

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

Cuaderno ^{de} Pedagogía Universitaria

Ética y Valores en la Universidad

Publicación Semestral • Año 3 - Número 6

Julio - Diciembre 2006

ISSN 1814-4144



Contenido

1. Editorial	1
2. Voces de nuestros lectores	2
3. Ventanas Abiertas a la Pedagogía Universitaria	
3.1. Ética y educación: la originalidad y la autenticidad en perspectiva narrativa por Pablo Mella	3
3.2. Valores en cuestión: memoria, retórica e información por David Álvarez Martín	8
4. Ecos desde las Facultades	
4.1. La formación ética en Ciencias de la Salud: desde lo germinal para ir mas allá de las utopías por Maritza Mejía	13
4.2. Desarrollo de una experiencia de interdisciplinariedad: el Grupo de Ética Transversal por María Irene Danna	17
4.3. Liderazgo en la gestión universitaria por Roselys Arias Sirí	22
5. Pasos y Huellas	
5.1. ¡Más que una promesa, un compromiso! por Rosario Bisonó	25
5.2. Entrevista a Fior Mieses, profesora de Biología del Recinto Santo Tomás de Aquino por Mary Cantisano	27
6. Notas Bibliográficas	
6.1 Resumen del libro <i>Ética General de las Profesiones</i> , de Augusto Hortal Alonso. por Luis Felipe Rodríguez	30

Créditos

Cuaderno de Pedagogía Universitaria es una publicación semestral de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra con el auspicio del Centro de Desarrollo Profesional.

Los artículos son indizados en la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC) a través del Centro de Documentación e Investigación Educativa (CEDIE), de la Biblioteca Central de la PUCMM.

Año 3 - Número 6

Julio – diciembre 2006

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra,
© 2006

Directora General

Ana Margarita Haché de Yunén

Directora Ejecutiva

Marta Vicente de Sánchez

Consejo Editorial

Carmen Pérez Valerio

Rosario Olivo de Regalado

Luz Eneida Rodríguez

Consejo Asesor

David Álvarez Martín

Guillermo Vanderlinde

Fernando Rojas Mejía

Impresión

Impresora Editora Teófilo, S. A.

Edición de la

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

Campus Principal, Santiago

Edificio Padre Arroyo, Primera Planta

Autopista Duarte Km. 1 1/2, Santiago,

República Dominicana

Teléfono: 580-1962. Extensiones: 315 y 316.

<http://www.pucmmsti.edu.do/psp>

E-mail: cuaderno@pucmmsti.edu.do

Los artículos no pueden reproducirse total o parcialmente sin autorización escrita. Los puntos de vista de los autores no expresan necesariamente la opinión de los Consejos Editorial y Asesor.

El *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* es un espacio abierto que pretende colaborar con la formación permanente de los docentes en el área de pedagogía, proporcionándoles lecturas, reflexiones y testimonios que les ayuden a renovarse y actualizarse personal y profesionalmente.

I. Editorial

Hoy más que nunca, la ética adquiere un sitial preponderante en la sociedad. En las instituciones educativas y, específicamente en las universidades, ella se hace imprescindible dado su carácter formativo. En efecto, es imposible formar asépticamente a los futuros profesionales en un país como el nuestro, donde la gran mayoría resulta excluida de su propio desarrollo. En nuestra Institución, la ética profesional como asignatura obligatoria viene enseñándose desde prácticamente nuestra fundación. Es por esto que se hace apremiante que reflexionemos sobre lo que significa la formación ética del estudiantado.

Como bien aboga el profesor Augusto Hortal “esa responsabilidad no es ni puede ser exclusiva de los profesores de ética”. Esta misión incumbe a todos los miembros de la comunidad universitaria y trasciende las fronteras de una clase en particular. En este sentido, cabe resaltar la iniciativa de la Facultad de Ciencias y Humanidades con la formación del Grupo de Ética Transversal, cuya trayectoria la relata **María Irene Danna** en esta publicación.

Asumir el compromiso de formar éticamente a los profesionales del mañana nos enfrenta a grandes desafíos. El primero consiste en plantearnos en qué consiste hacer bien nuestra práctica docente. La ética nos dice que los profesionales deben ser competentes y responsables en el ejercicio de la profesión. Para contribuir a esta reflexión deontológica, los artículos de **David Álvarez**, **Maritza Mejía** y **Luis Felipe Rodríguez** pueden resultar iluminadores. A través de ellos encontrarán ideas que sacudirán paradigmas y tradiciones establecidas, al mismo tiempo, que descubrirán perspectivas esperanzadoras para nuestro quehacer educativo.

Otro de los grandes retos que la ética nos plantea lo constituye el peligro de alejarse de las necesidades sociales, construyendo un espacio segregado al margen de lo que la sociedad requiere. Cabe destacar, dentro de esta línea de pensamiento, la reflexión que sobre la originalidad y la autenticidad nos propone **Pablo Mella**. Sus argumentos quieren cuestionar lo que podría llamarse una idea cartesiana de originalidad, porque atenta contra la dimensión comunitaria o pública de la educación. Asimismo quiere que analicemos la idea de autenticidad que frecuentemente tenemos en la academia y que conlleva a que cada persona piense por sí misma, desvinculada de sus pertenencias comunitarias.

Ante los múltiples retos que la ética conlleva este Cuaderno quiere destacar también las consideraciones que se derivan del respeto al derecho de nuestros estudiantes, de la atención justa a sus necesidades. Este desafío lo han experimentado y nos lo relatan **Rosario Bisonó** y **Fior Mieses** con sus reflexiones.

Para terminar, conviene analizar otro desafío al que nos enfrenta la ética. El profesorado tiene que preguntarse si la función social que realizamos es la misma que nuestra sociedad necesita o espera de nosotros. Por un lado, no podemos formar profesionales al margen de lo que nuestra sociedad necesita y, por otra parte, como dice el padre Hortal “tampoco es posible silenciar que hoy hay que ejercer las responsabilidades en contextos en los que la corrupción y la confusión están muy extendidas. Es importante pues propiciar espacios que contribuyan a la coherencia entre la formación y la acción educativas. Esto nos lo pide la universidad desde su formativa razón de ser respecto al bien común y nos lo urge un mundo globalizado que requiere de acciones inclusivas y coherentes con la naturaleza y la humanidad.



2. Voces de nuestros lectores

Esta nueva sección ha sido concebida para abrir un espacio más directo de diálogo con la comunidad universitaria. Serán incluidos debates a partir de las ideas planteadas por los articulistas, sugerencias acerca de cómo mejorar aspectos de esta publicación y opiniones abiertas de los lectores. Para participar en esta sección contáctenos en cuaderno@pucmmsti.edu.do

Se han llevado a cabo dos iniciativas más para fomentar espacios de diálogo: las peñas pedagógicas luego de poner en circulación cada Cuaderno y un sondeo de opinión sobre esta publicación.

Inauguramos la sección oyendo las voces de nuestros lectores socializando lo que ellos mismos nos han dicho:

Peña pedagógica

El jueves 19 de octubre se convocó en Santiago en el salón de profesores a las personas interesadas en compartir de manera informal sobre el tema del Cuaderno #5: *El Currículum universitario*. Asistieron unos 12 profesores de distintas áreas y se conversó sobre la iniciativa de la peña como una vía para que los profesores se conozcan en un ambiente relajado dentro de la misma Universidad. Se abordaron algunos aspectos sobre la temática, haciendo énfasis en la importancia de generar proyectos docentes interdisciplinarios.

Sondeo de opinión

Hemos distribuido en la Universidad un formulario de evaluación sobre el CPU. A continuación presentamos, agrupadas por semejanza, algunas de las respuestas recogidas en unos 100 formularios completados:

- El CPU es una ayuda inestimable para cambiar la visión de los docentes sobre la enseñanza, vino a llenar un espacio de acceso a información confiable y

oportuna. Ojalá siga creciendo, pues el esfuerzo de ustedes va modelando un camino que vale la pena continuar. Mantengan la edición para que den cabida a que la mayoría de los profesores escriban.

- Es conveniente que más profesores participen de la redacción. Una de las vías puede ser que los Departamentos promuevan con más intensidad la colaboración de sus profesores. Otra vía sería que un representante del CPU pase por las reuniones departamentales para motivar a los profesores a enviar sus artículos. Recomendamos incluir más participantes, lo cual implica democratizar la manera de tramitar las colaboraciones.
- Exijan calidad y cuídense de que el CPU sea visto como un instrumento de crecimiento colectivo, nunca como una herramienta de autoalabanza.
- La portada luce muy sobria. Podrían cambiar el color de la portada, incluir fotos en ella. Dentro de la diagramación también consideren incluir imágenes de manera que los datos se comuniquen de forma más dinámica y amena.
- Solicitamos más temas relacionados con innovación en las aulas, haciendo énfasis en mostrar casos, transmitir vivencias personales, dar técnicas para despertar el interés de los estudiantes. En cuanto a temas de didáctica, incluir estrategias de aprendizaje, planificación, evaluación, integración con la práctica. Sería importante profundizar en docencia específica por las áreas del conocimiento. Sobre temas más abarcadores sugerimos enfoques pedagógicos actuales en educación superior, investigación educativa e informaciones sobre la educación superior en el país.



3. Ventanas Abiertas a la Pedagogía Universitaria



Pablo Mella¹

3.1 Ética y educación: la originalidad y la autenticidad en perspectiva narrativa

Resumen

Este artículo es una reflexión sobre la relación entre la hermenéutica narrativa de Paul Ricoeur y la educación. En diálogo con la noción de identidad narrativa de este filósofo, se reflexiona sobre la originalidad y la autenticidad en la acción educativa y sus implicaciones para la construcción del conocimiento en términos no individualistas.

Las posibilidades de unir reflexión ética y educación son prácticamente infinitas. La ética se refiere a la racionalidad práctica, a la búsqueda de lo mejor en nuestras acciones. La educación, como acción humana, implica una diversidad de dimensiones que nuestra inteligencia no alcanza a abrazar. Reflexionar éticamente sobre la educación sería, para el caso, lo mismo que reflexionar sobre la acción humana que ella es. Toda reflexión que apunte a mejorar la cualidad humana de nuestras acciones puede considerarse como una reflexión ética. Digamos, de manera programática, que lo cualitativamente humano es aquello que ayuda a los seres humanos a convivir expansivamente, poniendo coto a la violencia en las relaciones y dando campo a la creatividad para estar en el mundo.

Al ponerme a buscar un tema sobre ética de la educación para este número del *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* estuve mucho tiempo perdido, justamente por lo vasto que se presentaba el horizonte en que confluyen ética y educación. A esto se sumaba una sensación de incompetencia para abordar el asunto sin perderme en generalidades o repetir cotorrescamente

algunos de los temas conocidos sobre ética de la educación, como el compromiso con la calidad de la profesión o la honestidad en las evaluaciones. El horizonte se me abrió cuando encontré un artículo firmado por Cheryl Kerr (1997, pp. 219-244) planteando la relación entre la hermenéutica narrativa de Paul Ricoeur y la educación. De hecho, sólo abordar esta relación conllevaría muchas páginas y horas de estudio. En esta ocasión propongo que reflexionemos en diálogo con el recién fallecido filósofo francés sobre la originalidad y la autenticidad en la acción educativa. De él retomaremos una sola idea, su concepción de la identidad humana en términos narrativos.

Los y las docentes exigimos con frecuencia que toda la actividad educativa esté atravesada por la originalidad y la autenticidad. Lo primero que tenemos que aclararnos es qué entendemos normalmente por originalidad y por autenticidad. En un segundo momento, conviene que ampliemos estos modos de entender ambas cualidades. Para ello puede resultarnos de especial interés las reflexiones de Ricoeur sobre la construcción de una identidad personal en términos narrativos. El presente ensayo está escrito siguiendo este ritmo. Las implicaciones éticas se mostrarán en el desenlace del mismo relato que les quiero contar.

1. Lo que entendemos normalmente como originalidad y autenticidad

Creo que no cometo una injusticia si afirmo que solemos entender la originalidad y la autenticidad de manera cartesiana, y en la

1 Filósofo y Teólogo. Doctorado en Filosofía Política en la Universidad de Lovaina, Bélgica. Director y docente del Instituto Filosófico Pedro Francisco Bonó, Santo Domingo.



estela de Descartes, de manera romántica. Me explico.

La originalidad y la autenticidad se entienden normalmente como algo único e irrepetible, como lo nunca visto, lo que sólo esa persona y nadie más es capaz de realizar. Por ejemplo, un trabajo original significaría algo que nadie ha escrito anteriormente, ni siquiera por asomo. Claro está, también se entiende cotidianamente en la academia que un trabajo es original cuando no ha sido copiado o plagiado. En esta definición de originalidad queda implicada la desaprobación de un acto moralmente condenable, que es el fraude; pero esto no es lo que deseamos problematizar desde la ética en este momento, pues está suficientemente probado que el fraude intelectual aniquila la esencia del acto educativo, que es aprender. Queremos más bien cuestionar lo que bien podría llamarse una idea cartesiana de originalidad, porque atenta contra la dimensión comunitaria o pública de la educación. Mi intuición, que debería ser medida por estudios empíricos para tener una idea de su dimensión, es que en la comunidad educativa propiciamos la originalidad en estos términos.

