



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

# **CUADERNOS PEDAGÓGICOS**

# 22

ISSN 1657-5547

# CUADERNOS PEDAGÓGICOS

Número 22

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Medellín  
2003

Universidad de Antioquia



Facultad de Educación  
Centro de Documentación  
Ceáed

CUADERNOS PEDAGÓGICOS

ISSN: 1657-5547

**Comité editorial:**

Orlando Monsalve Posada  
Eugenia Ramírez Isaza

**Coordinación y diagramación:**

Sección de Producción de Medios, Aplicación de Nuevas Tecnologías y Publicaciones, Departamento de Extensión y Educación a Distancia.

**Diseño y Diagramación**

Sandra Milena Zapata

**Corrección de Estilo**

José Reinaldo Longas A.

**Impresión:**

Editorial Zuluaga.

Primera Edición de 300 ejemplares.

Las opiniones expresadas en esta publicación pueden reproducirse total o parcialmente, citando la fuente.

El Comité Editorial de Cuadernos Pedagógicos no se hace responsable de las ideas u opiniones y transcripción de los textos que los autores hagan de sus respectivos artículos.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Ciudad Universitaria, Bloque 9 oficina 114

Teléfonos: 2105714, 2105715

Fax: 2105713

Correo electrónico: [femedios@ayura.udea.edu.co](mailto:femedios@ayura.udea.edu.co)

Medellín

2003

CONTENIDO PONENCIAS:

SEMENARIO INTERNACIONAL  
"ÉTICA EN INVESTIGACIÓN  
SOCIAL Y EDUCATIVA"

1985

Editorial  
Otilio Martínez  
Bogotá, Colombia

CONSEJO EDITORIAL  
POLEMICAS

Diseño y Diagramación  
Sandra María Zúñiga

SEMINARIO INTERNACIONAL

"ÉTICA EN INVESTIGACIÓN

SOCIAL Y EDUCATIVA"

El presente libro es el resultado de los trabajos realizados durante el Seminario Internacional "Ética en Investigación Social y Educativa" que se celebró en Bogotá, Colombia, en el mes de agosto de 1985. El texto es el resultado de las discusiones y debates que se llevaron a cabo durante el curso de los días.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
Ciudad Universitaria, Pisaparral  
Teléfono: 252 2000  
Fax: 252 2000  
Correos electrónicos: [unantioquia@unantioquia.edu.co](mailto:unantioquia@unantioquia.edu.co)

México  
1985

F. 1

## CONTENIDO

página

PRÓLOGO

PRESENTACIÓN

EL COMETIDO ÉTICO EN LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: UNA PERSPECTIVA CONTEMPORÁNEA

17 ✓

Por: Vladimir Zapata Villegas

EL CONSENTIMIENTO INFORMADO EN LAS INVESTIGACIONES EN CIENCIAS HUMANAS

55 ✓

Por: Fernando Sánchez Torres

REFLEXIONES SOBRE EL VÍNCULO ÉTICA- INVESTIGACIÓN-SOCIEDAD: UN ACERCAMIENTO A LA EXPERIENCIA CUBANA A TRAVÉS DEL CÓDIGO DE ÉTICA DE LOS PROFESIONALES DE LA CIENCIA

67

Por: Juan Francisco Vega Mederos

EL COMPROMISO SOCIAL DEL HISTORIADOR IMPLICACIONES CIENTÍFICAS Y EDUCATIVAS

85

Por: Manuel Álvaro Dueñas

HACIA UNA ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN: RECI-  
PROCIDAD Y EXIGENCIA DESDE EL OTRO

Por: Amando Zambrano Leal

105 ✓

EL ACTO MÉDICO COMO ACTO DE INVESTIGACIÓN

Por: Claudia Victoria Llano Restrepo

125

SEMINARIO INTERNACIONAL "ÉTICA EN INVESTI-  
GACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA"

CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE TRABAJO

143 ✓

## PRÓLOGO

Para el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas, CIEP, fue muy grato haber participado de esta publicación del Seminario Internacional "Ética en Investigación Social y Educativa", realizado en el año 2002 en asocio de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, con el auspicio y participación de la REDFORD. De esta manera se está cumpliendo con la misión de contribuir al desarrollo y continuo mejoramiento de la educación mediante el fomento y gestión de investigaciones productivas que permitan construir nuevos y diversos problemas de investigación básicos o aplicados. Asimismo, se está realizando su misión centrada en la investigación educativa, apoyada en los principios de proyección de sus acciones a diferentes campos, construcción de relaciones con diversas instituciones y redes de conocimiento.

Con el Seminario Internacional "Ética en Investigación Social y Educativa", también se cumple con los objetivos de fomentar alternativas de investigación que promuevan la conciencia histórica sobre los compromisos con la investigación; la vinculación de los procesos de investigación con la promoción humana, la calidad de vida y la actualización de los(as) educadores(as); la construcción de interacción investigativa entre pares, a

nivel regional, nacional e internacional; la construcción, desarrollo y difusión de investigaciones sobre educación ética, educación para la paz, educación ambiental, educación para la salud psicofísica, la tolerancia en la escuela y la convivencia pacífica. Con ello, esperamos difundir los resultados de las investigaciones para que se avance en la articulación efectiva de la investigación con la docencia y la extensión.

Rodrigo Jaramillo Roldán

Jefe

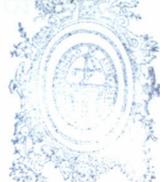
Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas

## PRESENTACIÓN

Los artículos de este documento son resultado de las ponencias presentadas en el Seminario Internacional «Ética en Investigación Social y Educativa», realizado en el auditorio «Héctor Abad Gómez» de la Facultad Nacional de Salud Pública, Universidad de Antioquia, entre el 18 y el 20 de septiembre del presente año. Este evento académico congregó diez ponentes nacionales e internacionales quienes, desde perspectivas interdisciplinarias, presentaron sus reflexiones sobre el tema central del seminario. Para este texto se seleccionaron los trabajos más cercanos a las ciencias sociales y humanas y la traducción del artículo «Política y ética en investigación cualitativa». Las otras ponencias, con una mirada centrada en la educación serán publicadas en los Cuadernos Pedagógicos de la Facultad de Educación.

El seminario internacional «Ética en Investigación Social y Educativa» se propuso crear un marco fundamentado de discusión filosófica, epistemológica e histórica sobre los problemas éticos que permita orientar las investigaciones científicas en nuestro medio. Una mirada al desarrollo del evento permite plantear lo siguiente:

El seminario posibilitó pensar la ética en investigación social y educativa desde diversas perspectivas disciplinares: la historia, la filosofía, la sociología, las ciencias de la educación, la



ciencia política, el psicoanálisis; las ciencias médicas hicieron presencia y aportaron a la reflexión, plantearon nuevas preguntas y dilemas, trazaron caminos que, aunque inciertos y a veces tortuosos, dejan huellas que permiten continuar realizando investigaciones allí donde la ética tenga el lugar que le corresponde.

La relación entre sujetos de investigación es un vehículo esencial para mantener y cualificar los principios éticos generales y para hacer de la ética un modo de vida. La ética, que se fundamenta en unos valores y que estudia las relaciones de éstos con las pautas de conducta, invita a reflexionar sobre las acciones reguladoras de los comportamientos sociales y sobre el ejercicio de la voluntad individual, constituyéndose así en un referente de importancia en el reordenamiento de las relaciones sociales.

La propuesta weberiana de la ética de la responsabilidad abordada en el seminario desde diversas perspectivas, sugiere directrices para orientar la acción de los hombres y en este sentido permite reflexionar sobre ética en investigación social y educativa. La tarea descriptiva de la ciencia es analizada por Weber, considerando de manera particular los conflictos en las esferas de valores, que excluye la imposibilidad de llevar a cabo una conciliación. ¿Hasta dónde son compatibles los valores si tenemos en cuenta la relatividad de los mismos y el hecho de que se encuentran estrechamente vinculados con una determinada época y un preciso ambiente cultural? Si no es posible la unificación de valores, ¿A cuáles responde el investigador social y educativo que trabaja con actores y sectores altamente heterogéneos? Éstas son algunas preguntas que el seminario planteó y que orientan reflexiones futuras.

Esta perspectiva ético-social lleva al investigador a preguntarse por las normas, los valores, las pautas de comportamiento, las visiones y racionalidades presentes en los

heterogéneos actores sociales con los que interactúa, por las razones y condiciones que han posibilitado dicha heterogeneidad, por entender la subjetividad desde los otros y con los otros y por las consecuencias de esa interacción de subjetividades. La realización de los sujetos, que como tales se relacionan en los procesos de investigación, hace que los actos estén dotados de significación y de un sentido que estructura la acción personal y social. «Habitar» los actos y acciones es el sentido práctico de la ética.

En investigación social y educativa, la reflexión ética permite la autocomprensión del ser humano, guiar su praxis, interrogar sus perspectivas de realización en su interrelación con los otros y con contextos determinados social e históricamente. Compete al investigador social y educativo, en sus relaciones con la sociedad una alta responsabilidad con el futuro de la humanidad, con el bienestar del ser humano, incluyendo el bienestar de las futuras generaciones, con el avance de la ciencia y con la divulgación de la cultura tanto en la comunidad académica como en los sectores amplios de la población.

Las orientaciones éticas como intencionalidad reguladora de relaciones y acciones permiten realizar la experiencia cotidiana. No se trata solamente de suscribir códigos, sino de desarrollar la capacidad de poner en funcionamiento los ejes que articulan la vida de los seres humanos. En lugar de dar pautas, se trata de pensar en la racionalidad de la acción, explicitar la intencionalidad, fijar límites, construir consensos válidos para condiciones y momentos específicos, adoptar criterios, asumir responsabilidades. A todos nos convoca el compromiso de propiciar, por todos los medios disponibles, la elección informada y libre de actuar de acuerdo con los principios aceptados por la comunidad de investigadores, de tal modo que la ética como costumbre y hábito, se plasme en la vida cotidiana y oriente nuestras acciones y decisiones como ciudadanos y como profesionales.

En asuntos que involucran la ética, la toma de decisiones, muchas veces signadas por la urgencia y la vulnerabilidad, los investigadores sociales y educativos pueden guiarse por los códigos suscritos por las diversas profesiones y por los comités institucionales de ética; sin embargo, no todas las situaciones son consideradas en ellos o pueden ser no pertinentes culturalmente. Al final los investigadores se ven abocados a interpretar este material desde sus propias percepciones, valores y perspectivas y a contextualizarlo de acuerdo con situaciones, actores y escenarios específicos. Discutir las decisiones éticas con sensibilidad cultural, con conocimiento de nuestros propios valores éticos, confiar en nuestros propios criterios sobre lo que es correcto en la situación inmediata y valorar las repercusiones futuras, son líneas de acción sugeridas en el seminario.

Las relaciones intersubjetivas que se establecen entre los diversos actores de investigación y el contexto en que se actúa se constituyen en puntos de reflexión que orientan las acciones a desarrollar. La consideración del otro como sujeto social, portador de derechos y deberes, con posibilidad de aportar en la construcción de conocimientos, no como simple depositario de información, ubica relaciones de horizontalidad (todos tienen algo que aportar) y de reciprocidad (todos esperan algo del trabajo investigativo) e implica preparación científica, técnica y humana que los habilite para desarrollar los procesos investigativos y para vigilar los efectos que este proceso cause en los individuos, grupos y organizaciones con las que se trabaja. Si bien no siempre es posible evitar las consecuencias nocivas que los procesos de investigación desatan (especialmente en contextos marcados por el conflicto abierto y la polarización) sí se tiene la responsabilidad ética de intentar controlarlos, reducirlos y dar cuenta de ellos en la evaluación del proceso de investigación.

La participación de ponentes de distintas latitudes (España, Cuba, Colombia, Norteamérica), provenientes de muy diver-

sas disciplinas y con experiencias investigativas muy amplias, le dio un sello de diversidad al seminario. Igualmente permitió miradas, reflexiones y perspectivas analíticas que aunque referidas a contextos políticos, ideológicos y económicos heterogéneos, comparten orientaciones éticas básicas. Trabajar sobre las particularidades que asume la realización de estos principios y construir vasos comunicantes, "tejer puentes" entre las ciencias y las humanidades y de éstas entre sí, es una tarea a asumir de manera inmediata. Urge por tanto, la reflexión colectiva, la construcción interdisciplinaria, el diálogo abierto, el análisis crítico de experiencias investigativas, la socialización de procesos y resultados. Este seminario se constituyó en un primer espacio de trabajo sobre el tema de la ética en investigación social y educativa, pero su desarrollo nos impone el reto de crear nuevos y diversos escenarios de discusión.

Hicieron presencia en el seminario temas recurrentes, referidos a asuntos que aunque se expresan en los códigos de ética de las diversas disciplinas y profesiones sociales y humanas (de historiadores orales, de sociólogos, de antropólogos) y en reflexiones y memorias de investigación, lograron ser contextualizados y relativizados, orientando a los investigadores para enfrentar situaciones en grupos y contextos específicos. De estos ejes temáticos, algunos trabajados en forma explícita y otros de manera menos evidente, cabe destacar:

◆ El consentimiento informado, entendido como la decisión consciente y reflexiva que toman los sujetos sociales para participar en el proceso investigativo. Se parte de acuerdos preliminares que se van ajustando a lo largo del proceso investigativo. El consentimiento informado incluye acuerdos sobre temas a trabajar, límites de acceso a escenarios privados, tiempos y momentos del proceso investigativo, posibilidad de hacer públicos los resultados de la investigación y formas de difusión de los hallazgos. Los códigos de ética han

planteado el consentimiento informado desde una "cara de la moneda," la de aquellos sobre los cuales versa la investigación. ¿Y qué pasa con la otra cara de la moneda? ¿Los investigadores tenemos consentimiento informado sobre lo que hacemos? ¿Acompañamos nuestro trabajo de decisiones conscientes, reflexivas y libres sobre las implicaciones de nuestro trabajo?

◆ El principio de reciprocidad: ¿Qué esperan los participantes de una investigación? ¿Nuevo conocimiento, consolidar procesos de organización social, transformar su realidad, ventajas materiales, pago por el tiempo dedicado a la investigación o por la información que entregan? Develar las lógicas de los participantes y establecer muy claramente las condiciones de participación es una orientación ética básica.

◆ La integralidad del proceso investigativo: En investigación social y educativa, gran parte de los hallazgos se fundamentan en datos generados por el mismo proceso de investigación; los resultados surgen y se construyen a partir de los datos, lo que implica, de un lado, un proceso riguroso sistemático y comunicable de la generación y análisis de información, y de otro, el guardar cuidadosamente los principios de integralidad del proceso investigativo en relación con la verificabilidad y veracidad de la información y con la credibilidad de los hallazgos. Estos principios se vulneran cuando se fabrica o maquilla la información, se falsifica o cambia la información o cuando se plagia o utiliza ideas de otros sin dar los créditos apropiados. De igual forma, la integralidad remite a incrementar la colaboración y el trabajo interdisciplinario, a la consolidación de comunidades científicas basadas en la discusión colectiva, el respeto por las diferentes opciones y perspectivas y la comunicación permanente como formas de validar hallazgos y avanzar en la construcción de nuevas opciones teóricas y metodológicas.

◆ La reflexión colectiva entre los integrantes de los equipos

y grupos de investigación, y de éstos con los actores sociales y con la comunidad académica es un vehículo esencial para preservar y cualificar los principios éticos generales y para orientar la toma de decisiones frente a situaciones, actores, y contextos particulares. Fortalecer los comités de ética en investigación social y educativa, cuya existencia en las universidades es aun precaria, y crear tribunales de ética es un asunto que compete a todos.

◆ Responsabilidad hacia los informantes: Una reflexión reiterativa en el seminario hace relación a la responsabilidad que tienen los investigadores de asegurar que los participantes en la investigación no se vean afectados social, física o psicológicamente. Proteger sus derechos, sus intereses, sus sentimientos y su privacidad, a la vez que establecer un balance entre los potenciales conflictos de interés y la necesidad de llevar a cabo el proceso investigativo se constituye en preocupación permanente. Entre las preguntas que suscita esta orientación ética cabe plantear las siguientes: ¿Hasta dónde los investigadores sociales y educativos tenemos claro que la información le pertenece al otro y que es ese otro quien tiene el derecho de establecer los umbrales y condiciones de su entrega?. ¿Hasta dónde tenemos en cuenta que los ritmos de la investigación, las urgencias que nos agobian, no las podemos imponer a aquellos que participan como informantes? ¿Tenemos cuidado de no dar garantías no realísticas sobre la confidencialidad y el anonimato? ¿Concertamos con los participantes la entrega y publicación de la información?

El seminario también se ocupó de «temas frontera» de asuntos poco trabajados desde la perspectiva de la ética y que nos invitan a continuar en su reflexión.

Cobró significado el estudio de la ética de las representaciones, tema bastante novedoso en nuestro país que convoca a un trabajo interdisciplinario de filósofos, sociolingüistas, artistas, sociólogos, comunicadores sociales y educadores. Este

tema nos introdujo al mundo complejo y maravilloso de las imágenes como opción de trabajo investigativo y también nos mostró sus múltiples y dramáticas repercusiones éticas.

La necesidad de reflexionar sobre las implicaciones éticas de hacer investigación en sociedades marcadas por la guerra, abrió nuevos interrogantes, entre muchos, sobre las posibilidades e imposibilidades, los compromisos urgentes y los que es preciso postergar, las relaciones con actores polarizados, vulnerados e invisibilizados; los territorios en conflicto, los límites de la subjetividad, las razones y las lógicas de los otros y de nosotros.

El seminario posibilitó la consideración de éticas específicas en el trabajo investigativo con poblaciones vulneradas, desplazados, migrantes, pacientes que por sus condiciones particularmente difíciles requieren de atención ética especial.

Queda el reto de construir de manera colectiva y reflexiva orientaciones éticas referidas a las diversas modalidades, estrategias y técnicas de investigación, de tal manera que podamos avanzar de las consideraciones generales a las particularidades propias de las diferentes y amplias opciones de investigación social y educativa. ¿Cuáles particularidades desde la perspectiva ética implican construir una historia de vida, o trabajar con grupos de discusión? ¿Es pertinente trabajar con entrevistas o en general con enfoques interactivos en grupos marcados por el conflicto abierto? ¿Para abordar cuáles temas de investigación son convenientes técnicas como el sociodrama que “desnudan” en público la interioridad del otro? ¿Qué implicaciones éticas tiene trabajar en tiempos de guerra con modalidades de investigación participativa? ¿Qué técnicas de generación y recolección de información se deben seleccionar teniendo en cuenta su pertinencia y adecuación a las características y condiciones de la población que se estudia? Para éstas y muchas otras preguntas que rondaron el ambiente del seminario no existen respuestas acabadas.

Se requiere, de nuevo, una reflexión colectiva donde, desde perspectivas teóricas y metodológicas múltiples y desde los mismos procesos de investigación se aporte a esta construcción.

En los informes de investigación, reflexionar sobre los dilemas éticos que se enfrentaron, las preguntas sin respuesta, las tensiones que se lograron resolver y las que quedan pendientes contribuye a generar un clima de discusión, que este seminario trató de propiciar.

En un mundo complejo, cambiante, en conflicto abierto como el nuestro, habrá siempre lugar para la nueva pregunta, el dilema que emerge, la encrucijada en el camino, la tensión por resolver, la situación desconocida que hace presencia. En este mundo de incertidumbre, donde lo insospechado es muchas veces lo común, se hace imperioso para los investigadores sociales y educativos dotar su vida cotidiana y su trabajo de reflexiones éticas que orienten su accionar.

MARÍA EUMELIA GALEANO MARÍN

Directora Centro de Investigaciones Sociales y Humanas

the Republic of Mexico and the  
Department of Mexico and the  
United States of America

For the Republic of Mexico and the  
Department of Mexico and the  
United States of America

For the Republic of Mexico and the  
Department of Mexico and the  
United States of America

For the Republic of Mexico and the  
Department of Mexico and the  
United States of America

For the Republic of Mexico and the  
Department of Mexico and the  
United States of America

For the Republic of Mexico and the  
Department of Mexico and the  
United States of America

For the Republic of Mexico and the  
Department of Mexico and the  
United States of America

**EL COMETIDO ÉTICO EN LAS CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN: UNA PERSPECTIVA  
CONTEMPORÁNEA**

Vladimir Zapata Villegas\*

**INTRODUCCIÓN**

El cometido ético tiene que ver con el encargo social, con la función asignada discursivamente por la cultura a esta dimensión del discurrir humano, colectivo e individual, para garantizar la preservación de la especie y la cohesión del Todo Social en aras de la consecución del ideal de la plenitud humana.

Igualmente, el cometido ético toca con la incumbencia del recto obrar y por lo tanto de la conciencia moral en todos los asuntos asociados con el deber ser y su decantación en el ser efectivo, presente en la praxis humana, es decir, en la experiencia y en la reflexión sobre la misma. En la práctica y en la teoría.

El cometido ético es obligación moral porque nada de lo humano que cruza a todas las ciencias sociales y a la educación, le es ajeno. En un horizonte descriptivo-explicativo la constancia sobre lo humano apunta a la vigencia de la racionalidad, la solidaridad, la responsabilidad y la comunicación.

\*Profesor  
Universidad de  
Antioquia.  
Facultad de  
Educación.

capacidad de argumentación y contra argumentación. Así mismo, hay una perspectiva normativa que guía en contrapunto con la utopía, entendida como horizonte de llegada, que desafía aunque no siempre se logra. Aquí lo importante es que moviliza, mantiene en permanente animación. En el ínterin, humaniza y garantiza la permanencia de la especie.

Uno de los distintivos más característicos de la sociedad humana es la búsqueda de una base común de sustentación que garantice el acceso seguro a los bienes materiales y espirituales, en la cual apoyarse para proyectar su diseño original más allá de su entorno inmediato. Esto genera un afán histórico por construir un mundo que permanezca y trascienda al mismo tiempo. Mundo estructural, mundo histórico, que demanda de todos sus miembros la profesión de unos valores comunes facilitadores de tal construcción conjunta y que hoy se aceptan bajo la acepción de moral o ética cívica. “Los valores de esa moral cívica son fundamentalmente la libertad, la igualdad, la solidaridad –para recordar los tres famosos valores de la Revolución Francesa–, la tolerancia pero activa, porque la tolerancia pasiva es más bien indiferencia, al final da igual lo que haga el de al lado; la tolerancia activa, el respeto activo, la preocupación por el otro. Estos son valores que van componiendo una moral cívica y que para concretarse en una sociedad necesitan que en esa sociedad se respeten los derechos de primera, segunda y tercera generación, es decir, los derechos civiles y políticos, los derechos económicos, sociales y culturales, el derecho a la paz y el medio ambiente. A esto le llamo una *ética cívica de mínimos...*”<sup>1</sup> En este horizonte de mínimos todos convergen, prevista esa condición, pues de otra manera no se podrá vivir confiadamente sino malvivir en la desconfianza, al acecho, inmersos en la ley del sálvese quien pueda. Poner en marcha esta perspectiva moral o ética es un imperativo para cuyo cabal cumplimiento la sociedad ha producido la educación.

<sup>1</sup> Cortina, Adela y Conill, Jesús. Democracia participativa y sociedad civil. Una ética empresarial. Fundación Social. Siglo del Hombre Editores. Bogotá. 1998. Pág. 125.

## 1. LA ÉTICA ES UN TEMA GENERADOR, HOY

Decía Paulo Freire que un tema generador es un concepto comprensivo de la realidad y sus distintas modalidades de designación, rico en posibilidades de relación y articulación, capaz de conducir a una eficaz lectura de la historia y la cultura. Un tema generador, además de las múltiples entradas para dar cuenta de una situación, suscita diversas palabras para referirse a ella y por eso se constituye en pieza fundamental para el Método Psicosocial de Alfabetización. Para desarrollar la capacidad de leer el nombre propio y la realidad. Eficaz para enseñar a firmarse y a escribir la historia como sujeto de la misma.

La suma de los temas generadores "constituyen el universo temático que se define como 'las orientaciones valorativas de los hombres en que se explicita su percepción del mundo y que condiciona sus formas de comportamiento'."<sup>2</sup>

La ética en las dos últimas décadas del siglo XX y en los albores del siglo XXI ha fungido como tema generador de la sociedad mundial y colombiana. Se la percibe como la clave para entender el caos y salir del atolladero existencial planteado por el asesinato cotidiano, la corrupción pública y privada, la irresponsabilidad colectiva, interindividual e individual, el conflicto entre lo público y lo privado.

En la modernidad, la penetración de estas prácticas disolventes por todos los intersticios de la sociedad generó un resquebrajamiento paradigmático con dos consecuencias: por un lado, una fractura en el horizonte valorativo, normativo y comportamental que se concretó en un vacío ético o como dice Emile Durkheim en un estado de anomia, en un mundo anórmico. Por otro lado, una aspiración ininterrumpida por encontrar unos principios mínimos con efectos prácticos para reconstruir la convivencia y regular las relaciones sociales.

<sup>2</sup> Torres Novoa  
Carlos,  
Compilador.  
Entrevistas con  
Paulo Freire.  
Ediciones  
Gernika.  
México, 1978,  
Pág. 27.

La ética, con distintos nombres y plurales sugerencias emergió como explicación y respuesta. He aquí las principales acepciones que entraron en juego y todavía circulan:

◆ La ética como moral desde una perspectiva creyente, discurso de raigambre religiosa tradicional que aporta los elementos suficientes para vivir como debe ser, con arreglo a una fidelidad trascendental. El comportamiento debido es una respuesta a la presencia de Dios que ordena y da la gracia para responder en consecuencia.

◆ La ética como concordancia con la ley natural condensada en los Diez Mandamientos interiorizados por generaciones de colombianos en la socialización primaria, merced a la iniciativa familiar, y en socialización secundaria con la catequesis escolar y el complemento pastoral de la Iglesia católica en la misa dominical.

◆ La ética como conjunto de reglas de conducta que cada ser humano se autoimpone tras considerar su conveniencia para la dirección del comportamiento.

◆ La ética como aduana de las relaciones sociales fundadas en la justicia distributiva. La ética aquí funciona como freno inhibitorio, como horizonte de límites con un control ejercido férreamente por la sociedad.

◆ La ética como última instancia para regimentar la vida social y evitar así caer en la barbarie. Es la ética de la supervivencia que se levanta sobre la base de unos mínimos requisitos para mantener el Establecimiento en estado de flotación. Para algunos analistas la ética, en este caso, coincide con legalidad.

◆ La ética como deber ser y por lo tanto como esfuerzo para aproximarse a los ideales de bueno, bello y justo.

- ◆ La ética como conjunto de valores conducentes al recto obrar.
- ◆ La ética como decencia, como caballerosidad tanto en la vida pública como en la privada. Ética del *gentleman*.
- ◆ La ética como cabal expresión de la libertad de conciencia rectamente formada.
- ◆ La ética como moral desde una perspectiva laica. Entre los dos términos, si bien hay superposición, también hay diferencia. En Colombia, por ejemplo, la **moral** es algo más genérico y amarrado a una convicción religiosa. La **ética** se refiere a un campo más específico (una profesión) o una reflexión teórica (filosófica) sobre la moral.

El teólogo Alberto Restrepo González considera que son más los elementos comunes que conducen a la igualación conceptual entre los dos términos señalados. Al respecto sostiene que “Ética y moral, son, con distinto nombre, el mismo y único saber: la sabiduría referente a la rectitud de las acciones humanas, individuales y sociales... Ambos conceptos se refieren a la responsabilidad, la comunitariedad y la normatividad de las acciones humanas.”<sup>3</sup> Es decir, gusto, satisfacción, inclinación que sobrepujan a los actores sociales a obrar con determinación en aras del armónico funcionamiento del tinglado social.

<sup>3</sup> Restrepo G., Alberto. *¿Ética o Moral?* Columna Escuelita. El Colombiano, mayo 4 de 1995, pág. 5<sup>a</sup>.

<sup>4</sup> Savater, Fernando, *Ética para Amador*. Editorial Ariel. 2<sup>o</sup> Edición, Barcelona, 1992, Pág. 59.

Para el filósofo español Fernando Savater, “moral es el conjunto de comportamientos y normas que tú, yo y algunos de quienes nos rodean solemos aceptar como válidos; ética es la reflexión sobre por qué los consideramos válidos y la comparación con otras morales que tienen personas diferentes. Pero en fin, aquí seguiré usando una u otra palabra indistintamente, siempre como *arte de vivir*.”<sup>4</sup> Naturalmente, arte de vivir bien, bueno y convenientemente. Dicho de otro modo: arte de vivir *humanamente*. Y, lo humano aquí está califica-

do por el cumplimiento de mínimo cuatro condiciones, a saber: *La racionalidad o imperio de la razón*, del darse cuenta, del obrar con plena conciencia, con claro consentimiento. *La compasión o misericordia* o como más genéricamente suele decirse, *la ternura o solidaridad*; *la responsabilidad* como compromiso por dar cuenta de lo encomendado, del cometido y, finalmente, *la comunicación*, el uso del lenguaje como herramienta privilegiada para tramitar los asuntos más simples de la vida diaria y también los complejos.

La ética es un asunto de *relaciones*, no de simples *contactos*, es un regulador de aquellas. En las primeras hay significados en los gestos, en las palabras, en las acciones. Hay un lenguaje que implica *reconocimiento y aceptación* del otro. Allí media la cultura que a su vez es hechura de los hombres. En cambio los *contactos* son propios de los animales que estando contiguos *no se dan cuenta*. Y, en los asuntos entre hombres, lo que resulta al final, si las cosas van bien, es la humanización. De manera que en la medida en que mi interlocutor se humaniza, por esa misma razón me humanizo yo. Relaciones mediadas por el reconocimiento, la aceptación, el respeto, el cuidado. Relaciones justas. Relaciones amorosas. Relaciones sostenidas por una sencilla y muy fuerte convicción: la dignidad de los que se relacionan. “Kant afirmaba que todo ser humano... es un fin en sí mismo que no puede ser tratado como un simple medio... Eso es lo que podríamos llamar el principio ético de no instrumentalización... La idea Kantiana... se traduce diciendo que toda persona es una interlocutora o un interlocutor válido, un interlocutor válido que tiene que ser escuchado... cuando se trata de normas que le afectan y cuyas decisiones tienen que tener una incidencia significativa en el resultado final, porque si no todo esto es una pantomima... La idea de la persona como un interlocutor válido es una clave de moral cívica que tiene que ser aplicada en todas las esferas de la vida social, si queremos tener una sociedad justa a la altura de nuestro tiempo”.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Cortina, Adela y Conill, Jesús. Op. cit. Pág: 125, 126 y 134.

De la ética como opción libre para vivir bien, se derivan consecuencias que afectan la manera de ser y aparecer individual y colectiva. Se escogen alternativas y se renuncia a otras. Aparece la decisión interhumana con la necesaria adopción de sus contingencias. Ello conlleva, dialécticamente, riesgos, felicidad y sufrimiento. Por eso no se puede vivir superficialmente. Hay que asumir la vida como tarea, como esfuerzo constructivo y como responsabilidad compartida. Y no se puede olvidar que si la responsabilidad es considerada la mitad de la ética o la moral, la otra mitad puede ser la libertad. Los seres humanos libres y responsables no viven de cualquier manera. Viven como les conviene, es decir, humanamente, que es una condición que de entrada remite a conciencia, a comprensión, a interpretación, y a sentido. De ahí que para vivir éticamente o moralmente se precise de un objeto de devoción del cual a su vez se desprenda un marco de orientación existencial. Creer en alguien o algo, amar a alguien o algo y construir desde allí un horizonte de fidelidades con efectos prácticos en la vida cotidiana.

La ética es, entonces, un tema capital en la vida puesto que se refiere a recto obrar fundado en la razón. Es cosa de hombres, no de animales. Y en la dialéctica de mínimos y máximos lo que se persigue es preservar y catapultar a los hombres y su mundo. Entre legalidad y entrega generosa, ello será posible.

“Llámesese ética o moral o ley de la acción humana o norma de la praxis personal y social (como se quiera); parta de la normatividad racional o de la racionalidad normativa; hable del hombre como ser social o de la sociedad como comunidad humana; llegue de los casos concretos, a la norma general o de la norma general a los casos concretos, lo cierto es que el hombre es por naturaleza un ser responsable y social, y necesita de una norma de acción que lo guíe para saber cómo tiene que obrar». Es, pues, un ser moral o ético y tenderá a obrar en consecuencia.

<sup>6</sup> Restrepo G.,  
Alberto. Artículo  
citado, pág. 5A.

