

Ramón Sanz Ferramola- Ana Medina (Editores)

Bioética en la Universidad

Hacia la construcción de una ética
de la corresponsabilidad
en la comunidad del conocimiento

Nueva Editorial Universitaria
ISBN en trámite

Este documento se ha realizado con asistencia financiera del Proyecto de Investigación PROICO Nº 4-0300, Ciencia y Técnica, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Ha sido evaluado a través de la Nueva Editorial Universitaria. Los puntos de vista que en él se exponen reflejan exclusivamente la opinión de los autores de cada capítulo y, por lo tanto, no representan en ningún caso el punto de vista oficial del Proyecto arriba mencionado.

María Alejandra Rascio

Licenciada en Cs. Biológicas. Especialista en Bioética. Profesor Titular Anatomofisiología, Fac. Cs. de la Salud y Servicio Social, Universidad Nacional de Mar del Plata. UNMdP. Investigador Categorizado por la UNMdP, Programa Nacional de Incentivos a la Investigación, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Proyecto: Incorporación de la Bioética en la Sociedad Actual: Ciudadanos e Instituciones. Grupo de Investigación: BIOGESA (Biología Humana, Genética y Salud). Disciplina: Bioética. Facultad de Psicología, UNMdP.

E-mail: mariarascio@yahoo.com.ar / mrascio@mdp.edu.ar

Funes 3250, Cuerpo 5, Nivel 3, Acceso 4, Complejo Universitario.

Mar del Plata. Argentina.

Andrea Ferrero

Doctora en Psicología. Cátedra de Deontología Profesional de la Licenciatura en Psicología. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Investigadora Categoría II del Programa Nacional de Incentivos a la Investigación, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Directora del Proyecto: "Aspectos deontológicos y éticos de la formación de pregrado y de la práctica profesional de la psicología en Argentina. Estudio comparativo entre los países del Mercosur", UNSL.

Miembro de la Sociedad Argentina de Bioética.

Coordinadora de la Task Force "Ética y Deontología Profesional" de la Sociedad Interamericana de Psicología.

E-mail: aferrero@unsl.edu.ar

Ejército de los Andes 950 (5700) San Luis. Argentina.

Carlos F. Mazzola

Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Adjunto de Sociología de la carrera de la Lic. en Psicología. Facultad de Cs. Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Coordinador de las carreras de Especialización y Maestría en Educación Superior. Co-director de la Rev. Fundamentos en Humanidades.

Vicedirector del Proy. Proico: 40300 -FCH- Disciplina: Ética.

E-mail: cmazzola@unsl.edu.ar

Ejército de los Andes 950 (5700) San Luis. Argentina.

María Silvia Di Genaro

Dr en Bioquímica. Mag. en Inmunología. Lic en Bioquímica. Prof. de Química.

Jefe de Trabajos Prácticos Exclusivo Cátedra de Inmunología.

Facultad de Qca. Bioqca. y Fcia. Universidad Nacional de San Luis.

Proy. Proipro 20104. UNSL. Disciplina: Inmunología.

E-mail: sdigena@unsl.edu.ar

Chacabuco y Pedernera (5700) San Luis - Argentina.

Jose Antonio Cid

Farmacéutico Nacional., Especialista en Educación Superior. Prof. Responsable "Ética y Legislación Farmacéutica" - Miembro de la Federación Farmacéutica y de la Confederación Farmacéutica de la República Argentina. Docente/Investigador e Integrante del Departamento de Farmacia-Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia. Universidad Nacional de San Luis.

E-mail: jcid@unsl.edu.ar

Chacabuco y Pedernera (5700) San Luis - Argentina.

Mónica L. del Valle Gatica

Maestrando en Educación Superior. Especialista en Educación Superior. Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. Docente/Investigador del Área de Educación y Bioestadística del departamento de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia. Universidad Nacional de San Luis.

E-mail: mgatica@unsl.edu.ar

Chacabuco y Pedernera (5700) San Luis - Argentina.

Manuela Molins

Vice Decano de Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia de la Universidad Nacional de San Luis. Química. Licenciada en Bioquímica. Docente/Investigador en el Área de Bromatología y Ensayo y Valoración de Medicamentos. Profesor Titular de Bromatología. Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia. Universidad Nacional de San Luis.

E-mail: mmolins@unsl.edu.ar

Chacabuco y Pedernera (5700) San Luis - Argentina.

Rodolfo R. Nieto Vázquez

Químico, Prof. y Lic. en Química, Doctorando en Química. Especialista en Educación Superior. Docente/Investigador del Área de Química-Física. Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia. Universidad Nacional de San Luis.

E-mail: rrnieto@unsl.edu.ar

Chacabuco y Pedernera (5700) San Luis - Argentina.

Diana González

Química, Licenciada en Bioquímica, Doctor en Bioquímica, Especialista en Toxicología Legal y Forense en Categoría de Consultor. Docente/Investigador. Profesor de Toxicología y Química Legal de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia de la Universidad Nacional de San Luis.

E-mail: dgonza@unsl.edu.ar

Chacabuco y Pedernera (5700) San Luis - Argentina.

Ana I. Medina

Mag. en Ecología. Prof. en Cs. Biológicas

Jefe de Trabajos Prácticos- Asignaturas de Biología Animal y Entomología- Área de Zoología. Facultad de Qca. Bioqca. y Fcia. Universidad Nacional de San Luis.

Investigador Categorizado III por Programa Nacional de Incentivos a la Investigación - Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Proy. Proico: 4-0300- FCH- Disciplina: Ética y Proy. Proico 020001. Disciplina Ecología. FQByF-UNSL.

E-mail: aim@unsl.edu.ar

Chacabuco y Pedernera (5700) San Luis - Argentina.

Andrea Arcucci

Mag. en Cs. Biológicas y Lic. en Ciencias Biológicas Universidad Nacional de Tucuman.

Profesor Responsable de Evolución y Teorías Evolutivas. Área de Zoología. Facultad de Qca. Bioqca. y Fcia. Universidad Nacional de San Luis.

Investigador Categorizado por Programa Nacional de Incentivos a la Investigación- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Proy. Proico: 4-0300- FCH - Disciplina: Ética y Proy. Proico 3-40103. Disciplina: Geología FCFMyN - UNSL

E-mail: arcucci@unsl.edu.ar

Chacabuco y Pedernera (5700) San Luis - Argentina.

Ramón Sanz Ferramola

Profesor y Licenciado en Filosofía. Especialista en Docencia Universitaria. Profesor Asociado, responsable Cátedras de Ética de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Investigador Categoría II del Programa Nacional de Incentivos a la Investigación, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Director del Proyecto de Investigación Consolidado: 4-0300 "Ética aplicada y políticas universitarias" FCH - UNSL.

E-mail: rsanz@unsl.edu.ar

Ejercito de los Andes 950 (5700) San Luis. Argentina.

Introducción	Página 7
Capítulo 1: <i>I Jornadas Universitarias de Bioética</i> Ana I. Medina, Andrea Arcucci y Ramón Sanz Ferramola	Página 12
Capítulo 2: <i>Algunas consideraciones a cerca del rol de la comunidad del conocimiento en la construcción de la bioética, y su posible aporte a un desarrollo equitativo. ¿Puede convertirse la sociedad mundial en pluralista, libre y equitativa?</i> María Alejandra Rascio	Página 18
Capítulo 3: <i>La ética y la deontología profesional en la formación universitaria. El caso de la Psicología</i> Andrea Ferrero	Página 36
Capítulo 4: <i>La gestión en la universidad. La política y la ética</i> Carlos F. Mazzola	Página 49
Capítulo 5: <i>Investigación científica y ética. Reflexiones en torno a la Universidad Nacional de San Luis</i> María Silvia Di Genaro	Página 71
Capítulo 6: <i>Ética, legislación, ciencia y educación en Farmacia</i> José Cid; Mónica Gatica; Manuela Molins; Rodolfo Nieto Vazquez y Diana Gonzalez	Página 79
Capítulo 7: <i>Bioética en la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia de la Universidad Nacional de San Luis</i> Ana I. Medina y Andrea Arcucci	Página 90
Capítulo 8: <i>Consecuencialismo y no consecuencialismo (contractualismo) en el Código de Ética de la Fe.P.R.A. (Federación de Psicólogos de la Republica Argentina)</i> Ramón Sanz Ferramola	Página 106

La ética aplicada o la aplicación del razonamiento ético a cuestiones o ámbitos concretos o de interés pragmático, es la contracara práctica de teorías abstractas (Singer, 1995). Pero además, la ética como disciplina difícilmente tiene sentido si no se concibe como aplicable. La ética, por la naturaleza de su objeto de estudio, siempre involucra su aplicación como fin. El rigor que supone el trabajo teórico previo a los procesos de aplicación de la ética no implica, de ninguna manera, que la ética en tanto disciplina sea algo que agote su recorrido en el plano de la pura especulación.

Este aspecto de la reflexión acerca de la ética aplicada es central y supone una clara conciencia acerca del hecho de que la mayoría de nuestras acciones tienen lugar en escenarios compartidos. Difícilmente entendemos formas de vida que no impliquen a los otros. Nuestro papel en el ejercicio de la vida moral implica que somos tanto los espectadores como los actores en un escenario donde cada acto, propio o ajeno, repercute en tal escenario social. Esto implica que los juicios morales en general no son completamente subjetivos. Cada acto lingüístico sobre acciones morales presupone cierto grado de universalidad, o por lo menos de generalidad. Cada juicio moral es -en este sentido- objetivo, ya que los juicios remiten a un lugar social, por lo tanto compartido. De ahí que, la reflexión acerca de una ética aplicada tenga como eje central de argumentación la responsabilidad social.

Este será nuestro puesto de análisis, nuestro «mangrullo» de extensiones morales. La responsabilidad social con que se han llevado o se llevan a cabo las decisiones -acciones institucionales académico- políticas, en el ámbito general de las Universidades Nacionales Argentinas, y en el ámbito específico de nuestra UNSL.

Pero también, no debemos olvidar que la ética aplicada vincula la metaética y la ética normativa con la reflexión moral inmediata y, por eso mismo, exige profundo conocimiento y aproximación al dominio específico a que se refiere (Maliandi, 1994), en este caso, el ámbito de la universidad en tanto institución autónoma y autárquica, es decir, en tanto “microestado” y su relación con sus ciudadanos universitarios.

La ética filosófica que es directamente reflexiva (en el plano mediato de la universalidad) e indirectamente normativa ilumina dando firmeza racional a la argumentación moral y política de la reflexión inmediata que tiene por objeto proponer soluciones a los dilemas peculiares que se presenten. Sin embargo, a pesar de ello, no queremos caer en el error de algunos autores que establecen una especie de deductivismo de aplicación automática, que da por supuestos principios éticos de una moral particular a los que se inmuniza de toda consideración crítica; o adherir canónicamente a tradiciones ideológicas o éticas¹ que sobrevaloran la dimensión filosófica de los fundamentos o principios éticos absolutos (Sgreccia, 1996), dejando de lado otras dimensiones

¹ Un buen ejemplo lo constituye el *Manual de Bioética* de Elio Sgreccia. Peter Singer ha mostrado las contradicciones a que conduce la aceptación sin excepciones de un principio como el de santidad de la vida; véase su libro *Repensar la vida y la muerte*.

concomitantes, mucho más cercanas a lo coyuntural como la política, la sociológica, o la histórica, excluyendo de este modo el fructífero diálogo multidisciplinar, que es en definitiva el *telos* de la ética aplicada (Singer, 1997).

Sostenemos también que la filosofía toda, y la ética en particular no está reñida con lo ideológico (en el sentido de horizonte axiológico desde donde se valora), lo cual no constituye un hecho ilegítimo ni descalificador ni vergonzante (Roig, 1993). O para decirlo en giro nietzscheano, creemos que en realidad no existen fenómenos morales sino solamente interpretación moral de los fenómenos (Nietzsche, 1986), y que de esa interpretación debe hacerse cargo la filosofía, específicamente, la ética. Así pensadas las cosas, el filosofar sólo podrá convertirse en mirada iluminadora -definido como exétesis, como examen crítico de la realidad por los antiguos- de su entorno, en tanto y en cuanto pueda asumir su efectivo estar inserto en el mundo. Allí es donde la filosofía no puede excusarse de adoptar y argumentar racionalmente a favor de una postura ideológica desde la cual adquieran sentido las valoraciones positivas o negativas de la vida moral concreta.

La ética como filosofía de lo moral se convierte en una disciplina aplicada cuando funciona desde el saber filosófico hacia un tema controvertido o de difícil consenso. La misma requiere de la *interdisciplinariedad* para captar la lógica propia de cada ámbito y descubrir la peculiar modulación de los principios comunes. Esta es una tarea conjunta entre el especialista de cada área científica con aquellos que se ocupan de la ética (Cortina 1997).

La *Bioética*, disciplina que tiene un poco más de 20 años, desde sus orígenes hasta la actualidad ha estado básicamente dedicada a resolver problemas en las ciencias de la salud y la biotecnología. Principalmente se ha ocupado de casos, donde las personas son el objeto de estudio tanto en la experimentación biomédica como en la clínica médica. Ha generado un importante debate internacional y consecuentemente una profusa actividad en la elaboración, revisión y aprobación de pautas, reglas y principios éticos con el objeto de proteger a las personas.

