

APROXIMACIÓN A LA ÉTICA Y LA CIUDADANÍA

Las responsabilidades en las esferas moral y política

APROXIMACIÓN A LA ÉTICA Y LA CIUDADANÍA

Las responsabilidades en las esferas moral y política

Compilador

Luis Armando Muñoz Joven

Autores

Katherine Esponda Contreras

Ana Carolina Ardila Behar

Luis Armando Muñoz Joven

Luis Barbosa Mendoza

César Augusto Vásquez Lara

José Carlos Rodrigo Herrera



Aproximación a la ética y la ciudadanía. Ética de las relaciones sociales / Luis Armando Muñoz Joven [y otros]. -- Editor Edward Javier Ordóñez. -- Cali : Universidad Santiago de Cali, 2018.
194 páginas ; 24 cm.
Incluye índice de contenido.
1. Ética 2. Ciudadanía 3. Moralidad. I. Muñoz Joven, Luis Armando, autor. II. Ordóñez, Edward Javier, editor.
170 ed 22 ed.
A1618638

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

APROXIMACIÓN A LA ÉTICA Y LA CIUDADANÍA: Las responsabilidades en las esferas moral y política

© Universidad Santiago de Cali.

© **Autores:** Katherine Esponda Contreras, Ana Carolina Ardila Behar, Luis Armando Muñoz Joven, Luis Barbosa Mendoza, César Augusto Vásquez Lara, José Carlos Rodrigo Herrera

1a. Edición 100 ejemplares

Cali, Colombia - 2018

ISBN: 978-958-5522-39-8

ISBN (Libro digital): 978-958-522-40-4

**Fondo Editorial
University Press Team**

Carlos Andrés Pérez Galindo
Rector
Rosa del Pilar Cogua Romero
Directora General de Investigaciones
Edward Javier Ordóñez
Editor en Jefe

**Comité Editorial
Editorial Board**

Rosa del Pilar Cogua Romero
Monica Chávez Vivas
Edward Javier Ordóñez
Luisa María Nieto Ramírez
Sergio Molina Hincapie
Saúl Rick Fernández Hurtado
Sergio Antonio Mora Moreno
Francisco David Moya Cháves

Proceso de arbitraje doble ciego:

"Double blind" peer-review

Recepción/Submission:

Octubre (October) de 2017

Evaluación de contenidos/Peer-review

outcome:

Febrero (February) de 2018

**Correcciones de autor/Improved version
submission:**

Junio (June) de 2018

Aprobación/Acceptance:

Septiembre (September) de 2018

Diseño y diagramación

Leonard Sebastian Mikoleit Acuña
Universidad Santiago de Cali
Tel. 5183000 - Ext. 322
Cel. 3104953826

Impresión

SAMAVA EDICIONES E.U.
Tel: (2) 8235737

Distribución y Comercialización

Universidad Santiago de Cali
Publicaciones
Calle 5 No. 62 - 00
Tel: 518 3000, Ext. 323 - 324 - 414



La editorial de la Universidad Santiago de Cali se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

TABLA DE CONTENIDO

Introducción

Parte I : De las competencias de los ciudadanos y la responsabilidad social

1. Competencias ciudadanas o el procedimentalismo en la práctica discursiva de los ciudadanos

Luis Armando Muñoz Joven

2. Ética y ciudadanía. El ser humano y la bioética, reflexiones desde la responsabilidad social y del otro

César Augusto Vásquez Lara

Parte II : De la educación

3. Posibilidades de reconstrucción del binomio ética-ciudadanía a través de una educación para la libertad y la solidaridad

Adolfo Luis Barbosa Mendoza

4. Ética en la profesión docente. Análisis de un marco referencial desde una perspectiva contemporánea

Jose Carlos Rodrigo Herrera

Parte III : Del pensamiento político

5. La deliberación en Aristóteles: la capacidad moral y la responsabilidad política

Katherine Esponda Contreras

6. La ética en la política colombiana

Ana Carolina Ardila Behar

PRÓLOGO

Lo que permite el mundo académico es la conversación, el discurrir en los asuntos que enfrentan los ciudadanos en la cotidianidad, no sólo en el aula de clase, sino en particulares espacios en los que los docentes ponemos en marcha una red de sentidos y puntos de vista. Este encuentro de posiciones es producto de una actividad constante de crítica que permite que, como hablantes, la comunidad universitaria se exprese públicamente.

Si bien el escenario académico sirve a la discusión, debe ser plasmado todo debate en sendos documentos que visibilicen lo que piensan los participantes en el plano de la esfera privada y la esfera pública.

Aquí se encuentra tal actividad. Su presencia sólo puede ser leída a través de un imaginario de unas personas que se interesan en problemáticas del mundo de la vida.

Al lector le queda ver que los profesores se reúnen para hablar de lo que piensan y sienten acerca del comportamiento de los ciudadanos, de la política y la moral.

Tendría que imaginar, también, que no sólo en la universidad se puede lograr esta dinámica comunicativa. En la esfera privada, el hogar, el espacio íntimo familiar, se dan conversaciones, un discurrir similar al que se da en la escolaridad; aunque digan algunos que hay serias diferencias en el manejo de conceptos y teorías, existe una actividad constante de crítica en los ciudadanos.

Quiero destacar que los docentes tenemos esa doble posibilidad, de hablar en el espacio privado y luego ponerlo en espacio público; quizá, como antaño se lograba en el cafetín de lectores.

Sin embargo, hemos hecho el esfuerzo para visibilizar nuestro pensamiento político y moral contemporáneo, gracias a las posibilidades de concertación de los profesores del área de ética del Departamento de Humanidades de la Universidad Santiago de Cali.

El discurso de la ética y la ciudadanía permite largas charlas y discusiones acerca de tópicos diversos, como la violencia, la convivencia, la ciudad, las políticas públicas, la educación moral y el desarrollo de la conciencia moral. Todos ellos, producto de cada disciplina dominante de los docentes.

Esta compilación se presenta como textos independientes, pero parten del propósito de visibilizar las posturas y temáticas trabajadas en los cursos, que son discusiones ligadas a las competencias profesionales para la reflexión de los estudiantes. Esta tarea es indispensable en la universidad, para fomentar la crítica acerca de la labor que cumplen actualmente las humanidades en Colombia.

Nuestra implícita solicitud es que esta dinámica se pueda dar en otros espacios, privados y públicos, para imaginar que no sólo los docentes se reúnen a conversar de temas de nuestro acontecer.

Dedicamos este documento a todos los docentes y estudiantes que de alguna manera han podido seguir en espacios académicos discutiendo en los problemas de la ética y moral cotidiana. Especialmente, a los estudiantes de los cursos de ética y desarrollo profesional, ética y códigos deontológicos, ética de la profesión docente y bioética.

Ph. D. Luis Armando Muñoz Joven

INTRODUCCIÓN

El presente libro es un producto de los docentes del área de Ética del Departamento de Humanidades de la Universidad Santiago de Cali, quienes se cuestionan frente al papel que cumple la enseñanza de la ética en el ámbito universitario y ciudadano. En él se encuentra una aproximación a la discusión filosófica, de la ética y la moral, que incluye las dimensiones comunicativas, políticas y educativas que propicia el ámbito académico.

Esta publicación es pertinente hoy para hablar de la eticidad en la esfera pública y privada, lo cual invita a la formación profesional desde la interdisciplinariedad; esto último, incluye las formas posibles que permiten la discusión de la ética.

El problema que trae la educación ética tiene dos etiquetas, ética y ciudadanía, las cuales se ligan en razón de la vida democrática. Esto dirigirá al lector hacia una mirada en los actuales cambios políticos de la realidad social. Por ello, las responsabilidades en las esferas moral y política son interrogantes que se interpretan a la luz de la experticia y el diálogo interdisciplinar.

En este documento se presentan estos aspectos en seis capítulos ubicados en tres partes:

En la primera parte, dos capítulos de los docentes Luis Armando Muñoz Joven y César Augusto Vásquez Lara, quienes infieren la relación de la responsabilidad social y las competencias de los ciudadanos. El profesor Muñoz responde a la pregunta por las competencias ciudadanas, no por lo que significa, sino por su relación con el desarrollo o el aprendizaje a través de la formación discursiva. Esta manera de ver el asunto implica que el lector se asuma en el ámbito de la dinámica de la comunicación, en la cual es participante en la vida cotidiana. Es importante que cada uno de los puntos descritos en el texto se contemplen de manera personal y que se pongan en el escenario de los roles que se cumplen socialmente. Y el profesor Vásquez

se pregunta por las reivindicaciones del pasado, el presente y la forma que constituimos el futuro. Introduce que el tema de la bioética es una responsabilidad de los ciudadanos, de los profesionales, por ser consciente de la labor como homo *bioethicus*. La bioética es un saber que no sólo es creado por el hombre, sino que además se dedica al él, en tanto hacemos parte de la vida. Con ello, el homo *bioethicus* está impregnado de normatividades morales, lleva implícito el peso de la cultura y de la sociedad, que determina: la competencia comunicativa, la forma de moverse y la forma de pensar. El profesor defiende esta tesis, y para ello desarrolla el concepto de homo *bioethicus* desde las interacciones de los seres humanos con *el mismo*, con *los otros* y con *lo otro*.

En la segunda parte, en dos capítulos más, los docentes Adolfo Luis Barbosa Mendoza y Jose Carlos Rodrigo Herrera se refieren al campo de la educación. El profesor Barbosa cuestiona la incidencia de la corrupción en la administración de los recursos públicos y la precaria asimilación de contenidos morales universales, como factores influyentes en la deficiente consolidación de procesos democráticos en Colombia. Concluye que su colateral repercusión se da en la baja calidad de la educación y el incremento de la inequidad social. Su balance nos guía a las causas de esta realidad, inicialmente por el desvanecimiento de visiones compartidas de futuro y la persistencia de procesos de deterioro moral, seguidamente por la falta de desarrollo económico con equidad y la posibilidad de formar ciudadanos íntegros. El profesor Herrera se pregunta por la ética en la profesión docente y hace una reflexión desde una perspectiva contemporánea: primero, para definir la ética y la moral; segundo, para exponer la visión sobre la ética en la profesión docente; tercero, para discutir sobre la formación ética y moral actual de los docentes. Finalmente, brinda reflexiones sobre la situación general de la ética en profesión docente.

Y la tercera parte, en los dos capítulos finales, las docentes Katherine Esponda Contreras y Ana Carolina Ardila Behar presentan sus discusiones en el campo del pensamiento político. La docente Esponda hace una aproximación al concepto de *deliberación* en la filosofía aristotélica. Se enfatiza en gran medida la definición desde la política en un intento por justificar que ésta es un componente fundamental en la formación de ciudadanos en el pleno sentido de la palabra, considerando sus dimensiones ética y política. Y la profesora Ardila reflexiona acerca de que la ética política

es un término controversial. Parte de la cuestión de que existen quienes defienden una política independiente de valores predeterminados, concentrada solamente en los resultados, y hay quienes conciben a la ética como una parte fundamental e indivisible de la actividad política. Su posición se basa en que la ética política –o la ausencia de la misma– en Colombia, la posibilidad de la coexistencia entre la ética y los objetivos políticos de los regentes y las perspectivas éticas y políticas en la ciudadanía.

Compilador

Luis Armando Muñoz Joven

Área de Ética. Universidad Santiago de Cali

PARTE I

**De las competencias de los ciudadanos y la
responsabilidad social**

1. Competencias ciudadanas o el procedimentalismo en la práctica discursiva de los ciudadanos

Luis Armando Muñoz Joven

<https://orcid.org/0000-0001-5084-5069>

Universidad Santiago de Cali

Introducción a la ética discursiva

La ética del discurso es una ética universalista¹; es decir, si se piensa en los ciudadanos, se tendrán ellos a la vista en el horizonte de la equidad y la igualdad. Pero esto exige que la fundamentación de las normas ciudadanas esté situada históricamente, para no defender ningún ideal particular sobre la “vida buena”. Hay dos cosas por decir al respecto:

a) En la ética del discurso impera el procedimiento de la argumentación moral (la formación discursiva de la voluntad). Ella permite tener en cuenta imparcialmente los intereses de todos los afectados, que –al entenderlos– hace valer un interés común, un interés general, y que la fuerza vinculante, de las pretensiones de validez normativas, se desempeñe de forma discursiva.

Se puede comprender en el nivel de entendimiento una *razón pública* (según Rawls), un nivel post-convencional de los ciudadanos que participan de la práctica discursiva en la vida cotidiana (según Kohlberg). Unos con otros están en una situación de habla, una ética comunicativa (según Habermas), que les permite una conexión hacia el desarrollo de la conciencia moral.

¹ La universalidad de nuestros juicios es una universalidad que surge del hecho de que adoptamos la actitud de toda la comunidad, de todos los seres racionales. La *universalidad* se da en el sentido de una inclusión de todos los afectados.

Los ciudadanos pueden desarrollar en la comunicación –algo así como– unas *competencias ciudadanas*.

b) La ética discursiva puede jugar un papel importante en los procesos de socialización y de educación ciudadana. Estos procesos conducen a las personas durante su vida por controles de conciencia fuertemente interiorizados y a fomentar identidades del yo relativamente abstractas. Controles, esquemas o patrones que son aprendidos en el hogar, en la escuela, la universidad o en la calle, y logran exponerse en la dinámica de la comunicación. Sin embargo, frente a las prácticas de socialización es necesario que se tenga presente la comunicación que surge en los ciudadanos, porque allí hay más de *conocimiento valorativo cultural* que del mero seguimiento de patrones de conducta. No puede esperarse que un ciudadano actúe correctamente al seguir una norma –simplemente– porque fue aprendida en la casa o en universidad.

En la valoración cultural, los ciudadanos pueden mostrar sus formas diversas de actuar, mucho más cuando se instruyen para conectar comunicativamente con el mundo cotidiano; allí está en juego la realización ciudadana a través de principios jurídicos. Y esto se pone en duda.

Estos dos aspectos de la ética discursiva o comunicativa permiten identificar la existencia de una pugna entre el mundo interno de los ciudadanos y las normas de la intersubjetividad, que se agudiza en los procesos de comprensión de la sociedad. De esto se trata el presente texto, de lo vinculante en la ética discursiva y el procedimentalismo en el nivel post-convencional de los ciudadanos.

De las instituciones y el discurso en la formación ciudadana

En esos procesos quedan involucradas las instituciones que permiten la formación discursiva para determinados temas no sólo de la familia, la sexualidad y la procreación; la solidaridad y la justicia; sino la violencia y la convivencia en ambientes hostiles.

El uso del lenguaje permite que el desarrollo de la conciencia moral dote a los ciudadanos de herramientas expresivas para enfrentar desafíos en el

mundo real. El vocabulario que exige una ética comunicativa es el de los valores, de las expresiones que permiten el aprendizaje de la argumentación en la vida cotidiana y que no los limita (a hombres y mujeres) a lograr sensibilidades tanto en el razonamiento como para los sentimientos morales. En este aprendizaje se concibe la realidad, en el que las personas pueden decir lo que valoran en sus contextos de vida.

Los ciudadanos tienen situaciones-problemas en las que usan su juicio crítico frente a la realidad social. Una persona que enfrenta desavenencias intenta darle sentido a su experiencia social buscando conceptos normativos; por ejemplo, se observa en la dinámica comunicativa al hablar de su vida familiar, en el colegio o la universidad con los compañeros y en el barrio con los vecinos.

Las personas se adscriben a principios éticos concretos, optan por confrontar puntos de vista, como vía para acceder al otro, a sus necesidades y a su situación específica. Esto indica que lo moral se construye en el diálogo, en el intercambio de razones. Y el uso del lenguaje es relevante para la situación de intolerancia que se pueda vivir en las relaciones sociales, porque el diálogo posibilita elementos que acercan al otro, y lo moral se construye; aunque puedan existir desacuerdos.

Los principios son discutibles, pero la ética discursiva sólo les proporciona las reglas de un *procedimiento de fundamentación de normas*, de carácter universal y les ofrece apoyo a las etapas de la conciencia moral, a las estructuras de una interacción orientada por normas y mediada por el lenguaje. De tal manera que la *formación discursiva* se da en la experiencia individual y colectiva, en el uso del lenguaje, el diálogo, en la interacción, en la intersubjetividad.

Sin embargo, es importante *escuchar lo que dicen los ciudadanos* de su vida diaria, porque allí se encuentran los rasgos de lo que constituye las *formas de asumir las normas* en sus contextos de vida. Los ciudadanos pueden contar acerca de vivencias relacionadas con las desavenencias, y esta información pertenece a las formas de percibir el mundo que les rodea. Es decir, es importante que se describa el desarrollo de la capacidad de juicio en su *capacidad discursiva*, porque las respuestas contienen el sentido de lo justo, lo que puede ser discutido, razonablemente, como tam-

bién el ¿qué se debería hacer? y ¿quién quisiera ser en la vida ciudadana? Así que no solo son discutibles los principios sino la vida misma como experiencia individual.

En suma, en las instituciones de formación de las personas, el uso del lenguaje opera en la *reflexión* y en el *relato*; y en la identidad (el yo que habla de sí como siendo sí y en el yo que habla con otros de sí siendo con otros). Los relatos de los ciudadanos contienen esa forma expresiva de ilustrar experiencias (dar ejemplos como en los dilemas morales), teniendo en cuenta el contexto en el que se ha vivido algo personalmente o lo que haya vivido otro.

Con los relatos, los ciudadanos son reconocidos y se reconocen; por ejemplo, en el contexto de barrio y sienten que, desde allí, en ese ambiente, deben comportarse siguiendo los parámetros que ya se han establecido en la ciudadanía; como si fuese esencial cumplir el rol dentro del barrio, porque deben ser tratados de la misma manera que se *vive en el barrio*. Son esas experiencias de vida relatadas las que les dan conocimiento e identidad.

La descripción y narración de la experiencia familiar, escolar y ciudadana debe darse en el comprender, que apela a la intersubjetividad como estructura de validación del lenguaje en la vida comunitaria. Esa intersubjetividad lleva consigo los modos de definir los *argumentos personales* en la situación de comunicación con otros ciudadanos (cuando son hijos con sus padres, cuando son estudiantes con sus docentes, cuando son trabajadores con sus empleadores...); allí se supone un encuentro de pensamientos.

Cuando los ciudadanos relatan momentos de responsabilidad, respeto, honestidad, lealtad... incluyen contextos de tiempo y espacio vividos, pero mucho más el *punto de vista como hablantes (point of view)*, puesto que es determinante en la validez o invalidez del discurso. Los ciudadanos, al narrar, ven que los valores pueden considerarse de diferentes maneras, y no los conciben sólo como una aspiración de acuerdo universal, porque la universalidad desaparece tan pronto como ellos traten de aplicar o revisar algún valor en una situación concreta.

El procedimiento discursivo, o el ejercicio de narrar los dilemas de la vida cotidiana, pone a los ciudadanos a *suponer el lugar del otro*, a asumir por

un momento ¿cómo pensaría otro? En esta práctica discursiva las personas se dan cuenta de que no puede existir una sola forma (particular) de pensar las situaciones-problema. A ello se suman dificultades al *suponer el rol del adulto*, para poder enfrentar las normas que no pueden ser apeladas o controvertidas en el hogar, el colegio o en las calles del barrio. El mundo adulto del ciudadano exige que no se cuestionen las normas, que permanezcan en el nivel convencional (dependientes, dominados) en el que todos los participantes las tengan como referente para la acción comunicativa.

No obstante, el procedimiento discursivo también abre posibilidades de defensa de las propias opiniones frente a las injustas órdenes de, por ejemplo, la junta de vecinos con sus participantes, los padres con sus hijos y los docentes con sus estudiantes. Esto hace pensar que los ciudadanos pueden y logran cuestionar las condiciones opresivas al tiempo que cuestionan y logran controvertir las normas del mundo adulto ciudadano.

Socialización y contenido valorativo-cultural

En la dinámica comunicativa de los ciudadanos, la formación de la identidad personal es reflejo de la identidad colectiva. Las personas, en cada uno de sus contextos, van cumplimiento roles en la familia, la escuela, el barrio y la ciudadanía. En cada contexto se logra una formación de la conciencia, del rol, del discutir si seguir o no las normas; pero cuando se pone en juego una situación-problema, que involucra los roles que cumple en su vida, cada ciudadano se mira a sí mismo como alguien que debe asumirse como *un todo* que decide a partir de lo que ha *vivido*.

La identidad en esta dinámica puede entenderse en lo siguiente: el ciudadano que habla de sí (en su relato de experiencias) como siendo sí (cumpliendo un rol en el hogar, en la escuela, en la calle) y el que habla con otros de sí, siendo con otros (en el vecindario). Los estados de conciencia colectivos vienen de la sociedad, son impersonales, pero hay que añadirle la variable en la que las condiciones opresivas y de dominio no permiten claramente esa comunión. Los otros son personalidades que se enfrentan y defienden sus fines. Lo que conviene decir aquí es que los estados de conciencia no son esquemas rígidos que los ciudadanos deben concebir.

Vale ilustrar que si las personas han vivido desde niños en un ambiente violento son ellas quienes dan cuenta de las dinámicas internas con las que se van formando en tal ambiente. Su conciencia es un abordaje de todas aquellas características con las que el vecino cuenta sus experiencias. Lo mismo ocurre en el ambiente educativo, puesto que es también un ambiente que lo forma. En esta ilustración, son dos ambientes que forman al ciudadano. Sin embargo, cuando se les pregunta a los ciudadanos por su relación futura o su manera de ver el mundo presente, cada uno responde de manera distinta según sus propósitos (y conveniencias), y en lo único que concuerdan es en que quieren alejarse de contexto violento (Muñoz, 2016).

Los ciudadanos logran formarse debido a esas diferentes experiencias que tienen al cumplir roles sociales, como miembros de la comunidad. Pero allí, en su comunidad, también han aprendido que lo que sucede en el contexto de barrio no corresponde a las mejores condiciones de vida, que se corren riesgos (desavenencias), que hay grandes diferencias sociales, que se manifiestan momentos de violencia en aquella misma sociedad en la que se están formando. Es decir, *existen dificultades para poder usar la autonomía*, que en condiciones hostiles el ciudadano sólo le queda evitar involucrarse como miembro y escapar de aquellas situaciones-problema que pueden atentar contra su integridad. No se da esa autonomía en la que se ponen los comportamientos individuales a trabajar en términos sociales.

Si las instituciones procuran la formación de sujetos autónomos, capaces de orientarse por principios universales, esto contrasta con el contenido valorativo-cultural. Lo que se sabe es que, y en cierto modo, la van logrando en el desarrollo de la conciencia moral regulada por normas, las cuales se van aprendiendo para la convivencia ciudadana. Pero en la formación de los ciudadanos está también esa capacidad de orientarse por principios, que se enfrenta a la dominación de las reglas de los grupos de delincuencia. A esto se suma la desconfianza que los ciudadanos les tienen a las autoridades, a la Policía, para atender problemas de orden público.

Las competencias ciudadanas son producto de esta dinámica comunicativa, que es dinámica de aprendizaje. En estas competencias, que implican contenidos valorativos-culturales, hay una conciencia de ser a través de lo que cada uno siente y experimenta. Pero estos sentimientos pertenecen a la conciencia (como una manera subjetiva de sentirse); y es muy difícil de ex-

presarlo con palabras o términos jurídicos. Por eso los ciudadanos recurren a apelaciones, a preguntas acerca de cómo pueden resolver una situación de desavenencia, a reflexiones y relatos de lo que han vivido; y es difícil para ellos llevar a través de las palabras lo que debería hacerse o llevarse a cabo moral o éticamente.

Esto puede indicar que no todas las acciones que pudieran realizar los ciudadanos, cada uno en su desarrollo de la conciencia moral, están determinadas por las mismas características universales. No pueden darse en una secuencia determinada, sino de forma diferenciada tanto como cada persona pudiera decidir comprensivamente. Esto merece atención en el aprendizaje de la razón pública.

Es quizá esta suposición, de que existe una secuencia de momentos que “deberían” seguirse en el desarrollo de cada persona, la que han tomado los padres y profesores para educar a sus hijos y estudiantes. Pero es diferente en cuanto a las competencias ciudadanas, porque estas son encausadas por leyes determinadas para la madurez ciudadana. Al respecto, la crítica puede llevarnos a pensar que cada persona no tiene voluntad libre para tomar decisiones, que sólo debe regirse por las normas que ya han sido consensuadas.

Si vemos el comportamiento de los ciudadanos con factores causalmente determinados por fuera de ellos, entonces ¿cómo se le puede pedir a cada uno que sea responsable de sus acciones? Encasillar a las personas en esta especie de determinismo atenta contra la libertad –de la voluntad– de cada una. Y si ya todo está determinado, entonces puede pensarse que se elimina la responsabilidad moral. Aunque esto nos lleve al extremo, pero es real. No concibo que sea posible tener un conocimiento físico total sobre los ciudadanos y –sin embargo– no saber en absoluto qué se siente ser uno de ellos.

Las competencias ciudadanas implican experiencia y no sólo conocimiento; es decir, implican una vivencia y una práctica discursiva. Sin embargo, hay resistencia en algunos casos de ciudadanos que en ambientes hostiles logran expresar apatía. Si el ciudadano considera que es bueno evitar problemas o desavenencias, como una “formación de la no violencia”, también los forma en la apatía. Los ciudadanos de la no violencia, en si-

tuaciones en las que pudieran actuar para ayudar a un ser humano, en el espacio público, no lo harían. Esta no violencia, formada en la familia, es desarrollada a través de la creación del patrón de conducta mediante el cual se crea en el ciudadano un *temor a involucrarse en problemas* judiciales. Con este patrón, se vuelve tolerante a la violencia, trata de evitarla y esa tolerancia *tiende a convertirse en indiferencia*. No obstante, una decisión para actuar sin apatía depende de las relaciones interpersonales que el ciudadano observador tenga con el afectado; puede ser un *amigo*, alguien afectivamente reconocido en la situación-problema. Además, esta actuación sin apatía puede traerle algo a cambio o pudiera pensar que en el futuro logre alguna utilidad (por el lazo solidario).

El proceso de individuación de las competencias ciudadanas

La pregunta por el comportamiento ciudadano, o lo que aquí llamamos “competencias ciudadanas”, puede mirarse desde ¿quién quisiera ser? Habermas (2001) dice que sólo quien toma conciencia de su propia vida puede ver en ella la realización de sí mismo. Las opiniones de los ciudadanos frente al futuro se identifican con sus sueños o lo que añoran en el momento. Van más allá del presente, en los universitarios logrando una profesión y un trabajo con salario que pueda ayudar a su familia. Hacerse cargo *en un futuro de su propia vida*, porque por ahora son dependientes, responsables de las normas del hogar. Así que sólo ven posibilidades de hacerse cargo de su propia vida, responsabilizándose de ella, cuando puedan salir de manera independiente; significando *quiénes quieren ser*.

En el proceso de socialización, el uso del *lenguaje* vincula a los ciudadanos (en una situación de entendimiento) de unos y otros en la familia con los padres, en el colegio o universidad con los compañeros y profesores, y en la calle con los vecinos. Con los otros, los ciudadanos hablan de lo que quisieran ser, mostrando la personalidad o las características que han desarrollado para enfrentar el devenir. Este aspecto es importante en su proceso de formación, porque incorpora a la comunidad, indicando cómo pudiera resolver cuestiones de su propia conducta al suponer la vida futura (adulta); cumpliendo dentro de la comunidad sus roles, como medios para desarrollar su personalidad.

La pregunta por el comportamiento de los ciudadanos tiene ciertas respuestas comunes en la formación de las competencias ciudadanas. Pero cada uno ha tenido maneras de vivirlas y expresarlas, desarrollando su propio sí mismo (*self*).

Las formas de expresión de los ciudadanos (la comunicación) son instrumentos de socialización de significados que cuando son comunes, como las reglas en la calle, en la escolarización y en algunos casos diferentes en las normas internas del hogar, se tornan convencionales y se apropian, se adoptan de unos y otros que van aprendiendo cómo se debe comportar uno mismo y los demás.