## 2. ¿PARA QUÉ SIRVE LA ÉTICA?

En el campo de los asuntos humanos (Ciencias Humanas), un gran sector de las mismas ha acordado que no se puede seguir esperando el cambio de las estructuras sociales y de las instituciones para conseguir de los hombres aquí y ahora, un nuevo gesto, una nueva acción. Al contrario, es cada hombre, desde las profundidades de su corazón y en un movimiento intenso de autoexigencia quien ha de convertirse, de transformarse, según una idea (ideal) internalizada y también compartida sobre lo conveniente, lo bueno, para sí y que por la misma razón puede serlo para los otros.

Esta dinámica humana supone *conocimiento* y *admiración* por un lado, y *libertad* por el otro. Todo ello está dirigido siempre a otro con quien inauguro una relación recíproca. Conocer y admirar son prerequisites del amor y éste, a su vez, es el paso previo a cualquier transformación duradera. Dice Levinas: "El prójimo me concierne antes de toda asunción, antes de todo compromiso consentido o rechazado. Estoy unido a él que, sin embargo, es el primer venido sin anunciarse, sin emparejamiento, antes de cualquier relación contratada. Me ordena antes de ser reconocido. Relación de parentesco al margen de toda biología, 'contra toda lógica'. El prójimo no me concierne porque sea reconocido como perteneciente al mismo género que yo; al contrario, es precisamente *Otro*".<sup>7</sup> Otro con quien tengo necesariamente que acordar maneras de tratar, o sea, de comunicar, en orden a conservar y cambiar el mundo. Estas maneras son, ciertamente, solicitaciones del mundo de la ética. Tienen un contenido ético.

El hombre sin ninguna superestructura (o vinculación sobrenatural) "conoce la dignidad, la justicia, el orden, la paz. Las desea, las practica, se hace bueno y goza de paz. Se trata aquí del deseo humano, sensato y moral, cuyo objeto es el bien moral".<sup>8</sup> Esta apetencia que se deriva del conocimiento

<sup>7</sup> Levinas, Emmanuel. *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Editorial Sígueme. Salamanca, 1987. Pág. 148.

<sup>8</sup> Llano Escobar, Alfonso, *Dime qué quieres y te diré quién eres*. En: *Un alto en el camino*. 3R Editores. Bogotá. 2000. Pág.

y al mismo tiempo lo enriquece, asumida voluntariamente (libremente) le permite al hombre conformarse a un modo de ser (ethos). Le conduce a desarrollar una ética.

En la vida diaria los hombres descubrimos qué nos conviene y lo llamamos bueno o bien, y qué no nos conviene y lo llamamos malo o mal.

Naturalmente que las cosas no son tan simples, porque los conceptos bueno y malo no son cada uno unívocos. Por estar inmersos en la cultura humana son susceptibles de estimaciones, apreciaciones, de puntos de vista. Ello nos lleva siempre a tener que escoger libremente. Y la libertad es una condición definitoria del ser humano. **Somos éticos, entonces, porque somos seres humanos.**

Somos éticos porque tenemos conciencia, reflexionamos, hacemos cabal uso de nuestra razón y enfrentamos las consecuencias que se derivan de allí. Mejor dicho, optamos por esta manera de ser, pues "aunque no podamos elegir lo que nos pasa, podemos en cambio elegir lo que hacer frente a lo que nos pasa".<sup>9</sup>

**Somos éticos por amor propio.** Porque lo que está en juego es nuestro bienestar suficientemente ilustrado por la experiencia humana que se expresa en la máxima: «no hagas a los otros lo que no quieres que te hagan a ti».

**Somos éticos, finalmente, porque en ello va la suerte de la especie.** Esto quiere decir que si no emprendemos el camino de una vida autorregulada con referencia a ciertos valores de conservación de la vida humana y la naturaleza y de promoción de la bondad, el respeto y la tolerancia, corremos el peligro de la desaparición. Nadie distinto a nosotros mismos puede asegurar el futuro. Esta es una tarea indelegable e irrenunciable.

<sup>9</sup> Savater, Fernando, *Op. cit.* Pág. 37.

La ética no es un regulador de la convivencia humana para consignar en un papel. Tampoco en un código de comportamiento inocuo. En ningún caso es una mera declaración de principios.

Es una guía para la acción diaria. Es un referente contra el cual se contrasta la conducta individual y colectiva. Es el inexorable camino que cada persona debe emprender para alcanzar una estatura verdaderamente humana.

### 3. LA PERSONA, SEDE PRIVILEGIADA DE LA VIDA Y DE TODA ASPIRACIÓN ÉTICA

La **persona** es el individuo de la especie humana dotado de razón y por eso consciente y responsable. Esta última cualidad lo catapulta en perspectiva ética. Mejor dicho, por responsable, ético.

La **persona** es sujeto incompleto que busca inexorablemente la completez, es un ser finito, contradictorio y en tensión permanente consigo mismo. En su interior hay una lucha incesante entre el santo y el bribón, entre el bueno y el malo. En este sentido es un proceso, es dinámico, tiene que fungir como creativo para satisfacer correctamente las demandas internas y externas. Y mantenerse fiel a lo esencial sin traicionarse, admitiendo lo accidental como parte necesaria de la existencia, pero enfrentándolo en clave humana. La **persona** es un gerundio. No es todavía, **está siendo**.

La persona es un ser situado y fechado. Está en el mundo y con el mundo y ello lo afecta profundamente; en cierta medida esta pertenencia lo define. Ese amarre a un lugar y a un tiempo que se expresa en el lenguaje coloquial con palabras como vecino, amigo, antioqueño, colombiano, latinoamericano, occidental, también remiten a la finitud de las personas, a sus límites.

La **persona** es un **ser con otros** o sea, abierto al mundo y a las demás personas. Sobre todo estas últimas le ayudan a definirse porque el **yo** se perfila cuando hay un **tú** que se lo facilita. De esta interacción surge igualmente el **nosotros**. "Martín Buber arguye que el **yo** y el **tú** son palabras derivadas de la palabra primaria **yo-tú**. Para él una palabra primaria es la que expresa la manera como nos relacionamos mutuamente. Decir **yo**, es reconocer implícitamente el **tú** del cual el **yo**, al afirmarse, se distingue. De esta manera, antes que el **yo** o el **tú**, tomados separadamente, está el **yo-tú** como realidad comunitaria y social que hace posible la personalidad individual."<sup>10</sup> La **persona** se realiza, pues, en la comunicación que no es nada distinto a una relación con sentido. Una relación humana. Una relación recíproca, "por eso hablar a alguien y escucharle es tratarle como a una **persona**, por lo menos empezar a darle un trato humano. Es sólo un primer paso, desde luego, porque la cultura dentro de la cual nos humanizamos unos a otros parte del lenguaje pero no es simplemente lenguaje. Hay otras formas de demostrar que nos reconocemos como humanos, es decir, estilos de respeto y de miramientos humanizadores que tenemos unos para con otros... Para que los demás puedan hacerme humano, tengo que hacerles humanos a ellos; si para mí todos son como cosas o como bestias, yo no seré mejor que una cosa o una bestia tampoco».<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Citado por Vázquez, Carlos. Educación Personalizada, una propuesta para América Latina. Indoamérica Press Service, Bogotá, 1982, pág. 17.

<sup>11</sup> Savater, Fernando. Ética para Amador, pág. 78 - 79.

La **persona** es un ser activo, vivo. Esto lo pone en la perspectiva del **agente**, del sujeto transformador. Y también de quien se responsabiliza por lo hecho. Esto apunta a un señalamiento típicamente humano: la persona es **sujeto de compromisos** consigo mismo y con los demás. Eso explica por qué su paso por el mundo no queda inédito. En él deja las huellas bien visibles de su paso, la cristalización de sus intenciones. Éticamente hablando, el hombre no puede sustraerse a la responsabilidad de entregar el mundo mejor que como lo encontró, cumplir con su palabra, con los juramentos, con las promesas, incluso, no puede eximirse de ser mejor y más

completo al final de su periplo vital si se le compara con el comienzo. Y en esto hay que ser radical: la consideración abarca tanto a la especie como al individuo.

La persona es autónoma. Está llamada a regularse por sí misma. Esto significa lo mismo que definir los criterios con los cuales decide el curso de su vida (que son sus ideas y acciones) y obrar congruentemente con ello. Aceptando que sólo de ella depende lo que sigue a cualquier decisión, puesto que las condiciones externas se consideran como algo añadido y apenas referencial. Se podría cambiar este calificativo de autónoma por el de libre. **La persona es libre**, para todas las determinaciones y para realizar su vocación: Ser plenamente humana.

Acoger a la persona es acoger la vida. Respetar a la persona es respetar la vida. Promover a la persona es promover la vida.

El *ethos* personal privilegia más y mejor el SER que el TENER, la PERSONA sobre las COSAS; la construcción sobre la destrucción, en fin, la participación afirmativa, tanto en perspectiva individual como colectiva, en la hechura de un mundo a la medida del hombre. Lo anterior exige en la vida cotidiana una serie de posiciones (actitudes) y de operaciones prácticas de la conducta que permitan hacer efectivas tales acciones y opciones. Este es el terreno de las PERSONAS.

#### 4. EL ESPACIO DE LO PÚBLICO: LA ÉTICA, SUSTENTO DE LA SOCIEDAD

Lo público es lo perteneciente a todo el pueblo y por tal razón susceptible de generar acatamiento. Esto sólo bastaría para impedir que algún interés particular justifique su entrada a saco sobre el patrimonio común. Sin embargo, eventos contemporáneos en el mundo y en Colombia, demues-

tran profundas carencias y ambigüedades en tal horizonte. Hay suficientes evidencias para comprobar que lo privado se ha superpuesto a lo público. El egoísmo patológico ha reemplazado el nosotros sano y por eso apetecible para la generación de una dinámica social justa. Esto nos remite a un problema de mentalidad, o sea, de orientación valorativa, normativa y comportamental que privilegie la convivencia social y su contexto: EL ETHOS DEMOCRÁTICO. Esto hay que convertirlo en una oferta sobre una manera de vivir para los asociados, desde la familia, pasando por la calle y la escuela de todos los niveles, moderando estas influencias institucionales con los medios de comunicación. En Colombia no se puede desconocer el peso de la Iglesia católica en la generación de dicha mentalidad y en ninguna parte del mundo se pone de lado el valor del ejemplo y la imitación. Lo anterior plantea un gran desafío para los adultos significativos, principalmente los padres y para quienes tienen como encargo social la formación (maestros y sacerdotes), en lo concerniente con la generación de una índole democrática y respetuosa de lo público. En todo caso, hay claridad acerca de lo imprescindible del horizonte ético para la formación de esta índole y el papel crucial jugado allí por la educación espontánea o formal. Al comenzar el siglo XXI y "de acuerdo con el pensamiento comunitarista y la tradición republicana, la educación de la ciudadanía no es una práctica extraña a la educación moral. De algún modo, ambas prácticas coinciden. Porque ser un buen ciudadano y llegar a ser una buena persona, de hecho constituyen búsquedas coincidentes."<sup>12</sup>

En primera instancia, en el hogar, donde se vive con alto grado de intimidad y por eso cada uno de sus miembros corre el peligro de ser el que es, sin cortapisas, hoy surge como requerimiento para la marcha armoniosa del mismo, la solidaridad, el acogimiento a reglas mínimas de convivencia, el respeto y naturalmente el desarrollo y consolidación del autoconcepto (con sus correlatos de autoestima y autoayuda) individual y colectivo.

<sup>12</sup> Barcena, Fernando. El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política. Barcelona: Paidós. 1997. Pág. 164.

Con el ingreso a la escuela se introduce el niño con sus padres en una esfera comunitaria, pública. El aula, el patio de recreo, la administración escolar remiten al niño al ámbito de los espacios compartidos, de lo social, de lo público. Acá la condición de supervivencia está en estrecha relación con el adecuado uso de tales espacios. El niño sometido a reglas que obligan a todos, aprende de contera lo que significa el *bien común* y la igualdad de derechos y deberes.

Aunque hogar y escuela son cualitativamente diferentes, una correcta disposición del proyecto formativo permitirá reconocer un perfil del niño "que aprende desde pequeño a utilizar, disfrutar y conservar los espacios y los objetos de uso colectivo y a percibirlos como parte del bien común de la sociedad, no intentará usufructuar, en beneficio propio, lo que pertenece a todos. Conductas que hoy reprochamos como: daños a los vehículos de servicio público, a los teléfonos públicos, a las instituciones del Estado, a los lugares públicos de recreación, la ocupación de los andenes, la contaminación del agua y el ambiente, la destrucción de la selva y los bosques para beneficio privado, son claros indicadores de la necesidad de generar en nuestros niños y jóvenes un profundo sentido del bien público."<sup>13</sup>

Pero es bueno insistir en que, para los niños y jóvenes, el aprendizaje en gran medida se hace con referencia a lo que son y hacen sus adultos significativos, sus figuras arquetípicas. Sin embargo, todos hemos de saber que los adultos no pueden ser fatalmente modelos de los miembros más jóvenes de la sociedad. En una relación madura, los segundos habrán de terminar en la autonomía y la habilidad para la participación. De lo contrario, no hay ejemplo que valga. La proximidad paradigmática no tiene sentido. La cercanía, en este caso, sirve de inspiración, de provocación.

Precisamente los adultos (jóvenes, de edad media o de edad proveya) en la Colombia contemporánea estamos en entre-

<sup>13</sup> Rodríguez G., Marta C. *La Escuela: el primer espacio de actuación pública del niño*. Fundación Social Santafé de Bogotá. 1992. Pág. 7.

dicho con respecto a lo público y a las virtudes ciudadanas. Hemos crecido en la cultura del engaño a otros y a nosotros mismos, trastocando todos los valores. Es muy posible que un buen número de nosotros hayamos sido socializados (iniciados, educados) en una sociedad anómica, sin valores ni normas referenciales suficientemente consistentes y sólidas. Ello podría explicar, satisfactoriamente, muchas actitudes y comportamientos tanto individuales como sociales. He aquí algunos de tales comportamientos que claman por su auténtica superación:

- ◆ Afiliación política por razones de herencia familiar, pertenencia regional, peso de la tradición, contra las convicciones surgidas de la reflexión y la confrontación de la experiencia.
- ◆ Cifrar la adhesión política en la promesa de un cargo, una prebenda, una canonjía, es decir, en el beneficio particular que se puede derivar de ella.
- ◆ Atender prestamente, en calidad de funcionario público, a los amigos y copartidarios y hacer esperar, impacientándolos, al resto de los usuarios del servicio.
- ◆ Pagar en unos casos y en otros recibir, bajo la forma de aguinaldo y regalo lo que debería ser un cabal cumplimiento de las prácticas usuales del empleado y del reglamento de trabajo.
- ◆ Incumplir las normas del tránsito ufanándose de ello (cruzar semáforos en rojo, detenerse en lugar prohibido, avanzar lentamente por la izquierda, etc.).
- ◆ Apoderarse impunemente del espacio público.
- ◆ Dañar los bienes de la comunidad y justificarlo con la expresión denigrante de que eso es del Estado (iladrón!).

- ◆ Defraudar a los vecinos, traicionar la confianza de los cercanos, manipular al prójimo.
- ◆ Cosificar a las personas en la empresa y en la simple interacción social.
- ◆ Mercantilizar las relaciones tanto de amistad como de exclusividad afectiva.
- ◆ Despreciar la autoridad pública. En fin, que se podría hacer un inventario superabundante de incoherencias en las cuales resulta claramente visible la distancia entre el decir y el hacer.

La reiteración de actitudes y conductas que llevaron a perder la perspectiva ética, a incurrir en la ambigüedad, a admitir la indiferencia condujeron al “*síndrome de la moral distraída*”. Aquí apenas distinguimos ya la línea entre lo bueno y lo malo, entre lo correcto y lo hampón. Ochenta mil familias viven, en no recuerdo qué región del país, del robo de la gasolina. Bien temprano, papá, mamá y muchachitos caminan unos kilómetros hasta llegar al tubo. Hacen unos orificios y sacan unos litros que luego venden a intermediarios. Los ciudadanos honestos de la zona esperan la llegada de sus proveedores para comprar el producto a mitad de precio.

En Caicedo, las Farc se roban los camiones de café con el único objeto de venderlo para quedarse con la plata. También allá, otros honrados patriotas adquieren la mercancía robada a precios más ventajosos.”<sup>14</sup> Lo anormal se torna normal. La malicia adquiere el estatus de virtud social apetecible, inclusive lo legal pasa por moral.

Superar este abismo nos conduce a la demanda por una ética de lo público o una ética ciudadana nacida del consenso. También aquí nos jugamos la suerte de la especie. “En tiempos de crisis sociales, económicas y políticas, la pregunta por la ética

<sup>14</sup> Hernández – Mora Salud. Un tratamiento de choque. El Tiempo. Bogotá. 7 de julio de 2002. Pág. 1 – 24.

ciudadana puede llegar a acariciar la supervivencia misma de muchos hombres y mujeres. Si la miramos, por ejemplo, desde el punto de vista del problema ecológico y ambiental, la pregunta por la ética ciudadana se las tiene que ver incluso con la supervivencia de las especies animales superiores dentro de las cuales se halla la especie humana. Si la miramos desde la relación -siempre problemática- entre ética y política, la pregunta por la ética ciudadana se tiene que enfrentar críticamente con el modo de alcanzar el bienestar común, la paz, la justicia, es decir, con aspectos centrales que tocan en forma directa la convivencia y la supervivencia de personas y grupos sociales. Por eso la ética no es un ejercicio abstracto de la capacidad especulativa racional. Es ante todo una exigencia de responsabilidad colectiva.

A nuestro juicio personal, es un hecho irrefutable que la ética se las tiene que ver con un campo inmenso -a lo mejor infinito- de problemas, todos ellos muy delicados: la destrucción del medio ambiente y de los recursos naturales, la producción y distribución de bienes económicos para todos, el ejercicio de la política y el poder, el uso de tecnologías de alcances insospechados, el manejo de los medios de comunicación masiva, el problema de qué posición tomar frente a la violación de los derechos humanos, frente al armamentismo, a la guerra, al narcotráfico, frente a la lucha política armada, etc".<sup>15</sup>

## 5. ¿DÓNDE SE APRENDE LA ÉTICA?

La ética como *ethos*:<sup>16</sup> "Maneras, carácter, índole, costumbres, usos, hábitos" y que se superpone a lo que en lengua latina recoge la palabra *mos - moris* que quiere decir:<sup>17</sup> "Costumbre, norma, uso, práctica, ley, regla, conducta, proceder", se aprende, es decir, se adquiere, se prende, se forma, se construye, se apropia, se internaliza, se introyecta, en el entramado social, principalmente, entre casa, calle y escuela.

<sup>15</sup> Durán Casas, Vicente. ¿De qué ética hablamos? Ética ciudadana como ética del consenso. Mímeo, spi, Santafé de Bogotá, septiembre de 1991.

<sup>16</sup> Restrepo, Félix. S. J. Llave del griego, Ed. facsimilar, Caro y Cuervo, Bogotá, 1987, pág. 184.

<sup>17</sup> Macchi, Luis. Diccionario de la Lengua Latina, Ed. Apis, Rosario, Argentina, 1941, pág. 354.

Esto ocurre inconscientemente en el ambiente difuso que se relaciona con el funcionamiento de las instituciones, los rituales, los usos, las costumbres, los gestos y las palabras, va edificando una PERSONALIDAD SOCIAL BÁSICA. El concepto universal con el cual se explica la consecución de este logro es el de SOCIALIZACIÓN. Durkheim lo acuñó igualándolo a EDUCACIÓN con este contenido: "La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y *morales* que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica. De la definición precedente se deduce que la *educación* consiste en una socialización metódica de la generación joven" <sup>18</sup>.

Todas las sociedades utilizan el proceso de *socialización* a través de distintas instituciones para conseguir de sus miembros la lealtad con los valores, las normas y las pautas de comportamiento más queridas (por convenientes para todos) y aceptadas. Allí se reúnen los ideales de esa cultura, los mismos que son propuestos a los nuevos asociados por la vía del entorno familiar, escolar, eclesial, las convenciones sociales y los poderosos medios de comunicación.

La sociedad a su vez se asegura de la eficacia de tal proceso en el conjunto de rasgos característicos, compartidos colectivamente, y que expresan un *ethos*, un modo de ser y de aparecer, de hacer y tener.

Respetando la individualidad (cada uno con sus cadaunadas), la socialización pone una impronta, una marca, de claro perfil colectivo. Sin embargo, bien vale la pena dejar firmemente asentada la idea de que el proceso no sigue un solo curso. No va únicamente de los adultos a los jóvenes. Estos últimos tienen la *libertad* para responder, adaptándose o buscando alternativas novedosas, impensadas.

<sup>18</sup> Durkheim, Emilio. En: *Educación como socialización*, Ed. Sígueme, España, 1976, pág. 98.

El *ethos*, pues, alude a una índole desarrollada en el nicho doméstico, debidamente contextualizado en la cultura regional. Hay allí un horizonte convenido y conveniente, emparentado con el recto obrar. Un arte de vivir. Naturalmente arte de vivir bien, según el ideal de la vida buena, aceptado socialmente.

En la tradición antioqueña hay dichos o refranes que recogen la sabiduría popular con respecto a todos los eventos iniciáticos que muestran la poderosísima influencia del ámbito familiar en la conformación de las orientaciones básicas existenciales de sus miembros más jóvenes. Algunos de ellos son los siguientes:

- De tal palo tal astilla.
- Hijo de tigre sale pintado.
- Desde el desayuno se sabe lo que va a ser la comida.
- Árbol que nace torcido nunca sus ramas endereza
- Por donde se tira la vaca, se tira la ternera.
- La vaca se busca por el cuerno y la mujer por la mama.
- En la maleta se conoce el "pión".
- A canas honradas no hay puertas cerradas.
- Al marrano con lo que lo "crían".
- Lo que se hereda no se hurta.
- Cría cuervos y te sacarán los ojos.
- Dime con quién andas y te diré quién eres.
- Si chiquito quiebra grano, qué diremos cuando marrano.

Con más sistematicidad, o sea, con previsión y racionalidad, es lo que hacen las familias (casa), las convenciones sociales (calle) y las escuelas (de todos los niveles).

Sobresale allí el rol de los adultos significativos. En una conferencia con motivo del jubileo del colegio donde cursó su secundaria, Sigmund Freud reivindicó la función de los padres y los hermanos, durante los primeros seis años de vida, en el desarrollo de la identidad y los fundamentos de la per-

sonalidad de los niños y los jóvenes. La índole, el modo de ser, se levantan allí. "Las actitudes afectivas frente a otras personas, actitudes tan importantes para la conducta ulterior del individuo, quedan establecidas en una época increíblemente temprana. Ya en los primeros seis años de la infancia el pequeño ser humano ha fijado de una vez por todas la forma y el tono afectivo de sus relaciones con los individuos del sexo propio y del opuesto; a partir de este momento podrá desarrollarlas y orientarlas en distintos sentidos, pero ya no logrará abandonarlas. Las personas a las cuales se ha fijado de tal manera son sus padres\* y sus hermanos. Todos los hombres que haya de conocer posteriormente serán, para él, personajes sustitutivos de estos primeros objetos afectivos (quizá, junto a los padres, también los personajes educadores), y los ordenará en series que parten, todas, de las denominadas imágenes del padre, de la madre, de los hermanos, etc".<sup>19</sup>

Se establece aquí el peso del modelo y la vía para llegar a él: la imitación. Adquieren una nueva dimensión los adultos significativos como figuras arquetípicas e inductoras de comportamientos colectivos con referencia a valores y normas dominantes. Por el imaginario colectivo cruzan nociones y proposiciones que consignan este sesgo, del tenor de:

- *Una imagen vale más que mil palabras.*
- *Las palabras enseñan, los ejemplos arrastran.*

Y para lo bueno y lo malo fungen adalides domésticos, escolares y sociales cuyo peso hacía decir a John Dos Passos que "a los que reciben trato de bestias se les educa para actuar como bestias"<sup>20</sup> o como testimoniaba Freud en el texto antes citado y refiriéndose a sus maestros: "Los cortejábamos o nos apartábamos de ellos; imaginábamos su probablemente inexistente simpatía o antipatía; estudiábamos sus caracteres y formábamos o deformábamos los nuestros, tomándolos como modelos".<sup>21</sup>

<sup>19</sup> Freud, Sigmund. Sobre la psicología del colegial, obras completas, Tomo II, Biblioteca Nueva, Madrid, 1973, pág. 1893.

<sup>20</sup> Citado por Restrepo, Javier Darío. Asesinos a Conciencia, El Colombiano, 20 de julio de 1996, pág. 5A.

<sup>21</sup> Freud, Sigmund. *Op cit.* Pág. 1893.

Sí, es en la casa donde se construye el talante ético. Allí se aprende lo bueno y lo malo, el amor, el odio, la vida y la muerte. El programa básico de la vida que años después se desplegará con toda su fuerza.

El contrapeso pedagógico al escenario típico de la socialización primaria proviene de la sociedad y el Estado. Y las ofertas éticas de estas dos grandes instituciones sociales son contradictorias. Por un lado, formalmente, hacen la sugerencia de la bienandanza, pero en la acción de sus actores principalísimos, los políticos y los funcionarios, por otro lado, el resultado en términos de conducta es lo contrario. Hay una ambigüedad activa que hacen del Estado y la sociedad los antipedagogos por excelencia.

### **Entre casa, calle y escuela se aprende la ética con sistematicidad**

Jean Piaget en la década de los años treinta del siglo XX escribe el texto que abrirá el camino para los estudios sobre la ética en clave evolutiva: "*El desarrollo del criterio moral en el niño*". Allí Piaget le sigue la pista al progreso de la regla y encuentra que desde el punto de vista de su práctica hay cuatro estadios, a saber:

*Estadio 1. Motor Individual:* El comportamiento sigue reglas motrices (regularidades) con esquemas más o menos ritualizados. Entre 0 y 2 años de edad. La organización doméstica con sus ritmos bien establecidos para el sueño, la alimentación, el aseo configuran en el niño un hábito. Algo así como una huella existencial de orden, de legalidad que con el tiempo derivará en solidaridad.

*Estadio 2. Egocéntrico:* Con un comportamiento regido por reglas provenientes del exterior, con dos etapas:

De 2 a 5 años. Y,  
de 6 a 11 años.

El niño hace lo que quiere porque no percibe a nadie más. Ni lo necesita, o así se lo cree (2 a 5 años). Hasta que la realidad de la vida le impone al otro. (6 a 11 años). Se habilita, entonces, el control de los padres, de los maestros, de la sociedad, de la religión. Es el tránsito siempre problemático desde el más crudo egocentrismo hasta la moderación altruista no admitida completamente con la emergencia del par.

*Estadio 3. Cooperación Naciente:* Comportamiento centrado en la preocupación por el control mutuo y la unificación de la regla. Se observa a partir de los 8 ó 9 años y se sigue afianzando en el estadio 4. Interés por vencer a los demás, asegurando la mayor reciprocidad de los medios empleados. Acá el juego es un gran mediador. En este nivel jugar es al niño como trabajar es al adulto. Se comienza a entender que juntarse genera eficacia en la acción. Agruparse conviene. Los otros son necesarios y el mundo se construye y funciona con ellos.

*Estadio 4. Codificación de la Regla:* El código de las reglas a seguir es conocido por la sociedad entera. El niño se amolda. Se integra. Admite al árbitro y el arbitraje.

En cambio, *en el desarrollo de la conciencia* de la regla hay tres estadios que son:

*Estadio 1:* Interiorización de reglas motrices, no coercitivas, debidas a la inteligencia motriz y preverbal y relativamente independiente de la relación social. De la ritualización de los esquemas nace la repetición que las origina.

De la mitad del estadio motor individual hasta el final de la primera etapa del estadio egocéntrico.

*Estadio 2:* La interiorización se funda en la coerción. El cumplimiento de la regla se basa en su carácter sagrado, derivado de su naturaleza exterior. De la segunda etapa del estadio

egocéntrico hasta la mitad del estadio de cooperación naciente. Conductas egocéntricas.

*Estadio 3:* Se concibe la regla como debida al consenso y al consentimiento mutuo; hay persuasión en vez de coacción. La regla tiene un carácter racional y autónomo. Las conductas son de cooperación. Comprende desde el estadio de cooperación naciente hasta el estadio de codificación de la regla.

Aunque existe una correspondencia entre los estadios de la práctica de la regla y la conciencia de la regla, la segunda siempre va más atrasada, en tanto la acción siempre antecede a la reflexión.

De alguna manera, Piaget, sugiere que la regla implica mucho más que un ente de carácter normativo. Supone racionalidad, conflicto, individualismo, solidaridad. En otras palabras, crecimiento en la consideración y adopción de la regla equivale a *desarrollo humano* de signo positivo. No por yuxtaposición de aspectos sino por confluencia armoniosa de los mismos.

Lawrence Kohlberg desarrolla el enfoque piagetano, explicitando el enfoque moral. Profesor de la Escuela de Posgrado en Educación y Director del Centro para la Educación Moral de la Universidad de Harvard, propone una Educación Moral en el sentido de etapas morales. Utiliza las herramientas de la discusión moral y el tratamiento socrático del dilema. La idea básica de esta perspectiva se traduce en la búsqueda cotidiana de la comunidad justa dentro de las instituciones de manera que quienes han intervenido en la confección de las reglas del juego, reglas de convivencia, se pidan cuenta, mutuamente, de su cumplimiento y en ausencia de éste, de la asunción de sus consecuencias. El fondo lo proporcionan un conjunto de etapas y subetapas morales que en este campo cumplen función parecida a las de los estadios

y fases del desarrollo cognitivo. Más aún, aquellas suponen a éstas.

“Lo interesante en esta tipología kohlbergiana es que el desarrollo moral está fuertemente asociado al desarrollo de la perspectiva social en el individuo. La correspondencia la define el autor así:

### Juicio moral

### Perspectiva social

- |  |  |
|--|--|
| I. Preconvencional.....                    | Perspectiva individual concreta.                   |
| II. Convencional.....                      | Perspectiva de miembro de la sociedad.             |
| III. Postconvencional o de principios..... | Perspectiva anterior a la sociedad.” <sup>22</sup> |

### Definición de las Etapas Morales

Son tres grandes niveles con sus respectivas etapas y teóricamente sugieren un desarrollo progresivo en la perspectiva de la razón, el bien y lo bueno. Estos son los niveles:

- I. Nivel preconvencional, que comprende las edades entre los 10 y los 13 años.
- II. Nivel convencional, de los 16 a los 21 años.
- III. Nivel postconvencional, autónomo o de principio, de los 25 a los 32 años.

Lo que está descrito formalmente es más rico en la realidad del acontecer humano. Desde aquí, la peculiaridad de las personas y su pertenencia le dan un hermoso colorido a estos desarrollos. Veamos este tránsito:

<sup>22</sup> Rey, Germán. Estilos de socialización, cultura y desarrollo moral. 1990. Cinde. S.P.I. Pág. 24.

## **I. Nivel preconvencional**

El niño responde a reglas y rótulos de bueno y malo pero interpreta estos rótulos en relación con las consecuencias físicas o hedonísticas de la acción (castigo, recompensa, intercambio de favores) o en términos del poder físico de los que anuncian las reglas. Hay dos etapas:

### **1. Orientación al castigo y a la obediencia.**

Las consecuencias físicas de la acción determinan lo bueno y lo malo sin tener en cuenta el significado humano o valor de tales consecuencias.

La evasión del castigo y la condescendencia al poder son considerados como valores en sí mismos, no en cuanto al respeto a un orden moral fundamental sostenido por autoridad y castigo.

### **2. Orientación instrumental relativista.**

La acción correcta consiste en aquello que instrumentalmente satisface las necesidades propias de uno mismo y ocasionalmente las necesidades de otros. Las relaciones humanas se ven en términos similares a las del mercado. Hay elementos de reciprocidad e igualdad, pero no siempre interpretados física y pragmáticamente.

La reciprocidad es cosa de "hoy por mi, mañana por ti", sin lealtad, ni gratitud, sin justicia.

## **II. Nivel convencional**

En este nivel se perciben las expectativas de la familia, grupo o nación, como un valor en sí mismas, sin tener en cuenta las consecuencias inmediatas. La actitud no es solamente de conformidad a las expectativas personales y al orden social,

sino de lealtad, de apoyo activo, de justificación del orden y de identificación con las personas o grupos de referencia. Este nivel consta de las etapas:

### 3. Orientación de concordancia interpersonal

El buen comportamiento es aquello que complace y ayuda a otros y es aprobado por los demás. Hay conformidad con las imágenes estereotipadas de lo que es el comportamiento "natural" de la mayoría.

Se juzga el comportamiento por la intención. "Tenía buenas intenciones" o "fue sin culpa".

Uno gana aprobación portándose "bien".

### 4. Orientación a la ley y al orden

Esta es una orientación a la autoridad, las reglas físicas y el mantenimiento del orden social.

El buen comportamiento consiste en cumplir con el deber, demostrar respeto por la autoridad y mantener el orden social "porque sí".