Por otra parte, los intereses económicos que procuran alcanzar las sociedades en un corto plazo pueden modificar los recursos ambientales de mediano y largo alcance y poner en riesgo el futuro de la comunidad. Las cuestiones morales aparecen cuando lo que hacemos, individual o grupalmente, afecta de un modo directo o indirecto a los demás –próximos o lejanos- lo cual implica un grave dilema, sobre todo teniendo en cuenta, por una parte la sociedad multicultural en la que vivimos y, por otra sobre los deberes que tenemos las generaciones actuales hacia las futuras (Sommer, 2001).

Son conocidos y numerosos los ejemplos de la aplicación del conocimiento en manos de los intereses económicos (mercado), como en el área de la producción de biotecnologías y de la salud. Tales como los relativos a los alimentos transgénicos (plantas y animales), la reproducción asistida, la clonación, la elaboración de pesticidas y fertilizantes, etc., que tienden a mejorar la calidad de vida, pero indirectamente crean problemas ambientales y sociales que hoy en día están

sin resolver. Vivimos en un planeta que pretendemos dominar, sobre el que ejercemos una potente acción modificadora, con alteración de los ambientes naturales hasta el punto de llevarlos a no ser aptos para sostener vida alguna. Estas acciones resultan en pérdida de especies y ecosistemas, en la alteración de la composición de la atmósfera, el mar y la tierra, el curso de las aguas y los flujos de las corrientes. Abundan indicadores que miden cambios económicos y sociales, pero no ocurre lo mismo con los necesarios para determinar si los cambios producidos en el ambiente, resultan críticos y limitados, que puedan deteriorar la calidad de la vida de las generaciones actuales y futuras.

Las ciencias biológicas, como cualquier otra disciplina científica difícilmente pueda afrontarse desde una mentalidad exclusivamente técnica o instrumental, dado que hay conflictos y decisiones que requieren la toma en consideración de valores. Desde esta perspectiva surge también la problemática de saber si las ciencias están exentas de ideologías. Durante el proceso científico, las secuencias metodológicas para encontrar un determinado resultado, son en la mayoría de los casos, criticadas en función de factores de pertenencia, calidad y económicas. Además existe una ideología bastante extendida, en la cuál, los científicos critican sus resultados en forma totalmente independiente del uso que se piensa hacer de dichos resultados. Sea en el campo disciplinar que sea, la comunicación científica expresa representaciones del mundo que legitiman, motivan y velan siempre sus criterios y sus orígenes o lugares sociales. De esta manera enmascaran -consciente u inconscientemente- un discurso ideológico (Fourez, 1998).

Actualmente existen numerosos instrumentos legales, teorías económicas, bases éticas, principios, convenios y sobrados fundamentos científicos para regular el desarrollo biotecnológico y biomédico, así como para detener la degradación de los ecosistemas naturales. Sin embargo, no se evidencia, un compromiso formal para generar un espacio de reflexión en la comunidad científica y en la universitaria, ni tampoco existe ese compromiso en el proceso de formación de los profesionales en el ámbito regional y local, que promueve la aplicación de las normas existentes en la práctica de las ciencias biológicas.

Concebimos la formación -de los científicos, técnicos y docentes- no como la simple adquisición o aplicación conceptual de determinados términos teóricos éticos-normativos, sino como el desarrollo de una capacidad de activar la fuerza moral de los sujetos en las situaciones prácticas en las cuales se van encontrando (Castiñeira y Lozano, 2002). En este contexto, partimos del necesario compromiso imperativo de la reflexión y el conocimiento de procesos involucrados en la investigación en ciencias biológicas y ciencias de la salud.

El espacio social está configurado por el espacio público y por el espacio privado. En la modernidad estos dos espacios se han ido identificando respectivamente con lo político-estatal y con la sociedad civil. Por su parte el estado, desde el concepto hegeliano, representaba el lugar en el que se defienden los “intereses universales”, los “derechos universales”, lo cual implica de modo necesario un vínculo con la dimensión de la moralidad (Cortina, 1997).

La institución universitaria es un espacio público de uso colectivo, político-estatal, en él se debaten - o se deberían debatir - los valores que hacen a la construcción de la identidad institucional. La universidad es un ambiente donde converge una comunidad humana, quienes desarrollan una serie de tareas vinculadas a la educación, investigación y servicios. Todas ellas, indefectiblemente en mayor o menor medida implican interacciones humanas las cuales comprometen deberes y derechos que se ponen en juego en la realización de sus propósitos. Las consecuencias de estas interacciones pocas veces son observadas y evaluadas desde la perspectiva de lo ético. Preguntarnos por ejemplo: ¿cuánto hemos respetado al otro en un proceso de enseñanza?, ó, ¿cuánto hemos informado en una intervención de investigación? ¿Cuánta información hemos recabado sobre las necesidades de la comunidad para formular un proyecto de servicios? Estas y otras preguntas relacionadas, son algunas de las preguntas que deberían estar presentes en nuestro quehacer universitario cotidiano. La importancia que viene tomando la reflexión ética en las instituciones es cada vez mayor, por consiguiente se tiende a institucionalizar este espacio de reflexión y vigilancia, ya que se estima que aporta a la calidad institucional de las misma.

No obstante en nuestra comunidad universitaria (UNSL), la institucionalización de estos espacios, como podría ser la formación de un Comité de Bioética, debería coincidir con ciertos reclamos de miembros de la comunidad para que esto no sea una imposición que genere resistencia. Por el contrario, creemos que constituye una garantía de operatividad que exista cierto consenso sobre la existencia del mismo.

Por ello, se torna importante que en un primer paso de la investigación se realice un sondeo en la propia comunidad sobre la percepción que en ella hay sobre la formación y necesidad de un posible Comité de Bioética, que entienda especialmente en la reflexión institucional necesaria para asegurar prácticas (de docencia, de investigación y servicios) no reñidas con ciertos principios morales que como miembros de una sociedad plural y multicultural queremos defender.

Lo anteriormente expuesto son los fundamentos principales que motivaron la organización de un encuentro entre miembros de la comunidad universitaria. A partir de este encuentro, se abrió un canal de comunicación entre distintos docentes-investigadores de la institución y a modo de conclusión pero intentando dar continuidad a este diálogo quisimos plasmar en un libro la diversidad de visiones, multidisciplinarias, las reflexiones y consideraciones que los miembros de nuestra comunidad hacen en torno a la ética-bioética.

Fruto de estas I Jornadas es este libro que hoy presentamos. En el primer capítulo, se encuentran resumidos los resultados de las I Jornadas Universitarias de Bioética, incluidas las conclusiones que se realizaron en cada uno de los talleres propuestos. El capítulo 2, escrito por Alejandra Rascio, docente invitada de la Universidad de Mar del Plata, vuelca sus ideas acerca del rol de la comunidad del conocimiento en la construcción de la bioética. El tercer capítulo lo desarrolla Andrea Ferrero, quien participó en un panel de expositores y nos muestra la visión ética y deontológica en la formación de los psicólogos. Carlos Mazzola, docente de la Facultad de

Ciencias Humanas, participó en los talleres y realiza un análisis de la ética en la gestión y política universitaria en el cuarto capítulo. En el capítulo 5, María Silvia Di Genaro expresa sus ideas acerca de la ética en la investigación científica desde una mirada disciplinar bioquímica. A continuación en el capítulo 6, José Cid, quién también disertó como panelista, junto con otros colegas nos cuentan una experiencia concreta sobre ética y legislación en farmacia. En el capítulo 7 volcamos algunas ideas y percepciones alrededor de la bioética en el caso de las carreras de ciencias biológicas de la UNSL. Por último, en el capítulo 8, posamos una mirada reflexiva, desde categorías puramente éticas, sobre el caso del Código de Ética de la Federación Argentina de Psicólogos.

Ramón Sanz Ferramola – Ana I. Medina
Editores

Referencias bibliográficas

Castiñeira, A. y Lozano, J. (2002). ¿Qué puede aportar el debate ético a los científicos?. Disponible en *Cuadernos de Bioética* [versión digital], sección Doctrina ISSN 0328-8390. <http://www.bioetica.org>, 2002.

Cortina, A. (1997). *Ética Aplicada y Democracia Radical*. Madrid: Tecnos.

Fouriez, G. (1998). *La construcción del conocimiento científico: Sociología y ética de la ciencia*. Madrid: Narcea Ediciones.

Maliandi, R. (1994). *Ética: conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos.

Nietzsche, F. (1986). *Más allá del bien y del mal*. Madrid: Alianza Editorial.

Roig, A. (1993). De la exétesis platónica a la teoría crítica de las ideologías. Para una evaluación de la filosofía argentina de los años crueles. En: Roig, A., *Rostro y Filosofía de América Latina*. Mendoza: EDIUNC.

Sgreccia, E. (1996). *Manual de Bioética*. México: Diana.

Singer, P. (1995). *Compendio de ética*. Madrid: Alianza Editorial.

Singer, P. (1997). *Repensar la vida y la muerte*. Barcelona: Paidós.

Sommer, S. (2001). *Porqué las vacas se volvieron locas. La biotecnología: organismos transgénicos, riesgos y beneficios*. Bs As: Ed. Biblos.

I Jornadas Universitarias de Bioética

Ana I. Medina
Andrea Arcucci
Ramón Sanz Ferramola

Durante los días 25 y 26 de noviembre de 2004 se realizaron las I Jornadas Universitarias de Bioética en la Universidad Nacional de San Luis en el marco del Proyecto de Investigación PROIPRO 4-0300. Estas jornadas se organizaron con el fin de *promover* la formación de grupos de interés entre docentes y alumnos para la discusión de los dilemas éticos y bioéticos involucrados en las prácticas universitarias. A la vez que institucionalizar estos espacios entre las distintas carreras relacionadas con estas problemáticas. Como así también *elaborar y divulgar* los resultados de estas Jornadas y de los talleres que se desarrollaron durante la misma.

Se diseñó un esquema de trabajo teniendo en cuenta que los participantes que intentábamos convocar eran docentes-investigadores y alumnos muy heterogéneos respecto de su formación, provenían de distintas disciplinas relacionadas con la salud y el medioambiente y pertenecían a distintas facultades de la Universidad Nacional de San Luis. Por lo tanto se realizaron dos tipos de actividades, unas formales y otras informales. Durante las primeras se realizaron conferencias y paneles de debate, en las que se apuntó a definir y unificar los conceptos básicos con los que debíamos trabajar transdisciplinariamente, mostrando algunos ejemplos de trabajo científico donde se integra y aplica el conocimiento bioético. En la apertura de las jornadas se proyectó un video, donde se aclaraban conceptos relacionados con la ética y la bioética. Luego se escuchó una conferencia central a cargo de Alejandra Rascio titulada “Rol de la Comunidad del Conocimiento en la construcción de la Bioética”. Bióloga invitada de la Universidad Nacional de Mar del Plata, la cual es miembro de la Sociedad Argentina de Bioética. Ella nos transmitió la importancia de la integración de disciplinas como las humanísticas y las biológicas con el fin de encontrar un diálogo dinámico para la resolución de dilemas o problemas relacionados con los sistemas vivos. Se exployó sobre los deberes de la comunidad del conocimiento, la cual se la denomina también “sociedad de la información” o “sociedad del conocimiento” y debe cumplir un rol de vanguardia, sin estar aislada, y ser partícipe, libre, pluralista, creativa, pero rigurosa y solidaria. Ser comprometida y consciente de su lugar en el estado, para que no se confunda democracia con mercado².

Se desarrolló un panel con distintos profesionales relacionados con la salud y el medio ambiente y cada uno expuso sobre temáticas relacionadas con la bioética desde la experiencia

² Ver capítulo 2, Alejandra Rascio

laboral como docentes e investigadores de la Universidad. Los panelistas hablaron de los siguientes temas: La formación en valores (Alejandra Rascio); La bioética en la docencia y en la investigación científica (Ana I. Medina); Importancia de la ética en la formación universitaria (Andrea Ferrero); Positividad valorativa y comunidad científica (Ramón Sanz) y ¿Porqué es necesaria una ley de medicamentos? (José A. Cid). Luego se abrió un debate, y los participantes manifestaron una gran adherencia a los conceptos vertidos e hicieron aportes a la discusión general. Muchos de los participantes coincidieron en la importancia de generar un espacio de reflexión y discusión sobre las prácticas y responsabilidades de docentes y alumnos de una comunidad universitaria, pero les parecía insuficiente para llegar a concretar verdaderos cambios en la institución. Cuando se hablaba de cambios, se referían a aquellos necesarios en las modalidades vigentes del quehacer científico y docente que están incorporados en las instituciones de educación superior en general.

Por otro lado, se realizaron actividades informales, tipo taller. Los participantes debieron formar comisiones para trabajar dentro del marco de tres ejes temáticos:

1- **Ciencia y Ética.**

2- **Responsabilidad Social** en la difusión de los resultados de la investigación científica.

3- **Inserción Curricular** de la reflexión ética en la formación de los profesionales de las ciencias biológicas.