Pero en esa comunicación de respuestas comunes apenas se alcanza a tener una situación argumentativa cuando se comparan las normas que se viven en la experiencia de los vecinos. Las personas cuestionan las pretensiones de validez de las normas que viven en la vida cotidiana. Pero el ciudadano necesita reconstruir los órdenes normativos de una vida independiente, responsable de sí mismo y con los demás. Sólo saliendo de la dependencia podrá tener la experiencia de conducirse teniendo como base las respuestas comunes de una moral con *contenidos* valorativos-culturales.

En ese proceso, la pregunta por las competencias ciudadanas muestra diferencias entre un lugar y otro, en la familia y la calle, cuando se involucra el yo en el relato. Así que, se niega que los juicios morales se midan a partir de una cultura particular. Hay situaciones ético-reales en las que los ciudadanos van construyendo su personalidad en una moral con contenidos valorativos-culturales. Esos contenidos que señalan la comunidad familiar, con diferencias, circunstancias y condiciones, de la comunidad de vecinos. Los contenidos permiten tomar distancia en el cumplimiento de roles como ciudadanos.

Es necesario concebir las competencias dentro de esa complejidad, como producto particular de la formación discursiva en una *relación social* de conflicto. Esta relación social, implica una competencia directa con la *convivencia*, implica asumir que se vinculan oponentes con intereses contrarios, actores individuales o colectivos, pasivos o activos en la relación. La relación tiende a manifestarse como patrimonio para los actores implicados.

No puede haber competencias ciudadanas cuando se muestra que esa relación social no tiene momentos de comunicación o situaciones de diálogo entre los actores. No puede lograrse la formación discursiva o el desarrollo de la conciencia moral de los ciudadanos, cuando sólo hablan para dar órdenes y las reciben para obedecerlas. Esto supone una relación social que se manifiesta en una *incomunicación radical* que, de manera notable, en la práctica, es necesario reconstruir, la relación con el mundo-adulto-ciudadano, para replantear la posibilidad de la comunicación y acudir a modalidades no violentas de interacción.

Los roles sociales de los ciudadanos

Los roles son apropiaciones cognitivo-sociales que representan –a través del lenguaje– el comportamiento (moral) dentro de los diversos contextos en los que los ciudadanos pueden manifestarse. El lugar o lugares donde se representan los roles son los escenarios que legitiman las relaciones interpersonales.

El desarrollo cognitivo-social y el desarrollo moral se dan en las decisiones que *deben* tomar los ciudadanos. Pero, en los roles se asumen las competencias con las que pueden mantener la convivencia; es decir, lenguaje y acción. En cada representación, las personas experimentan la conexión normativa, las normas que han aprendido, y es esa conexión la que les exige que se pronuncien hacia el cumplimiento del derecho a la vida, al libre desarrollo de la personalidad, a la expresión y opinión, como esquemas comportamentales adoptados en cada caso.

La participación de los ciudadanos en interacciones normativamente reguladas desarrolla la conciencia moral en lo que Habermas (1994) denomina la *competencia interactiva*. Esta competencia se expresa en los roles que representa cada ciudadano en su vida pública. Esta competencia es simbólica, pero es regulada por normas. Simbólica, porque con ella se logra el entendimiento en la construcción de un mundo social que se apropia cognitivamente. Y regulada por normas, porque el ciudadano se apropia de ese mundo social a través de relaciones interpersonales legítimamente reguladas.

El procedimentalismo (del que habla Habermas) constituye una forma de comportamiento que surge en el desarrollo de la conciencia moral, en la formación discursiva de las competencias, tomando como base el *diálogo* que nace de lo que comparten las personas en la convivencia para fundamentar sus normas. Hay que recordar aquí que *las normas proceden del mundo vital* y de ahí que se descubran los procedimientos para legitimarlas.

Al evidenciarse el procedimiento, a través del discurso de las personas, se va comprendiendo cómo se dan algunas situaciones cuando existe un ambiente que no permite claramente hacer adecuación de las normas y su corrección. No sólo el ambiente violento, sino los ambientes de la educación familiar y escolar son importantes en el desarrollo de los ciudadanos; como son las formas de socialización y vida ciudadana. En estos ambientes, destacados por su influencia en la formación, se puede encontrar el procedimiento de la ética comunicativa².

En los roles sociales, las normas surgidas de la vida cotidiana se evalúan, pero sólo al final del procedimiento evaluativo se *revisan* comportamientos según principios universales. Es pertinente que se diga que los ciudadanos aprenden por medio de la familia y la escuela, que existen principios y valores que deben respetarse, inicialmente sin que sean cuestionados en la infancia, pero en la evolución de las etapas del desarrollo del juicio moral los adolescentes empiezan a cuestionar (revisar, evaluar) muchos aspectos de sus vidas, de tal forma que los juicios acerca de los principios y valores entran en una *etapa de transición* (Kohlberg, 2002) todavía no definida al paso hasta las competencias ciudadanas.

En la formación discursiva, esta etapa de *tránsito* contempla otras formas de expresión que no son exclusivamente de razonamiento. Es importante este aspecto, porque la teoría de la ética discursiva (Habermas) y la del desarrollo de la conciencia moral (Kohlberg) definen las etapas en términos de razonamiento, ignorando otros factores importantes como la emoción personal, las experiencias de otros, los sentimientos morales o la voluntad, que se dan en la convivencia con pares-amigos adolescentes y con adultos.

2 Se trata de que desde las etapas de interacción lleguemos a las etapas morales, pasando por las perspectivas sociales.

El razonamiento debe producirse en los ciudadanos a través de la participación en el diálogo. Pero debe involucrar esos otros aspectos que pueden servir para ayudar en las decisiones razonables. Lo hace el ejercicio de la práctica de la situación comunicativa, porque en la participación se encuentra de manera individual el ciudadano, en un momento en el que empieza a valorar aspectos importantes de su vida, sus sentimientos morales y no sólo los principios morales universales.

Los ciudadanos, que desarrollan las competencias con los demás, asumen una actitud dialógica, hipotética y reflexiva frente a las normas existentes. Las normas válidas moralmente ya no aparecen como algo dado, sino como un punto de llegada a través de la formación discursiva. Las reflexiones de los ciudadanos llevan una suerte de relatos que surgen en la dinámica de comunicación, que son posibilidades y recomendaciones para sí mismos, como estrategias de evaluación personal y colectiva que atañen a la vida familiar, escolar, laboral y de barrio (contextos socioculturales que influyen además de la edad, la etnia, el género y sus creencias).

Es que los ciudadanos no son meros receptores de principios universales, como piensan algunos educadores religiosos. La experiencia de cada uno tiene aspectos particulares aprendidos en su contexto cultural y desde allí evalúan lo que puede ser bueno para sus vidas. Por ejemplo, los ciudadanos pudieran preguntarse más allá de ¿qué es lo que Dios quiere que haga? Ellos buscarían lo que es bueno, quizá placer, quizá no el bien moral. Pero se concentran en lo bueno según el entorno, más que en los mandatos divinos.

Las experiencias, individuales y colectivas, están en la conciencia de los ciudadanos, y consisten en un entramado de relatos, conocimientos, ideas, juicios, contenidos valorativos culturales, que constituyen el *estar consciente* de que así se viven las cosas en la ciudad. La realidad es un conjunto de experiencias vividas en el mundo que los rodea. El procedimiento discursivo del juicio moral contiene la forma en que los ciudadanos comprenden los procesos de formación en contextos, como los familiares, los educativos, en la ciudad y los determinados por la violencia.

No se trata sólo de la percepción de un mundo ideal determinado por valores heredados (por la familia, la religión y la escuela), sino de la educación

moral que presenta posibilidades y situaciones-problema que los ciudadanos deben enfrentar en un ambiente hostil.

La formación de valores y las competencias ciudadanas

Los sentimientos morales no son aspectos extraños en las personas, más bien son formas de expresión de su experiencia vivida. Sentimientos de bondad no pueden ser deficientes en el desarrollo moral. Las mujeres y los hombres pueden incluir en el procedimiento discursivo su capacidad para resolver conflictos teniendo en cuenta los sentimientos morales. Sin embargo, para Carol Gilligan, (citada por Rubio, 2000), justicia y cuidado son distintas orientaciones morales, diferentes maneras de organizar el pensamiento acerca de lo que constituye un problema moral y la manera más apropiada de resolverlo³. Ninguna orientación es deficiente con respecto a la otra, y mucho menos cuando se piensa en las diferencias de raza, culto, economía y sexualidad, profundamente contextualizadas en diversas circunstancias y discursos socio-culturales.

El procedimiento de formación discursiva de la voluntad colectiva sirve para establecer las consideraciones en que un dilema moral puede ser atendido dentro de una comunidad ideal de comunicación. Pero el desarrollo de la formación discursiva también permite poner en duda el seguimiento de patrones de comportamiento.

En el ámbito privado (mundo interno) del ciudadano se elevan las posibilidades de corregir y orientar la situación-problema.

Si el ciudadano entra en el diálogo con otros, el pensamiento se abre a la comunidad, y esto incluye informar lo que acontece en su mundo interior. La ética de la comunicación pone allí la idea de *discurso universal*, como el ideal formal de un entendimiento lingüístico. Según Kohlberg, “es imposible seguir principios morales si uno no los entiende o no cree en ellos. Sin embargo, uno puede razonar en términos de esos principios y no vivir en conformidad con ellos” (Kohlberg, 1992, p. 51). Existen diversos factores que influyen en las acciones de los ciudadanos y, por lo mismo, el estudio del desarrollo moral se debe centrar en el razonamiento y la relación

³ Las mujeres consideran elementos afectivos, y también el cuidado de las personas y las consecuencias; a diferencia de los hombres, que tienden a ser mucho más objetivos y racionalistas.

que tiene con sus conductas. Aunque puede encontrarse que existe algo así como un *desacoplamiento entre el juicio y la acción moral* (Kohlberg, 1992, p. 86); los adolescentes universitarios aprenden en un curso de ética y piensan desde la norma, pero al revisar sus propios intereses particulares, el hecho de que ellos estén implicados en una situación de presión puede llevarlos a controvertirla. Esto es una contradicción que alimenta el dilema moral.

Esta etapa no significa que las acciones no deban ser retrotraídas al mundo interno-cognitivo, porque los ciudadanos también actúan en relación con esquemas cognitivos o patrones de comportamiento previos. Sin esos esquemas no podrían actuar moralmente ni tampoco inmalmente.

El procedimiento del discurso práctico es un modo de formación argumentativa, basado en los presupuestos universales de la comunicación. Aunque desde la posición de los ciudadanos también se busca otras formas de solucionar los problemas, más desde la postura egocéntrica, cada vez que sea compartida con los participantes se entra en un proceso de entendimiento mutuo que hace que los vecinos puedan lograr la asunción ideal de roles.

El uso del lenguaje incluyente (el nosotros) se da en el discurso práctico de los ciudadanos al hablar de pertenecer a un grupo o comunidad, como al tomar distancia de otros. En cada grupo, las personas cumplen roles y siguen patrones como los que han apropiado contextualmente. Sin embargo, el *habla incluyente de manera generalizada* es diferente cuando hombres y mujeres opinan de aspectos que son comunes en las situaciones de la vida cotidiana; también, cuando se diferencia entre persona moral y persona política.

Cuando esto sucede en la comunicación, se crea una *comunidad inclusiva*, porque a cada uno como a todos los que no pudieran estar participando, les interesan los pensamientos y opiniones (diferenciadas) que tienen. Este carácter es propio del principio democrático.

En los presupuestos pragmáticos de los discursos o deliberaciones racionales se universaliza, abstrae y desborda el contenido normativo de los supuestos practicados de la acción comunicativa, es decir, se extienden a una comunidad inclusiva que no excluye en principio a ningún sujeto capaz de lenguaje y acción en tanto que pueda realizar contribuciones relevantes (Habermas, 1999, p. 73).

La inclusión es una competencia ciudadana que garantiza el respeto, reconocimiento recíproco de las personas, la integridad de los ciudadanos y la red formada por ellos entrelazados comunicativamente. Es importante este aspecto de red formada, pues en el desarrollo moral es igual a la identidad, que se logra en el plexo de personas, donde ninguna puede afirmar su identidad *por sí sola*.

La inclusión contempla otros valores que subyacen en su competencia, por ejemplo, es importante hacer valer la protección, individual y colectiva, de ahí que se pueda pensar que las personas que son protectoras lo hacen por el principio de *justicia y solidaridad*.

Pero es posible considerar que existe todavía una discriminación producida de manera irreflexiva en la dinámica comunicativa, la cual reside en las clasificaciones demasiado generalizadoras de las situaciones de desventaja, y de las personas perjudicadas. Hay que revisar el contexto, una interpretación adecuada de las necesidades, de la pobreza en el diálogo en que viven las comunidades (laborales, económicas, sociales, educativas, etc.) y las formas que limitan libertades para configurar y desarrollar proyectos de vida.

La comunicación, entonces es educación

Las diferencias deben ser percibidas y consideradas con una sensibilidad contextual. La comunicación con los vecinos incluye los aspectos contextuales, información acerca del otro, datos importantes que sirven como recursos para el entendimiento de las situaciones cotidianas. Un ciudadano aprende de sus vecinos, de su forma de percibir el mundo, de su forma de hablar y escuchar, de asumir responsabilidades y otros valores; esto, en la comunicación, es fundamentalmente educativo.

Este texto ha mostrado la dinámica de la formación discursiva, de la comunicación con los demás en términos de ética comunicativa. Esto es dentro de las competencias que se logran en el desarrollo del juicio moral o de la comunicación moral. Las competencias ciudadanas son el resultado de tal desarrollo de la formación discursiva.

Sin embargo, la dinámica también muestra que, a pesar de las diferencias culturales, hay aspectos que se comparten en común. La ética comunicativa lleva en su procedimiento de la formación discursiva de la voluntad, que la sensibilidad de las personas valga en “la multiplicidad diferencial y la integridad de las diversas formas de vida coexistentes en una sociedad multicultural” (Habermas, 1999, p. 214).

La capacidad de argumentación moral constituye el aprendizaje de la razón práctica, de la forma comunicativa del discurso racional. La razón práctica tiene lugar en el desarrollo de las competencias, y mientras se aprende en la reflexividad, se desarrolla la conciencia de enjuiciar las cuestiones prácticas y las formas de actuar para entendimiento colectivo. Los dilemas en la ciudadanía son una herramienta de aprendizaje, puesto que desde ellos resulta el discurso pragmático (de las cuestiones relativas a la elección racional, que es una técnica de la praxis de la vida), el discurso ético-existencial (de la correcta orientación en la vida), y el discurso moral-práctico (de mutuo entendimiento del actuar regulado por normas). Es un aprendizaje que resulta adecuado para complementar el acompañamiento que hacen los padres y docentes en la formación de sus hijos y estudiantes. Este aprendizaje les muestra a los ciudadanos la importancia de la comunicación en la comunidad.

La reflexión práctica acerca de las preguntas ¿qué se debe hacer? o ¿qué se tiene que hacer? es una forma de aprendizaje por preguntas, lo cual permite que las personas puedan determinar su lugar dentro de la comunidad, pensar en sus derechos y las formas diferenciadas en las que pudieran resolver situaciones-problema. La reflexividad a través de preguntas se mueve “en el horizonte de la racionalidad teleológica” y sirve para pensar sus proyectos de vida.

Al conocer lo que se ha descrito en este texto, el lector podrá darse cuenta de la importancia del diálogo en el ámbito de la ciudadanía. Este texto invita a que las personas comprendan el momento en el que se encuentran frente a los contextos sociales.

Lo resultante es una reflexión, una crítica hacia sí mismo, hacia la identidad personal, hacia cómo se ve a sí mismo ahora y en el futuro como ciudadano.

La toma de consciencia crítica de la biografía y de su contexto normativo no lleva a una autocomprensión axiológicamente neutral; más bien lo que sucede es que la perspectiva egocéntrica, “el *telos* de mi vida”, se imbrica con otras constelaciones de intereses, otras biografías (personas), en la medida en que interfieran “en mi identidad, mi biografía y mis intereses en el marco de nuestra forma de vida compartida intersubjetivamente” (Habermas, 2000, p. 114).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apel, K. (1985) El concepto hermenéutico-trascendental del lenguaje. En: *La Transformación de la Filosofía*. Tomo II. El a priori de la comunidad de comunicación. (trd. Adela Cortina) Madrid: Editorial Taurus.

Cortina, Adela. (1992) *Ética Comunicativa*, en *Concepciones de Ética*. España: Editorial Trotta.

Habermas, J. (1991) Justicia y Solidaridad (Una toma de posición en la discusión sobre la etapa 6 de la teoría de la evolución del juicio moral de Kohlberg) En *Ética Comunicativa y Democracia*. Barcelona: Editorial Crítica.

Habermas, J. (1994) *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Barcelona: Ed. Cátedra.

Habermas, J. (1996) *Conciencia Moral y Acción Comunicativa*. Barcelona: Ed. Península.

Habermas, J. (1998) *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona: Editorial Paidós.

Habermas, J. (1999) ¿Cuán racional es la autoridad del deber? En *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Editorial Paidós. Barcelona.

Habermas, J. (2000) *Aclaraciones a la ética del discurso*. España: Ed. Trotta.

Habermas, J. (2001) *Teoría de la Acción Comunicativa*, I y II, España: Ed. Taurus.

Honneth, A. (1991) La Ética Discursiva y su Concepto Implícito de Justicia. En *Ética Comunicativa y Democracia*. Barcelona: Editorial Crítica.

Kohlberg, L. (1989) La comunidad justa en el desarrollo moral. Teoría y práctica. En *El sentido de lo humano. Valores, psicología y educación*. Colombia: Editorial Gaceta.

Kohlberg, L. (1992) Estadios Morales y moralización. En *Psicología del Desarrollo Moral*. : Editorial Desclée de Brouwer.

Kohlberg, L. (2002) *La Educación Moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Linde, A. (2009) La Educación Moral según Lawrence Kohlberg: una utopía realizable. *Revista Praxis Filosófica*, Nueva Serie No. 28. Enero-junio, Colombia: Universidad del Valle, Cali.

Mead, G. H. (1953) *Espíritu, Persona y Sociedad*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Muñoz, L. A. (2016) La Formación de la Conciencia moral de adolescentes. Caso: Colegio Eustaquio Palacios. Santiago de Cali. Editorial USC.

Rawls, J. (1996) *Liberalismo Político*. (1ª reimp.) Bogotá: Ed. FCE.

Rubio, J. (2000) La Psicología moral (de Piaget a Kohlberg). En *Historia de la Ética. 3. La Ética Contemporánea*. Barcelona: Editorial Crítica.

Rubio, J. (1996) La Psicología moral (de Piaget a Kohlberg), en *Educación Moral, posmodernidad y democracia*. España, Madrid: Editorial Trotta. 1996.

2. Ética y ciudadanía: el ser humano y la bioética, reflexiones desde la responsabilidad social y del otro.

Cesar Augusto Vásquez Lara

<https://orcid.org/0000-0002-0327-6550>

Introducción

La bioética es una disciplina que quiere posesionarse en el ámbito académico, pues su relevancia para todas las disciplinas que tienen que ver con la vida así lo exige. La bioética es fundamental para los profesionales de la salud, pero no lo es menos para todas las profesiones, pues no podemos pensar ninguna la evite. En este sentido es fundamental elaborar un trabajo que dé cuenta de las necesidades y de los mitos que dieron origen a este saber, con el sentido de encontrar el significado y la legitimidad de la bioética en el ser humano.

Por ello, primero iniciaré con el concepto de lo humano; segundo miraré el compromiso de la humanidad con la bioética y tercero algunas implicaciones sociales del *homo bioethicus*.

De lo humano

Las reflexiones en torno al ser humano pueden darse desde varias dimensiones, por ejemplo: se puede pensar en la manifestación cultural del mismo, entonces, pensemos en lo antropológico; los estados mentales, lo psicológico; el comportamiento humano de acuerdo con las normas

morales, lo bioético; las interacciones de poder y la política. En este mismo sentido podemos hablar de muchas formas en que el ser humano se escenifica en la realidad dada.

No obstante, entre todas las formas de develarse el hombre en el mundo de la vida: lo antropológico, lo psicológico, lo bioético y lo político, debe existir algo que no varíe de disciplina en disciplina, debe haber algo *patente* en todas las circunstancias vivenciales en donde el actor principal sea el hombre; esto es, siempre habrá una constante, a esta patentidad la denominaré *lo humano*. Lo humano entonces, lo podemos entender como aquella categoría que abarca toda la realidad humana, aquello en lo cual el hombre se hace cada vez más humano.

Sin embargo, cuando pensamos en lo humano nos asaltan como mínimo tres dimensiones, en donde el hombre se legitima como tal; primero, el hombre como ese ente somático que se manifiesta en un ahora presente en tanto corporeidad cósmica, como un conjunto de músculos imbricados en un sistema óseo; segundo, como un ser animado, en este sentido el hombre es abordado como un fisio-sistema, autocontrolado y semiabierto en el mundo de la naturaleza fáctica, aquí podemos entender el hombre en lo humano como un ser somático que se extiende en el mundo con sus seudópodos para estar en los otros y en lo otro.

De acuerdo con esto el hombre es en un primer sentido una presencia corporal dada arrojada en la naturaleza de la percepción en forma de «armadura muscular». Y tercero, el hombre se manifiesta también como un ser animado, esto es, siente el mundo que se hace en él, en tanto localización de sensaciones. En este sentido el hombre es un contenedor de sensaciones, un procesador de energía en potencia en energía cinética.

En el primer caso tenemos una cosidad misteriosa en tanto sistema biológico, instrumento de la humanidad de exhibiciones eróticas, cuerpo transformado en biomecanismos antropoplásticos. Infinidad de condiciones esclavistas, en donde el cuerpo es lo dominado y la sociedad el amo. Lo humano visto desde esta perspectiva es un instrumento de las interacciones racionales. En el segundo caso el hombre es un ser vivo que se puede homologar con lo animal, es un móvil animado, se percata de lo que es en la medida en que lo ve, toma distancia de lo percibido, se direc-

ciona o se dirige en lo escuchado a lo originario del ruido, a la fuente del sonido, se hace límite entre lo no él y las formas del mundo de la naturaleza; se localiza como una huella en tanto lo que huele y lo que degusta. El hombre en tanto animado es un torrente de suscitaciones.

No obstante, el hombre no sólo se manifiesta en estas categorías: cósica y animada, en la tercera dimensión de la humanidad, el hombre es tal, porque se sabe como presencialidad somática (cósica) y como movilidad expresiva en el mundo. El hombre es tal, porque se sabe como agente que valora y es valorado en el mundo que lo devela y que él devela, pero, también, porque se sabe a sí mismo como parte de lo valorado. El ser humano es un texto que se lee a sí mismo y a la vez es leído por los otros egos. Esto es, el ser del hombre se manifiesta en la facultad consciente del sentirse en el mundo como una propiedad yoica y autocontrolada. En este sentido el hombre más que estar distante del mundo de la naturaleza se sabe distante de ella, se reconoce en lo que produce el sonido, se sabe un límite de su propio cuerpo y el yo que se manifiesta en él. El hombre es hombre porque se sabe habitado en sí mismo, porque es un ser espiritual y como tal es consciente de su ser relacional entre vida y normas, es un *homo bioethicus*.

Teniendo en cuenta esta limitación de sólo algunos problemas que se nos presentan cuando intentamos tematizar al hombre. Podemos decir que la paternidad de los dos primeros elementos, el hombre como un ser condenado a su ser biológico y el hombre como un ser animado, se fusionan en lo que podríamos llamar el hombre un ser de situaciones, como un ser bioethicus, esto es, como un proyecto. En este apartado, intentaremos mostrar este elemento que denominamos “ontología de lo humano, como el fundamento de la bioética” y para ello describiremos tres momentos: primero, el concepto de lo humano en el mundo de la vida; segundo, el ser temporal de lo humano como una exposición en el mundo de las vivencias y tercero, las dimensiones de lo humano en tanto ser y hacer en el escenario de la existencia.

Acerca de lo humano y el mundo de la vida.

Lo humano se despliega en un mundo de significados y estos son, precisamente, los que le dan el sentido a todo ser racional para participar de lo humano como paternidad en el mundo de la vida. En este sentido el mundo es entendido como un fondo de horizontes infinitos, el cual permanece ahí para la intuición sensible; no es necesario que la conciencia se dirija a lo existente para que sea. Estamos inmersos en el mundo, como mundo, de forma corporal; a su vez los objetos son para la conciencia de forma inmediata o mediata, sin ningún proceso mental elaborado; es inmediato en la medida en que lo real me es a la conciencia de una forma directa en un ahora, en un presente; pero el mundo se presenta escorzado a la conciencia en la medida en que ella se dirija a él, es decir, en la medida que se dirige la intencionalidad hacia su forma como bosquejo. Por ejemplo: el árbol que tengo al frente como exteriorización de la naturaleza “es” como manifestación física, obstaculizando con su presencia todo lo no existente en el mismo lugar, estrechando sus alrededores.

El mundo es el todo de las cosas, como consecuencia de todo lo que le fue dado, pero no directo a la conciencia, sino indirecto; es el contexto, o escenario en donde se da el árbol, pero además es todo lo infinito en extensión de lo lejos, percibido y por percibir, el mundo es en donde el hombre se sabe cómo humano.

Sin embargo, lo humano no cohabita este mundo solo, él también es «un suceso real» en el mundo, de tal forma que a la vez que un individuo se sabe a sí mismo en el mundo, él mismo es parte de otros que como él, son en el tiempo inmanente, en el tiempo intersubjetivo.

El mundo es ahí, y puede ser dado inmediato o mediatamente a la conciencia, en cuanto a la actitud natural del hombre, es más, el hombre en su estar siempre presupone lo existente, el mundo “es”; es el fundamento sobre el cual, consciente o inconscientemente, nos sabemos; todo acto en donde nos damos a una vivencia que sólo puede ser en el mundo en lo siempre ahí. Aunque cambiante, el mundo permanece en su mismo cambio.

El mundo en su ahí temporal permanece indiscutiblemente como un universo de cosas, él siempre es el presupuesto, lo pre-dado para cualquier

manifestación actuante del hombre, o lo que es lo mismo, la exteriorización de la naturaleza en sus diferentes formas de existir, es la base de todos los actos de la conciencia. El mundo sencillamente es, como correlación entre la conciencia y lo dado de la naturaleza, no puede haber un mundo para el cual un sujeto de conciencia no lo pueda vivenciar, así lo afirma Husserl en el texto de 1913:

Tengo conciencia de un mundo extendido sin fin en el espacio y que viene y ha venido a ser sin fin en el tiempo. Tengo conciencia de él, quiere decir ante todo: lo encuentro ante mí inmediata e intuitivamente, lo experimento. Mediante la vista, el tacto, el oído, etc., en los diversos modos de la percepción sensible están las cosas corpóreas, en una u otra distribución espacial, *para mi simplemente ahí*, “*ahí delante*” en sentido literal o figurado, lo mismo sí fijo la atención especialmente en ellas, ocupándome en considerarlas, pensarlas, sentirlas, quererlas o no. (Husserl, 1962, p. 64).