### III. Nivel postconvencional, autónomo o de principio

Aquí hay un esfuerzo directo de definir los valores y principios morales que tienen validez y aplicación fuera de la autoridad de grupos o personas que sostienen estos principios y fuera de la identificación del individuo con tales grupos. Hay dos etapas:

### 5. Orientación legalista, de contrato social

Esta etapa tiene tonos de utilitarismo. Se tiende a definir la acción correcta en relación con los derechos individuales y

las normas que han sido examinadas críticamente y aprobadas por la sociedad. Hay conciencia clara del relativismo en los valores y opiniones personales y un énfasis correspondiente en las reglas de procedimiento para llegar al consenso.

Fuera de lo acordado democrática y constitucionalmente, lo correcto es cosa de “valores y opiniones” personales resultado del “punto de vista legal” con la posibilidad de cambiar la ley en lo referente a consideraciones racionales de utilidad social. Fuera del terreno legal, la obligación se contrae por contrato y libre acuerdo.

## 6. Orientación de principios éticos universales

El bien es definido por decisión y conciencia de acuerdo con principios éticos seleccionados por el individuo con base en la comprensión lógica, universalidad y consistencia. Estos son principios abstractos y éticos (la regla de oro, el imperativo categórico). No son reglas morales concretas como los diez mandamientos.

En esencia, son principios universales de justicia, reciprocidad, igualdad de derechos humanos y de respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales”.<sup>23</sup>

Pero la formación ética se completa en la escuela en todos los niveles. Allí se pule, se expande, se produce la intersección con las aspiraciones colectivas por la vida buena. En las sociedades modernas, cada vez más, se deja a la iniciativa escolar el refinamiento ético que se concreta en una sociedad previsible que funciona con arreglo a los ideales óptimos de sana convivencia, de respeto amparado en la legalidad asumida y compartida por todos y de reconocimiento de la dignidad de las personas. Estos sentimientos y valores recorren todo el trayecto vital desde el jardín de infantes hasta la universidad. En esta institución de la socialización secundaria,

<sup>23</sup> Kohlberg, Lawrence, *La comunidad justa en el desarrollo moral. Teoría y Práctica*, en: *El Sentido de lo Humano. Valores, Psicología y Educación*. Carlos Cañón, Benjamín Álvarez, Editores. Bogotá, 1985, pág. 20 - 21.

sus estudiantes encuentran una fuente de inspiración intelectual y práctica. La cultura y la cultura es la vida que circula por el campus, provee de modelos y de conceptos, contra los cuales se confronta cada uno y obra en consecuencia, conformándose o distanciándose, aduciendo bien o mal las responsabilidades que se derivan de allí.

En la Universidad se debe hacer una oferta ética y ésta debe aprehenderse teniendo en cuenta cuatro circunstancias:

◆ A la Universidad están ingresando estudiantes todavía adolescentes, vale decir, jóvenes con asuntos trascendentales por resolver, como por ejemplo, la orientación afectiva-sexual, la escogencia profesional y el sentido de la existencia. Ello amerita una propuesta de corte ético para ayudar a los alumnos a acceder al estatuto de personas íntegras, con un consistente objeto de devoción y un marco de orientación que le den solidez a su vida.

◆ Las promociones de bachilleres que obtuvieron su título después de 1965 y que lo obtendrán hasta el 2010, conforman la generación del colapso ético, y por consiguiente, su desarrollo moral estará signado por la anomia. En efecto, como consecuencia de la modernización de la sociedad colombiana y de la secularización de la vida, el catolicismo y su paradigma ético empezaron a perder vigencia después del Concilio Vaticano II y, ni la sociedad, ni la familia, ni la escuela produjeron una ética de recambio; a la ética de corte religioso no se le opuso una ética civil o ciudadana o laica. Y, miríadas de personas quedaron atrapadas en un mundo sin referentes normativos, valorativos y comportamentales. Quedaron anómicas. Por eso, echaron mano de cualquier expediente para sobrellevar la vida. El lugar de la ética fue ocupado por la proposición posmoderna que sostiene que todo vale, nada vale. Esto es lo que hace urgente rediseñar el proyecto educativo universitario y desde tal marco proponer un enderezamiento del camino en clave de amor a la vida en todas sus

manifestaciones, principalmente en su sede privilegiada, la persona, vigencia de la justicia en lo individual y colectivo y generalización de la responsabilidad.

◆ La propuesta universitaria con la que se han encontrado distintas promociones de estudiantes, se ha fundado en la profesionalización o privilegio de la razón instrumental. Ello ha conducido a un cierto dominio del criterio de desarrollo unidimensional y por ende a la instauración de la sociedad de la administración total, o sea del hipercontrol, de la concepción de las personas como cosas y del legalismo por encima y en vez de la moral.

◆ Escolaramente se pueden hacer gestos y acciones auténticamente formativos en tal perspectiva. Solo que se requiere empeño y un consistente proyecto educativo institucional. "El reto es crear un ambiente humano tal donde los valores se vivan. No podemos anunciar en cartelera la honestidad cuando ella no se vive en las relaciones que se entablan dentro de nuestra institución educativa. No podemos hablar de justicia cuando los alumnos perciben otro tipo de prácticas en nuestras instituciones. Si queremos que aprendan a ser y pensar justamente, tenemos que crear una escuela o comunidad justa en nuestras instituciones, donde el diálogo sincero y abierto sea la práctica cotidiana en la que se resuelven los problemas. Diálogo que no puede estar escrito solamente en los objetivos o proyectos educativos sino que tiene que existenciarse en las situaciones diarias de conflicto que se dan en la escuela".<sup>24</sup>

Afortunadamente el modelo educativo universitario se ha mostrado sensible en los últimos años del siglo XX y en los comienzos del siglo XXI al horizonte de reflexión de Séneca: "De nada me sirve saber la línea recta si no tengo rectitud de vida; de nada me sirve saber dividir si no sé compartir con mi hermano". Esto, traducido a consigna formativa en la Universidad remite a la siguiente afirmación programática:

<sup>24</sup> Mesa B., José Alberto. S. J. *Crisis de valores en la educación.* Universitas. Humanística. N° 35. Año XXI. Enero-Junio de 1992. Pontificia Universidad Javeriana. Santafé de Bogotá. Pág. 77.

*Personalicemos primero, "cientificemos" en segunda instancia y finalmente, profesionalicemos.*

Sí, la ética se propone y se aprehende en la Universidad. Este es un sesgo definitorio de la Universidad si se recuerda que con él, Comenio la introdujo en la modernidad cuando llamó a la escuela de todo nivel *officina humanitatis*, taller de hombres, y en un taller se hacen cosas o se reparan. En este caso, personas.

## 6. EL COMETIDO ÉTICO EN LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

"El rostro del prójimo significa para mí una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato".<sup>25</sup> El dato más acuciante para la vida cotidiana y los procesos de socialización primaria y secundaria (educación) es la existencia y la presencia del hombre, de todo hombre, considerados individual y colectivamente como la precondition para la reflexión y la construcción científica. La admisión del otro en mi vida es una interpelación permanente y en el horizonte de mis relaciones implica mucho más que un juego de roles. Es la condición necesaria para desarrollar identidad y pertenencia a la especie y a una sociedad particular. Es el ineludible interjuego del nosotros y de los compatriotas. De allí se deriva el cuidado de ambos y la capacidad de dar cuenta de ello y de más. El otro, pues, emerge como provocación para llegar a ser y en esta respuesta se produce la constitución de uno y otro. "Y desde esta *respuesta al otro* originaria, desde esta heteronomía que funda la autonomía del sujeto, la relación educativa surgirá ante nuestros ojos como una relación constitutivamente ética. La ética, entonces, *como responsabilidad y hospitalidad*, no será entendida como una mera finalidad de la acción educativa, entre otras, sino por su condición de posibilidad".<sup>26</sup> Con el otro, somos, mutuamente, responsables. Uno y otro nos debemos hasta la eternidad por el simple hecho de habernos

<sup>25</sup> Levinas, Emmanuel, citado por Barcena, F. y Melich J. C. La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós, pág. 125.

<sup>26</sup> Barcena, F. y Melich, J. C. Op. cit. Pág. 126.

encontrado y haber transitado juntos un trecho de la vida. Cada uno es para el otro una interpelación que se magnifica al responder genuinamente a tal interpelación. "El rostro hace de la educación responsabilidad, *responsividad*. El otro, en su rostro, se me aparece 'de frente,' 'cara a cara.' El rostro es 'presencia' no de una imagen, sino de una palabra. En el sustrato de la idea de infinito se encuentra la ética. La ética no comienza con una pregunta, sino como una *respuesta a la demanda del otro hombre*. Esto es lo que significa *heteronomía*: responsabilidad para con el otro. Una responsabilidad que no se fundamenta ni se justifica en ningún compromiso previo, sino que es la fuente de todo pacto y de todo contrato. La responsabilidad, entonces, es la condición de la libertad, es una responsabilidad anterior a todo compromiso libre".<sup>27</sup> En verdad, no se puede omitir el aserto que sostiene que la responsabilidad y la libertad son partes constitutivas del todo moral. Partes que se entrecruzan permanentemente y que definen en su despliegue lo que significa ser plenamente humano. No obstante, es propio de la humanidad, igualmente, cejar en sus emprendimientos. Aunque, históricamente, en la modernidad la metáfora del progreso ininterrumpido se impuso y quedó la idea de la inevitabilidad del mismo.

Sin embargo, en un cierto momento de la contemporaneidad se perdió tanto la perspectiva racional como la de la acogida en detrimento de la condición humana y del hombre de carne y hueso, el vecino. Se desfondó la razón y su correlato, la autonomía. Pero la heteronomía, como aceptación y acogida del próximo, tampoco se logró afincar en la especie. "La modernidad es un tiempo de ambivalencia, una época de ambigüedades: la afirmación del sujeto y, al mismo tiempo, la negación del mismo".<sup>28</sup> El individuo, tan pronto se constituyó como se disolvió. Desde los años setenta del siglo XX, Herbert Marcuse lo advirtió al referirse al hombre unidimensional, a esa producción típica de la administración total que concibe al hombre como cosa y no como persona. Este es territorio

<sup>27</sup> Barcena, F. y Melich, J. C. *Op. cit.* Pág. 139.

<sup>28</sup> Barcena, F. y Melich, J. C. *Op. cit.* Pág. 129.



conceptual y operacional del Modo de Producción Capitalista y del Estado que le sirve de soporte. Todo su interés se centra en las cosas y los procesos, obviando a las personas. Es el régimen social que «produce aquellos fenómenos de desagregación de las relaciones sociales que son característicos de la «moderna sociedad industrial» (como la alienación y la reificación). Los seres humanos han quedado reducidos a objetos, y por eso, su sufrimiento derivado de la sobreexplotación no cuenta. Ni siquiera porque sean mujeres o niños. En Inglaterra este es un tema que ocupa los debates entre los industriales en la primera parte del siglo XIX. Con todo ello a niños y a mujeres les toca trabajar 10, 12 y hasta 18 horas diarias.<sup>29</sup>

El punto culminante de esta visión propia del capitalismo en sus distintas fases de desarrollo tiene su expresión más elaborada en el denominado, eufemísticamente, neoliberalismo que es el mismo capitalismo salvaje del siglo XIX. En este la mercancía se superpone al hombre, los procesos productivos de bienes intercambiables tienen primacía sobre los procesos humanos. Y se instala la categoría de exclusión y de excluidos. Aquí ya no hay lugar para una sólida expresión de eticidad o moralidad. Es la jungla. Ello queda bien establecido en advertencias juiciosas de los expertos. En la convivencia y en los modos de ser y aparecer, tal sistema implica que:

“Si no hay para todos, que por lo menos haya para mí.

Si no hay para todos, que por lo menos haya para los ciudadanos, no para los migrantes.

Que por lo menos haya para mi país, no para otras naciones,

Que por lo menos haya para Europa y los Estados Unidos, no para los países retrasados, paganos, islámicos, chinos.

Que por lo menos haya para occidente, no para los asiáticos y africanos.

Que por lo menos haya para los blancos, no para los negros o los indios.

<sup>29</sup> Cfr Marx Carlos, *El capital*, Vol I, Fondo de Cultura Económica, décima cuarta reimpresión, Bogotá, 1981, pág. 220 y siguientes.

Que por lo menos haya para los varones, no para las mujeres.

Que por lo menos haya para los que trabajan y producen, no para los desempleados y excluidos, no para los ancianos, no para los jóvenes que no estudian ni trabajan, no para los niños que no tienen futuro.

Que por lo menos haya para los que ya nacieron, no para las generaciones futuras, que mejor sería que no nacieran.

Esta manera de pensar y de actuar se nos va metiendo por los poros, insensiblemente, y responde a una racionalidad, es decir, a una manera de explicar (justificar) la realidad del sistema actual:

La economía ha sido despojada de su orientación hacia la vida. El sistema invierte sobre todo en la eficiencia y no en la vitalidad.

Se piensa que el mercado total es la sociedad perfecta.

Consecuencia de todo lo anterior: la exclusión. El sistema no es para todos”.<sup>30</sup>

En los tiempos que corren un sociólogo alemán, de Bielefeld, Niklas Luhmann, desde un enfoque renovado de sistemas prescinde del hombre. Nuevamente y desde un ámbito académico aparece la tentación por la exclusión del hombre. Estructura y función, junto con los distintos componentes sistémicos son suficientes para explicar y hacer previsiones acerca de aquel (el sistema). Para Luhmann la educación es un subsistema más de la sociedad junto con la economía, el derecho, la política, la ciencia y la religión y que debe ser funcional a la misma. “La teoría de los sistemas sociales de Luhmann pretende cambiar la axiología ontologista basada en un valor supremo por un código binario. Luhmann se pregunta qué código resulta el idóneo para describir el funcionamiento del sistema educativo: ¿instruido/no instruido, bien educado/mal educado...? La hipótesis de Luhmann es la siguiente: ‘efectivamente, también hay un código para la edu-

<sup>30</sup> Ortiz González, Esteban. SDB. La solidaridad cristiana en el contexto actual de economía neoliberal de libre mercado. Síntesis de un artículo de Pablo Richard. Revista Pasos. N° 83. Mayo de 2001.

cación, pero –y ésta es nuestra hipótesis– no se encuentra en los programas del sistema: lo que se codifica es únicamente la selección social y no, como pretende la pedagogía, unos valores de acuerdo con una representación medieval de un mundo de perfecciones absolutas, axiomáticas, inmutables”.<sup>31</sup> El hombre incompleto, ambiguo y contradictorio, por lo tanto imprevisible, no cabe en los presupuestos de los automatismos cibernéticos o en la metáfora del input al output. El primero es sujeto de la pedagogía, que en un horizonte sugestivo se impone como tarea la construcción de lo que Juan Enrique Pestalozzi denomina la consigna pedagógica, a saber: formar cabeza, corazón y manos. En la segunda solo existen estructuras y funciones. Lo demás se cataloga como adorno. En efecto, “la teoría de sistemas... logra la comprensión de una ‘educación sin hombres’, sin el factor humano, simplemente porque el tratamiento sistémico obvia el humanismo probable o posible del hombre para entenderlo en su concepción sistemicomaterial. Con Luhmann, entonces, el hombre no es necesario para la existencia de las ciencias humanas y sociales”.<sup>32</sup> No aparece en el horizonte el ideal de la buena vida para el hombre y todos los hombres. Con tal que el sistema funcione sin bloqueos, sin aparición de lo imprevisible, lo demás cuenta poco.

La educación se erige, pues, en el ámbito privilegiado por el Todo Social para lograr, formal e institucionalmente, la idoneidad y la ética de sus asociados.

La comunidad humana después de actuar y dejar su marca en la naturaleza y en la historia, metafóricamente hablando se ha sentado a pensar sobre lo actuado y ha producido así la cultura y desarrollado la conciencia acerca de su pertenencia a la especie, de su responsabilidad con la continuidad de la misma, de su perfectibilidad, en fin, de la inevitabilidad del esfuerzo por conocer ex ovo y de ampliar el saber existente para garantizar su supervivencia. Emerge la tarea científica, en tal horizonte, como condición de posibilidad del cumplimiento del criterio de sostenibilidad para la especie.

<sup>31</sup> Colom, A. J. y Melich, J. C. Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación. Barcelona. Paidós. 1997. Pág. 95.

<sup>32</sup> Colom, A. J. y Melich, J. C. *Op. cit.* Pág. 97.

Esta conciencia<sup>33</sup> se origina en la cotidianidad y se expresa en dos horizontes: por un lado, como conocimiento y esto la aproxima a la ciencia. Por otro lado, cayendo en cuenta y obrando en consecuencia, lo que la aproxima a la ética o a la moral. Sila ciencia que se concreta en tecnología y en técnicas y la ética que se expresa en conductas culminan en destrucción, se tergiversa la idoneidad de la razón (soporte de ciencia y ética), se pervierte el significado humano de la vida, la dignidad de la persona y se manipula, con fines torvos, el contenido de las condiciones de existencia. Hay, entonces, una exigencia de cautela ética en la confección del discurso disciplinario o científico, particularmente en las ciencias de la educación, puesto que este se moviliza a dos bandas: como realidad formativa de toda la especie y de cada uno de sus miembros y como discurso justificatorio de tal acción. No se puede perder de vista, en consecuencia, la responsabilidad y la libertad. Ambas virtudes sociales (o si se quiere, valores morales) fungen como filtros necesarios para soportar dicha cautela. Y, como ya se dijo antes, los libres y responsables no viven de cualquier manera. Viven humanamente, que es una condición que de entrada remite a conciencia, a comprensión, a interpretación y a sentido. La responsabilidad y la libertad discursivas remiten al esfuerzo por el imperio de la verdad que en la episteme contemporánea es considerada un punto alto en la exigibilidad de científicidad.

La actividad científica y la responsabilidad van de la mano, a tal punto que capacidad científica demanda como correlato la responsabilidad moral. Aquí se encuentran las líneas que al comienzo se postulaban como paralelas.

El desarrollo científico sobrepuja la definición de unos criterios para llevar a una orientación correcta en el uso de los medios, técnicas y tecnologías que se aplican, finalmente, para bien o para mal de la especie humana. Este es el vértice de una dinámica humana y científica que se corresponde con el cometido ético de las ciencias, en general, y de manera más específica, por lo tratado acá, con las ciencias de la educación.

<sup>33</sup> Esta problemática ha sido trabajada más intensivamente por Guillermo Hoyos Vásquez en: Ética y cultura científica, Revista Universidad San Buenaventura. N° 2, agosto de 1994. Pág. 7 a 17.

Con el presupuesto subyacente en la ética comunicativa de "humanizar la ciencia y de relacionar la ética con aquellos problemas de la cotidianidad que son el objeto de estudio de la ciencia"<sup>34</sup> Guillermo Hoyos Vásquez sugiere, pedagógicamente, cuatro cursos de acción complementarios, a saber:

1. "Habría que profundizar en el **sentido de la libertad**, ante las posibilidades casi ilimitadas de creatividad y dominio que posee el hombre, para poder reconocer que hoy nuestros grandes éxitos pueden ser nuestros mayores peligros. Por ello la mayor responsabilidad es poderse poner límites.

2. Dado que el **poder técnico es colectivo**, el reconocer sus límites tendría que ser de la misma comunidad científica, en estrecha interacción con la opinión pública.

3. Este **fortalecimiento de la opinión pública** depende del proceso educativo y se articula en la solución política de los problemas. Precisamente la inmediatez casi vivencial de los problemas ambientales llega hasta las más variadas formas de organización comunitaria y de aquí a la opinión pública. Por ello mismo los temas ambientales han podido hacer carrera política en tan corto tiempo.

4. La ética comunitaria parte del reconocimiento del otro, de su mundo, de la vida, de sus tradiciones culturales. Su principio es el de la diferencia, no el de la identidad. Pero una razón comunicativa, al tomar en serio los procesos de participación ciudadana, busca la comprensión mutua, la competencia propositiva y las posibilidades históricas del consenso no coactivo, para adelantar acciones políticas, que sin violentar lo particular comprometan a la comunidad. También la verdad como entendimiento y acuerdo, libre de presiones, está en la base de la objetividad científica, superando de entrada la instrumentación de la ciencia y de la técnica, para intereses particulares, poniéndolas al servicio de la sociedad civil".<sup>35</sup>

<sup>34</sup> Hoyos Vásquez, Guillermo. Artículo citado, pág. 16.

<sup>35</sup> Hoyos Vásquez, Guillermo. Artículo citado, pág. 16.

## CONCLUSIÓN

La vida cotidiana se realiza en el discurrir del tiempo por medio de los rituales y del libre fluir de la acción. Ya sea que esté fuertemente regimentada o abandonada al espontaneísmo, lo cierto es que no puede faltar el horizonte de criterios ni los mecanismos de control cruzando transversalmente dicha vida cotidiana.

En ese devenir, entre los hombres, resulta impensable la existencia sin normas o sin una opción por la preservación de tal condición para individuo y colectividad. Reconocer este hecho suscita los valores, es decir, aquellas realidades apreciadas por su potencial de sustentación, su carga de sentido, y la movilización conductual. Por su inclinación a calificar las modalidades de relación bien se pueden denominar valores morales o éticos. El énfasis añadido que hay en la expresión reconoce la fuerza cohesionadora y explicativa que tienen en las relaciones humanas y sociales.

Desde el siglo XIX, Carlos Marx había establecido que en la sociedad civil todas las relaciones eran políticas, esto es, de fuerza, de coacción. Y que para no perecer, víctimas de la barbarie del enfrentamiento, los hombres habían acordado un contrato o pacto social. Fue, pues, necesario diseñar un mecanismo en presencia del cual los asociados no se matarían, sino que más bien vivirían juntos. Allí se hizo patente la urgencia de los valores morales. Para visualizar mejor su peso en la vida diaria he aquí "las funciones principales que desempeñan los valores morales dentro de una sociedad.

Primera: darle calidad humana a la acción.

Segunda: el valor humano le da sentido a la vida, razón de ser a la existencia.

Tercera: los valores morales hacen posible y agradable la convivencia humana en el respectivo ámbito: familia, institución, sociedad. Dicho a la inversa: sin valores morales no se puede convivir. La vida se hace intolerable, conflictiva, a causa de los egoísmos, caprichos, envidias, rivalidades y ambiciones”.<sup>36</sup>

<sup>36</sup> Llano Escobar, **Alfonso**. **La ética: un buen negocio**. En: **Un alto en el camino**. Volumen V. 3R Editores. Bogotá. 2000. Pág. 86 - 87.

ETICA % CIENCIAS BIOMEDICAS % CIENCIAS SOCIALES  
CAMPOS DE APLICACIÓN

## EL CONSENTIMIENTO INFORMADO EN LAS INVESTIGACIONES EN CIENCIAS HUMANAS

Fernando Sánchez Torres\*

### 1. DEFINICIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LAS CIENCIAS HUMANAS

Las Ciencias Humanas, como su nombre lo dice, son aquellas que tienen que ver con el hombre, con la especie humana. Siendo así, caen en este campo la Antropología, la Psicología, la Sociología, la Medicina, la Educación, la Historia, con la advertencia de que al profundizar en cada una de ellas inevitablemente se hermanan todas.

Una de las más caracterizadas es la Medicina o Ciencia Biomédica, cuyo objetivo es conocer de manera exacta la constitución y funcionamiento del organismo humano, las causas y efectos de sus alteraciones, las medidas para evitar éstas y las formas de corregirlas. Por supuesto que el conocimiento de tales aspectos es producto de observación y experimentación, es decir, de investigación, tal como ha ocurrido desde cuando la Medicina se convirtió en ciencia.

\* Miembro de  
Número de la  
Academia  
Nacional de  
Medicina.  
Presidente del  
Instituto  
Colombiano de  
Estudios  
Bioéticos.

## 2. EL CONSENTIMIENTO INFORMADO. DEFINICIÓN Y FUNDAMENTACIÓN MORAL Y LEGAL. CAMPOS DE APLICACIÓN

Consentir es admitir, autorizar, permitir o condescender en que se haga algo. Por su parte, consentimiento es, como dice el Diccionario de la Academia, la acción y el efecto de consentir. La connotación jurídica que encierra el término tiene que ver con los contratos, en los que hay dos contratantes, siendo uno el oferente y el otro el aceptante; la conformidad de voluntades es requisito indispensable para su validez jurídica. Por supuesto que en todo contrato la oferta debe basarse en la transparencia, en la ausencia de engaño; una aceptación sustentada en éste es punible desde los puntos de vista moral y legal. De ahí que en el tema que nos ocupa hablemos de «consentimiento informado», para señalar que la obtención del consentimiento debe estar precedida de una información completa y veraz.

Pero, ¿cuál es el significado ético y legal que respalda la figura del «consentimiento informado»? Sin duda, el respeto y la consideración que merece la persona humana, entendida como un sujeto moral en razón a su autonomía. Recuérdese que fue el filósofo alemán Emmanuel Kant quien sostuvo, el primero, la tesis de que el hombre y la mujer sólo llegan a ser personas de verdad por su capacidad para darse a sí mismos el imperativo categórico de la ley moral. Esa capacidad a la que se refiere Kant no es otra que la autonomía o la autodeterminación para actuar, doctrina conocida con el nombre de «Ética formal». Para la misma época en que circulaba dicha doctrina, la Asamblea Nacional Francesa promulgaba los derechos del Hombre y del Ciudadano, dando con ellos al individuo su verdadera condición de persona en el campo político y legal. En el Artículo VI se declaraba que «La libertad consiste en poder hacer todo lo que no perjudica a los derechos de otro; tiene por principio la naturaleza, por regla la justicia y por salvaguarda la ley; sus límites morales se con-

tienen en esta máxima: «No hagas a otro lo que no quieras que se te haga a ti».

Más adelante las tesis positivistas y utilitaristas reforzaron los principios anteriores, proyectándolos con mayor nitidez hacia lo social. Augusto Comte sostuvo que todas las especulaciones reales, convenientemente sistematizadas, harán posible la preponderancia universal de la moral, «puesto que el punto de vista social llegará a ser necesariamente el vínculo científico y el regulador lógico de todos los demás aspectos positivos». Por su parte, John Stuart Mill, con su moral utilitarista, reconocía en los seres humanos la capacidad de sacrificar su propio mayor bien por el bien de los demás.

Entendiendo que el «consentimiento informado» es un asunto que tiene que ver con los seres humanos considerados como personas y que éstas constituyen los núcleos sociales, su aplicación legal y moral tendrá vigencia cuando vaya a actuarse sobre ellas en procura de conocerlas mejor o de proporcionarles un beneficio. Por lo tanto, la investigación con sujetos humanos, que, en principio, debe estar encaminada a uno de estos dos objetivos, o a los dos a la vez, obliga a que el «consentimiento informado» sea tenido en cuenta con carácter obligatorio en las disciplinas biomédicas y sociales.

### 3. EL CONSENTIMIENTO INFORMADO EN LA CUOTIDIANA RELACIÓN MÉDICO-PACIENTE

El ejercicio de la medicina es un asunto que gira alrededor de la relación médico-paciente. Aquél es el sanador beneficentista y éste el sujeto beneficiario. Esa relación está basada en un contrato bilateral tácito, en el que la confianza mutua no hace indispensable la presencia de notario o la mediación de documento alguno.

Durante la relación, el médico busca identificar las causas de las molestias que obligan al paciente a consultar. Para ello debe adelantar una investigación basada en el interrogato-

rio, la inspección y la exploración clínica y de laboratorio. Durante este proceso el médico está obligado, ética y legalmente, a informar al sujeto enfermo acerca de las intenciones implícitas en su actuar y a solicitar su consentimiento para explorar su organismo o para tomar medidas correctivas. No hacerlo puede acarrearle sanciones de orden moral y legal. Con ello se busca proteger los intereses del paciente o sujeto investigado, sin suprimir ni aminorar la responsabilidad del agente investigador-curador. Los intereses mencionados no son otros que la integridad física y moral, como que en ética médica un principio fundamental es el de «no maleficencia», y que la primigenia moral profesional registraba como *primum non nocere*, es decir, «primero no hacer daño».

Adviértase que, desde sus inicios, la medicina occidental se ha caracterizado por su tendencia a defender la integridad del paciente, con un sentido francamente paternalista. En efecto, hasta no hace mucho el curador se comportaba como un déspota ilustrado y el enfermo como un incompetente mental, como un niño carente de autonomía al que había que proteger y no hacerle daño. Por tal razón el médico, este sí, actuaba de manera autónoma, sin dar explicaciones ni solicitar consentimiento para actuar. Como dice el norteamericano Jay Katz: «La idea de que los pacientes tuvieran derecho a un poco de libertad, a compartir las cargas de la decisión con sus médicos, nunca formó parte de la esencia de la medicina».

En los Estados Unidos de Norteamérica, país donde habían calado fuertemente las tesis pragmáticas y utilitaristas, apenas iniciado el siglo XX comenzó a sentar doctrina jurídica el derecho que les asiste a los pacientes de conocer lo que a su organismo le ocurre y aceptar o rechazar lo que el médico tiene pensado hacer para devolverles la salud. Ese comienzo quedó registrado en los anales de la jurisprudencia norteamericana como «el caso **Pratt versus Davis**», que vale la pena conocer con algunos detalles.

Corría el año de 1905. Parmelia Davis era una ama de casa de 40 años, que venía padeciendo de epilepsia desde tiempo atrás. Su médico, el doctor Pratt, tenido como una autoridad en el tratamiento de dicha enfermedad, fue consultado por insistencia de su esposo. En concepto del profesional, la señora Davis obtendría la curación si se le extirpaban el útero y los ovarios, plan terapéutico que no le fue divulgado para no alarmarla. Se le dijo que la operación consistiría en la corrección de un desgarró perineal. Una vez que la señora Davis se percató de la mutilación de que había sido objeto, entabló una demanda contra el cirujano. El tribunal falló a su favor por cuanto «se había violado su integridad sin contar con su consentimiento». A partir de entonces la figura jurídica del «consentimiento informado» se insinuó como parte de un nuevo **ethos** médico, con implicaciones legales. Sin embargo, se mantuvo la duda jurídica respecto a la licitud o corrección de que los juristas se entremetieran en un asunto ajeno a la profesión, como era la práctica de la medicina. La duda mayor consistía en saber si los pacientes poseían en verdad el derecho a conocer qué se proponía hacer el médico con ellos, como también a aceptar lo que les pensaba hacer. Por eso el consentimiento informado se mantuvo en el limbo jurídico, es decir, no se recogió como doctrina legal. La pregunta de fondo era: ¿Puede tutelarse la autodeterminación del individuo frente a la autoridad del profesional de la medicina? Esta duda se mantuvo hasta octubre de 1957, cuando el Tribunal de Apelaciones de California sentó la doctrina del «consenso o consentimiento informado» en el sonado caso **Salgo versus Leland Stanford Jr. University Board of Trustees**. Veamos algunos apartes de este proceso: Martín Salgo, de 55 años, padecía de calambres dolorosos en las piernas y claudicación intermitente. Su médico, vinculado al personal científico del Hospital Universitario de Stanford, sospechando un bloqueo de la aorta abdominal, le recomendó una aortografía translumbar, que para entonces era un procedimiento poco usado. Se practicó y al día siguiente el paciente presentó una parálisis permanente de los miembros inferiores. Los médicos del hospital no le habían advertido

-por negligencia- sobre los riesgos del procedimiento, uno de los cuales era precisamente ése. El veredicto favoreció a Martín Salgo, invocándose la omisión del «consentimiento informado». Así nació este término y esta norma -moral y jurídica- derivada del principio de autonomía. Como dice Katz, con ella se puso término a una tradición de silencio de más de dos mil años, como que hasta entonces siempre fueron los médicos los que hablaron por los pacientes.

En 1960, la Corte Suprema de Kansas en el juicio **Natanson versus Kline** consagró el principio fundamental de la jurisprudencia del consentimiento informado en los siguientes términos: «El derecho anglo-norteamericano se basa en el supuesto amplísimo de la autodeterminación. De él se sigue que se considera que todo el mundo es dueño de su propio organismo, y que por lo tanto puede, si se halla en sus cabales, oponerse y prohibir expresamente la ejecución de operaciones quirúrgicas o cualesquier tratamientos, aun cuando tengan por fin salvarle la vida. Un médico puede creer que una operación o alguna forma de tratamiento pueden ser deseables o necesarias, pero la ley no le permite sustituir con su propio juicio el del paciente mediante ninguna forma de artificio o engaño».

Luego del relato anterior, puede concluirse que el consentimiento informado visto desde el ángulo jurídico es de naturaleza anglo-sajona, particularmente norteamericana. Por otra parte, su connotación ética se originó también allí pues, como es bien sabido, uno de los principios de la bioética médica es el de autonomía, tan íntimamente ligado al consentimiento informado, y la bioética tuvo su cuna en los Estados Unidos de Norteamérica.