La originalidad de una obra o acción se entendería, dentro de esa lógica cartesiana llevada al extremo, como el resultado de una especie de creación a partir de la nada, ya que aparecería como el resultado de un monólogo de la conciencia individual consigo misma, en un ejercicio solitario y descorporizado. Es en ese sentido restringido y acomodaticio que me refiero a que se trata de una idea de cuño cartesiano. El/la estudiante (o el profesor y la profesora) sólo serían verdaderamente originales si realizan algo que nadie ha realizado hasta

ese momento, sin ayuda de nadie, sin la participación de los demás. Me inclino a pensar que esta idea de originalidad no sólo es moralmente objetable, sino falsa. El simple hecho de hablar en una lengua concreta, en nuestro caso el castellano, hace que llevemos dentro un mundo de significados (y sinsentidos contra los cuales luchar) compartidos; nuestro cuerpo nos remite a las realidades mundanas y a la convivencia, con sus límites espacio-temporales; el trabajo en una disciplina concreta nos inscribe dentro de una tradición de pensamiento aunque no lo queramos; el mero hecho de pertenecer a una generación nos condiciona tremendamente en nuestro modo de abordar los asuntos. Por todo esto, podría ser legítimo llegar a decir que

Queremos más bien cuestionar lo que bien podría llamarse una idea cartesiana de originalidad, porque atenta contra la dimensión comunitaria o pública de la educación.

todas las originalidades son hijas de su época. Siempre somos originales ante un público determinado. Éticamente, una concepción cartesiana de originalidad sería criticable por dos razones: primero, por crear una actitud de aislamiento, proclive a favorecer de forma exclusiva una relación

de competencia con los demás, bloqueando la posibilidad de relaciones de colaboración; segundo, por caer en el idealismo, entendido, desde el punto de vista ético, como la valoración unilateral de lo que se produce en el juego especular de la mente, sin mirar los resultados en la vida de las demás personas, ni en la naturaleza. Un vicio manifiesto de una idea cartesiana de originalidad sería premiar la excentricidad por ella misma.

Sobre esta denuncia del cartesianismo de la originalidad podemos avanzar hacia la crítica al romanticismo de la autenticidad. Una persona auténtica sería aquélla que realiza y expresa lo que siente en su interior, o la que es capaz de "realizar sus



propios deseos sin mirar a los demás”, aunque con la expectativa de ser admirada por los demás justamente por lograr lo que se propone. Otra manera de expresar el ideal de la autenticidad se hace con la frase “lograr la propia autorrealización”. De acuerdo a Charles Taylor, la ética de la autenticidad es una criatura de la cultura moderna. Anteriormente, el ideal personal estaba asociado a un rol heredado o a la posición social. La ética de la autenticidad se desarrolla desde fines del siglo XVIII a partir de otras formas anteriores de individualismo, entre los que destaca justamente el racionalismo libre de Descartes, que impone a cada persona a pensar por sí misma, desvinculada de sus pertenencias comunitarias. A esta forma se añade el individualismo político de Locke, que otorga prioridad moral a la persona individual y a su voluntad, con respecto a sus obligaciones sociales. Sin embargo, la autenticidad se opone a las formas anteriores de individualismo específicamente por el espíritu romántico. El romanticismo condena el racionalismo extremo y la soledad que nace de un pensamiento que dialoga sólo consigo mismo. El núcleo de la autenticidad, como ética, consiste en la propuesta de estar en contacto con los propios “sentimientos morales”. Partiendo de ese núcleo, la moral de la autenticidad, como debate entre el bien y el mal, no va a consistir en un cálculo de los efectos o de los castigos que resultan de las propias acciones, sino en la escucha atenta de la propia “voz interior”. Se trata de un giro subjetivo de la moralidad. Lo que debería verse como insuficiente es la idea de que cada uno ha de responder esencialmente de acuerdo a “su propia medida”, que trae como consecuencia, entre otras cosas, la incapacidad de descubrir en los demás

¿qué significa ser originales y auténticos en la comunidad educativa, entendida como comunidad de creación de conocimiento, partiendo de una concepción narrativa de la identidad personal...?

modelos a seguir, ni siquiera parcialmente. La autenticidad se une a la originalidad cartesiana en este sentido: ser auténtico consiste en ser fiel a mi propia originalidad, entendida como aquello que yo solo soy capaz de decir y de descubrir. La posibilidad de un lenguaje común y sometible a la crítica de los demás para crear conocimiento en conjunto se ve amenazado en su misma raíz con una autenticidad así entendida. En otras palabras, se ven imposibilitadas desde la raíz la comunidad científica y, con ella, la formación de una verdadera comunidad educativa.

2. Ampliando el sentido de la originalidad y la autenticidad

Sin embargo, hay en la originalidad y la autenticidad modernas algo que nos convoca y nos seduce. Apuntan a dos elementos que nos humanizan y realizan profundamente: la creatividad y la unicidad. El objetivo de esta segunda parte es corregir la definición cartesiana de originalidad y la definición romántica de

autenticidad, con fines educativos. Con este objetivo, proponemos comprender la originalidad y la autenticidad en términos narrativos.

La pregunta que nos puede guiar es: ¿qué significa ser originales y auténticos en la comunidad educativa, entendida como comunidad de creación de conocimiento, partiendo de una concepción narrativa de la identidad personal, y más concretamente, del proceso en que se implican tanto estudiantes como profesores cuando participan en el acto educativo?

Aquí cabe recuperar el movimiento diseñado por Ricoeur con su noción de “triple



mimesis”, que desembocó en su idea de identidad narrativa. Ricoeur retoma un sentido particular de la noción clásica de mimesis en su obra *Tiempo y narración*. Inspirado libremente en Aristóteles, la mimesis ricoeuriana consiste en un movimiento ternario por el que nos comprendemos a nosotros mismos a través de:

- a) La inscripción pre-reflexiva en relatos previos que nos dan un sentido
- b) La lectura comprensiva de esos relatos
- c) La reescritura o relectura de esos relatos en relatos nuevos, con la finalidad de modificar o rectificar la comprensión de sí.

Mimesis no significa, de acuerdo a Ricoeur, copia. Significa más bien imaginación creativa, construyendo la trama de una vida humana.

Las reflexiones sobre la identidad narrativa muy bien nos podrían invitar a que enfoquemos tanto la originalidad como la autenticidad dentro de esta triple mimesis, ya que una persona o individuo no puede ser original ni auténtico en solitario, pues necesita de un público que lo reconozca como tal y una biografía social coherente que se despliegue en el tiempo.

a) Original y auténtica sería aquella persona que participa a fondo y con su memoria de las narrativas fundacionales de la comunidad en que vive, que en el caso de la acción educativa, sería la disciplina o carrera que estudia. Esta persona estaría en contacto con los orígenes del saber que cultiva y se experimentaría como parte de una búsqueda que le antecede y que de seguro le sobrevivirá. Por eso su saber es original, porque bebe en los orígenes de la acción específica en la que está implicada. Su autenticidad vendría también de este contacto primigenio con las narrativas que le precedieron y que marcaron la historia

La originalidad y la autenticidad vienen del ejercicio de preguntar, de asombrarse, de no quedarse estáticamente conforme con los conocimientos adquiridos.

de la disciplina en cuestión, con un auténtico deseo de saber. Concretamente, esto se puede resumir en la conocida frase: “hay que leer los clásicos”. Un ejemplo que se nos descubre hoy es en la economía. Amartya Sen, Premio Nóbel de Economía, ha recuperado el componente ético de la economía, una actitud que se encuentra en los orígenes mismos de la disciplina y que se había olvidado por la creciente matematización que ha padecido. Para Sen está claro que las modelizaciones matemáticas, único lenguaje que parece entender la hegemonía neoclásica de la ciencia económica actual, deben estar al servicio de la comprensión de los actores económicos, no al revés. Entre nosotros, el P. José Luis Alemán trabaja arduamente en el mismo sentido, releyendo una y otra vez a los

clásicos del siglo XVIII, así como los del siglo XIX y principios del XX, a la luz de la sociología comprensiva de Max Weber.

b) Dentro de la perspectiva narrativa, y siguiendo con el ejemplo, no se leen los

clásicos para repetir automáticamente lo que ellos dijeron, como si de un dogma inmutable se tratara. Se busca más bien aprender de ellos una actitud inquisitiva, un modo de preguntar que ha generado la tradición de esa disciplina. La originalidad y la autenticidad vienen del ejercicio de preguntar, de asombrarse, de no quedarse estáticamente conforme con los conocimientos adquiridos. Se trata, en el fondo, de problematizar esos conocimientos desde el propio horizonte de preocupaciones. La lectura comprensiva de los textos de una tradición abre un mundo nuevo para quien realiza tal ejercicio, por la actitud indagativa que introduce. Esto resulta capital en la práctica educativa. Es verdad que se puede llegar al extremo de querer cuestionarlo todo, descalificando todo lo recibido. Pero



sin correr el riesgo de una comprensión actualizada, el conocimiento nunca será significativo y empeñoso.

c) Después de realizado ese ejercicio de lectura comprensiva, viene el tercer momento, el de narrar todo el proceso vivido como un encuentro personal y como un elemento novedoso que se ha integrado a la propia biografía. En este tercer momento, original y auténtica sería la persona que se ha posicionado sobre lo que ha aprendido, y decide qué aspectos de su vida, de su acción, o de su conocimiento, han de ser redireccionados. Así, por ejemplo, un economista estándar que cultive esta narratividad, se verá obligado a reconocer los límites de sus modelizaciones, que prescinden de muchas de las características de la racionalidad humana. Es de sobra conocido en epistemología de la Economía, que el actor económico no se mueve exclusivamente por la mera maximización de utilidades, y se sabe que es mentira que se pueda calcular el comportamiento económico con exactitud. ¿Por qué, entonces, y retomando el ejemplo de la Economía, se sigue premiando la originalidad de las modelizaciones de economistas neoclásicos? ¿Por qué enseñar Economía todavía en esos términos, a partir de una teoría microeconómica estandarizada y simplificada? ¿No habrá una cierta voluntad de engaño enquistada en la academia, para no preguntarse por nuevas relaciones que podrían ser más justas en el ámbito económico? Para legitimar la figura actual de la ciencia económica, se parte de la ficción de que los actores económicos se comportan siempre de la misma manera, es decir, utilitariamente. En semejante situación, para ser original y auténtico habrá de reescribirse creativamente la propia tradición, entendiendo por “reescribir creativamente” la elaboración de una narración del proceso cognoscitivo en diálogo con los clásicos de la disciplina, de modo que ayude a comprender la coherencia en la temporalidad de las acciones humanas

estudiadas por dicha disciplina, o de las acciones humanas implicadas en el estudio disciplinado de una materia no humana.

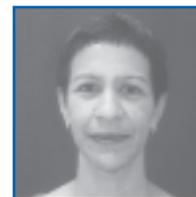
Estudiantes y profesores que adopten esta perspectiva narrativa se descubrirán al final como intérpretes únicos e imprescindibles de un sentido compartido. Su originalidad y autenticidad consistirán en ser mediadores del sentido que habita en un quehacer científico comprometido con la verdad, en un mundo que es y ha de ser compartido. Como tales, los y las implicadas en el proceso educativo estarán en realidad aprendiendo a ser y actuar como humanos, que es el objetivo último de la ética.

Bibliografía

- Bárcena, F. & Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- González-Fabre, R. (2005). *Ética y economía*. Bilbao: Desclée de Brouwer/UNIJES..
- Kerr, Ch. (1997). “Self as other in human time: stories for humanities educators in the Twenty-first Century”. En: *Interdisciplinary Humanities* 14 (2), 219-244.
- Mella, P. (2004, noviembre). La identidad narrativa dominicana. Por un Nuevo Congreso Extraparlamentario. En: *II Congreso Dominicano de Filosofía*, Santo Domingo.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1999). La identidad narrativa. En: *Historia y narratividad*. (pp. 215-230). Barcelona: Paidós.
- Sen, A. (2004). Economic methodology: heterogeneity and relevance. En: *Social Research* 61 (3), 583-614.
- Taylor, Ch. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, Ch. (1996). *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.