En este sentido el hombre cohabita el mundo, él mismo es mundo. No obstante, el solo estar corporal en el espacio no determina como tal el sentido de lo humano, lo humano solo se manifiesta en la facultad de que tiene todo hombre de saberse en el mundo, esto es, la facultad de auto determinación como dado en la naturaleza, en otras palabras de ser consciente en el mundo de la vida y ello no sólo en el estar sino en el hacer, en el observar, es decir, en el percibir el mundo; pero no el mundo fáctico, sino el mundo de los significados que la cultura teje para darle sentido a la existencia en la vida, a lo que existe ontológicamente, como son: las fantasías, los recuerdos y aún los recuerdos de los recuerdos, entre otros. Observando, percibo *yo* algo; de igual modo estoy yo en el recuerdo “ocupado” frecuentemente con algo; cuasi-observando percibo yo en las ficciones de la fantasía lo que pasa en el mundo fantaseado. O bien, yo medito, saco conclusiones, rectifico un juicio, en casos “absteniéndome” en general de juzgar. Llevo a cabo un agrardarme o desagardarme, me alegro o estoy triste, deseo y quiero y hago; o. también, me “abstengo” de alegrarme, de desear, de querer y de obrar. En todos estos actos estoy yo ahí, *actualmente* ahí reflexionando me aprehendo como el hombre que está ahí (Husserl, 1962, p.189)

En lo humano el hombre se legitima como ser ontológicamente individual en tanto un ser de situaciones. La animalidad, no alcanza los límites de la inteligibilidad. No obstante todos los seres vivos conservamos una característica propia y es la forma de darnos en las acciones a la naturaleza, esto es prolongarnos en el mundo fáctico; en el caso de los animales no humanos, las acciones se manifiestan en la recepción de los estímulos, el mundo se le brinda a la corporeidad en forma de impulsos, lo que los seres vivos captan por medio de sus sentidos y que de una u otra forma asimilan para defenderse de los obstáculos naturales o de su condición natural, tales como: las inclemencias ambientales, en el primer caso y a suplir el hambre en el segundo; en este sentido las acciones son elementos que compartimos todos los seres vivos.

Las acciones en los animales no humanos se presentan en tres momentos (Zubiri, 1991, p. 23): primero la suscitación del momento de contacto entre lo dado de la naturaleza y la recepción, es lo que se denomina un estímulo; segundo, la afección, esta se manifiesta como la asimilación del estímulo por parte de los seres vivos; y tercero la respuesta, que se puede entender como la forma en que los animales reaccionan frente a lo suscitado, generalmente con un movimiento tónico, una expresión corporal.

De acuerdo con esto, los animales son sustantividades cerradas, esto es, sólo reciben estímulos del medio en el que viven y reaccionan con las mismas respuestas; los animales que no comparten lo humano solo viven de realidad en realidad, o mejor de estímulo en estímulo. Esta tesis es un poco atrevida, sobre todo con los etólogos, no obstante, la propuesta es sólo para caracterizar lo humano y poder ubicar la racionalidad dentro del mundo de la vida. Los animales no actúan moralmente y menos aún son conscientes de su responsabilidad bioética como lo son los seres humanos

Las acciones en lo humano se caracterizan por ser intencionales, esto es, ya no podemos hablar de simples formas de darse el hombre desde su condición corporal al mundo de lo material, sino de la situación que cobra forma cuando lo humano se da a una realidad; en este sentido ya no hablamos sólo de acciones sino de actos, puesto que este término lleva la connotación de la intencionalidad de la acción.

Tomando en cuenta este elemento, lo que les llega a las personas del medio y aún de sí mismas no son estímulos sino situaciones en forma de actos.

Los actos son vividos por la humanidad en tres momentos, similares a las acciones de la animalidad, pero en el caso de los seres racionales no son suscitaciones sino intelecciones, es decir ya no es un estímulo que suscita, sino una situación que se *intelige*; se asimila, no sólo es un algo que interviene en la corporalidad sintiente, sino toda una situación con sus causas y predicciones que se localizan en el ser humano. Inteligir el acto es comprender intencionalmente el porqué de su manifestación y el para qué del mismo, en este sentido los estímulos que en los animales son simples en la humanidad son complejos, son señales que son leídas por el sujeto inteligido tomando en cuenta que una señal sólo puede ser tal si existe una racionalidad que los interprete (Zubiri, 1986).

El segundo elemento del acto, que en lo animal llamábamos afección, en la humanidad pasa a ser sentimiento; esto significa, que lo humano no sólo es el receptor del estímulo, sino que además siente placer o displacer frente a la situación que lo afecta, esto es, lo humano no sólo siente, sino que además se sabe sintiendo, es consciente de la situación que le llega y la asimila con agrado o con desagrado. Y tercero, lo que en los animales se manifiesta como una respuesta a la suscitación y la afección, se convierte en volición, esto es, la base de la libertad, la voluntad, la disposición para actuar o no actuar frente a la situación específica que acaba de llegar a su corporalidad, porque se manifiesta como una realidad.

De acuerdo con estas diferenciaciones entre la animalidad y la humanidad podemos advertir que los seres racionales son sustantividades abiertos al mundo de la vida, al mundo de los significados; es más el hombre mismo se sabe cómo participe de esta humanidad, por ello, el hombre es libre, es autónomo, puesto que se sabe cómo un yo consciente que se apropia de las realidades, las hace suyas y además las transforma.

El hecho de ser una sustantividad abierta posibilita a los seres humanos la facultad de darse cuenta de su propio yo y de los objetos que habitan a su alrededor y que se brindan a la humanidad como esencias trascendentales y en tanto objetos intencionales. Al respecto afirma Merleau-Ponty:

“la visión de las esencias reposa simplemente en el hecho que, en nuestra experiencia hay lugar para distinguir entre el hecho que vivimos y aquello que vivimos a través de él” (Merlau-Ponty, 1989, p. 33); en otras palabras, el hombre no sólo siente lo dado sino que sabe sobre lo que se dio. Dice Antonio Perras parafraseando a Zubiri (1986): “no sólo tenemos la sensación de algo sentido, sino también de algo sabido” (p. 36), esto es, sensación e inteligencia.

En este sentido la bioética la podemos entender como la capacidad que tiene la humanidad de la responsabilidad, esto es de elegir entre lo correcto y lo incorrecto que en una primera instancia podemos tematizarlo de acuerdo con lo placentero o lo no placentero en la intelección; el gusto o el disgusto en los sentimientos y lo atrayente o lo adverso en la volición. De esta forma todo lo que es placentero, gustoso y atrayente, conforma un acto correcto y lo que lo que produce displacer, disgusto y aversión es un acto incorrecto. De aquí podemos afirmar que un acto bioético constituye un escenario en donde la humanidad se siente bien; sin embargo, esta es una primera aproximación ya que en estos conceptos (lo correcto y lo incorrecto o lo bueno y lo malo), también entra la moral, son más complejos de lo que aparentan. En lo que sigue vamos a mirar responsabilidades del homo bioethicus.

Del compromiso de la humanidad con la bioética.

Lo humano se consolida como el umbral que ha creado la evolución de la racionalidad para desterrar lo incorrecto de las interacciones humanas y darle significado y sentido a la convivencia humana en términos “normales”, esto es, mediante la competitividad, lo cual implica, como mínimo tres elementos: primero la conciencia del otro y de sí mismo con otro, segundo la responsabilidad frente a los usos de las nuevas tecnologías y tercero la crisis ambiental por la que está atravesando la naturaleza y por lo tanto la humanidad.

El reconocimiento del otro y de mí mismo como el otro del otro, implica que lo humano debe conducir a la conciencia de la interdependencia humana como la base de la consolidación de lo social. El individuo, como

ente independiente, no existe sino como creencia; la esencia de lo humano está en la intención de los sujetos que se exteriorizan desde su yo y se legitiman en los otros. Ser humano es ser desde los otros y con los otros, por esto la indiferencia es una de las peores anomalías o, si se quiere, una de las patologías sociales que hay que desterrar de mundo de lo humano, debemos inventar la vacuna contra el individualismo, que además es una enfermedad mortal y contagiosa y esto es responsabilidad de todos. En este sentido la responsabilidad bioética de la humanidad es muy grande.

No obstante, aquí hay que hacer una aclaración, cuando afirmamos que el individualismo existe como una creencia, esto no significa quitarles a los sujetos su condición de únicos e irrepetibles, esto sería absurdo. La creencia es en el sentimiento de individualidad, en la actitud de! hombre posmoderno de ignorar a los otros, de la indiferencia frente a los demás, en la actualidad se ha perdido la conciencia de la existencia del otro, el otro sólo existe en la medida en que sea útil, en la medida en que pueda ofrecer un beneficio, esto se refleja en todas las interacciones humanas. El baile, por ejemplo se escenifica solo, la soledad parece ser el estímulo de las nuevas generaciones, pero no es una soledad absoluta, pues el otro sigue existiendo como soñado en la imaginación de quien baila solo, de quien vive sólo, de quien presencia un atraco y sencillamente lo ignora, ignora el acto agresivo y sigue con sus fantasmas, con su sueño de los otros.

La existencia del otro es fundamental para la vida del individuo, es más, se es individuo sólo desde los otros, pues son ellos quienes nos conceden el privilegio de la particularidad, es desde los otros que el yo se puede ver como una persona, por esto el otro es mi extensión y yo soy la extensión de él y ambos somos extensiones de un tú y entre todos formamos la categoría llamado “nosotros”. Lo que le pasa a uno y otro o a un tú, por extensión me pasa a mí, por esto no podemos negar ni negarnos la existencia de los otros, ellos son tan importantes como lo soy yo para ellos. La humanidad es una sola y todos habitamos en el mundo de lo humano y como tal debemos ser conscientes de tal responsabilidad.

Quizá esta sea una de las tantas causas de la crisis moral por la que estamos atravesando en la época actual. Los adultos se quejan: «las cosas ya no son como en las épocas anteriores» y los adolescentes se quejan, porque “los adultos no los comprenden”; hay una brecha entre las nuevas generaciones

y las viejas, estamos asistiendo a una revolución social y, por lo tanto, a una revolución moral. Los valores que más cobran aprecio, son opuestos a los antiguos, la infidelidad, la desconfianza, la esclavitud a los medios de comunicación, el irrespeto, la intolerancia, la falta de diálogo, el apego a lo material; todas estas falencias negativas cobran fuerza en la actualidad: ¿será que hay que rescatar los valores antiguos? Esta pregunta se dificulta cuando caemos en la cuenta de que estamos luchando contra los significados sociales que más relevancia ha cobrado en las últimas décadas y que de alguna forma nosotros mismo construimos.

Vivimos en una crisis moral, esto se evidencia cuando analizamos el mundo de la vida, como escenario de las experiencias humanas, de las interacciones de las vivencias de las personas. Cuando vemos las cifras de los asesinatos en Colombia, cada año, generalmente asociadas a muertes violentas, más los atracos, las violaciones sexuales y de toda índole de delitos aunadas a la creciente corrupción ¿para qué inventamos armas si el fin no es extinguir al género humano de tierra? La crisis moral por la que atravesamos no es un secreto para nadie y lo que es peor estos elementos violentos están cobrando tanta fuerza en la vida cotidiana que su existencia ya no es extraña; esto es lo más peligroso, pues cuando un fenómeno pasa a ser normal, le es lícito a cualquier persona a nivel social así en el ámbito legal esté prohibido. Las vivencias violentas le están ganando la batalla a los fenómenos racionales, la animalidad se está imponiendo por encima de la humanidad.

Hay otro elemento que no es menos peligroso para la existencia de la humanidad y que causa la necesidad de la conciencia bioética; este elemento son los usos de las nuevas tecnologías, los avances tecnocientíficos. Podemos afirmar que en los tiempos prehistóricos el ser humano se adaptó a la naturaleza, en la modernidad los hombres transformaron el mundo físico en un mundo artificial y en la actualidad el hombre se transforma con el mundo; existe una búsqueda insaciable de conocimiento sobre el mundo, pero no sólo esto, lo que se conoce se tiene que transformar. La transformación de la naturaleza no es mala o incorrecta, lo malo son los abusos que el hombre hace de nuestro planeta y aún del universo. Sí es verdad que el planeta es un ser vivo sistémico autocontrolado, entonces la humanidad es parasitaria de la naturaleza.

Los productos científicos y las tecnologías, en sí, ellos en su implicación no son malos; los objetos no tienen esta connotación, la bomba atómica –lanzada sobre Hiroshima– no era mala, lo incorrecto es el uso que algunos gobiernos hicieron de ella. Los productos biotecnológicos no tienen conciencia, ellos en sí mismos no le hacen daño a nadie; es más, ellos contribuyen a la calidad de vida. No obstante, el poder que habita en los seres humanos hace que usemos estas nuevas tecnologías para destruir a parte de la humanidad y parte de la naturaleza. Los avances tecnológicos son a favor de la humanidad y de la naturaleza, es imposible rehusarse a vivir con la tecnología, ella le posibilita a la humanidad más felicidad, más tranquilidad, pero hay que poner cuidado con el uso que hacemos de ella, porque, así como puede suplir necesidades también puede acabar con la dignidad y con la vida misma

La ecología y el desarrollo sostenible son dos disciplinas que han aparecido para luchar contra estas actividades desenfrenadas de la tecnociencia la que pretende dejar a la humanidad sin su oikos, sin su hogar, sin la tierra. El fenómeno invernadero, la ruptura en la capa de ozono, la deforestación, la pérdida de especies animales, algunas patologías humanas; todos estos elementos son responsabilidad de la humanidad y la humanidad misma, entre otras especies la está padeciendo. El ser humano, tal vez, –y preferimos pensarlo así–, inconscientemente está acabando con el planeta; la irresponsabilidad frente a la vida no humana, el abuso de la naturaleza, son elementos frecuentes que se caracterizan por los fines económicos; el dinero paso a ser un fin, se niega su condición de medio para vivir y se ha sacralizado, será que en el futuro podremos pedir a la carta un menú de billetes; esto es absurdo, primero es la vida en general, el respeto a lo orgánico, pues la humanidad como un ente más de la vida sólo puede subsistir en ese gran sistema que se llama vida, la humanidad no es más que una parte de ella y la parte más cancerígena de la vida misma, si la humanidad desaparece, a la vida, a la naturaleza no le pasa nada. El problema ambiental es producto de la máxima egolatría de la humanidad.

Sobre las implicaciones sociales del homo bioethicus.

Hasta este momento hemos elaborado la reflexión sobre la condición ontológica del homo bioethicus, lo mismo que las causas y las consecuencias del mismo. En lo que sigue intentaremos tematizar algunos conceptos del ser de la bioética y su compromiso social; la bioética intercede en la forma como los individuos y en general todo lo vivo, actúa sobre el mundo y entre ellos mismos. Así, podemos pensar que la forma como un profesional de la salud interviene en un cuerpo para “curarlo”, cómo lo cura, en que investigaciones se fundamenta el profesional para curar, ¿cuáles son las posibles consecuencias de la cura?, son problemas que pueden ser abordados desde la bioética, pero hasta aquí solo hay una intervención, por decirlo de alguna forma, asistencial a la conservación de la vida o a mejorar la calidad de la misma. Pero podemos pensar en otra responsabilidad del profesional de la salud, en caso en cuestión, el “cuidar”, este elemento no implica solamente un tratamiento técnico con un ser humano sino una actitud personal frente a la vida misma, la dinámica entre el curar y el cuidar es la misma dialéctica que hay entre lo biológico y lo social; pero esto no es suficiente para acercarnos al concepto social de la bioética, hay también que tematizar el significado que esta disciplina tiene para la humanidad, pues, en últimas son los significados los que hacen que las realidades sociales existan. Por ello en lo que sigue vamos a intentar, por una parte, mirar el concepto del cuidar en un sentido general y por otro lado el significado de la bioética y sus incidencias en el mundo social.

Parece ser que por instinto los seres vivos se cuidan a sí mismos, por lo menos corporalmente; el autocuidado parece ser una condición natural a todos los seres de la naturaleza, pero el cuidado de los demás, del alter ego es una condición racional, es una cualidad que se construye socialmente en el estar con los otros y en la conciencia de la existencia del otro. En lo que sigue vamos a intentar defender esta tesis: todos los seres vivos por el solo hecho de ser orgánicos poseen un instinto de conservación, este término implica una conciencia temporal: el saberse en el después y por lo tanto cuidarse en el ahora vivido para estar bien en el futuro próximo. En otras palabras poner en práctica unas normas incipientes o elaboradas en el presente para permanecer estable en el futuro; si comparamos este elemento con la etimología de la bioética caemos en la cuenta que son el mismo concepto, vida y normas, prevenirse con unos parámetros, para conservar

la vida; el autocuidado es la primera forma de bioética que existe en los seres orgánicos en general.

No obstante, cuando pensamos en la humanidad a diferencia de los animales hay que decir, como lo mostrábamos en la primera parte de este trabajo, ellos no se saben a sí mismos como sí lo hacen los seres racionales. Esto significa que los animales se autocuidan de una forma instintiva, mientras que los seres humanos, sí bien lo hacen de forma instintiva también lo hacen de una forma consciente, es decir además de prepararse en el ahora vivido para el mañana, saben que se están preparando en cada momento, que cada ahora vivido es una preparación para en después, que la vida es un continuo cuidarse de su condición orgánica, lo cual hace de la humanidad un ser débil frente a la naturaleza.

Ahora bien, el autocuidado no sólo es en el sentido biológico, los seres humanos también tenemos el compromiso de cultivarnos a nosotros mismos, como entidades ontológicas, esto es, como seres anímicos, o sí se quiere como seres espirituales; la moral hay que cultivarla todos los días, con el fin de conseguir una vida digna. Este elemento no tiene nada de instintivo, este autocuidado moral es una característica de la racionalidad y nada más que de ella. El cultivo moral de sí implica perseverancia, paciencia, es un camino que no es fácil de constituir para uno mismo, pero que tiene su instrumento como las tecnologías del yo, como las que acabamos de nombrar y que se manifiesta con vivencias a las cuales se expone la humanidad, en donde debe existir la economía del placer, la selección de las situaciones, el autocontrol o la autonomía, entre otros. En este sentido la bioética se manifiesta especialmente en la responsabilidad que cada individuo tiene consigo mismo.

El cultivo moral de sí mismo es la base para el cuidado de los demás, sí yo soy consciente de mis debilidades como un ser con emociones, con anhelos y *si* además soy consciente, el otro es por extensión otro yo, entonces el otro como yo también necesita cuidado y yo estoy en la responsabilidad de ayudar a los demás en su cultivo de ellos mismos, pues haciéndolo me estoy cuidando y cultivando a mí mismo. Uno de los primeros compromisos sociales de las personas es cultivar la racionalidad moral desde los otros como extensión desde mí mismo.

La otra responsabilidad bioética que anunciábamos al principio de este apartado es la fuerza de los significados. En realidad, no hay nada logrado si estos signos no cobran peso para la humanidad, los significados les dan realidad a actos en cada una de las épocas. Podemos decir que la bioética aún no ha ganado el terreno que le corresponde dentro de la cultura colombiana, aun teniendo en cuenta que la lucha por la integralidad de la vida, es una constante que pesa mucho en nuestra cultura, lo cual en últimas es la bioética, pero el termino como tal es nuevo. Hay que empezar a producir argumentativamente sobre esta disciplina si queremos lograr una realidad consciente que tenga repercusiones en el medio en donde vivimos.

Podemos concluir este acápite diciendo que la conciencia del otro y la reflexión sobre la crisis moral, lo mismo que los avances científicos y las catástrofes ambientales, son las causas y los compromisos del homo bioethicus. Son las causas pues son ellas quienes han hecho caer en cuenta a la humanidad de su peligro en la conservación de la vida y de la vida con calidad. Y son los compromisos puesto que está en las manos de la humanidad velar por el bienestar humano desde estos elementos.

Conclusiones

El hombre como un ser condenado a su ser biológico y el hombre como un ser animado, se fusionan en lo que podríamos llamar el hombre un ser de situaciones, como un ser bioethicus, esto es, como un proyecto y dentro de la “ontología de lo humano, coma el fundamento de la bioética”. Para ello hay tres momentos: primero, el concepto de lo humano en el mundo de la vida; el ser humano es un homo bioethicus, porque, por una parte, no sólo es un ser corporal cósmico y un ser animado, sino porque se reconoce como tal, es decir, no sólo es, sino que se sabe siendo; este elemento lo separa de los animales, lo eleva por encima de ellos.

Segundo, el ser temporal de lo humano como una exposición en el mundo de las vivencias; el ser humano no sólo interacciona con el mundo, sino que lo interpreta, actúa sobre él y se transforma con él, el ser humano es un ser de situaciones y la bioética es un acto de tales situaciones. En esta medida los seres

humanos reconocen lo correcto de lo incorrecto y por ello pueden elegir, esto es ser responsables de lo humano en tanto constructo, producto de la racionalidad de las personas.

Y tercero, las dimensiones de lo humano en tanto ser y hacer en el escenario de la existencia; para ello, los humanos tenemos el compromiso de cultivarnos a nosotros mismos, como entidades ontológicas, esto es, como seres anímicos, o sí se quiere como seres espirituales; la moral hay que cultivarla todos los días, con el fin de conseguir una vida digna. Este elemento no tiene nada de instintivo, este autocuidado moral es una característica de la racionalidad y nada más que de ella. El autocuidado moral de sí implica perseverancia, paciencia; es un camino que no es fácil de constituir para uno mismo, pero que tiene su instrumento como las tecnologías del yo, como las que acabamos de nombrar y que se manifiesta con vivencias a las cuales se expone la humanidad en donde debe existir la economía del placer, la selección de las situaciones, el autocontrol o la autonomía y de esta forma se da un sentido la bioética, la cual se manifiesta especialmente en la responsabilidad que cada individuo tiene consigo mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ferraz Fayó, Antonio. (1991) *Serie Historia de la Filosofía*. Madrid: Cincel.
- Gracia, Diego (2001) *Introducción a la bioética*. Bogotá: Ed. El Búho.
- Gracia, Diego (2001) *Ética de los confines de la vida*. Bogotá: Ed. El Búho.
- Gracia, Diego (2000). *Fundamentación y enseñanza de la bioética*. Bogotá: Ed. El Búho.
- Husserl, Edmund. (1962) *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenología*. México: F.C.E.
- Lolas, Fernando. (2006) *Investigación en salud dimensión ética*. Chile: Universidad de Chile
- Merlau-Ponty, Maurice. (2003) *El mundo de la percepción*. México: Fondo de cultura económica.
- Merlau-Ponty, Maurice. (1986). *El ojo y el espíritu*. Barcelona: Ed. Paídos.
- Merlau-Ponty, Maurice. (1989). *La fenomenología de las Ciencias del Hombre*. Buenos Aires: Ed. Altaya
- Segreccia, Elio (1995). *Los desafíos de la bioética*. Bogotá: Universidad de la Sabana: Hoy.
- Tealdi, Juan Carlos (2008) *Diccionario latinoamericano de bioética*. Red latinoamericana y del Caribe de Bioética. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Vasquez Lara, César Augusto. (2001) La ley 100 y sus implicaciones morales. En *Nova et Vetera* No. 45 octubre-diciembre.

Vasquez Lara, César Augusto. (2004) *Charlas y reflexiones sobre la filosofía: Capítulo sobre fenomenología y ética*. Vane-gas, Jose Hoover. Universidad Autónoma de Manizales. Inédito

Vidal, Marciano. (1989) *Bioética: estudios de la bioética racional*. Madrid: Tecnos.

Zubiri, Xavier. (1986). *Sobre el hombre. Sociedad de estudios, publicaciones*. Madrid: Alianza editorial.

PARTE II

De la educación

3. Posibilidades de reconstrucción del binomio ética - ciudadanía a través de una educación para la libertad y la solidaridad

Adolfo Luis Barbosa Mendoza

<https://orcid.org/0000-0003-1468-3562>

Introducción

Desde 1824, el pensamiento de Simón Bolívar visualizaba la educación como el eje dinamizador de la emancipación y el desarrollo de América Latina. Con visión premonitrice expresaba: “Las naciones marchan hacia el término de su grandeza, con el mismo paso con que camina la educación. Ellas vuelan, si ésta vuela.” Diecisiete décadas después, el Banco Mundial (1993), en un informe sobre la pobreza en Latinoamérica (*Poverty and Income Distribution in Latin American: The Story of the 1980s*) destaca el problema educativo como la causa principal de las enormes desigualdades en la región. En algunos de sus apartes, el informe expresa:

Latinoamérica y el Caribe sufren las tasas más altas de repetición y abandono escolar en el mundo. La mitad de los niños de la región que empiezan el primer año de educación nunca terminan el cuarto año. (...) Así, la repetición es el principal problema en educación primaria tanto para mejorar la educación como para alcanzar niveles satisfactorios de calidad. (...) Un análisis adicional muestra cómo los bajos logros académicos son el factor más asociado con la probabilidad de pertenecer al 20% más pobre de la población (p. 114).

Y para mostrar las implicaciones económico-laborales de esta situación, afirma:

Debido a que el trabajo es la principal posesión de los pobres, el mejoramiento de la calidad y distribución de la educación representa un mecanismo clave para reducir las grandes desigualdades y disminuir el número de individuos que viven en la pobreza absoluta (p. 115).

Nueve años después de este informe del Banco Mundial, Nora Krawczyk (2002) llama la atención sobre el consenso existente entre diversas publicaciones provenientes de organismos internacionales, en el sentido de considerar que los sistemas educativos vigentes en la mayoría de los países de América Latina, “no están respondiendo a las demandas generadas por la reorganización de los sistemas democráticos y por la apertura de las economías” (p. 628). Se evidencia así que para los organismos internacionales, las reformas educativas no han surtido el efecto que esperaban desde lo económico y desde lo político. La pregunta que surge es: ¿Qué esperan que no se ha dado? ¿Será que sus intervenciones en la educación latinoamericana no han servido para mejorar sustancialmente la competencia laboral, o lo que el Banco Mundial llama la *principal posesión de los pobres* (el trabajo)? ¿Será que la reforma educativa promovida por estos organismos va en la misma línea de *grandeza* a la que hacía alusión Simón Bolívar en 1824?

Efectivamente, Colombia no ha sido la excepción en este asunto del bajo impacto de la educación en la consolidación de procesos democráticos y su colateral incidencia en el incremento de la inequidad social. Colombia, aunque no tuvo la racha de dictaduras que se instauraron en el cono sur de América durante las décadas del sesenta y setenta, ha padecido de un mal peor: la presencia de una clase dirigente que convirtió el ascenso al poder en un asunto hereditario, amparado en discursos modernizantes que enmascararon y siguen enmascarando actos de corrupción e intervenciones arbitrarias en confabulación con actores al margen de la ley. En este contexto, las transformaciones educativas han sido aceleradas con la aprobación de nuevas leyes y decretos, pero lentas a la hora de materializar las transformaciones que se exigen para contribuir en la formación de instituciones y ciudadanos honestos y solidarios; y en este escenario, los analistas y líderes más virtuosos, en el sentido de su carácter comprometido con un

ejercicio honesto de la política, han tenido tres destinos: desaparecer ante la intolerancia político-mafiosa, especialmente la ocurrida en las décadas de los 80 y 90, incursionar en la vida política para generar transformaciones desde una instancia de poder –décadas del 2000 y 2010–, o contaminarse de los mismos vicios de corrupción que criticaban de sus opositores (situación constatable en la actualidad).

Por eso, mientras en países como Chile, Uruguay y Argentina, un grupo significativo de líderes y analistas simbólicos pos-dictaduras empezaron a diferenciarse de los funcionarios tradicionales por su “conciencia acerca de la relación entre conocimiento y poder y su convicción acerca de que poseían conocimientos relevantes para el ejercicio efectivo del poder” (Braslavsky y Cosse, 1996, p. 2), en Colombia, esa clase de seres humanos se mantuvo escasa, y este hecho ha contribuido a la configuración de una nación que es experta en verter *vino nuevo en odres viejos*, es decir, muchos discursos y gestos de cambio y pocas acciones de transformaciones efectivas para administrar con honradez los recursos financieros del Estado, para quebrar la cadena de inequidades socioeconómicas y para hacer de la educación el pilar que permita la formación de ciudadanos dignos, capaces de forjar una sociedad democráticamente sostenible, tal como lo planteaba con magistral lucidez el maestro Estanislao Zuleta (1978):

... debemos considerar que la formación debe ser el ideal de todo aquel que considere la educación como algo más que la producción de un experto adecuado a una demanda de trabajo calificado. Esta es la única forma de luchar por una democracia en cualquiera de sus formas. (...) Debemos promover una educación filosófica y no una información cuantificada, masiva, separada, beatificada. Esta última puede servir para trabajar, pero no para vivir, no tiene más utilidad que la posibilidad de derivar un ingreso mayor que el que se tendría sin ella. (...) Desde el aula de clase podemos desarrollar una lucha restringida por la democracia. Un hombre que pueda pensar por sí mismo, apasionarse por la búsqueda de sentido o por la investigación es un hombre mucho menos manipulable que un experto entrenado para un mercado que lo demanda (p. 109 – 110).

