer soluciones posibles para un problema moral particular de una persona específica; (Rabossi, 1996)). Esta misma clasificación ha sido parcialmente objeto de nuestro trabajo en el cuerpo del texto, y en algunas actividades (por ejemplo, en la Autoevaluación del capítulo 1). Al mismo tiempo, se ha ido difundiendo su inclusión como contenido disciplinar y transversal en los planes y programas de la mayoría de los países europeos y muchos americanos (por ejemplo, Canadá, Brasil, Uruguay, además de Argentina). Como consecuencia, la bibliografía es enorme y muy rica, y los temas discutidos variados e interesantes. Naturalmente no podemos ocuparnos aquí de todos ellos, pero haremos mención a algunos, y sugeriremos algunos materiales que puedan ampliar y enriquecer estas perspectivas. Algunas de estas cuestiones ya fueron mencionadas en la Parte I, en cuya bibliografía también encontrará sugerencias interesantes.

Una primera cuestión es la del desarrollo de una programación para la enseñanza de la Ética, los Derechos Humanos y la Ciudadanía. Hasta hace un par de décadas la formación docente y la práctica de la enseñanza se encuadraba en un modelo en el que los enseñantes eran pensados fundamentalmente como transmisores de conocimiento, en el mejor de los casos, buenos intérpretes de una partitura escrita por otros. En este marco los programas y planificaciones respondían a menudo a una estructura rígida, con mínimas variaciones cualquiera fuera la disciplina, el contexto en el que se desarrollara la institución, los presupuestos e intereses de los alumnos, el particular estilo del docente, etc. Por el contrario, en este material reconocemos y propiciamos un rol profesional del docente que respete y tenga en cuenta su autonomía reflexiva, su capacidad y disposición para diagnosticar la situación y el contexto en que desarrolla su práctica, las necesidades, capacidades e intereses de sus alumnos, la reconstrucción crítica de los conocimientos (tanto de los docentes como de los alumnos), el compromiso ético en la educación.

Desde esa perspectiva nos referimos a menudo a la conveniencia de repensar la programación de la tarea del aula desde una primera propuesta inicial, abierta y flexible, pero coherente y organizada, que incluya:

- la formulación de un conjunto de propósitos generales, y de metas u objetivos más específicos, adecuados a las que el conjunto de la sociedad reconoce como deseables, pero también considerados críticamente por cada docente en relación con sus propias convicciones y compromisos éticos;
- una selección y organización (secuencia) de los contenidos que responda a criterios de legitimidad disciplinar, actualizados y centrales para cada campo o disciplina particular, y de relevancia ética, en el sentido de ser consistentes con los principios adecuados al modelo de persona y de sociedad con el que cada docente se encuentra comprometido; que muestre una estructura integrada en las relaciones entre los conceptos, y que también reconozca el grado de dificultad que el aprendizaje puede plantear a cada particular grupo de aula;
- el diseño de actividades pensadas como experiencias de aprendizaje que brindamos a nuestros alumnos, que reconocen sus ideas previas, sus habilidades y capacidades, que son coherentes con los propósitos que nos planteamos, y los contenidos que seleccionamos; que promueven un papel activo de alumnos y alumnas en la construcción del conocimiento, que implican el uso de diversas capacidades y el contacto con diferentes áreas de la creatividad humana, que estimulen el diálogo racional, crítico y cooperativo, que dejen espacio a la reflexión metacognitiva sobre los propios procesos de aprendizaje, como una estrategia adecuada para su mejor aprovechamiento, etc.;
- una selección de materiales y recursos adecuados a los propósitos y a los contenidos seleccionados, que despliegue una variedad de posiciones y puntos de vista, así como de soportes diferentes (lingüísticos, visuales, auditivos); elegidos siempre en función de colaborar en la construcción de los conocimientos, que será la que los dote de sentido (y no los reduzca a un mero “entretenimiento”; creemos que en el aula “aburrido” no se opone a “divertido”, sino a “interesante”, y lo interesante a menudo requiere un esfuerzo sostenido);
- un momento de evaluación entendida como un espacio de reconocimiento de las distancias recorridas, de los conocimientos construidos y de lo que falta por construir, de las modificaciones necesarias, tanto en relación con los alumnos, como con la misma programación en todas sus facetas, que siempre podrán ser enriquecidas, ampliadas, reorganizadas, y por esto decíamos antes que debía ser siempre “abierta y flexible”.

Usted habrá encontrado a menudo referencias a la necesidad de considerar como punto de partida los conocimientos de sentido común, o las ideas previas de alumnos y alumnas; de volver posteriormente sobre estas ideas a partir del aprendizaje de nuevos conceptos o teorías; de diseñar actividades tomando en cuenta el contexto, las características peculiares del grupo de clase, la inserción del contenido en la programación general, de sus relaciones con los contenidos de otras materias; de formular consignas, pero también justificar su selección; de explicitar y revisar críticamente nuestras propias ideas sobre los contenidos y también sobre la enseñanza misma; del ejercicio de habilidades de reconstrucción, crítica y formulación de argumentos; etc.

En el campo de la ética encontramos una superposición entre el contenido de la disciplina y la misma actitud del docente que programa: el respeto por la autonomía del otro (en este caso el alumno); el lugar para el debate racional; el cuidado de los otros en la convivencia cotidiana; la disposición a la crítica y la revisión de las propias ideas; el respeto y el esfuerzo por comportarse de acuerdo con principios de justicia, constituyen contenidos a enseñar tanto como actitudes a practicar en la enseñanza.

Habrà encontrado también una variedad de recursos, siempre con la recomendación de no tomarlos de manera más o menos automática, sino de adaptarlos en cada caso en función del peculiar sentido que pudieran asumir en el marco de cada programación específica. Dijimos por ejemplo en relación con los materiales periodísticos *“Es habitual encontrar recursos interesantes en la información periodística. Pero debemos siempre considerar con qué intención incorporamos esos recursos a la actividad del aula. Podría tratarse simplemente de leer el diario en la escuela, incorporando algunas habilidades generales de análisis o lectura comprensiva; pero también podemos enriquecer esa lectura a partir de la enseñanza de nuevos conceptos y herramientas disciplinares para comprender y evaluar esa información. Esta decisión constituye un paso previo indispensable antes de la selección e incorporación de recursos para el diseño de actividades escolares.”*



FIN DEL CURSO

Con estas reflexiones hemos llegado al final del recorrido propuesto para este primer Módulo. Esperamos que tanto los contenidos, las propuestas de actividades, los debates compartidos que haya podido realizar utilizando las herramientas que el recurso informático le ofrece le hayan abierto un panorama para seguir indagando sobre estos temas y reflexionando sobre sus prácticas, al tiempo que en muchos casos le haya sido útil para familiarizarse con nuevas herramientas y recursos para el trabajo.