3.2 Valores en cuestión: memoria, retórica e información



David Álvarez Martín¹

Resumen

La universidad es entendida por la mayor parte de los tratadistas contemporáneos como uno de los motores del cambio social, económico y tecnológico de la sociedad. Un valor central de la universidad es ser agente de cambio para el beneficio humano. El docente universitario, en ese contexto, es paradigma de liderazgo en la transformación de la sociedad a través de la construcción del conocimiento, su correcta divulgación y extensión a toda la sociedad. Examinamos a manera de evaluación crítica el caso dominicano a través de tres prácticas típicas de los docentes en nuestro país, apoyadas en tres aspectos asumidos por el sistema educativo y proponemos el debate para futuras investigaciones sobre el tema.

I. Introducción

La docencia como experiencia profesional demanda constantemente el servicio de muchas disciplinas científicas que constantemente dibujan y desdibujan el paradigma del quehacer de profesores y profesoras en todos los niveles y medios de la enseñanza sistemática. Epistemología, Sociología, Psicología, Neurociencia, Antropología, Tecnologías de la Información, Comunicación, Ética, entre otras. Ellas constantemente iluminan nuevos campos y problemas de la enseñanza y el aprendizaje, convirtiendo el desarrollo de la profesión docente en un territorio movedizo, siempre ejercido con retrasos significativos al desarrollo de los conocimientos sobre la materia y convirtiéndose en una carga adicional al contenido específico de la enseñanza.

El escenario que acabo de describir tiene poco que ver con la práctica de la mayoría de los

docentes en la República Dominicana. En los hechos encontramos profesores y profesoras inmersos en sus tareas de preparación de clases, actividades de aulas y tutorías que ejecutan guiados por su sentido común, una suerte de síntesis de sus experiencias de cuando eran estudiantes. Igualmente, asumen acríticamente valores recibidos en su formación y un cúmulo de experiencias personales como docentes en base al ensayo y error. Estos hechos convierten a la práctica docente en una de las profesiones más conservadoras en cuanto a la reproducción de sus prácticas y, cosa curiosa, menos permeable a los logros de las ciencias que le sirven. Un maestro del siglo XXI tiene mucho más en común con un colega de la Grecia clásica o Edad Media que, comparativamente, con un médico o ingeniero de épocas semejantes.

Hay muchos docentes que constantemente innovan sus estrategias de enseñanza basados en los logros de las ciencias. Esto se efectúa más en las etapas de educación inicial y menos en la educación superior pero, en cualquiera de los casos, siempre son minoría respecto a los que con gran fidelidad replican las prácticas aprendidas y siguen patrones de enseñanza generalizados.

En las prácticas de enseñanza intervienen tres elementos centrales en este complejo proceso de pugna entre tradición e innovación:

- a) La importancia que le conferimos a la memoria en la evaluación del desempeño de los estudiantes.
- b) La docencia como práctica retórica.
- c) La administración de la información como contenido de enseñanza.

Voy a dar unas breves pinceladas sobre estos tres aspectos basados en mi práctica personal y de mis compañeros, iluminado con lecturas recientes sobre Neurociencia y Tecnología de la Información. El área del conocimiento

¹ Filósofo, Diploma de Estudios Avanzados por la Universidad Complutense de Madrid. Decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Recinto Santo Tomás de Aquino.



desde el cual abordo el problema es desde el pensamiento crítico típico de la Filosofía.

2. Memoria

La memoria es paradigmática en cualquier abordaje del conocimiento y de la enseñanza. Antes de que existiera la escritura y entre las poblaciones analfabetas hoy día, la memoria es conocimiento, ya que únicamente se conserva lo que se recuerda. La enseñanza formal genera múltiples mecanismos de nemotécnica para toda disciplina existente. Desde las Matemáticas hasta las Ciencias Sociales, desde los idiomas a las Ciencias Naturales, se han creado esquemas para recordar fórmulas y fechas históricas, listados de términos y sinónimos, símbolos químicos y tablas de multiplicar. Textos y manuales ordenan el conocimiento como ayudas a la memoria de los estudiantes y en función de exámenes y evaluaciones que demandarán su capacidad de recordarlos.

Cada estudiante tendría en su memoria una suerte de almacén de conocimientos que la vida y sus ocupaciones le iría demandando. La escolaridad tendría como meta el incremento y consolidación de las memorias, el docente fungiría como bibliotecario de la mente de sus estudiantes, ordenando volúmenes de memoria en anaqueles imaginarios de sus cerebros. Evaluar el trabajo docente se centraba, y en gran medida se sigue centrando, en la memoria de los estudiantes, en determinados días de un ciclo de clases, y con énfasis al final del período. Los exámenes que se basan en la capacidad de recordar datos, procedimientos y fórmulas tienen un enorme peso en todo el sistema escolar.

No es que el cultivo de la memoria sea insignificante en el proceso educativo... pero sí es evidente que la relevancia y metodología con que la abordamos no se corresponde con lo que es la cognición humana y los procesos de aprendizaje.

Sobre la memoria, los investigadores de la neurociencia cognitiva en las dos últimas décadas -autores como Daniel Coleman o Erick Richard Kandel- han aprendido mucho debido a las nuevas tecnologías que permiten estudiar, de manera activa, las funciones cerebrales, superando las clásicas reducciones del mecanismo estímulo-respuesta. Sabemos, con mayor certeza, lo compleja y dinámica que es la memoria humana, entrelazada con elementos emocionales, significaciones existenciales y procesos bioquímicos, incluso en cuestiones tan elementales como la dieta. No es que el cultivo de la memoria sea insignificante en el proceso educativo, porque tal cuestión ocurriría aunque no nos dedicáramos a ella sistemáticamente,

pero sí es evidente que la relevancia y metodología con que la abordamos no se corresponde con lo que es la cognición humana y los procesos de aprendizaje.

Plantear que los exámenes finales o parciales no se fundamenten en la idea tradicional de memoria que tenemos, removería radicalmente los mecanismos sólidamente

articulados de lo que llamamos evaluación objetiva del desempeño de los estudiantes. Los grandes esfuerzos memorísticos que les permiten a muchos estudiantes obtener calificaciones sobresalientes lucen no aportar ningún aspecto significativo a su éxito profesional. En áreas como la salud o los idiomas, es necesaria cierta memorización de entrada para que el estudiante gane confianza en su dominio de los temas. Sin embargo, es la experiencia regular del uso de dichos conceptos o términos lo que consolida su dominio. Legítimamente, algunos podrían introducir la cuestión de que el problema no está en el esfuerzo memorístico como mecanismo de enseñanza,



sino en la relevancia de los contenidos que se memorizan.

3. Retórica

La imagen de Sócrates sentado en la litera antes de tomar la cicuta y la del experto en Física Atómica impartiendo docencia mediante una video conferencia tienen en común que los docentes hablan y los discentes oyen; los profesores explicamos y los alumnos atienden. Saber hablar correctamente, organizar las ideas en la mente, con apoyo de tarjetas o una presentación Power Point, es sinónimo de ser profesor. La oratoria es tan esencial al maestro que cualquier dificultad en sus destrezas de esa técnica, es obstáculo casi insalvable para ejercer la profesión.

A pesar de la relevancia que le damos a la retórica como práctica docente, su enseñanza está ausente en las aulas universitarias dominicanas, excepto algunos casos. Cuando nos referimos a la oratoria como práctica docente, debemos en justicia precisar que sería una suerte de pseudo-oratoria u oratoria empírica, y que el estudio sistemático de la disciplina que llamamos Oratoria corregiría muchos de los defectos que le adjudicamos a la práctica actual. Un buen punto de partida para quienes desean acercarse a la oratoria contemporánea es el texto de Jorge Osvaldo Fernández, llamado La expresión oral-persuasión.

La cátedra, como sinónimo de un docente capaz de explicar a viva voz sus ideas, leyéndolas de unos apuntes personales o con el virtuosismo de una memoria privilegiada, frente a estudiantes que anotan hasta las inflexiones del catedrático, es tan antigua como las universidades mismas. Muchos textos famosos surgieron de los apuntes de

estudiantes de grandes profesores. Hegel es un buen caso.

Este modelo de docencia, típico de las universidades y llevado por algunos docentes universitarios a las escuelas de Educación Media, ha sido profundamente cuestionado. Que hoy la cátedra tradicional no tenga el prestigio de antes no quita que el docente siga siendo básicamente un “hablador” en el aula. En el presente se acostumbra que el profesor siga hablando mucho, con menos rigor que en la cátedra tradicional, añadiendo más anécdotas y críticas a diversos aspectos de la sociedad, y promoviendo cierto nivel de diálogo con los estudiantes. Pero en todo caso, sigue siendo él la “voz cantante” y la opinión privilegiada. La pseudo-oratoria,

como herramienta de la docencia, continúa conservando su gran poder, con sus ventajas y limitaciones.

La oratoria nace con la democracia griega del siglo de Pericles y la capacidad de persuasión, por el uso de la palabra, en lugar de recurrir a la

imposición por la fuerza física. El orador se entrena en las diversas funciones del lenguaje, el hábil uso de la entonación y la capacidad de elaborar razonamientos convincentes, no necesariamente verdaderos. La educación basada en la oratoria supone un proceso de convencimiento de los estudiantes acerca de las verdades enseñadas por el catedrático. Su fuerte está en las disciplinas que se desarrollan de cara a foros y grupos que demandan discursos, siendo el Derecho la disciplina privilegiada. En sociedades como la nuestra, con un fuerte atraso en las ciencias aplicadas, sigue siendo la oratoria, como lo es en Derecho, una de las técnicas más preciadas en los medios universitarios, incluso como catapulta para la actividad política: medio favorito para el ascenso social.

La oratoria es tan esencial al maestro que cualquier dificultad en sus destrezas de esa técnica, es obstáculo casi insalvable para ejercer la profesión.



El deslumbramiento de la oratoria docente genera la ilusión de que un profesor es de calidad por sus dotes para hablar, sin importar el rigor de sus planteamientos con base al razonamiento riguroso o la experimentación científica. El prestigio de la “opinión” en la universidad, en los medios de comunicación, la publicidad y el discurso político, que se fundamenta en hábiles oradores, vicia de raíz la búsqueda del conocimiento y bloquea el acceso a la solución de los problemas sociales y económicos.

La oratoria no necesariamente conduce al engaño, pero no puede ser el criterio de la calidad del acceso a la ciencia y su demostración. En nuestro caso, es un síntoma terrible del escaso desarrollo de nuestras universidades en las llamadas ciencias duras y el poco prestigio social que tiene la ciencia y los investigadores. En cierta medida, la universidad dominicana sigue apostando a la construcción de una sociedad precientífica donde tribunos, juristas e intelectuales son sus principales productos.

Si como país antes carecíamos de fuentes de conocimiento actualizadas, hoy carecemos de herramientas que nos permitan filtrar el diluvio de información que recibimos.

4. Información

Hasta el surgimiento de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), las principales fuentes de información eran las Bibliotecas y las agencias de Prensa. La radio y la televisión contribuyeron a una cierta actualización de los acontecimientos globales, colocando un acontecimiento importante en cualquier parte del planeta a pocas horas de su divulgación. Una vez surgido el Internet, el índice de actualización se ha reducido a escasos minutos, brindando simultaneidad a todo acontecimiento relevante, positivo o negativo, en todo el mundo. Hoy, la aldea global profetizada por McLuhan es un hecho indudable.

La información, patrimonio de las universidades y los gobiernos por siglos, era relativamente minúscula si la comparamos con el acervo presente, tanto por las limitaciones de coleccionar la información, como por el ritmo acelerado de la ciencia. Cien años atrás, cualquier especialista de una disciplina podía recibir las revistas y libros de su tema en las 4 ó 5 lenguas del conocimiento mundial y considerarse razonablemente actualizado. Hoy día es imposible. Esto así, no sólo porque el número de publicaciones ha crecido de manera exponencial, sino porque la construcción del conocimiento sigue un ritmo tan acelerado que lo acumulado antes en una investigación durante un año, en el presente se logra en pocos días. No existe ninguna autoridad en un área del saber que pueda representar, por algo más de una semana, la cúspide de desarrollo de su disciplina.

El incremento en la generación de conocimiento tiende a volver obsoletas las publicaciones periódicas impresas y con mayor motivo los libros. Dos ejemplos sobresalientes son la anatomía humana y el sistema planetario solar. Estas dos áreas, que suponíamos bien definidas desde hace décadas, han visto el descubrimiento de dos nuevos tendones por parte del Cirujano dominicano Dionisio Soldevilla y la degradación de Plutón a planeta enano. Estos hechos convierten en incorrectos los textos de esas ciencias, impresos hasta el mismo año 2006. Además, la participación activa de millones de fuentes de información en los canales de la Web, de diversas calidades y confianza, torna en una suerte de odisea determinar la información confiable y relevante en la cual apoyarnos el proceso investigativo y docente. Si como país antes carecíamos de fuentes de conocimiento actualizadas, hoy carecemos de herramientas que nos permitan filtrar el diluvio de información que recibimos.