Consenso para combatir la estupidez, anclado en el olvido

La principal maldición de la especie humana es el regodeo en la estupidez, de quienes podrían evitarla y ayudar a otros a salir de ella.

Fernando Savater

El Sistema educativo finlandés destaca dos preguntas claves: ¿Por qué el Sistema Educativo Integral de Finlandia cuenta con los más altos estándares de calidad a nivel mundial en sus diferentes niveles de educación? ¿Por qué los estudiantes finlandeses demuestran mejores competencias en diversas áreas de conocimiento, comparados con otros estudiantes del mundo? Nótese que la primera pregunta se complementa con la segunda, es decir, no basta con saber que el Sistema Educativo posee altos estándares de calidad (en el papel), sino, si esos estándares se traducen en transformaciones efectivas, visibles en la formación de los niños, niñas y jóvenes y en la sociedad misma.

En Finlandia, las familias valoran la educación, piensan que es algo importante. Tenemos un consenso sobre lo que deseamos que nuestros jóvenes lleguen a ser, queremos hacer un ciudadano digno a partir de cada finlandés. Políticos, directores de escuela, profesores, universidades, han comprendido que estos son los únicos recursos que tenemos aquí en Finlandia, a los cuales hay que dirigir toda la atención, ellos son: el cerebro, la juventud y la educación. Es por eso que las decisiones apuntan todas al mismo objetivo: poder brindar a nuestros niños un tipo de educación que los construya como ciudadanos dignos y competentes (Moore, 2015).

Lo primero que se evidencia es que en Finlandia la calidad de la educación no es un tema de estudio, una moda de empresas calificadoras o un proyecto para agradar al capital internacional; por el contrario, es una comprensión y un compromiso compartido por todas las fuerzas vivas de la nación. El segundo aspecto relevante es que esta comprensión y visión compartida en torno a la calidad de la educación y al tipo de ciudadano a formar (un ciudadano digno), genera una concentración sinérgica de intenciones, talentos, esfuerzos y recursos que produce ineludiblemente resultados posi-

tivos y sostenibles. En síntesis, la calidad educativa no es letra archivada en innumerables documentos, es palabra en acción, praxis que se percibe en el pensar, decir, sentir y obrar de los ciudadanos en su vida cotidiana.

Aunque comparar siempre es odioso, porque las historias y los contextos son diferentes, no sería apresurado afirmar que en la mayoría de las naciones latinoamericanas hay una histórica carencia de visión autóctona compartida y esfuerzos mancomunados en torno al tipo de educación y al tipo de ciudadano que se desea formar, y cuando sorpresivamente aparece esa visión, la letra de los pensadores más lúcidos se vuelve artículo deleznable porque las prácticas clientelistas sacan los dientes para frenar cualquier avance en la práctica. Con frecuencia, los gobernantes latinoamericanos están más prestos a preguntarle a los poderosos del capital internacional ¿Qué quieren de nosotros?, que empoderarse ellos mismos, en unión con las diversas fuerzas y organizaciones sociales, para concertar un proyecto educativo nacional de largo alcance que movilice el desarrollo social y económico del país. Como bien lo expresa Gustavo Iaies (2003), “se ha concebido una política educativa como un hecho técnico y, después de una década, es necesario entender que esas decisiones técnicas deben dar cuenta de definiciones filosófico-políticas” (p. 20). En otras palabras, se pretende evaluar la calidad de la educación cuando no se ha discutido y consensuado sobre el concepto mismo de calidad y el tipo de calidad que se ajusta a las necesidades específicas de la población.

En Colombia, un ejemplo emblemático de consenso autóctono en pro de una educación de calidad fue la encomiable producción intelectual realizada por la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1994) durante el gobierno de César Gaviria Trujillo (1990 – 1994). Esta Misión, integrada en su momento por personalidades de diferentes campos del conocimiento⁴ y convocada para revolucionar la educación e impulsar el desarrollo del país en las próximas décadas, sintetizó en una proclama escrita por Gabriel García Márquez; el horizonte esperanzador que se visualizaba para la educación de los niños, niñas y jóvenes del país, si los gobernantes siguientes se hubieran aferrado al consejo de los sabios nacionales y no se hubieran

4 Entre los destacados: el historiador Marco Palacios, que integró el equipo junto a Gabriel García Márquez, el neurofisiólogo Rodolfo Llinás y Carlos Vasco, así como la microbióloga Ángela Restrepo, el ingeniero Eduardo Aldana, el experto en ciencias sociales Luis Fernando Chaparro, el economista Rodrigo Gutiérrez, el investigador Manuel Elkin Patarroyo y el físico Eduardo Posada.

sometido al mandato del poder económico extranjero. La proclama resumía la visión compartida de futuro, así:

Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética –y tal vez una estética- para nuestro afán desaforado y legítimo de superación personal. Que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar, de acuerdo con los designios de un gran poeta de nuestro tiempo que pidió no seguir amándolas por separado como a dos hermanas enemigas. Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía (21 de julio de 1994).

Esta proclama era el estandarte a defender e implementar en los siguientes años. Pero a diferencia de naciones como Finlandia, que generaron desde hace décadas una concentración sinérgica de intenciones, talentos, esfuerzos y recursos para producir resultados positivos y sostenibles en pro de una educación de calidad y la formación de un *ciudadano digno*, en Colombia, ni las familias, ni los políticos, ni los empresarios, ni los docentes, hicieron de esta proclama una visión necesaria, imprescindible, compartida y perdurable. Veinte años después, el historiador Marco Palacios (Revista Semana, 2014) expresaba: “Si tuviéramos que volver a reunirnos, presentaríamos el mismo informe. La educación es tan secundaria que se nos olvidó que podemos cambiarla” (p.1)

¿Por qué presentarían el mismo informe si se supone que el país ha mejorado en materia económica y educativa? Sencillamente porque a los gobiernos siguientes les quedó grande la visión y el reto que plantearon los llamados *sabios de Colombia*. Ángela Restrepo, la única mujer de la Misión de Sabios, expresa que “a pesar de la fanfarria con que se celebró la entrega del informe hace 20 años, el tiempo ha mostrado que el interés de transformar la sociedad a través de la educación no ha sido tan real

como se creía” (p.1). Carlos Eduardo Vasco recuerda que César Gaviria solo atendió el tema cuando Rodolfo Llinás lo convenció, casi al final de su gobierno. Y que más allá de las arandelas que rodearon la misión, ésta tuvo que competir con la Ley General de Educación, que no conectaba con lo que ellos querían. “Nos sorprendió a todos”, dice Vasco. También Francisco Cajiao y Marco Palacios insisten en la falta de interés. Y señalan a los políticos. Según ellos, después del tambaleante gobierno de Ernesto Samper, Andrés Pastrana no tuvo la capacidad de recoger los resultados de la Misión y se concentró en racionalizar: en pensar no que faltaban recursos, sino que había que usarlos mejor. “Álvaro Uribe heredó esa idea de la educación”, dice Cajiao. Así, el sueño de los sabios se diluyó y las propuestas no tuvieron impacto.

Retomando a Zorrilla (2008), refiriéndose al impacto de las reformas educativas en México, en Colombia, la capacidad de los funcionarios de la educación para establecer objetivos y metas, evaluar resultados y compensar desigualdades transitó por el camino de la ingobernabilidad y el abierto servilismo a los intereses del capital internacional corporativo. Las costumbres malsanas enquistadas en la administración del Estado, sumadas a otros factores relacionados con la violencia y la precaria e ineficiente inversión en educación, dilapidaron la oportunidad de hacer un viraje cualitativo que ubicara al país en el rumbo de un desarrollo integral y sostenible en los campos social, cultural y económico.

Las palabras del historiador Marco Palacios destacan un hecho triste de la vida nacional: mientras el país sigue debatiendo sobre el futuro de la educación, los expertos esbozan nuevas estrategias y los políticos pregonan promesas ilusas, muchos tienden a olvidar que una hoja de ruta para sacar al sector educativo de la crisis ya está escrita. Así, los gobernantes que han tenido la administración del Estado en los últimos veinticinco años no han sido capaces de convertir al Ministerio de Educación Nacional (MEN) en un agente regulador y configurador de un nuevo y eficaz sistema educativo que articule la formación ética, política, estética y científica como un todo integrado que ayude a construir una nación que se quiera más a sí misma. Los gobernantes prefirieron someterse a los dictámenes exigidos por la economía neoliberal que atender a las realidades oscuras que se proliferaban aceleradamente en la educación: mala calidad del servicio, despilfarro de recursos, baja preparación y actualización de los docentes, sindicato

con visión cortoplacista, escuelas solitarias en medio de tensiones sociales, entre otras álgidas problemáticas.

¿Por qué se perdió la vitalidad de la palabra pronunciada por los sabios colombianos en 1994?

Aldo Pellegrini (1903 – 1973), en un bello ensayo titulado *El poder de la palabra*, plantea que cada palabra tiene la carga afectiva de miles de millones de seres que las emitieron cuando en sus vísceras ardía el amor o el odio, el horror, el miedo, la desesperación, el coraje o la indiferencia. A través de la palabra el hombre fue fundado como ser humano⁵ y día a día, esa misión de sonidos articulados que establecen el puente levadizo de nuestra comunicabilidad, sigue fundando otros seres y otras realidades. Pero hay una realidad que contradice esta esencia fundacional de la palabra: el mercantil funeral de la palabra, su vaciamiento, el desprestigio de su fuerza para renovar la vida. Cuando esto sucede, el lenguaje pierde capacidad de comunicación, y siendo la palabra originariamente un instrumento natural con potencialidades para generar vida, se convierte en un desvencijado recurso que encadena el pensamiento y las relaciones humanas. Entonces ya no se crea un medio ambiente, una nación o un mundo humano, sino escenarios degradados, rutinizados y mortíferos.

Eso fue precisamente lo que sucedió en Colombia. La palabra lúcida de los sabios fue ahogada por el discurso de los politiqueros y tecnócratas, por el afán servilista de gobernantes deseosos de complacer a los sabios mercantilistas del Banco Mundial, que sólo ven en nuestros jóvenes una riqueza: la fuerza para trabajar y subsistir. Aquí resulta pertinente destacar la palabra de Italo Calvino (1980) en su ensayo titulado *Apólogo de la honradez en el país de los corruptos*, porque en esencia expresa la causa fundamental de la parálisis de esa visión compartida de futuro consensuada en 1994, y la continuidad de la inequidad económica, política y educativa colombiana, tanto en la esfera de lo público como en el ámbito privado:

5 Este aspecto lo encontramos expresado en la tradición cristiana al iniciarse el Evangelio de San Juan: “En el principio existía la palabra y la palabra estaba con Dios. Todo se hizo por ella y sin ella no se hizo nada de cuanto existe. En ella estaba la vida” (1, 1-4). Igual sentido fundador tiene la palabra en Génesis 1, 26: “Dijo Dios (pronunció su palabra): Hagamos el hombre a imagen nuestra, según nuestra semejanza”.

Había un país sostenido por lo ilícito. No era que faltaran leyes, ni que el sistema político no estuviera basado en principios que más o menos todos decían convivir. Pero este sistema, articulado alrededor de un gran número de centros de poder, necesitaba desmesurados recursos financieros (los necesitaba porque cuando uno se acostumbra a disponer de mucho dinero ya no es capaz de concebir la vida de otra manera) y tantos medios se podían obtener tan solo ilícitamente, es decir, pidiéndoselos a quienes los tenían, a cambio de favores ilícitos (p. 1).

Aunque la semblanza de la narración se remite a la Italia de los años ochenta, es indudable que el relato retrata con extraño realismo profético la situación del manejo de los asuntos públicos en Colombia, hasta tal punto que en la actualidad existe en la ciudadanía un consenso mayoritario, en el sentido de considerar que la corrupción en el sector público y privado es una problemática más grave que el narcotráfico, la guerrilla, los grupos paramilitares o las bandas criminales (Bacrim)⁶. Por eso, es casi imposible abordar el tema de la calidad y la equidad en la educación pública sin hacer conexión con este mal; la corrupción se ha inoculado como un virus y su rápida propagación hace presumir que los honestos se están convirtiendo en una especie rara y escasa que no tienen esperanza de una sociedad mejor porque saben que lo más probable, siempre, es que la situación tienda a empeorar.

Y entonces, se pregunta Calvino en medio de este panorama desolador: ¿Deben los honrados resignarse a ser extinguidos? Y su respuesta muestra apenas una esperanza tenue:

6 El 15 de agosto de 2016, el periódico El Tiempo destacaba en su Editorial el tema del *Festín de las regalías*: El del despilfarro de las regalías es tal vez de los capítulos más robustos en la antología de la corrupción nacional. En términos cuantitativos, es vergonzoso, sin duda, pero su recordación entre los colombianos pasa más por lo simbólico de las páginas que lo componen. La lista es indignante. Velódromos donde no se practica el ciclismo, piscinas de olas imaginarias, megahospitales donde apenas hacen presencia la maleza y los roedores y universidades que solo gradúan a los gobernantes que lideraron su construcción, son algunas de las obras cuya primera piedra se ha puesto con mucha pompa y expectativa, y que hoy producen verdadero dolor de patria. El reciente informe de la Contraloría General de la Nación da cuenta de \$113.000 millones de pesos dilapidados entre el 2015 y lo que va del 2016, en proyectos de “inversión” que terminan siendo monumentos al despilfarro.

...el consuelo de los honrados consistía en pensar que del mismo modo como al margen de todas las sociedades, durante milenios, se había perpetuado una antisociedad de delincuentes, carteristas, ladronzuelos, estafadores, una antisociedad que nunca había tenido ninguna pretensión de convertirse en la sociedad, sino únicamente la de sobrevivir en los pliegues de la sociedad dominante y la de afirmar su propia manera de existir a contravía de los principios consagrados, así también la antisociedad de los honrados tal vez sería capaz de persistir todavía por siglos, al margen de los hábitos corrientes, sin otra pretensión que la de vivir su propia diversidad, la de sentirse distintos de todo el resto... (p. 4).

En este contexto de rapiña politiquera, ¿Podría esperarse que las voluntades y los recursos de la educación tuvieran un destino equitativo y promovieran una educación para formar ciudadanos dignos, comprometidos con la construcción de una sociedad justa y democrática? ¿Podría esperarse que la educación fuese el motor de una nación que conciba una ética –y tal vez una estética– para nuestro afán desaforado y legítimo de superación personal, que se quisiera más a sí misma y encausara hacia la vida su energía creadora, tal como lo soñaba García Márquez? Claro que no. Por el contrario, los ladronzuelos, carteristas, delincuentes y estafadores han entendido que es a través de la educación como pueden acceder al dominio de los recursos públicos sin dejar rastros de pillaje o burdo robo a mano armada. En estos tiempos, los ladrones más voraces y expertos se han graduado de las mejores universidades del país, mientras que el grueso de la población alcanza con esfuerzo un nivel técnico o tecnológico para sobrevivir, y en el peor de los casos, se salen del sistema educativo a corta edad para entrar en el rebusque de la economía informal e ilegal. Por eso, la perspectiva de Calvino en torno a la sobrevivencia de los honrados en medio de los corruptos resulta utópica, porque la realidad supera su ensayo, porque lo que observamos cotidianamente en Colombia es el deterioro galopante de la estructura moral de los individuos y de los contenidos morales más universales, hasta el punto de constatarse día a día, al leer la prensa o escuchar los noticieros, que “la maldad de la mayoría de los seres humanos de la tierra es mucha, y todo designio de los pensamientos del corazón humano es de continuo solamente el mal” (Génesis. 6, 5).

La creciente presencia de funcionarios que, además de hacer un manejo corrupto del erario público, enfocan el destino de la educación hacia fines primordialmente técnico laborales, tiene un impacto muy negativo en la formación ético-ciudadana de los niños, niñas y jóvenes colombianos y latinoamericanos. Al respecto, una reciente referencia crítica aparece en el discurso pronunciado por la filósofa estadounidense Martha Nussbaum, el pasado 10 de diciembre de 2015, al recibir el doctorado Honoris Causa por parte de la Universidad de Antioquia (Colombia); en este discurso, Nussbaum increpa fuertemente a los gobiernos del mundo y a sus políticas de educación orientadas hacia el hacer y la rentabilidad. En su discurso, la filósofa plantea que el mundo se está encaminando hacia

...naciones de personas con formación técnica que no saben cómo criticar la autoridad, útiles creadores de lucro con imaginaciones torpes. Las democracias tienen grandes potencias racionales e imaginativas. También son propensas a algunos defectos graves en el razonamiento, al parroquialismo, la prisa, la dejadez, el egoísmo, la deferencia a la autoridad y la presión de grupo. Una educación basada principalmente en la rentabilidad (p. 4).

¿A qué esperanza aferrarse en medio del panorama desalentador?

Si en los procesos sociales fuera cierto el adagio popular según el cual *después de la tormenta viene la calma*, sería posible soñar rápidamente con un país donde las prácticas corruptas y las visiones educativas tecnócratas, desde las más moderadas hasta las más feroces, sacien en algún momento su hambre, como consecuencia del hastío de su accionar, para que los honrados, que como dice Italo Calvino (1980), “no lo son por algún motivo en especial, sino por costumbre mental”, puedan limpiar el escenario de lo público y hacerlo renacer de las cenizas. Pero sabemos que las posibilidades de esta ilusión no devienen por un movimiento de inercia, sino por un perseverante trabajo desarrollado desde la temprana educación. Para ello entonces, es imperativo construir, con ese remanente de seres humanos honestos, una visión compartida y sostenible en torno a lo que queremos

que nuestros jóvenes lleguen a SER para preservarse como hombres libres y lograr su inserción crítica y solidaria en un mundo cada vez más complejo y globalizado; esto implica dar prioridad a una educación que desecha las fallidas y mortíferas fórmulas de a) TENER → PODER → SER y b) PODER → TENER → SER, para comprometerse con una tercera y más perdurable opción SER → PODER → TENER.

Jean Paul Sartre (1905 – 1980), en la conferencia titulada *El existencialismo es un humanismo*, define al hombre *honesto* o *auténtico* como aquel que establece valores, y que aún en el desamparo no puede querer sino una cosa, la libertad, como fundamento de todos los valores. Una libertad que se quiere en lo concreto, en la finitud de cada decisión; una libertad que se concreta en el compromiso que emana de nuestras decisiones. Y como ese compromiso siempre es político, estoy obligado a querer, al mismo tiempo que mi libertad, la libertad de los otros; no puedo tomar mi libertad como fin si no tomo igualmente la de los otros como fin. Aquellos que ocultan su libertad total por espíritu de seriedad o por excusas deterministas (circunstancialistas), son *cobardes*; a los que tratan de mostrar que su existencia es necesaria y su presencia indispensable, son *deshonestos* (p. 77 – 78).

¿Cómo promover esta última alternativa? Para el filósofo danés Sören Kierkegaard, la recuperación del SI MISMO, del SER genuino del hombre, exige el tránsito del *estadio estético* al *estadio ético*. Según Kierkegaard (1959), “el que vive estéticamente lo espera todo de afuera. De ahí la angustia enfermiza con la que mucha gente habla de lo terrible que hay en el hecho de no haber encontrado su lugar en este mundo” (p. 131 – 132). En esta forma de vivir, a menudo el hombre se encuentra en medio de diversas formas de alegría. No ha decidido todavía qué forma de alegría ha de elegir, si la más elevada o la más baja, por eso predomina en él una inquietud interior permanente. Aquí el sujeto carece de firmeza interior, y las alegrías del mundo externo, a las que no se sustrae, ejercen un influjo tan fuerte que lo arrastran. Al respecto, Zygmunt Bauman (1999) plantea que la actual sociedad de consumo y la industria que la sostiene, producen en los individuos diversas *atracciones* y *tentaciones* que suscitan alegrías desestabilizadoras para el SER; “*la naturaleza propia de las atracciones consiste en que tientan y seducen sólo en tanto nos hacen señas desde esa lejanía que llamamos futuro; por su parte, la tentación no sobrevive mucho tiempo a la rendición del tentado, así como el*

deseo jamás sobrevive a su satisfacción” (p. 103). En medio de este escenario, cuyo alimento constante es la excitación, el hombre estético cede el timón de la vida, y el destino de su existencia empieza a depender del azar y de los vaivenes externos.

La vieja expresión *ser o no ser* (Hamlet) es válida para el que vive en esta elección de exterioridad; cuanto más le está permitido vivir bajo el influjo de las alegrías bajas más pide la vida condiciones, y si la menor de ellas no se realiza, él está muerto (Kierkegaard, p. 133).

En contraste con el anterior estadio, una educación filosófica (Zuleta, 1978), una educación para la libertad (Freire – Sartre) o una educación que conciba una ética y una estética para la construcción de una nación que se quiera a sí misma y encausara hacia la vida su energía creadora (García Márquez – Misión de Sabios), concentraría sus esfuerzos en la formación de ciudadanos íntegros, cuyo carácter repugne con firmeza toda acción deshonesto e insolidaria. Para lograr esto, la educación filosófica y libertaria sabe que la reconstrucción del sí mismo no le es dada al hombre fácilmente, sino que es una tarea cuya realización ha sido entregada a su libertad, y en consecuencia, el hombre logra su sí mismo cuando procede con consciencia a la síntesis de su ser. Esta conquista del sí mismo exige el tránsito del estadio estético al estadio ético:

“El que vive éticamente siempre encuentra una salida cuando todo le es contrario; cuando la oscuridad de la tormenta cae sobre él al punto de que su vecino ya no lo ve, él, sin embargo, no ha sucumbido; siempre queda un punto que él retiene: él mismo” (Kierkegaard, p. 133).

En otras palabras, el que vive éticamente, ha tomado en sus manos el timón de su vida y sabe asumir con valentía las consecuencias de sus propias elecciones. No se queja ni reniega de los demás como causantes de su destino, porque sabe que en gran medida él mismo ha pincelado el cuadro de su vida con sus decisiones. Cuando las cosas en la vida se ponen de verdad serias (asuntos de amor o muerte), el hombre ético sabe que es necesario inventar y no limitarse sencillamente a seguir la moda, el hábito o los caprichos. He aquí el estadio ético, el que se hace necesario desarrollar en una educación que se precie de ser auténticamente humanista.

El hombre ético que emerge de esta educación sabe que su compromiso no es sólo consigo mismo sino con los otros. No existe subjetividad en términos rigurosamente individuales, y, por tanto, el sí mismo no se descubre como un ente aislado, sino que se descubre en los otros como la condición de su propia existencia. El compromiso del hombre auténtico, imposible de ser asumido por el cobarde o el deshonesto, siempre es un compromiso político, porque en su concepción más genuina, la política es un asunto que hace parte de la estructura misma del ser humano, tal como se deriva de la lectura del pasaje del diálogo Platónico donde Protágoras refiere la manera como los hombres adquirimos el don de la solidaridad:

... Pero los hombres se herían mutuamente, por carecer del arte de la política... Entonces Zeus, preocupado al ver que nuestra especie amenazaba con desaparecer, mandó a Hermes que trajera a los hombres el *pudor* y la *justicia* para que en las ciudades hubiera armonía y lazos creadores de amistad. Hermes, pues, preguntó a Zeus de qué manera debía dar a los humanos el pudor y la justicia: ¿He de distribuirla como las demás artes? Estas se hallan distribuidas de la siguiente forma: un solo médico es suficiente para muchos profanos, y lo mismo ocurre con los demás artesanos. ¿Es así la manera en que he de implantar la justicia y el pudor? Entre todos, dijo Zeus, que cada uno tenga parte de estas virtudes, ya que, si solamente la tuvieran algunos, los ciudadanos no podrían subsistir... Además, establecerás en mi nombre esta ley: que todo hombre incapaz de tener parte en la justicia y el pudor debe ser condenado a muerte como una plaga de la ciudad (Platón, 1970)

Se puede observar aquí con toda claridad el sentido que tiene la posesión del don de la solidaridad (la política). No somos confusamente *animales políticos*, sino estructural y necesariamente *políticos*, de tal forma que sin esta condición, estaríamos condenados a la autoliquidación como especie, porque al carecer del pudor y la justicia, la codicia, el robo, la mentira, el levantar falso testimonio contra el prójimo, el matoneo y el asesinato serían un vicio divertido. Por eso, en honor a la verdad que nos regala el legado de los antiguos griegos, la política no sólo la hacen los que se llaman políticos o los que estudian la política; la política, en este sentido del pudor (*epimeleia heautou* – cuidado de sí mismo) y justicia (atención, solidaridad, cuidado de los otros), la debe practicar todo ciudadano. De esta

manera, es insustancial diferenciar la ética y la *política*, porque su unidad indisoluble alude a la obligación que todos tenemos de forjar el destino de la ciudad en que habitamos (Maldonado, 1995).

Este principio (*epimeleia heautou*) de que hay que ocuparse de sí mismo, llegó a ser en la antigua Grecia, de manera general, el principio de toda conducta racional, en cualquier forma de vida activa que, en sustancia, quisiera obedecer el principio de la racionalidad moral. En la clase del 6 de enero de 1982, Michel Foucault, refiriéndose a la misión desarrollada por Sócrates en Atenas, consideraba que la inquietud de sí mismo es una especie de agujón que debe clavarse allí, en la carne de los hombres, que debe hincarse en su existencia y es un principio de agitación, un principio de movimiento, un principio de desasosiego permanente a lo largo de la vida.

Hoy más que nunca se requiere de una educación que recupere el valor práctico de la solidaridad, entendida ésta como el compromiso de interesarme y cuidar del otro. La acción solidaria se manifiesta cuando atendemos a los demás, especialmente a los seres humanos más vulnerables, a aquellas personas que no tienen nada que ofrecer a cambio (Adela Cortina), dándoles, no tanto de lo que nos sobra, sino de lo que somos, e incluso de lo que necesitamos con urgencia. En consecuencia, el mérito de una acción solidaria está en la entrega del ser, no en la entrega del tener. Me ocupo del otro porque en lo más medular es igual a mí, ¿En qué es igual a mí? Arthur Schopenhauer afirmaba que lo que nos hace iguales a nuestros semejantes es que todos sufrimos y por eso es un deber moral ser compasivos con los demás.

Por último, la educación para la libertad y la solidaridad debe defender la alegría en medio de la desesperanza y los actos de estupidez humana. Pero no es cualquier alegría la que ha de defenderse; no es la alegría suscitada por los escenarios de la excitación, donde los sujetos viven en inquietud permanente, al vaivén del influjo externo, regidos por una ética del impacto (Dworkin, 1993), la cual “sostiene que el valor ético de una vida –su éxito en el sentido crítico– depende enteramente del valor de sus consecuencias para el resto del mundo y es medido por él” (p. 114). Así se espera disipar las incertidumbres y ambigüedad de todo otro tipo de valor ético, al ligar éste “al valor que puedan tener las situaciones objetivas del mundo” (p.