Para cada eje temático se les brindó textos cortos para analizar con guías de lectura incluidas de la siguiente manera:

1- Putnam, H. (1988). Capítulo 9: *Hechos, valores y cognición*. En: Razón, verdad e historia. Tecnos-Madrid.

- a) ¿De qué modo están vinculados “racionalidad” y “criterio” de relevancia”?
- b) ¿En qué consiste la teoría de los dos componentes?
- c) ¿En qué sentido se afirma que el naturalismo monista es una filosofía inadecuada? ¿Está Ud. De acuerdo con esta afirmación?
- d) Explique el caso dilemático del “nazi racional”.
- e) ¿Qué reflexiones y propuestas, referidas a la UNSL, puede hacer a partir del texto?

2- Castiñeira, A. y J. Lozano (2001). ¿Qué se puede aportar el debate ético a los científicos? Cuadernos de bioética (versión digital).

<http://www.cuadernos.bioetica.org/doctrina11.htm>

- a) ¿En qué sentido se puede hablar de aportes desde lo ético a los científicos?
- b) ¿De qué modo enfoca la “tradición universalista” la problemática de la responsabilidad social?
- c) ¿En qué consiste la corrección propuesta por la “tradición comunitarista”?

- d) ¿Cuáles son los cuatro retos que debe afrontar la formación de científicos y técnicos?
- e) ¿Qué reflexiones y propuestas, referidas a la UNSL, puede hacer a partir del texto?
- 3- Obiols, G. (1997). *Enfoques, inserción curricular y metodología para la formación ética y ciudadana*. En: La formación ética y ciudadana (Dallera, O. et. al) Ediciones Novedades Educativas.
- a) ¿Por qué es importante la distinción entre “moral” y “ética”?
- b) ¿Cuáles son los tres enfoques posibles en la enseñanza de la formación ética y ciudadana?
- c) ¿Cuáles son los modos, ventajas y desventajas de la inserción curricular de la enseñanza de la ética?
- d) ¿Qué métodos de enseñanza de la ética podrían ser viables y fructíferos para la bioética en la universidad?
- e) ¿Qué reflexiones y propuestas, referidas a la UNSL, puede hacer a partir del texto?

La consigna general para los tres talleres fue estimular a partir de la lectura, la reflexión y elaboración de propuestas mediante la modalidad del trabajo grupal.

Se inscribieron 69 personas entre docentes y alumnos de la Fac. de Qca. Bioqca. y Fcia y la Fac. de Cs. Humanas, de los cuales hubo 41 estudiantes mayoritariamente de las carreras de Ciencias Biológicas, Biología Molecular, Psicología y Enfermería. Hubo 29 docentes pertenecientes a distintas carreras de ambas facultades invitadas. No se inscribieron no-docentes, a pesar de haber sido invitados. Durante los talleres se observó un trabajo intenso y en la última jornada se realizó un plenario donde se expusieron las conclusiones de cada taller.

Conclusiones de los talleres I Jornadas Universitarias de Bioética (2004)

El encuentro fue positivo y se notó una apasionada participación de estudiantes ávidos de espacios de diálogo, críticos y reflexivos. Reclamaron una formación en sentido ético y social para cada una de sus carreras y manifestaron una necesidad de cambio en el nivel de compromiso estudiantil con la institución.

Durante la reunión plenaria los miembros del taller de *responsabilidad social*, evidenciaron entender a este punto como fundamental, en la formación de profesionales capaces de desarrollar su actividad en la sociedad, prioritariamente como ciudadanos éticos, que se realizan como tales a medida que se desarrollan y avanzan hacia la autonomía moral (Castiñeira y Lozano, 2001), y en forma conjunta a la formación académica-científica profesional. En general, aseguraban que la Universidad no los formaba en este sentido, ya que como alumnos no tenían asignaturas que vertieran contenidos tendientes a formar en valores, ni encontraban espacios donde se reflexionara sobre los mismos. Comprendían que quizás no era prioritario introducir nuevas asignaturas a los planes de estudio ya sobrecargados de créditos horarios, sino más bien institucionalizar

cursos complementarios, abiertos a estudiantes de todas las carreras de la universidad, tendientes a formar en el conocimiento de los derechos, obligaciones y responsabilidades de los alumnos, docentes y no docentes, incluyendo el conocimiento de las normas y reglamentaciones de la institución, como así también entender la organización política de la institución universitaria.

Además sostenían que no había principios claros institucionales ni siquiera el principio de información que creían de suma importancia para el sano desenvolvimiento de los estudiantes como integrantes de la comunidad universitaria y proponían contundentemente el interés por “*la institucionalización de principios*”, y entre los más importantes, mencionaban a: (1) principio de información; (2) principio de transparencia y (3) principio de garantías. Para ésto propusieron la necesidad de instituir un *tribunal de justicia*, conformado por integrantes de la comunidad universitaria que velara por la calidad institucional desde el funcionamiento administrativo más sencillo como la prestación de libros en una biblioteca hasta el control o fiscalización del dictado académico de una asignatura o el progreso de un plan de estudios. Esto implicaba una promoción de un espacio distinto a los que conforman los actuales órganos de gobiernos de la institución, como una manera ejecutiva de generar un espacio reflexivo propenso a revisar y evaluar el accionar de la propia institución en su totalidad.

Otro punto importante que se discutió en este taller fue el del compromiso de la UNSL con la sociedad. Se manifestó la importancia del análisis de los sectores sociales y sus problemáticas, la necesidad de generar estímulos para alcanzar un protagonismo de los integrantes de la comunidad universitaria como actores sociales, abandonando la visión de la institución universitaria como un ente aislado de la sociedad, y buscar los modos necesarios para proyectar un vínculo permanente con la misma. Se formularon propuestas como por ejemplo; la elaboración de proyectos de extensión universitaria que impliquen una salida real y aplicada en la sociedad, dependiendo de la disciplina, desde residencias profesionales (como una manera de culminar la carrera) en escuelas, radios, municipalidad, centros sanitarios, etc.

Rescatamos estas reflexiones, porque reflejan una problemática relacionada con la articulación entre la ética y la política. La importancia del porqué estas dimensiones deben articularse, radica en que el ser un ciudadano universitario responsable, participativo, vigilante de la calidad institucional, de los valores que se ponen en juego en el proceso de enseñanza y aprendizaje forma parte de un proceso integral del compromiso ético con las prácticas específicas profesionales de cada agente universitario. Es decir, no hay posibilidad de desarrollar un ejercicio profesional ético ciudadano sin una práctica política ética en la institución donde se desarrolla el conocimiento de la profesión.

Política y ética son entonces dimensiones abarcativas que se compenetran, ya que las prácticas políticas incumben a la vigilancia ética y las prácticas éticas son a su vez políticas. La articulación de ambas no son sólo una manifestación conceptual sino que debieran constituirse en

un imperativo integrador que permita conjugar en una misma sintonía el ser ciudadano con el ser profesional.

Respecto del taller de *inserción curricular de la reflexión ética en la formación de los profesionales de las ciencias biológicas*, estuvo constituido mayormente por docentes de las carreras de Bioquímica, Ciencias Biológicas y Enfermería. En este taller, los integrantes se ajustaron a las consignas planteadas y a la lectura propuesta. A partir de la lectura, encontraron primordial clarificar la distinción entre “moral” y “ética” que hace el autor, adhiriendo a la postura de definir “moral” como al conjunto de normas, pautas, creencias, ideales, etc., que guían la conducta de los seres humanos individual y socialmente. Y “ética” al estudio reflexivo de lo moral o la moralidad de las acciones colectivas. Como el texto propuesto está dirigido a la educación general básica (EGB), se reconocía una falta de formación en estos contenidos ya que la mayoría de los docentes allí presentes habían cursado sus estudios anteriormente al cambio curricular del nivel medio. Por lo tanto, planteaban la necesidad de “formar a formadores” llenando el vacío que existe, principalmente en las disciplinas exactas y naturales, de “educación ética”, entendiendo a ésta como una acción tendiente a que el educando adquiera ciertas capacidades para pensar o reflexionar sobre la moralidad (Obiols, 1997). Formularon la importancia de formar un *comité de bioética* que sea capaz de resolver conflictos éticos de distintas disciplinas del quehacer científico y docente, desde una perspectiva *racional argumentativa y dialógica*, que además pueda llegar a emitir juicios de valor fundamentados, que pueda ejercer un tratamiento abierto, plural y consensuado de las cuestiones morales. Este comité podría estar integrado por profesionales de distintas disciplinas pero sin duda debería incluir a profesionales con formación ética- filosófica. También rememoraron las exigencias manifiestas en la Ley Federal de Educación que expresa, en el artic. 29 inc. e., acerca de las atribuciones de las instituciones universitarias, que deberán “*formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional*”, las cuales no han sido tenido en cuenta en muchos de los planes vigentes.

La contextualización de la bioética es un análisis ineludible no como un marco que la posibilite solamente sino que resulta difícil poder conceptualizarla en una perspectiva aislada. Es imprescindible una cosmovisión integrada a los marcos institucionales y las prácticas políticas en que se pone en juego la bioética, como un campo más de la ética aplicada. Pero sin dudas, la bioética, por las consecuencias que acarrea para el futuro de la humanidad, es uno de los ámbitos que mayor sensibilidad genera en la comunidad científica y en la sociedad toda.

Referencias bibliográficas

Castiñeira, A. y J. Lozano (2002). ¿Qué puede aportar el debate ético a los científicos?. Disponible en *Cuadernos de Bioética* [versión digital], sección Doctrina ISSN 0328-8390. <http://www.bioetica.org>.

Obiols, G. (1997). *Enfoques, inserción curricular y metodología para la formación ética y ciudadana*. En: Dallera, O. et. Al. *La formación ética y ciudadana*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Putnam, H. (1988). *Razón, verdad e historia*. Madrid: Tecnos.

Algunas consideraciones acerca del rol de la comunidad del conocimiento en la construcción de la bioética, y su posible aporte a un desarrollo equitativo.
¿Puede convertirse la actual sociedad mundial en pluralista, libre y equitativa?

María Alejandra Rascio

“No basta desear para que el deseo sea realmente deseable, una auténtica fuente de placer; es necesario tener la esperanza razonable de acercarse al objeto deseado. Esta esperanza, razonable para algunos, es fútil para muchos. Todos estamos condenados a elegir durante toda la vida, pero no todos tenemos medios para hacerlo.” (Bauman, 1999)

El desarrollo humano sustentable (que incluya el criterio de equidad), respetando los paradigmas de las diferentes sociedades, plantea serios interrogantes para la bioética, por los avances tecnológicos y científicos, y por la utilización de los mismos en sociedades con diferentes modelos y velocidades de desarrollo. Este aspecto de la realidad motiva en parte la necesidad de una aproximación hacia la comprensión de la bioética en su vinculación con el conocimiento científico y la relación biunívoca que se plantea hoy día entre estos campos del conocimiento, y con la denominada sociedad del conocimiento.

Resulta una verdad de perogrullo la enorme producción y circulación de información, así como la importancia que tiene el conocimiento en la sociedad actual. Este fenómeno ha sido denominado por los sociólogos como “sociedad de la información” y “sociedad del conocimiento”. Este hecho abarca todos los aspectos de la cultura actual. Se intentará abrir e instalar un debate difícil (debido a la implicación), a la vez que necesario. Una población con cultura competente - masivamente educada y con el mayor nivel posible - es imprescindible para que un país esté inserto en un mundo globalizado (Ferraro, 1998). La construcción de conocimiento ¿es entonces construcción de capital social? Se parte de la consideración de que el conocimiento es una de las herramientas para el ejercicio de la autonomía. El desarrollo del conocimiento requiere esfuerzos importantes, y sostenidos en el tiempo. Por ser inversiones de riesgo económico, a la vez que de comunicación global, se requiere capital financiero y capacidad de comunicación, cosa que antes no.

Lo contextual: globalización y desapasionamiento

El siglo XXI continúa acentuando fuertemente los cambios evidenciados en la última década del siglo XX, que afectan fuertemente la formas de producción y transmisión del conocimiento, fundamentalmente dentro de la educación superior. Lo global y lo local se entrelazan. Las consecuencias “locales” son diferentes según las organizaciones, las inserciones en el mundo de los países, las vinculaciones y el acceso a la información, entre otras cuestiones. En cuanto a lo nacional como realidad local, la política tiene una velocidad más lenta que la competencia globalizada del mercado. El derecho como norma también. La lógica de la *technè*, ¿tiende a reproducirse, y a crear verdades validadas sólo por y para ella? ¿O esto es una emergente, en realidad, de otra lógica? Debe reconocerse que los cambios en los intereses universitarios -de la sociedad del conocimiento en general- también son expresión de la gran influencia de la globalización del conocimiento de un lado, de la igualmente importante influencia del mercado y del gobierno en los asuntos universitarios, y de la producción del conocimiento, del otro. La respuesta a un problema suscitado por la tecnología, la economía, tanto en lo social como ambiental muchas veces genera nuevos problemas.