Un riesgo grave para la docencia, en sentido general, y el universitario en particular, es el culto a la información por provenir del Internet u otros canales de la Tecnología de la Información. El prestigio de la supuesta actualización que le adjudicamos a la información proveniente del Internet convierte, en la mayor parte de los casos, el conocimiento riguroso que debe desarrollar la academia en simple divulgación de datos y “conocimientos” sin criterios de fuentes. Entre los estudiantes, por la falta de supervisión de los docentes, tanto de la educación media como superior, se ha generalizado una práctica de reportes académicos basados en el “cut and paste” de textos obtenidos por el Internet. Aparte de promover la actividad ilícita del plagio, la aceptación de reportes basados en copiar y pegar textos de Internet promueve la cultura del fraude académico y tipifica a los docentes, en el sentir de los estudiantes, como profesionales incapaces de evaluar un reporte escrito como parte de sus obligaciones y capacidades profesionales. Cuando un profesor encuentra en algún curso avanzado de la universidad estudiantes que le presentan reportes escritos a partir de textos de Internet, es seguro que detrás hay una historia de muchos otros profesores que le recibieron reportes semejantes sin haberlos evaluarlo adecuadamente.

5. Conclusión

No hay forma de analizar las universidades y a los docentes al margen de las sociedades en que existen y se reproducen. En el caso de sociedades como la nuestra, en vías de desarrollo, los modelos dominantes de universidades de los países en desarrollo operan con fuerza. Frente a ellos nos percibimos como deficientes, en tránsito hacia una plenitud que suponemos que poseen. Las transformaciones científicas y las prácticas profesionales nos vienen importadas en gran medida. La impronta de los mecanismos globalizadores obliga a reevaluar rápidamente nuestras tradiciones docentes, así como la importancia que le

brindamos a la memoria y a la oratoria, asumiendo con efectividad el inmenso flujo de información que nos arroja por las TIC. Ni las universidades ni los docentes ni ninguno de los profesionales que forjamos en nuestras aulas, son calificables en función del escenario nacional. En la medida que se diluyen las fronteras, el reto es de carácter mundial y la competencia institucional y personal es a escala planetaria.

La pérdida de rigor en la construcción del conocimiento y la docencia de calidad en la universidad se ven reflejadas en los tres aspectos que hemos presentado. Un aprendizaje centrado y evaluado en la memoria, la docencia como ejercicio retórico al margen del rigor científico y la aceptación masiva de información con el único referente de su fuente en las modernas Tecnologías de la Información. Esto devela prácticas docentes centradas en la tradición y la apariencia, sin conexión con un ejercicio responsable de su profesión. Las causas de estas deficiencias se ubican en los valores de un medio social como el dominicano con grandes retrasos en su desarrollo económico, tecnológico y social. Que las universidades reflejen en su seno esas deficiencias de su entorno es un indicador de que ellas no son agentes de transformación, al menos en los aspectos mencionados, sino de retaguardia de los cambios que la sociedad necesita. Si no es la educación, y la universidad dominicana en particular, quien impulsa los cambios en nuestra sociedad, ¿quién lo hará?

Bibliografía

- Fernández, Jorge Osvaldo (2005). *La expresión oral-persuasión*. Buenos Aires: Lumiere
- García García, E. (2000). *Mente y cerebro*. Madrid: Síntesis.
- Coleman, D. (1999). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Vergara.



4. Ecos desde las Facultades



Maritza Mejía ¹

4.1 La formación ética en Ciencias de la Salud: desde lo germinal para ir mas allá de las utopías

Resumen

La autora analiza la formación ética en la enseñanza de las Ciencias de la Salud. Además de formar al estudiantado en teorías éticas y de modificar conductas mediante la reflexión crítica, este artículo aboga por la consolidación de la conciencia del futuro profesional también en el hospital, en la policlínica y en el barrio. La "amistad médica", de la que hablaba Hipócrates, es un sentimiento sin el cual no es posible sustentar la relación clínica. De esa amistad, se deriva el respeto a la vida y la solidaridad con el sufrimiento y el dolor.

"Educar es más que cumplir horarios o aplicar técnicas pedagógicas: es lo que hace una persona por otra."

– Augusto Hortal Alonso,
Conferencia Ética y Educación Superior
(2006)

La educación es una construcción continua de conocimientos y aptitudes, unida al desarrollo del juicio y la acción, no sólo un adiestramiento. Por esa razón, la PUCMM está comprometida con un proceso de enseñanza de alto contenido ético y compromiso social, ya que los problemas fundamentales que enfrentamos en el país tienen de trasfondo problemáticas sociales con implicaciones éticas.

La formación profesional de médicos, estomatólogos, enfermeras y terapeutas físicos tiene como objetivo fundamental que el estudiante aprenda que su profesión no es sólo dar soluciones prácticas a los problemas de salud, ni encontrar salidas a los conflictos que afectan a sus pacientes. Es, mas bien, inducir la reflexión en los estudiantes dentro del ámbito científico

desde una dimensión ética, de manera tal que puedan distinguir la verdad del consenso y justifiquen sus acciones desde lo racional y humano, no sólo por los resultados o por la mera evidencia.

Las Ciencias de la Salud, como ciencias y como disciplinas, siempre han girado alrededor de principios éticos. Su fin primordial, que es servir al prójimo, las ha convertido en el prototipo de la profesión humanitaria. Hace veinticinco siglos, en los albores de la llamada "medicina técnica", fueron sus mismos cultores quienes, con un juramento público, sentaron las bases de su actuar ético, dando con ello demostración de responsabilidad y vocación de servicio.

La Medicina, por ejemplo, ha alcanzado una extensión y una profundidad técnica y científica imposible de imaginar hace cien años. Ese progreso, desafortunadamente, ha contribuido a su deshumanización. En algunas ocasiones, los profesionales de la salud parecen carecer de dirección para actuar. En efecto, no basta saber, sino además hacer bien lo que se sabe. En el "hacer bien" radica lo técnico y también lo ético. La perfección en el quehacer profesional debe ser una aspiración. Actuar éticamente es obrar de acuerdo con los avances técnicos y con los dictados de la conciencia.

La Facultad de Ciencias de la Salud forma un profesional multifacético capaz de insertarse de manera proactiva a los procesos de salud de nuestro país con una visión clara de su rol social. Por eso, el trabajo es disciplinado e intenso. La integración transversal y curricular del análisis

¹ Doctora en Medicina, Maestría en Bioética. Profesora a Tiempo Completo del Departamento de Medicina, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santiago.



ético pretende desarrollar en el estudiantado una conciencia que guíe sus acciones futuras, vinculándolas a las necesidades predominantes de la población dominicana y del mundo, pues, a la larga, esas acciones serán sus propias problemáticas.

De ahí que, la formación académica no se concentra sólo en el componente científico, sino que toma en consideración de forma sistemática el desarrollo del componente ético que trasciende lo subjetivo. Se trabaja en los distintos aspectos de la persona de forma tal que la actividad profesional sea algo más que cumplir con un deber por imposición exterior, sino hacer lo que se debe como resultado de un proceso reflexivo y voluntario. A esto llama Erich Fromm “conciencia humanística” (citado por González Buelta, 2002, p. 6), la cual determina qué camino se debe escoger al tomar decisiones en las situaciones ordinarias, tanto de la vida cotidiana como de la profesional.

La ética no es sólo una cuestión académica; la tarea educativa en nuestra Facultad se ocupa de informar sobre teorías éticas y de modificar conductas mediante la reflexión crítica para formar la totalidad de la persona en cuanto a sus actitudes, habilidades e inteligencia, haciendo énfasis en sus relaciones personales.

La ética es lo que tiene que ver con las obligaciones del ser humano y está compuesta por reglas que tienden a conducirlo a su fin en sí mismo. El principio de toda ética profesional es realizar el ideal hacia el que se orienta su actividad, lo cual lleva a comprender lo interno de cada profesión. Estos conceptos aplicados a la actividad sanitaria no se reducen a procedimientos sobre buenas maneras o normas

de cortesía profesional, sino que implican la totalidad de la persona y conllevan a que el profesional trabaje para hacer el bien de su profesión, que es procurar salud a las personas. En su sentido más amplio, es también procurar salud a la sociedad en su totalidad pasando de una ética individualista a una ética social y comunitaria.

La formación profesional en salud está basada en una ética de los valores en donde:

a) Se busca que el estudiantado examine sus propios valores y los relaciona con su entorno.

b) Se propicia una comunicación efectiva entre el profesional de la salud con el

paciente, entendiendo éste como una persona que sufre y necesita ayuda. Teilhard de Chardin (citado por González Buelta, 2002, p. 43) decía “el hombre no es sólo centro de perspectiva del universo, sino también centro de construcción”.

c) Se obtiene un conocimiento básico de la

ética como disciplina. Las decisiones éticas son sistemáticas y lógicas, convirtiéndose en un saber actuar, pues no es lo mismo conocer de ética que actuar éticamente.

Si bien nuestro horizonte en la Facultad de Ciencias de la Salud siempre apunta hacia la “excelencia académica”, no nos olvidamos de lo más trascendente, que es lo humano. Bacallao Gallestay afirma (citado por Hortal, 1990, p. 98) “La ciencia no puede ni debe ser neutral porque de otra forma se estaría decretando su incapacidad para expresar el mundo del hombre y contribuir a su desarrollo”. La profesión, sea la que sea, no es sólo una manera de ganarse la vida, sino una aportación a la sociedad de la que se es parte, un servicio

...la formación académica no se concentra sólo en el componente científico, sino que toma en consideración de forma sistemática el desarrollo del componente ético que trasciende lo subjetivo.



para y por todos. Además, ser un profesional ético no es sólo hacer lo que otros de su profesión ya saben hacer, sino que es innovar, realizar un adelanto y hacer las cosas mejor de lo que ya se hacen.

Nuestra oferta curricular forma al estudiante en la crítica científica y en la crítica ética. Ésta última es una crítica a la propia naturaleza humana; se hace radical en la medida que se empodera de los problemas y los desglosa para poder eliminarlos de raíz. Promovemos la reflexión para moldear nuevas maneras de pensar y vivir. En este sentido retomamos a Horkheimer (citado por Cortina, 1998, p. 198) en cuanto a que la crítica es un esfuerzo intelectual y práctico: “es no aceptar sin reflexión y por simple hábito los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; es pues la crítica un esfuerzo por armonizar las ideas y metas de la época y de los sectores aislados de la vida social”.

Nuestra misión formadora si bien puede lucir nueva en realidad no lo es. Estudiando la historia y la evolución de la Ética Médica, vemos que el médico debe estar dotado de las virtudes necesarias para cumplir su delicada misión, tal como lo decía en el año 1190 el filósofo y médico árabe Maimónides. Los principios morales que su invocación contempla y que, por tanto, se promueven en la Facultad, son los siguientes:

- Amar al arte y al ser humano
- Indiferencia por el lucro y la gloria
- Respeto por la salud y la vida
- Respeto por la autonomía del paciente.
- Afán por la sabiduría en beneficio del paciente
- Prudencia y modestia

Y, además, retomando nuestra esencia

cristiana: “Amar al prójimo como a sí mismo.”

Las ciencias médicas, en efecto, son ciencia y arte. Son una ciencia pues tratan de un saber humano, con doctrinas metódicamente formadas, producto del pensamiento científico. Pero son un arte porque incluyen normas y reglas, virtud y disposición, indispensables para hacer bien lo que haya que hacer. Están encaminadas a prevenir y curar las enfermedades del cuerpo humano, lo cual es cierto, pero la afirmación queda demasiado corta porque limita la acción sanitaria al aspecto puramente somático y prescinde de otros elementos importantes, como el sufrimiento, la exclusión, la desigualdad y la muerte.

...ser un profesional ético no es sólo hacer lo que otros de su profesión ya saben hacer, sino que es innovar, realizar un adelanto y hacer las cosas mejor de lo que ya se hacen.

¿Cómo debe ser un profesional de la salud? La primera virtud que debe poseer es la vocación, entendiéndola como un llamado interior, una voz sólo oída por la persona y que le señala el camino que deberá recorrer en el transcurso de la vida. Es

la misma voz que le alentará y reconfortará cuando el camino sea duro y las fuerzas del cuerpo y del espíritu puedan dar muestra de fatiga o desaliento. El profesional sanitario necesita ser fuerte y para serlo requiere de un alma con una fortaleza que sólo proporciona la vocación. La medicina no es sólo un oficio; es un estado, un ethos, como el matrimonio o el sacerdocio, del cual es muy difícil desmontarse o simplemente deshechar.