114).⁷ En contraste, la alegría que debe promover y defender la educación para la formación de un ciudadano íntegro es aquella ligada al cuidado de sí mismo y la solidaridad; en esta alegría los sujetos están regidos por una ética del desafío (Dworkin, 1993), la cual sostiene que “la vida es el reto más importante y global al que nos enfrentamos, y que nuestros intereses críticos consisten en los logros, los acontecimientos y las experiencias que dan testimonio significativo de que hemos superado bien este reto” (p. 116). En el modelo del desafío, el autointerés crítico y la igualdad política van de la mano, ya que “vivir bien tiene una dimensión social, y no vivo tan bien si vivo en una comunidad en la que otros consideran que mis esfuerzos por llevar una buena vida son empeños que carecen de importancia. En realidad, resulta insultante para todo el mundo un sistema político y económico consagrado a la desigualdad, incluso para aquellos cuyos recursos se benefician de la injusticia, porque una estructura comunitaria que presupone que el reto de vivir es hipotético y superficial, niega la autodefinición, que es parte de la dignidad” (p. 179). La ética del desafío genera una alegría de vivir que proviene del interior del sí mismo y se ensancha en la relación con otros seres humanos que igualmente se esfuerzan por hacer de su vida un proyecto digno. Este tipo de alegría hay que defenderla –como dice el poeta Mario Benedetti (1983) – “como un principio, como una trinchera; defenderla del escándalo y la rutina, de la miseria y de los miserables, del pasmo y de las pesadillas, de los ingenuos y de los canallas, de los suicidas y los homicidas, del óxido y la roña, de los apellidos y las lástimas del azar, y también de la incauta alegría” (p. 48).

Conclusión

Parece que hoy viviéramos la angustia que padeció el monje *Guillermo de Baskerville* en la novela *El nombre de la Rosa*, escrita por el escritor italiano Umberto Eco; en uno de los pasajes de este libro, el monje intenta descifrar y dominar, desde el sitio del hombre moderno racional, la complejidad del laberinto de la biblioteca, pero luego de caminarlo termina

⁷ El modelo del impacto generaliza y extrapola los ejemplos de las grandes vidas y el valor objetivo producido por sus actores en el mundo. Este modelo pone en acción los mecanismos generadores de ídolos que se convierten en referentes de éxito: deportistas, cantantes, modelos, actores de cine, mesías religioso, gurús políticos y económicos, *coaching* para lograr el éxito, entre otros.

perdido y aceptando que el laberinto es más complejo y poderoso de lo que había pensado. Al final descubre que sólo hay una manera de comprender y descifrar el laberinto: tomar distancia de él para luego volver a transitarlo con paciencia y con más elementos de juicio. Con esta nueva estrategia, el monje *Guillermo de Baskerville*, *al final transita el laberinto* y encuentra el recinto donde habita el constructor del mismo, que a su vez es el autor intelectual del asesinato de los monjes. Algo parecido tendrían que hacer los ciudadanos y educadores honestos para sobrevivir en medio de la estupidez de los corruptos: tomar distancia del laberinto en que ellos viven, no dejarse contaminar por sus prácticas, derribar sus maquinaciones para ingresar luego al laberinto con mayor inteligencia y capacidad de transformación. En otras palabras, perseverar en lo que dice el salmista: “No pondré delante de mis ojos cosa injusta. Aborrezco la obra de los que se desvían. No habitará dentro de mi casa el que hace fraude. El que habla mentiras no se afirmará delante de mis ojos” (Salmo 101, 3 - 4).

¿Y cuál sería el reto de las naciones más desarrolladas en el combate contra la inequidad social, económica y educativa que existe en el mundo? Así como las grandes potencias han expresado que la Amazonía debe ser un territorio cuyo propietario es la humanidad, su compromiso debe ser compartir el mejor conocimiento existente para que el acceso a los frutos del arte y la ciencia sea un derecho de todos los seres humanos que habitan el planeta. La esperanza es que este reto no se petrifique como las bellas memorias de los congresos, sino que algún día podamos educarnos junto con los creadores del laberinto sin encontrar monjes torturados o muertos al final de la travesía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Banco Mundial. (1993). Informe La pobreza en Latinoamérica. (*Poverty and Income Distribution in Latin American: The Story of the 1980s*).

Benedetti, Mario. (1983). *Inventario. Poesía completa (1950 – 1980)*. Madrid: Visor.

Braslavsky, C et al. (1996). *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art1.htm>

Baumann, Zygmunt (1999). *La globalización: consecuencias humanas*. Buenos Aires: FCE.

Calvino, I. (1980). *Apólogo de la honradez en el país de los corruptos*. Recuperado de: <http://www.scoop.it/t/medico>

Colombia al filo de la oportunidad. (1994). *Informe conjunto de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo*. Bogotá: Presidencia de la República.

Cordeiro, J. L. (1995). *El desafío latinoamericano*. Caracas – Venezuela: Editorial Mc. Graw Hill.

Cortina, Adela. (2014) *¿Para qué sirve la ética?* Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=JspFfzuJvec>

Dworkin, Ronald. (1993). *Ética privada e igualitarismo político*. Barcelona: Paidós.

Eco. H. (1993). *El nombre de la Rosa*. Barcelona: Editorial RBC.

El Tiempo. (2016). *Regalías: sigue el festín*. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/opinion/editorial/editorial-regalias-sigue-el-festín/16673774>

Iaies, Gustavo. (2003). *Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Recuperado de: http://www.oei.es/historico/evaluacioneducativa/evaluar_evaluaciones_iipe.pdf

Kierkegaard, S. (1959). *Estética y ética en la formación de la personalidad*. Buenos Aires: Editorial NOVA.

Krawczyk, N. (2002). La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales. *Revista mexicana de investigación educativa*. Consejo Mexicano de investigación educativa. Vol. 7. No 16

Moore, M. (2015) Documental ¿Qué invadimos ahora? El éxito educativo en Finlandia. Estados Unidos. Dog Eat Dog Films, IMG.

Nussbaum, M. (2015). Discurso de recepción del Doctorado Honoris causa por parte de la Universidad de Antioquia (Colombia)

Sartre, J. P. (2000). *El existencialismo es un humanismo*. Barcelona: Los libros de Sísifo. Edhasa.

Pellegrini, A. (1903 – 1973) “El poder de la palabra”. Magazín Dominical. Lecturas recobradas de El Espectador.

Platón (1970). *Obras Completas*. México: Aguilar.

Revista Semana. (2014). *Una visión posible*. Recuperado de: <http://www.semana.com/educacion/articulo/una-propuesta-para-transformar-la-educacion-en-colombia/385966-3>

Zorrilla, M. et al. (2008). *Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99819167001>

Zuleta, Estanislao. (1978). *Educación y democracia, un campo de combate. Educación y filosofía*. Bogotá: Corporación Tercer Milenio y Fundación Estanislao Zuleta.

4. Ética en la profesión docente. Análisis de un marco referencial desde una perspectiva, contem- poránea

José Carlos Rodrigo Herrera

<https://orcid.org/0000-0002-5400-0343>

Universidad Santiago de Cali

Definiciones

Ética y moral son ideas que, normalmente, se confunden o se creen sinónimas cuando en realidad no lo son. Croce (1952) sintetiza la definición de ética como la «filosofía de la praxis [...]; la ética es la reflexión [de la moral]». Maliandi (1991) recoge numerosas definiciones de ética propuestas por otros filósofos, como la de: Hengstenberg (1969), quien sustenta que la “Ética no es lo mismo que moralidad, sino reflexión sobre la moralidad, reflexión que busca normas, las cuales están ya siempre vividas antes de que se reflexione sobre ellas. Ética es una teoría de la praxis.” (p. 17); Dilthey (1973), por su parte, afirma que “Toda filosofía auténtica debe deducir de sus conocimientos teóricos los principios de la conducta vital del individuo y de la orientación de la sociedad. La ciencia en que ello ocurre es denominada por nosotros ética filosófica” (p.9); Raphael (1986), asume que “La filosofía moral es una investigación filosófica acerca de normas o valores, acerca de ideas de justo e injusto, de bien y de mal, de lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer” (p.25); y finalmente Frankena (1965) llega a la conclusión de que “La ética es una rama de la Filosofía; es la filosofía moral o la manera filosófica de pensar en materia de moralidad, de los problemas morales y de los juicios morales” (p.5). (p.18) Todas

estas definiciones no difieren mucho de la que dicta la Real Academia de la Lengua Española (RAE), que define la ética como “Parte de la filosofía que trata del bien y del fundamento de sus valores” (RAE, 2001).

Por su parte, la moral es el resultado la reflexión ética. Se puede definir como los *principios*; es decir, aquello que se considera que está bien o mal y es fruto de un proceso cognitivo reflexivo (la ética). De hecho, la RAE define la moral como “Conforme con las normas que una persona tiene del bien y del mal” (RAE, 2001).

Al respecto, Boff (2003) afirma que mientras la ética es la reflexión filosófica personal la moral es el acatamiento de las costumbres sociales (lo que la comunidad considera como bien o mal). Ésta es la razón por la que una persona acata la costumbre (moral) aunque pueda no estar de acuerdo con ella (por su ética). (p. 39) Esta definición es confusa, puesto que da a entender que no existe una ética comunitaria sino una moral sin reflexión previa, dando por sentado que sin una reflexión filosófica previa sobre el bien o el mal puede llegarse a una conclusión moral *ipso facto*. Lo correcto es asumir la existencia de una ética y moral social y una ética y moral personal, ambas como resultado de un proceso de reflexión filosófico.

Es natural que estos dos tipos de ética y moral estén presentes en una misma persona. La ética y la moral social se ejercen en el ambiente social y engloban a aquellos preceptos aceptados por la comunidad en la que se desenvuelve la persona. Autores como Angulo y Acuña (2005) lo llaman “costumbre” o “tradicción social” y su acatamiento dicta si se obra de manera inmoral o moral. Estos autores sostienen que esa moralidad es conforme a unos patrones previamente establecidos por la comunidad, lo que implica una reflexión filosófica previa colectiva (p. 23). Por el contrario, la ética y la moral personal son conceptos creados por cada individuo, de manera personal.

La ética y la moral social caracterizan a los individuos que viven, o se han desarrollado, en una sociedad específica con reglas lógicas, claras y bien definidas para sus miembros. Las personas que conforman ésta comunidad aprenden estas normas con la practica social.

Por otro lado, la ética y la moral personal se rigen por unas normas particulares, no generales, y pueden variar de un individuo a otro. Estas reglas no se adquieren en colectividad, sino que se forman a través de la introspección, en el contexto personal y único de cada individuo, durante el desarrollo de su personalidad y como resultado de las experiencias e ideas propias de cada sujeto. En este orden de ideas, la diferencia entre la ética y moral social y la ética y moral personal es clara.

Al respecto, Levinas (1987) expone que la ética aparece gracias a la constitución de la subjetividad irreducible e impuesta de muchas formas. Por esta razón, la subjetividad se anula con la razón. (p.5). Es una manera de explicar la existencia de “la doble ética” (social y personal) en un mismo individuo. La primera es impuesta y la segunda es razonada (interior e individualizada) por cada sujeto.

Tanto la ética y la moral social como la ética y la moral personal son escenarios que coexisten, pero no tienen por qué coincidir. En el primer caso, la costumbre social elabora una ética y una moral muy definida. La comunidad espera que todos sus integrantes cumplan las normas establecidas. Sin embargo, la ética y la moral social no son creadas individualmente por las personas, sino enseñadas y adoptadas por un colectivo. No obstante, cuando las normas comunales no son firmemente establecidas a los miembros de la sociedad, es muy probable que el individuo adquiera y defienda su “propia” ética y moral personal, que puede diferir de la *social*.

No es de extrañar que la moral interna de un individuo entre en conflicto con la moral general, sobre todo en las sociedades señaladas “en crisis de valores”. Esta situación nos plantea las siguientes preguntas: ¿En qué caso el individuo obra de manera ética o moralmente correcta? La respuesta a este interrogante sólo puede satisfacer a ambas partes cuando las reglas morales del individuo y las de la sociedad coincidan, así como cuando el individuo y la sociedad obren en consecuencia. Sólo en ese caso las actuaciones se deberían considerar plenamente morales.

Por otro lado, para poder abordar la ética en el contexto profesoral, se debe primero definir el concepto *docente*. La Real Academia de la Lengua Española (RAE) expone que este vocablo proviene del latín *docens*, *docentis*, (que es el participio del verbo *docēre* –“enseñar”) y significa

“que enseña” (RAE, 2001). Según estas premisas, ser *docente* no implica, en un primer momento, tener una profesión, por lo que cualquier persona que enseñe se puede considerar profesor. Sin embargo, la sociedad ha ido asumiendo que el docente es un profesional de la enseñanza.

Respecto al concepto de *profesión*, Hortal (2002) señala que es una actividad social institucionalizada, realizada por una persona preparada para ejercerla, con formación reconocida y con normas regidas por los códigos éticos. Considerando todas estas definiciones, se puede concluir que toda profesión docente debe regirse por unas reglas éticas y morales.

Principios éticos de formación en las aulas

Con las definiciones de ética, moral y profesión docente desarrolladas en la sección anterior, se asume la ética en la profesión docente como toda reflexión que se realiza, en el campo profesional docente, para analizar, decidir, seleccionar y poner en práctica las acciones en el desempeño de la enseñanza, que más se adecuen a las normas sociales; considerando, además, que la labor del docente no se limita a enseñar contenidos, sino que también incluye un nivel de formación en valores sociales.

En otros tiempos, la responsabilidad de educar, cívica y moralmente al individuo, al menos, en su mayor parte, era asumida por los padres y tutores del joven. Sin embargo, poco a poco, esta tarea se la ha ido encomendado al docente como una parte implícita de su trabajo en el aula. Hoy en día, debido principalmente al vertiginoso ritmo de vida de la sociedad, el papel de muchos progenitores se ha limitado a elegir las instituciones que, a su parecer, enseñan los mejores valores sociales a sus hijos.

De esta forma, la sociedad exige cada vez más a las instituciones de enseñanza introducir asignaturas sobre ética y moral social en los currículum de clase, para suplir la necesidad de educar en valores a los más jóvenes y lograr que sean mejores ciudadanos. Esta práctica ha sido investigada por numerosos autores.

Suárez, Martín, Mejía y Acuña (2016) afirman que “[...] la ética es parte del quehacer de todos los educadores, dado que la educación y los actos educativos comportan en sí mismos el carácter de lo ético” (p. 13).

Según García (2011) “La finalidad de la educación [...] es formar a personas, contribuir a su desarrollo integral y autónomo, a aumentar su capacidad para transformar la sociedad”. Este autor, además aporta cuatro valores éticos que debe potenciar el profesor en sus alumnos: la justicia, la igualdad, el respeto y la convivencia. (p. 58) En el mismo sentido, la tesis de Alvarenga (2004) afirma que lo más importante es intentar construir buenos ciudadanos, por ello, el docente debe de dirigir sus reflexiones y esfuerzos, a lograr este ideario (p. 532).

Tojeira (2004), por su parte, señala que la ética docente debe orientarse a la formación de una juventud reflexiva y responsable, con una serie de valores democráticos, para lograr una juventud que equilibre la felicidad personal con la sociedad en la que vive, la cual le impone unas normas y le exige cumplirlas (p. 504). Al respecto, Yurén y Araújo-Olivera (2003) también coinciden en afirmar que la profesión docente tiene implícito un compromiso moral, que influye en el comportamiento de las personas. Según estos autores, la docencia ha adquirido una función social destinada a “convertirse en agente de cambio” (p. 634).

Por otro lado, Yurén y Araújo-Olivera (2003) también analizan la problemática generada cuando las asignaturas de formación cívica y ética, impartidas en las instituciones educativas, abducen más a la instrucción de los alumnos que a su formación. Según estos autores, las instituciones están en la obligación de “la adquisición de competencias y motivaciones para la convivencia, más que a la transmisión de contenidos declarativos”. (p. 650) Esta afirmación sostiene que la labor del docente debe propiciar el cambio de la sociedad, a través de la enseñanza, mediante la formación crítica del alumnado, y que éste “cambio” es necesario para la mejora continua de la sociedad.

Para que el docente tenga claridad sobre el tipo de ética que debe enseñar, Angulo y Acuña (2005) reconocen la importancia de impartir un código de ética profesoral, que asegure el buen desempeño de la profesión docente. Para ello, proponen un manual, de su autoría, con los deberes generales,

institucionales y de investigación que, según ellos, son fundamentales para el correcto desempeño de la docencia (pp.25-31). Esta misma postura es defendida por Chourio (2011) quien, además, establece que las normas propuestas deben representar la moral de la sociedad en la que se desempeña el docente (p.141).

Por su parte, Augusto Hortal (2000) señala tres principios éticos que, a su parecer, se deben tener en cuenta en la práctica docente: 1) la beneficencia, en referencia a que el docente debe aspirar siempre a hacer el bien y que es necesario que el alumnado aprenda una serie de valores para desenvolverse en sociedad, con una visión propia del mundo; 2) la autonomía, entendida como equilibrio entre el compromiso de mejorar a las personas sin violentar su libertad; y 3) la justicia, en el sentido de obtener una educación sólida de cara a la sociedad, con el propósito de mejorarla (p. 526).

Cómo y desde dónde se ha de formar a los docentes en los conceptos éticos

Es importante indagar quién y de qué forma se debe capacitar a los docentes, tanto en la teoría como en la práctica, en la ética en su profesión. Tojeira (2014) señala que esta tarea debe realizarse desde las universidades. Su afirmación se basa en que, hoy en día, muchas de estas instituciones ofertan asignaturas de ética profesional y porque los contenidos de esos cursos “tienen unos rasgos de racionalidad de los que con frecuencia carecen otras instituciones” (p. 531).

Guerrero y Gómez (2013), por su parte, mencionan numerosos trabajos sobre la enseñanza de la ética y la moral en las universidades, entre los que se encuentran los de Nussbaum (2010), Brown y Mitchell (2010), Petrova (2010), Villegas (2008), Escámez, García y Jover (2008), Solbrekke y Karseth (2006), Martínez, Buxarrais, y Bara (2002 (2002), Hoyos (2002) y Küng (1997) (p.123). Todos estos estudios revelan la importancia de esta materia en los planes de estudio de las instituciones de formación superior.

Por otro lado, Latorre y Rodríguez (2003) analizan la importancia de la ética y la moral desde la perspectiva social de las profesiones. Estos autores señalan que la formación profesional tiene como finalidad hacer el bien en

la sociedad y que todas las profesiones tienen una responsabilidad moral y ética, aparte de la formativa lógica (p.118). Con fundamento en la tesis de estos autores, y considerando la docencia como una profesión, queda justificada la inclusión de asignaturas sobre ética y moral dentro de los programas académicos universitarios de la formación profesoral.

Del mismo modo, García (2011) coincide con Tojeira (2014) en que la labor de formar en ética a los docentes debe ser impartida por las universidades. Este autor confirma la necesidad de que los nuevos profesores tengan una formación ética sólida. Su teoría se funda en que las universidades son las actuales corresponsables de formar a las nuevas generaciones de ciudadanos en valores democráticos, como el de la igualdad, el respeto, la cooperación, la solidaridad, etc. Este autor también sostiene que la academia debe “[...] diseñar un plan de formación del profesorado que responda, desde criterios racionales y no meramente corporativos, a los problemas y las necesidades reales”, referido a la diversidad de personalidades y contextos económicos, sociales y culturales de los alumnos que habitualmente se congregan en las aulas (p. 62).

En la misma línea, Martino y Naval (2013) señalan que las universidades tienen la obligación de enseñar ética y responsabilidad social a su alumnado, puesto que su misión es la de formar a sus estudiantes de manera integral, tanto en la transmisión de sus saberes como en la búsqueda de la verdad (pp. 161-162).

García (2011), por su parte, va más allá de la idea de formación del docente y exige a las directivas de las instituciones preparar a sus profesores para “enfrentar cualquier tipo de reto, problema o conflicto que se pueda dar en el presente y en el futuro”, teniendo en cuenta que los conceptos éticos y morales pueden evolucionar y transformarse con el tiempo, de forma paralela con el contexto social (p.59).

Ante la imposibilidad real de cambiar el modelo de formación del profesorado, García (2011) aboga por “entender el modelo formativo desde una perspectiva holística, compleja, multidimensional, abierta y flexible, pero que incorpore una serie de competencias fundamentales o básicas que capaciten al profesorado para enfrentarse a cualquier problema que se plantee hoy o mañana” (p.59), lo que engloba también la ética profesoral.

Otra investigación interesante, al respecto, es la presentada por Tribó (2008). Este autor afirma que los docentes, como futuros formadores sociales, tienen la obligación de recibir una formación éticamente sólida y no ser meros comunicadores de contenidos curriculares.

Para ello, un profesor debe adquirir competencias profesionales específicas de tipo científico (que recojan el saber y el aprender permanentemente), metodológico (respecto al conocimiento técnico), social (para que el aprendizaje sea participativo) y personal (a fin de que se generen buenas relaciones con los demás). Específicamente, en el ámbito participativo, la formación engloba las competencias éticas de “colaboración como miembro activo de la comunidad educativa y de potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable” (pp. 64-65).

Al respecto, Correa (2014) realiza un análisis del trabajo de Vonk (1996) y concluye que el proceso ético y formativo del docente se debe instaurar en los primeros años de ejercicio profesional y durante el tiempo de transición, desde que empieza a formarse como docente hasta lograr convertirse en un profesional autónomo (p. 115, p.44). Con esta premisa, se puede afirmar que la ética docente se forma con la práctica profesional.

Es indiscutible la importancia del docente en la formación ética y moral del alumnado. Esta labor es indispensable para forjar la integridad de los estudiantes, tanto dentro como fuera de las aulas. Sin embargo, es necesario tener en cuenta y asumir la posibilidad de que el profesor tenga una ética y una moral propia, que difiera con la de la institución en la que labora. En este caso, el docente puede verse en la obligación de enseñar, a través de su materia, contenidos morales en los que realmente no cree o que no practica, lo que puede confundirse con la práctica de una “doble moral”.

Al respecto, García (2011) analiza esta problemática teniendo en cuenta que el profesor tiene sus propias vivencias, incertidumbres y convicciones, y desarrolla conceptos éticos y morales individuales a la vez que ejerce la docencia, siendo influido por quienes lo rodean.

Según Tribó (2008), el docente debe trabajar en formar las competencias que denomina “personales/interpersonales/intrapersonales”, relacionadas directamente con la ética. Estas competencias consisten en: conocerse

así mismo, tener seguridad de sí, tomar decisiones; conocer la ética de su profesión y asumir sus obligaciones, con la conciencia de que su trabajo permite la formación en valores de sus alumnos, para que desarrollen capacidades que les permitan trabajar en equipo y mejorar su actividad social (p.65). Con esta idea, se desmarca la preferencia de la ética personal del docente y la subyuga a la profesional, pues se supone que es la mejor para los estudiantes.

Castañeda (2007) también reconoce la múltiple realidad ético-moral en el docente. Este autor afirma que los maestros son producto de, al menos, dos racionalidades, una desarrollada a través del sistema de formación y otra a partir de su práctica profesional. La tarea del docente consiste en llegar a una especie de conciliación “con arreglo al entendimiento mediante la creación de espacios que permitan conjuntar intencionalidades y modelar racionalidades para lograr una acción ética común de la formación” (p.7), en otras palabras, el docente debe enseñar aquella ética, que se supone, es la correcta para formar mejores ciudadanos.

Por su parte, Hirsch (2013) y Christine Halse (2011) analizan la existencia de dos discursos irreconciliables que coexisten: *la ética profesional* y la *ética principialista*. Según estos autores, el primer tipo de ética hace referencia a los *principios* y valores adquiridos y la segunda trata del “propio interés racional”. Ambos autores coinciden en que debe priorizarse el bienestar general al particular. (pp.97, 98)

Para finalizar, es importante citar el trabajo de Martino y Naval (2013), en el que se plantea que la profesión docente tiene un papel social, como agente de transmisión de conocimientos y de cultura. Por lo tanto, los docentes deben tener una ética profesional sólida, pues, además de enseñar contenidos y destrezas de un ámbito particular, su labor también incluye conseguir formar en sus alumnos una consciencia crítica, ética e intelectualmente honesta. (p. 161)

Conclusiones

Llama la atención como la totalidad de los autores citados en este capítulo coinciden en el papel fundamental que tiene el docente para transformar la sociedad a través de la educación. Sin embargo, para alcanzar este fin, es necesario indagar qué es lo mejor para la sociedad de cada población, considerando que los individuos de cada región tienen sus peculiaridades sociales, ambientales y culturales, y por lo tanto el concepto de ética y moral puede diferir en cada lugar.

No obstante, también existen documentos internacionales de base ético-moral que establecen conceptos de carácter general y que han sido aceptados ampliamente, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, redactada en 1948, que pretende encaminar a la humanidad hacia una sociedad más justa. (Declaración Universal de los Derechos Humanos, Art. 1- 30). Los artículos de este documento sirven de base para que los docentes coincidan en una ética y una moral universales, independientemente del contexto en el que desempeñen su labor.

Así mismo, es necesario reconocer la existencia de docentes que no comparten totalmente la ética social del lugar donde trabajan. Es natural que estos profesionales consideren que hay aspectos para mejorar en la sociedad en la que desempeñan su labor, incluso contrarias a la moral general tradicional. Esta perspectiva de cambio es necesaria en una sociedad cada vez más versátil y globalizadora, donde la ética es imprescindible para propiciar una sociedad mejor y más justa.

Finalmente, la labor del docente es la de enseñar de forma integral y lograr que el alumnado interiorice la ética y la moral que han sido universalmente establecidos, dentro de su en su ética y su moral. De esta forma, los derechos universales deberán estar siempre por encima de la moral social imperante y de la suya propia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarenga, L. (2004). Editorial para una ética de la profesión docente. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (101), 523-533

Boff, L. (2003). *Ética y Moral. La búsqueda de los fundamentos*. Bilbao: Editorial Sal Terrae

Brown, M., y Mitchell, M. (2010). Ethical and unethical leadership: Exploring new avenues for future research. *Business Ethics Quarterly*, 20(4), 583-616.

Casares, P., Carmona, G., y Martínez, F. (2010). Valores profesionales en la formación universitaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (Número Especial 2)

Castañeda, A. (2007). Ética y subjetividad en la profesión docente. *Investigación Educativa Duranguense*, 4-6.