El “penetrar” teóricamente a la naturaleza, ha permitido conocer leyes de comportamiento de la misma, y dominarla. Pero la “pasión por el poder es más honda y determinante que la pasión por la consecución de bienes útiles”. De ahí que la voluntad de dominio de un hombre sobre otro hombre - lo que Ricoeur llama “*el gran enigma de que un hombre tenga poder sobre otro hombre*”- de ninguna manera deba ser considerado como un simple medio para alcanzar dominio sobre las cosas (Mandreoni, 1990). El modelo actual de producción a gran escala y consumo galopante, genera cada día más marginados. Incluso hay gente que ya no sirve ni para ser esclavo de las máquinas que aliviarían la tarea humana. ¿Pueden estos dilemas impulsar el cambio a favor de los menos favorecidos y de las generaciones futuras? ¿Cuál es la perspectiva correcta?: ¿la de la Economía? ¿la de la Antropología? ¿la de la Política? *Es necesario el abordaje interdisciplinario, y el compromiso de todos los actores sociales, ante los dilemas que se plantean hoy día en el marco de una sociedad mundial globalizada*, que presenta como emergentes graves problemas sociales y económicos, simultáneamente con los problemas potenciales que presenta la aceptación o no de la utilización de la denominada tecnología de punta. Surgen otras cuestiones a repensar: ¿Son equivalentes desarrollo y progreso? ¿Se puede confiar en arreglos técnicos, o es mera arrogancia/autocomplacencia? En momentos en que cabe preguntarse si existe un vacío ético, una dificultad para admitir a quienes aún no están ligados a nosotros, por un lado y por el otro, la dificultosa necesidad de provocar la representación de los efectos remotos³. ¿Cambia el planteo en América Latina o es un planteo realmente universal? ¿Los intereses personales, aún siendo

³ Aquí el *malum* representado tiene que asumir el papel del *malum* experimentado. Difícil no sólo porque es en un futuro, sino porque ese futuro pertenece a otros, que no están ligados directamente a esta generación.

modelados por la sociedad, son correctos? ¿Deben incluirse los intereses de las generaciones futuras? ¿Qué es lo lícito y qué lo espurio?

Transitamos la era posnacional, un proceso vertiginoso hacia la sociedad global, cuya máxima expresión se vincula con las pérdidas de los límites del ser y de los estados. Asistimos a una forma especial de capacidad de producción que está fuertemente vinculada con la capacidad de generar y apoderarse del conocimiento -particularmente de la tecnología y de la información-. Esto genera novedades en la sociedad, en la forma cómo la misma se reorganiza a partir de este novum; al aparecer nuevas formas de constitución de la trama social como emergente del fenómeno tecnológico, se liberan nuevas fuerzas productivas y se producen variaciones en las clases sociales. La sociedad del conocimiento está en la actualidad vinculada fuertemente con la aparición de lo que se denomina “cuarto sector” y con la exacerbación del proceso de mundialización o globalización entendidos por Tünnermann Bernheim como:

“... incremento del comercio internacional y de las transacciones financieras (que) transmiten la apertura e interdependencia de los mercados y todo acompañado de un extraordinario desarrollo de tecnologías de la comunicación e información, transformada en el gran símbolo de la llamada postmodernidad.” (Tünnermann Bernheim, 2004)

¿Cómo se juega la suerte en el plano mundial? ¿Puede haber desarrollo en el sentido de la libertad y la justicia? ¿Puede la democracia, tal como se ha desarrollado en lo que se denomina Estado Social de Derecho, mantenerse y desarrollarse más allá de las fronteras nacionales -cuando estas se desdibujan-? ¿Cómo se plantean las discusiones si no hay simetría entre los Estados -y cómo entonces se protege a los ciudadanos-? Pareciera, a decir de Habermas, que transitamos una era de desapasionamiento, y con ese desapasionamiento observamos el catastrófico -al menos para algunos- final de los ideales de justicia -entendida como compensadora de las desigualdades sociales-. La última parte del corto siglo XX (muy corto por cierto para muchos historiadores), dejaba en países ya conscientes del derrumbe de sus fronteras un escepticismo ético, o de la ética política: en Europa los euroescépticos, a decir de Habermas, que enfrenta el pensamiento de Tourain, cuando expresa:

“La legitimidad democrática no se puede obtener sin justicia social. Esto se ha convertido ya en un principio conservador. Cabe dudar del utópico *más allá de la derecha y de la izquierda*, pero parece que está consumando un intercambio de papeles entre revolucionarios y conservadores. Pues “revolucionarios” resultan los esfuerzos para hacer olvidar a la población los cri-

terios del universalismo igualitario y para atribuir las desigualdades socialmente producidas a las propiedades naturales de *eficientes y fracasados*.” (Habermas, 2000)

Desde una perspectiva bioética interesa reconocer que nunca la vida misma -la vida de los seres humanos, tanto como la vida en general sobre el planeta; la vida conocida tanto como la vida posible en el futuro-, ha estado tan posibilitada como condicionada por el conocimiento” (Maldonado *et. al*, 2000), vinculado hoy día con la aparición del denominado “cuarto sector”. Por ser un problema tan complejo, en tiempos en que la vida como existencia humana está puesta en riesgo cierto, el tema de la sociedad del conocimiento y de la generación y aplicación del conocimiento, siendo hasta hoy la principal fuente de riqueza a futuro, es un problema bioético. La bioética puede aportar la idea del cuidado de la vida, de la dignidad de la vida de las personas, de la responsabilidad respecto de la vida toda en el planeta y la noción de existenciaríos de futuridad: las generaciones futuras. Puede aportarle ante la incertidumbre, la precaución. Puede aportarle la libertad, si es que es ésta una medida del desarrollo. Una ética proactiva logrará esto -comunidad del conocimiento mediante- compensando las asimetrías que el ritmo natural de la sociedad del conocimiento produce -exclusión de quienes no pueden adecuarse a los requerimientos de tales cambios (y de sus velocidades)- En la apropiación y democratización del conocimiento (Rol fundamental de la Universidad), está la clave para dicha compensación. La educación debe comprender su importante función como vehículo no sólo de ascenso social sino de democratización del conocimiento para que la gente tenga capacidad de decisión: se convierta en interlocutor válido, pueda dar respuesta y exigir responsabilidad, toda vez que su individualidad es intersubjetiva, a sus representantes. El Desarrollo, si sustentable, se vincula con la libertad, la intersubjetividad y el respeto a la diversidad cultural.

Si bien no son materia de análisis del presente capítulo, en el contexto, quedan planteadas algunas preguntas: ¿Qué papel juega la sociedad del conocimiento respecto del desarrollo de los Estados, la democratización, la libertad que atraviesan nuestra Carta Magna y que plantean la paradoja en el seno de la sociedad? ¿Quién toma al toro por las astas? El Estado (debilitado) a través de sus Institutos de Investigación y Desarrollo, de sus Universidades? ¿Los privados? Entonces estará el Estado en condiciones de ser evaluador? Habrá que preguntarse *quis custodiet custodes*. Estas y otras preguntas son las que subyacen a la hora de hacer críticas racionales a la Ciencia, a la Tecnología y a la Técnica, a partir de la acción de sus científicos, tecnólogos y técnicos.

Conocimiento académico: ¿para qué?

“Los Estados tienen fronteras, el conocimiento horizontes. Cada vez más los científicos forman parte de la academia mundial, constituida por la mul-

titud de redes que utilizan el ciberespacio como medio de comunicación, la emergencia de un conocimiento sin fronteras y de la sociedad de la información, en un mundo cada vez más globalizado, conlleva desafíos inéditos para la educación superior contemporánea.” (Tünnermann Bernheim, 2004).

Cuando vemos avisos sobre biotecnología podemos ver en forma bien aparente que hoy día la capacidad de producción está fuertemente vinculada con la capacidad de generar conocimiento científico, y tecnología. Ésta es una capacidad muy especial: la de generar futuro, y sed de futuro, en una retroalimentación que resulta positiva (increasing feed back). Esto genera novedades en la sociedad en la forma cómo la misma se reorganiza a partir del mismo, al aparecer nuevas formas de constitución de la trama social, liberarse nuevas formas de producción y producirse cambios en las escalas sociales. Se transforman los patrones de inserción social. Aparecen nuevas fuerzas que regulan la inclusión-exclusión. Existe por estas causas una redistribución de las riquezas. Pero hay a la vez una nueva definición de la riqueza. Aparece el Cuarto Sector, que es el de la producción y circulación del conocimiento, en el cual la tecnología y la ciencia ocupan un papel trascendental -recordemos que nuestros países están al Sur de la ciencia y de la técnica-. Para Maldonado,

“Existen condicionamientos sociales y trasfondos valorativos que rigen el desarrollo de la ciencia y la tecnología, y ambos factores -trasfondos valorativos y condicionamientos sociales- tienen serias repercusiones para la sociedad y el ambiente.” (Maldonado *et. al*, 2000)

Nunca como ahora, las fuerzas productoras de una sociedad han sido tan dependientes tanto como posibilitadas por la circulación de la información, del conocimiento y del dinero. Es sin dudas la sociedad de la información y del conocimiento. Más aún, podríamos decir que hoy la Economía depende del conocimiento y la posibilidad de aplicación del mismo. Como un sistema que se retroalimenta positivamente, a su vez, el desarrollo de la sociedad del conocimiento es resultado de sus mismos desarrollos: conocimiento en forma de ciencia, tecnología y técnica, procesos que van acompañados y se implican recíprocamente. Para Maldonado:

“Surge un tipo de relación verdaderamente novedosa entre el orden y los desarrollos y posibilidades de la vida social, y la tecnología de manera que tanto se liberan nuevas fuerzas productivas como, consiguientemente, emerge una nueva clase social. La fuente de la productividad consiste ahora exactamente en la tecnología de generación de conocimiento, el procesamiento de la información y la comunicación de símbolos. Si bien es cierto que siem-

pre ha existido una fuerte interrelación entre sociedad y conocimiento, o también entre riqueza y conocimiento, o aún más entre economía y conocimiento, lo propio de las nuevas formas de organización y desarrollo social consiste en la acción del conocimiento sobre sí mismo, y este, es sin lugar a dudas, la principal fuente de la productividad.” (Maldonado *et. al.*, 2000)

Somos testigos de una acumulación del conocimiento que no hubiéramos podido imaginar jamás. Este conocimiento, ¿ayuda a detener la crisis ambiental (en tanto social y natural)? Quizás la paradoja en la que nos encontramos radique en que a mayor capacidad de comprensión, hay un mayor deterioro del ambiente y de las relaciones humanas, en las cuales se ha producido también una revolución: muchas han pasado a ser contractuales. Es la misma sociedad la que legitima, condiciona y valora el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología, y ambos factores -que son trasfondos valorativos y condicionamientos sociales- tienen serias repercusiones para la sociedad y el ambiente. Cuando Avaro y Peón trabajan las características del conocimiento avanzado de la actualidad plantean:

“El sistema académico trabaja con materias crecientemente especializadas y numerosas, intensivas y extensivas en conocimiento, y que gozan de una autonomía derivada de la inercia. Esto abarca a los sistemas académicos más desarrollados y modernos y a los más atrasados. Estos últimos no escapan a esta lógica cariocinética, aunque su atraso y debilidad tienden a orientarse hacia la investigación y especialización bajo el influjo de los sistemas avanzados.” (Avaro y Peón, 2002)

Avaro, por su parte, como otros pensadores contemporáneos, considera que la problemática a abordar es la vinculación entre las formas de producir conocimiento, las vinculaciones con la economía, y las emergentes en el mundo académico, debido a que la nueva economía está basada en el manejo científico de la información destinada a producir riqueza valorada por otros (Avaro, 2004). Así, por ejemplo, Tünnermann Bernheim (2004), reconoce en la globalización del conocimiento un proceso que involucra las universidades, estrechamente vinculado con la naturaleza misma del saber contemporáneo. Pero advierte:

“Tal globalización, que a menudo enmascara un proceso de corporativización del conocimiento de origen académico, está generando un nuevo *ethos académico*, por el mayor control de los resultados de la investigación por parte de las empresas.” (Tünnermann Bernheim, 2004)

La ciencia y la tecnología, con sus propios sistemas de verdades y lógica, repercuten sobre una sociedad, sacudiendo drásticamente su moral. Una de las causas de este problema radica en que los cambios en la actualidad, por las características que adopta la dinámica de la investigación y de las comunicaciones, ocurren en tiempo y espacios comprimidos. Lo que antes tardaba siglos, ahora tarda años. La alta especificidad y variabilidad del conocimiento académico son fenómenos que atraviesan la actualidad académica tanto en los países más desarrollados como de los más atrasados. El riesgo, en estos últimos es culminar haciendo investigación que redunde en beneficios para la ciencia de los primeros, aplicación de tecnología y técnica en el último paso de los procesos investigativos, debido a los graves problemas socioeconómicos, entre cuyos emergentes encontramos las poblaciones vulnerables, que no tienen acceso a una ciudadanía social, económica, y que se convierten, a expensas *bona fide* de muchos técnicos locales, en verdaderos “conejos de indias”. Conocimiento, información y gestión de ambos están reemplazando las fuerzas y los sectores tradicionales en la definición de la riqueza de las sociedades.