Dado que no todo sujeto humano es autónomo, la ley y la ética han previsto que quienes no lo son, es decir, el grupo de los considerados vulnerables o minusválidos (niños e incapacitados mentales por enfermedad), tengan un representante o tutor para los efectos del consentimiento informado

que, en primer término, son los padres o familiares cercanos y, luego, las autoridades legales.

En la práctica, el consentimiento informado ha traído consigo algunos conflictos en la relación médico-paciente. Por ejemplo, no todos los pacientes tienen un cociente intelectual adecuado para entender la información suministrada por el médico y, basados en ella, poder tomar una determinación. De ahí que muchos dejen la elección en manos del curador. De otra parte, el médico puede ver entrabado o alterado el plan terapéutico, ya que no siempre la intención beneficentista suya coincide con los intereses del paciente. El hecho de que el consentimiento informado esté precedido de una información veraz hace que el paciente adquiera conciencia de su verdadero estado de salud, lo cual -así se espera- le permite tomar decisiones en defensa de sus propios intereses. De esa forma el paciente se convierte en sujeto activo, en protagonista del acto médico, asumiendo parte de la responsabilidad que éste conlleva; en otras palabras, la responsabilidad del médico se aminora al compartirla con el paciente. Si fuera el caso, éste queda en posibilidad de auscultar otra u otras opiniones facultativas acerca de su estado de salud. De todas maneras, lo fundamental del consentimiento informado es que abre la posibilidad de diálogo; y para efectos de una toma de decisión autónoma es indispensable una conversación de doble vía.

#### **4. EL CONSENTIMIENTO INFORMADO EN LA EXPERIMENTACIÓN BIOMÉDICA CON SUJETOS HUMANOS**

Toda investigación donde el sujeto de la misma sea un ser humano, debe sustentarse en una premisa inviolable: el ser humano no puede ser tomado como un animal de experimentación. Precisamente, por haber omitido esta premisa fueron juzgados y castigados por un alto tribunal internacional en 1947 los médicos nazis que experimentaron con los seres humanos confinados en los campos de concentración.

Tal crimen de lesa humanidad dio origen a las normas que hoy rigen la investigación en humanos.

Se ha dicho que la ciencia sin experimentación es pura especulación teórica. Tal expresión sí que tiene sentido en tratándose de la investigación biomédica, aceptando que el término «investigación» se refiere a una clase de actividad cuyo propósito es obtener conocimientos generalizables o contribuir a su adquisición, teniendo en cuenta que éstos hacen relación a teorías, principios, o acumulación de información que pueda ser corroborada por medios científicos de observación. Esta etapa de comprobación relacionada con la salud humana se denomina «investigación biomédica», que puede ser de **carácter clínico** cuando interviene el paciente como sujeto de investigación con fines diagnósticos, profilácticos o terapéuticos, o de **carácter no clínico** cuando el propósito es obtener conocimientos generalizables con intervención del paciente o con datos relativos a una suma de ellos (por ejemplo: efectos de la altura sobre la oxigenación cerebral, o preponderancia del grupo sanguíneo Rh negativo en los habitantes de la Costa Caribe).

La «experimentación» es un procedimiento que se utiliza sin tener la certeza de que se obtendrá un resultado determinado. En la investigación médica o clínica ese resultado positivo es la curación, o, por lo menos, el alivio del sufrimiento humano. Si la experimentación lo que busca es establecer si una hipótesis es verdadera o falsa, ya no es experimentación médica, sino experimentación científica pura, que no tiene cabida ética en la experimentación en humanos.

Las investigaciones en seres humanos, como vimos, pueden tener o no un componente de experimentación. Cuando no los tienen, el procedimiento carece de riesgo alguno, es decir, es de carácter aséptico, inofensivo. En cambio, la experimentación conlleva, en grado variable, riesgos físicos o morales. Por eso se hizo necesario que existiera una legislación al respecto.

El primer documento internacional que sobre ese asunto se conoce es el **Código de Núremberg**, promulgado en 1947. Como ya se mencionó, este documento es el corolario del juicio seguido a los médicos nazis que sometieron a experimentación a personas confinadas en los campos de concentración durante la Segunda Guerra Mundial. En dicho código ya se habla del «consentimiento voluntario» para llevar a cabo las investigaciones, según lo expresado en el primero de sus artículos. Dice así: «El consentimiento voluntario del sujeto humano es absolutamente esencial. Esto significa que la persona comprometida debe tener capacidad legal de dar su consentimiento; debe estar en capacidad de ejercer libre poder de escoger, sin la intervención de ningún elemento de fuerza, fraude, engaño, compulsión u otra forma de constricción o coerción; debe tener suficiente conocimiento y comprensión de los elementos que la investigación involucra, con el fin de poder hacer una decisión comprensiva e informada. Esto último requiere que antes de la aceptación afirmativa por parte del sujeto en experimentación se le dé a conocer la naturaleza, duración y propósito del experimento; el método y los medios por los cuales es ejecutado; inconvenientes y daños esperados razonablemente; y los efectos sobre su salud que puedan derivarse de su participación en el experimento.

El deber y la responsabilidad para determinar la calidad del consentimiento reposa en cada individuo que inicia, dirige o se compromete en el experimento. Es este un deber y responsabilidad personal que no puede ser delegado sin impunidad».

Sólo hasta 1964, durante la XVIII Asamblea Médica Mundial realizada en Helsinki, Finlandia, los médicos adoptaron principios fundamentales contenidos en el Código de Núremberg para efecto de la investigación biomédica. Allí se aprobó la llamada **Declaración de Helsinki**, que, en relación con el consentimiento informado, prescribe lo siguiente: «Artículo 9°. En cualquier investigación en seres humanos,

cada sujeto potencial debe estar adecuadamente informado de los objetivos, métodos, beneficios anticipados y daños potenciales del estudio, como las molestias que pueda alcanzar. Él o ella debe ser informado de que él o ella está en libertad de abstenerse de participar en el estudio y que él o ella está en libertad de retirar su consentimiento a participar en cualquier momento. El médico debe entonces obtener el libre consentimiento informado, preferiblemente por escrito». «Artículo 11. En caso de incompetencia legal, el consentimiento informado debe ser obtenido del guardián legal de acuerdo con la legislación nacional. Cuando la incapacidad física o mental hace imposible obtener el consentimiento informado, o cuando el sujeto es un menor, el permiso de los parientes responsables sustituye el del sujeto de acuerdo con la legislación nacional».

El Código de Helsinki fue revisado en Tokio (1975), en Venecia (1983) y en Hong Kong (1989) por las respectivas Asambleas. En todas vuelve a insistirse sobre el «consentimiento informado» y se recalca acerca de la necesidad de revisar éticamente todos los protocolos de investigación en humanos.

Entre nosotros, en Colombia, el Ministerio de Salud dictó la Resolución 8430 del 4 de octubre de 1993, «por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud». Es una disposición basada en las normas internacionales; por lo tanto, en ella el consentimiento informado mantiene plena vigencia.

## 5. EL CONSENTIMIENTO INFORMADO EN LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

Las ciencias sociales son aquellas que estudian a los seres humanos, su organización, conducta, economía, etc., desde un plano individual y colectivo. Siendo así, caen también en el campo de las Ciencias Humanas. La más caracterizada de

ellas es la Sociología, la cual, como su nombre lo sugiere, es la encargada de estudiar a grupos de personas que constituyen núcleos sociales.

La investigación en ciencias sociales se basa fundamentalmente en métodos asépticos, es decir, en los que no aparejan riesgo alguno inmediato para el individuo o para el grupo social investigado. La observación, las encuestas, las discusiones en grupo, los estudios de tendencias, la investigación estadística, los tests de proyección, carecen de posibilidad de daño en el momento mismo de la investigación. La exactitud y la objetividad deben ser los requisitos empleados en las investigaciones sociales. Para cumplir con esos requisitos es necesaria la colaboración de los sujetos investigados, como sucede en los sondeos de opinión o en la indagación de hechos objetivos o de las características subjetivas de una comunidad determinada. La experimentación no es extraña a la investigación en ciencias sociales. Se trata de experimentos controlados encaminados a mostrar la existencia de una relación causal entre dos fenómenos sociológicos, sin que los individuos incluidos en el grupo experimental, y menos los del grupo de control, sean expuestos a daño alguno por efecto del procedimiento.

Hay quienes afirman que solo es posible enfocar la realidad social si el observador o investigador permanece a cierta distancia de ella, es decir, si se comporta como un observador indiferente, alejado de los defectos de la subjetividad, lo cual, en la práctica, es casi imposible. Por ejemplo, en el trabajo de campo, donde los informantes son casi siempre nativos, se hace indispensable que el investigador se mantenga muy cerca de los sujetos investigados. Sea lo que fuere, en la actividad investigativa entra en juego la ética de la responsabilidad: observar, explorar, experimentar, sin falsear los hechos ni perjudicar a los sujetos investigados. Si lo que se busca es la verdad verdadera, el investigador social ético debe despojarse de prejuicios y apasionamientos. No hacerlo puede de-

rivar en daño para la comunidad investigada y para los sujetos que la componen.

Como vemos, la investigación en ciencias sociales, a diferencia de la investigación en ciencias biomédicas, tiene más de observación que de experimentación. Es una investigación con una buena dosis de teoría y otra de empirismo, es decir, en lo vivido, en lo llevado a cabo, en lo que se hace, producto de la costumbre. Ni el objeto ni el método son unitarios. Puede decirse que la investigación social se ocupa de la vida de la sociedad y sus fenómenos, en tanto que la investigación biomédica se ocupa de la vida del individuo y sus enfermedades. Entonces, ¿el consentimiento informado no tiene cabida en ciencias sociales? Por supuesto que lo tiene. *Mutatis mutandis*, los principios éticos que guían la investigación biomédica tienen también vigencia en las ciencias sociales, en especial el principio del «consentimiento informado», por cuanto los resultados de las investigaciones pueden tener consecuencias que afecten al núcleo social estudiado, bien en forma global o en forma individual. Corresponde a los investigadores medir los alcances de su trabajo y no omitir el consentimiento de los investigados, precedido de una información veraz, cuando se advierta que eventualmente pueden ser perjudicados al hacerse uso de los resultados encontrados.

Para terminar, transcribo un concepto del reconocido sociólogo investigador Theodor W. Adorno: «La sociedad -dice- no es un atlas social, ni en sentido literal ni en sentido figurado. Puesto que la sociedad no se reduce a la vida inmediata de sus miembros ni a los hechos subjetivos y objetivos relacionados con ella, toda investigación que se limite a describir esas formas de inmediatez yerra el blanco». A lo cual agrego que el «consentimiento informado» es un principio que le da proyección a la investigación, que la aleja de la inmediatez.

REFLEXIONES SOBRE EL VÍNCULO  
ÉTICA-INVESTIGACIÓN-SOCIEDAD:  
UN ACERCAMIENTO A LA EXPERIENCIA  
CUBANA A TRAVÉS DEL CÓDIGO DE ÉTICA DE  
LOS PROFESIONALES DE LA CIENCIA<sup>1</sup>

Juan Francisco Vega Mederos\*

El sólo hecho de reconocer la relevancia de la temática seleccionada para abordar en este Seminario Internacional, nos hizo acoger con gran beneplácito, ya desde el pasado mes de marzo en los marcos de la Reunión y Congreso de la REDFORD en Madrid, la iniciativa del Centro de Investigaciones Sociales y Humanas de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de La Universidad de Antioquia, referida a la apertura de un espacio para la reflexión y el debate sobre la ética en investigación social y educativa con la marcada intención de cubrir el manifiesto vacío existente en tal sentido, y satisfacer así la necesidad imperiosa de los investigadores en este campo de intercambiar preocupaciones e ideas, más que nada nacidas de la experiencia y la reflexión individual y colectiva de toda una generación de científicos latinoamericanos y de otras latitudes. Permítanme, entonces, tratar algunas de estas interrogantes que también son motivo de preocupación de un importante número de científicos cubanos dedicados al estudio de estas ciencias y de otras que necesi-

<sup>1</sup> Academia de Ciencias de Cuba (1998). "Código sobre la Ética Profesional de los Trabajadores de la Ciencia en Cuba". ACC, La Habana, Cuba.

\*Profesor de la Universidad de La Habana. República de Cuba. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior.

riamente por su impacto, deben ser atendidas muy de cerca por aquellos que debido a nuestros objetos de estudios particulares centramos nuestra atención en los problemas de índole social y educativo.

Resulta innegable que el progreso que conoce hoy en día la Humanidad es resultado de la aplicación de las tecnologías de base científica que han venido transformando incesantemente los modos de producir bienes y servicios, particularmente desde los tiempos de la Revolución Industrial. Del uso -o digamos mejor, del abuso- de estas tecnologías han surgido una buena parte de los males que aquejan a las sociedades de finales y principios de siglo. A la cuenta de la Ciencia, en consecuencia, se le cargan con justicia casi todos los beneficios que la modernidad ha traído al Hombre; pero también se le suele poner en el débito de esta cuenta una parte preponderante de los trágicos desbalances y cataclismos que ha sufrido el planeta y que amenazan hoy día la existencia de numerosas especies vivas, entre ellas principalmente la humana, como hemos visto todos en la recién culminada Cumbre de la Tierra en Johannesburgo. Y esta Ciencia, benefactora y terrible a la vez, es la hechura y el resultado de los desvelos de un grupo cada vez más numeroso de hombres: los hombres de ciencia y en particular los investigadores científicos.

¿Cuál es el código de valores éticos que determina la conducta de este controvertido grupo humano? ¿Qué responsabilidades les cabe respecto a las sociedades en las que se encuentran inmersos y que son, en última instancia, las proveedoras de todos los medios, instrumentos y recursos que utilizan en su labor, y las destinatarias de los resultados de su trabajo? ¿Qué relevancia tienen estas cuestiones en el ámbito de los países eufemísticamente llamados *en vías de desarrollo* y entre ellos, de los ubicados en la que José Martí llamó «nuestra América»? ¿Qué repercusiones globales tie-

nen los principios que animan a los hombres y mujeres que protagonizan la ciencia moderna?

Resulta beneficioso, para acometer este análisis, aceptar un enfoque que lleve a reconocer la problemática ética en tres planos diferentes: 1.- el individual, que tradicionalmente ha ocupado la atención preferente de los etólogos; 2.- el institucional, menos frecuentado pero de innegable importancia; y 3.- el social, que suele ser a menudo campo fértil para distorsiones y tergiversaciones interesadas. Finalmente, no se debe pasar por alto en estas reflexiones la dimensión global, que constituye un plano de análisis obligatorio, del que pueden partir no pocas conclusiones valiosas; mientras que el marco de referencia a utilizar y objetivo supremo de preocupaciones, ha de ser el Bienestar del Ser Humano, considerado éste en una acepción que pudiera denominarse sostenible, o sea, incluyendo el bienestar de las generaciones futuras.

La aparentemente incuestionable relatividad histórico-geográfica de la moral es fuertemente cuestionada por una globalización galopante, que hace tabla rasa con identidades y culturas nacionales forjadas durante siglos e invade también el terreno ético. Se inventa la cultura de masas, apoyada en los medios de difusión modernos y permeada hasta su más recóndita intimidad por un individualismo ego-céntrico y vulgar. Los Derechos del Hombre se metamorfosean terminológica y políticamente en «Derechos Humanos», que son torcidamente interpretados como derechos del individuo en contraposición a los de la Humanidad, con fines políticos muchas veces aviesos.

La crisis de la ética de mercado se hace evidente cuando ésta ya no alcanza a prestarle solidez a la trama social que constituye su razón de ser y de factor cohesionante pasa a ser su disolvente y corrosivo. La laxitud interpretativa y

rancia práctica del moderno decálogo de las sociedades que se resignan a que la Historia haya supuestamente terminado, es equivalente a la inexistencia de paradigmas éticos válidos.

Si bien la historia puede recoger desde tiempos remotos, casos de abusos flagrantes de la autoridad y atrocidades inconcebibles cometidas con el mayor descaro, sin el menor escrúpulo y bajo el amparo de un oscurantismo insostenible, jamás como en el pasado siglo se vieron cometer crímenes de tan lesa humanidad, como los abominables genocidios cuyo sólo recuerdo produce repugnancia, bajo un manto ético asumido institucionalmente. Baste el ejemplo de las bombas atómicas detonadas sobre Hiroshima y Nagasaki, que rubricaron con humillación aterrizadora el fin de la segunda conflagración mundial y resultaron tan oprobiosas para el país del que provinieron, como catastróficas para el que tuvo que soportarlas.

La terminación del pasado siglo y el comienzo del presente quedó presidida por una dualidad antagónica, que cuestiona el precario equilibrio de un mundo que se mueve entre la opulencia y la miseria extremas del hombre, desafiando cualquier interpretación de ética antropocéntrica. Vista en una perspectiva global, la situación actual del mundo es la de un distanciamiento crítico, entre extremos excluyentes. La preocupación que esta situación suscita, mueve en idénticos sentidos y hacia coincidencias asombrosas, a autores con antecedentes muy disímiles, como los que citamos a continuación:

*«Sin embargo, este mundo tan rico en recursos materiales como en saberes y experiencias, formado por las sociedades más libres y dinámicas jamás conocidas, es al mismo tiempo un mundo de extrema vulnerabilidad. Como en el sueño bíblico de*

Nabucodonosor, estamos ante un gigante de oro, plata y hierro, que tiene los pies de barro. Un concepto exclusivamente cuantitativo del progreso y una actitud contumaz de consumismo y despilfarro están creando una brecha, cada día más ancha, entre la minoría que disfruta de los beneficios del progreso y la inmensa mayoría de los habitantes del planeta, para los cuales el bienestar es todavía un espejismo muy lejano» (Federico Mayor).<sup>2</sup>

«Los portentosos avances de la ciencia y la tecnología se multiplican diariamente, pero sus beneficios no llegan a la mayoría de la humanidad, y siguen estando en lo fundamental al servicio de un consumismo irracional que derrocha recursos limitados y amenaza gravemente la vida en el planeta. ¿Hasta cuándo habrá que esperar para que haya racionalidad, equidad y justicia en el mundo?» (Fidel Castro).<sup>3</sup>

Apoyados en el dominio casi absoluto de los medios de difusión masiva, los que detentan el poder han conseguido hurtar de la atención del amplio público, lo que deberían ser sus preocupaciones fundamentales. El grueso de las comunicaciones científicas sobre cuestiones éticas que aparecen en publicaciones periódicas, se dedica a asuntos muy diversos, pero referidos casi todos a problemas puntuales -por más que repetidos- y conflictos éticos que se enfrentan en el llamado mundo desarrollado, que abarca una buena proporción de las sociedades asentadas en países de alto desarrollo industrial y una parte, mayor o menor, de las que viven en países subdesarrollados.

Temas de indisputable naturaleza ética, independientemente de su íntimo carácter político-social, como son el respeto a la soberanía ajena, el derecho a la atención de salud y la educación gratuitas, la protección a los minusválidos, los ancia-

<sup>2</sup> Mayor, F. (1995). "Un coloso con pies de barro". El Correo de la UNESCO, p. 32-33. Abril, Francia.

<sup>3</sup> Castro, F. (1995). Discurso ante la Asamblea General de Naciones Unidas. N.Y., E.U.A.

nos y los niños, la igualdad de la mujer y el hombre, la equidad distributiva y muchos otros, han cedido su espacio a otros tales como la eutanasia, el planeamiento familiar, los ensayos clínicos con sujetos humanos, el carácter de la relación médico-paciente, los problemas de filiación en las distintas variantes de concepción de bebés probeta, los métodos de experimentación con animales de laboratorio, etc., etc., etc.

A la profusión reinante de temas se añade la controversia acerca del carácter ético o no de las tecnologías modernas.

A pesar del obvio carácter diversionista de esta cuestión, los medios de difusión masiva han conseguido dividir a una buena parte de las opiniones ilustradas en dos polos antagónicos: 1.- los que, más allá de valorar con prudencia los posibles perjuicios que puede ocasionar el uso irresponsable de una tecnología nueva, se han dejado arrastrar por las campañas terroristas, hasta el punto de renunciar al progreso y clamar por un ingenuo regreso a la «vida natural» y 2.- los que defienden ciegamente la sustitución de todo lo viejo por lo nuevo, sin reparar en riesgos ni inconvenientes.

La consecuencia inmediata de la multiplicación inagotable de puntos focales y posiciones contendientes entre los que se reparte la atención de la opinión pública en cuestiones de ética, ha sido la distribución monstruosamente igualitarista de la importancia que se les atribuye, en contra de toda lógica. De aquí se ha pasado a un estado tal, que algunos autores destacan refiriéndose concretamente al campo de la bioética que: *«Todo este amplio abanico de actuaciones y posibilidades (...) determina la tremenda confusión en que se mueve...»*.<sup>4</sup>

Nada más apropiado para castrar el contenido de un paradigma ético, que rodearlo de confusión y ambigüedad. ¿Se puede justamente lamentar el sufrimiento innecesario de un

<sup>4</sup> Clark Arxer, I. y D. Piedra Herrera (1999). "Investigación, ética y sociedad". Academia de Ciencias de Cuba. La Habana, Cuba.

animal de laboratorio y ser insensible a la indefensión y muerte en condiciones atroces, de cientos de miles de seres humanos? Ciertamente es preciso encontrar y establecer métodos alternativos para el ensayo y validación de fármacos y bioactivos, que eviten el sufrimiento provocado por los experimentos a representantes de otras especies que acompañan al hombre en la sublime aventura de la vida sobre el planeta Tierra. Pero, ¿no es también imprescindible encontrar y establecer formas de existencia social alternativas a las que hasta ahora sólo aseguran opulencia a unos pocos, inseguro bienestar a pocos o muchos, y desesperanza y miseria a tantos y tantos, que el corazón se oprime al pensar en su número?

Pero resulta que ya desde las postrimerías del siglo XX comienzan a aparecer fenómenos imprevistos, tales como el adelgazamiento de la capa de ozono y el llamado efecto invernadero, por citar sólo dos, que ponen a la orden del día un nuevo debate ético: el motivado por los Cambios Globales. A partir de este momento ya no será posible continuar poniendo en peligro a una parte de la sociedad sin que se corra el riesgo de que desaparezca toda una sociedad y aun *toda* sociedad.

En una acepción amplia, se tendrían que incluir en la categoría de conflictos globales fenómenos como el desempleo y la falta de acceso a los servicios de salud y educación por una parte mayoritaria de las poblaciones. Las tensiones sociales que genera esta falta de equidad entrañan un peligro tan serio para la trama social, que ya no es posible continuar soslayándolo. En todo caso, los intentos por desvirtuarlo, por cargarle la culpa a las víctimas, no han permitido ganar mucho tiempo a los beneficiarios inmediatos del *statu quo* y sí están demorando la puesta en práctica de soluciones a menudo bien conocidas.

Numerosos códigos internacionales de ética -en particular de ética biomédica- han ido tomando cuerpo desde tiempos remotos, suponiendo una situación que nunca existió, de igualdad entre los hombres. Desde el viejo Juramento Hipocrático hasta la Convención Americana sobre los Derechos Humanos, pasando por el Código Internacional de Ética Médica, numerosísimos textos normativos de la conducta de los profesionales de la Medicina y las Ciencias Biológicas han visto la luz y han contado con la aprobación de reuniones tan augustas como las Asambleas de Naciones Unidas, conformando un discurso ético de elevado grado de consensualidad. Sin embargo, los discursos de por sí nunca consiguieron que se lograra avanzar hacia la igualdad de acceso a la atención médica ni hacia la evitación de la utilización irresponsable de los conocimientos biomédicos.

No obstante, en los últimos tiempos se abre la posibilidad de que, advertida de la posibilidad real de su progresivo deterioro, decadencia y extinción, la Humanidad se aferre a lo dispuesto en estos textos y obligue a tomar el rumbo que indican estos preceptos, que no es otro que el de una Ética Humanista, sin dobleces ni lecturas tolerantes de lo que se supone deban condenar.

Salvo raras excepciones, en todo el curso de la historia y desde aun antes de que la ciencia se independizara como tipo específico del saber y como ocupación profesional particular, los hombres de ciencia han sido portadores de rasgos de conducta muy peculiares y comunes a prácticamente todos ellos. Pareciera como si el acceso directo a las fuentes primigenias del saber hubiera impregnado a estos hombres y mujeres de un hálito especial destinado a irradiarse a partir de ellos y a difundirse entre lo mejor de la humanidad primero, alcanzando por fin a todos los seres humanos. O como si la disciplina que les impone su profesión hubiera hecho desarrollarse en ellos todo cuanto de bueno anida en el ser humano.

Ejemplos paradigmáticos de lo anterior han sido prácticamente todos los que han hecho contribuciones de peso al acervo científico de la humanidad. Virtudes como la perseverancia, la fuerza de carácter, la veracidad sin límites, la generosidad, la nobleza y la modestia han caracterizado a los más eminentes investigadores científicos de todos los tiempos. Muchos de ellos, por otro lado, han sido activos luchadores por la correcta aplicación de sus descubrimientos y hallazgos, en bien de toda la humanidad.

Por el contrario de quienes hayan podido ver en la ciencia un modo de vida, los verdaderos científicos han visto en ella el sentido de sus vidas. El conocimiento científico, siempre en riesgo de convertirse en una mercancía cuyo atesoramiento individual priva a los demás de disfrutar de sus frutos, ha sido consagrado en la conducta de los más señalados hombres de ciencia como un bien común, que todos deben compartir. La tecnología, que en manos de los mercaderes ha servido muchas veces para degradar y humillar la condición humana, para los científicos no ha sido nunca otra cosa que un medio para enaltecerla y perfeccionarla.

El interés del científico engrana perfectamente con el mejor interés de la sociedad, concebida como un todo y proyectada hacia el futuro previsible. Entendido de este modo, el interés de la nación jamás entra en contradicción con los intereses perdurables de la humanidad. Las instituciones científicas, en la medida en que expresan los intereses y objetivos percibidos por la comunidad científica, apoyan y potencian el despliegue de las conductas éticas. El entusiasmo que despierta la cooperación y el desinterés absoluto implícito en su concepción del intercambio científico, caracterizan a la generalidad de estos colectivos.

En una época que algunos se empeñan en ver como el fin de la historia, donde resalta el individualismo, el egoísmo y la

búsqueda de vías de escape personal, la competencia desleal y la ambición de lucro a toda costa, los científicos -como conglomerado humano- representan una ética social alternativa que se opone a vicios y tendencias disolventes.

Somos del criterio, de que este tipo de reflexiones resulta vital trasladarlas (de ningún modo imponerlas) de manera especial, a las nuevas generaciones de científicos de nuestros países. Estas cuestiones y otras, tanto más candentes en tanto resulta más directa su incidencia sobre el ser humano, cual sucede en el campo de la medicina, se reiteran como obstinadas realidades frente a todo hombre cabal. No se trata, por cierto, de «politizar», como acusan algunos, la investigación científica. Se trata simplemente de que el conocimiento y la práctica científicos se expresan en una textura político-social concreta, ineludible, de lo que sobran ejemplos a lo largo del ascenso humano en la comprensión y dominio de los fenómenos naturales.

Existen algunas claves que pueden ayudar a esclarecer el camino. Una de ellas -que se desea subrayar- es la de la solidaridad, esa condición del espíritu y de la conducta hoy tantas veces olvidada, al decir del propio Federico Mayor, al que ya se ha citado. No se puede aquí dejar de evocar el gigantesco legado moral de quien, médico de formación, investigador de vocación y por sobre todo, revolucionario de corazón, dejara con su obra y con su ejemplo un singular testimonio a las nuevas generaciones: se trata del Doctor Ernesto Guevara de la Serna. Su tranquila y apasionada respuesta a quien de buena o mala fe lo interrogó al respecto, es clara y terminante: «Nosotros, afirmó el Ché, *no practicamos la caridad, practicamos la solidaridad*».

¿Acaso hay alguna vía más clara para acercar y fundir la ética del hombre de ciencia con la del llamado «hombre común»? La respuesta es rotunda en tanto más «hombres comunes»

laboren por, para y haciendo uso de la ciencia, en tanto la ciencia sea efectivamente patrimonio y escudo de todos y no factor de poder de unos pocos.

A los problemas de ética se les reconoce, en todo el mundo, una inocultable viz política. En Cuba esta viz política cobra una importancia acrecentada en la época actual, si se tiene en cuenta que el sentido del deber, la honestidad, el desinterés y otros valores, requieren ser potenciados. La sólida tradición de cultura política del pueblo cubano, está recorrida en toda su dimensión por un espíritu profundamente ético. Desde Félix Varela hasta José Martí se sentaron las bases de un sistema de ideas que retomaron muchos pensadores en el siglo XX y que la Revolución convirtió en núcleo de su quehacer. Esa ética revolucionaria cubana parte de la justicia social, la equidad, la igualdad y la solidaridad, entre otros principios cardinales. Se basa en postulados que legitiman la soberanía política y la independencia nacional.

El esfuerzo político, educativo y cultural que se lleva a cabo hoy día en Cuba es por situar a la ética en el centro del bregar revolucionario, en la actividad de los directivos y en toda la vida económica, política y social. La ética es el primer renglón de la agenda nacional. Razones éticas, en primerísimo lugar, son las que explican el camino tomado por Cuba al poner en práctica transformaciones que pongan al país en disposición de resistir mejor la actual coyuntura desfavorable y le presten el dinamismo necesario para proyectarse hacia su futuro desarrollo. He aquí el por qué se ha dicho un no rotundo a las «terapias de shock» y se está empleando el método del más democrático y participativo consenso imaginable en el diseño de las medidas a tomar y la oportunidad y el ritmo de su introducción en la economía y la sociedad.

Este país, que se enorgullece en declarar que posee el más alto per cápita de maestros y profesores del mundo, que co-

menzó en días pasados el Curso Escolar 2002-2003 con el 100% de Escuelas Primarias remozadas o reconstruidas y en cada una de sus aulas no más de 20 niños, una enseñanza secundaria en importante perfeccionamiento y la universidad en cada municipio, ha desarrollado y continúa desplegando un titánico esfuerzo por introducir en la educación de todo el pueblo los elementos de la ciencia que permitan considerarlo un pueblo de hombres de ciencia. No se trata sólo de divulgar los códigos y los buenos ejemplos de su cumplimiento cabal. Más importante aún es la tarea de propiciar, por todos los medios disponibles, la elección informada y libre de una conducta acorde con los principios enunciados en estos códigos. De lo que se trata es, en última instancia, de que la ética llegue a convertirse en moral ciudadana, costumbre y hábito que se plasme en el accionar cotidiano del individuo -cualquiera que sea la posición que ocupa este en la sociedad- y de sus organizaciones e instituciones.

Para aquellos que se ocupan de estructurar con formas organizativas, lo más eficientes posibles, el Sistema Nacional de Ciencia e Innovación Tecnológica y de ponerlo al servicio de la causa del desarrollo socioeconómico del país, los presupuestos éticos son cruciales. Cada mecanismo, cada regulación, todas las políticas, los planes, proyectos y programas, deben ser diseñados de modo tal que se garantice un funcionamiento de acuerdo con principios y valores consustanciales al tipo de sociedad que se quiere edificar.

En países como los del área de referencia, que se debaten en la escasez crónica de recursos financieros y de otros tipos, la imposibilidad de crear un potencial de ciencia y tecnología que ayude a emerger de las situaciones de subdesarrollo describe un círculo vicioso que plantea un grave dilema ético. El agente más dinámico en este potencial, el hombre de ciencia, debe formarse y desempeñar su tarea en condiciones verdaderamente de inferioridad, si se le compara con sus

homólogos de los países industrializados. La búsqueda de una salida individual conduce a un número de estos profesionales a emigrar y entrar en el mercado de fuerza de trabajo calificada de los países del Norte opulento. Este drenaje de cerebros ensombrece las perspectivas de nuestras naciones.

Si en las condiciones que prevalecen en nuestros países y en otros del otrora denominado Tercer Mundo, se concibiera una estrategia para hacer viable el regreso de los científicos emigrados y conservar y arraigar a los que decidieron permanecer en sus países de origen, esta estrategia tendría que atender, por encima de todas las demás consideraciones, a la conformación ética de la personalidad de los científicos, así como a otros enfoques de ética institucional y social.

En la competencia desigual con los países desarrollados por reconquistar y retener a sus científicos ofreciéndoles mejores salarios y condiciones de vida, mejores instalaciones para realizar su trabajo... en una palabra, un mejor precio y mejores términos para la venta de su fuerza de trabajo, las posibilidades de éxito son prácticamente nulas. No obstante, esto no quiere decir que no existan alternativas a esta situación. Hay una cuerda en la personalidad de estos científicos, comúnmente subestimada, pero de la cual Cuba tiene vivencias sobresalientes, que muchos de ellos sólo esperan a que sea pulsada para brindar su respuesta generosa e inmediata: es la cuerda de la dignidad nacional y el reconocimiento social.