¿Qué es lo que nos inspira cada día en el trabajo docente? Crear un profesional ideal. Por ello no sólo nos preocupamos por llenar de ciencia al estudiante, que es la parte fría de la profesión, sino también de alimentarlo de arte, de humanismo, que es la faceta espiritual. Sumamos conciencia



a la ciencia, ya que se requiere formarse por igual en las ciencias biológicas y en las ciencias humanas. Para un adecuado desempeño profesional en salud se necesita disponer de amplios conocimientos apoyados en la ciencia y en la tecnología, pero al mismo tiempo son necesarios conocimientos humanistas, que exaltan y enriquecen la condición humana, la dignidad de la persona, su libertad y sus derechos. Únicamente la posesión combinada de esas dos modalidades de formación les permitirá a los futuros profesionales llevar a cabo con buenos resultados el “acto médico”, o la “amistad médica”, de la que hablaba Hipócrates, que es un sentimiento sin el cual no es posible sustentar la relación clínica. De esa amistad, se deriva el respeto a la vida y la solidaridad con el sufrimiento y el dolor.

¿Cómo logramos esto? En el aula y en el hospital. Ser educadores implica un esfuerzo de ser personas plenas, lo cual se manifiesta en la capacidad de comprometerse e involucrarse con los estudiantes. El acto de educar jóvenes es un acto vital de entrega para construir o rescatar vidas; es formar hombres y mujeres capaces de desarrollar plenamente sus capacidades intelectuales a la vez que viven con responsabilidad su rol social. Los educamos en procesos de la vida cotidiana, mediante la producción de conocimientos y soluciones a los problemas que plantea la propia práctica de la salud, fomentando un quehacer conciente y reflexivo.

Todo esto se realiza bajo una constante renovación y actualización pedagógica en donde educar y educarse es ser persona (Delors, 1996) en plenitud. El mayor reto es que el estudiante desarrolle su propio ser original y se inserte en una vida profesional donde prevalezcan las relaciones basadas en el respeto a la persona sin dominación ni competencias, evitando las satisfacciones inmediatas que al final aumentan la brecha de desigualdad entre las personas.

Este modelo educativo integra a lo largo de toda la formación lo científico, la investigación, el servicio y la ética humanística. Se busca que el producto final sea integrado, que el estudiante pueda concretizar desde su propia realidad nuevas alternativas de trabajo y acción comunitaria con rostro de humanidad. Esto se logra no aislándose del mundo sino en medio del mundo de la salud: el hospital, la policlínica, el barrio, el libro. En estos lugares, se expresa y consolida la conciencia del futuro profesional; allí se cuestiona el fundamentalismo médico, paternalista, atrincherado en sus siglos de creencias, sin diálogo. Allí se abre una nueva forma de estar en el mundo sin caer en relativismos morales donde todo da lo mismo, nada importa y nada ni nadie merece un compromiso.

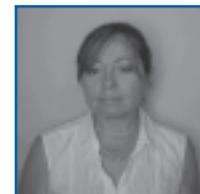
Producir un profesional de esta categoría, comprometido con su realidad desde lo germinal, ha dado como resultado que no nos hayamos quedado estancados en los conceptos de que “no hay nada que hacer” o que se acabaron las utopías, pues el estudiante emerge como un árbol fuerte que tiene dentro de sí todo lo que siente y necesita este país.

Referencias bibliográficas

- Cortina, A. (1998). *Hasta un pueblo de demonios: ética pública y sociedad*. Madrid: Taurus.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO.
- González Buelta, B.(2002). *Espiritualidad: Donde acaba el asfalto*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Hortal Alonso, A. (1990). *Los cambios de la ética y la ética del cambio*. Madrid: Sal Terrae.
- Hortal Alonso, A. (2006). *La Ética Profesional en el contexto universitario*. Conferencia conmemorativa del Día del Maestro. Santiago: PUCMM.
- Maimónides, (2005). *Guía de perplejos*, Madrid: Trotta.



4.2 Desarrollo de una experiencia de interdisciplinariedad: el Grupo de Ética Transversal



María Irene Danna²

Resumen

En el marco de la propuesta integral de cambio para la asignatura Ética de las Profesiones, planteada por un grupo de docentes de la PUCMM, se puso en marcha el Grupo de Ética Transversal como estrategia que fortalezca el perfil ético de los estudiantes. Esta iniciativa busca generar un espacio de diálogo y formación de docentes que posibilite el proceso de transversalidad de contenidos éticos en las asignaturas a su cargo.

“Se necesita, además de enseñar ética, hablar de problemas éticos y hablar de la dimensión ética de los problemas; más aún, es necesario dar un sentido ético a todo lo que se hace en la universidad y hablar de ello en términos éticos; a eso pueden y deben contribuir no sólo quienes enseñan ética, sino también quienes enseñan otras materias distintas de la ética y quienes participan en la vida universitaria o la gestionan.”

Augusto Hortal Alonso,
Ética General de las Profesiones (2002).

I. Introducción

El Grupo de Ética Transversal se plantea como eje central la formación a docentes en temas éticos, con estos objetivos:

a) Crear un espacio de discusión abierta y plural en la comunidad académica, con base a los fundamentos éticos que proporcionan identidad a una universidad católica.

b) Promover el diálogo multidisciplinario sobre los problemas éticos en la práctica de los profesionales de nuestro entorno.

c) Adquirir conocimientos generalizados sobre el tema, como una forma de contar con herramientas intelectuales para afrontar los dilemas éticos que surgen del nuevo orden mundial de la globalización.

El grupo se constituyó durante el semestre enero-mayo 2006, en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, campus Santiago, asumiendo la denominación de Grupo de Ética Transversal.

El grupo busca generar un espacio para el desarrollo de capacidades reflexivas sobre la temática ética y la consecuente producción de procesos de transversalización de nociones éticas en las asignaturas. Se intenta conformar así, cada vez más, un perfil profesional comprometido con el ejercicio de valores esenciales a la dignidad humana y que respondan a los fines que esta Universidad persigue.

Estos fines se describen así en los Estatutos (Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra [PUCMM], 1987, Art. 3 & 29, pp. 4-25):

La búsqueda objetiva de la verdad por sus métodos científicos y la promoción integral de la verdad y la ciencia. Cada disciplina académica se cultivará según sus propios principios y métodos y con libertad plena de investigación científica. La Universidad procurará, al mismo tiempo, ofrecer a todos sus integrantes la oportunidad de hacer una síntesis armónica de la razón, de la ciencia, de la cultura y de la vida con la fe cristiana, respe-

1 Licenciada en Filosofía, Maestría en Tecnología Computacional para la Educación. Profesora por asignatura de los Departamentos de Humanidades y Derecho de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santiago.

2 La primera etapa contó con la presencia de los docentes: Ingenieros: Marino Grullón, Edmundo Pichardo, Darío Jerez, José Comprés, Licenciados/as Víctor Brens, Rocío Pérez, Johanny González, Reynaldo Espinal, Ramón Gil, Emilio Jáquez, María Irene Danna de Corral, de manera permanente. En algunas reuniones se integraron los/as profesores: Dra. Maritza Mejía, Lic. Felpa Figueroa, Lic. Raquel De Castro, Lic. Rosario Olivo, Lic. Federica Castro, Dra. Adriana Márquez, Ing. Elvis Checo, Lic. Juan Bartolo Domínguez, Lic. Juan Feliz Alcántara, Ing. Orlando Franco, Lic. Luis Sánchez.



tando la libertad religiosa de sus componentes, fomentar la evangelización de la cultura y llegar a los intelectuales.

El presente artículo reseña las razones que fundamentan la experiencia, las características y los resultados de la misma.

2. Fundamentos y propósitos de la experiencia

La transversalización de contenidos filosóficos y éticos en los procesos educativos en América Latina, durante la década de los '90, no ha arrojado los resultados esperados, al contrario, conforme lo indica Riveros (1999), en un informe para la Organización de Estados Americanos: "existe la tendencia, en los países de la región, a considerar la formación en valores, en actitudes éticas y en procesos de pensamiento, de reflexión y de crítica, como eje transversal de todos los planes de estudio". Esta característica, sin embargo, se observó como una debilidad en la medida en que transversalizar se entendió como "diluir los aspectos esenciales que constituyen a la ética". Este aspecto incidió directamente en "la ausencia de una enseñanza que dotara al alumno de competencias filosóficas, como la crítica, de los procesos de razonamiento o conocimiento profundo de las principales corrientes del pensamiento humano". Por ello se consideró importante que "toda recomendación metodológica, reflejando la concepción interdisciplinar de la filosofía, deberá resaltar los procesos o competencias por encima de los contenidos". También se sugirió que cualquier

acción "se debe acompañar con la consecuente formación del profesorado."

Atendiendo a todos estos aspectos planteados y haciéndose eco de una demanda creciente de la PUCMM, el Grupo de Ética Transversal se orientó hacia dos aspectos fundamentales. Uno de orden cognitivo; el conocimiento, análisis y reflexión entre docentes de distintas asignaturas sobre conceptos vinculados a la ética; y el otro de orden práctico, es decir, la relación que dichos conceptos tienen en procesos concretos de práctica profesional.

...el Grupo de Ética Transversal se orientó hacia dos aspectos fundamentales. Uno de orden cognitivo: el conocimiento, análisis y reflexión entre docentes de distintas asignaturas sobre conceptos vinculados a la ética y el otro de orden práctico, es decir, la relación que dichos conceptos tienen en procesos concretos de práctica profesional.

Una de las demandas actuales que plantea la realidad es la capacidad de abordaje de los conflictos que se presentan, especialmente a los/as profesionales. Como sostiene Edgar Morin (1997),

...los problemas que hoy desafían nuestro futuro son cotidianos y simultáneamente globales. Pero la información, el conocimiento y la educación, soportes imprescindibles para la resolución estratégica de los problemas, se encuentran en una inercia fragmentaria, hiperespecializada, descontextualizada y encapsuladora. Su resultado

no es la falta de soluciones, sino algo peor, la proliferación de soluciones impertinentes.

Este reconocimiento creciente respecto a la insuficiencia de los clásicos corpus disciplinarios para comprender y desarrollar respuestas frente a la complejidad del mundo real, motiva a desarrollar este movimiento interdisciplinario. Buscamos la integración de las disciplinas así como también las estrategias de conocimiento e investigación que faciliten el abordaje significativo de los problemas desde una perspectiva ética. En relación a ello, se



considera necesario la integración de los/as docentes en estos procesos, superando los límites que los modos de organización académica fueron imponiendo conforme a modelos anteriores.

La propuesta que reseñamos se basa en considerar que no hay construcción de conocimiento donde no hay diálogo. Por ello, se pretende articular dicho espacio entre filósofos y profesionales de las distintas ramas del saber y desarrollar procesos de "bilingüismo". Esto quiere decir, generar espacios de diálogo que posibilitan que los conocimientos específicos de cada formación profesional encuentren puntos de contacto y se favorezcan los planteamientos a los/as estudiantes. Con ello se busca, en palabras de Hortal (2002), "la formación de un profesional con competencia científica, técnica y social, con mentalidad de servicio abierto a la comunidad, comprometido con su propia condición de ser humano y por ello también con el prójimo."

Siendo la ética un saber integrador, está llamada a contribuir a la integración racional de las perspectivas científicas particulares, en una relación crítica. Por ello, ésta es una de las metas del Grupo de Ética Transversal (2006), tal como se sostiene en una de las conclusiones:

Es necesario trabajar sobre la razón de porqué se hacen las cosas y dicha actividad de revisión debe desarrollarse con permanencia. El diálogo participativo y multidisciplinar permite aclarar nociones desde diversas perspectivas, enriquecer el conocimiento y ayudar a desarrollar mejores respuestas frente a las dificultades.

3. Convocatoria y organización de la propuesta

El Grupo de Ética Transversal, se organizó bajo la coordinación de Lilliam García de Brens, profesora titular de la PUCMM y Decana de la Facultad de Ciencias y Humanidades al momento de la organización, con la colaboración de quien escribe.

La convocatoria se realizó a través de una invitación a los Decanos de las respectivas Facultades del campus de Santiago, solicitándoles la designación de algunos/as docentes que tuvieran interés en la temática y que dictaran asignaturas donde pudieran transversalizarse de manera sistemática los contenidos éticos. La experiencia comenzó el 2 de febrero del 2006 y se desarrolló durante el semestre enero – julio.

Se estableció de común acuerdo la realización de dos reuniones mensuales.

Se adoptó el modelo de seminario, en función de las necesidades del grupo. Los temas abarcaron desde el debate de conceptos centrales del discurso ético, hasta la búsqueda de claridades que permitan impregnar las actividades concretas en las que se desarrollan las profesiones. Surgieron conclusiones como las siguientes:

Debemos considerar estos procesos de diálogo interdisciplinario como una fortaleza, ya que uno de los principales problemas de la ética es la dificultad para entender de una misma manera sus conceptos. Es necesario atender con cuidado la "falsa conceptualización de objetividad" que no explicita los puntos de partida (Grupo de Ética Transversal, 2006).

La propuesta que reseñamos se basa en considerar que no hay construcción de conocimiento donde no hay diálogo. Por ello, se pretende articular dicho espacio entre filósofos y profesionales de las distintas ramas del saber y desarrollar procesos de "bilingüismo".