La naturaleza del conocimiento es específicamente intelectual, y a decir de Clark (1983), este conocimiento específicamente intelectual, que requiere de sustancias básicas como los cuerpos de ideas avanzadas y técnicas relacionadas, *constituyen la mayor parte de la cultura esotérica de las naciones*.

La propia estructura del conocimiento está sujeta a cambios. Vivimos en una “nueva era científica: la era de las posibilidades o probabilidades”. Balandier (1990), refiriéndose a las figuras del desorden como figuras reveladoras, explica que esta nueva era, trae el desorden, que muchas veces es cultivado como “mal que viene de afuera”: pone en jaque todo lo sabido, todos los roles, que incluso pueden volverse inútiles, hasta las respuestas pragmáticas - esto lo expresaba en 1979 - Para este autor, en segundo plano, siguen omnipresentes las imágenes de la decadencia, la impotencia o la pasividad. Y como mientras tanto, el mercado es el dador de orden, ese orden se establece en tanto él -mercado como dinero-. Si nos basamos en este autor, y si todo depende de aquello que lo sitúa en el orden -al desorden se le teme-, el poder queda localizado en aquellos sitios (países, universidades, regiones) que pueden mantener una estabilidad, que permite la creación, aún con la contradicción permanente de que el generar conocimiento implica manejar la incertidumbre (y generarla). Otro aspecto a resaltar es la nueva forma de generar el conocimiento: se caracteriza por la intervención de múltiples actores, lo cual transforma la responsabilidad, que tradicionalmente recaía en unos pocos especialistas reconocidos, en una responsabilidad de carácter social.

Coincidiendo con lo expresado por Clark, quien tiene una base filosófica de inspiración Weberiana, no es posible frenar la división del conocimiento en la sociedad académica (Clark, 1983). Sería fútil y riesgoso intentarlo. Aún cuando la división del conocimiento pueda producir el aislamiento de quienes lo producen, la búsqueda de la verdad científica es fundamental porque encierra en sí una ética. Y si bien nos enfrenta a posibilidades en lugar de certezas, al caos en

lugar del orden, es la forma que tenemos de buscar niveles de teorización que permitan comprender los sistemas naturales y sociales. Esto se logra en los niveles superiores de enseñanza. De este modo, a la Universidad se le ha impuesto, a decir de Guy Neave (2001), cumplir con la misión inapelable como necesaria que es la creación de la educación de masas. Así, el autor plantea un estado de la cuestión para el estudio de la Educación Superior, en el que ya en 1992 se calculaban en un número de veinte las disciplinas y perspectivas analíticas de algún modo relacionadas con el estudio de la educación superior. Asimismo dicho autor considera la “otra cara de esta energía en ebullición” que tiene que ver con los principales clientes, que en los aspectos de investigar la universidad superior, son fundamentalmente los gobiernos y autoridades públicas:

“... a su vez, esta relación es volátil, lo cual se manifiesta en la importancia y valores intelectuales que se les atribuyen a las diversas perspectivas analíticas y disciplinares que intervienen en el estudio de la enseñanza superior...dónde hay que trazar la frontera entre la moda y el trabajo académico... una cosa es decirle la verdad al Poder. Y otra muy diferente, tener la seguridad de que el Poder está dispuesto a escuchar y particularmente cuando esa verdad puede ser desagradable, inaceptable o directamente inoportuna.”

La bioética como nuevo paradigma

El ideal de persona -y de la dignidad de la persona- ha sido esencial para la elaboración de un nuevo paradigma para la sociedad contemporánea. Así surge la Bioética, como una nueva Ética, como un esfuerzo de establecer el diálogo entre la ética (ethiké) y la vida (bios). Trata una amplia gama de cuestiones relativas a las personas, en forma individual -en campos que van desde la ontología de la persona, la dignidad humana y la calidad de vida y el mantenimiento de los soportes vitales - como lo social - la vida del hombre en la/s sociedad/es actual/es; la preocupación por la naturaleza- entre otras. La actualidad y urgencia de las reflexiones bioéticas se respaldan fundamentalmente en la “miopía” ética, tan bien representada por la expresión de Maturana y Varela (2001):

“...el presente de la humanidad, actualmente, está la ceguera recurrente de la ambición, del sentimiento de posesión (de riquezas) y de dominio (de poder)”.

La idea de Bioética surgió del cuño de Van Rensselaer Potter (1971) para quien la Bioética es una disciplina “puente” para el futuro. También puede decirse que constituye un puente entre ciencias. La *Encyclopedia of Bioethics* define Bioética como el:

“Estudio sistematizado de la conducta humana en el área de las ciencias de la vida y de los cuidados de la salud, en la medida en que esta conducta es examinada a la luz de los valores y principios morales”.

Para Hottois y Parizeau (1993) Bioética sugiere un emprendimiento “arriesgado”,

“... la palabra bioética designa un conjunto de investigaciones, de discursos y de prácticas, generalmente pluridisciplinarias, que tienen por objeto clarificar o resolver cuestiones de alcance ético suscitadas por el avance de las tecnociencias biomédicas.”

La Bioética no se circunscribe a un campo determinado, sino que se asienta sobre diferentes saberes, constituyéndose en un saber transdisciplinar en donde cada uno de los saberes que integren el abordaje de una determinada problemática reflexionan a su vez sobre los valores de su propia práctica, aportando una argumentación racional.

La bio-ética como discurso conformado por la biología y la ética

El identificar nuestra comprensión de la realidad con la realidad misma es una constante en la cultura occidental. La reducción epistemológica es acompañada muchas veces de una reducción ontológica: confundimos el modelo que creamos para comprender la realidad con la realidad en sí. De la comprensión de los entes para la mente humana, pasamos a la realidad del ser en sí mismo. La ciencia de la biología es reduccionista. Su metodología lo es. Por otra parte, aparecen en el discurso de los biólogos de una u otra forma, más o menos veladamente, las categorías emergencia (aparición de novedad bien sea a nivel de función, de caracteres, de mutaciones puntuales, etc) y la finalidad (teleología, teleonomía), al menos como finalidad funcional. De nuevo podemos afirmar que estos términos que son ampliamente polisémicos aparecen como implícitamente asumidos, sin que generalmente se haga una seria reflexión sobre el contenido y uso de los mismos (Núñez de Castro, 1993).

Los fenómenos biológicos son estudiados de acuerdo con las categorías que forman el discurso biológico y los paradigmas en los que se desenvuelve hoy la ciencia biológica. Por otra parte, se integra con el discurso ético. Para producir dicha integración con el discurso biológico en post de la construcción de la bioética, se debe tener en cuenta algo más que el discurso científico en sí: la racionalidad científica, la valoración científica, ya que son por lo menos estos discursos (el científico y el ético) los que se encuentran en la bioética. La ciencia - o su filosofía - siempre estarán presentes en el diálogo interdisciplinario. Núñez de Castro (1993) afirma al respecto:

“En general, aún hoy día, a pesar de la profunda reflexión que ha supuesto, en el ámbito de la Filosofía de la Ciencia, lo que ha venido en llamarse epistemología postpopperiana, una gran mayoría de científicos admiten espontáneamente una racionalidad apoyada en los grandes presupuestos de la Ciencia Clásica, en la que aún brilla el ideal utópico de la primera Ilustración, es decir, el deseo de encontrar una racionalidad común a todas las ciencias”.

Para la biología, los individuos o especies tienen una razón de ser (finalidad, teleología) y por ejemplo sería éticamente negativo distorsionar esa teleología. Si esto lo extendemos a la naturaleza, ocurrirá lo mismo. Acotar en unos cauces determinados la riqueza polisémica de todos estos términos y conceptos es una labor previa a los juicios éticos; labor que merece ser abordada interdisciplinariamente, con objeto de tener un marco referencial común. Es pues, sumamente importante la clarificación de los conceptos que definen el discurso biológico, especie, naturaleza, persona humana, ser humano, teleología, etc. si queremos llegar a fundamentar racionalmente una bio-ética. Como expone Núñez de Castro (1993):

“... el discurso ético en su encuentro con el discurso biológico, para la construcción de una BIO-ÉTICA racional debe tener en cuenta el discurso biológico. Consecuentemente es importante clarificar qué quiere decir el biólogo cuando en su discurso utiliza los términos individuos, especies, poblaciones, ecosistema, teleología, etc. Frecuentemente, en las valoraciones anteriores a los juicios éticos, se dice que los individuos o especies tienen una razón de ser (finalidad, teleología) y que por ejemplo sería éticamente negativo distorsionar esa teleología. En otras palabras, el valor ético de la intervención externa al proceso biológico puede venir condicionado por la distorsión o no distorsión de la finalidad del proceso...”

Rol de la comunidad del conocimiento en la construcción de la bioética

Vivimos montados en una paradoja. Para el buen funcionamiento de la sociedad, requerimos de condiciones que muchas veces se contraponen. No podemos exigir a los miembros de nuestras sociedades que sean virtuosos. Sólo nos queda tratar de fomentar las condiciones que permitan que esto ocurra. El caso de la ciencia y la tecnología son paradigmáticos. Imprescindibles más que nunca de buenas intenciones y de la virtud de sus científicos, y que sin embargo, no pueden imponerse como imperativo legal, ya que puede ser burlada -la norma, la ley, etc.- ¿Acaso no se acusa a la ciencia y a la tecnología de invertir la carga debido a la lógica de la techné, con su

increasing returns, su búsqueda de la verdad, en el menor tiempo posible y al menor costo -la eficiencia y la eficacia-?

Como vimos, la bioética se compone de dos discursos. Sin duda, en ese sentido, coincidiendo con su etimología tiene por objeto el fenómeno de la vida en sus diversas manifestaciones; hoy día, en efecto, “resulta imposible reflexionar éticamente sobre un campo vital sin tener en cuenta los restantes...”(Cortina, 2000). No obstante, se ve obligada a diferenciarse en diferentes campos por cuestiones de especialización: la economía, la política, las ciencias de la salud, la biología, tienen diferentes formas de defender la vida, más bien, incluso compartiendo esto con Cortina, considero que tienen objetivos, lógicas y racionalidades diferentes. Surgen en distintos momentos históricos, frente a necesidades también históricas. Tanto para Cortina como para Etchegoyen hoy día se trataría de un *Valse des éthiques*, en donde todas las formas que asume la ética deben armonizar sus principios específicos (Cortina, 2000). Deben para esto integrar saberes específicos en los distintos aspectos de la vida humana. Ya quedó expresado que el primero en acuñar el término Bioética, VR Potter, “Bioethics, Bridge to the Future”, en el 71, entiende la disciplina como *punte entre la cultura de las ciencias y de las humanidades* para contribuir con ello al futuro de la especie humana, asegurando su supervivencia y la mejora de la calidad de vida.

Deben integrarse saberes específicos, y deben tomarse decisiones sobre asuntos que proviniendo de saberes específicos, interesan, comprometen, excediendo la comunidad de la que son origen (la científica, la tecnológica, la técnica). Se requiere el diálogo, no sólo entre humanidades y ciencias, entre objetivos diferentes, sino con la *comunidad* en la cual todos los nuevos saberes, de manera directa o indirecta, ejercerán un fuerte impacto. Para que el discurso sea válido se requiere autonomía. Es preciso dimensionar la autonomía en el sentido de su humanismo, que muestra su necesidad de alteridad e intersubjetividad (reformulando, quizás, la noción kantiana). Una imagen de sujeto adecuada a nuestro tiempo, que sea superadora de las “lacras del individualismo moderno” dirá Cortina (2000). Recuperar la razón de la mano de la experiencia humana, forjada históricamente en los diálogos entre diferentes culturas, intenciones, tradiciones, argumentos, experiencias, saberes, como propone Conill (1991). La alteridad, lugar de la trascendencia, la libertad, marco de la experiencia de la racionalidad y de la validez del discurso, nos proponen una comunicación válida, un entendimiento entre sujetos con capacidad de praxis humana.

El papel que desempeña la bioética respecto al avance actual de la ciencia, la tecnología y la técnica, no puede llevarse a cabo con seriedad sin la comprensión de la integración del conocimiento de la vida en sus aspectos biológicos, sociales, cognitivos, en un sistema complejo, que requiere el aporte de diversas disciplinas debido a su complejidad. Por esto es importante pensar la bioética también desde el bios. Lo que quizás no nos planteemos tan asiduamente como sería necesario, es la pregunta acerca de cuál es el rol de la comunidad de conocimiento -entendida aquí como comunidad científica, tecnológica, en sus diferentes disciplinas- en la construcción de

la bioética. Qué aporte se le da a la Bioética desde la acción reflexiva del científico, habida cuenta de que ya no puede prescindirse de juicios de valor -que la ciencia no se agota en su contenido-. Bunge (1997) pregunta :

“... acaso la descripción, teorización, explicación y predicción científicas no están sujetas a su vez, a valuaciones y normas? La Ciencia es un organismo dinámico compuesto no solamente de proposiciones sino también de propuestas y de actos guiados por criterios, reglas o normas, mediante las cuales los investigadores científicos procuran satisfacer ciertos *desiderata* (verdad, claridad, universalidad, etc.) y algunos criterios que se utilizan en ciencia son claramente normativos: dicen lo que debe hacerse para conseguir determinados fines; y algunos de los actos que el científico realiza *qua* científico son actos de valoración, que a veces expresa explícitamente, como ocurre cuando coteja hipótesis rivales.”⁴

Bajo mi cuenta y riesgo, los estudiosos del bios -que en la bioética representa los avances “avasalladores” en la ciencia (también en la biología), en la tecnología, y su repercusión sobre todos los sistemas vivos- tienen mucho que decir. Es en el conocimiento del bios, fundamentalmente en lo que hace a su compleja gama de interacciones, en donde las ciencias tienen mucho que aportar a la bioética. Desde justificar su existencia renovada, hasta darle el rigor que requiere a la hora de emitir juicios (Aquí cabe recordar que la bioética no es normativa, y que sin serlo, suele transformarse en la Normativa -el deber ser de toda ley, explícita o implícita-).