Los científicos que saben que las instituciones donde desempeñan su trabajo hacen todo lo posible por dotarlos con los mejores medios disponibles para realizarlo, son capaces de darles a estas instituciones lo mejor de sí y superan con su ingenio y laboriosidad no pocas escaseces materiales y hasta sus propias limitaciones personales y profesionales. El hombre y la mujer de ciencia que se conocen apreciados por su

sociedad, que saben que su esfuerzo se inscribe dentro de un plan bien vertebrado y eficaz que promete elevar las condiciones de vida y el nivel de desarrollo de su país, son capaces de renunciar a bienes materiales y remuneraciones en metálico que no pagarán jamás su desmedido y altruista esfuerzo en bien de la ciencia. Los colectivos de científicos que saben que los resultados de sus desvelos no van a ir a engordar el bolsillo de nadie, sino a contribuir a dar solución a problemas que aquejan a sus sociedades y a aumentar las riquezas del país donde se educaron, multiplican sus energías y redoblan su eficiencia.

Los hombres y mujeres de ciencia no piden que se les rodee de lujos ni que se les concedan privilegios, sino que se les circunde de una atmósfera de libertad académica y se les preste oídos a la hora de tomar decisiones que les conciernen; pero, por encima de todo, demandan que el progreso al que quieren contribuir con su trabajo sea un bien común, sea su contribución a la felicidad y el bienestar de sus pueblos y de la Humanidad toda. Los hombres y mujeres de ciencia desean colaborar con sus colegas de otras instituciones y de otros países, rechazan las barreras interinstitucionales y las interdisciplinarias y son capaces de una entrega total, ajena a todo afán de lucro o privilegio personal.

El Código sobre la Ética Profesional de los Trabajadores de la Ciencia en Cuba fue el resultado final de una gigantesca reflexión colectiva, en la cual participaron cerca de cuarenta mil investigadores, profesores universitarios, tecnólogos, auxiliares y muchas otras categorías de trabajadores de la investigación científica, aportando no pocas inquietudes y experiencias. En él se han plasmado los principios y normas éticas más generales que presiden el quehacer de la ciencia nacional cubana, en sus relaciones con la sociedad, con la propia comunidad científica y con el objeto mismo de estudio.

En sus relaciones con la sociedad se resalta, entre otros, el principio de la alta responsabilidad que le corresponde con el futuro de la humanidad, la prosperidad de la patria y el avance de la ciencia misma. Entre las normas éticas se concluye aquí con la necesidad de asumir una posición activa por la introducción y generalización de los resultados científicos y estar atento ante las implicaciones negativas para la sociedad, la naturaleza y el individuo que pueda tener la aplicación práctica de uno u otro conocimiento científico, así como contribuir a la divulgación y extensión de la cultura científico-técnica, no solo dentro del ámbito de la comunidad científica, sino hacerla extensiva a los más amplios sectores de la población como una forma más de tributar a la educación científica del pueblo.

En sus relaciones con la comunidad científica se hace un llamado al respeto mutuo, sinceridad, sencillez y modestia, valores universales que adquieren en el sector de las ciencias una mayor relevancia. Las normas éticas abordan la promoción de los debates, el juicio de ideas y la polémica objetiva para el progreso de la ciencia; preservar la comunicación y las relaciones entre colegas y colaboradores; velar por la superación individual en los planos teórico y metodológico, entre otras.

En sus relaciones con el objeto de estudio se subraya el hecho de que el trabajo de la ciencia debe regirse por el principio de la búsqueda perenne de la verdad, lo cual exige que el hombre de ciencia jerarquice este valor en el proceso de alcanzar resultados científicos. Al tratar las normas éticas se hace un llamado a defender la verdad científica; a validar los resultados científicos; a incrementar la colaboración eficiente y el trabajo multidisciplinario; a evitar el daño innecesario a la fauna, la flora o cualquier otro recurso natural, durante la experimentación; a promover el desarrollo sostenible; a coadyuvar, con su labor, a evitar que el crecimiento demográfico y el afán consumista irracional conduzcan a la destrucción de la naturaleza.

Uno de los párrafos preambulares de este Código, ilustra nítidamente un enfoque que compartimos profundamente y con el que deseamos resumir estas reflexiones: *«La ciencia carecerá de sentido si no se fundamenta en el principio del humanismo, puesto que toda actividad científica deberá orientarse por el reconocimiento del hombre como valor supremo. Es precisamente el hombre, su vida, bienestar, salud, cultura, libertad y progreso, quien le confiere sentido a la ciencia»*<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Muñoz, E. (1994). "Una Visión de la Biotecnología: Principios, Políticas y Problemas", p. 131. Fondo de Investigación Sanitaria, La Habana, Cuba.

## BIBLIOGRAFÍA

Academia de Ciencias de Cuba (1998). "Código sobre la Ética Profesional de los Trabajadores de la Ciencia en Cuba". ACC, La Habana, Cuba.

Mayor, F. (1995). "Un coloso con pies de barro". El Correo de la UNESCO, p. 32-33. Abril, Francia.

Castro, F. (1995). Discurso ante la Asamblea General de Naciones Unidas. N.Y., E.U.A.

Clark Arxer, I. y D. Piedra Herrera (1999). "Investigación, ética y sociedad". Academia de Ciencias de Cuba. La Habana, Cuba.

Muñoz, E. (1994). "Una Visión de la Biotecnología: Principios, Políticas y Problemas", p. 131. Fondo de Investigación Sanitaria, La Habana, Cuba.

Universidad de Antioquia



CUADERNOS PEDAGÓGICOS | 83

Facultad de Educación  
Centro de Documentación  
Ce&ed



## EL COMPROMISO SOCIAL DEL HISTORIADOR IMPLICACIONES CIENTÍFICAS Y EDUCATIVAS

Manuel Álvaro Dueñas\*

### A VUELTAS CON LA MEMORIA HISTÓRICA

Hace apenas dos años, en diciembre de 2000, se registró oficialmente la *Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica*, creada por un pequeño grupo de ciudadanos, los mismos que dos meses antes habían promovido la localización de la fosa común en la que fueron enterrados en la localidad de Priaranza del Bierzo trece conocidos republicanos e izquierdistas de la comarca asesinados al comienzo de la guerra civil, el 16 de octubre de 1936, en una operación de limpieza ejecutada por los partidarios de los militares sublevados contra el gobierno constitucional de la República. Hace sólo unos meses se obtuvieron muestras de ADN que abren el camino para la identificación de cuatro de los cadáveres, lo que permitirá a sus familias enterrar dignamente a quienes desaparecieron hace sesenta y seis años.<sup>1</sup> Sin embargo, todavía se conservan en los muros de muchas parroquias españolas lápidas que recuerdan a los muertos de los vencedores, a los «caídos por Dios y por España». En el Bierzo, como en otros muchos lugares de España, se sostiene el agravio histórico del que son víctimas los vencidos en la guerra y sus familiares, dado que los vencedores dispusieron del apoyo

\* Profesor de la  
Universidad  
Autónoma de  
Madrid.

<sup>1</sup> Véase la página  
web de la  
Asociación para  
la Recuperación  
de la Memoria  
Histórica: [www.  
memoria  
historica.org](http://www.memoriahistorica.org)

del estado franquista no sólo para localizar y enterrar a sus muertos, sino para perpetuar públicamente su memoria. Así, quedaron vencidos y olvidados quienes defendieron valores políticos y sociales que se constituirían cuarenta años después en señas de identidad de la actual Constitución democrática española, promulgada en 1978.

Lo cierto es que la repercusión de noticias como ésta en los medios de comunicación ha sido muy escasa y tímida la respuesta que las administraciones públicas han dado ante las demandas de reparación presentadas por los cada vez menos supervivientes, quienes temen que con su muerte queden definitivamente olvidadas su lucha y su esperanza. Que en la actualidad se reclame no sólo la localización de desaparecidos en la guerra civil, que podrían ser millares<sup>2</sup>, sino el reconocimiento oficial de tal situación, incluso apelando a organismos internacionales, no casa bien con la imagen de una España moderna y con vocación de liderazgo democrático.

Familiares de víctimas del franquismo, represaliados políticos, militantes de partidos y organizaciones políticas y sociales, antiguos guerrilleros que sostuvieron la resistencia armada una vez terminada la guerra y que en muchos casos pelearon contra el nazismo en Francia y la Unión Soviética, donde recibieron los máximos honores militares y civiles<sup>3</sup>, vienen reivindicando en los últimos años que se reconozca su papel en la lucha por las libertades en España, que se repare, al menos moralmente, la injusticia que el franquismo cometió con ellos y que se les confiera el lugar que se merecen en la memoria colectiva y oficial, de la que fueron borrados por los vencedores de la guerra civil.

Las condiciones en las que se produjo la transición política española tras la muerte del dictador (Tusell y Soto -eds.-, 1996), cuarenta años después de su sublevación armada, han dificultado la revisión de una historia oficial y de una memoria colectiva conformadas a la medida de la legitimación polí-

<sup>2</sup> La Asociación para la Defensa de la Memoria Histórica los cifra en 30.000.

<sup>3</sup> Secundino Serrano (2001) comienza la introducción a su estudio sobre la guerrilla antifranquista, titulada significativamente «La memoria clandestina», citando el caso de Cristino García Granda, quien tras la derrota republicana en España, luchó contra los nazis en Francia. Héroe de la resistencia francesa, cuyo recuerdo oficial quedó perpetuado en Francia al darse su nombre a una calle de la localidad de Saint-Denis, considerado como un bandolero por las autoridades franquistas, murió fusilado en Madrid en febrero de 1946.

tica del franquismo (Aguilar, 1996; Reig Tapia, 1999), al contrario de lo ocurrido, por ejemplo, en alguno de los países del este de Europa, donde las historias oficiales se desmontaron tan rápidamente como cayeron los regímenes socialistas que legitimaban (Brossat, Combe, Potel y Szurek, 1992). El recuerdo traumático de la guerra y sus consecuencias, si bien pudo actuar de factor moderador del proceso de transición (Aguilar, 1996), impuso una lectura del pasado reciente de España, fruto de una suerte de mecanismo perverso de compensación: la guerra y la dictadura se interpretarán oficial y socialmente en clave moral<sup>4</sup>, debiendo la nueva España democrática aprender de su pasado, de los horrores de una confrontación fratricida, página negra de nuestra historia que había que pasar en aras de una reconciliación nacional que vendrían a sancionar la monarquía parlamentaria y una constitución democrática en cuya elaboración participarán los partidos más representativos de quienes perdieron la guerra. Se daba carta de naturaleza a una nueva «historia oficial» que se sostenía, en esencia, sobre la cruel paradoja de condenar al olvido a los perdedores de la guerra, los cuales resultaban así doblemente derrotados, en el campo de batalla y por la historia. Veinticinco años después de promulgarse la Constitución, a pesar de los esfuerzos desplegados por algunas asociaciones, de escasa repercusión social, por conseguir el reconocimiento formal de la sociedad democrática, poco se ha logrado, más allá de alguna tímida declaración parlamentaria o de la regulación de algunos derechos sociales de los antiguos represaliados por el franquismo.

<sup>4</sup> En la antigua República Federal Alemana, antes de la reunificación, también se intentó buscar sentido histórico al nazismo en clave moral (Burleigh, 1994; Habermas, 1993; Maier, 1993; Leiberich, 1991.), con las consiguientes repercusiones en el contexto escolar (Von Staehr, 1993).

<sup>5</sup> Usando el muy conocido término acuñado por Pierre Nora (1997).

Lo cierto es que los protagonistas tampoco terminan por reconocerse, y mucho menos de sentirse compensados, por los indiscutibles e importantes avances de las investigaciones académicas, que han refutado de manera contundente la machacona historia oficial franquista y postfranquista. Necesitan un reconocimiento de una naturaleza que un historiador “profesional” no puede dar. Reivindican el lugar en la memoria<sup>5</sup> que creen firmemente merecer y que las explica-

ciones elaboradas desde la historia académica no pueden resituir, al menos por sí solas. La reparación de esa mutilación sufrida por la memoria histórica ha de ser colectiva, por tanto social y política, y, ante todo, pública. Por eso no les basta con que se publiquen fundamentadas monografías sobre la represión franquista, con elaborados análisis estructurales sobre su naturaleza, ni siquiera con que en dichos textos queden recogidos en letras impresas los nombres de las víctimas y los verdugos, porque su impacto será necesariamente limitado, incluso en aquellos casos en los que se rompa el reducido círculo de los especialistas académicos.

Para las víctimas del franquismo la recuperación de la memoria histórica, de su memoria histórica, pasa por hacer emerger los nombres y caras de los vencidos del pozo en el que fueron sumidos, por su reivindicación mediante la escenificación de liturgias civiles y el levantamiento de monumentos conmemorativos, por ocupar un lugar en los medios de comunicación y en los libros de texto, por la rehabilitación pública que supondría el reconocimiento oficial y formal de la injusticia histórica. Frente a la "historia oficial" oponen una "contra-historia oficial", la cual pretenden que se oficialice. Tan ideológica como la opuesta, pero moral y políticamente legítima. Para emitir juicios ideológicos o políticos sobre el pasado, para dictar condenas morales, no hace falta ser historiador; cualquier ciudadano puede y tiene derecho a hacerlo. A fin de cuentas se tratará de opiniones sobre su propia realidad: su cultura, su identidad, su nación, su comunidad, sus circunstancias políticas, sociales o económicas. El repudio de la dictadura franquista no necesita de un historiador que lo certifique, sino que puede emanar, como así ha ocurrido, de una valoración política construida a partir de la propia experiencia individual o colectiva.

No obstante, no todas las aproximaciones al pasado tienen el mismo valor ontológico. La simple aproximación ideológica, más o menos estructurada o, incluso espontánea, genera un

conocimiento de naturaleza distinta al que proporciona el historiador, fruto de un estudio metódico.

El historiador tiene que aceptar que existen otras maneras de recuperar el pasado, que cubren diferentes funciones sociales, aunque tampoco debe sonrojarle sostener que la propia de la disciplina que cultiva proporciona un conocimiento de lo social ontológicamente superior a las meras construcciones ideológicas. No conviene caer en la tentación de un discurso sobre el "uso y el abuso" de la historia, que al denunciar la utilización del pasado como instrumento al servicio del poder, conciba la ingenua esperanza del triunfo social de una ciencia histórica, la cual, trascendiendo de la confrontación política, terminara por imponerse como el cimiento de una lectura única del pasado, aceptada socialmente, que dejase de ser "oficial" para ser "científica". Por nuestra parte sostenemos que la Historia como ciencia social constituye un potente instrumento de conocimiento, con un gran potencial educativo, pero, desde luego, si somos realistas, ni el único, ni el más eficaz conformador de la memoria histórica colectiva.

De todas formas, no es ésta una situación que sólo afecte al conocimiento de lo social, sino que también concierne al del medio natural. El ídolo contemporáneo de la ciencia experimental (Chalmers, 1994) -ideológico, por cierto-, no ha de ocultar el hecho de que la humanidad desde siempre ha mantenido vivas formas de aproximación no científica a la naturaleza que han cubierto necesidades sociales en algunos casos vitales. El conocimiento empírico del medio físico en el que viven ha permitido a los campesinos de todo el planeta formular predicciones sobre los fenómenos meteorológicos que afectan a sus cosechas y es sabido que siguen mirando al cielo y observando su entorno próximo para saber qué tiempo van a tener, a pesar de que pueden acceder muy fácilmente, por la radio o la televisión, a los boletines meteorológicos elaborados a partir de los más sofisticados sistemas de

medición y detección. ¿O qué decir del ecologismo, una forma muy valorada socialmente de aproximación a la naturaleza a partir de principios éticos, morales, políticos, económicos, filosóficos o religiosos?

## POSIBILIDADES Y LIMITACIONES

Las relaciones entre el historiador, su trabajo y el marco social en el que se desenvuelven son complejas. Se puede constatar la pervivencia social por razones ideológicas de visiones del pasado completamente refutadas en el contexto académico. O viceversa, acontecimientos históricos que causaron un hondo impacto en quienes los vivieron permanecen ocultos durante mucho tiempo por “incómodos”, invisibles para la sociedad, la academia o para ambos<sup>6</sup>. Tales situaciones generan no pocos dilemas, tanto al historiador, como al profesor de historia, implicados en la formación de una conciencia ciudadana crítica.

En primer lugar, es innegable que el historiador tiene ideología, que forma parte de una sociedad cuyas señas de identidad comparte, que rechaza o admite las estructuras que la conforman, es más, y no sólo por razones ideológicas, sino simplemente psicológicas, tiene filias y fobias, todo lo cual influye necesariamente en su trabajo. ¿Le impedirán enfrentarse objetivamente con el pasado? Estamos tan acostumbrados a que se admita sin más que sí, como que se asuma sin cuestionar que los mismos condicionantes no afecten al trabajo de los científicos «duros». El historiador, como científico social, no se puede desprender de su condición humana -el físico tampoco, sea dicho de paso-, pero dispone de un método que le permite construir un conocimiento que será más o menos objetivo en función de la pericia con la que lo use.

No vamos a entrar aquí en el debate epistemológico sobre la naturaleza del conocimiento histórico y el estatuto científico

<sup>6</sup> Resulta paradigmática “la invisibilidad de Auschwitz”, no abordándose profunda y sistemáticamente el estudio del genocidio perpetrado por los nazis y la reflexión intelectual sobre su significado hasta la década de los setenta. (Traverso, 2001).

de la Historia, pero frente a quienes han venido sosteniendo que la Historia es una construcción ideológica<sup>7</sup>, negando su cientificidad (Macintyre, 1980; Popper, 1983) o pregonando su carácter de trama literaria erudita sobre sucesos no de ficción (Veyne, 1978), nos alineamos con aquellos que han defendido su carácter de ciencia social y su capacidad para generar un conocimiento riguroso y objetivo.<sup>8</sup> La clave se encuentra en la teoría y el método. La subjetividad radica en el observador, en el historiador, pero su objeto de estudio, las sociedades humanas en el tiempo y el espacio, no es una construcción ideológica, sino que es anterior y externo a él. Es posible “domar” dicha subjetividad, utilizando el término empleado por Paul Ricoeur (1990), mediante el método. La Historia es una ciencia social y como ciencia, metódica, por más que el método histórico no se encuentre sujeto a la rigidez de los protocolos de investigación de las ciencias experimentales. Gracias a su método de estudio el historiador puede establecer relaciones causales, que si bien no se traducen en la formulación de leyes de cumplimiento universal, ni, por lo tanto, en la posibilidad de predecir (otro de los *tótemes* de las ciencias “duras”), permiten elaborar explicaciones sobre los procesos históricos y formular teorías, las cuales conforman, a su vez, el marco previo al diseño de nuevas investigaciones. El método y la teoría sitúan la discusión entre historiadores sobre los problemas históricos en el terreno de la controversia, más allá de la discrepancia basada en apriorismos ideológicos. En otras palabras, para la falsación de las explicaciones y las teorías históricas no basta con la simple argumentación ideológica.

<sup>7</sup> Resulta muy interesante seguir las tesis relativistas de Althusser a través de las refutaciones del historiador marxista británico E. P. Thompson (1978).

<sup>8</sup> En este sentido, entre la abundante bibliografía, que discurre por caminos no siempre coincidentes, pueden consultarse: Aróstegui, 1995; Bloch, 1996; Braudel, 1979<sup>a</sup>; Hobsbawm, 1998; Pereyra, 1984; Ricoeur, 1990; Schaff, 1976; Thompson, 1978; Topolsky, 1982.

Ahora bien, existe un problema epistemológico que complica el trabajo del historiador y que nosotros queremos vincular a nuestra reflexión sobre su compromiso social. Adam Schaff (1976) lo planteó en su momento de manera meridiana: una explicación en historia, para ser completa, ha de tener en cuenta los elementos intencionales. No sólo hay que responder a la pregunta de *¿por qué?* como lo haría un físico, sino

también en el sentido de *¿para qué?, ¿con qué finalidad?* No basta con explicar, sino que hay que *comprender*. Obviar el reto nos situaría en un falso cientificismo, cuando no ante la perversidad de una historia sin sujeto, riesgo al que nos tienen acostumbrados ciertos enfoques neopositivistas cuyo bosque de datos apenas nos permite vislumbrar el árbol del sujeto, al hombre en sociedad. Y aquí es donde la vacuna del método se demuestra más endeble y se pone a prueba no sólo la pericia del historiador, la solidez de sus presupuestos teóricos, sino, incluso, sus fundamentos éticos.

El problema histórico de la violencia política y de la represión, como manifestación singular y brutal de la misma, nos sitúa con toda crudeza frente al dilema. Cuando hay víctimas y verdugos no se puede cometer la iniquidad moral de reducirlos a ambos a meros términos de una ecuación. El distanciamiento del historiador de su objeto de estudio no justifica que lo deshumanice, precisamente porque su método científico debe contemplar tal variable. A fin de cuentas lo que reclaman los olvidados por la historia oficial de la guerra civil no es que se explique el porqué del conflicto de manera rigurosa, lo que ha constituido y constituye el esfuerzo investigador de un nutrido grupo de académicos, sino que, además, *se les comprenda*.

Es obvio que el compromiso social y político del historiador no es incompatible con su condición de científico social. La clave se encuentra en encontrar un equilibrio entre la condición de mero ciudadano y la de ciudadano que ante un problema determinado actúa, además, como historiador. Dándole la vuelta al argumento: la condición de científico social del historiador no ha de servir de coartada para justificar la dejación de sus obligaciones como ciudadano y persona.

Aún así, habrá un punto más allá del cual no podrá compatibilizar ambas condiciones, si no quiere dejar de contribuir al conocimiento crítico de la realidad social y convertirse en un

instrumento de adoctrinamiento. La frontera la marca, de nuevo, su método de trabajo. El historiador, como todo científico, social o no, ha de ser consciente de las posibilidades de su disciplina. Su esfuerzo para explicar los procesos históricos se encuentra limitado por la posibilidad de aplicar con rigor su método de conocimiento al objeto de estudio. Si traspasa dicha frontera se aproximará al pasado como individuo, con ideología y fundamentos morales, pero no como historiador y por tanto el resultado de tal aproximación será distinto.

Una situación extrema, los campos de exterminio nazis, nos sirven para ilustrar las limitaciones del historiador. Primo Levi (1995<sup>2ª</sup>: 32) narra la angustia de los prisioneros en Auschwitz, de él mismo, acostumbrados a convivir con la muerte física de manera brutalmente cotidiana, ante la afirmación arrogante de sus verdugos de que, en cualquier caso, aún sobreviviendo y siendo liberados, habrían perdido la batalla de la historia, porque no podrían hacer comprender al resto de los humanos la verdadera dimensión de la atrocidad que estaban viviendo. De hecho, los historiadores han explicado el ascenso y la naturaleza del nazismo, han diseccionado la organización de sus aparatos represivos y analizado la ideología subyacente, han revisado antecedentes y consecuencias, han dado a conocer cifras de víctimas y los procedimientos de exterminio que padecieron, pero ¿han sido capaces de llegar hasta lo más profundo del horror vivido en los campos? Más allá, ¿puede la Historia, con su aparataje de ciencia social, explicarlo para que se comprenda? Otro superviviente de Buchenwald, Jorge Semprún (1995<sup>2ª</sup>: 144), reflexiona junto a sus compañeros recién liberados, «que no saben aún a qué han sobrevivido»:

[...] Pero el envite no estribará en la descripción del horror. No sólo en eso, ni siquiera principalmente. El envite será la exploración del alma humana en el horror del Mal... ¡Necesitaríamos un Dostoievski!.

## ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL COMPROMISO SOCIAL DEL HISTORIADOR

El gran historiador francés Marc Bloch murió fusilado por los alemanes el 16 de junio de 1944. Había sido arrestado unos meses antes por la Gestapo por su participación activa en la Resistencia, en la que había ocupado puestos de responsabilidad. Se dice que ejerció como profesor hasta el final, convirtiendo la mazmorra en aula improvisada y a su joven compañero de celda en el último de sus alumnos (Mastrogregori, 1998: 79). Su colega y compañero en la aventura de *Annales*, Lucien Fèbvre, en el emotivo homenaje que se le dedicara apenas terminada la guerra en el solemne marco de la Sorbona, ante el ministro de educación y los dirigentes de la Resistencia, en presencia de la academia, afirmó que el soldado Bloch y el historiador Bloch eran la misma persona (Mastrogregori, 1998: 83). La misma persona que supo hacer compatibles en los momentos más difíciles dos compromisos: como ciudadano y como historiador. A pesar de los problemas que su apellido judío le habían acarreado, incluso en el marco académico, su patriotismo y militancia antifascista le llevó a luchar contra el invasor alemán, primero como oficial del ejército regular y más tarde en las filas de la Resistencia. Pero sintiéndose profundamente francés<sup>9</sup> no cayó en la tentación de poner su erudición al servicio de una lectura nacionalista, torpemente ideológica, de la historia, ni siquiera en un momento de máxima exacerbación del sentimiento nacional provocada por la guerra. Coherentemente con su vida y trabajo, la última gran obra del maestro Bloch, escrita en plena guerra, tras la derrota de Francia, su conocido e inconcluso legado póstumo, no es un texto de propaganda nacionalista, ni germanófilo, como cabría esperar, sino una reflexión sobre la Historia como ciencia social, sobre su naturaleza y función social, en definitiva sobre su compromiso como historiador, que tituló significativamente *Apologie pour l'Histoire ou Métier d'Historien?*<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Bloch escribió en su testamento, fechado el 18 de marzo de 1941: "Ajeno a todo formalismo confesional y a toda supuesta solidaridad racial, me he sentido durante toda mi vida, antes que nada, y muy simplemente, francés" (cfr. Mastrogregori, 1998, 59).

<sup>10</sup> En español, el texto más completo (1996), bajo el título original, corresponde a la traducción de la edición crítica publicada por Étienne Bloch. La misma editorial ha venido publicando una versión anterior muy difundida, ya que alcanzó al menos una docena de ediciones, bajo el título, menos comprometido, de *Introducción a la historia* (198512).

Traemos a colación al malogrado historiador porque constituye un ejemplo, ciertamente extremo, de que el historiador puede compaginar un compromiso social y político, incluso llevado al punto de la militancia activa, con su trabajo de científico. Como ya hemos señalado, la frontera queda delimitada por la posibilidad o no de poder aproximarse al pasado de manera metódica, de hacer uso riguroso de las herramientas propias de su oficio, y no por alardear de renuncias ideológicas o de una científicidad que en el mejor de los casos no pasarán de meras afirmaciones retóricas.

Ahora bien, convendría intentar dar una respuesta a la pregunta de dónde radica el compromiso cívico del historiador como científico social, no como ciudadano. De nuevo nos encontramos ante una cuestión a la que se ven abocados sin remedio los historiadores, hasta tal punto que, en cierto modo, su "credibilidad científica" depende de que sean capaces de encontrar una respuesta socialmente aceptable. Sin embargo, parece que se da por hecho que en otras ciencias, sobre todo en las experimentales, el compromiso social es inherente al hecho mismo de cultivarlas, en consonancia con la preconcepción errónea de que sus avances responden a una línea de desarrollo determinada por su objeto de estudio, el mundo físico, ajeno a condicionantes ideológicos. En otras palabras, las personas de "a pie", muy probablemente, no cuestionarán la utilidad del estudio de los genes implicados en el desarrollo de la mosca -no vaya a ser que allí radique la cura del cáncer- y, sin embargo, no le verán ninguna a una investigación sobre el mercado de cereales en la Castilla del siglo XVII. Se entenderá espontáneamente que las horas de laboratorio invertidas por el biólogo responden a un compromiso con la ciencia, que como tal lo es con la humanidad, mientras que el historiador se las verá y se las desejará, casi con seguridad sin éxito, para hacer comprender la utilidad social de los recursos invertidos, aunque en ambos casos nos podamos encontrar ante contribuciones relevantes en sus campos respectivos.

El reto ante el que se encuentran los historiadores es el de hacer comprender la utilidad que para el conocimiento de las sociedades humanas, de la sociedad en la que vivimos, tiene el estudio riguroso del pasado, y para ello, en primer lugar, han de procurar librarse del lastre de la historia social de su propia disciplina (Cuesta, 1997). Aunque su origen se hunda en el mundo clásico, la Historia adquiere carta de naturaleza como disciplina académica autónoma al hilo de las revoluciones liberales, como instrumento de legitimación de los Estados-nación y de las sociedades burguesas. Desde entonces se ha afianzado un uso político y social del pasado que ha encontrado en la escuela y en las conmemoraciones públicas, más o menos cívicas, dos de sus instrumentos de penetración social más conspicuos: el pasado, recuperado o, mejor, construido ideológicamente se aplica a la tarea de conformar ciudadanos. En definitiva, visión fragmentaria e ideológica del pasado, más comprensible y evocadora<sup>11</sup>, cuya finalidad es la de legitimar. Es lo que con el tiempo se ha llamado "historia oficial", especialmente vehemente en los regímenes totalitarios, a la que se ha contrapuesto, a veces por un simple juego de contrarios, una «contra-historia oficial», verdadero imaginario colectivo de los opositores al poder constituido, tan difícil de erradicar como su opuesta.

Aquí cobra sentido una de las funciones sociales de la Historia como ciencia: contribuir a desarmar los entramados legitimadores, desactivando las lecturas imaginarias y míticas del pasado. Objetivo complejo, si nos atenemos a la experiencia cotidiana, que pasa necesariamente por mejorar y acelerar los mecanismos de transferencia del conocimiento científico del contexto académico al conjunto de la sociedad, lo que implica que los historiadores profesionales han de prestar una mayor atención tanto a la presencia de la Historia en los medios de comunicación, de manera preferente a los procesos que intervienen en la divulgación y vulgarización del conocimiento científico, como a la enseñanza de la Historia en la escuela primaria y secundaria.

<sup>11</sup> Alfonso Botti (1991) utiliza el calificativo de "vulgata" para referirse a la capacidad de penetración social de la visión mítica y maniquea del pasado que constituye uno de los pilares ideológicos fundamentales del nacional-catolicismo español.

<sup>12</sup> El debate nacional lo dirigieron políticos y periodistas, aunque a él se sumaron numerosos intelectuales. Para un completo análisis sobre la propuesta de reforma y la polémica, desde la perspectiva de los historiadores profesionales, véase Ortiz de Orruño (ed.) (1998). Para una aproximación al problema en el contexto de la reforma del currículum de las humanidades puede consultarse Álvaro, Arroyo y Sáenz (comp.) (1999).

<sup>13</sup> No olvidemos que fue la Constitución democrática de 1978 la que instauró el "Estado de las Autonomías", eufemismo para soslayar el escollo del término "federal".

Recientemente hemos tenido en España la ocasión de comprobar, a propósito de una reforma del currículum de las áreas de humanidades de la Educación Secundaria Obligatoria, hasta qué punto está arraigada en los dirigentes políticos, en los intelectuales y en la sociedad española la función más tradicional de la Historia, la cultura de la historia oficial, aquella que vincula el conocimiento del pasado con la legitimación de los valores políticos, sociales y culturales dominantes. Corrieron ríos de tinta, se consumieron horas de tertulias mediáticas y asistimos a encendidos debates parlamentarios, pero es significativo que apenas se dejaran sentir los puntos de vista de los historiadores y los especialistas en didáctica de la Historia, más allá de las publicaciones especializadas de difusión necesariamente limitada.<sup>12</sup> La opinión de los profesionales de la Historia interesaba en tanto servía para reforzar los puntos de vista propios o rechazar los del contrario.

El debate público estuvo marcado por la idea de que la Historia y su enseñanza tenían como función primordial la de contribuir de manera destacada a formar buenos ciudadanos, a fin de cuentas adoctrinar en los valores democráticos. El problema es que la noción de "buen ciudadano" es ideológica y discutible, con el ingrediente añadido de que en España nos desenvolvemos entre no pocas ambigüedades a la hora de establecer nuestras señas de identidad nacionales y culturales, por las peculiaridades del proceso de construcción de nuestro Estado-nación, con notorias dificultades para encontrar un modelo estatal ampliamente aceptado que dé una salida satisfactoria no sólo a una gran diversidad cultural, sino a lo que para una parte muy importante de la ciudadanía constituye una realidad plurinacional<sup>13</sup>. No es de extrañar que uno de los más influyentes historiadores del liberalismo español, el profesor Miguel Artola, señalara perspicazmente que «antes de debatir qué historia, es preciso resolver qué España» (cfr. Ortiz de Orruño -ed.-. 1998: 122).