Chourio, J. C. (2011). Hacia la construcción del código de ética del docente venezolano. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 6 (10). 141-151

Correa Gorospe, J. (2014). Empezar a trabajar en la educación infantil Las condiciones de acceso a la docencia en los relatos biográficos de las maestras principiantes. *Tendencias pedagógicas*, (24). 41-53

Croce, B. (1952). *Ética y Política*. Buenos Aires: Ediciones Buenos Aires

Dilthey, W. (1973). *Sistema de la Ética*. Buenos Aires: Nova

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS. Resolución 217 A (III) de la Organización de las Naciones Unidas, París, Francia, 10 de diciembre de 1948

Escámez, J., García, R. y Jover, G. (2008). Restructuring university degree

programmes: a new opportunity for ethics education? *Journal of Moral Education*, 37(1), 41-53

Figueiredo, A., y Guilhem, D. (2008). Ética Moral. *INTERthesis: Revista Internacional Interdisciplinar*, 5 (1), 29-46

Frankena, W. (1985). Ética. México: UTEHA

García, R. (2011). El profesorado de secundaria y su compromiso con la ética docente. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (39), 57-70

Guerrero, M., y Gómez, D. (2013). Enseñanza de la ética y la educación moral ¿permanecen ausentes de los programas universitarios? *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-grogomez.html>

Halse, C. (2011). Confessions of an ethics committee chair. *Ethics and Education*, 6, (3), 239-251

Hengstenberg, H. E. (9169) *Der Ethik*. Stuttgart: Kohlhammer

Hirsch Adler, A. (2013). La ética profesional basada en principios y su relación con la docencia. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (43), 97-111

Hortal, A. (2000). “Docencia”, en *Diez palabras clave en ética de las profesiones*: Navarra, Editorial Verbo Divino

Hortal, A. (2002). Ética general de las profesiones. Bilbao: Desclée

Hoyos, G., y Ruiz, A. (2002). *Formación ética, valores y democracia. Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia* (vol. 1). Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior Raphael, D. (1986). *Filosofía moral*. México: FCE

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*(22.aed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

Suárez González, J. R.; Martín Gallego, J. A.; Mejía Rodríguez, D.L. y Acuña Reyes, E. P. (2016). Ética y práctica docente. Colombia: Universidad del Norte

Küng, H. (1997). A global ethic in an age of globalization. *Business Ethics Quarterly*, 7(3), 17-32

Latorre, J. y Rodríguez, P. (2003). La deontología profesional en las enseñanzas universitarias el caso de “Ciencia y Tecnología de los alimentos”. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (47). 117-136

Lévinas, E. (1987). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad* (trad. D. Guillot). Salamanca: Ediciones Sígueme

Maliandi, R. (1991). Ética: Conceptos y problemas. Argentina: Editorial Biblos

Martínez, M., Buxarrais, M., y Bara, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de educación*, 29, 17- 43

Martino, S., y Naval, C. (2013). La formación ética y cívica en la universidad el papel de los docentes. En *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (43), 161-186

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores

Nerkis, A., y Acuña, I. (2005). Ética del docente. *Revista educación en valores*, (3), 22-31

Petrova, E. (2010). Democratic society and moral education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5635-5640

Solbrekke, T., y Karseth, B. (2006). Professional responsibility-an issue for higher education? *Higher Education*, 52, 95-119

Tojeira, J.M. (2004). Contribución de la Educación Superior al desarrollo

de El Salvador. *Objetivo UCA*, 41

Tribó, G. (2008) El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI*, (11), 183-209

Villegas, M. (2008). *La acción moral: explicaciones filosóficas y contrastaciones psicológicas*. Bogotá: Uniandes

Vonk, J.H.C.(1996). A knowledge Base for Mentors of beginning Teachers: Results of a dutc Experience. R. McBride (Ed.) *Teacher Education Policy*. Londres: Falmer Press. pp.117-134

Yurén, T. y Araújo-Olivera, S. (septiembre-diciembre 2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular: El caso de Formación cívica y ética en la escuela secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8 (019), pp. 631-652

PARTE III

Del pensamiento político

5. La deliberación en Aristóteles: la capacidad moral y la responsabilidad política

Katherine Esponda Contreras

<https://orcid.org/0000-0003-2454-0485>,
Universidad Santiago de Cali

Introducción

Nuestro país vive una de las mayores crisis que ha tenido como sociedad política en distintos espacios del ámbito público: conflictos armados internos, luchas partidistas de poder, defensa del interés particular sobre el interés común, corrupción. ¿Acaso las situaciones de conflicto y de injusticia social que está viviendo hoy en día Colombia no responden principalmente a la pérdida del sentido de lo que significa ser ciudadano? La apatía ciudadana es el denominador común en la actitud que muchos colombianos toman de forma cotidiana. Por tal motivo, creo que ser ciudadano requiere cumplir con las exigencias que el estatus ético-político de la ciudadanía trae consigo. Igualmente pienso que si en nuestro país hubiese ciudadanos comprometidos con lo público, con el desarrollo social y político de Colombia, y dispuestos a participar activamente, muchos de los problemas sociales que experimentamos no existirían y no dejarían consecuencias tan nefastas para la sociedad.

En este contexto, la pregunta que guía estas reflexiones es la siguiente: ¿por qué la deliberación es un componente constitutivo en la formación ciudadana? La formación ciudadana es un asunto de fundamental importancia, puesto que ella es la base de toda organización social, moral y política. En Colombia esto se evidencia con el interés que tiene el Ministerio de Educación Nacional para medir y evaluar las competencias ciudadanas

que tienen los estudiantes desde su formación básica y media, hasta la educación profesional⁸. Considero que la única manera que tenemos como sociedades plurales y sumamente heterogéneas de asumir y enfrentar los conflictos a los que nos vemos abocados cotidianamente, es la de educar nuevas generaciones que se sientan dispuestas a asumir dicho reto, promover espíritus que se sientan inconformes ante las situaciones reprochables, y formar conciencias críticas que estén en capacidad de afrontar las demandas morales que tenemos en aspectos de convivencia. El reto de educar cívicamente constituye un esfuerzo difícil pero no imposible y es imperativo asumirlo, razón por la cual es importante justificar la urgencia de una educación moral y política que forme auténticos ciudadanos, en la cual se tenga en cuenta que el ejercicio deliberativo contribuye a la resolución de conflictos y, en términos generales, a la convivencia de los miembros de una sociedad.

Muchos filósofos contemporáneos dedican sus líneas de investigación a abordar el tema de la ciudadanía y de la formación política. La idea de deliberación atraviesa sustancialmente sus preocupaciones y nuestra concepción de ciudadanía. Creo que el análisis de un concepto en perspectiva histórica debe ser complementado con una reflexión filosófica acerca de la incidencia que tiene dicho aporte teórico en las situaciones que cotidianamente experimentamos. Por lo cual, este artículo tiene como objetivo central indagar, a partir de un marco teórico como el aristotélico, el concepto de deliberación, entendido éste como un componente esencial en la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con la actividad política de su sociedad. Para lo cual, presentaré la definición del concepto de *deliberación* y mostraré la importancia que éste tiene en la formación de ciudadanos, de acuerdo a las necesidades éticas que tenemos en nuestra conflictiva sociedad política.

La deliberación como capacidad ética

En el campo de lo voluntario encontramos la acción moral. Llamamos ac-

8 Para conocer en detalle los estándares que propone el Ministerio de Educación Nacional en Competencias Ciudadanas, ver la Guía No. 6 ¡Formar para la ciudadanía si es posible! MEN año 2004, en la cual se define cuáles son los estándares y las competencias a evaluar a lo largo del proceso formativo en educación básica y media. Así mismo, para conocer la alineación correspondiente a la formación profesional, consultar la Guía de Orientación para el Módulo de Competencias Genéricas del ICFES en el año 2017.

ción moral (πρᾶξις) a toda aquella que siendo de carácter voluntario es elegida o preferida sobre otras posibilidades y, en consecuencia, el agente tiene absoluta potestad de realizar la acción o no. Dado que las acciones morales son de carácter preferible, es necesario analizar los tres momentos de los que se compone, a saber, el deseo (βούλησις), la deliberación (βούλευσις) y la elección (προαίρεσις). Estas acciones expresan el carácter virtuoso o vicioso de quien las ejecuta, son objeto de elogio o reproche según el caso, en consecuencia, son objeto de responsabilidad.

Y como el objeto de la elección es algo que está en nuestro poder y es tema de deliberación y deseable, la elección será también un deseo deliberado de cosas a nuestro alcance; porque cuando decidimos después de deliberar deseamos de acuerdo con la deliberación (Aristóteles, 1949, 1113 a 9-14).

La deliberación como responsabilidad política

A continuación, quisiera explorar el rol que desempeña el ejercicio deliberativo en la concepción aristotélica de ciudadano. Para lo cual, es necesario explicar primero la relación que se establece entre sabiduría práctica (*phrónēsis*) y deliberación. Seguidamente entraremos a la definición de ciudadanía propuesta por Aristóteles y el rol que desempeña la deliberación en dicha definición para, finalmente, abordar la identidad o no-identidad entre el hombre bueno y el buen ciudadano.

Sabiduría práctica (*phrónēsis*)

En *EN VI*, 3 Aristóteles anuncia que existen cinco disposiciones intelectuales⁹ en virtud de las cuales el alma produce y posee verdad, a saber, técnica (*téchne*), conocimiento científico (*epistéme*), sabiduría práctica (*phrónēsis*), sabiduría (*sophía*) e intelecto (*noûs*). *Phrónēsis* es la virtud intelectual que Aristóteles estudia en *EN VI*. En primera instancia, Aristó-

⁹ Sin embargo, entre los capítulos finales del libro sexto de *Ética a Nicómaco*, Aristóteles estudia otros elementos entre los que se incluye la política (*politiké*), la buena deliberación (*euboulía*), el entendimiento (*synesis*), y el discernimiento (*gnóme*). Autores como Susan Meyer señalan que no son cinco sino nueve las disposiciones intelectuales del alma, ya que reconoce un grupo general de disposiciones compuesto por todos los ele-

teles considera quiénes son las personas a las que se les atribuye esta virtud, con el fin de determinar en qué consiste (EN 1140a 24 – 32). Después, diferencia esta disposición intelectual de otras disposiciones que han sido estudiadas en los capítulos 3 y 4 de este mismo libro (EN 1140a 32 – 1140b 4). Finalmente, considera la definición de la *phrónesis* y su relación con la parte racional del alma correspondiente (EN 1140b4 – 30). Seguiré este esquema de trabajo que se ajusta al propósito de la sección, a saber, comprender la relación entre deliberación y ciudadanía.

El *phrónimos* puede deliberar bien acerca de lo que es bueno y beneficioso para sí mismo, no sólo en términos particulares (como en el caso de la salud o el ejercicio) sino acerca de la clase de cosas que conducen a la vida buena en general. Se reconoce al hombre prudente o sabio en cosas prácticas como quien calcula bien con referencia a la acción y no a la producción. Se sigue, entonces, que el *phrónimos* es aquél que delibera bien (EN 1140a 31). Recordemos una vez más que es apropiado hablar de deliberación cuando ésta se encuentra referida a: (i) lo que se encuentra al alcance del sujeto y es realizable por él mismo, y lo que se realiza por su propia mediación; (ii) aquello que desconocemos más que sobre lo exacto; (iii) las cosas que generalmente se dan de algún modo con cierta regularidad, pero que no están determinadas; (iv) los medios adecuados que conducen a un fin propuesto. La disposición intelectual *phrónesis* implica la capacidad de deliberar bien.

Esta disposición intelectual es diferente de otras disposiciones intelectuales tales como la *téchne*, *episteme* y *noûs*. *phrónesis* no es *téchne* dado que producción y acción son cosas distintas, en consecuencia, sus respectivas disposiciones deberán ser diferentes. Además de lo anterior, producir tiene como fin uno distinto a sí mismo, mientras que la acción es en sí misma su propio fin. *Phrónesis* no es *epistème*, puesto que aquello que puede realizarse (la acción) puede hacerse de otra manera, y el conocimiento científico implica demostración y no hay demostración en las cosas cuyo principio es contingente o variable.

Otra forma de entender la *phrónesis* es a través de su diferencia y relación

mentos mencionados a lo largo del libro sexto. Por su parte, interpretaciones como la de H. Rackham señalan que son cinco disposiciones intelectuales y algunas “variedades de la sabiduría práctica”.

respecto a la disposición intelectual *noûs*. Si afirmamos que el *noûs* es la disposición intelectual verdadera referida a los principios tanto primeros como últimos, podríamos afirmar lo siguiente: por un lado, la *phrónesis* se diferencia del *noûs* que contempla los primeros principios, ya que la sabiduría práctica se refiere a lo contingente mientras que los primeros principios no pueden ser demostrados por el conocimiento científico al ser eternos e inmutables. Por otro lado, la *phrónesis* se relaciona con el *noûs* que aprehende los últimos principios, puesto que la sabiduría práctica supone una recta deliberación y ésta a su vez implica tener un deseo recto y la capacidad intelectual para determinar las cosas particulares que satisfacen el universal en el razonamiento práctico. A través de la relación entre *phrónesis* y *noûs* (en sentido práctico) es posible suponer la relación entre el carácter y el intelecto.

Teniendo en cuenta estas diferencias, y las cualidades que son atribuidas al *phrónimos*, Aristóteles define esta disposición intelectual del siguiente modo: “Ésta [la sabiduría práctica] es una disposición verdadera y razonada referente a la acción, en relación a las cosas que son buenas y malas para el hombre” (*EN* 1140b 6). Aristóteles establece, como consecuencia, que esta virtud intelectual es propia de los seres humanos que son buenos para mandar en asuntos domésticos o públicos, dado que pueden ver aquello que es bueno o malo para el hombre, no sólo en sentido particular (para el caso de ellos mismos), sino en sentido general.

La *phrónesis*, en sentido general, se relaciona con aquello que concierne al ser humano consigo mismo y con los demás. Sin embargo, existen distintas formas de expresar esta sabiduría práctica según sus diferentes ámbitos. Estas expresiones o aplicaciones son denominadas económica, legislativa, política (judicial y deliberativa), además de la sabiduría práctica que se encuentra en relación con uno mismo.

Aristóteles sostiene la tesis según la cual la *política* y la *phrónesis* constituyen la misma disposición intelectual pero su ámbito de aplicación no es igual (*Cfr. EN* 1141b 23). En efecto, la política es una forma de expresar la sabiduría práctica y, en ese sentido, constituye la misma disposición intelectual; sin embargo, *phrónesis* en sentido estricto se refiere a lo individual, aquello que concierne al hombre consigo mismo, mientras que la sabiduría política se refiere a la *polis*, aquello que concierne a la comu-

nidad política. Aristóteles nos muestra que, contrario a la opinión común según la cual *phrónesis* es referente sólo a los intereses que son propios, hablar de sabiduría práctica en sentido amplio es hablar de una capacidad de discernimiento tanto en el ámbito personal como colectivo. De ahí que existan diferentes formas de expresar dicha sabiduría práctica, la cual es la disposición intelectual de la buena deliberación.

El conocimiento de aquello que es bueno y malo para uno mismo se relaciona con la *phrónesis*. Quien posee este conocimiento y actúa conforme a él, es el hombre que posee la sabiduría práctica, el *phrónimos* (Cfr. *EN* 1141b 34 – 1142a 1). Ahora bien, no puede existir el bien para uno mismo de forma individual, si no hay también una sabiduría económica que administre lo doméstico, ni tampoco lo habrá sin una sabiduría política o legislativa que permita preservar el régimen político. En este sentido, no habrá felicidad individual si ésta no está relacionada con la casa y la *polis*. (Cfr. *EN* 1142a 10).

Deliberación y definición de ciudadanía

Aristóteles define la *polis* como una entidad compuesta, que tiene como elemento principal los ciudadanos, razón por la que si hemos de investigar acerca de la *polis*, conviene indagar acerca de la naturaleza del ciudadano. El desarrollo argumentativo que sigue Aristóteles en *Pol.* III parece proponer dos niveles de investigación: un nivel descriptivo que alude a quiénes se les denomina en la práctica ciudadanos¹⁰ y, un nivel propositivo que procura una definición de ciudadanía en sentido absoluto. Para los efectos de la presente investigación nos interesa clarificar a quiénes se les llama sin más ciudadanos y cómo esta definición de ciudadanía lleva en sí un elemento de real significancia, como lo es la deliberación.

Existen tres criterios que no se tienen en cuenta a la hora de configurar una definición de ciudadanía en sentido absoluto; estos son el domicilio, un sistema judicial común (*Pol.* 1275a 7) y, finalmente, la ascendencia familiar (*Pol.* 1275b 34). El lugar donde vive una comunidad determinada no es criterio suficiente para llamar a sus miembros ciudadanos, ya que el domi-

¹⁰ De acuerdo con Aristóteles en *Pol.* 1275b 5, no hay acuerdo sobre quién recibe con justicia el nombre de ser ciudadano, una de las principales razones es que la categoría de ciudadanía depende directamente del régimen político *politeiai* al que éste pertenece.

cilio se comparte con extranjeros y esclavos. Del mismo modo, diferentes miembros de la *polis* –no todos ellos ciudadanos– participan de un sistema de justicia común y tienen el derecho de verse defendidos o acusados por el sistema de justicia. Finalmente, en la época existen distintas formas de reconocer la ciudadanía en la vida práctica, por ejemplo, se reconoce la ciudadanía a quien era hijo de ciudadano, o al hijo del hijo de un ciudadano. Sin embargo, no hay modo de determinar la ciudadanía de un ancestro de la primera generación, en consecuencia, no existiría referente familiar que adjudicara su cualidad de ciudadano.

Si bien el tratamiento que da Aristóteles al concepto de ciudadanía es conciso y disperso, encuentro que la definición que propone en *Políticas* III está dividida en lo que llamamos tres niveles: el primero de ellos señala la cualidad de ciudadanía en sentido absoluto y sin cualificación; el segundo propone entender la ciudadanía a partir de la diferencia entre las magistraturas definidas e indefinidas; el tercero distingue el derecho que tiene el ciudadano de ser reconocido en cuanto tal, según su propia actividad en tanto que ciudadano.

La primera definición asume que: “El ciudadano sin más por nada se define mejor que por participar en la administración de justicia y en el gobierno” (*Pol.* 1275a 22). Estos son los ciudadanos en sentido absoluto y sin necesidad de cualificación. Por el contrario, existen ciertos ciudadanos que requieren algún tipo de cualificación: éste es el caso de los niños y de los ancianos quienes no son ciudadanos en sentido absoluto. Ni los niños ni los hombres ancianos son considerados dentro de la categoría de ciudadanía en sentido absoluto porque no pueden llevar a cabo ciertas actividades que definen al ciudadano en cuanto tal, específicamente, las funciones de gobierno. De este modo necesitan la cualificación para que se diferencien del ciudadano cabal.

Seguidamente, Aristóteles reconoce la diferencia entre las magistraturas rotativas y permanentes. El ciudadano en sentido absoluto cumple con funciones judiciales y de gobierno. Las funciones, algunas de ellas tienen límite de tiempo y repetición, de tal modo que en ciertas funciones especiales, o bien no se puede permanecer más del tiempo permitido o bien no pueden ser ejercidas por la misma persona en dos periodos. Hay otras funciones, por su parte, que no tienen límite de tiempo, como ser miembro

de la asamblea o del jurado. Respecto a las funciones ilimitadas, se dice que no constituyen un criterio suficiente para afirmar la ciudadanía; sin embargo, Aristóteles es enfático al afirmar que es precisamente en la asamblea donde reside el poder político real. De este modo, propone reconocer bajo el nombre de gobierno o magistratura indefinida ambas formas, en aras de obviar la distinción hecha entre las funciones permanentes y las funciones rotativas. Así, la segunda definición de ciudadanía acoge esta generalización: “Damos por sentado, pues, que los que participan de ella –magistratura indefinida– son ciudadanos. La definición de ciudadano que mejor se adapta a todos los llamados así viene a ser ésta”. (*Pol.* 1275a 33)

Finalmente, Aristóteles explora si su definición aplica para regímenes democráticos como no-democráticos. La definición lograda en el nivel anterior se ajusta a los regímenes democráticos pero no a los que no son democráticos; esto se debe a que existen *polis* que no reúnen la asamblea y no hacen partícipe al pueblo del gobierno. Con el fin de que los regímenes políticos no democráticos soporten la definición de ciudadanía propuesta por Aristóteles, éste sugiere redefinir el ciudadano a la luz de las magistraturas definidas, esto es, reconocer el ciudadano por participar de funciones deliberativas y judiciales en su *polis*. Aristóteles reconoce no sólo la capacidad moral que tiene de ejercer dichas funciones por las cuales se le reconoce como ciudadano, sino que entiende por ciudadano a quien ejerce la actividad deliberativa y judicial y adquiere el *derecho* a la misma. En la medida en que se ejercitan, se adquiere el poder de ejercer las funciones de gobierno. De este modo, “llamamos, en efecto, ciudadano al que tiene derecho a participar en la función deliberativa o judicial de la ciudad”. (*Pol.* 1275b 19)

Podemos observar que el último nivel de definición propuesto por Aristóteles incluye como elemento sustantivo la deliberación. El ejercicio deliberativo define al ciudadano y por su ejercicio le otorga el derecho a ejercerlo. Este derecho se adquiere pues por un buen ejercicio de las funciones deliberativas que se llevan a cabo en el ámbito de la *polis*, esto quiere decir, una deliberación guiada por la recta razón.

Hombre bueno y buen ciudadano¹¹

11 Para acercarse a una adecuada comprensión del adjetivo *bueno* utilizado en las expresiones véase Develin (1973). Yo comparto la tesis según la cual es necesario aclarar

A pesar de que los ciudadanos difieren entre sí, mantienen un interés común, a saber, la seguridad de su comunidad política. La *polis* se define según su organización política, los ciudadanos buscan la seguridad del régimen político (πολιτεία) cuando buscan salvaguardar la comunidad política a la que pertenecen. Así, la virtud del buen ciudadano consiste en buscar la seguridad de su *polis* mediante la salvaguardia del régimen político al que pertenece. Aristóteles se pregunta si esta forma de excelencia se identifica o no con la virtud propia del hombre bueno, para lo cual presenta argumentos a favor y en contra mostrando en qué sentido se puede hablar de discrepancia y en qué caso específico se puede hablar de coincidencia.

Discrepancia o no-identidad

¿Debe el buen ciudadano ser un hombre bueno? Encuentro que Aristóteles establece tres argumentos para sustentar la tesis según la cual no existe identidad en términos absolutos entre las virtudes del hombre bueno y del buen ciudadano.

El primer argumento (*Pol.* 1276b 32-34) subraya la diferencia entre la unidad que caracteriza la virtud del hombre bueno, frente a la multiplicidad que caracteriza la excelencia del buen ciudadano. La virtud del ciudadano está referida al régimen político, ya que depende de la función que éste tiene dentro de la polis, a saber, la seguridad de su comunidad. Dado que existen múltiples constituciones o regímenes políticos, en consecuencia, hay múltiples excelencias para el buen ciudadano que busca salvaguardar su comunidad política. Lo anterior difiere de la idea según la cual hay una virtud perfecta, que siendo una sola define al hombre bueno. De lo cual se infiere que no hay identidad entre la excelencia del hombre bueno (que es una sola) y la excelencia del ciudadano (que es múltiple de acuerdo al régimen político en el que cumple su función).

El segundo argumento supone la existencia de la “mejor forma de régimen político” (*Pol.* 1276b 38). Suponiendo el mejor régimen posible, Aristóteles propone las siguientes premisas: (i) es condición necesaria que todas que aún cuando en el uso corriente de las traducciones aristotélicas se utiliza el mismo adjetivo (bueno), las expresiones provienen de raíces griegas diferentes entre sí (ἀγαθός - σπουδαίος).

las personas cumplan la función que le es propia dentro de la *polis*, para lo cual se necesita una cierta virtud; (ii) no todos los miembros del mejor régimen posible son hombres buenos, incluso ni siquiera es necesario; (iii) los ciudadanos no son iguales. De lo anterior se concluye que no puede ser única la virtud del ciudadano, como tampoco puede ser igual a la excelencia del hombre bueno. Aristóteles sugiere enfáticamente que en este “mejor régimen político” no es necesario que todos sean hombres buenos, pero si es necesario que todos sean buenos ciudadanos, en consecuencia, no constituyen la misma excelencia.

El tercer argumento (*Pol.* 1277a 6) explica que la *polis*, al ser un compuesto, está constituida por múltiples elementos. Asimismo, destaca que este compuesto tiene un elemento superior y un elemento inferior¹²: el primero manda y el segundo obedece. La virtud de los ciudadanos no es única ya que existen virtudes de mando y de obediencia. Aun cuando los ciudadanos tienen por interés común salvaguardar la comunidad política, esta función se ejerce de forma distinta para el caso del que manda y del que obedece. Lo anterior se diferencia de la unidad que caracteriza la excelencia del hombre bueno.

A partir de estos tres argumentos, Aristóteles insiste en defender la tesis según la cual no existe una identidad entre la excelencia del hombre bueno y el buen ciudadano, y la presencia de una virtud no implica la existencia de la otra.

Coincidencia o identidad

Si bien en sentido absoluto no hay identidad entre la excelencia de un hombre bueno y la virtud de un buen ciudadano, Aristóteles cuestiona si en algunos casos coinciden en la misma persona ambas formas de excelencia. Si éste es el caso, ¿quiénes poseen ambas virtudes?

Aristóteles establece una diferencia entre dos clases de ciudadanos: los ciudadanos que gobiernan y los ciudadanos que son gobernados. Esta clasificación se identifica con la idea expuesta anteriormente según la cual la

¹² Por analogía Aristóteles presenta diversas constituciones: el animal se compone de alma y cuerpo, el alma se compone de razón y deseo, la casa se compone de esposo y esposa, así como de amo y esclavo (*Pol.* 127a 7-10). En todos los casos, el primer elemento *manda*, mientras que el segundo *obedece*.

polis está constituida por dos elementos distintos, un elemento de mando y un elemento de obediencia. Gobernante y gobernado son dos clases de ciudadanos que tienen un interés común, a saber, salvaguardar la comunidad política. Sin embargo, teniendo en cuenta que los ciudadanos no son iguales, Aristóteles enfatiza que estas formas de ciudadanía tienen virtudes particulares¹³. El ciudadano que participa de la política es prudente (φρόνιμον), mientras que el ciudadano que gobierna es tanto prudente (φρόνιμον) como un hombre bueno (ἀγαθόν).

Este modo de abordar la identidad entre ambas excelencias compara las virtudes de mando y obediencia. Si asumimos que la virtud del hombre bueno es una virtud de mando¹⁴, mientras que la virtud del ciudadano es una virtud de mando y obediencia, se dará que en algunos casos coincidirán las virtudes del hombre bueno y del buen ciudadano, específicamente, en el caso del ciudadano gobernante, pues conocerá el mando político desde ambos puntos de vista. En consecuencia, en sentido absoluto o general no existe identidad entre las virtudes del hombre bueno y del buen ciudadano. Sin embargo, asumiendo la diferencia planteada por Aristóteles según la cual hay dos clases de ciudadanos, el gobernante y el gobernado, es posible encontrar que, en sentido específico, en la figura del ciudadano que gobierna confluyen las excelencias del hombre bueno y del buen ciudadano.

El tránsito de la ética a la política

La felicidad como fin último: individual y colectivo

Al finalizar *Ética* a Nicómaco, Aristóteles se refiere a la “filosofía de las cosas humanas” (*anthrópeia philosophía*). Se trata de una reflexión filosófica cuyo propósito no es probar verdades sino influir en la acción humana, teniendo la investigación histórica como punto de partida. La ética y la política son ejes fundamentales de la filosofía práctica aristotélica, puesto

13 “[...] for goodness as a ruler is not the same as goodness as a citizen”. (*Pol.* 1277a23)

14 En qué sentido la virtud del hombre bueno es una virtud de mando no es explícito en este pasaje de *Políticas*, excepto por la previa analogía del compuesto con elementos de mando y obediencia: la virtud del hombre bueno expresa el carácter racional del ser humano, en consecuencia, expresa el carácter de mando que ejerce sobre las pasiones y los deseos.

que a través de la felicidad humana en su orden individual, es posible comprender cómo debe ser la relación armónica de individuos en una *polis*.

Los temas de la ética y la política siempre se presentan de forma conjunta y continua. De hecho, la reflexión aristotélica se mueve entre uno y otro campo de investigación de forma indistinta, por lo que es posible encontrar alusiones a la organización política desde la reflexión ética y viceversa. En este sentido, la felicidad humana constituye una búsqueda tanto individual como colectiva, esto es, tanto ética como política. Los seres humanos y la comunidad política tienen en común un objetivo (*Pol.* 1324a 5), la felicidad, que se define en los siguientes términos:

[...] the good of man is the active exercise of his soul's faculties in conformity with excellence or virtue, or if there be several human excellences or virtues, in conformity with the best and most perfect among them. Moreover this activity must occupy a complete lifetime (Aristotle, 1934, *NE* 1098a 17).

Eudaimonía es una *actividad* del alma porque se trata de una actualización constante de las potencias virtuosas que tenemos los seres humanos ya que, según explica Aristóteles, no basta con tener las virtudes sino que es completamente necesario ejercitarlas. Asimismo, dicha actividad es *racional* porque se encuentra en consonancia con la función humana, expresa lo propiamente humano, esto es, el uso de la razón. Esta actividad racional se realiza conforme a la *virtud* porque implica que las acciones sean realizadas con excelencia, del mejor modo posible, es decir, virtuosamente. Se trata de una actividad que exige una *vida entera* porque constituye un proceso que no se da cuando somos niños (porque no actuamos racionalmente, ni voluntariamente, ni conforme a una elección virtuosa) y requiere el constante ejercicio de la misma durante toda la existencia. Veamos esta definición con más detalle.