Vivimos en épocas en donde los cambios se suceden de una manera rápida, extraordinariamente comprimidos en el tiempo y el espacio. Las fronteras se esfuman,

las formas del conocer son más libres y más flexibles en algunos aspectos, a la par que corren el riesgo de ser más dependientes del poder económico. El científico debe aportar su saber a la bioética, y cómo la bioética debe aportar su saber al científico, para darle un marco, que en estos tiempos tiende a desaparecer, con las nuevas formas de generar, reproducir y fomentar el conocimiento. A menos que la Bioética tenga un diálogo interno (comprenda las lógicas de la ciencia y de la técnica) no podrá resolver ni intentar resolver las problemáticas especiales que se plantean hoy en el mundo a causa de las aplicaciones de los descubrimientos científicos y tecnológicos (Bunge, 1997). A su vez la Bioética debe (ya que lo incorpora en su vocabulario) apropiarse de los nuevos discursos.

Parte de la realidad muestra al científico como artífice de un mundo que tanto puede darnos un paraíso como llevarnos a la distopía. Esta parte de la realidad también muestra a los científicos aislados en sus gabinetes de trabajo, cobrando subsidios y operando sin criterios. La

⁴ El autor cita otros para ampliar su crítica de la creencia de que la actividad científica es ajena a la valuación.

realidad es -por lo menos parte de la misma- que un científico puede pertenecer a la vez a diferentes comunidades: la científica, la local - su comunidad académica, su ciudad, su región, su país -la global- por varias vinculaciones: incluidas la científica como la económica (fondos para la investigación). A su vez, muchas líneas de investigación “se liberan” de otros departamentos pertenecientes a las mismas facultades, debido fundamentalmente a la capacidad de producir recursos “genuinos”. Son también, a la postre, aquellos que reclutan mayor cantidad de estudiantes, que están vinculados con el conocimiento de punta.

El conocimiento, claro está, en nuestro caso, académico, es el que como presupuesto brindará libertad, igualdad, honestidad, y se desarrolla en un marco moral. Baste recordar que la misma ciencia -desde su estudio-, presenta una modalidad ética en sí misma. No puede haber generación de conocimiento deshonesto: serían medios espurios; ni ciencia que eluda la verdad: serían intereses espurios; no puede haber científico que venda sus conocimientos: esto sería corrupción. Esto se valora desde el claustro, cuando se es estudiante de ciencias. Debe tenerse en cuenta a su vez, por la idea de igualdad comunicativa⁵, que al menos que la Bioética incorpore los conocimientos científicos y técnicos, no podrá resolver ni intentar resolver las problemáticas especiales que se plantean hoy en el mundo a causa de las aplicaciones técnicas de los descubrimientos científicos y tecnológicos. Tiene que incorporar en su vocabulario, pero apoderándose de dicho discurso, las novedades que se plantean permanentemente, aún cuando tenga especialistas que vienen de distintas áreas del conocimiento, esto no le garantiza la actualización ni el apoderamiento. Esos especialistas deben actualizarse permanentemente. De lo contrario, no puede argumentar, carece de igualdad y termina sin hacer bioética ni ética, sino discutiendo en función de preconceptos, si acaso.

A modo de conclusión

La sociedad del conocimiento juega un importante papel respecto a su vinculación con el desarrollo de los Estados, la democratización de los mismos de cara al siglo XXI -que ya ha comenzado cuando la caída del muro de Berlín-, la democratización del orden mundial, que se juega en una instancia transnacional, de la toma de decisiones a gran escala, así como en los procesos de regionalización y socialización del conocimiento. Este es un importante rol desde la bioética.

La Universidad, como uno de los principales núcleos de actores del desarrollo del conocimiento juega entonces un papel importante en la formación de gente preparada para pensar sobre los problemas vinculados con los avances de la ciencia y de la tecnología desde sus saberes disciplinares, con sólidas fundamentaciones epistemológicas y éticas acerca de dichos problemas, trabajando en la transdisciplina, aportando saberes específicos. El desarrollo de la ciencia y

⁵ La idea de igualdad se torna comunicativa, en la medida que ninguna persona, ningún interlocutor puede ser excluido a priori de la argumentación, pues no hay razón alguna para establecer desigualdades a priori: todos somos interlocutores válidos. Esto se vincula con la bioética dentro de la sociedad del conocimiento.

la tecnología presentan grados de incertidumbre, posibilidades de error, plantean conflictos, y se desarrollan en medio de valores plurales y diversos, incluso en situaciones de intereses conflictivos políticamente, todo esto, en el propio proceso que la investigación y educación tienen como marco.

El desarrollo -la posibilidad del mismo- de tecnologías de información y de las ciencias y tecnologías definen las oportunidades de los Estados en sus órdenes socioeconómico y político. La lógica inherente a estos procesos es la de increasing returns; así, no existe una circularidad, sino un incremento reforzado de símbolos, de información y conocimiento, que generan redes que a su vez generan nueva información, nuevo conocimiento, y nuevos símbolos. De esta manera, su dinámica se plantea como esencialmente abierta y fundamentalmente creadora. A su vez se produce una resignificación constante de lo ya existente, a la luz de la evolución. Paradójicamente, esta vorágine marca diferencias entre distintos grupos de países, y entre seres humanos. Para Maldonado *et. al* (2000):

“... basada en el uso intensivo del conocimiento, la cultura actual tiene un doble resultado, en apariencia paradójico, y es que produce simultáneamente más igualdad y más desigualdad entre los ciudadanos y más ampliamente, entre los seres humanos... Esta producción simultánea de igualdad y de desigualdad es directamente proporcional a la apropiación, manejo, familiarización y producción de las nuevas tecnologías; que son justamente, las tecnologías de información y comunicación... quienes tienen acceso ... disponen de mejores recursos tanto para sus decisiones, como para las acciones que pueden emprender o evitar, según el caso.”

Lo expresado está indicando la necesidad no sólo de conocimiento avanzado (ciencia y tecnología), sino también de valores relacionados con su aplicación. Esto, para Peón (1999), está relacionado con la:

“... disposición de prever las características de las situaciones estratégicas futuras en las que los conocimientos serán aplicados, lo cual conlleva la necesidad de tratar a la ciencia y a la técnica como medios y no como fines.”

Este es un papel insoslayable de la comunidad del conocimiento. En tanto se considere a la Universidad como centro fundamental de la creación de conocimiento, se requiere de los siguientes presupuestos básicos, fundantes: libertad, pluralismo, inconformismo, cierta horizontalidad en el poder, pertenencia a comunidades científicas, espacios de vinculación y de interdisciplina que permitan la creatividad, ya que esta realidad que articula lo global con lo local, pareciera que debe venir centrada en la solución de problemas de un lado -la demanda de la

sociedad y del Estado, evaluador al fin de nuestros resultados- sin perder la “intuición”, con fundamento racional, aquella vanguardia, que le da el *status quo* de “Universidad” a la universidad. Sin perder en definitiva, la creación, la generación de cambios, el respeto de una sociedad que está perdiendo aquellas Instituciones que la sostienen. Esa capacidad de pensar los problemas, de vincularse con la sociedad. En su vinculación con la sociedad, democratizar el conocimiento, en el sentido de aclarar las verdades científicas y tecnológicas actuales en función de garantizar la libertad de la población -muchas veces esa libertad incluirá su seguridad-. La Universidad, perteneciendo a una sociedad global, basada en el uso cada vez más intensivo del conocimiento, donde la equidad viene dada por el acceso a la información que vuelve ciudadanos política, social y económicamente hablando a los integrantes de un Estado, esté llamada a participar activamente: a cumplir con el difícil reto de ser vanguardia, sin estar aislada, y ser partícipe, sin ser revolucionaria. Aportar lo que ella debe. Ser consecuente con su misión. Vincularse sin someterse. Ser libre y pluralista, para poder ser creativa y solidaria. Ser comprometida y consciente de su lugar en el Estado, para que no se confunda democracia con mercado. Ser rigurosa, puertas adentro y puertas afuera, porque el rigor en la creación y reproducción del conocimiento le da la posibilidad de la vanguardia, la seriedad en el método y la libertad frente a las opiniones que se le requieran.

En la capacidad de rigor puertas adentro (hacia la construcción de la bioética como conocimiento, por ejemplo) y de la democratización de lo mejor del conocimiento puertas afuera, está la clave en los mecanismos de aceptación de participación en el debate: la participación ciudadana, en cuestiones tan sensibilizantes como son los procesos de toma de decisión a que nos somete en la actualidad la capacidad científico-tecnológica y su propia racionalidad. Más aún, esto obliga a la incorporación en la Agenda Nacional e Internacional el tema de la generación, promoción, reproducción (procesos de enseñanza aprendizaje) divulgación, del conocimiento, así como también los alcances y las posibilidades que el mismo entraña, cuando se puedan inferir. La posibilidad de una discusión pluralista enriquece el diálogo (se requiere igualdad) en el sentido fundamentalmente de las precauciones cuando existan posibilidades de riesgo para la sociedad humana, habida cuenta que el conocimiento humano es resultado de la vida en tanto humana. El rol del Estado, que debe ser evaluador, debe estar esclarecido por la bioética -para muchos autores la biopolítica- a quien le corresponde mostrar de manera clara y tematizar explícita y lúcida la forma como las administraciones públicas han de integrarse en la sociedad del conocimiento, a fin de mejorar la calidad de servicios a los ciudadanos y a la sociedad, presente y futura, cuidando fundamentalmente la dignidad de las personas. Nótese aquí la clara responsabilidad de aquellas comunidades científicas y académicas dedicadas y vinculadas con la bioética. Pero no nos confundamos: la bioética no es la simple elaboración de consensos y compensación de asimetrías en el mundo del “Poder y la Injusticia”⁶. La educación sobre ciencia y tecnología es asimismo -o debiera ser- educación en bioética. Aquellos especialistas en Bioética, o a decir de Hottois y Parizeau (1993), interesados en cuestiones Bioéticas, tienen el reto político de que Estado, insti-

tuciones, individuos, organizaciones, tengan la posibilidad de invertir e intervenir en los procesos del conocimiento.

Tanto la biología (fundamentalmente las nuevas áreas de la biología) como la Ecología se han encargado de demostrarnos que lo que se ha heredado y es imprescindible que siga así, es una gran capacidad de variabilidad. Que las formas en que se muestra la vida mudan, y también se extinguen, (a veces en forma natural, por lo menos en la historia natural) que de aquellos organismos que se extinguieron, hoy día parte de las estructuras aparecen en los organismos actuales. Que esa diversidad, esa biodiversidad, es heredable no sólo por ser biológica-molecular, sino porque es genética, y porque hay estructuras más probables que otras. Esta diversidad, en todas sus formas, no sólo está entrelazada sino que se entrelazan cada vez más con la cultura, con la que deben conciliarse, ya que se condicionan mutuamente. Por esto es tan importante la carga científica de la bioética. Mal se puede decidir sin el conocimiento adecuado. Naturalmente no se pide aquí que exista un sometimiento alguno a la lógica biológica, o tecnológica, o científica en general. Pero sí debe democratizarse ese conocimiento, so pena de sojuzgar a un grupo cada vez más numeroso de personas: aquellas que no cuentan con capacidad de argumentación simplemente por que no conocen el tema que tiene implicancias en todas las esferas de su vida, directa o indirectamente, tornándolos, por lo tanto, vulnerables.

La bioética puede aportar la idea del cuidado de la vida, de la dignidad de la vida de las personas, de la responsabilidad respecto de la vida toda en el planeta y la noción de existenciaros de futuridad: las generaciones futuras. Puede aportar ante la incertidumbre, la precaución. Puede aportar la libertad, si es que es ésta una medida del desarrollo. El desarrollo, si sustentable, se vincula con la libertad, la intersubjetividad y el respeto a la diversidad cultural. Una Bioética proactiva logrará esto -comunidad del conocimiento mediante- compensando las asimetrías que el ritmo natural de la sociedad del conocimiento produce -exclusión de quienes no pueden adecuarse a los requerimientos de tales cambios (y de sus velocidades)- En la apropiación y democratización del conocimiento (rol fundamental de la Universidad), está la clave para dicha compensación. La educación debe comprender su importante función como vehículo no sólo de ascenso social sino de democratización del conocimiento para que la gente tenga capacidad de decisión: se convierta en interlocutor válido, pueda dar respuesta y exigir responsabilidad, toda vez que su individualidad es intersubjetiva, a sus representantes.