Ahora bien, los historiadores tienen la obligación de reivindicar otras potencialidades de la educación histórica, como vienen haciendo desde hace tiempo muchos profesores, que se derivan de la naturaleza de la Historia como ciencia social, de su aproximación metódica al pasado. Sobre todo su capacidad para contribuir a un conocimiento crítico de las sociedades, opuesto al discurso ideológico y adoctrinador tradicional, pero perfectamente compatible con el objetivo de que los jóvenes ciudadanos y ciudadanas se sientan copartícipes de una comunidad social y política determinada. En otras palabras, no basta con cambiar ciertos contenidos para adecuarlos a los valores imperantes en una sociedad democrática, sino incidir en otras capacidades de la educación histórica que vayan mucho más allá de la reproducción ideológica. Se trata de recorrer la distancia que media entre el adoctrinamiento y la comprensión crítica de la realidad social. Así, por ejemplo, frente al discurso ideológico que en las sociedades democráticas occidentales tiende a presentar los conflictos violentos que proliferan por el mundo en términos morales, la Historia, junto con las otras ciencias sociales, tiene que servir para explicar las causas y las consecuencias de esos conflictos, contribuyendo de tal modo a conformar en los alumnos una visión crítica del mundo en el que viven.

La Historia debe explicar Auschwitz, el porqué del nazismo más allá de condenas morales. Debe contribuir a que la sociedad comprenda Auschwitz, porque así se conocerá mejor a sí misma. No compartimos esa función cuasi profiláctica que muchas veces se atribuye al saber histórico: el conocimiento de las atrocidades pasadas no vacuna contra las futuras, como Auschwitz no ha evitado genocidios posteriores, ni evitará otros. No creemos que el haber mirado con más atención o de manera diferente en su pasado hubiera evitado que los yugoslavos, no hace mucho, como los españoles antes, se sumieran en una terrible guerra civil. Pero sí compartimos la afirmación de muchos historiadores de que una de las principales enseñanzas de la Historia radica en el he-

cho incontrovertible de que las sociedades cambian, que lo han venido haciendo desde el inicio de los tiempos. Si aceptamos que una ciudadanía crítica se reconoce en la capacidad para proponer alternativas y hacerlas viables, el compromiso social del historiador, como científico social, radicará, en buena medida, en su esfuerzo por hacer comprensible el pasado, por hacer inteligibles los procesos históricos de cambio social.

<sup>14</sup> Las famosas tesis de Fukuyama (1990) levantaron inmediatamente una oleada de críticas, entre ellas, por ejemplo, pueden consultarse las de Fontana (1993) o las recogidas en VV. AA. (1994).

<sup>15</sup> Se trata del final de un texto de tres páginas con reflexiones sobre la historia, inédito y sin fechar, recogido por Mastrogregori (1998: 41-44), para quien fue escrito muy probablemente después de la derrota francesa.

Otro debate es el de la naturaleza teleológica o no de los procesos históricos. Siempre habrá quienes atrincherados en el dogmatismo ideológico y con potentes apoyos mediáticos anunciarán en su favor el fin de la historia, como Francis Fukuyama en su delirio neoliberal ante los escombros de lo que se conoció como el "bloque socialista".<sup>14</sup> Por otro lado, a la vista de las convulsiones que se siguen produciendo en nuestro mundo globalizado conviene no olvidar la advertencia de Marc Bloch, más valiosa si tenemos en cuenta el momento en que fue formulada: "En cuanto a los pueblos, ¿es necesario acaso decir a qué locuras puede llevarles la obsesión de un pasado imaginario?"<sup>15</sup>

El historiador no dispone de la llave de la felicidad, pero puede desmontar las lecturas míticas del pasado, ideológicas e interesadas, demostrar que el tiempo no conduce inexorablemente a un futuro ideológicamente predeterminado y defender que la historia no es propiedad de ninguna clase social, ni de ningún grupo de poder, sino del conjunto de la sociedad, o, mejor, patrimonio de la especie humana. Si es así, contribuirá a mantener la esperanza del cambio social, de la consecución de un mundo mejor.

Universidad de Antioquia



CUADERNOS PEDAGÓGICOS | 99  
Centro de Documentación  
Cesed



## BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, Perry (1996). *Los fines de la historia*. Barcelona: Anagrama

AGUILAR FERNÁNDEZ, P. (1996). *Memoria y olvido de la Guerra Civil española*. Madrid: Alianza Editorial.

ALVARO, M.; ARROYO, F. y SÁENZ DE CASTRO, C. (comps.) (1999). *La educación científica y humanística*. *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa*, 21 (monográfico).

ARÓSTEGUI, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.

BLOCH, M. (1996). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México: Fondo de Cultura Económica. Una edición sin aparato crítico.

BLOCH, M. (1985. 12ª). *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

BOTTI, A. (1992). *Cielo y dinero. El nacionalcatolicismo en España (1881-1975)*. Madrid: Alianza Editorial.

BRAUDEL, F. (1979. 4ª). *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza.

BROSSAT, A.; COMBÈ, S.; POTEL, J. Y. Y SZUREK, J. C. (1992). *En el Este, la memoria recuperada*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim

BURLEIG, M. (1994): *¿Deutschland über alles?* En VV. AA., *A propósito del fin de la historia*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.

CHALMERS, A. F. (1994<sup>11ª</sup>). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XXI.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.

FONTANA, J. (1993). *La historia después del fin de la historia*. Barcelona: Crítica.

FUKUYAMA, F. (1990). *¿El fin de la historia?* *Claves*, 1, 85-96.

HABERMAS, J. (1993). La revisión del pasado: del nazismo a la RDA. *Claves*, 33, 2-8.

HOBBSAWM, E. (1998). *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.

LEIBERICH, M. (1991). Problemas actuales de la historiografía alemana. En RIQUEUR, B. (ed.), *La Historia en el 90*. *Ayer*, 2, 15-28.

LEVI, P. (1995<sup>2ª</sup>). *Los hundidos y los salvados*. Barcelona: Muchnik Editores.

MACINTYRE, A. (1980). Causalidad e historia. En MANNINEM, J. Y TOUMELA, R., *Ensayos sobre explicación y comprensión*. Madrid: Alianza Editorial.

MAIER, Ch. S. (1993). *The Unmasterable Past*. Cambridge (Mass.) & London: Harvard University Press.

MASTROGREGORI, M. (1998). *El manuscrito interrumpido de Marc Bloch*. México: Fondo de Cultura Económica.

NORA, P. ( 1997 ). Entre Mémoire et Histoire. La problématique des lieux. En P. Nora (dir.), *Les Lieux de Mémoire*. Paris: Éditions Gallimard.

ORTIZ DE ORRUÑO, J.M<sup>a</sup> (ed.) (1998) *Historia y sistema educativo*. Ayer, 30 (monográfico).

PEREYRA, C. (1984). *El sujeto de la historia*. Madrid: Alianza Editorial.

POPPER, K. R. (1983). *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*. Barcelona: Paidós.

REIG TAPIA, A. (1999). *Memoria de la Guerra Civil. Los mitos de la tribu*. Madrid: Alianza Editorial.

RICOEUR, P. (1990). *Historia y verdad*. Madrid: Encuentro Ediciones.

SCHAFF, A. (1976). *Historia y verdad*. Barcelona: Crítica.

SEMPRÚN, J. (1995<sup>2ª</sup>). *La escritura o la vida*. Barcelona, Tusquets Editores.

SERRANO, S. (2001). *Maquis. Historia de la guerrilla antifranquista*. Madrid: Temas de Hoy.

THOMPSON, E. P. (1978). *Miseria de la teoría*. Barcelona: Crítica.

TRAVERSO, E. (2001). *La historia desgarrada. Ensayos sobre Auschwitz y los intelectuales*. Barcelona: Herder.

TOPOLSKY, J. (1982). *Metodología de la Historia*. Madrid: Cátedra.

TUSELL, J. y SOTO, A. (eds.) (1996). *Historia de la transición (1975-1986)*.

VEYNE, P. (1984). *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*. Madrid: Alianza.

VON STAHR, G. (1993). Didáctica de la historia en Alemania. Historia y situación actual. *Aspectos didácticos de Geografía e Historia*, nº 7. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

VV. AA. (1994). *A propósito del fin de la historia*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.

ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
RECIPROCIDAD.

\* Director de Postgrados en Educación, Universidad Santiago de Cali. Profesor del Doctorado en Educación, Universidad del Valle

## HACIA UNA ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN: RECIPROCIDAD Y EXIGENCIA DESDE EL OTRO

Amando Zambrano Leal\*

<sup>1</sup> Ver mi libro, *Los hilos de la palabra: Pedagogía y Didáctica*, Santiago de Cali, Nueva Biblioteca Pedagógica, Marzo de 2002. En particular, con este texto busco desarrollar la hipótesis siguiente: sólo puede existir una unidad de voz cuando la sociedad entera, a través del reconocimiento que el Estado hace de las comunidades académicas, permite consolidar un paradigma educativo de referencia. Para el planteamiento de dicha hipótesis me ubico en la historia de las Ciencias de la Educación en Francia, la

El Seminario Internacional sobre «PROBLEMAS ÉTICOS EN LAS INVESTIGACIONES SOCIALES Y EDUCATIVAS», constituye un buen inicio para nuestro país, pues como se sabe, las prácticas investigativas se tejen de manera arbitraria, escalonadas por sendos intereses grupales, con poca o escasa repercusión en las prácticas sociales y sin mayor acopio de las exigencias y reciprocidades de los sujetos. Esto se presenta con un acento más marcado en el espacio escolar, donde las relaciones entre educar y sujeto han sido, hasta el momento, poco exploradas. Allí, la actividad investigativa se ha limitado al acto descriptivo puro, sin capacidad de movilizar a los actores escolares hacia una ética que dé cuenta del hacer. El principio explicativo de dicho comportamiento, podría estar dado por la ausencia en nuestro país de un paradigma educativo de referencia. Frente a esto, algunos de mis trabajos escritos buscan ilustrar cómo nuestra sociedad aún no ha consolidado un paradigma en educación que le permita orientar el lenguaje educativo en una unidad de acción y de referencia gramatical<sup>1</sup>. Por ello, no es extraño encontrar en el lenguaje escolar, que los actores del hecho educativo se refieran a conceptos como pedagogía, didáctica, educación, formación y currículo en un mismo nivel de representación.

Los investigadores se han dedicado con gran tesón a las grandes descripciones, olvidando los signos del encuentro entre sujetos. Por otra parte, es sorprendente observar que algunas prácticas investigativas sobre la educación están más motivadas por la necesidad de alimentar los “egos grupales” que por encontrar puntos de esclarecimiento en los contextos sociales y escolares. Se aprovecha más el acopio de la información que la posibilidad de generar tejido de comunicación entre los participantes. Los índices de retorno de los resultados obtenidos en muchas investigaciones sobre educación quedan al margen de las prácticas escolares, generando entre los “investigadores” y los “empíricos” del hecho educativo, exclusión y antagonismos. Tal vez por ello, las innovaciones educativas, en la mayoría de los casos, obedecen más a la “iniciativa privada” que a la práctica pública. Dicho de otro modo, es más válida la importación de modelos que su propia construcción. Esto impide que los actores puedan hablar en igualdad de condiciones o propiciar lecturas sobre la relación pedagógica como un asunto de ética y de creatividad social.

Si bien el tema de la ética y, su relación con la investigación, es muy extenso y complejo, su importancia es trascendental para la actividad de investigación. Ella permite la construcción de unos marcos de referencia social e institucional. Como se sabe, la ética surge como resultado de las crisis provocadas en la racionalidad instrumental de lo humano; y por ello no se puede advertir una actividad regulada por la ética si no existe un episodio que movilice el conjunto de percepciones humanas; pues frente a hechos prefijados como actos morales, pero desviados en sus realidades prácticas, sólo procede el acto ético garante de una crítica vigilante y audaz ante el destino o las posibles derivas en la celebración de los actos. Frente a eventos sociales como la actividad investigativa, la ética irrumpe en los órdenes de advertencia y de (re) configuración de los hechos inherentes a dicha actividad. Actos como el reconocimiento de los sujetos y el derecho a ser con-

cual vengo  
estudiando desde  
hace aproximada-  
mente 12 años.

siderados como tales, constituye un objeto directo de la ética; sobre los lenguajes que configuran los sujetos objetos de estudio es ético considerar que sólo puede proceder un acto pleno de reconocimiento cuando se les invoca como objetos directos de análisis o como advertencias indirectas. El lenguaje de los sujetos en su máxima extensión procede de un acto ético y no de un acto puro de valor en sí<sup>2</sup>. A través de los usos del lenguaje o por lo menos, en la reconstitución de los lenguajes de los sujetos se incorpora una trama ética cuyo objeto será siempre la articulación a espacios de finalidad más que a una explotación de medios de información<sup>3</sup>. En este sentido, el acto de investigar debe estar orientado por una actividad ética en permanencia. Ello implica que la investigación es objeto de la ética, pues ella garantiza un sistema filosófico de control, cuyo fin consistirá en impedir los arbitrarios y las manipulaciones sin escrúpulos. En general, la intensidad investigativa incorpora de suyo, una cantidad considerable de reflexiones éticas; y por ello cuando en una sociedad la investigación es escasa, los perímetros de control se vuelven incomprensibles. Mientras la práctica investigativa esté orientada por unos influjos de poder sectorial, por la dominación y control de grupos hegemónicos, o por la ausencia de una política educativa de gran aliento con capacidad de orientar el quehacer investigativo, será más difícil poderse referir a una acción ética de referencia. En dicha lógica se desplaza el campo de observación sobre las relaciones entre sujetos, donde las variantes éticas que subyacen a las prácticas educativas quedan anuladas, debido al gran interés por los grandes "acontecimientos y estructuras" y no por las producciones de significado entre sujetos.

En consecuencia, el discurso sobre lo educativo nos invita al establecimiento de una línea de acción ética, particularmente porque las relaciones entre fines y medios que acontecen en el microcosmos del aula de clase están dadas por coordinadas de poder, pues allí interactúan unos sujetos específicos; esto hace que su atención sea cada vez más decidida si

<sup>2</sup> El trabajo del lenguaje como un objeto ético fundamental deviene la clave para (re)significar la distancia del sujeto como Otro. Este asunto constituye uno de los aspectos fundamentales en el texto de Walter Benjamin, "El narrador", en *Por una crítica de la violencia y otros ensayos*, Madrid, Taurus, 1998.

<sup>3</sup> Véase *Diálogo Norte-Sur, Diálogo en torno a la pragmática de la comunicación de Appel...*

se busca comprender, en otro plano de acción, todo aquello que se juega en la intención del educar<sup>4</sup>. En la clase, como microsociedad, las relaciones éticas están al orden del día. La relación educativa, como lo señala Janine Filloux es dramática por las múltiples interrelaciones que ella promueve<sup>5</sup>. En este lugar, los asuntos pedagógicos y didácticos producen coordenadas de saber diferentes a una simple relación mecánica. Los fenómenos de poder sobre el educar no son exclusivamente un asunto propio de la mirada del sociólogo o del psicólogo. La *dramaturgia* del acto de educar transcurre en el laberinto de la subjetividad en cada actor, gracias al encuentro con el Otro. La producción de resistencias, las intenciones formativas deducidas de los discursos sobre la educación del Otro y las mediaciones de saber generan unos fenómenos complejos que cobran validez, como objetos de estudio, cada vez que nos preguntamos por la acción ética del educar al otro. Así, los problemas de libertad, autonomía y desprendimiento del otro deben ser objeto de estudio de la ética, pues, desde allí podremos comprender mejor las formas del enseñar y del aprender para generar nuevas maneras de entender aquello que Meirieu denomina el "hacer como si..."<sup>6</sup>.

Frente a lo anterior, buscamos dejar planteado el sentido que pudiera alcanzar lo ético en nuestro medio, si reconociéramos que los acontecimientos entre sujetos son, de alguna manera, el "il y a" desarrollado por Emmanuel Levinas en sus primeros escritos<sup>7</sup>. No obstante, una empresa de tal magnitud pudiera estar gestándose en nuestro medio, en un tiempo considerablemente prudencial, si la mirada, siempre de actualidad, sobre el ser, como una categoría esencial para el entendimiento poderoso de la subjetividad constituyera una primicia social que nos recuerde, sin cesar, la presencia del otro como Otro radical, necesario en todo caso, para poder pensarnos los dos. Esto podría tener su punto de inicio, precisamente, en la resignificación de los lenguajes entre sujetos.

<sup>4</sup> Véase en este caso, cómo la tesis de doctorado del profesor José Olmedo Ortega, busca comprender la semiótica de las relaciones de poder que acontece en el aula de clase universitaria. Este trabajo instala una mirada sobre el hecho educativo.

<sup>5</sup> Filloux Janine, *Du contrat pédagogique, ou comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail*, Paris, Dunod, 1974.

<sup>6</sup> Meirieu Philippe, *Le choix d'éduquer: Ethique et pédagogie*, Paris, Esf, 1997, 6 Edition.

<sup>7</sup> Levinas Emmanuel, *De l'existence à l'existant*, Paris, BiblioFolio, 1942. « este libro constituye el primer texto que Levinas

escribiera, una vez encontró, a través de la lectura a Husserl y Heidegger, la manera de sobrepasar la *phénoménologie* y la forma de abordar la cuestión del ser».

<sup>8</sup> Por ejemplo, en los trabajos sobre la Shoah la relación con la palabra es un asunto muy fuerte y bien marcado. Así, Primo Levi -*La trève* o Semprún en *El largo viaje*, insisten en la palabra como una celebración del recuerdo y un camino hacia la historia del acto sin olvido, pero con salvación.

<sup>9</sup> Vale aclarar que este tema ocupa un gran lugar en mis reflexiones educativas, particularmente porque ha permitido alimentar la reflexión sobre el educar en la historia del paradigma. Ha de entenderse sobre

La palabra tiene por vocación recordarnos el momento y el olvido, pero, sobretodo, remitirnos a una especie de *aleantours* sobre nuestro destino<sup>8</sup>. Este comienzo sólo puede estar dotado de una capacidad de explicación en los intramárgenes de la reflexión organizada y libre, la cual se articula, como bien lo señala la historicidad de otros mundos, en el establecimiento del "mundo de referencia". Lenguajes, en todo caso, pero sobre todo, formas organizadas de tiempo y espacio en el pensamiento. El destino de la reflexión acontece sin temor alguno en la gramática suprema del conocer. Esto es, precisamente, lo que se ha dado en las Ciencias de la Educación en Francia<sup>9</sup>.

En general, el tema que hoy nos convoca, nos acerca a una mirada de actualidad. La relación pedagógica, ciertamente, es dramática; ello, lo sabemos todos aquellos y aquellas interesados por descodificar el asombroso mundo de la mirada. En la triada de lo pedagógico, lo didáctico y lo formativo se gesta el mínimo gesto. Cada encuentro entre humanos lleva un sello irreducible de alteridad. Su irrupción en la escena escolar conjuga otros factores y permite referirnos al otro como Otro específico. En general, referirse a la ética en el marco de un Seminario Internacional, es obrar en la línea recta de las grandes preocupaciones pedagógicas. En particular, significa poner en cuestión la limitación que han tenido en nuestro medio, conceptos como la educabilidad. Pero, dado que los conceptos no se pueden ver, tampoco reducir a simples aparatos técnicos desde los cuales uno pudiera actuar, es necesario instalar una batería de cuestiones si queremos comprender la poca significación que, conceptos como el señalado, tienen en nuestro país<sup>10</sup>. Así, pretendemos desarrollar la exigencia ética en el educar, instalándonos para ello en la pregunta por la educabilidad y su oscura manipulación técnica. Para lograr tal cometido, intentaremos resolver la siguiente cuestión: Si educar al otro significa hacer todo lo que esté a mi alcance de tal forma que éste logre su libertad, para lo cual es necesario retenerlo, ¿cómo es posible, entonces, lograrla -desde la educación- si esta es un asunto de retención?



Ciertamente, la cuestión de la libertad es el asunto primero de la educación. La modernidad nos dice que la educación de los sujetos busca, como finalidad suprema, la libre acción de éstos. Para ello, los argumentos sobre la razón y sus imperativos categóricos fueron constituyendo la trama conceptual de la libertad. La primacía de la razón como garante de una libertad consciente, autónoma en todo caso, fue tejiendo la sublime percepción sobre el destino de los sujetos. Devenir *soi même* constituía la razón fundamental de la acción educativa. Desde la cartografía sobre la razón en la obra de Kant, pasando por los preceptos educativos de Rousseau hasta llegar a las grandes intenciones de los pedagogos, produjo, sin sospecha, el "asumirse a sí mismo". No se puede hacer obra educativa sin la presencia de la actividad razonada. Educar al sujeto es presentir que éste podrá desprenderse de la retención de aquel que lo educa. El principio orientador de una tal percepción está dado por la plasticidad de lo humano. El hombre es una criatura modificable en sus disposiciones naturales. El cuerpo y todo su programa es un asunto de *modificabilidad*, la cual le imprimirá a la acción de educar una mejor lectura sobre su función. De esta forma, la plasticidad de lo humano provoca, tempranamente, en pedagogos como Pestalozzi, Froebel, Makarencó y otros, la idea de un no dejar al otro abandonado a su propia suerte. La exigencia por el otro no aparece, entonces, en la benevolencia a favor de la salvación de lo humano, sino en la exigencia ética que su presencia nos procura en cuanto ella es, mediación y garantía de seguir provocando algún tipo de esperanza en la empresa humana.

El sentido de la libertad va adquiriendo otros hilos que la determinarán en su acción práctica. Nadie puede reconocerse a sí mismo con capacidad de educarse independientemente de la presencia de otro. Se requiere que un tercero pueda advenir el vínculo que salvará al sujeto de las incomprensiones del devenir. Su presencia en el mundo podrá ser mejor elaborada si la gramática del rostro del Otro le advierte el mejor camino. Así, el advenimiento de la libertad se va logrando

la ética no procede de una lectura cerrada, exclusiva, sobre los libros producidos en los últimos 35 años de existencia del paradigma; por el contrario, ella está alimentada por la experiencia directa vivida dentro de este, donde me fui formando bajo la dirección de grandes pedagogos y didactas, representantes y gestores ellos de las Ciencias de la Educación: Guy Avanzini, Philippe Meirieu, Michel Develay, Gaston Mialaret, Jean Pierre Astolfi, entre otros. Del lado de la experiencia, la cual me permite referirme a la ética como un asunto del educar, se encuentran las prácticas y vivencias resultado de algo más de diez años de residencia en Francia. Ello me conduce a pensar que la producción de significado no puede estar dada, de manera absoluta, por la referencia a la lectura sin vivencia, sin sentir y sin alteración.

en la medida en que los juegos de la inteligencia abren el espectro para un mejor apoderamiento de la comprensión del sujeto. Sus capacidades indeterminadas por la naturaleza y los influjos medioambientales dejarán traslucir algún tipo de discurso supremo sobre la maravillosa idea del salir de su estado primario para llegar a ser. Sólo en la fulgurante idea de la plasticidad se juega la intención válida del educar como una empresa cordialmente humana. Sin los requisitos del actuar sobre la base del acontecimiento en el dato, el educar queda plagado de incertidumbres. La certeza del educar estaría dada por el cometido del hacer. Entregarle a la bella criatura un poco de cultura garantiza el mutuo salvamento en la intención. Hacer salir al otro de su estado de animalidad es poderle ofrecer algo de la cultura, es ofrecerle, sin preámbulo alguno, los saberes y hacer que desde estos él pueda sobrellevarse sin temor ante el destino.

Sólo cuando la palabra acontece en la trama de la experiencia, sólo allí podemos emprender el camino para deducir, de manera legítima, la traductibilidad de los significados. El acto de distancia que procura toda vivencia en una cultura, constituye una fuente válida para poder hablar. Dicho de otro modo, la voz habla cuando puede referirse a su propia historia.

<sup>10</sup> Sobre este aspecto, véase Gilles Deleuze y Félix Guattari, *¿Qué es la filosofía?*, Barcelona, Anagrama, 1999. En todo caso, lo planteado por estos dos intelectuales,

Así, quedaría planteada la urgente necesidad de explicación sobre los contenidos exigidos en la tarea del educar. Su acompañamiento solo podrá verse hecho realidad en la entrega de lo más valioso que la humanidad haya creado: los saberes y los conocimientos. Sin estos, el ideal de hombre y sus intenciones de *acababilidad* quedarían rezagados en la trama del intento. Por tanto, el desafío del educar no consiste en la premura de la entrega sino en la reflexión anticipada respecto de la acción. La entrega y la exigencia, pues, devienen los asuntos primordiales en toda relación educativa. Dar sin recibir es la apertura de una ética que fundará el *inacabamiento* de lo humano. Ofrecer sin esperar la máxima recompensa es garantizar de alguna manera que lo otro tiene alguna vigencia en mí. Esta dualidad salva la relación a dos: el educador que, buscando el apoderamiento del otro, y el sujeto que en su necesidad de educación, fundarían una alternativa equidistante de la intención sumisa. Pero si la relación de libertad está dada por la cantidad de saberes construidos y de conocimientos entregados, su movimiento en el intercambio solo procurará una mirada que en algo o en todo, debe ser ética.

La posibilidad de la entrega sin reciprocidad solo acontece en los mecanismos modernos del aprender. Esta noción ha constituido una base fundamental para el entendimiento de los planteamientos éticos fundamentales en la relación a dos<sup>11</sup>. El aprendizaje no constituye una sola y exclusiva apropiación, más bien y por el contrario, reestablecer la conveniencia de su tácito enjambre de poderes. Aprender, nos dice la pedagogía, es reconocer la preexistencia de un sujeto en los términos de otro<sup>12</sup>. Pero el sujeto que es cuerpo, signo y deseo se constituye en su reciprocidad frente al “el yo” del cual nos ilustra con bastante solvencia la filosofía. En todo caso, la modernidad al instalar la presunción de salvación desde el aprendizaje, terminaría por instalar la aparatosa idea del “incluir” desde el cometido técnico del saber. Se trata de alguna manera, de aportarles a los sujetos unas exterioridades, provenientes en su lujosa presunción, de la propia inclusión. Es así como van apareciendo en la modernidad los objetos técnicos del aprender<sup>13</sup>. Desde la soportable idea de la necesidad que tenemos del aprender hasta llegar al reconocimiento obligado de su enseñanza, vemos configurar un campo de acción que en sí mismo se va reduciendo a la técnica insalvable del espíritu. Aparece, entonces, la imagen de la salvación de la condena de lo-hombre, que por sus condiciones de inmadurez y de plasticidad, requiere de otros argumentos que lo hagan entrar en el uso de la razón<sup>14</sup>.

De esta manera, la cuestión de la libertad como la forma clara de decidir por sí mismo planteada en la obra de Kant<sup>15</sup> abre el espectro hacia las formas concretas para el logro de la misma. Si la libertad es una decisión pública cada vez más centrada en la autonomía consciente del sujeto, ella por sí misma no podrá devenir estatuto voluntario sin la intermediación de los instrumentos del saber. Nadie puede ser libre en su propia condición, sin la presencia activa del saber. Sólo en el saber encontramos depositada la forma clara del acontecer de la libertad<sup>16</sup>. En consecuencia, el espacio escolar entendió rápidamente que alcanzar la libertad en el

*es fundamental para comprender la actualidad de un concepto y su develamiento en los universales.*

<sup>11</sup> Este es uno de los aportes más interesantes que la filosofía del rostro y el psicoanálisis les han hecho a las Ciencias de la Educación en Francia. Por ello es importante leer el concepto de educar desde la filosofía de Sartre, Merleau-Ponty, Paul Ricoeur, Levinas y por supuesto todos los trabajos que se derivan del pensamiento de Lacan.

<sup>12</sup> Véase mi libro, *La mirada del sujeto educable: pedagogía y la cuestión del otro*, Santiago de Cali, Nueva Biblioteca Pedagógica, 2002.

<sup>13</sup> Véase, por ejemplo, *Las pedagogías del conocimiento*

sujeto sólo podría estar dado por la inculcación de saberes, desde los cuales el hombre volvería su mirada y proseguiría en su empresa de manera autónoma y consciente. La organización de lo escolar comenzaría a ser proveída por unos discursos ampliamente tecnológicos sobre el saber y los conocimientos. A ello se fueron uniendo, paulatinamente, los modelos y maneras de apoderamiento de estos. Aprender exigía saber enseñar, y dicho saber ya poseía la capacidad racional de la entrega en momentos, límites, espacios y adecuaciones aritméticas de distribución. El sujeto, pues, quedaría atrapado en las nuevas formas tecnocráticas del aprender y a las irreducibles y aparatosas maneras de enseñar.

de Louis Not,  
México, FCE,  
1999.

<sup>14</sup> Textos como el de Cassirer en la *Filosofía de la ilustración*, logra demostrar el problema de las ciencias humanas como constitutivo de un problema de aprendizaje moderno. Igualmente, el trabajo de Louis Not, en *Las pedagogías del conocimiento, devela un poco esta percepción sobre el aparatoso mundo del aprender.*

<sup>15</sup> Véase Immanuel Kant, *Qué es la ilustración.*

<sup>16</sup> Meirieu nos advierte que la libertad no está al orden del día y en tal sentido ella deja de ser un objeto a ser alcanzado en la distancia, bien por el contrario, tiene que ver más con su

Lo anterior lleva a posicionar el ambiente del sujeto en dos extremos de acción. Por un lado existiría la intención del educar, comprendido como un predicado cuya organización sería posible desde el concepto de educabilidad<sup>17</sup>; y del otro extremo se ubicaría, como finalidad suprema del educar, la búsqueda de la libertad del sujeto. Estos dos extremos pasan de un lugar a otro a través de la relación pedagógica como una relación con el otro. Su génesis no está en la configuración misma de la intencionalidad de la libertad, sino en la aparatoso construcción del momento pedagógico<sup>18</sup>. El momento pedagógico sirve para determinar que el encuentro entre los actores está mediado por saberes, y que estos obedecen a la arbitrariedad que asume el sentido desde lo social. Como gramática suprema, la escuela legítima de manera interna los procesos de selección, clasificación y de distribución de los saberes. Así, la relación pedagógica es dramática, pues en ella están presentes sistemas sutiles de poder, los cuales se traducen por disciplina, conducta, orden, aplicación, obediencia, etc. Sustraerse a los predicados del sistema escolar es ponerse al margen de la misma y sufrir la condena social de la exclusión. Los tiempos presentes no aceptan al sujeto desde sus motivaciones personales si estas no están respaldadas por la certificación que otorga el paso por la escuela. La voz del sujeto se acrecienta si ésta se ha elaborado

en los intersticios de la institución. Fuera de ella no queda más que un absoluto desconocimiento y marginalidad de la cultura.

Así, pues, la relación pedagógica es una relación bastante compleja en su semántica de acción. La presencia de los actores muchas veces es portadora de dominación y enajenación. La sublimación del acto se presume como una actividad instrumental que solo puede obedecer a la lógica imperante del estar en comunidad. De esta forma, la afirmación de Bordieu no es falsa, al decir que en lo pedagógico el poder no está jamás vacante. Precisamente, porque este se entiende como aquella fuerza que media, sin preludeo alguno, toda presencia de los cuerpos y ordena los deseos al punto de organizar los gestos en los llamados controles de acción escolar. La actividad escolar se presume como una actividad del hacer a pesar del como si... Es en este orden como la actividad del profesor deviene una actividad que rebasa el sentido del mandato, comprendiendo de manera ética la situación de dependencia del alumno. Intentar comprender dicha relación es poder despojar el llamado a la libertad que, desde el educar, la institución hace en favor de la inclusión de la cultura. Su legitimación provoca un espasmo doloroso de aceptación. No se puede renunciar a la condición de obediencia sin reconocer que el otro está revestido de poder. Su desconocimiento conduce, entonces, a la locura. Aunque la locura aparece manifiesta en las acciones, algunas veces, de parte de los docentes y otras, en los alumnos. No comprender la presencia del otro es instalarse en el "il y a" de Levinas. Así, pues, la relación pedagógica comporta múltiples fronteras, momentos estelares donde la condición de lo humano salta entre las miradas de los sujetos. Su dramatismo acontece como forma explícita de la relación pedagógica.

En esta línea de acción, entonces, la educabilidad se convierte en el concepto invisible para el educar. Dicha invisibilidad estaría dada por las formas de sospecha colectiva que el hom-

emergencia en lo cotidiano. Véase, *Le choix d'éduquer, Ethique et Pédagogie*, París, ESF, 1997, 6<sup>e</sup> édition

<sup>17</sup> Este aspecto lo encontramos insinuado en la obra del profesor Charles Hadji, *Penser et agir l'éducation*, París, Esf, 1994.