Esta exigencia de diálogo, es más demandante aún dado que, como sostiene Adela Cortina (1996, p. 53), “actualmente la ética ha pasado de lo intrasubjetivo a lo intersubjetivo.” Esta afirmación de la autora se sostiene en tres aspectos fundamentales:

- La constatación de que el obrar individual puede ser correcto, sin embargo, al alcanzar resultados negativos por las consecuencias del mismo, se vincula con el obrar de otros, dando lugar a una construcción colectiva de lo real.
- El avance de la convicción de que sólo puede desarrollarse una vida humana libre y justa a través de nuestra relación con los demás.
- La necesidad de considerar en todo proceso racional de construcción cognoscitiva de la intersubjetividad, que ningún dato puede provenir de un único captador.

4. Carácter interdisciplinar de la propuesta

Entre los méritos de esta propuesta se destaca la apelación a la libertad y al juicio crítico, al diálogo y a la creatividad, al respeto por los conocimientos adquiridos, a la autoconciencia de los límites y a la capacidad de asombro. Además, permite desarrollar procesos de concertación, es decir, generar espacios de diálogo interdisciplinario que posibiliten que los conocimientos específicos de cada formación profesional encuentren puntos de contacto con los planteamientos éticos.

Si los procesos de transformación de la realidad se instrumentan en gran medida a través del trabajo que los/as profesionales desarrollan en el día a día, es la universidad como institución formadora quien debe ir formando acorde a las exigencias de las nuevas épocas. De ahí que el trabajo

entre docentes se considera como elemento prioritario, ya que son ellos/as quienes deben contribuir a insertar el cambio de paradigmas en la universidad. El modelo de trabajo que plantea el grupo de Ética Transversal, se apoya en la interacción de las personas y sus conocimientos. Esto significa que, trabajando desde las distintas perspectivas cognitivas a través del diálogo se pueden reconstruir conceptos nuevos pero con más fundamentos. El proceso permite también el surgimiento de aptitudes de tolerancia y análisis respetuoso de otras perspectivas cognoscitivas. Esta interacción facilita el desarrollo de una conciencia crítica pero responsable y dialógica que permita, en el respeto a las opiniones divergentes, alcanzar puntos de consenso.

...el trabajo entre docentes se considera como elemento prioritario, ya que son ellos/as quienes deben contribuir a insertar el cambio de paradigmas en la universidad.

En síntesis, la propuesta busca construir la sustentabilidad de todo proceso educativo desde una perspectiva conceptual ética, trabajando con los docentes, conociendo, analizando y desarrollando conocimientos sobre la temática que posibiliten una real inserción

de la misma en el ámbito de la formación universitaria.

4. Metas para el semestre agosto-diciembre 2006

Hasta la fecha, se ha desarrollado la primera etapa, objeto de la presente reseña. La coordinación del Grupo de Ética Transversal, prevee, además de continuar con los seminarios quincenalmente, acompañar a los docentes que lo consideren pertinente, en los procesos de transversalización de los contenidos de las asignaturas que dictan. Dicho acompañamiento consistirá en el asesoramiento de contenidos, metodologías, bibliografía, procedimientos



de evaluación, etc. Consideramos que el seguimiento es de suma importancia, dado que una de las debilidades de los procesos de transversalización de contenidos se basa en las situaciones concretas que durante los procesos viven los docentes respecto a temas que pudieran aparecer durante la marcha del semestre.

5. Conclusión

Una limitación que se encontró en el desarrollo de la experiencia fue la conciliación de horarios que permitiera a los/as docentes participar. Entre los principales resultados ha sido la producción de conocimiento por los participantes, actividad que se ha sistematizado en un informe.

La esencia de un estilo universitario de vida es el empeño de todos cuantos componen esta comunidad que trasciende el espacio y el tiempo en comprenderse los unos a los otros, hacerse cargo de las situaciones que configuran la realidad concreta en la que se vive comunitariamente. Si hay confrontación dialógica es porque se comparte el convencimiento de que hay una verdad objetiva y la esperanza de que pueda alcanzarse la misma mediante el ejercicio de la inteligencia, tal como se manifiesta en una de las conclusiones alcanzadas por el grupo:

El diálogo participativo y multidisciplinar permite aclarar nociones desde diversas perspectivas, enriquecer el conocimiento y ayudar a desarrollar mejores respuestas frente a las dificultades. Es necesario pensar como grupo en cuestiones de fundamento y aplicarlas a las distintas carreras en grupos más pequeños (Grupo de Ética Transversal, 2006).

Referencias bibliográficas:

- Cortina, A. (1996). *El quehacer ético*. Madrid: Santillana.
- Hortal Alonso, A. (2002). *Ética General de las Profesiones*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Grupo de Ética Transversal (2006). *Conclusiones*. Santiago: PUCMM.
- Morin, E. (1997). ¿Qué es el pensamiento complejo y la complejidad?, En: *Instituto Internacional para el Pensamiento Complejo*. Extraído en agosto 2006, de <http://www.complejidad.org/penscompl.htm>
- Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (1998). *Estatutos*. Santiago: PUCMM.
- Riveros, G. (1999). ¿Qué pasa con la enseñanza de la Filosofía?. En: *Servicio informativo iberoamericano de la OEI*. Bogotá: OEI. Extraído en enero 2005, de <http://www.rieoei.org>





Roselys Arias Sirí²

4.3 Liderazgo en la gestión universitaria¹

Resumen

Tomando como referencia la concepción de liderazgo de Ronald Heifetz, Director del Proyecto de Educación para el Liderazgo en la Escuela Kennedy de Gobierno de Harvard, el presente artículo relaciona los conceptos utilizados por este autor con aspectos de la gestión universitaria. Además, pretende generar una reflexión dentro del contexto de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra sobre el significado de la autoridad y el fomento de los valores.

“Si no tomamos en consideración las implicaciones axiológicas de nuestra enseñanza y nuestra práctica, alentamos a las personas, quizás inconscientemente, a aspirar a una gran influencia o un alto cargo, con independencia de lo que hagan allí.”

– Ronald A. Heifetz

Toda posición de responsabilidad, por grande o pequeña que sea, trae consigo una serie de compromisos manifiestos y supuestos y uno de ellos es el liderazgo. No sólo se espera que la persona que ocupe una determinada posición cumpla con eficiencia una serie de procedimientos organizacionales, sino que impregne en sus tareas un estilo que estará caracterizado, entre otros elementos, por los valores que fundamenten su accionar y que tendrá una importancia similar o mayor que sus acciones.

El liderazgo es un fenómeno complejo. Muchas veces, el modo en que nos referimos a él evidencia una gran confusión, ya que suele utilizarse para designar personas y acciones dignas de mérito, sin tomar en cuenta las dimensiones de su significado. En algunos casos, se utiliza como si estuviese exento de valores; sin embargo, como dice Heifetz (1997a, p. 34): “No hay ninguna base neutra sobre la cual puedan erigirse concepciones y teorías del liderazgo, porque los términos del liderazgo, cargados de contenido emocional, llevan consigo normas y valores implícitos.”

Es importante considerar esta forma de entender el liderazgo en las distintas posiciones institucionales de una universidad en las que cada quien asume una gran responsabilidad, pues las acciones que se desarrollan afectan positiva o negativamente a toda la sociedad y los valores que se vivencian sirven de modelo a toda una generación.

De ese modo, el liderazgo que se ejerce desde la gestión universitaria conlleva una connotación especial al abordar el trabajo adaptativo que caracteriza nuestro contexto, por la complejidad dinámica y social de todos los actores involucrados. Implica afrontar la brecha que existe entre los valores que se postulan y las circunstancias cotidianas con cada estudiante o profesor, entre otros, que no se “resuelven” solamente aplicando los procedimientos

1 Este artículo es producto de un proceso participativo logrado a través del aprendizaje obtenido en el curso-taller “Escribir para Publicar”, organizado por el Centro de Desarrollo Profesional de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), en Santiago. Ese curso constituyó un reflejo de la importancia de promover comunidad dentro de la Universidad. Agradezco de manera especial a Liliana de Montenegro, Rosa María Cifuentes y Marta Vicente por la motivación y empuje que me ofrecieron para su elaboración.

2 Maestría en Liderazgo Estratégico de la Universidad San Pablo-CEU, España. Egresada del Curso de Gerencia Social para Directivos del Instituto Interamericano de Desarrollo Social (INDES/BID). Coordinadora Académica de la Vicerrectoría de Postgrado de la PUCMM en el Campus Santiago, donde también es profesora por asignatura de los Departamentos de Psicología y Administración de Empresa.



que establece el Reglamento Académico de dicha institución.

Tomemos como ejemplo el contexto de los estudiantes de postgrado de la PUCMM. Ellos siguen ejerciendo, en la mayoría de los casos, sus roles familiares y laborales. En el diseño y ejecución de cada programa, es necesario tomar en cuenta esta realidad para alinear a todos los involucrados (coordinadores, docentes, personal administrativo, estudiantes) en lo que estas circunstancias implican y que el resultado obtenido ostente la calidad esperada. El propósito no es sólo cumplir los estándares internacionales, sino brindar respuesta a las verdaderas necesidades sociales de nuestro país y Latinoamérica.

Desde esta concepción de liderazgo no se pretende asumir la adaptación como un estado de conformidad, sino más bien como una forma de flexibilidad frente a las condiciones del entorno específico. Esa "adaptación" implica sustentarse en una serie de valores tales como libertad, igualdad, equidad, bienestar, justicia y solidaridad y mantenerlos con fortaleza desde cualquiera que sea nuestra posición en la PUCMM.

En efecto, el ejercicio de una posición de autoridad en nuestra Universidad conlleva ejercer dignamente todo lo que implica este trabajo adaptativo. Recordemos que la palabra autoridad proviene del latín *augere* que significa hacer crecer, ayudar a aumentar. Por ende, se espera que quienes la ejerzan aseguren el crecimiento y el desarrollo del colectivo, especialmente en estos tiempos de cambio institucional,

cumpliendo las funciones sociales de autoridad, según lo enunciado por Heifetz (1997b, p. 3):

- Dar dirección y sentido de propósito
- Orientar roles, estatus y posición
- Establecer y mantener normas
- Controlar conflictos internos y generar cohesión
- Dar protección al grupo frente a amenazas externas

A modo de ejemplo, dentro del contexto de la PUCMM, consideremos el caso de la Dirección del Registro. Esta unidad académica es responsable, entre otras funciones, de establecer las fechas para el Calendario Académico, el cual determina los límites para los diversos procesos académico-administrativos.

Orienta los diversos roles (estudiantes, docentes, directores, entre otros) y ayuda a mantener las normas en una población de más de quince mil estudiantes y dos mil empleados.

Generalmente, las funciones sociales de la autoridad en contextos de estabilidad suelen desvanecerse o disminuirse, aunque no por completo. Por el contrario, en situaciones de estrés, el colectivo

suele estar dispuesto a otorgar poderes extraordinarios en caso de ser necesario.

En estos casos, sin embargo, la autoridad que se desempeña es otorgada y puede ser retirada. Es conferida sólo como parte de un intercambio de doble vía: derechos-deberes, recursos-resultados. Esto implica que si en un momento determinado las expectativas de una unidad como Registro no son cumplidas, su autoridad puede ser altamente cuestionada por parte de

...la palabra autoridad proviene del latín "augere" que significa hacer crecer, ayudar a aumentar. Por ende, se espera que quienes la ejerzan aseguren el crecimiento y el desarrollo del colectivo, especialmente en estos tiempos de cambio institucional, cumpliendo las funciones sociales de autoridad...



los demás miembros de un determinado equipo que tienen que cumplir con la responsabilidad solidaria de velar por los intereses de la mayoría.

Tal como expresa Heifetz (1997a. p. 149): "Para liderar desde una posición de autoridad hay que saber cómo cuidar y desplegar el poder que acompaña esta posición. La autoridad puede ser de dos tipos: formal e informal. A la autoridad formal la acompañan los diversos poderes del cargo y a la autoridad informal el poder de influir en la actitud y la conducta, más allá de la obediencia". La autoridad formal está basada en el cargo, la importancia que tiene éste dentro de la organización correspondiente. En tanto, la autoridad informal está fundamentada en las dotes personales de quien ejerce dicha posición.

Lo ideal es que quienes desempeñen posiciones de autoridad formal cuenten con las aptitudes y confianza de sus compañeros y que las personas que cuenten con autoridad informal, aunque no ocupen una posición directiva, sepan cumplir su rol de apoyo para la mejora institucional. Es importante tomar conciencia de que el liderazgo eficiente es el resultado de la responsabilidad de todos, no de un grupo selecto, en el que el líder y los integrantes del equipo generan una visión tangible que es captada claramente, independientemente de la posición de los integrantes.