⁶ Tal el Título, eje central del último congreso Mundial de Bioética celebrado en Brasilia, en el 2002.

Referencias bibliográficas

Avaro, D. (2004). Capital Intelectual, gestión del conocimiento y «universidades emprendedoras». Ficha de Seminario: “Universidad: Marco orientador, rol, propósitos y estructuras de organización y gobierno”. En: Pugliese J. C. (Director Seminario). Maestría en Docencia Universitaria, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Avaro, D. y Peón, C. (2002). “Las Características del Moderno conocimiento Avanzado”. Ficha de Seminario: “Universidad: Marco orientador, rol, propósitos y estructuras de organización y gobierno”. En: Pugliese J. C. (Director Seminario). Maestría en Docencia Universitaria, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Balandier, G. (1990). *El Desorden. Elogio de la Fecundidad del Movimiento*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Bauman, Z. (1999). *Globalización: Consecuencias Humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bunge, M. (1997). *Ética, Ciencia y Técnica*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana..

Clark, B. (1983). *El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Editada por la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

Conill, J. (1991). *El enigma del Animal Fantástico*. Madrid: Tecnos.

Cortina, A. (1999). *Ciudadanos del Mundo. Hacia una Teoría de la Ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.

Cortina, A. (2000). *Ética sin Moral*. Editorial Madrid: Tecnos.

Ferraro, R. (1998). Al Sur de la Ciencia y la Tecnología. En: Isuani, A; Filmus, D (compiladores). *La Argentina que Viene*. Buenos Aires: Editorial Norma.

Neave, G. (2001). *Educación Superior: Historia y Política. Introducción*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Habermas, J. (2000). *La constelación posnacional. Ensayos políticos*. Barcelona: Editorial Paidós,.

Hottois, G. y Parizeau, M. (1993). *Diccionario da Bioetica*. Lisboa: Instituto Piaget.

Maldonado, J. M.; Hottois, G.; Montañez Gomez, G.; Eschenhagen, M. L.; Guio Torres, D.; Sánchez, M.; Escobar Triana, J.; Maldonado, C. E.; Lorda, P.; Cranley Glass, K.; Villaroel, R.; Couceiro Vidal, A. (2000). *Bioética, Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Bogotá: Ediciones El Bosque.

Mandreoni, H. D. (1990). *Pensar la Técnica*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

- Maturana, H. y Varela, F. (2001). *De máquinas y seres vivos*. Chile: Editorial Lumen.
- Núñez de Castro, I. (1993). La Teleología: Polisemia de un Término. En: Abel, F. y C. Cañón. C. (Eds). *La mediación de la filosofía en la construcción de la bioética*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas-Federación Internacional de Universidades Católicas.
- Peón, C. (1999). Los Sistemas de Educación Superior en la Sociedad del Conocimiento. En: Pugliese, J. (Editor). *Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una Gestión en el nuevo contexto nacional e internacional*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias.
- Potter, V. (1971). *Bioethics, Bridge to the Future*. Washington.
- Tünnermann Bernheim (2004). El Impacto de la Globalización en la Educación Superior. Ficha de Seminario: “Universidad: Marco orientador, rol, propósitos y estructuras de organización y gobierno”. En: Pugliese, J. (Director Seminario). Maestría en Docencia Universitaria, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

La ética y la deontología profesional en la formación universitaria. El caso de la Psicología

Andrea Ferrero

El presente capítulo plantea la importancia que la ética y la deontología profesional adquieren en la formación universitaria de grado, desarrollando la estrecha relación existente entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la postura ética que forma parte de dicho proceso. Se destaca la necesidad de que la formación universitaria apunte no solamente a la generación y adquisición de conocimientos y habilidades científicas o profesionales, sino también al proceso de construcción de valores propios de una posición racional y dialógica. A tal fin, se establece la formación de científicos y profesionales en el marco de la noción de ciudadanía, remarcando la función de la universidad como formadora de científicos y profesionales socialmente comprometidos y éticamente responsables en la aplicación de su conocimiento. Estos desarrollos son articulados con ejemplificaciones propias del campo de la formación universitaria en psicología, a nivel nacional e internacional.

Un campo multidisciplinario

Tanto el desarrollo ético como el específicamente deontológico han sido enriquecidos por el aporte de diversas disciplinas. A partir de su fecunda filiación filosófica, la ética, numerosos estudios y ensayos actuales reafirman dicha filiación, y enfatizan la prioridad de la filosofía en el tratamiento de cuestiones éticas, ya que la finalidad de la ética se centraría casi exclusivamente en el esclarecimiento de la razón suficiente de la moralidad (Cortina, 2003). Sin embargo, un ensayo ya clásico del fundador de la sociobiología, Edward Wilson, había señalado la necesidad de que tanto los científicos como los humanistas consideraran la posibilidad de extender el campo de la ética trascendiendo su origen netamente filosófico, para llegar, incluso, a biologizarla (Wilson, 1975). En un texto también clásico, Ferrater Mora y Priscilla Cohn, a pesar de que haber cuestionado la posición de Wilson, reconocían la importancia de que la ética no sólo fuera de interés de biólogos o antropólogos, sino que sus reflexiones pudieran extenderse a la sociedad humana en su conjunto (Ferrater Mora & Cohn, 1981).

Estas controversias permiten apreciar los entrecruzamientos existentes entre la ética y otras disciplinas, a partir de los cuales es posible advertir cómo la ética ha trascendido ampliamente aquel terreno eminentemente filosófico. Y si bien su origen de reflexión sobre la moral es lo que la sigue animando, dicha reflexión ha sido enriquecida por los aportes provenientes de otros campos.

Así, los crecientes desarrollos de la bioética representan un corpus invaluable a la hora de establecer pautas éticas referidas a los procesos asociados a la salud y a la enfermedad, a la vida y a la muerte (Drane, 2002; Lolás-Stepke, 1995, 2003; Mainetti, 2000; Rovalletti, 2002; Valls, 2003). Incluso en el ámbito de la psicología se ha construido la noción de psicoética, tendiente a la clarificación de los dilemas éticos que se presentan en la práctica de la psicología, e intentando propiciar un diálogo privilegiado entre la psicología y la ética (Ascofasi, 1997; Conde Gaxiola, 2002; Tarragó, 1996).

Otro aporte de gran importancia para el desarrollo de la ética ha sido el campo del derecho, el cual ha colaborado especialmente en la revalorización, -fundamentalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX-, de los derechos de los individuos. Lo cual involucra, muy especialmente para nuestro interés, los derechos de los sujetos que participan en prácticas científicas o profesionales. Desde ese mismo punto de vista, y en coincidencia cronológica, se estableció una articulación entre esta perspectiva jurídica y la perspectiva médica, por la cual la ética comenzó a tener algo para decir frente a las tareas de investigación con humanos, apuntando básicamente a la preservación de la integridad y la autonomía de los sujetos en forma individual o colectiva (Mainetti, 2000).

A partir de la década del sesenta, el campo de la investigación psicológica demostró gran preocupación por los parámetros éticos involucrados en algunos experimentos en el campo de la psicología social (Adair, 2001; Duarte, 1994), como los relacionados con el sometimiento a la autoridad en los ficticios experimentos científicos de Milgram (1963) y Orne (1962), o lo acontecido en la prisión simulada de Stanford (Haney, Banks & Zimbardo; 1973).

El malestar que este tipo de sucesos generó en la comunidad científica de la psicología iba en consonancia con otros malestares previos, extensivos a todas las comunidades científicas y al conjunto mayoritario de la población: aquellos derivados de las sistemáticas violaciones a los derechos humanos cometidas durante la Segunda Guerra Mundial. Estos sucesos, impactaron en el ámbito normativo, produciendo como efecto un nuevo aporte al campo de la ética y la deontología profesional: la promulgación de diversa clase de declaraciones de derechos, como el Código de Nuremberg, la Declaración de los Derechos Humanos, y, en el campo de la investigación, la Declaración de Helsinki (Tribunal Internacional de Nuremberg, 1995; ONU, 1948; Asociación Médica Mundial, 1975).

A dicho proceso deben sumarse, además, los efectos de la propia profesionalización y de regulación de las ciencias de la salud, que tanto los organismos del estado como la propia comunidad de pares ejerce sobre las prácticas profesionales, ya que éstas adquieren interés público debido a que su ejercicio compromete la salud, la calidad de vida y la dignidad humana (Fariña, 1994; Luna, 1998; Ferrero, 2002; Calo & Hermosilla, 2000; Calo, 2002; D'Agostino, 2002; Hoof, 2002, 2003; Mainetti, 2000.; Poortinga & Lunt, 1997; Rovalletti, 2002; Viar, 2002). En el caso de la psicología, incluso, la reflexión ética sobre la profesión del psicólogo se ha vinculado con el creciente desarrollo de la ética aplicada, habiéndose incluso generado numerosas investigaciones

que apuntan directamente a la relación entre la ética aplicada y la deontología de la psicología (Adair, 2001; Caldwell et al, 2000; Maliandi, 1995).

Otro aporte importante al campo de la ética y la deontología profesional, ha sido el realizado desde las ciencias de la educación. Dentro del campo científico psicológico, ha sido notable el incremento de las investigaciones sobre ética y la deontología profesional vinculadas a la educación superior, especialmente sobre la formación y el entrenamiento profesional en psicología (Belar, 2000; Benjamin, 2001; Blanco, 1998; Poortinga & Lunt; Tipton, 1996), el cual ha incorporado temáticas de creciente interés como son los procesos de acreditación y evaluación de programas y carreras universitarias de grado y posgrado en psicología, tanto a nivel internacional (Lunt, 2002; Rétfalvi & Simon, 1996; Sheridan et al., 1995; Wilpert, 2002) como en el Mercosur (Di Doménico, 1996, 1999; Di Doménico & Vilanova, 1999; Hermosilla, 2000, Vilanova, 2000), fenómeno también observable en otras disciplinas.

Ética y deontología profesional

Dentro del campo de la ética y la deontología profesional, las iniciales investigaciones sobre los fundamentos teóricos de la ética, han ido abriendo cada vez un espacio mayor a estudios que centran su interés en los aspectos éticos y deontológicos de la tarea de investigación y de la práctica profesional. Este interés se manifiesta especialmente en relación a dos ejes centrales: los derechos de los individuos involucrados en las prácticas de investigación o de aplicación profesional, y los crecientes procesos de profesionalización. A su vez, éstos últimos han impactado de tal modo en el ámbito de la educación superior, -en tanto instancia *princeps* de formación de científicos y profesionales-, que podría ser considerada un tercer eje de interés para los estudios sobre ética y deontología profesional. Si bien las investigaciones tienden a centrarse en una de estas vías de análisis, habitualmente suelen ser considerados articuladamente, dada su mutua implicación.

En el campo de la psicología, las investigaciones referidas a la relación existente entre aspectos éticos, y aspectos de la regulación profesional y de la enseñanza, permitieron la construcción de un consenso acerca de que el buen desempeño en cualquier ámbito de la psicología descansará básicamente sobre dos pilares: el grado de conocimiento técnico instrumental adquirido y la posición ética desde donde dicho conocimiento sería instrumentado (Lindsay, 1996; Patterson, 2000).

Como en otras disciplinas, también en psicología, el fenómeno de implicación entre ética y deontología se plasmó en el hecho de que el paulatino incremento de reflexiones en el campo ético implicó, entre otros aspectos, un desarrollo creciente y renovado de las regulaciones deontológicas de la profesión. Esto se debió al hecho de que aún cuando algunos principios éticos resultaran duraderos, otros se modificarían al mismo tiempo que los conocimientos científicos, lo cual, necesariamente debería ser reflejado por las regulaciones deontológicas profesionales (Ardila,

2000; Ferrero, 2002). Un ejemplo paradigmático de ello posiblemente lo constituyan las sucesivas modificaciones que ha sufrido el Código de Ética de la *American Psychological Association* (American Psychological Association, 1953, 1958, 1963, 1968, 1979, 1981, 1992, 2002).

Es posible advertir, entonces, que la división entre los aspectos ético y deontológico, será mayoritariamente epistemológica, ya que proponer una mirada ética crítica y dialógica, que acentúe su valor cívico y social, tornará necesario el pasaje a una instancia de formalización legal. Dar cuenta entonces de la continuidad entre lo ético y lo deontológico, permitirá que, a pesar de sus diferencias, ambos conceptos sean considerados en su mutua implicación, especialmente si consideramos que las opciones axiológicas y las estimaciones morales esenciales, no poseen operatividad normativa *per se*, sino que constituyen un marco orientativo desde donde delinear conductas posibles, incluida la del accionar científico y profesional (Calo, 2002; Ferrero, 2005). Desde esta perspectiva es posible afirmar que en el proceso de valoración de la conducta científica y profesional, lo ético sería anterior a lo legal, y sin lo cual toda normativa carecería de fundamento moral. Por ello, más allá del inestimable valor que un instrumento deontológico posee para la regulación del accionar profesional y científico, un código adquiere su verdadero sentido sólo por la reflexión moral que conlleva su prescriptividad. Sin ella, la normatividad pasaría a ser un mero reglamento, con grandes posibilidades de abonar el terreno del dogmatismo burocrático, y por tanto, de la irracionalidad.