<sup>18</sup> Véase Hess Remmi et Weigand Gabreille, *La relation pédagogique*, París, Armand Colin, 1994.

bre crea frente a su propio destino. Si la libertad es un asunto supremo, garante de la pregunta por la condición de lo humano, queda claro que ella no se puede lograr en el tiempo y en el espacio sin el reconocimiento de los recursos prácticos del educar. Mientras éstos permiten una acción directa sobre la plasticidad de lo humano, los principios éticos provenientes de la educabilidad se convierten en asuntos invisibles que regularían la acción educativa como acción limitada a la pregunta por las condiciones de la libertad del sujeto. Vale aclarar que la poca o escasa producción de trabajos de investigación en esta línea en nuestro medio, ha conducido a tomar los conceptos como formas de acción instrumental. Esto último explica cómo la educabilidad, que ante todo es un principio ético de referencia, se convierte, de manera angustiosa, en objeto de instrumentalización. Así, muchas facultades de educación, con el ánimo de dejar ver el cumplimiento de los núcleos del saber pedagógico, convirtieron la sospecha en instrumento y se alejaron de la "malicia social". Su explicación podría estar dada, nuevamente, por las formas como se ha comprendido el enseñar y el aprender. Limitando estos dos conceptos a simples acciones de transmitir saberes y conocimientos, su referencia desde la educabilidad queda supeitada al incremento de mecanismos del hacer como si... De igual manera, dado que el hecho educativo no es objeto de estudio por parte de un conjunto de disciplinas, sino de disciplinas dispersas y, en la mayoría de los casos, muy poco interesadas por el hecho educativo, hace que los asuntos éticos frente a las actuaciones de los sujetos quede a la deriva o no constituya un campo de investigación supremo. Esto se explicaría, igualmente, por la poca consolidación que tienen disciplinas como el psicoanálisis y los pocos intereses de una sociología sobre lo escolar. En definitiva, los problemas éticos como objetos definidos en investigación deberían ocupar uno de los lugares primordiales para el saber educativo. Es claro que esto puede acontecer en la construcción consolidada de un paradigma de referencia y, en particular, cuando las cuestiones vivas de la empresa educativa constituyan un asunto de complejidad.

Ahora bien, si lo anterior es una realidad visible frente a la forma como se organiza lo educativo en nuestro medio, es válido preguntarse por la dimensión propia del postulado ético de la educabilidad. En primera medida, este postulado ético sólo puede acontecer en una sociedad donde se entiende que educar es una responsabilidad de todos, y primeramente mi responsabilidad. Aquí toma sentido la afirmación de Levinas al referirse a la responsabilidad como un asunto del uno y no como una exigencia frente al otro<sup>19</sup>. Ello puede solo tener cabida en una sociedad que comprende el asunto educativo como el lugar de lo hombre y en esta medida ella deviene un concepto público. Mientras esta condición no se cumpla, la actividad será siempre una racionalidad del orden de lo instrumental. Así, si educar consiste en preguntarse, antes que nada, por la condición del hombre, sabiendo que en él está contenida toda la finalidad del educar, entonces, la pregunta por los medios y los fines cobra sentido y deviene un asunto ético de primera línea. Reconocer este aspecto es poder inaugurar una cercanía con el conjunto de las responsabilidades sociales; también es responsabilizar a todos de un mismo proyecto. Esto sería, entonces, instalar la pregunta por lo-hombre como una pregunta que sólo puede tener lugar en lo público. Si ella se instala en lo público, queda que lo hombre es una responsabilidad total y conjunta, no puede ser legada a los contornos inmediatos de la acción privada. Pues, como ya lo he señalado en otros momentos, cuando el educar se constituye en una actividad privada, este termina por arrojar al margen de la actividad y del derecho a los ciudadanos. Solo prevalecen y gozan del privilegio aquellos que, históricamente, pueden sufragar los inmensos gastos que representa educarse para poder ser.

Dado que esta realidad escolar se torna cada vez más dramática en nuestro medio, ello nos lleva a preguntarnos por la educabilidad como el lugar donde se puede intentar la educación del otro. Dicho predicado ético legitima la actividad educativa desde la convicción que tengamos de lo-hombre.

<sup>19</sup> Véase Levinas Emmanuel, *Op. cit.* p. 22.

Ella gestaría la actividad instrumental del aprender y del enseñar en función de la autonomía del sujeto, es decir, de su libertad inconclusa. Del lado de la intención se ubicarían las acciones prescritas como posibles, instrumentos que nos acercarían en su función técnica, a la práctica de lo humano. Sus fuentes teóricas sólo sirven para fijarnos, anticipadamente, cualquier sospecha sobre el educar y no para afirmarlas como un solo y único camino. Esto ha sido, precisamente, la gravedad del error consentido en la historia de lo escolar, creer que desde la instrumentalización podemos salvar la condición de lo humano de su estado de animalidad. Si bien los saberes promovidos desde la racionalidad instrumental del aprender coadyuvan en el forjamiento de la libertad, ellos por sí solos no constituyen una garantía decidida en dicha empresa. Los aprendizajes que se organizan desde los saberes deben estar mediados por las coordenadas éticas que buscan dar cuenta de la acción en beneficio de la libertad. Como bien lo señala Meirieu, la libertad no es un fin que se pueda alcanzar al finalizar un proceso de aprendizaje, y por ello esta ha de emerger en lo cotidiano. Para ello se requiere que el docente esté armado de una paciencia profesional en la cual él sabrá instaurar el principio de no reciprocidad y el de la educabilidad. Su acción educativa debería manifestar una insurgencia contra la pasividad y el desgano del estudiante. Él debe aferrarse a la idea de que sin el reconocimiento de la capacidad del otro, éste no podrá llegar a su libertad o por lo menos sospecharla como posible. Para ello, entonces, se ha de reconocer que el postulado de la educabilidad es el punto de partida para pensar los instrumentos que comporta toda actividad de aprender y de enseñar.

Pero, y ¿qué significa aprender y enseñar? Estos dos términos, como lo hemos señalado en otras oportunidades, se han cubierto de una rara técnica. Aprender, nos dice la filosofía es poder agregar algo al nosotros, un poco más de historia en nuestra existencia. El aprender implica que solo yo puedo aprender y que nadie, en mi lugar, lo puede hacer. Por tal

motivo, aprender sería definido como aquella actividad intelectual en la que el sujeto incorpora una nueva forma de ver. Cada vez que aprendemos podemos ver mejor, realizar un mejor desempeño en nuestra existencia. Ciertamente, la actividad del aprender es inherente a la capacidad intelectual, al uso de los recursos de la inteligencia en sus múltiples actividades y acciones. Los soportes del saber, entendidos como lugares de gramática sobre el conocer, produce en la *caja negra* nuevas formas de entendimiento, de comprensión y de acción en el mundo. Se aprende para ver mejor, pero sobre todo para dejar de estar solos en un mundo donde cada vez el aislamiento emerge como patrón de conducta y forma de ser. Así, pues, el aprendizaje es aquella actividad intelectual que efectuamos desde los saberes para conocer. Enseñar en cambio, implica un acto de comunicación y de orientación. Ella es una actividad cuya función es organizar los espacios y los momentos para que los sujetos puedan ver mejor. La enseñanza no se limita simplemente a la incorporación de instrumentos desde los cuales se organiza el ver, sino a las formas mejor elaboradas de la reflexión sobre el ver a través de los aprendizajes. La enseñanza es, pues, una actividad de acompañamiento y no la "dictadura" del hacer. Ella incorpora, ante todo, la reflexión y la serenidad para decidir, en el momento más oportuno, el justo camino.

Estas dos actividades de lo educacional materializan la educabilidad, bien sea como un soporte filosófico supremo, o bien como un instrumento capaz de guardar ordenadamente algunas técnicas de acción. En nuestro caso, comprendemos que dichas actividades se legitiman desde el postulado ético de la educabilidad. Pues en ella está contenida toda la magia de la acción y la reflexión acertada. De esta manera, la enseñanza es un momento de reflexión y de acompañamiento del sujeto y por tanto en ella opera la retención. La suspensión de la decisión del sujeto frente a las variables de lo cotidiano de los aprendizajes, materializa el hecho de la retención. Enseñarle a un sujeto la ubicación del verbo en una

frase, las formas de organizar mejor una exposición, las maneras de manejar ciertos recursos metodológicos en la ejecución de una tarea determinada, la secuencia en las ideas, la maneras de deducir, son ejemplos claros de cómo la retención está presente en el camino hacia la libertad. Una vez el sujeto puede valerse por sí mismo, gracias al aprendizaje y control absoluto de los medios para lograr tal fin, entonces nos referimos a la libertad. Es así como el profesor enseña porque permite que el sujeto pueda ver a través de los aprendizajes. Caso contrario, decir en permanencia cómo debe ser la ejecución de una tarea es someter al sujeto a una negación absoluta. El alumno llega hasta donde el profesor le permite que llegue, pero cuando aquel llega más allá de lo que el profesor preestablece en la organización de la clase, rompe con la retención y comienza a asumirse por sí mismo, es decir, aprende a ver, a caminar, a ir en búsqueda de un "algo" más poderoso, de un gesto o un concepto que lo reconforte y le abra otras puertas para estar mejor en el mundo.

En la exigencia ética por la libertad del Otro, aparecen los aprendizajes y las formas variadas de la enseñanza, elaboradas en los marcos de una práctica social determinada por lo escolar. Estos dos espacios de búsqueda de inserción en el mundo, devienen potentes momentos para comprender las resistencias, los acercamientos entre los sujetos. Una elaboración de la ritualidad, que surge en los actos de enseñar y de aprender, constituye la fuente mínima para comprender los intersticios de la relación pedagógica como una relación dramática y para nada calmada. Precisamente, porque la relación pedagógica es fuente de información, de signos y premuras del ser, ella es un campo de investigación que no puede darse de cualquier manera. Este aspecto lo encontramos en la obra de Itard. El niño salvaje, deviene objeto de exclusión, no porque su condición así lo exigiera, sino por la lectura exterior del "profesional de lo humano". ¿En qué norma me apoyo para decretar la exclusión del otro?, en una presunción de lo perfecto y aceptable o en la subjetividad

que no es capaz de aceptar la presencia del otro como una bella oportunidad para intentar, cuantas veces sea necesario, alcanzar algo bellamente humano en el otro y desde el otro. En tal sentido, la relación pedagógica debemos entenderla como el origen de los relatos sobre el educar; y la relación didáctica como el tiempo del hacer. Mientras el primero nos acerca a la escritura sobre el rostro del sujeto, la didáctica nos recuerda siempre la inconformidad en el hacer. Es allí donde la exigencia ética impide que nos olvidemos de la insistencia en el educar desde el otro y para el otro. Olvidar tal principio es seguir en la línea recta del individuo y no del sujeto en su compleja relación de ser.

En general, aquello que es fundador en el oficio de aprender es del orden de la ética<sup>20</sup>. Lo cual vamos a encontrar en un episodio de la historia de las doctrinas y prácticas pedagógicas. Se trata de la aventura del doctor Itard y Victor de l'Ayveron, la cual fue llevada al cine por Truffaut con el título de "El niño salvaje". En 1787 un niño salvaje es visto en los bosques, por algunos campesinos ayveronenses, él está desnudo, se alimenta de plantas y raíces. En 1797 es capturado por unos cazadores, pero logra escaparse. El 8 de enero de 1800 a las 7 de la mañana, entra a un almacén del pueblo de Saint Sernin, allí lo capturan, lo bañan, lo cuidan y lo alimentan antes de enviarlo a París, a un instituto de niños sordomudos; en dicho instituto, el profesor Pinel elabora un primer informe sobre él y concluye: *a partir de las comparaciones efectuadas entre los salvajes y los niños débiles de los auspicios civiles, éste debe ser remitido en medio de los niños afectados por el idiotismo y la demencia, ya que no se tiene ninguna esperanza fundada de obtener el ingreso en una institución metódica. Si el niño fue abandonado, era porque sus padres habían detectado en él una deficiencia congénita irreversible*. Bien, Itard no puede aceptar esto: médico joven, discípulo de Locke y de Condillac, cree, como ellos, que todos nuestros conocimientos provienen de nuestras sensaciones, y está convencido como Helvetius de que

<sup>20</sup> Mireiu Philippe, *Apprendre oui... mais comment?*, Paris, Esf, 1987 p. 53

“la educación lo puede todo, aun hacer bailar a los osos” y de que el hombre no es más que el producto del conjunto de influencias materiales, psicológicas y sociales que él recibe. Itard no cree en la reminiscencia, el rechaza totalmente la determinación producto de lo innato, y como lo anota L. Malson, “él constata la idiotez pero se reserva el derecho de ver en ella no una deficiencia biológica sino un hecho de deficiencia cultural. Lo que quiere Itard es, en consecuencia, probar el poder de la educación, llevando a aquel que él llamara Victor en medio de lo que él denomina los civilizados, es decir, esencialmente, permitiéndole acceder a un lenguaje formalizado<sup>21</sup>.

En consecuencia, Victor de l’Ayveron nos recuerda la relación educativa como una relación poderosa capaz de volver digno lo indigno y realzar lo oculto del sujeto. Si bien Victor no aprende a hablar, el intento nos reconforta en la empresa educativa. Su reconocimiento ejemplifica la potencia ética como la fuente de un hacer a pesar de todo... En este ejemplo se plantean con bastante claridad dos principios fundamentales para toda empresa de investigación desde el educar. El primero se refiere al principio de exterioridad, el cual se presenta como aquel conjunto de acciones socialmente construidas, a través de las cuales se busca la libertad del Otro. El segundo hace referencia a la interioridad en la cual solo la responsabilidad del sujeto se conjuga con sus capacidades inherentes a su condición de sujeto educable. El juego de dichos principios deja entrever una acción ética de referencia, fundamental a la hora de intentar dar cualquier explicación sobre ciertos fenómenos escolares. Por ejemplo, objetos como el fracaso escolar, el deseo en los aprendizajes, la capacidad de apoderamiento desde el enseñar, el reconocimiento del otro como un sujeto con historia y no como un «salvaje» al cual se deba educar desde la exterioridad, las manifestaciones de resistencia expresadas en el «mínimo gesto», las diferencias en las estrategias intelectuales que cada uno de los sujetos pone en funcionamiento frente a un objeto de apren-

<sup>21</sup> *Ibid.* p. 71 ss.



dizaje<sup>22</sup>, las condiciones de la organización de los aprendizajes, los lenguajes que suscita todo encuentro en el aula de clase, las relaciones entre sujetos como sujetos de historia, etc. En general, el aprendizaje y la enseñanza constituyen dos grandes espacios de análisis que deben ser resueltos desde múltiples miradas, mediadas por una ética de referencia.

Así, la ética constituye un campo de referencia para pensar la investigación educativa, porque ella brinda los medios de acción para construir un lenguaje sobre el sujeto en sus múltiples dimensiones. El educador, el pedagogo, el didacta, el formador, el trabajador social, el médico infantil, el psicólogo, los sociólogos que se interesan por las cuestiones vivas del hecho educativo deben saber que es desde la ética como mejor podemos explicar la emergencia de la libertad en el sujeto. La libertad del sujeto no es algo que esté dado desde la exterioridad, ella ha de buscarse sin cesar en la interioridad, en lo que es constitutivo del sujeto, en la mirada histórica sobre éste, en la trascendencia que éste busca provocar cuando una voz y una mirada le advierten el camino correcto. La libertad, si no está dada, por lo menos hemos de encontrarla en la acción permanente, en el esfuerzo por el otro, en la ardua tarea del educar sin reciprocidad, en la voz que aprende a desarrollar el sujeto cuando una mirada adulta lo realza a pesar de la dificultad para asumirse por sí mismo. En particular, de lo que se trata es de poder advertir que educar desde los aprendizajes constituye un asunto de ética primera. Si queremos un ser menos infantilizado por la enseñanza tradicional, debemos ubicarnos en el ángulo de la ética, pues ella nos abre el camino para hacer como si... sin olvidar que frente a nosotros está un hombre de carne y hueso, un ser con historia, un sujeto que busca emanciparse de su propia condición. He ahí la condición primera de la ética para la investigación: recordarnos que estamos frente a otro y que dicho estar frente a frente, es suficiente para pensarnos como investigadores de lo humano sin despojar al otro de su condición, sin relegarlo a la condición de objeto de búsqueda

<sup>22</sup> Véase en particular, Perrenoud Philippe, *La pédagogie différenciée*, Paris, Esf, 1997.

con la cual aspiraríamos a realizar un interés de dominio o gestar una empresa que nos brinde un cierto confort en nuestra existencia material. Buscar la libertad del otro desde la retención, es ubicarnos en el camino recto de un engrandecimiento como humanos, como seres que somos a pesar de nosotros mismos. Es ir en la búsqueda absoluta de una libertad fraguada a dos, y no una «libertad» impuesta desde afuera. Es advertir que sin el otro no puedo ser, ni llegar a ser. Dado que el otro está presente en mi rostro debemos asumirlo desde una ética que orienta y nos advierte cualquier deriva de dominación o aniquilamiento, de sometimiento y de descaracterización. Porque el otro es la fuente de la heteronomía en que la investigación educativa ha de estar mediada por coordenadas éticas. Sólo en el reconocimiento del alumno como sujeto ético podremos adentrarnos en su comprensión para poder explicar otros fenómenos hasta ahora desconocidos en nuestro medio. Fenómenos que debemos tomar en serio si algo queremos provocar hacia la reificación de una sociedad fundada desde el reconocimiento del otro, de una ciudadanía absoluta y de voces que actúan desde su libertad. Dicha libertad ha de ser fraguada en el intento mínimo del educar, cuyo lugar primordial se encuentra en el espacio del aula de clase.



## EL ACTO MÉDICO COMO ACTO DE INVESTIGACIÓN

Claudia Victoria Llano Restrepo\*

*“La medicina no es tanto una ciencia natural como una ciencia social. La meta de la medicina es social: No se trata sólo de curar una enfermedad y restaurar un organismo; su objeto es mantener el ser humano adaptado a su ambiente, como un miembro útil de la sociedad, o readaptarlo según sea el caso”.*

*(H. Sigerist)*

Puede decirse que el acto médico es un “... encuentro en el cual se da una interacción entre una persona que tiene una necesidad -el paciente- y busca al que sabe que sabe, y otra persona que tiene la capacidad y está en la obligación de satisfacerla -el médico-, poniendo los medios tendiente a un fin -la técnica médica-. Entre ambos se establece una relación de complementariedad en la que la razón de ser de cada uno es el otro...”. En ese encuentro se realiza un ejercicio de investigación, sujeto a todas las características, posibilitantes y limitantes, de la epistemología, la hermenéutica y la ética de la investigación: En todo acto médico se emplea un método, más que decir “el” método, y sea cual sea, presuntamente científico; se realiza una entrevista para recuperar la historia del paciente (anamnesis); se hace uso de técnicas de observación; se razona sobre lo encontrado, se juzga y se toman decisiones.

\*Fonoaudióloga.  
Neurolingüista.  
Licenciada en  
Filosofía.

El método empleado en medicina, la entrevista con el paciente, la consideración del paciente como persona, y la toma de decisiones, dependerán de la CONCEPCIÓN ANTROPOLÓGICA que se tenga del acto médico. Una cuestión radical ocupa al hombre de hoy y de siempre: ¿Qué hombre quiere llegar a ser el hombre? ¿Qué hombre quiere llegar a ser ese paciente? ¿Qué hombre quiere llegar a ser ese médico? Ese humano paciente, ese humano médico, que se encuentran a través de la enfermedad, tienen ambos un proyecto de vida. El médico deberá preguntarse siempre cómo la enfermedad, que es sólo el pretexto del momento, lo aleja o lo inscribe en su propio proyecto, y cómo el tipo de decisiones que se tomen, obligatoriamente entre ambos, concilia, confronta, u opone dos proyectos de vida que entran en juego en cada encuentro médico-paciente.

En sentido cabal, el médico, si se le ve como terapeuta, curador, salvador, que es lo que finalmente cree el paciente que es él, independientemente de la definición que el médico o los médicos le den a su oficio, no se ocupa tanto de explicar el cuerpo que tiene el hombre, tema de estudio de los biólogos como de comprender el cuerpo que es, que atraviesa, y por el cual está siendo atravesado el consultante con su salud o su enfermedad; por lo tanto, al médico le tienen que interesar las características del hombre en lo que significan para la esencia del ser humano. Desde las ciencias biomédicas, se actualizan leyes del funcionamiento del cuerpo en el orden orgánico, desde el análisis sociocultural, se dilucida la imbricación del cuerpo humano en las tramas simbólicas que tejen la cultura en particular de la cual son herederos tanto médico como paciente, y desde la psicología se estudia en el cuerpo la compenetración tensa de las otras dos dimensiones, la orgánica y la simbólica. El médico no es ni biólogo ni psicólogo, ni sociólogo, pero tiene que serlo. El cuerpo de su paciente, el otro yo, que hace que él mismo exista como médico, así se lo demanda. Ese paciente tiene un cuerpo psíquico que es fundamentalmente relacional, y en cuyas relacio-

nes con los otros ocurren todas las tensiones entre lo orgánico y lo simbólico, relaciones además simbólicas porque están mediadas por el lenguaje, y orgánicas porque se juegan en presencia de cuerpos vividos.

La investigación del médico con su paciente es también una ACCIÓN HERMENÉUTICA porque permite pasar de los síntomas y signos a las vivencias originales que les dieron nacimiento. En el acto médico se interpreta lo que está expresado en símbolos, se comprende, no se explica, qué es lo dicho en el decir (el enfermarse). Los objetos ideales (irreales y neutros al valor) y los objetos naturales (reales y neutros al valor) son susceptibles de ser explicados, pero el cuerpo del hombre no solamente se explica, porque no se puede ser visto exclusivamente como un objeto natural, sino también como un objeto cultural (real, con valor, susceptible a la experiencia) y por lo tanto debe ser comprendido en su esencia, hermenéuticamente, y en su inteligencia, epistemológicamente. Puede decirse entonces que en la medicina el manejo de todo el sustrato científico que le da lugar a su práctica, es una tarea de explicación, pero a la hora de la actualización y realización técnica de esa ciencia es un acto, el acto médico, el diagnóstico, la curación son una tarea de comprensión en el círculo hermenéutico: Se irá continuamente de la precomprensión –que presiente, que prejuzga, que no involucra la razón que busca sólo comprender lo individual-, y de manera inmediata, a la comprensión –que es mediata, que produce un conocimiento objetivo, que se somete a la razón y que busca lo general-; también en este círculo hermenéutico del acto médico se jugará a ir formulando hipótesis, a ir de lo particular a lo general, del intérprete –el médico- al autor de la enfermedad –el paciente-.

La interpretación no es algo externo a lo interpretado; parte de un previo conocimiento de los datos de la realidad que se trata de comprender, y examina siempre las condiciones en que tiene lugar esa comprensión; por esto, y porque además

lo individual se comprende por mediación del todo, la interpretación no es inmediata, sino mediata y mediada por el otro, el enfermo: y no es objetiva, es subjetiva; cuando el sujeto interpreta una obra, se está interpretando a sí mismo en el texto; también entonces lo que el médico comprende es a sí mismo en la enfermedad de su paciente.

La comprensión del sentido de la enfermedad puede ser un auxiliar en la explicación del hecho, y la dialéctica entre la explicación de la enfermedad y la comprensión del enfermo como momentos relativos en el proceso complejo que tiene lugar durante el acto médico, llevarían a una hermenéutica médica. La base de esta hermenéutica es la conciencia histórica —retrospectiva y prospectiva—, a través de la mayéutica ejercida con la pregunta durante la suscitación de la anamnesis; la pregunta entonces es la única capaz de llevar al fondo de la vida, y el médico, como un partero, tiene pues que permitir la comprensión del paciente mejor de lo que éste se comprende a sí mismo.

Por otro lado, pasando a la ONTOLOGÍA, hay que decir que para alcanzar una visión médico-filosófica del ser del acto diagnóstico y terapéutico, del ser de la enfermedad, del hombre y de la realidad, se distinguen dos vías: La vía de “lo que es”, y la vía de “lo que soy”. Lo que es, es lo que está ahí, lo que se muestra como un objeto, y por lo tanto, objetivamente. En la otra vía está “lo que soy”, lo que mi conciencia me dice acerca de mi realidad y de la realidad de los demás hombres.

Los primeros principios de todas las cosas son: Lo que es primariamente en acto, y lo que es en potencia. Una cosa en la enfermedad, y otra una persona con una enfermedad; porque lo que es accidente no puede ser esencia (sustancia). Todas las cosas llegan a ser desde un ente en potencia o desde un no-ente en acto. Una cosa es una persona con neumonía, y otra un neumónico; una persona con afasia, y otra, un

afásico; una cosa es Matilde, Ignacio o Ana, y otra, una cirrosis, un aneurisma o una úlcera. En otras palabras, una cosa es “tener una enfermedad”, y otra cosa es “ser una enfermedad” o “ser un enfermo”; ontológicamente no es posible, nadie puede ser un enfermo, sólo puede estar enfermo. La enfermedad no es una propiedad, la “enfermabilidad” sí. La sustancia se realiza en el predicamento como algo invariable, y en el accidente como algo pasajero. Las anteriores distinciones no son sutilezas del lenguaje reservadas para los lingüistas, tampoco son contenidos implícitos, son “expresiones explícitas” de un acto médico deformado que trae consecuencias éticas graves. En línea aristotélica, habría que ver la enfermedad como un movimiento accidental que no afecta al ser sustancial del hombre (...ni siquiera con la muerte ¿?) y que tiene una causa material (qué o de qué), formal (cómo), eficiente (por qué) y final (para qué). La preeminencia en la consideración de cualquiera de estas causas sobre otra da lugar a mentalidades médicas diferentes, y por lo tanto, a actos médicos también distintos.

El método empleado, la entrevista y la observación clínica, se realizan, explícita o implícitamente, subordinados a una determinada EPISTEMILLOGÍA médica.

La primera tarea del médico en el acto es el diagnóstico. “Día: Penetrar, dividir, acción recíproca, a través de...” conocer a través de... penetrando en... dividiendo (describiendo, enumerando) con otro, para otro, por otro.

El hombre es el principal objeto de conocimiento en el acto médico, y el conocimiento, involucrado y a la vez dependiente de procesos sociales, es lo que media entre el médico y el paciente. En su quehacer, el médico irá organizando el saber del paciente sobre sí mismo, hasta llegar a un saber sistemático, ordenado, coherente y crítico, no desde una verdad absoluta, sino en la construcción de una verdad perfectible que provoque cambios en beneficio de “ese otro”.

Se debe reconceptualizar, redefinir el diagnóstico como una actividad, un proceso, un recorrido "a través de", en el que se recogen datos para penetrar en el problema del otro, con una finalidad centrada en el otro, no en sí mismo como profesional, sino en la necesidad del paciente, de ese otro que padece, que sufre. Se debe distinguir además entre un diagnóstico presuntivo, provisional, relativo, no absoluto, el que hace un solo profesional desde su único enfoque, y un diagnóstico unitario, producido del análisis mancomunado de la interdisciplinarietà en compromiso con el paciente.

Tres problemas surgen siempre al hablar de conocimiento: El origen, la posibilidad, la esencia y la veracidad del mismo. ¿Puede el médico tener una representación adecuada de la realidad de su objeto: La persona con una enfermedad? ¿Es el objeto de la medicina natural o cultural? ¿Es susceptible de objetividad el objeto de conocimiento de la medicina? ¿Es un error pretender la exigencia de objetividad en el acto médico; este no puede ser objetivo, porque no es objetivo el sujeto de su trabajo. El dolor es subjetivo, no está estandarizado en ningún libro; la importancia que cada paciente le da a su enfermedad es también subjetiva; la noción del tiempo y urgencia, no hace parte de ningún canon médico, le pertenece única y exclusivamente y casi por derecho inalienable al doliente. Aquí el médico no tiene nada que decir, pero sí mucho que respetar, y hasta que soportar en el encuentro médico-paciente es este último. El médico también tiene que soportar el posible, siempre posible fracaso de sus acciones, las limitaciones en la generación y prolongación de la vida, la fragilidad de sus verdades, la primacía frecuente de la subjetividad sobre la objetividad, la posibilidad relativa de su investigación, etc. El médico no es biólogo, no químico, ni físico; su objeto de trabajo no es objetivo; por lo tanto la posibilidad, la veracidad y el origen de su conocimiento son relativos. Y esto, sí que puede resultar para algunos realmente insoportable. Aún los principios más generales y seguros en medicina, son postulados que pueden ser corregidos en un

momento dado. La medicina no es pues un sistema dogmático, de lo contrario sería religión; es siempre un sistema controvertido y abierto, y por eso siempre progrediente. La medicina no puede pretender ser verdadera, ciertamente lo es con frecuencia y siempre intenta serlo más y más, pero la veracidad, es un objetivo, no es la característica inequívoca de la medicina, como si lo son los medios y los métodos a través de los cuales hace investigación científica.

De lo que haga el médico con el paciente, y no la definición teórica de su profesión, depende que el acto médico sea una simple aplicación de técnicas sugeridas en el libro "tal" de la medicina "tal" y la posterior imposición de las mismas al paciente, es decir, la puesta en marcha del método axiomático deductivo; o que, formulando hipótesis, con base en una teoría, teniendo en cuenta variables, realizando el seguimiento del objeto investigado –persona con enfermedad– después de repetidos juegos, hipótesis, antítesis, se haga ciencia, claro está, de lo universal sobre lo particular. Pero todavía reconociendo que la medicina sea ciencia, habría que definir además si es ciencia natural o es ciencia humana. Desde una mentalidad dialéctica, el médico estudiará no estructuras o hechos aislados, sino procesos de estructuración, y los estudiará no desde el exterior, sino dentro de la perspectiva de un "sujeto-persona-individuo" que forma parte de esos procesos y que progresivamente se hace consciente de su propia naturaleza y de su lugar en el mundo.

La ciencia es un proceso autocorrectivo, no apela a ninguna revelación o autoridad especial cuyos dictámenes sean indudables y definitivos; no pretende poseer infalibilidad, sino que se basa en las técnicas apropiadas para desarrollar y poner a prueba hipótesis con el fin de lograr conclusiones seguras, pero nunca conocimientos definitivos. Los cánones mismos de la investigación, y el patrón de medida, son diferentes para cada campo de la medicina, se descubren en el proceso de reflexión, y en el transcurso de aquella es posible modificar-

los. A veces cuando el médico sólo se dedica a la aplicación de técnicas derivadas de una ciencia, cuando impone su diagnóstico, su pronóstico y "su medicina", pareciera que olvidara lo anterior. Aún haciendo ciencia o aplicando tecnología, el médico debe recordar siempre que la ciencia es también una actividad humana, y que no se basta a sí misma para una adecuada concepción del mundo.

El acto médico es un acto ÉTICO en la medida en que toma decisiones sobre el malestar o el bienestar de seres humanos que son por esencia autónomos y cuyo derecho más inalienable es precisamente el derecho de determinar libremente las leyes a las cuales se someten. En el acto médico se están tomando siempre decisiones, en referencia a una jerarquía de valores, en circunstancias concretas, y a través de la conciencia moral, que le permite discernir tanto al médico como al paciente en qué situaciones acogerse a la norma, y en cuáles recurrir a la autonomía que toma sus prerrogativas justo cuando falta la ley que la garantiza.

Dos problemas cruciales en la ética médica son la alteridad y la autonomía.

-Alteridad viene del término latín "álder" que significa el otro "uno", tratando no como medio sino como fin en sí, no como cosa sino como persona, no como algo -la enfermedad- sino como alguien -persona enfermedad-, no como periferia sino como centro. La alteridad se opone al totalitarismo, al subjetivismo; la alteridad es "proximidad". La realidad es "lo otro". El universo tiene tantos centros como personas "otras". En medicina, la negación de la totalidad y la ruptura con la mismidad, será el abandono de la consideración del mundo del médico como la totalidad o lo único, la aceptación de la existencia de lo "otro" como "diferente" frente a "lo mismo", la negación del absolutismo de las apreciaciones, la opción por la vida de "el otro". La posibilidad y la búsqueda de "lo otro" en el paciente será la opción por un nuevo

horizonte de posibilidades, el autorreconocimiento como sujeto –y no objeto– de la historia, la decisión a buscar lo nuevo en contra de la repetición, y el cambio de la posición de hombre determinado por el medio –enfermedad, accidente modal– a hombre de posibilidades –salud–. El médico respeta la alteridad de sus pacientes cuando pone su saber o su saber hacer al servicio de las necesidades concretas de éstos, sin engañarlos, sin dejarlos morir en su miseria, sin explotarlos con honorarios injustos, sin atiborrarlos de conocimiento inútiles. El saber médico sólo es humanizante cuando rescata a “el otro” de la ignorancia. La tecnología libera y dignifica cuando se adapta a las necesidades reales de “el otro” y le permite apropiarse de soluciones también reales.