Esto así, porque se requiere una actitud participativa, capaz de producir un proceso continuo de cambio organizacional que responda a los requerimientos de los nuevos tiempos. Tenemos que disminuir la presión que tradicionalmente hemos ejercido sobre las autoridades formales para que brinden respuestas a nuestras cuestionantes; debemos promover más bien un proceso de aprendizaje conjunto en el cual los mismos líderes sean capaces de hacer preguntas desafiantes que nos empujen a la realidad y a lograr lo mejor de todo el equipo.

Se trata de un proceso difícil, pues quienes trabajan en una determinada organización generalmente se acostumbran y temen al cambio de su status quo, de su tradicional modo de proceder. Pero es necesario evolucionar, pues nuestros estudiantes están en un constante cambio, la sociedad también y como institución de educación superior debemos dar respuestas de la manera más eficiente posible.

Por otro lado, en nuestro contexto universitario, la autoridad tiene una connotación especial: la mayoría de nuestra población es joven y no comprende hoy el respeto por la jerarquía que existía años atrás. Este cambio actitudinal representa un reto mayor, en tanto que se requiere también de la autoridad informal para alcanzar la confianza de los más noveles.

Otorgamos autoridad informal a una persona cuando creemos en ella, la respetamos, la admiramos precisamente porque ha demostrado un ejercicio de su liderazgo impregnado de valores. Pero no olvidemos que el ejercicio del liderazgo es una actividad voluntaria y que puede ser ejercida desde cualquier posición; podemos ser grandes "autoridades formales" pero no todos llegamos a ser "autoridades informales". Desde la gestión universitaria consideramos que alcanzar un equilibrio entre ambas dimensiones a través de un trabajo inspirador, construido sobre la base de la coherencia, la dedicación y el fomento de los valores, debe representar una aspiración colectiva.

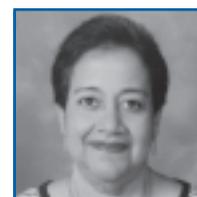
Referencias bibliográficas

- Heifetz, R. (1997a). *Liderazgo sin respuestas fáciles: propuestas para un nuevo diálogo social en tiempos difíciles*. Barcelona: Paidós.
- Heifetz, R. & Laurie, D. (1997b). *The Work of Leadership*. Boston: Harvard Business Review.



5. Pasos y huellas

5.1 ¡Más que una promesa, un compromiso!



por Rosario Bisonó

Resumen

Reflexión que la profesora Rosario Bisonó, de la carrera de Ingeniería Industrial, en Santiago, expuso durante clases a sus compañeros de la Especialidad en Pedagogía Universitaria. Este programa académico es ofrecido periódicamente por la PUCMM a sus profesores.

En mis años de juventud (¡y ha llovido mucho desde entonces!) en múltiples ocasiones escuché a mis padres, que no eran profesionales universitarios, quejarse del comportamiento de los jóvenes y decir: “-A esos muchachos/as, la Universidad les pasó por encima.” No había una coherencia entre la imagen que ellos tenían de un universitario y el testimonio de vida que evidenciaban.

En mi anterior trabajo, algunos gerentes se quejaban sobre el dilema entre la formación académica y los resultados en la práctica profesional. En mi condición de responsable de la gestión humana, debía programar actividades de desarrollo y siempre encontraba obstáculos para permitir que los empleados participaran. La resistencia venía acompañada de esta frase: “-Tantos cursos y siempre siguen iguales.”

En ambas situaciones, en mi casa y en el trabajo, la máxima popular “el hábito no hace al monje” encaja perfectamente. Si no existe un firme convencimiento de que necesitamos y podemos crecer y cambiar, los esfuerzos que una persona externa pueda hacer por nosotros son en vano.

Esta Especialidad en Pedagogía Universitaria me ha permitido tomar distancia de mí misma y ver cómo actúo y qué me mueve a hacer una cosa u otra. He reflexionado sobre mi estilo, he cuestionado mis acciones. He abierto ventanas de crecimiento profesional y he degustado la insatisfacción que me invita cada día a superarme.

Mis metas docentes siempre estuvieron impregnadas de una gran preocupación por la calidad de las acciones que ejecuto, guiadas por un sentido netamente técnico, sin llegar a ser deshumanizadas. Los años, la experiencia, los intereses personales, han contribuido a modificar esas características tan propias. Sin embargo, es a través de la Especialidad que he logrado una concepción más humana de mis estudiantes, poder verlos en su dimensión de “personas”, con sus fortalezas y debilidades, con sus potencialidades y limitaciones. No son robots a quien doy una instrucción y responden de la manera que yo quiero. Hay una individualidad y existen unas diferencias que debo tomar en cuenta y hasta alegrarme de que así sea, pues en la diversidad está la verdadera riqueza de los grupos humanos.

Definitivamente, las lecturas que tuve que hacer en el proceso de fundamentación del Proyecto Pedagógico me cautivaron y movilizaron sentimientos muy particulares que fundamentan mi transformación profesional. Al principio yo estaba reacia a leer sobre temas que entendía que no eran para mí, pero hoy es diferente.

Esta ocasión es propicia para decirme a mí misma, a mis padres (aún en su ausencia

1 Ingeniera Industrial. Profesora de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias de la Ingeniería. Participante de la segunda Cohorte de la Especialidad en Pedagogía Universitaria.



material) y a aquellos que fueron mis compañeros de trabajo que hay aquí una persona a quien los conocimientos no “le han pasado por arriba”. Una persona que hace esfuerzos conscientes para superar las debilidades, que ha robustecido su vocación pero sobretodo su voluntad, que ha tomado conciencia de que debe mejorar . Esa persona soy yo y a pesar del cansancio de los años, aún creo en la docencia y me quedan bríos y e ilusión de entregar lo mejor de mí misma a mis estudiantes.

Más que un proyecto académico, estoy reescribiendo mi propio proyecto de vida y abriendo senderos para que otros también construyan el suyo. Así será porque así lo he decidido, así lo acepto y comparto con aquéllos que tienen que ver con esta Especialidad.

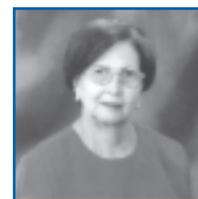
Finalizo con una frase que es una invitación a poner en práctica lo que estamos aprendiendo a base de esfuerzo y hasta con ciertos matices de moderada resistencia:

“El conocimiento pedagógico no es algo que se aprende cursando estudios docentes, el sitio donde se aprende a ser maestro es la escuela, el aula.”

–Cecilia Bixio, *Enseñar a aprender* (2005).



5.2 Entrevista a Fior Mieses, profesora de Biología del Recinto Santo Tomás de Aquino



Fior Mieses

por Mary Cantisano ¹

Resumen

En este número del Cuaderno hemos entrevistado a una profesora cuya vocación a la docencia durante gran parte de su vida nos muestra que el magisterio es una profesión cargada de valores admirables y grandes retos que superar.

MC: Fior, usted me ha dicho que tiene toda una vida dando clases. ¿Qué significa eso?

FM: Me inicié como monitora en la Universidad Autónoma de Santo Domingo cuando fui estudiante y le tomé amor a la docencia, a enseñar a la gente. Allí tenía mis propios estudiantes, los ayudaba en el desarrollo de la parte práctica y seguí en esta carrera docente aunque, si quiero ser honesta, mi sueño era ser médico. En aquella época, los padres influían mucho en la decisión de los hijos para la carrera, especialmente en las mujeres. Mi mamá quería que yo estudiara Filosofía; sin embargo, rompí el patrón y estudié un pensum largo y extenso como era el de la Industria Farmacéutica. Ya que no me gusta vender, le tomé cariño a transmitir lo que yo sabía a los demás y en eso he pasado mi vida. Estudié, además, Biología y ahora estoy haciendo una maestría en Docencia Universitaria. Llevo 40 años siendo profesora.

MC: ¿Cómo sucede que después de tantos años en el ejercicio de la docencia, usted haga una maestría en Educación Superior?

FM: Para mí enseñar es estudiar todos los días, porque yo sé siempre lo que voy a decir, pero no sé nunca lo que un estudiante me va a preguntar. En una época

donde hay tanto avance, hay muchas veces que el estudiante hace una pregunta y el profesor no tiene la respuesta. Pero esto es porque nadie tiene el conocimiento absoluto de todo lo que enseña y no porque uno ha sido descuidado en su trabajo.

MC: ¿Usted entiende que en estos momentos hay estrategias de enseñanza diferentes? ¿Usted se define como una mujer abierta a las innovaciones?

FM: Me considero no solamente abierta a las innovaciones de la enseñanza sino a los estudiantes que tengo enfrente. Por ejemplo, ayer yo daba una clase y las preguntas que me hacían no se parecían a las que escuchaba hace diez años. Tengo que entender que el estudiantado de hoy que hace esa pregunta es más abierto y no tiene los temores de antes sobre sexo, enfermedades, relaciones sexuales y muchas otras cosas sobre las que los jóvenes tienen inquietudes.

MC: Usted tiene mucho que decirnos sobre las brechas generacionales, porque cuando empezó la docencia había unas condiciones sociales, políticas y culturales que influían en la clase.

Toda persona tiene que estar acorde con el cambio de los tiempos y yo he pasado por momentos en que los estudiantes eran políticamente fogosos. Yo tenía que manejar al estudiante que era activista, que protestaba y le llamaba la atención sabiendo que su comportamiento no respondía a la realidad de la clase en sí. Ya esa fogosidad no se ve

¹ Coordinadora del Centro de Desarrollo Profesional, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Recinto Santo Tomás de Aquino, Santo Domingo.



en los estudiantes; ahora mas bien son indiferentes a lo que está pasando en su país.

MC: Los estudiantes entienden que se estudia para algo, ¿Qué creen ellos que es ese algo, para qué les sirve el conocimiento, la educación?

FM: El estudiante con el que comencé era más consciente de para qué estudiaba; a veces uno los ve en la universidad como si estuvieran ahí sólo porque su familia los manda. Es un número de estudiantes que habría que tomar en cuenta, porque a mí me preocupa para qué se preparan y cómo se apropian del conocimiento. Cuando yo comencé, los estudiantes iban ávidos de conocimientos, porque tenían deseo de superación.

En las universidades privadas, ese deseo no es tan fuerte porque tienen otros medios de vida y superarse no es lo básico para ellos.

MC: El componente social juega su papel en términos de interés, de objetivo último de la educación. Entonces ¿Usted piensa que el docente de la educación superior ha podido reconocer la transformación del estudiantado en el transcurrir del tiempo? ¿Cómo se expresa esto?

FM: Yo creo que la satisfacción más grande que tenemos los maestros es ver que los estudiantes a quienes les hemos dado clase aparecen con frecuencia en el ámbito público. Nos hace sentir orgullosos que gente sumamente joven está tomando el control de este país. Podemos ver estudiantes que fueron exitosos como alumnos, que luego toman cargos de envergadura y quedan bien. Hay mucha gente buscando preparación, haciendo estudios fuera y dentro del país.

MC: En el Centro de Desarrollo Profesional trabajamos con docentes y vemos que la mayoría son profesionales, no docentes, que no es el caso suyo. Tenemos profesionales que dan clase porque se les reconoce su trabajo en la sociedad, pero a veces creen que porque son buenos en su área, son también capaces de enseñar.

FM: Yo pienso que en principio así comenzó la mayoría de la gente, siendo un buen profesional y por eso enseñaba. Hoy en día el buen profesional puede recurrir a ser un buen maestro. En mis tiempos de estudiante tuve maestros que eran excelentes profesionales sin ser buenos maestros y viceversa. El ser maestro implica un

montón de cosas, no sólo el conocimiento, sino el manejo de la parte humana. Si te separaste de eso, nunca podrás ser un buen maestro.

El ser maestro implica un montón de cosas, no sólo el conocimiento, sino el manejo de la parte humana. Si te separaste de eso, nunca podrás ser un buen maestro.

MC: Los momentos actuales ameritan cambios, sin embargo, el protagonismo del maestro tradicional no lo podemos condenar pues uno ve

cosas positivas que ese maestro tiene. El no avanzar con los tiempos quizás tenga que ver con la ética.

FM: El protagonismo tiene que pasar un tiempo manteniéndose. Por ejemplo, si un estudiante no puede comprar un libro de 900 pesos, el profesor tiene que ser la fuente de ese conocimiento. Si ponemos un trabajo para que consulten en la red, puede ser que todavía haya un montón de estudiantes que en su casa no tienen una computadora. Nos queda la biblioteca, pero algunos van directamente de su trabajo a la universidad, y por tanto, no pueden dedicarle muchas horas a la biblioteca. No es como el estudiante tradicional que sólo



estudiaba; por eso, el protagonismo va a estar aún presente por muchas razones.