El fin último al cual todos los seres humanos tienden por naturaleza es la felicidad, *eudaimonía*. Aristóteles inicia la *Ética* afirmando que todas las cosas que existen tienden a un fin, con lo que se expresa la coherencia que hay en la vida humana: las acciones que se realizan tienen un propósito en la vida, de forma conjunta permiten la consecución del fin último al cual se propende por naturaleza, fin que representa un bien para el ser humano.

Este fin constituye el fin último puesto que es el más perfecto y es elegido por sí mismo, y los demás fines particulares con vista a éste último.

Aristóteles establece una escala entre las cosas que son medios, aquellas que son medios y fines al mismo tiempo, y el fin último. Con lo anterior, busca explicar que *eudaimonía* es el bien último (o fin en sí mismo) y la razón por la que se realizan las demás cosas en la vida. Además de este fin último, existen bienes que son valiosos en sí mismos, pero que constituyen medios para lograr el fin último que es la felicidad. El bien último, *eudaimonía*, cumple con dos condiciones necesarias para su definición, a saber, que es autosuficiente y que es perfecto: es perfecto ya que la felicidad no está subordinada a nada más, pues constituye lo más último y final; es autosuficiente porque le da valor a la vida humana, es decir, hace de la vida algo deseable, elegible y carente de nada.

Aristóteles establece del mismo modo una jerarquía en las acciones: el fin último es lo más último y más perfecto en una escala piramidal de acciones que permiten conseguir tal fin propuesto. Igualmente existe una jerarquía en las ciencias y en *EN I, 2* se define la política como la ciencia suprema cuyo objeto de investigación es el fin humano (1094b 6). Podemos entrever una concepción de la ética y la política como disciplinas que sostienen una relación necesariamente estrecha. Esto se expresa claramente en *EN X, 9* y en el desarrollo mismo de *Políticas*. El fin al cual tiende por naturaleza el individuo es el mismo al que tiende la comunidad política, sólo que en el último caso de forma más grande y más perfecta. De acuerdo a la introducción de Julián Marías a *Políticas* “la existencia de la comunidad es la condición necesaria para el desenvolvimiento de las vidas de los individuos y, por consiguiente, para que éstos sean felices” (Aristóteles, 1951, p. XLVII).

Frente a la pregunta por qué nos asociamos en una comunidad política, Aristóteles explica cuál es el propósito de la *polis*: la *polis* se establece en busca de la vida buena, y no solo de la vida en común, sus miembros pueden elegir su vida y participar de la felicidad. El propósito de la comunidad política no es la riqueza ni la defensa militar, ni el comercio a través de tratados; la verdadera *polis* se preocupa por la felicidad de sus ciudadanos, en consecuencia, tiene interés por su carácter y sus disposiciones virtuosas. En una verdadera *polis* la ley debe hacer de sus ciudadanos buenos y

justos, y no limitarse a la garantía de unos derechos y unas obligaciones pactadas (*Pol.* 1280b 11). De este modo, hay condiciones que se desprenden de la comunidad política, pero su existencia no garantiza el establecimiento de la *polis*, condiciones tales como la comunidad de lugar, los tratados de comercio y las alianzas militares para la defensa, así como los matrimonios entre miembros de la misma comunidad¹⁵. La *polis* no se da por el establecimiento de alianzas e intercambios, tampoco por compartir un domicilio: “la ciudad es la comunidad de familias y aldeas en una vida perfecta y suficiente, y ésta es a nuestro juicio, la vida feliz y buena” (*Pol.* 1280b 40 – 1281a 2).

El papel de las leyes en la felicidad

Hemos visto que la felicidad se entiende como una actividad racional del alma conforme a la virtud o excelencia a lo largo de toda la vida. Para ser feliz es necesario que las acciones sean conforme a lo que la recta razón (*orthos logos*) determina, así como expresar la cualidad propiamente humana –el uso de la razón– y que dichas disposiciones se actualicen de forma constante durante toda la existencia. En consecuencia, las virtudes éticas e intelectuales son condiciones necesarias para una vida feliz. Sin embargo, debemos recordar lo difícil que es gobernar las pasiones. Las personas que viven conforme a la pasión y no a la razón no son virtuosos pero sí son comunes.

Aristóteles ha insistido en la singularidad del hombre virtuoso ya que la mayoría de los hombres viven a merced de sus pasiones y no conocen la verdadera belleza, ni lo verdaderamente agradable, ni lo realmente placentero. En este contexto nos preguntamos cómo se logra ser virtuoso (*EN* 1179b 20), para lo cual existen tres posibles respuestas: i) por obra de la naturaleza; ii) por la enseñanza de lo que es la virtud; iii) por la formación de un hábito. Es claro que ni la naturaleza es obra humana, por lo que no depende de los seres humanos transformarla, ni la instrucción es suficiente

15 De los matrimonios entre miembros de la misma comunidad política surgen las alianzas familiares, las fratrías y toda una serie de costumbres y prácticas que expresan la vida en común. La *philia* es un concepto de relevancia notoria en la concepción aristotélica de *comunidad política*: la elección de la vida en común supone o implica la *philia*, esto es, el sentimiento de amistad. Para un estudio sobre el concepto, su naturaleza, su clasificación y relación con la justicia remitirse *Ética* a Nicómaco, libros VIII y IX.

contra las disposiciones viciosas. Para saber cómo se forman esas disposiciones virtuosas en los seres humanos es preciso recordar que las virtudes no se dan ni por naturaleza, ni contrario a nuestra naturaleza; se dan en concordancia a lo propiamente humano. En este caso, las acciones virtuosas se practican y luego de su constante repetición se obtiene el hábito: se logra ser virtuoso cuando se actúa virtuosamente. No es suficiente conocer la virtud o entenderla conceptualmente, puesto que la virtud sólo se da cuando ésta es puesta en práctica de forma voluntaria. Recordemos que las acciones virtuosas y viciosas son acciones voluntarias que están constituidas por los tres momentos que han sido mencionados en la sección 1 (son acciones deseadas, deliberadas y elegidas).

Las disposiciones virtuosas, en la medida en que no son naturales en los seres humanos, se dan como resultado de un hábito. El ser humano es virtuoso cuando actúa en efecto virtuosamente. Esto quiere decir que la acción expresa el carácter del agente, ya que sus acciones muestran qué disposiciones viciosas o virtuosas guían su actuar. Ahora bien, Aristóteles señala que “Es preciso, por tanto, que el carácter sea de antemano apropiado de alguna manera para la virtud, y ame lo noble y rehuya lo vergonzoso” (*EN* 1179b 29-31). Para que un joven se forme en una disposición virtuosa es necesario que sea educado en el contexto de unas leyes. El proceso formativo parece empezar por la inmersión en un sistema de leyes que, en primera instancia, exija un actuar de excelencia con el fin de crear la disposición virtuosa por medio del hábito (la repetición de una misma acción –en este caso virtuosa– una y otra vez). En segunda instancia, para que este sistema de leyes apoye la disposición virtuosa que se logra y se lleva a cabo ahora voluntariamente, además de ser un recurso preventivo en caso de que el hábito virtuoso no se lleve a cabo de forma permanente. La tesis de Aristóteles es que se necesita un régimen político que ordene la *polis* bajo unas leyes que sean acordes a la recta razón; dicha ordenación política determina el curso de la educación de los futuros ciudadanos de tal modo que crea en ellos disposiciones virtuosas que guían su actuar. La ley (νόμος) tiene una “fuerza obligatoria” puesto que expresa cierta prudencia e inteligencia (φρονήσεως, νοῦς). Con todo lo anterior es evidente la importancia que tienen las leyes para la formación del hábito virtuoso que dará cuenta de nuestras acciones y nos hará felices. Encuentro tres razones para ello:

- i. Las leyes permiten que se realice una continua actualización de las disposiciones virtuosas aun cuando éstas no son en principio voluntarias.

- ii. Las leyes permiten que a través del ejercicio mismo los ciudadanos aprendan a diferenciar el bien del bien-aparente de tal modo que puedan desear rectamente.

- iii. Las leyes permiten que la *polis* esté ordenada. En un contexto ordenado el ser humano puede florecer. Las leyes permiten que existan las condiciones necesarias para el florecimiento humano.

El papel de las leyes trasciende el interés netamente punitivo. El legislador se interesa por la virtud de los miembros de su comunidad política, de tal modo que estos puedan ser felices. En este sentido, la ley ha de hacer de los miembros de la *polis* personas virtuosas capaces de construir su camino de vida hacia la felicidad. De este modo, contribuirá al fin último de la polis, esto es, la vida buena, las buenas acciones y no sólo la convivencia.

Conclusiones

La educación de ciudadanos en el ámbito ético y político constituye el fundamento de cualquier sociedad. Comparto la tesis aristotélica según la cual todo cuanto la sociedad es, dependerá de cómo sean los ciudadanos que la componen. Igualmente, creemos que el curso de la comunidad política se determina según el carácter y las disposiciones de sus ciudadanos. Es por tal motivo que debe ser una política de Estado la formación de las capacidades deliberativas en los ciudadanos, de tal modo que estos desarrollen facultades críticas y constructivas del desarrollo de su propia sociedad. Creemos que las situaciones de conflicto que hoy en día vivimos se deben a que no asumimos la ciudadanía con las responsabilidades que ella implica. Esto quiere decir que no hay un real interés por las decisiones que implican el curso de la sociedad, así como tampoco hay una reflexión crítica sobre la misma.

El objetivo propuesto para esta reflexión fue indagar el concepto de deliberación en la perspectiva aristotélica, entendiendo éste como un componente esencial en la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con la actividad política de una sociedad. Con lo anterior, buscamos

destacar la importancia que tiene la preocupación por la convivencia entre ciudadanos, teniendo en cuenta las actuales circunstancias socio-políticas de nuestro país. El estudio del pensamiento aristotélico a este respecto, y la comprensión del debate ético-político contemporáneo, nos permite defender una tesis según la cual incluir la idea de deliberación en un proyecto de formación para ciudadanos es imprescindible en la medida en que el ejercicio deliberativo contribuye tanto a la convivencia de cualquier comunidad política, como a la toma de decisiones de vital importancia para el desarrollo de la misma.

Tal como fue presentado, el concepto de deliberación en la filosofía práctica aristotélica puede ser estudiado desde dos campos paralelos y no excluyentes: la ética y la política. De este modo, es posible concluir que la deliberación es tanto el proceso individual que llevamos a cabo todos los seres humanos al momento de actuar, en el sentido pleno de la palabra, así como el ejercicio que define al ciudadano y le da el derecho a participar en el curso de su comunidad política. Concluimos igualmente que la deliberación puede ser entendida como la capacidad moral y como la responsabilidad política que tiene todo ser humano. Lo anterior en el sentido en que la deliberación nos permite tomar decisiones acertadas acerca del curso de nuestra propia vida y acerca del curso de nuestra comunidad política. Ambas perspectivas constituyen los elementos necesarios para lograr el fin último al cual todos tendemos por naturaleza, a saber, la felicidad.

Hoy en día, la deliberación debería ser un modo de participar en los asuntos de interés colectivo y constituirse como un ejercicio de diálogo en el que las partes ponen en discusión intereses e ideales de vida buena; y buscan llegar a acuerdos sobre lo que es deseable para la convivencia, para alcanzar la idea que defienden de lo que es justo. De este modo, la palabra se asume como el instrumento fundamental de la democracia, de la convivencia ciudadana y de la consecución de justicia en una sociedad. El lenguaje se descubre como el lugar de reconocimiento y reconciliación de conflictos en el que es posible reconocer al otro en cuanto otro a través de la comunicación, y con él acordar las reglas de juego para convivir.

En el ámbito de la política, la deliberación constituye el ejercicio mediante el cual se expresa la participación de los ciudadanos en los asuntos comunes. Su necesidad muestra la incertidumbre a la que nos vemos abocados cotidianamente, lo contingente y lo incierto; y a través de ella se busca lo mejor en cada caso de acuerdo con las circunstancias presentes. La deliberación constituye el ejercicio propio de los seres humanos, necesario para resolver situaciones de conflicto. El diálogo, inherente al ejercicio deliberativo, procura ordenar los medios para tal o cual fin, y contribuye a la elección de la mejor opción posible. Es por tal motivo que la organización democrática de una sociedad, desde una perspectiva ética, implica la deliberación de ciudadanos en los asuntos de orden público. Ésta constituye una forma de profundizar en los principios de la democracia misma y de fomentar actitudes de responsabilidad y virtuosismo entre los ciudadanos. Así, en el campo político, la deliberación toma una dimensión especial: en la clasificación *a priori* de los regímenes políticos (*politeíai*) la instancia deliberativa es uno de los tres componentes de toda *politeíai* (magistraturas e instancia judicial). Aristóteles dice explícitamente que esta instancia deliberativa es “soberana” en el “régimen político” (*Pol.* 1275a 28) porque en ella se encuentra el poder político real.

Todo ser humano tiene la facultad para deliberar en asuntos prácticos individuales y colectivos, y ello implica un carácter ético virtuoso. Además de lo anterior, todos los seres humanos que practican y desarrollan dicha facultad tienen la responsabilidad de participar deliberativamente en los asuntos de interés común. Siguiendo las tesis aristotélicas, la deliberación es un componente fundamental en la formación de ciudadanos porque ésta (la facultad deliberativa) implica o viene de la mano con disposiciones virtuosas que permiten la consecución del fin último que nos proponemos todos los seres humanos, a saber, la felicidad. Sin embargo, esta felicidad en sentido individual no se entiende sin unas condiciones sociales que permiten el florecimiento humano. En ello radica la importancia que le otorga Aristóteles a la comunidad política como garante del fin último humano: una felicidad en términos individuales y una vida buena en términos colectivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ética a Nicómaco [EN]

Aristóteles. (1926). *The Nichomachean Ethics* (Trad. H. Rackham), (Loeb Classical Library No. 73). Harvard: Harvard University Press.

Aristóteles. (1949). *Ética a Nicómaco* (Trad. J. Marías & M. Araújo). Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

Políticas [Pol]

Aristóteles. (1950). *Politics* (Trad. H. Rackham), (Loeb Classical Library No. 264). Harvard: Harvard University Press.

Aristóteles. (1951). *Política* (Trad. J. Marías & M. Araújo), Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

Bondeson, W. (1974). Aristotle on Responsibility for One's Character and the Possibility of Character Change. *Phronesis*, 19 (1), 59-65.

Bostock, D. (2000). Responsibility III. 1, 5. *Aristotle's Ethics*. New York: Oxford University Press.

Develin, R. (1973). The good man and the good citizen in Aristotle's "Politics". *Phronesis* 18 (1):71-79

Esponda, K. (2017). Sobre la responsabilidad en la ética aristotélica. *Praxis Filosófica* Nueva serie, No. 43, julio-diciembre 2016: 129 - 154.

ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) (2017). Módulo de Competencias Genéricas. Publicación online disponible en el siguiente enlace: <http://www.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/saber-tyt-estudiantes-y-padres/modulos-saber-tyt-2017-1/modulos-primera-sesion-competencias-genericas-14/2958-guia-de-orientacion-modulos-de-competencias-genericas-saber-tyt-2017-1>

Meyer, S. (2008). *Ancient Ethics. A Critical Introduction*. New York: Routledge.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2004). ¡Formar para la ciudadanía si es posible! Publicación online disponible en el siguiente enlace: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Ramos-Umaña, L. (2012). *Sobre la formación del carácter en Aristóteles* (Tesis de Maestría no publicada). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

6. La ética en la política colombiana

Carolina Ardila Behar

<https://orcid.org/0000-0002-2208-9953>

Universidad Santiago de Cali

Introducción

En Colombia, la ética se discute mucho, pero se aplica poco. Esta es la crítica que hacen los estudiosos contemporáneos de esta disciplina en nuestro país y, en cierto modo, tienen razón. ¿Dónde queda la ética en una sociedad en la que se habla de manera casual de la corrupción, las masacres, las desapariciones, los desplazamientos forzados y demás violaciones de los derechos humanos?

Siendo más específicos aún, ¿dónde queda la ética política en un país en el cual los dirigentes políticos y militares actúan en beneficio propio, abusan de su poder y de la confianza depositada en ellos y afectan la credibilidad de las instituciones? ¿Cómo puede esperarse que la ciudadanía actúe de manera ética cuando sus líderes no ponen la ética como una prioridad?

La política, por esencia, tiene que ver con lo público y eso obliga a quienes la ejercen, o cuyas actuaciones tienen efectos sobre la misma, a actuar en el marco de la legalidad. Sin embargo, es mucho más que esto. Además de acatar las leyes, su accionar debe ser legítimo. (Bleier, 2015, pág. 1)

La legitimidad se da cuando el pueblo tiene confianza en las instituciones gubernamentales y en que estas tienen la habilidad de suplir las necesidades de los ciudadanos. Al actuar de manera poco ética –abusando del poder y gobernando en beneficio propio–, los gobernantes se exponen a perder

esa legitimidad. Es el propósito de este escrito discutir la ética política –o la ausencia de la misma– en Colombia, la posibilidad de la coexistencia entre la ética y los objetivos políticos de los regentes y las perspectivas éticas y políticas en la ciudadanía.

La ética política

Dennis Thompson (1987) hace hincapié en la coexistencia entre la ética y la política al definir el término “ética política” como la práctica de hacer juicios éticos sobre la acción política creando un puente entre las disciplinas de la ética y las ciencias políticas, sin suponer que puedan eliminarse los conflictos entre ellas.

Es importante, al analizar esta definición, detallar que Thompson considera la inexistencia de conflictos entre estas dos disciplinas como un imposible. Quizás eso sea cierto si, al igual que muchos de los filósofos políticos clásicos como Maquiavelo, Schmittde y Duverger, se observa la política estrictamente en función del poder y a las acciones políticas como medios para obtenerlo o mantenerlo. En ese caso podríamos preguntarnos, ¿Qué es más importante, obtener el poder o actuar éticamente en el proceso de obtención del mismo?

Immanuel Kant opina lo contrario. Al analizar la moral en la política, el filósofo prusiano expone que “la moralidad, como conjunto de leyes prácticas, de acuerdo a las que deben regularse nuestras acciones, es absolutamente obligante, sin que pueda presentarse una sola ocasión en la que deje de obligar. Por eso no debe haber conflicto entre la política –en cuanto rama práctica del derecho– y la moralidad” (Estévez, 2014, pág. 151)

De forma complementaria a estas concepciones filosóficas sobre la moralidad y la ética en la política, es posible reflexionar también sobre la influencia de los contextos políticos, económicos y sociales en el comportamiento ético de los gobernantes. Quizás es más sencillo ser ético en momentos de paz y prosperidad, cuando un comportamiento ético y moral no afecta la supervivencia, el acceso al poder y el desarrollo económico. Pero ¿qué pasa cuando estos elementos se encuentran en riesgo y el camino más eficiente para lograr los objetivos nacionales no es el de la ética?

El Estado colombiano se ha visto inmerso en una guerra sin cuartel durante casi 60 años, en la cual diversos grupos armados se han enfrentado insaciablemente con el objetivo de obtener –y en el caso del Estado, mantener– el poder territorial, político, económico y poblacional. Esta guerra ha ocasionado la debilitación de las instituciones gubernamentales y ha obligado al Estado a defender su monopolio de la violencia, que según Max Weber es inherente a todo estado funcional.

En este contexto de violencia es fundamental preguntarnos ¿Cómo mantiene el Estado su comportamiento ético y moral cuando se encuentra en riesgo su supervivencia? ¿Cómo se enfrenta éticamente a un enemigo que no la prioriza en su propio comportamiento?

El fin justifica los medios

Maquiavelo, filósofo y político italiano y padre de las ciencias políticas modernas, tiene una visión utilitarista sobre la ética y la moral política. Es a él a quien se le adjudica la frase, que se ha convertido en un dicho popular, “el fin justifica los medios”. Esto se debe a que, según Maquiavelo, si el gobernante desea cumplir sus objetivos y metas, debe utilizar todos los medios disponibles a su alcance, sin limitarse por la moral o la ética.

[Maquiavelo] Escribe casi uncialmente acerca de la mecánica del gobierno, de los medios con los que se puede fortalecer al estado, de las políticas susceptibles de aumentar su poder y de los errores que llevan a su decadencia o ruina. Las medidas políticas y militares son casi el único objeto de su interés, y las separa casi por completo de toda consideración religiosa, moral y social, salvo en la medida en que estas afectan a los expedientes políticos. (Sabine, G. H., Thorson, T. L., & Herrero, V., 1945, pág. 270)

Aun cuando los comportamientos políticos “amorales” planteados por Maquiavelo son reprendidos y criticados fuertemente por las sociedades liberales modernas, no son extraños ni únicos. Un ejemplo claro de esto es la postura tomada por Estados Unidos tras el atentado del once de septiembre de 2001, cuando el presidente Bush prometió “cazar a estos terroristas,

y castigarlos”. Durante esta “cacería” se vieron denigrados los principios morales, en nombre de la Seguridad Nacional, y las torturas, los ataques con aviones no tripulados y la vigilancia gubernamental se convirtieron en la constante.

Colombia no ha sido una excepción en lo que refiere a “actos amorales” en nombre de la preservación de La República. De hecho, en nuestro país ha habido periodos oscuros en los que las elites políticas y militares han optado por vulnerar los derechos individuales y humanos de sus ciudadanos, en un intento por mantener el poder. Con este operar, se confirma la concepción *maquiaveliana* en la cual “el bien común radica en el poder y en la fuerza del Estado, y no es subordinable en ningún caso a fines particulares, por muy nobles que se consideren” (Sterling, 2009, pág. 49).

El conflicto armado interno ha sido la principal, aunque no la única, excusa para defender el dudoso comportamiento gubernamental en Colombia. Un ejemplo claro de esto son los hechos ocurridos en Bogotá el 6 de noviembre de 1985, cuando las Fuerzas Militares de Colombia inician un operativo desproporcionado de retoma del Palacio de Justicia¹⁶.

La forma como se desarrolló tan trágico episodio de nuestra historia, trae varios interrogantes sobre el criterio que se usó por parte de los organismos de seguridad del Estado, al momento de ejecutar las acciones militares con el objeto de recuperar el control del edificio en donde funcionaban los altos tribunales. El respeto por la vida e integridad de las personas retenidas por el movimiento subversivo, parece haber estado ausente en la toma de decisiones desde las más altas esferas del Estado colombiano. (Villarreal, Á. F. A., & Barco, G. E. C., 2006, pág. 319)

Es fácil argumentar, desde la perspectiva *maquiaveliana*, que la prioridad del gobierno debía ser defender al Estado del peligro representado por el M-19 –cuya acción tampoco puede considerarse ético en este caso–. Pero, al defender el Estado de este grupo guerrillero, ¿no habría sido racional también defender a los rehenes? ¿No podría haberse buscado una estrate-

¹⁶ El día 6 de noviembre de 1985 un comando del movimiento guerrillero M-19 ingresó en el Palacio de Justicia, tomando como rehenes a las personas que se encontraban en su interior, quedando retenidos magistrados de la Corte Suprema de Justicia y del Consejo de Estado, auxiliares de los despachos judiciales, secretarías, empleados de la cafetería-restaurante, escoltas, entre otros.

gia donde la defensa del poder estatal y la vida de los civiles no se vieran enfrentadas?

Es ahí cuando el gobierno Colombiano se desvía del camino de Maquiavelo, malentendiendo la idea de “el fin justifica los medios” y obviando el hecho de que, en este caso, la perspectiva utilitarista en cuanto a la ética indicaría que buscar una alternativa en la cual se pudieran salvar las vidas de los civiles y se pretendiera actuar éticamente, resultaría en un alza en la legitimidad del gobierno (contrario a lo que efectivamente sucedió).

Lo mismo puede discutirse acerca de “las ejecuciones extra juicio de civiles que fueron presentados por el Ejército de Colombia como integrantes de la guerrilla, supuestamente dados de baja en combate” (Behar, O. & Ardila, C., 2017, pág. 66), conocidas como “los falsos positivos”.

Por supuesto, las causas de los falsos positivos son diversas y complejas. Y sus consecuencias dolorosas y vergonzosas, pero me atrevo a indicar que uno de los elementos más preocupantes de este nefasto episodio es la noción de que “ha prevalecido en el Ejército colombiano la mentalidad de que ganar la guerra es causarle más bajas a la guerrilla y esto a ha conducido a que infle el ‘conteo de cuerpos’ matando civiles” (Evans, 2009, pág. 1). Esta mentalidad ha incentivado violaciones a los derechos humanos y estimulado la colaboración con los paramilitares.

Estas medidas podrían defenderse bajo una perspectiva utilitarista, si hubieran aumentado la gobernabilidad en Colombia o asegurado la permanencia de los gobernantes en el poder. Lo cierto es que ha ocurrido lo contrario, altos cargos del gobierno y la cúpula militar han sido acusados como presuntos responsables de estos delitos (ya sea por haber tenido una participación activa o por no haber garantizado un monitoreo efectivo) y la legitimidad de las instituciones colombianas –que deberían evocar confianza en los ciudadanos– se ha visto fuertemente afectada.

Estos eventos no confirman ni desmienten la efectividad del utilitarismo ético y moral de Maquiavelo¹⁷, pero de algún modo muestran como este no se ha implementado de forma eficaz en Colombia y no ha tenido los resultados esperados.

17 Probar esto implicaría una investigación extensa, basada en diversos comportamientos políticos a nivel mundial durante periodos.

Moralidad como meta última

En contradicción con la perspectiva de Maquiavelo se encuentran las ideas idealistas de Kant, quien considera errada la concepción de una política emancipada de la moral.

Según Kant “la política, como actividad independiente de la moral, se reduciría a una actividad cuyos fines no podrían superar los intereses egoístas de personas o de grupos, sin jamás alcanzar la meta universal de la sociedad racional como totalidad y menos de la humanidad entera, a la que debe visualizar una auténtica política” (Estévez, 2014, pág. 151).

En cuanto a los políticos, Kant hace una crítica directa al concepto del utilitarismo ético predicado por Maquiavelo. Así dice en *La Paz Perpetua*:

Puedo ciertamente imaginar un político moral, o sea, alguien que conciba la eficiencia de los principios políticos como coexistentes con la moralidad, pero no puedo imaginar un moralista político, o sea, alguien que acomode su moralidad hasta hacerla encajar en su propio interés, como hombre político. (Kant, 2003, pág. 18)

La noción de una ética invulnerable es atractiva para la sociedad, que desea creer que la política puede ser un instrumento para el mejoramiento común de la nación y el crecimiento individual de los ciudadanos.

En Colombia, un país nublado por la desconfianza en las instituciones gubernamentales, cuesta creer que los líderes políticos puedan poner de lado sus intereses individuales para trabajar de manera magnánima, pero eso no indica que en la historia del país no haya habido ciertos periodos de albor, en los cuales –al menos de forma aparente– se pusieron como prioridad los derechos ciudadanos.

Uno de estos escenarios es la Asamblea Nacional Constituyente de 1991, a partir de la cual se expide la Constitución que rige al Estado colombiano hasta el día de hoy.

El texto es fruto de las deliberaciones de la Asamblea Constitucional, en la que participaron, además de los partidos tradicionales (liberal y conservador), diversos movimientos sociales, grupos guerrilleros desmovi-

lizados para formar parte de dicha Asamblea y otros sectores políticos, entre ellos dos representantes de las comunidades indígenas. (Pineda Camacho, 1997, pág. 107)

Esta nueva constitución jurídica es considerada especial en Colombia, dado que es la primera vez en la historia del país que la Carta Magna incluye los deseos de las poblaciones opositoras y marginadas¹⁸. Es por eso que este texto es reverenciado por muchos colombianos y considerado por los estudiosos del derecho constitucional como “la constitución de los derechos y de la ética pública”.

El ejemplo de la Constitución del 91 nos demuestra que es posible gobernar de manera ética y por el bien del pueblo, aun cuando los intereses individuales siguen existiendo y ejerciendo presión en la toma de decisiones.

La clave para este logro fue la inclusión de grupos, o partidos en oposición, que permitieron una discusión participativa que arrojó decisiones sin sesgo político.