-La autonomía es el derecho de determinar libremente las leyes a las cuales se somete cada hombre en ejercicio claro de la libertad de conciencia. Obviamente ninguna ley puede imponerse a su ratificación, y tampoco ninguna autonomía concreta es posible por fuera de un conjunto de leyes aceptadas como tales. Incluso el rechazo de someterse a alguna ley, no se justifica si por lo menos no se apela a otra considerada como superior a aquella que se rechaza, es decir, que toda autonomía supone una forma de heteronomía. Por otro lado, la autonomía no es nada si no es recíproca; no hay autonomía posible fuera de un contacto social que garantice su ejercicio. Asumir la reciprocidad constitutiva del ser humano es, según Malherbe, “Desarrollar a todo hombre y a todo el hombre”, para lo cual propone como imperativo ético fundamental, parafraseando a Kant: “Actúa en todas las circunstancias de manera que fomentes la autonomía del otro y la tuya se desarrollará por añadidura”, y luego entonces, inscrito en este contexto, define la medicina como el arte de cultivar la autonomía de los hombres, cuidando de sus cuerpos. Esta autonomía no es nada si no es recíproca, no es posible fuera de un contrato social que garantice su ejercicio. Asumir la reciprocidad constitutiva del ser humano es velar juntos por desarrollar a todo hombre y a todo el hombre. Si

el médico logra verse como terapeuta (en sus orígenes “servidor de Dios) se concebirá como una persona que aplica racionalmente los dones de la terapéutica al servicio del otro. Servidor al servicio del que sufre no es el que se limita a bautizar la enfermedad de aquel que sufre, sino el que se la describe para ayudarlo a tomar conciencia e informarle cual será su camino de “curación” (de “cura, cuidado”... de su cuerpo, de su mente...), para no regresar donde el profesional. Esa es la acción del médico: Que elementos dar para que el paciente no tenga que volver. Recuérdese a Platón cuando hablaba del médico de esclavos –a quien sólo se les ordenaba- y del médico de hombres libre –a quien se les educaba-.

El problema moral no es otro que el de la acción responsable. La responsividad es el carácter de respuesta que tiene toda acción humana o animal; pero a diferencia del animal, el hombre además de tener que responder a sus necesidades, tiene también que responder por las respuestas que a ellas da, es decir tiene que responder por lo que hace; a este tener que responder por sus respuestas se le llama responsabilidad. En el hombre, se produce entre la necesidad estimulada y la respuesta efectora el fenómeno de deliberación, liberarse de. Antes de dar una respuesta, deliberada, y en virtud de la deliberación, el resultado ya no va a ser simple comportamiento, sino conducta. El hombre conduce su vida en cuanto que, siendo sujeto de necesidades, por la deliberación no está sujeto ya a ellas. Lo que busca entonces el pensar deliberante, al poner en libertad el acto, es justificarlo, hacerlo en forma justa o ajustada. Por esto la acción constituye para el hombre un problema moral. Producida una respuesta en forma de-liberada, lo hecho adquiere el carácter de bueno-malo, justo-injusto, natural-antinatural, honesto-deshonesto. Ese carácter moral del hombre se resume en dos expresiones de uso corriente: Tiene que “darse cuenta” y “tiene que dar cuenta” de lo que hace. La raíz del hecho moral es el carácter de suidad, es decir el que los actos sean suyos, que esté en sus manos el poner o no poner un acto, ponerlo de una ma-

nera o ponerlo de otra, lo que se llama libertad de contradicción y de especificación.

El primer sentido de la palabra derecho es lo debido, lo justo (*jusres* o *derecho objetivo*). El segundo sentido se refiere al poder de la persona a disponer, exigir, hacer, omitir algo, sin que ninguna persona lo pueda impedir, (*derecho subjetivo* o *jus-facultas*), y el tercero es lo que en cada momento histórico, en una determinada situación y en determinadas circunstancias, se determina que pueda tener una persona como propio y cuáles son los modos de apropiación (*derecho normativo* o *jus-lex*). Sabemos todos los profesionales de la salud que por encima de la Ley 100, por encima de cualquier reglamento interno de hospital o centro médico, existe un derecho objetivo y un derecho subjetivo que no siempre el mismo derecho normativo garantiza. Sabemos, recordando un texto bíblico, que "la ley mata, sólo el espíritu vivifica".

Una medicina ético-liberadora tendrá como metodología la articulación de la palabra propia -de cada sujeto que es "el otro"-, la crítica desideologizadora, la concientización y educación en salud y la hermenéutica sobre el ser.

También lo LINGÜÍSTICO COMUNICATIVO entra en juego en la investigación médica: El conocimiento es inconcebible sin el lenguaje, pues el producto de la interacción del hombre con su medio. El acto médico es un acto lingüístico comunicativo porque la palabra es el vehículo de la reciprocidad médico-paciente; mediante ésta cada uno toma conciencia de estar llamando a una reciprocidad de la cual es responsable. Lo esencial del ser humano se juega en la palabra, a través de ella el ser humano realiza su esencia verdadera. Es el intercambio de la palabra libre y responsable el que define la finalidad del ser humano; sin embargo, una controversia fundamental en el ejercicio actual de la medicina es el lugar que se le reconoce o se le niega a la palabra: Lo que se dice diciendo y lo que se dice sin decir. El acto médico no debe sim-

plemente servirse de la palabra, debe confiarse a ella, pues es lo que permite en un acto mayéutico, sacar a la luz lo que está oculto bajo el discurso técnico: Todo el sufrimiento humano presente tanto en el médico como en el paciente.

Cuando se ve en una enfermedad no su valor *per se*, sino algo que lo trasciende, o en otras palabras, cuando se toma la dolencia como representante de otro hecho distinto del objeto mismo, estamos considerándolo como signo, es decir, como un hecho perceptible que nos da la información sobre algo distinto de sí mismo. El cuerpo no está regido únicamente por estructuras biológicas, sino que es susceptible de enmarcar, en el sentido estricto de la palabra, el orden del lenguaje.

La palabra tiene un poder locutivo, lo que se dice; pero también ilocutivo, lo que se dice sin decir, con los gestos, la entonación, la mirada o el silencio; y también un poder perlocutivo, lo que el otro escucha-entiende, que no tiene que ser exactamente lo que se dijo, que puede coincidir más o menos con lo dicho, porque además del significado de las palabras pronunciadas, el interlocutor construirá sentido, desde el acto ilocutivo, desde sus experiencias previas, y en el contexto de esa acción comunicativa que tiene lugar durante el acto médico. Por eso el poder –sanador o enfermador– de la palabra del médico, va más allá de la palabra dicha.

Cuando se concibe que la medicina tiene un objeto de estudio científico, el lenguaje se limitará, no a la comunicación sino a la expresión de la descripción de un asunto científico, que se bastará con el uso de una sola función del lenguaje, la referencial; el médico se limitará a nominar, es decir, dar el nombre de la enfermedad, o a rotular, y en el mejor de los casos, si hay tiempo, a dar la definición de su diccionario. Pero el paciente doliente no se alivia con el rótulo, escucha más de lo que ha dicho el médico, y requiere una traducción que responda a cómo esa enfermedad lo inscribe o lo aleja de su proyecto de vida –función metalingüística-. Habría que analizar

las razones por las cuales el médico llega a utilizar rótulos, y/ o aprender a que su acción finiquite ahí: Existe una deformación profesional que produce una mirada sesgada y recortada del mundo, o hay irresponsabilidad –lanzo el dardo-rótulo y me voy, se está abusando de la autoridad del conocimiento y del rol, o se confía exageradamente en el nombre-rótulo, o hay la necesidad de refugiarse en el mismo. Dentro de los lineamientos de una nueva medicina establecida por la Ley 100, y aunque no exclusivamente por esta causa, poco lugar se da a la función expresiva del lenguaje por parte del paciente; la única apelación de éste al médico es la llamada telefónica al pedir la cita; después, no habrá tiempo para que antes o después del diagnóstico el doliente exprese sus temores, incertidumbres, prejuicios expectativos, etc. Se da por sentado que el médico dictaminará –dictatorialmente- y el paciente obedecerá. Nada más alejado de la realidad; a pesar de que el enfermo no tenga oportunidad de expresarse abiertamente durante la consulta, lo que sí es seguro es que él no saldrá del consultorio a hacer literalmente lo que el “doctor” dijo, sino a aplicar una extraña y a veces hasta peligrosa combinación entre lo que él entendió y lo que él piensa de su enfermedad y su sensación. Otras funciones del lenguaje entran en juego en el acto médico, posibilitando procesos al estar presentes, u obstruyéndolos al estar ausentes. La función fática, que regula que el contacto se mantenga, a través de una mirada, una interjección, un apretón de manos, una palmadita en la espalda, etc.; la función poética o estética, no reservada para la literatura, que controla el lenguaje del mismo lenguaje, es decir, el cómo se dice lo dicho. La sanación, pues, no depende de un conocimiento objetivo y correcto expresado en un lenguaje denotativo preciso; es tan poderoso el poder comunicativo de estas funciones, que a veces el mismo acto médico puede ser un acto fallido, aún con un diagnóstico y una prescripción correcta, objetivamente, pero en medio de un contexto comunicativo sano.

El acto médico tendría dos momentos: cuando se hace el diag-

nóstico del QUÉ, comparando una información presente - sintomatología- con la teoría y cuando se tiene que inventar, crear, pensar qué es lo que va a hacer y CÓMO lo va a hacer. Por lo tanto, el médico cumple dos papeles, el de investigador y el educador. La curación no es el resultado de la acción unilateral del médico diagnosticando y prescribiendo; se requiere la presencia del otro, la afirmación del otro como sujeto autónomo capaz de vigilar su propio cuerpo y garantizar su salud o evitar la enfermedad. El médico que se concibe más allá de su papel de diagnosticador y prescriptor, entiende que lo que al paciente impaciente le importa es cómo va a salir adelante y ¡salir!, por lo tanto se reconoce como rehabilitador, es decir, como maestro, el que enseña al otro algo para que no vuelva dónde él. Lo contrario significa el mantenimiento de un poder a través del saber y de la heteronomía del otro. El acto médico, entonces, es obligatoriamente un acto educativo-comunicativo. Para la supuesta objetividad, eficacia y neutralidad de éste, desempeñan una función central las nociones de comprensión, comunicación y diálogo entre el investigador y lo investigado; el diálogo es entendido como un procedimiento que se prueba o contrasta en la comunicación.

El acto médico también es un acto CULTURAL en la medida en que no sólo es un acto de saber (para el médico) y de no saber (para el paciente) sino que es, ante todo, una manera de ser, para ambos.

Las necesidades mínimas de comunicación, instrumentación y organización social originan formas culturales aun en los animales. De manera que el estado primigenio de la constitución biológica queda modificado por el estado cultural mediante el convenio, el contrato social y las leyes acordadas o impuestas. Así los hombres, ya sea como individuos solos o en grupos, construyen formas culturales al mismo tiempo que éstas configuran en ellos determinada humanización. De esta manera, en una misma sociedad, coexisten diversas ex-

presiones culturales y predominan aquéllas expresadas por quienes detentan los factores de poder económico y político, con su máxima expresión en el Estado. El subsistema cultural, por lo tanto, no es autónomo en términos socio-políticos, como no lo son los sujetos del acto médico, ya que ambos son objeto de la ley y el derecho. Sin embargo, tanto el médico como el paciente deberán conservar entre sí la máxima autonomía y tolerancia culturales.

El hombre es un “animal político”, a diferencia del resto de los animales que no lo son, porque no son capaces de formar sociedad. Los animales forman asociaciones –uniones físicas- pero no sociedades -uniones morales, conscientes, libres y con intención-. El hombre, reunido en sociedad, pretende un objetivo: la obtención del máximo bien para todos, mediante la ayuda mutua y el intercambio de servicios; el acto médico es entonces una sociedad así sea provisional y perentoria, y por lo tanto es un acto político.

Pero en sentido negativo, el acto médico también es un acto político en tanto detentación del poder a través de la reserva del saber; el totalitarismo y la hegemonía del médico a costa de la autonomía del paciente; paciente esclavo en términos platónicos, que no podrá acceder nunca al conocimiento de su propio cuerpo para evitar la enfermedad y promocionar la salud, sino que dependerá a través de un contrato unilateral “vitalicio” –no vitalista- del médico, que al igual que un tirano se mantendrá inamovible en su poder. De este modo, las mismas formas de gobierno de las que hablara Aristóteles podrán verse en el acto médico deformado: la tiranía, el médico

-uno de los reyes de la ciencia- prescribiendo sin el reconocimiento de “ese otro” por el cual él mismo existe; la oligarquía, si no ya en el aspecto económico que ha variado ostensiblemente para todos los profesionales de la salud a partir de la Ley 100, sí en otros sentidos a nivel social porque ya ni siquiera cultural; y la anarquía, a la que también asistimos

hoy bien sea en pulular de formas múltiples de sanación -desde lo más esotérico hasta lo más biomolecular, por decirlo de algún modo-, o bien sea en el desorden para la remisión a otros profesionales, la solicitud de exámenes complementarios, etc. Siguiendo a Aristóteles, la política, en nuestro caso el acto médico como acto político, deberá ser la combinación de tres formas puras: La monarquía: El médico decidiendo solo, únicamente lo que sólo él sabe; la democracia: El médico -maestro- trabajando "con" el otro y para el otro; la aristocracia: que por ley natural, y en sentido darwiniano, sanen los mejores.

Otras dos analogías se pueden hacer entre el acto médico y la filosofía aristotélica. Decía el estagirita que la justicia se ha de tomar equitativamente, y lo equitativamente, justo es lo que va ordenado al bien de toda la ciudad y a la comunidad de los ciudadanos. La iatrogenia -en el sentido negativo del término- es consecuencia de acciones médicas focalizadas en un sólo órgano o en una sola entidad mórbida, buscando el bien individual -partes aisladas del cuerpo- sobre el bien común -"la comunidad de órganos"-. La otra analogía es la del ciudadano-paciente. Ciudadano es el que participa en el mandar y en el obedecer, con miras a una vida conforme a la virtud -salud-. El acto médico, entonces, podría ser un acto político en el sentido aristotélico, si le garantizara al paciente la autonomía para obedecer al médico en lo que sólo él sabe, y para mandar sobre su cuerpo, a través de todo lo que él le enseña.

## A MANERA DE COLOFÓN

El acto médico tiene una base científica pero también, y esencialmente, filosófica, porque en palabras simples, lo que se hace en un acto médico es manipular o manejar, para bien o para mal, seres humanos, y es desde la filosofía como puede entenderse todo lo humano de todo el ser humano. El acto médico mal concebido es sólo un acto técnico-científico, pero

no garantizará ni siquiera el cumplimiento de las leyes biológicas y/o químicas que lo sustentan, se éstas no se interrelacionan con todo lo no científico del acto médico: la afirmación de la esencia humana, si no trasciende a ser un acto humano, con humanos, por humanos y para humanos, que son además los que definen la existencia de la misma medicina; es decir, el acto médico para ser descrito a completud debe, no simplemente definirse, sino convertirse, SER un acto técnico -científico- filosófico.

El objetivo del acto médico es la curación de la enfermedad actual, la prevención de la aparición de una nueva, y la promoción de la salud -educación-. Si el médico se asume como profesional promotor, es decir, educador en salud, entenderá como la implicación más trascendente de su quehacer, la formación de un hombre más hombre. Un hombre que se perfecciona a través de la autonomía, es responsable y dueño de su acción lúcida y deliberada; un hombre que conquista su libertad liberándose de todo lo que lo hace menos humano, un ser con los otros en una dialógica que lo perfecciona y perfecciona al mundo en el que vive, se realiza integralmente en la realización comunitaria y buscando el bien del grupo busca su propio bien; un hombre que ha trascendido la teoría poniéndola al servicio del hombre y a la transformación de su mundo; un hombre que se comunica, que se expresa, expresando su mundo. Su palabra no sólo es pensamiento, es diálogo y praxis transformadora; un hombre justo que posibilita la acción del otro; un hombre crítico, creador y recreador de su mundo que se convierte en autor y protagonista de su historia; un hombre que al humanizarse existe.

Los pacientes esperan impacientemente rótulos, diagnósticos, medicinas, recetas, fórmulas, la mayoría de las veces olvidados como seres humanos. Se hace necesario oponer a una actitud totalitaria, absolutista, una actitud dialógica de otredad, alteridad, en la que el otro cuenta, el otro que es el

fundamento de todas las disciplinas de servicio médicas y paramédicas. Cuando el médico ve las cosas desde “su yo” únicamente da rótulos, fórmulas, recetas, toma decisiones solo, no realiza seguimientos, trata enfermos y no personas con enfermedades; cuando ve las cosas desde “el otro que yo”, el acto médico se convierte en un acto INVESTIGATIVO, político, cultural, comunicativo, epistemológico; acto justo, humano, promesa de esperanza que denuncia el dolor y anuncia el sosiego.

## EPÍGRAFE

Del Gautama Buda:

*“En la vida te muestro el dolor; pero también te muestro el final de la pena; el conocimiento de ti mismo”* (Príncipe Siddharta)

## SEMINARIO INTERNACIONAL "ÉTICA EN INVESTIGACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA"

### CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE TRABAJO

En una temática como la abordada en este encuentro y desde tan diversas perspectivas, es difícil sintetizar y mucho menos concluir. Por ello trataré de relevar asuntos básicos, de formular algunas preguntas y de esbozar líneas de trabajo que devienen del trabajo realizado en estos dos días y medio por ponentes y participantes.

El seminario internacional «Ética en investigación social y educativa» se propuso crear un marco fundamentado de discusión filosófica, epistemológica e histórica sobre los problemas éticos que permita orientar las investigaciones científicas en nuestro medio. Una mirada al desarrollo del evento permite plantear lo siguiente:

El seminario posibilitó pensar la ética en investigación social y educativa desde diversas perspectivas disciplinares: la historia, la filosofía, la sociología, las ciencias de la educación, la ciencia política, el psicoanálisis, las ciencias médicas hicieron presencia y aportaron a la reflexión, plantearon nuevas

preguntas y dilemas, trazaron caminos que aunque inciertos y a veces tortuosos dejan huellas que permiten continuar realizando investigaciones allí donde la ética tenga el lugar que le corresponde.

La relación entre sujetos de investigación es un vehículo esencial para mantener y cualificar los principios éticos generales y para hacer de la ética un modo de vida. La ética, que se fundamenta en unos valores y que estudia las relaciones de éstos con las pautas de conducta, invita a reflexionar sobre las acciones reguladoras de los comportamientos sociales y sobre el ejercicio de la voluntad individual, se constituye en un referente de importancia en el reordenamiento de las relaciones sociales.

La propuesta weberiana de la ética de la responsabilidad abordada en el seminario desde diversas perspectivas, sugiere directrices para orientar la acción de los hombres y en este sentido permite reflexionar sobre ética en investigación social y educativa. La tarea descriptiva de la ciencia es analizada por Weber, considerando de manera particular los conflictos en las esferas de valores, lo que excluye la imposibilidad de llevar a cabo una conciliación. ¿Hasta dónde son compatibles los valores si tenemos en cuenta la relatividad de los mismos y el hecho de que se encuentran estrechamente vinculados con una determinada época y un preciso ambiente cultural? Si no es posible la unificación de valores, ¿a cuáles responde el investigador social y educativo que trabaja con actores y sectores altamente heterogéneos? Son preguntas que el seminario planteó y que orientan reflexiones futuras.

Esta perspectiva ético-social lleva al investigador a preguntarse por las normas, los valores, las pautas de comportamiento, las visiones y racionalidades presentes en los heterogéneos actores sociales con los que interactúa, por las razones y condiciones que han posibilitado dicha hetero-

geneidad, por entender la subjetividad desde los otros y con los otros y por las consecuencias de esa interacción de subjetividades. La realización de los sujetos que como tales se relacionan en los procesos de investigación, hace que los actos estén dotados de significación y de un sentido que estructura la acción personal y social. «Habitar» los actos y acciones es el sentido práctico de la ética.

En investigación social y educativa, la reflexión ética permite la autocomprensión del ser humano, guiar su praxis, interrogar sus perspectivas de realización en su interrelación con los otros y con contextos determinados social e históricamente. Compete al investigador social y educativo, en sus relaciones con la sociedad, una alta responsabilidad con el futuro de la humanidad, con el bienestar del ser humano -incluyendo el bienestar de las futuras generaciones-, con el avance de la ciencia y con la divulgación de la cultura tanto en la comunidad académica como en los sectores amplios de la población.

Las orientaciones éticas como intencionalidad reguladora de relaciones y acciones permiten realizar la experiencia cotidiana. No se trata solamente de suscribir códigos, sino de desarrollar la capacidad de poner en funcionamiento los ejes que articulan la vida de los seres humanos. En lugar de dar pautas, se trata de pensar en la racionalidad de la acción, explicitar la intencionalidad, fijar límites, construir consensos válidos para condiciones y momentos específicos, adoptar criterios, asumir responsabilidades. A todos nos convoca el compromiso de propiciar por todos los medios disponibles, la elección informada y libre de actuar de acuerdo con los principios aceptados por la comunidad de investigadores, de tal modo que la ética como costumbre y hábito, se plasme en la vida cotidiana y oriente nuestras acciones y decisiones como ciudadanos y como profesionales.

En asuntos que involucran la ética, la toma de decisiones, muchas veces signadas por la urgencia y la vulnerabilidad, los investigadores sociales y educativos pueden guiarse por los códigos suscritos por las diversas profesiones y por los comités institucionales de ética; sin embargo, no todas las situaciones son consideradas en ellos o pueden ser no pertinentes culturalmente. Al final los investigadores se ven abocados a interpretar este material desde sus propias percepciones, valores y perspectivas y a contextualizarlo de acuerdo con situaciones, actores y escenarios específicos. Discutir las decisiones éticas con sensibilidad cultural, con conocimiento de nuestros propios valores éticos, confiar en nuestros propios criterios sobre lo que es correcto en la situación inmediata y valorar las repercusiones futuras, son líneas de acción sugeridas en el seminario.

Las relaciones intersubjetivas que se establecen entre los diversos actores de investigación y el contexto en que se actúa se constituyen en puntos de reflexión que orientan las acciones a desarrollar. La consideración del otro como sujeto social, portador de derechos y deberes, con posibilidad de aportar en la construcción de conocimientos, no como simple depositario de información, ubica relaciones de horizontalidad (todos tienen algo que aportar) y de reciprocidad (todos esperan algo del trabajo investigativo) e implica preparación científica, técnica y humana que los habilite para desarrollar los procesos investigativos y para vigilar los efectos que este proceso cause en los individuos, grupos y organizaciones con los que se trabaja. Si bien no siempre es posible evitar las consecuencias nocivas que los procesos de investigación desatan (especialmente en contextos marcados por el conflicto abierto y la polarización) sí se tiene la responsabilidad ética de intentar controlarlos, reducirlos y dar cuenta de ellos en la evaluación del proceso de investigación.

La participación de ponentes de distintas latitudes (España, Cuba, Colombia, Norteamérica), expertos en muy diversas disciplinas y con experiencias investigativas muy amplias le dio un sello de DIVERSIDAD al seminario. Igualmente permitió miradas, reflexiones y perspectivas analíticas, que aunque referidas a contextos políticos, ideológicos y económicos heterogéneos, comparten orientaciones éticas básicas. Trabajar sobre las particularidades que asume la realización de estos principios y construir vasos comunicantes, "tejer puentes" entre las ciencias y las humanidades y de éstas entre sí, es una tarea a asumir de manera inmediata. Urge por tanto, la reflexión colectiva, la construcción interdisciplinaria, el diálogo abierto, el análisis crítico de experiencias investigativas, la socialización de procesos y resultados. Este seminario se constituyó en un primer espacio de trabajo sobre el tema de la ética en investigación social y educativa, pero su desarrollo nos impone el reto de crear nuevos y diversos escenarios de discusión.

Hicieron presencia en el seminario temas recurrentes, referidos a asuntos que aunque se expresan en los códigos de ética de las diversas disciplinas y profesiones sociales y humanas (de historiadores orales, de sociólogos, de antropólogos) y en reflexiones y memorias de investigación, lograron ser contextualizados y relativizados, orientando a los investigadores para enfrentar situaciones en grupos y contextos específicos. De estos ejes temáticos, algunos trabajados en forma explícita, otros de manera menos evidente, cabe destacar:

- ◆ El consentimiento informado, entendido como la decisión consciente y reflexiva que toman los sujetos sociales para participar en el proceso investigativo. Se parte de acuerdos preliminares que se van ajustando a lo largo de este. El consentimiento informado incluye acuerdos sobre temas a tra-

Universidad de Antioquia

bajar, límites de acceso a escenarios privados, tiempos y momentos del proceso investigativo, posibilidad de hacer públicos los resultados de la investigación y formas de difusión de los hallazgos. Los códigos de ética han planteado el consentimiento informado desde una “cara de la moneda” la de aquellos sobre los cuales versa la investigación. ¿Y qué pasa con la otra cara de la moneda? ¿Los investigadores tenemos consentimiento informado sobre lo que hacemos? ¿Acompañamos nuestro trabajo de decisiones conscientes, reflexivas y libres sobre las implicaciones de nuestro trabajo?

◆ El principio de reciprocidad: ¿Qué esperan los participantes de una investigación: Nuevo conocimiento, consolidar procesos de organización social, transformar su realidad, ventajas materiales, pago por el tiempo dedicado a la investigación o por la información que entregan? Develar las lógicas de los participantes y establecer muy claramente las condiciones de participación es una orientación ética básica.

◆ La integralidad del proceso investigativo: En investigación social y educativa gran parte de los hallazgos se fundamentan en datos generados por el mismo proceso de investigación; los resultados surgen y se construyen a partir de los datos, lo que implica, de un lado, un proceso riguroso, sistemático y comunicable de la generación y análisis de información, y de otro, el guardar cuidadosamente los principios de integralidad del proceso investigativo en relación con la verificabilidad y veracidad de la información y con la credibilidad de los hallazgos. Estos principios se vulneran cuando se fabrica o maquilla la información, cuando se falsifica o cambia la información o cuando se plagia o utiliza ideas de otros sin dar los créditos apropiados. De igual forma, la integralidad remite a incrementar la colaboración y el trabajo interdisciplinario, a la consolidación de comunidades científicas basadas en la discusión colectiva, en el respeto por las

diferentes opciones y perspectivas y la comunicación permanente como formas de validar hallazgos y avanzar en la construcción de nuevas opciones teóricas y metodológicas.

◆ La reflexión colectiva entre los integrantes de los equipos y grupos de investigación, y de éstos con los actores sociales y con la comunidad académica, es un vehículo esencial para preservar y cualificar los principios éticos generales y para orientar la toma de decisiones frente a situaciones, actores y contextos particulares. Fortalecer los comités de ética en investigación social y educativa, cuya existencia en las universidades es aún precaria, y crear tribunales de ética es un asunto que compete a todos.

◆ Responsabilidad hacia los informantes: Una reflexión reiterativa en el seminario hace relación a la responsabilidad que tienen los investigadores de asegurar que los participantes en la investigación no se vean afectados social, física o psicológicamente. Proteger sus derechos, sus intereses, sus sentimientos y su privacidad, a la vez que establecer un balance entre los potenciales conflictos de interés y la necesidad de llevar a cabo el proceso investigativo se constituye en preocupación permanente. Entre las preguntas que suscita esta orientación ética cabe plantear las siguientes: ¿hasta dónde los investigadores pertenece y educativos tenemos claro que la información le pertenece al otro y que es ese otro quien tiene el derecho de establecer los umbrales y condiciones de su entrega? ¿Hasta dónde tenemos en cuenta que los ritmos de la investigación, las urgencias que nos agobian, no las podemos imponer a aquellos que participan como informantes? ¿Tenemos cuidado de no dar garantías no realísticas sobre la confidencialidad y el anonimato? ¿Concertamos con los participantes la entrega y publicación de la información?

El seminario también se ocupó de «temas frontera», de asuntos poco trabajados desde la perspectiva de la ética y que nos invitan a continuar en su reflexión.

Cobró significado el estudio de la ética de las representaciones, tema bastante novedoso en nuestro país, que convoca a un trabajo interdisciplinario de filósofos, sociolingüistas, artistas, sociólogos, comunicadores sociales y educadores. Este tema nos introdujo al mundo complejo y maravilloso de las imágenes como opción de trabajo investigativo y también nos mostró sus múltiples y dramáticas repercusiones éticas.

La necesidad de reflexionar sobre las implicaciones éticas de hacer investigación en sociedades marcadas por la guerra, abrió nuevos interrogantes, entre muchos, sobre las posibilidades e imposibilidades, los compromisos urgentes y los que es preciso postergar, las relaciones con actores polarizados, vulnerados e invisibilizados; los territorios en conflicto, los límites de la subjetividad, las razones y las lógicas de los otros y de nosotros.

El seminario posibilitó la consideración de éticas específicas en el trabajo investigativo con poblaciones vulneradas, desplazados, migrantes, pacientes que por sus condiciones particularmente difíciles requieren de atención ética especial.

Queda el reto de construir de manera colectiva y reflexiva orientaciones éticas referidas a las diversas modalidades, estrategias y técnicas de investigación de tal manera que podamos avanzar de las consideraciones generales a las particularidades propias de las diferentes y amplias opciones de investigación social y educativa. ¿Cuáles particularidades desde la perspectiva ética implican construir una historia de vida, o trabajar con grupos de discusión? Es pertinente trabajar con entrevistas o en general con enfoques interactivos

en grupos marcados por el conflicto abierto? ¿Para abordar cuáles temas de investigación son convenientes técnicas como los sociodramas que “desnudan» en público la interioridad del otro? ¿Qué implicaciones éticas tiene trabajar en tiempos de guerra con modalidades de investigación participativa? ¿Qué técnicas de generación y recolección de información se deben seleccionar teniendo en cuenta su pertinencia y adecuación a las características y condiciones de la población que se estudia? Para éstas y muchas otras preguntas que rondaron el ambiente del seminario no existen respuestas acabadas. Se requiere, de nuevo, una reflexión colectiva donde, desde perspectivas teóricas y metodológicas múltiples y desde los mismos procesos de investigación se aporte a esta construcción.

En los informes de investigación, reflexionar sobre los dilemas éticos que se enfrentaron, las preguntas sin respuesta, las tensiones que se lograron resolver y las que quedan pendientes contribuye a generar un clima de discusión que este seminario trató de propiciar.

En un mundo complejo, cambiante, en conflicto abierto como el nuestro, habrá siempre lugar para la nueva pregunta, el dilema que emerge, la encrucijada en el camino, la tensión por resolver, la situación desconocida que hace presencia. En este mundo de incertidumbre, donde lo insospechado es muchas veces lo común, se hace imperioso para los investigadores sociales y educativos dotar su vida cotidiana y su trabajo de reflexiones éticas que orienten su accionar.

MARÍA EUMELIA GALEANO MARÍN

Directora Centro de Investigaciones Sociales y Humanas

## RECONOCIMIENTOS

Quiero reconocer el trabajo de todas las entidades y personas que hicieron posible este encuentro.

En primer lugar, a los 10 ponentes que de manera decidida y generosa compartieron con nosotros no sólo su saber y experiencia, sino también su ser. Ellos posibilitaron que pasásemos de la idea inicial de foro a la de seminario. Los 10 convocados, sin reparos ni reticencias aceptaron de inmediato su participación, devolviéndonos la esperanza y la confianza en que, en las condiciones actuales de guerra de este país, es posible reunirnos para reflexionar y también para continuar nuestro trabajo investigativo.

El seminario se convirtió en un proyecto de Universidad. En él confluyeron, aportando recursos financieros, operativos y académicos, la Rectoría, las Vicerrectorías Administrativa, de Docencia y de Investigación, las oficinas de Relaciones Internacionales, Relaciones Públicas, de Prensa y Secretaría General. La Facultad Nacional de Salud Pública puso al servicio del evento su infraestructura y recursos humanos, haciéndonos sentir como en casa.

El seminario abrió un espacio de trabajo entre las facultades de Educación y Ciencias Sociales y Humanas, espacio que es necesario continuar construyendo.

La *redford* hizo posible pensar y realizar la participación de ponentes internacionales, permitiéndonos que más allá de las noticias de la guerra y de la guerra misma, contemos con solidaridades que valoramos profundamente.

El equipo de trabajo del CISH puso todo su empeño y dedicación en lo grande y en lo pequeño, tejiendo una filigrana que permitió que este encuentro se diera en las mejores con-

diciones posibles. todos ellos, Irma Luz, David, Jorge, Viviana, Diana y a los monitores, muchas gracias.

El comité coordinador trabajó día a día sin pausa, entregando generosamente sus saberes y experiencias. A los profesores Luz Stella Correa, Vladimir Zapata, Juan Guillermo Gómez, Rodrigo Jaramillo y Margarita Barrientos, un reconocimiento a su trabajo y dedicación.

A los participantes que esta temática convocó, y que nos acompañaron con su presencia y sus preguntas, muchas gracias por la confianza depositada.

Finalmente, por la solidaridad, el respeto, la apertura, la responsabilidad, la generosidad, este seminario se constituyó en sí mismo en un acto ético.

Muchas gracias a todos y a todas.