Con relación a la ética, tener una conducta adecuada implica transmitir unos valores. Yo no le puedo exigir a un estudiante que apague su celular si el mío está prendido. Hay que educar con el ejemplo, yo les digo a los estudiantes que pueden hacer todo lo que yo hago y decir todo lo que yo digo. Por ejemplo; hay una degradación muy grande con relación al idioma, la gente usa malas palabras las 24 horas del día. Y les digo que como yo no digo malas palabras, ellos tampoco. Ahí les estoy transmitiendo un valor. Otro ejemplo: yo hablo en un tono muy bajo y la gente habla alto; sin embargo, mis estudiantes hablan bajo. Cuando tú pasas al lado de un aula donde yo doy clase, no se siente ningún ruido. En la primera semana todo el mundo se pasa diciéndome que no me oyen, la segunda semana ya todos me oyen y hablan en el mismo tono de voz. La ética consiste en que yo eduque con el ejemplo, porque no les puedo exigir algo que no estoy haciendo. Los jóvenes adultos de la universidad me responden a ese método. No creo que en mi vida profesional haya tenido más de dos estudiantes que me hayan faltado al respeto. El primer día de clase les doy una serie de normativas que se deben cumplir.

MC: ¿Considera usted que existen “voces docentes”? ¿Tenemos un espacio para dialogar, para presentar innovaciones? ¿Nos sentimos consultados, participando en reformas?

FM: Aquí en la PUCMM sí hay espacios para reunirse, para hablar, para planificar. Estoy conforme con esta Institución, pues eso existe. Algunos docentes creamos dichos espacios, pues ahora con la unificación de los dos recintos, tuvimos una reunión con los dos Decanos que fue muy productiva;

se ventilaron cosas que antes no salían. Eso significó un espacio de avance.

Sobre la participación pública, esto es más complejo. Todavía el maestro no tiene esa voz. Hay gente que ha sido maestro toda su vida. Su trayectoria ha sido significativa; sale en la prensa, pero no veo que es lo cotidiano. Tenemos que forjarnos nuestro espacio y hacernos oír sobre ese tipo de temas. Por ejemplo, con el caso actual de la epidemia del Dengue, la conciencia sobre la enfermedad se creó en las escuelas y los maestros tuvieron la voz cantante, porque no todo el mundo llega a un periódico. Yo creo que las cosas están cambiando.

MC: ¿Qué propondría usted del rol del docente en la etapa universitaria del ser humano?

FM: Lo más importante está en que quien está trabajando en el magisterio lo hace por un verdadero deseo de enseñar; eso prima sobre todo lo demás. En

este trabajo no hay competitividad económica; estamos dando lo mejor de nosotros y dejando renglones más productivos. Después de que te enganchas de maestro, difícilmente te separas; ves gente que económicamente tiene ocupaciones muy productivas y como quiera enseñan. Pero también es cierto que hay gente que tiene que tomar otra opción porque con el deseo no se va al supermercado. Tú trabajas el día entero con gran responsabilidad, dando lo mejor de ti misma y no ganas lo que gana tu hijo, que trabaja en una empresa, fuera del mundo educativo.

La ética consiste en que yo eduque con el ejemplo, porque no les puedo exigir algo que no estoy haciendo.



5. Notas bibliográficas



5.1 Resumen del libro

Ética General de las Profesiones¹ de Augusto Hortal Alonso

por Luis Felipe Rodríguez²

El libro *Ética General de las Profesiones* de Augusto Hortal no es un texto aislado, sino que forma parte de una iniciativa de los Centros Universitarios de la Compañía de Jesús, en España. Esto así, con el fin de ofrecer a los estudiantes y los profesores de los centros jesuitas y otras universidades un conjunto de textos que promuevan el estudio y reflexión sobre los aspectos éticos del ejercicio de las profesiones.

En un lenguaje claro y ameno, el autor asume que la enseñanza de la ética no es un adoctrinamiento moral sobre las prácticas profesionales, sino una reflexión viva y orientadora de conductas. El discurso ético se inserta en un diálogo fecundo con las especificidades de los saberes y demandas prácticas de cada

profesión. Es a esto que, en este mundo de especializaciones, el autor denomina "Torre de Babel de saberes y métodos". El reto de la ética está en establecer un diálogo interdisciplinar que rompa con el aislamiento y fragmentación de cada disciplina para integrarlas, en una perspectiva de conjunto, al servicio de determinados fines de la vida humana. Para ello, no es suficiente que las universidades incluyan la ética como asignatura en sus planes de estudio y que los estudiantes aprendan sobre las responsabilidades éticas y sociales de sus futuras profesiones. Se necesita, considera el autor, hablar de

El reto de la ética está en establecer un diálogo interdisciplinar que rompa con el aislamiento y fragmentación de cada disciplina para integrarlas, en una perspectiva de conjunto, al servicio de determinados fines de la vida humana.

los problemas éticos y de la dimensión ética de los problemas; introducir y usar el lenguaje de la ética como el lenguaje común para hablar de lo que se hace y se debe hacer en la universidad. Y esto, no con un discurso intimista salvador de la buena conciencia, sino a través de un discurso público, racional e intersubjetivo en el que todos tengan un espacio de participación y en el que cada tema o problema encuentre un lugar en el quehacer universitario y profesional.

En la primera parte del libro, Hortal aborda el sentido de la ética como garantía del buen ejercicio profesional en un mundo laboral cada vez más especializado y competitivo, en que las habilidades y los conocimientos no son suficientes si no están enraizadas en una cultura moral

("eticidad"). En este sentido, Hortal nos propone una ética filosófica capaz de argumentar racionalmente los temas éticos; una ética realista, que reconoce la primacía a la vida moral sobre la moral pensada, pues tiene en la moral vivida su punto de partida y su marco de incidencia. Hoy, la ética, cualquiera que sea, tiene que ser interdisciplinaria, abierta al diálogo con otras disciplinas y cuestionadora de lo que en ellas se haga o se deje de hacer para contribuir a una vida humana en justicia y libertad.

1 Hortal, Augusto, (2002). *Ética General de las profesiones*. Bilbao: Editorial Desclee De Brouwer, S.A.

2 Sociólogo, postgrado en Economía, Sociedad y Medio Ambiente. Profesor a tiempo completo del Departamento de Lingüística Aplicada, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santiago.



En la segunda parte del libro, se hace una contextualización de las profesiones. A la pregunta inicial, ¿Qué son las profesiones?, el autor nos coloca ante la dificultad de fijar perfiles y límites entre lo que es y no es una profesión. En sentido general, se designa como actividad ocupacional a la que uno se dedica de forma asidua y especializada, y que recibe una retribución que constituye el medio de vida. Pero obviamente, la consideración ética de las profesiones impone algo más que los servicios profesionales y las competencias profesionales. Ella trasciende hacia el compromiso de proporcionar servicios acorde a determinados parámetros de excelencia. Apoyado en algunos autores como Max Weber (1864- 1920), Emile Durkheim (1858-1917) y Talcott Parsons (1902-1979), Hortal abunda en el concepto de las profesiones como actividades ocupacionales:

- a) Son formas institucionalizadas que prestan un servicio a la sociedad.
- b) Son un conjunto de personas (los profesionales) que se dedican a ellas de forma estable, como su medio de vida.
- c) El grupo de colegas que las ejerce obtiene o trata de obtener el control monopolístico del ejercicio de la profesión.
- d) Tras un largo proceso de capacitación teórico-práctica, se accede a ellas para lograr acreditación o licencia y poder ejercerlas.

En la tercera parte del libro, el autor se ocupa de los principios, su conceptualización y su aplicación. Él los trata por separado para luego mostrarnos cómo se articulan. Esto es, aborda el principio de beneficencia proponiendo una fórmula directa y sencilla:

Es aquí donde procede hacer una distinción entre principios y normas. Los primeros, en términos generales, enuncian un valor o meta valiosa; las normas, en cambio, dicen cómo debe aplicarse un principio en determinadas situaciones.

realizar bien una actividad que beneficie a los demás. El otro es el principio de la autonomía, asumido en la visión kantiana, que considera que mediante la libertad el ser humano no obedece a ninguna instancia externa sino a su propia voluntad racional. Para las relaciones profesionales, este principio significa que el receptor de los servicios profesionales (cliente, usuario) es persona, sujeto de derecho. De esta manera, el principio de autonomía se articula con el de beneficencia, pero, sobre todo, con el de no maleficencia. El principio de la no maleficencia es inherente a cualquier otro principio. En cualquier actividad existe una cierta correlación entre hacer el bien y evitar el mal. No obstante, esto no se

traduce en completa simetría, ya que para hacer el bien hay que hacer algo; mientras que para hacer el mal, puede ser suficiente no hacer nada. Por último, el principio de la justicia, en interrelación estrecha con una concepción de la sociedad, obliga a situar el ejercicio profesional en el marco de una ética social articulada a los intereses de los

diferentes grupos, en consecuencia con las disponibilidades de recursos en la sociedad.

Para Hortal, los principios éticos son aquellos imperativos de tipo general que nos orientan acerca de qué hay de bueno y realizable en unas acciones y qué hay de malo y evitable en otras. Los principios, nos dice, ponen ante los ojos los grandes temas y valores del vivir y del actuar. Es aquí donde procede hacer una distinción entre principios y normas. Los primeros, en términos generales, enuncian un valor o meta valiosa; las normas, en cambio, dicen cómo debe aplicarse un principio en determinadas situaciones. De este modo,



la ética se propone orientar, justificar o cuestionar las actuaciones humanas. Ella lo hace:

- a) A nivel general, reflexionando sobre los elementos constitutivos de la vida moral (ética general o fundamental).
- b) A nivel de concreción de la reflexión ética, para iluminar y orientar el proceso de toma de decisiones en casos específicos (ética casuística).

Entre ambos niveles están las llamadas éticas aplicadas o especiales que orientan, justifican o cuestionan las actuaciones de los agentes morales en ámbitos particulares: ética profesional, de las empresas, sexual, económica, política, educacional... Los ámbitos en que se mueven estas éticas especiales son aquellos en los que no resultan suficientes las recomendaciones generales y, por otra parte, no es posible dejarlo todo en manos de las decisiones puntuales y las generalizaciones de la casuística.

La singularidad de nuestras actuaciones se produce en contextos significativos, en un marco institucional en el que desempeñamos determinado rol, dentro de una tradición cultural. Aunque las actuaciones son concretas y las situaciones son puntuales, el conocimiento moral no empieza con cada una de ellas. El conocimiento moral aplicado se mueve en diferentes niveles que se combinan para decir y justificar qué de bueno hacer y qué evitar. Ello implica: a) Conocer las situaciones concretas con sus circunstancias. b) Percibir las posibilidades que entrañan esas situaciones y las acciones que de ellas se abren. c) Capacidad de juicio para ver bajo qué clasificación es adecuado encajar una situación y sus cursos de acción. d) A qué principios hay que apelar. e) Cómo se pueden plantear y resolver conflictos entre principios.

La persona hace “profesión” de un modo de ser y de vivir; vive para su profesión y no sólo de su profesión.

En este sentido, Hortal señala que abordar los temas de la ética de las profesiones desde el tratamiento y discusión de casos concretos es un buen antídoto frente a los debates puramente teóricos y universales que se abstraen de las situaciones y consecuencias reales. La pretensión de que la ética se atenga a la rigidez de los planteamientos universalistas es alejarse de lo que la ética tiene y debe tener de saber práctico que orienta reflexivamente la praxis humana.

En la última parte del libro, son tratadas las relaciones entre profesionales. Hortal analiza las relaciones entre los profesionales mismos, entre los profesionales y los voluntarios y entre los profesionales y la sociedad.

Las terceras, las relaciones entre los profesionales y la sociedad tienen mucho que ver con la responsabilidad pública, cuyo horizonte no es la profesión sino la persona que vive con otras personas desempeñando determinados roles. La primera forma de responsabilidad es la de ser un buen profesional, que realice el servicio que tiene encomendado, proporcionando de forma competente y responsable los bienes intrínsecos a los que se dedica la correspondiente profesión. Mucho más, si están en condiciones de promoverlos y mejorarlos en sus niveles de excelencia.

Hortal termina tocando el tema de profesión y vocación. Él reconoce que en la actualidad se insiste poco en los aspectos vocacionales. Sin embargo, cuando el trabajo se vive con vocación, la labor de una persona se convierte en algo inseparable de su vida. La persona hace “profesión” de un modo de ser y de vivir; vive para su profesión y no sólo de su profesión.



Cómic para Emilio



Juan López ¹



¹ Director de la carrera de Comunicación Social, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santiago de los Caballeros.



Cuaderno

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

Cuaderno

Pedagogía Universitaria

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

Cuaderno

Madre y Maestra

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

Universidad Católica Madre y Maestra

Universidad Católica Madre y Maestra

Pontificia Universidad

Pedagogía Universitaria

Cuaderno de Pedagogía

Pedagogía Universitaria

“Educar es más que cumplir horarios o aplicar técnicas pedagógicas: es lo que hace una persona por otra.”

– Augusto Hortal Alonso,

Conferencia *Ética y Educación Superior* (2006)