La constituyente estuvo conformada por 70 miembros, que provenían de diversas corrientes políticas. Ante la pluralidad de partidos políticos, se decidió elegir una presidencia tripartita, con líderes de los tres partidos políticos que más obtuvieron votación: El Partido Liberal Colombiano, la Alianza Democrática M-19 y el Movimiento de Salvación Nacional. De esta forma, la Asamblea contó con la dirección de Horacio Serpa, Álvaro Gómez Hurtado y Antonio Navarro Wolff. Dicha tarea fue realizada durante 150 días y fue culminada el 4 de julio de 1991. (Posso, 2016, pág. 1)

Más contemporáneamente, otra cuestión que ha generado debate sobre la ética política en Colombia es el actual Acuerdo de Paz entre el gobierno del presidente Juan Manuel Santos y las Farc-EP. En mayo de 2015, cuando aún no se había llegado a un acuerdo definitivo, el senador y expresidente Álvaro Uribe Vélez describió los diálogos como: “un proceso de paz sin ética y sin moral porque el Gobierno negocia en La Habana mientras siguen asesinando policías” (Redacción Política, 2015, pág. 1).

Más adelante, en el año 2016, el partido político del exmandatario –el

¹⁸ La Constitución de 1991 reemplazó la antigua Carta que databa del año 1886 y que había sido redactada por conservadores para conservadores.

Centro Democrático– atacó nuevamente al Proceso en una campaña informativa en la que se utilizaron nociones religiosas y fuertes contenidos ideológicos. Esta estrategia fue efectiva y en el plebiscito, organizado por el gobierno en octubre de ese mismo año, el ‘No’ ganó con el 50,23% de los votos.

En un país laico como Colombia, es un error “confundir la ética ciudadana con la moral de la vida privada, y pretender elevar a principios éticos de la sociedad lo que son simples prejuicios personales sobre el comportamiento individual. Es nada menos que confundir los principios éticos del respeto a la vida, a la diferencia, a la igualdad y a la libertad, con unos principios morales sobre los comportamientos individuales privados, centrados en la familia como una estructura cuya naturaleza no sería social sino moral, pétreo e inmutable”. (Ospina, 2016, pág. 1.)

Desde una perspectiva política es importante destacar porqué, en oposición a la opinión de los políticos del Centro Democrático, se puede indicar que el acuerdo de paz llevado a cabo con las Farc-EP sí es ético.

Se debe rescatar que el Acuerdo de La Habana de 2016 no es solamente un pacto de desmovilización. Este texto va más allá de implantar las condiciones de desarme de las Farc, estableciendo pautas generales para la participación de los diversos núcleos sociales que componen a la sociedad colombiana, estrategias para la lucha en contra del narcotráfico, reformas para ayudar a la población campesina a obtener tierras y hacerlas productivas, entre otras.

Fundamentalmente, este compromiso pretende solucionar los problemas sociales existentes en Colombia, que ocasionaron el establecimiento de oposiciones armadas, y construir una estructura en la cual la Paz sea factible.

Este ejercicio de reconciliación es esencial para la construcción de una sociedad basada en “una ética ciudadana del respeto y la dignidad de todos, donde no hay ni buenos ni malos, sino simples ciudadanos con derechos y obligaciones”. (Ospina, 2016, pág. 1)

Perspectivas éticas y políticas en la ciudadanía

El nacimiento del Estado-nación contemporáneo, hace ya más de tres siglos, ocasiona una variación fundamental en el concepto de ciudadanía. En la antigüedad se consideraba ciudadano solo a aquel que tenía derechos políticos y jurídicos dentro de un territorio determinado. Hoy, aunque se mantienen estas características, el término se ha ampliado hasta incluir principios relativos e individuales, como lo son la identidad, el amor patrio y la aceptación de las normativas morales colectivas como propias. “

La ciudadanía, desde una perspectiva del reconocimiento, se basa en una idea de lo bueno para todos; su fuente de sentido moral es la relación entre política e identidad... Un aspecto definitorio de la identidad es la existencia o no del reconocimiento” (Echavarría Grajales, C. V., Otálora Buitrago, A., & Álvarez Rincón, Á. A., 2008, pág. 185).

Esta nueva concepción de ciudadanía ensancha los retos del Estado, al no solo tener que cumplir con el requerimiento de expedir documentos legales que confieran un status jurídico a los ciudadanos, sino también incentivar un sentimiento de identificación nacional y promover el comportamiento ciudadano deseado, entre otros.

En Colombia, se han hecho grandes esfuerzos gubernamentales, habitualmente ligados a campañas de promoción y educación, para enfrentarse a estos tres desafíos, con diversos grados de eficacia.

Incentivando la identificación nacional

La identidad se entiende como “la búsqueda de un atributo cultural o un conjunto relacionado de atributos culturales que den sentido y experiencia a la gente”. (Santamaría, 2010, pág. 29)

En el caso de los Estado-nación, entre ellos Colombia, el desarrollo de la identidad es paradójico porque no va de la mano con la presencia de una nación única preexistente, sino con el *nation building* llevado a cabo por las estructuras gobernantes. Es decir, con la construcción artificial de una identidad basada en el nacionalismo territorial.

En el *nation building* –o construcción de nación– se busca realzar lo común entre los pobladores de un territorio, afianzando lazos afectivos entre los integrantes de la comunidad, consolidando la relación entre estos y la historia, los símbolos y otros ‘demostrativos de lo nacional’.

En Colombia han existido diversas campañas de identificación, usando como objeto de estas a la ciudadanía. En estos proyectos se puede evidenciar “de algún modo la conversión del Estado-nación en una marca, de la cultura en un modo de comportarse frente al mercado y de la nacionalidad en una experiencia de consumo” (Santamaría, 2010, pág. 29).

De manera concisa, y sin pretender hacer un análisis de alcance y efectividad, a continuación se mencionarán algunas de estas iniciativas.

En septiembre de 2001, el gobierno de Andrés Pastrana puso en marcha la campaña ‘Vive Colombia, viaja por ella’. Con esta estrategia se pretendía no solo incentivar el turismo doméstico, sino también hacerle sentir a los colombianos que la seguridad había regresado al país y que era el momento de disfrutarla. El gobierno de Pastrana desarrolló a mediados del año 2001 un “Plan Estratégico de Seguridad con el objetivo de aumentar la protección de los viajeros, tanto en las carreteras como en los principales destinos turísticos del país”. (Pastrana, 2002, pág. 1)

Esta campaña fue vista “desde una historia macondiana, donde las mariposas amarillas y los colores fuertes (estuvieron) presentes en cada rincón” (Redacción EL TIEMPO, 2010) y tuvo grandes elementos de sentimentalismo nacional, intentando que los colombianos sintieran la responsabilidad patria de apoyar la iniciativa. Esto se puede evidenciar en las palabras del entonces Ministro de Desarrollo, Eduardo Pizano de Narváez: “Vive Colombia es viajar por ella, conocerla, descubrirla y amarla”. (Caracol Radio, 2001)

Esta iniciativa fue luego adoptada por el gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez, con la intención de apoyar a la política de Seguridad Democrática.

Cuatro años más tarde, en agosto de 2005, la Primera Dama, Lina Moreno, unió fuerzas con Proexport en un nuevo proyecto de *rebranding*¹⁹ del Estado colombiano. Como resultado de esto nació la campaña “Colombia es Pasión”.

Aun cuando el objetivo primordial de la estrategia era “posicionar los productos colombianos en el mercado internacional a través de las cualidades que caracterizan al trabajo colombiano” (Redacción Revista Semana, 2012, pág. 1), se aprovechó la campaña para **realzar el sentimiento nacional de los habitantes con el *slogan*** “Muestra tu pasión”.

Con esto se esperaba que los colombianos, tan críticos del país a puertas cerradas, sintieran una responsabilidad patria y se comprometieran a actuar en beneficio de su nación, hablando de los elementos positivos presentes en la realidad nacional.

(Los Colombianos) tal vez por la novedad que representó, en términos comerciales, la aceptaron de una manera abrumadora e incomparable con la aceptación que tienen otros símbolos patrios (Santamaría, 2010, pág. 45).

La campaña también incluyó la grabación de un video musical, en el que reconocidos artistas de diferentes géneros musicales pretendían alentar y posicionar la marca dentro del país, y una gran gama de productos comerciales regulares rediseñados con el logo de la iniciativa.

Entre ellas se cuentan: una máquina de afeitar “Schik Colombia es pasión”, tarjetas prepago de ETB para Estados Unidos, España, México y Panamá, una edición de sal “Colombia es pasión” de Refisal, un plan turístico especial de Avianca, una edición limitada de café Juan Valdéz: Café Pasión; la edición limitada de Logan “Colombia es Pasión” de Sofasa, una línea de Alka Seltzer y Aspirina de Bayer con el logo en el producto y el empaque, así como unas papas fritas tipo snack cuyo sabor varía en cada temporada. (Santamaría, 2010, pág. 45) En el año 2005, el Ministerio de Comercio, Industria y Turismo decidió fortalecer la estra-

19 Un Estado que pasa por un proceso de *rebranding* pretende reposicionar lo que ofrece y cambiar su imagen hacia el cliente, que en este caso es la opinión pública. Un Estado con buena imagen internacional tiene mejores relaciones diplomáticas, más inversión extranjera y turismo, entre otros.

tegia turística de “Vive Colombia, viaja por ella” y desarrolló la Política de Turismo Cultural “Identidad y desarrollo competitivo del patrimonio colombiano para el mundo”. Esta iniciativa pretendía lograr otro aumento en el turismo doméstico, específicamente en aquel “motivado por conocer, comprender y disfrutar el conjunto de rasgos y elementos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o grupo social de un destino específico”. (REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, 2005, pág. 1)

Esta estrategia ejemplifica cómo, por medio de campañas atractivas, el Estado lleva a cabo un proceso de construcción de la identidad nacional, en el cual selecciona y consagra los elementos que considera relevantes para mostrar al público e ignora las verdades incómodas de la realidad nacional.

Es claro que todas estas estrategias tienen un alto impacto en los procesos de construcción de la identidad nacional, que permiten sin duda una alta participación de las personas en los nuevos valores nacionales mediante las marcas, los productos, los personajes y las experiencias que se ofrecen a los consumidores, quienes establecen a través de ellas un alto sentido de pertenencia con el país y los hace sentir más colombianos que muchos de los elementos demostrativos de la nación. (Santamaría, 2010, pág. 47)

Promoviendo el comportamiento ciudadano

El segundo de los retos del Estado moderno es la promoción del comportamiento ciudadano “deseado”; en otras palabras: “fomentar una cultura ciudadana de convivencia pacífica, adoptando un enfoque que favorece la participación y el ejercicio de la democracia” (Mockus, 2001, pág. 1).

Dentro de ese macro-objetivo encontramos elementos específicos de acción, como el estímulo al cumplimiento de las normas de tránsito, el respeto en la vía, la convivencia pacífica y la participación electoral activa.

En Colombia se pueden evidenciar diversas campañas que, a través de los años, han buscado que “los colombianos comiencen a reconocer que la

solución implica corresponsabilidad. Dentro de la corresponsabilidad, su comportamiento personal se identifica como parte de la solución”. (Fondo de Prevención Vial, 2012, pág. 16)

Aunque es posible debatir el alcance de estas campañas –ya que es bien sabido que en Colombia aún existen altas tasas de abstención electoral (en el plebiscito del 2 de octubre de 2016, llegó al 63%) y un bajo respeto por las normas de tránsito (durante 2012 se presentaron 45.592 casos de lesiones y muertes en accidentes de tránsito en el país)– es importante mencionar algunas de las iniciativas que han demostrado cierto grado de efectividad.

Complementariamente a esto, se puede argumentar que las campañas ciudadanas en Colombia no tienen un único propósito de remplazar comportamientos existentes, sino también el de internalizar en los ciudadanos valores fundamentales, que a largo plazo afectarían su comportamiento.

En este texto se discutirá la campaña educativa llevada a cabo por Antanas Mockus, alcalde de Bogotá entre los años 1995-1997, ya que él se ha convertido en el epítome del comportamiento ciudadano en Colombia.

Durante su mandato, Mockus desarrolló un conjunto de programas y proyectos iniciados con el objetivo de fomentar la convivencia ciudadana mediante un cambio consiente en la conducta de los habitantes. A este conjunto de iniciativas las llamó Cultura Ciudadana. Para Mockus, la necesidad de la “cultura ciudadana” proviene de que, en Colombia, existe un divorcio entre la cultura, la moral y la ley:

En una sociedad democrática ideal, la ley, la moral y la cultura tienden a ser congruentes. Los comportamientos que son válidos a la luz de la moral individual suelen gozar de aprobación cultural, aunque lo inverso no siempre es verdad. A su vez, lo permitido culturalmente suele estar permitido legalmente, aunque algunos comportamientos jurídicamente admisibles son rechazados por razones culturales. En una sociedad ideal, la cultura es más exigente que la ley, y la moral lo es más que la cultura. El “divorcio” entre las tres ha llevado en Colombia a un auge de la violencia, de la delincuencia y de la corrupción; al desprestigio de las instituciones; al debilitamiento de muchas de las tradiciones culturales, y a una crisis de la moral individual. (Mockus, 2001, pág. 3)

Muckus expone que actitudes inmorales e ilegales como la corrupción y la violencia han llegado a ser culturalmente aceptadas en nuestro país, y la única forma efectiva de eliminarlas es logrando subsanar este “divorcio” y asegurarse de que la moralidad, la legalidad y la cultura trabajen de la mano en Colombia.

Dentro de la Cultura Ciudadana se tomaron medidas de reconciliación que no transformarían las leyes o la moral, sino algunos hábitos y costumbres de los ciudadanos, y fomentaran comportamientos sanos, pacíficos y libres de corrupción. Como parte de estas medidas se desarrolló la estrategia “interacción intensificada”, que pretendió incrementar la comunicación entre el gobierno y la ciudadanía y aclarar la relación entre los derechos y deberes, y entre el derecho propio y el ajeno. “

La Alcaldía utilizó un lenguaje centrado en el concepto del deber, salvo en materia de desarme, alcohol y pólvora. En estos casos basó sus argumentos en el derecho a la vida y en la preeminencia de los derechos de los niños” (Mockus, 2001, pág. 6).

El objetivo máximo de esta estrategia era que no se tuviera que utilizar métodos coercitivos o restrictivos para asegurar los comportamientos adecuados, sino que la ciudadanía, por medio de la comunicación y el entendimiento, autorregulara sus comportamientos.

La Cultura Ciudadana abarcó múltiples actividades de educación ciudadana –como las tarjetas ciudadanas, los mimos y cebras, la ‘Ley zanahoria’, entre otros– e incluyó a los medios masivos de comunicación en su estrategia de visibilidad:

Tarjetas, con un lado blanco y otro rojo, fueron repartidas a la población masivamente. El lado blanco muestra una mano cuyo dedo pulgar está extendido hacia arriba. El lado rojo muestra una mano cuyo dedo pulgar está extendido hacia abajo... La cara roja fue utilizada para censurar comportamientos indebidos por parte de peatones o de conductores de vehículos. La cara blanca quienes desean reconocer o agradecer comportamientos ciudadanos destacables o positivos. (Mockus, 2001, pág. 10)

Cuando el conductor (que había parado en el semáforo pisando la cebra) no movía el vehículo hacia atrás, aparecía un mimo que intentaba persuadirlo a respetar la cebra; si no retrocedía ante la invitación amistosa y lúdica del mimo, intervenía un policía de tránsito. (Mockus, 2001, pág. 10)

Se impuso el cierre a la 1.00 de la madrugada de los estancos y establecimientos nocturnos de diversión que expendían licor... Las propuestas televisivas “Entregue las llaves” y “El conductor elegido” ayudaron a fortalecer la regulación ejercida por los ciudadanos. (Mockus, 2001, pág. 11)

Un elemento absolutamente crucial para multiplicar el efecto de Cultura Ciudadana fue su enorme visibilidad, lograda en gran parte por los medios masivos de comunicación. No hubo campañas pagadas, pero sí estrategias novedosas, atrayentes, de gran impacto visual y psicológico (Mockus, 2001, pág. 7).

Las actividades individuales también apoyaron a contribuir al desarrollo general de la Cultura Ciudadana en Bogotá, mediante el reforzamiento de los mensajes educativos. De hecho, “varias acciones contribuyeron con frecuencia a un mismo resultado o a transmitir un mensaje de ‘cultura ciudadana’ similar”. (Mockus, 2001, pág. 21)

Conclusión

No existe una única opinión en lo que respecta a la ética en la política. Hay quienes defienden una política independiente de valores predeterminados, concentrada solamente en los resultados, y hay quien concibe a la ética como una parte fundamental e indivisible de la actividad política.

Tras hacer un breve recuento de las acciones políticas amorales y las estrictamente relacionadas a conceptos éticos en Colombia, se puede argumentar que, aun cuando consideremos a la ética como un campo irrelevante dentro del accionar político, es innegable que quienes han determinado su accionar en la ética, o al menos han pretendido hacerlo, han sido acogidos de manera más cálida por la población, logrando más altos índices de legiti-

dad. Esto, por supuesto, está estrechamente relacionado con la obtención y mantenimiento del poder, dado que Colombia es un país democrático.

Con esta información no es posible determinar qué filósofo político –Maquiavelo o Kant– tiene razón en cuanto a la relevancia de la ética en la política. Aunque todo parece indicar que las ideas de Kant se ven confirmadas por los casos descritos anteriormente, se podría argumentar que el líder político no tiene que ser ético realmente, solo necesita pretender serlo, es decir, utilizar la ética de manera utilitarista.

En cuanto a la ciudadanía, podríamos determinar lo mismo. Aun cuando los índices de convivencia ciudadana y respeto a las normas aumentan cuando los habitantes actúan de manera ‘ética’, no hay forma de comprobar realmente que el individuo está regulando su comportamiento a causa de un entendimiento interiorizado de lo que esta ‘bien’ y lo que está ‘mal’, este comportamiento puede deberse a la presión social o cultural ejercida por los tomadores de decisiones. Esto significa que una vez la campaña educativa termina, es posible que se vuelva a incurrir en las actitudes individualistas que se intentaban suprimir con esta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Behar, O. & Ardila, C. (2017). *Pistas para narrar la Justicia Penal Internacional*. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Bleier, E. U. (18 de marzo de 2015). *La política, la confianza y la ética*. Obtenido de El Espectador : <http://www.elespectador.com/opinion/la-politica-la-confianza-y-la-etica-columna-550248>
- Bleier, E. U. (18 de marzo de 2015). *La política, la confianza y la ética*. Obtenido de El Espectador: <http://www.elespectador.com/opinion/la-politica-la-confianza-y-la-etica-columna-550248>
- Bolívar, I. J. (2016). La construcción de una nación: debates disciplinares y dominación simbólica. *Colombia Internacional* , 86-99.
- Caracol Radio. (18 de septiembre de 2001). *En marcha campaña 'Vive Colombia' para incentivar turismo*. Obtenido de Caracol Radio: http://caracol.com.co/radio/2001/09/18/nacional/1000792800_029500.html
- Echavarría Grajales, C. V., Otálora Buitrago, A. & Álvarez Rincón, Á. A. (2008). Perspectiva ético-política del ser ciudadano: una mirada desde los jóvenes. *Desafío*.
- Estévez, A. P. (2014). Moral y Política en Kant. *Revista de Filosofía*.
- Evans, M. (2009). Los “falsos positivos” son una práctica vieja en el Ejército. *Revista Semana*.
- Fondo de Prevención Vial. (4 de Octubre de 2012). *Cultura Ciudadana y Transformación de Ciudad*. Obtenido de Fundación para la Educación y el Desarrollo Social - FES: http://www.fundacionfes.org/attachments/263_Inteligencia%20Vial.pdf

- Kant, E. (2003). *La paz perpetua*. Obtenido de Biblioteca Virtual Universal: <http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1KL4F2JZQ-DL-1M9C-197Y/Kant.pdf>
- Maquiavelo, N. (2010). *El príncipe (Vol. 204)*. Buenos Aires:Ediciones AKAL.
- Mockus, A. (2001). *Cultura ciudadana, programa contra la violencia en Santa Fe de Bogotá, Colombia, 1995-1997*. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Ospina, J. M. (2 de noviembre de 2016). *La paz es ética*. Obtenido de El Espectador: <http://www.elespectador.com/opinion/opinion/la-paz-es-etica-columna-663710>
- Pastrana, A. (2002). *Palabras del Presidente Pastrana, con motivo de la apertura de la XXI vitrina turística de Colombia*. Bogotá: Biblioteca Presidencial.
- Pineda Camacho, R. (1997). La Constitución de 1991 y la perspectiva del multiculturalismo en Colombia. *Alteridades*, 107-129.
- Posso, C. G. (2016). *La constituyente de 1991*. Obtenido de Centro de Memoria: http://centromemoria.gov.co/wp-content/uploads/2014/11/La_constituyente_de_1991.pdf
- Redacción EL TIEMPO. (3 de marzo de 2010). *‘Vive Colombia, el país que llevas en tu corazón’, nueva campaña que lanza el Min-Comercio*. Obtenido de EL TIEMPO: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-7338589>
- Redacción Política. (22 de mayo de 2015). *“Este es un proceso de paz sin ética”: Uribe*. Obtenido de El Espectador: <http://www.elespectador.com/noticias/politica/un-proceso-de-paz-sin-etica-uribe-articulo-561974>
- Redacción Revista Semana. (9 de noviembre de 2012). *La nueva Marca País, ¿mejor que las anteriores?* Obtenido de Revista Semana: <http://www.semana.com/nacion/articulo/la-nueva-marca-pais-me>

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. (2005). *Política de turismo cultural: Identidad y desarrollo competitivo del*. Obtenido de <http://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/documentos/Turismo/Politica.pdf>

Sabine, G. H., Thorson, T. L., & Herrero, V. (1945). *Historia de la teoría política (Vol. 3)*. México: Fondo de cultura económica.

Santamaría, J. D. (2010). Made in Colombia. La reconstrucción de la colombianidad a través del mercado. *Revista Colombiana de Antropología*, 27-61.

Stalin, J. (1912). *Marxism and the National and Colonial Question*. FALTA CIUDAD Y EDITORIAL

Sterling, E. S. (2009). *Política y moral en la obra El Príncipe de Maquiavelo: una interpretación filosófica*. Obtenido de Universidad San Buenaventura: <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/59888.pdf>

Thompson, D. F. (1987). *Political ethics and public office*. Boston: Harvard University Press.

Villarreal, Á. F. A., & Barco, G. E. C. (2006). *La toma del palacio de justicia: la reparación del daño en eventos de violación de derechos humanos*. Bogotá: Universidad Javeriana.

ACERCA DE LOS AUTORES

Katherine Esponda Contreras

Maestría en Filosofía de la Universidad del Valle con un trabajo en Akrasía y responsabilidad moral en la ética aristotélica. Especialización en Cultura de Paz y Derecho Internacional Humanitario de la Pontificia Universidad Javeriana. Y profesional en Filosofía de la Universidad del Valle, Univalle, con el trabajo Hacia un sentido ético de la ciudadanía: la ética de las virtudes públicas en Victoria Camps.

Correo electrónico: katherine.esponda00@usc.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2454-0485>

Ana Carolina Ardila Behar

Maestría en Estudios de Diplomacia- Relaciones Internacionales de la Universidad de Haifa. Y profesional en Ciencia Política de la Universidad de Haifa.

Correo electrónico: ana.ardila01@usc.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2208-9953>

César Augusto Vásquez Lara

Doctorado en Relaciones Interétnicas en América Latina: pasado y presente de la Universidad de Sevilla con el trabajo Imaginarios de la colonización antioqueña en el eje cafetero entre 1860 a 1930. Maestría en Educación de la Universidad Javeriana en Convenio con la Universidad de Caldas con el trabajo Construcción de sentido de la imagen-texto, texto-imagen. Antropólogo de la Universidad de los Andes con el trabajo Contribución al estudio de las representaciones populares en el barrio la Enea de la ciudad de Manizales

Correo electrónico: cesar.vasquez01@usc.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0327-6550>

Luis Armando Muñoz Joven

Doctorado en Humanidades de la Universidad del Valle con el trabajo Ética Discursiva de Apel-Habermas y la teoría moral de Kohlberg en la formación del desarrollo moral de adolescentes en Santiago de Cali. Maestría en Filosofía de la Universidad del Valle con el trabajo Comunicación sistemáticamente distorsionada. Especialización en Pensamiento Político Contemporáneo de la Universidad del Valle con el trabajo La justicia de los violentos. Y profesional en Comunicación Social de la Universidad Santiago de Cali USC con el trabajo Identidades Juveniles en Estudiantes Universitarios.

Correo electrónico: luis.munoz03@usc.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5084-5069>

José Carlos Rodrigo Herrera

Doctorado en Comunicación y Música de la Universidad de Málaga, con el trabajo La música en Málaga durante el reinado de Carlos II (1665-1700). Maestría en Patrimonio Cultural de la Facultad de Teología de Granada. Maestría en Comunicación y Música de la Universidad de Málaga. Grado en Historia del Arte de la Universidad de Granada.

Correo electrónico: jose.rodrido00@usc.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5400-0343>

Adolfo Luis Barbosa Mendoza

Doctorando en Educación de la Universidad de Baja California con el trabajo El proceso de evaluación cognitiva y valorativa en contextos interestructurantes; Maestría en Desarrollo Social de la Universidad del Norte con el trabajo Impacto del TLC con Estados Unidos en el sector agropecuario colombiano. Especialización en Docencia universitaria, Universidad Santo Tomas, con el trabajo Estrategias metodológicas para el mejoramiento de la enseñanza universitaria. Licenciatura en Educación y Ciencias Religiosas de la Universidad Pontificia Bolivariana sede Medellín.

Correo electrónico: adolfo.barbosa00@usc.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1468-3562>

PARES EVALUADORES

Enrique Pardo Pérez

Universidad de Córdoba

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6467-5790>

Edisson Duarte Restrepo

Universidad de Cartagena

Adriana Correa Bermúdez

Corporación Centro Internacional de Entrenamiento e
Investigaciones médicas CIDEIM

Alexander Luna Nieto

Fundación Universitaria de Popayán

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9297-8043>

Alexander López Orozco

Universidad de San Buenaventura

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0068-6252>

Carlos Andrés Rodríguez Torijano

Universidad de los Andes

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0401-9783>

Carlos David Grande Tovar

Universidad del Atlántico

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6243-4571>

Ingrid Paola Cortes Pardo

Pontificia Universidad Javeriana

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0282-0259>

Jean Jader Orejarena Torres

Universidad Autónoma de Occidente

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0401-3143>

John James Gómez Gallego
Universidad Católica de Pereira
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6685-7099>

Juan Manuel Rubio Vera
Servicio Nacional de Aprendizaje Sena
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1281-8750>

Margaret Mejía Genez
Universidad de Guanajuato
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5142-5813>

María Alexandra Rendón Uribe
Universidad de Antioquia
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1062-6125>

Willian Fredy Palta Velasco
Universidad de San Buenaventura
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1888-0416>

Yenny Patricia Ávila Torres
Universidad Tecnológica de Pereira
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1399-7922>

Diana Milena Díaz Vidal
Universidad de San Buenaventura
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6428-8272>

Marco Antonio Chaves García
Fundación Universitaria María Cano
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7226-4767>
Nelson Jair Cuchumbé Holguín

Universidad del Valle
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9435-9289>

Ángela María Salazar Maya
Universidad de Antioquia
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7599-1193>

Este libro fue diagramado utilizando fuentes tipográficas Times New Roman en sus respectivas variaciones a 11 puntos, y 12 puntos.

Se Terminó de imprimir en los talleres de

SAMAVA EDICIONES E.U.

POPAYÁN - COLOMBIA

2018

Fue publicado por la Facultad de Comunicación y Publicidad, de la Universidad Santiago de Cali.