Así, los códigos deontológicos de cualquier disciplina, en su valor de compromiso escrito, constituyen una herramienta fundamental desde el punto de vista regulatorio, el cual incluye la doble vertiente de su valor restrictivo y de permisividad, a través de su capacidad para plasmar consensos mínimos e indispensables para toda buena praxis (Bermejo i Frígola, 2001).

Ética y deontología en la universidad

Más allá de las consideraciones de carácter epistemológico y praxiológico propias de cada campo disciplinar, la articulación entre la enseñanza universitaria y la organización profesional (Klappenbach, 2000; Vilanova, 2000), no sólo es un tópico de interés referido a la construcción de una formación ética en el proceso de adquisición de conocimientos, competencias y habilidades universitarios (Hermosilla, 2000) sino que también representa un desafío para la deontología profesional. Este desafío excede a las comunidades científicas y profesionales, ya que pone en relevancia la necesidad de enriquecer, y en algunos casos generar, normas específicas que permitieran la regulación ética de cualquier intervención de los alumnos llevada a cabo como parte de su formación de grado (Bourg et al., 1989; Friedrich & Douglass, 1998; Hogan y Kimmel, 1992).

Actualmente existe una tendencia a considerar la ética -y su formalización deontológica- en la formación universitaria bajo un doble aspecto: la formación ética general tanto de estudiantes como de docentes, por una parte, y, en relación con ello, la formación normativo-deontológica

del estudiante en tanto futuro profesional, y la formación normativo-deontológica del profesorado en su función docente (Martínez et al, 2002).

En el caso de la psicología, el creciente proceso de profesionalización y el desarrollo de los códigos deontológicos, han ido modificando el perfil de la enseñanza de la deontología profesional en dichas carreras, desde los iniciales contenidos mayoritariamente eminentemente filosóficos hasta el desarrollo de los aspectos propios de la futura praxis profesional (Calo, 2000). Actualmente, la mayor parte de los programas de ética y deontología profesional en psicología, tanto en nuestro país como en el extranjero, abordan en forma inicial contenidos filosóficos, pero adquieren su mayor desarrollo y profundización en los contenidos propios del quehacer psicológico, en cualquiera de sus ámbitos.

La mutua implicación entre ética y deontología, la doble perspectiva tanto de reflexión sobre la moral como de la normatividad a la que conlleva, es actualmente considerado un elemento central en toda producción y transmisión de conocimiento científico y de futura praxis técnico-instrumental profesional, y por ello debería ser parte fundamental de todo proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad (Ferrero, 2005b). De este modo, la ética en tanto reflexión sobre la moral, no sería un agregado, un plus intelectual, al proceder científico y profesional, sino que forma parte -sólo a veces explícitamente-, del entramado mismo de dicho proceso.

Ello fundamenta el hecho de que la ética sea parte inestimable de la formación de los futuros científicos y profesionales, tal cual incluso lo estipula la Ley de Educación Superior, en Argentina (Nación Argentina, 1995). La tendencia allí demostrada, al igual que en otras latitudes, es que la transmisión de la ética no debería circunscribirse solamente a la asignatura o curso específico donde especialmente se desarrollen estos tópicos, sino que se plantea la conveniencia de generar instancias de formación transversales.

De este modo, sería más factible la articulación entre los lineamientos centrales de la ética y los debates fundamentales de la formación universitaria: los contenidos del aprendizaje, la práctica docente, los métodos de evaluación y las actitudes docentes en la metodología aplicada y en la relación con los estudiantes (Cortina, 1997; Martínez et al, 2002).

Tanto la identificación de los objetivos vinculados a la formación universitaria de los alumnos, como las condiciones generales y específicas tendientes a una sólida capacitación científica y técnica, deberían entonces ser articulados a una sólida formación ética (Martínez et al, 2002). Por ello, se considera valioso contar con una currícula que no sólo atienda a lo específico de los cursos de ética y deontología, sino que también contemple una secuenciación del aprendizaje, de modo tal que se propicie una actitud crecientemente responsable y autónoma en el estudiante.

Ello se basa en el hecho de que la misma organización social de la situación de enseñanza y aprendizaje implica, en sí misma, un proceso de construcción de valores, que acompaña a todo contenido impartido en la universidad. El conocimiento generado y transmitido en la universi-

dad, en tanto conocimiento científico, será aceptado por la comunidad científica a partir de cumplir con acuerdos construidos sobre la base de consensos racionales. Estos procesos de generación y transmisión de conocimiento, en modo alguno están carentes de la construcción de valores, y por tanto, lejos de ser un aditamento secundario y/o prescindible, estos valores formarán parte intrínseca de dichos procesos (Ferrero, 2005b).

Por otra parte, tanto el conocimiento científico y las metodologías que le son propias, como la experiencia derivada de su aplicación, son también productos culturales que participan activamente en el proceso de construcción de valores que mantiene la cohesión social. Es ello lo que torna indispensable el hecho de que los avances científicos conlleven una práctica dialógica tendiente a la búsqueda de consensos racionales, en tanto el conocimiento es, es sí mismo una producción constructiva e interpretativa (González Ávila, 2002).

Desde esta perspectiva se torna evidente por qué la ética profesional constituye uno de los pilares básicos en la formación universitaria, posibilitando que los principales actores sociales áulicos, -docentes y alumnos-, participen activamente del proceso de construcción y apropiación, de manera reflexiva y crítica, no solamente de los valores asociados a su futura titulación, sino también de su compromiso con la sociedad en tanto sujetos responsables y parte de dicha sociedad.

Este compromiso requiere, especialmente por parte de los equipos docentes, una permanente tarea de actualización, ya que los nuevos desafíos que la misma sociedad genera producen una necesidad de respuesta por parte de la reflexión ética. Esta respuesta deberá intentar articular el rol científico y profesional con una reflexión ética acorde a las exigencias contemporáneas, las cuales, además, tienden, cada vez más, a exceder barreras regionales. En el caso de la psicología, por ejemplo, este hecho se ha plasmado en los acuerdos iniciados por el Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur y Países Asociados, tendientes a lograr pautas comunes de formación y reflejados a nivel regulatorio profesional en el establecimiento de un Código profesional común al Mercosur (Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur y Países Asociados, 1997; Hermosilla, 2000), y por supuesto, el Metacódigo de Ética de la EFPA, European Federation of Psychologist's Associations, el mayor acuerdo de carácter científico, profesional y académico en el campo de la psicología (EFPA, 1995).

Será necesario entonces privilegiar la necesidad de formar científicos y profesionales que desarrollen las habilidades y capacidades necesarias para producir y aplicar un conocimiento específico, y que al mismo tiempo puedan hacer un “buen uso” de esos conocimientos, privilegiando los principios básicos de *beneficencia* (y *no-maleficencia*), *autonomía* y *justicia*, cuyos principales desarrollos provienen del campo de la bioética. De la mano de ello, será posible propiciar el pasaje de una vieja moral de carácter naturalista a una nueva moral de orden básicamente normativista, en la cual cobren relevancia no sólo la relación entre hechos y valores, sino también la calidad de vida de los sujetos implicados (Mainetti, 2000). Los nuevos horizontes globales, muchas veces asociados a la idea de pérdida de valores, de entronización del

contractualismo y de sociedad de mercado, representan un renovado desafío para la ciencia y para la comunidad (Ferrero, 2003). La ética, y muy especialmente en la etapa de la formación de grado, no debería ser ajena a este proceso.

Una universidad de ciudadanos

Dentro de este conjunto pluridimensional que implica la formación ética en la universidad, es de suma importancia remarcar el lugar ético de la docencia en tanto práctica de formación ciudadana, sosteniendo la pregunta acerca de qué es lo que podría la universidad aportar a ese gradiente diferencial entre la ética *utens*, cotidiana, desde donde se valora y se decide concretamente, y la ética *docens*, en tanto reflexión sobre la primera (Aranguren, 1986).

Para ello será necesario destacar la doble función de la universidad: una universidad que no sólo contemple el objetivo tradicionalmente establecido de generar y transmitir conocimiento -condición *sine qua non*-, sino también el objetivo de contribuir a la formación de sus estudiantes en tanto ciudadanos pertenecientes a una comunidad, ya que será en ella, en el seno de un conjunto de sujetos, donde se aplicarán los conocimientos y destrezas adquiridos.

En las comunidades democráticas cobra relevancia fundamental el concepto de libertad, ya sea con el acento puesto en la libertad civil o en la libertad política. La libertad política, de antiguo cuño, está basada en la continuidad del ser humano con su comunidad, y cuando constituye un fin en sí mismo, anima la democracia participativa. La libertad civil, hija de la modernidad, realza el beneficio de la independencia privada e individual, siendo éste ahora un fin en sí mismo, y reservando para la libertad política el lugar de un medio, lo cual estaría plasmado en los modelos de democracia representativa. A su vez, la democracia representativa tiende a vincularse cada vez más con la democracia de mercado, que privilegia la posibilidad del consumo, y ha propiciado que haya cada vez más bienes de consumo para menor población y, por tanto, un incremento generalizado de la pobreza en el resto de la población. Desde esta perspectiva se plantea el concepto de individuo para el cual la política sería un instrumento útil para la concreción de sus fines particulares y la preservación de sus derechos subjetivos, ambos basados en el bienestar económico y la acumulación de riqueza (Ezcurra, 1987; Zermeño, 1993). Esta posición subjetiva estará básicamente centrada en la satisfacción de las propias necesidades, y conllevaría un importante grado de apoliticismo, de falta de interrogaciones que pudieran de algún modo desvirtuar el objetivo primordial: el bienestar propio.

Así, disperso el entramado que une a los actores sociales más allá de los intereses económicos particulares, el concepto de comunidad podría convertirse en una suerte de entelequia mítica, tornando en un imposible la búsqueda del bien común.

El mayor desafío consistirá, precisamente en lograr la participación en un espacio comunitario, donde pueda articularse el bien común y la autonomía de los ciudadanos. Participar implica hacer parte al otro, y a sí mismo, de un todo mayor, hacer uso de esa autonomía para ser

parte -autónoma- de esa comunidad a la que se pertenece. Como animal y político, la realización personal se daría dentro de un contexto compartido donde primen la solidaridad y el respeto mutuo (Cortina, 2003).

Las decisiones que los individuos tomen no estarían entonces basadas fundamentalmente en los propios intereses, sino también en intereses comunes y generalizables, ya que, aún con diferencias, ambos tipos de intereses se interceptan.

A partir de estos desarrollos es que valoramos el lugar del docente universitario en tanto lugar político, circunscripto a un ámbito particular: el de la producción y transmisión de conocimientos y habilidades en la universidad. En ella, el alumnado podrá interrogarse acerca de las normas públicas de conducta, -y por tanto políticas-, que hacen a la construcción tanto de su lugar de estudiante como de su futuro quehacer científico y profesional, tomando en cuenta, a su vez, el particular momento socio-histórico donde este proceso será llevado a cabo (Ferrero, 2003).

Es de esperar entonces, que lo que el alumnado reciba y construya en su tránsito por la universidad apunte tanto a la mayor destreza científica y profesional en su campo de aplicación, como a la generación de ciudadanos responsables y éticamente comprometidos con la realidad social en la que se hallan inmersos (Cortina, 1997), ya que no solamente se trata de adquirir conocimientos sino también las coordenadas para hacer aquél “buen uso” del mismo, al que ya nos refiriéramos.

En el caso de la psicología, las normativas deontológicas que hacen al ejercicio profesional psicólogo, explícitamente estipuladas en los códigos deontológico -, se articulan de modo indisoluble con los derechos de la comunidad, ya sean éstos otros colegas, consultantes o miembros de la comunidad en general. Así, incluso en el caso de obligaciones profesionales sumamente específicas a la interioridad de la práctica de la psicología, su fundamento último podrá ser encontrado en el respeto a derechos universales de la humanidad (Ferrero, 2002).

Es necesario, por tanto, valorar profundamente el lugar que la universidad ocupa en la construcción del proceso de enseñanza y aprendizaje, no sólo en relación a los contenidos, sino a la transmisión de valores y actitudes. Nuestra práctica docente, y muy especialmente si de ética se trata, debe privilegiar activamente la reflexión compartida y la construcción de consensos en la comunidad que al mismo tiempo puedan respetar la autonomía de sus actores. La universidad puede, -y debe-, colaborar en la formación de científicos y profesionales, que, además de la expertez en su campo de conocimientos, sean capaces de *construir una posición ética responsable* desde donde poder aplicarlos.

Referencias bibliográficas

Adair, J. (2001). Ethics of Psychological Research. New Policies; Continuing Issues; New Concerns. *Canadian Psychology*, 42 (1), 25-37.

American Psychological Association (1953). *Ethical standards of psychologists*. Washington, DC.: Autor.

American Psychological Association (1958). Standards of ethical behavior for psychologists. *American psychologist*, 13, 268-271.

American Psychological Association (1963). Ethical standards of psychologists. *American psychologist*, 18, 56-60.

American Psychological Association (1968). Ethical standards of psychologists. *American psychologist*, 23, 357-361.

American Psychological Association (1979). *Ethical standards of psychologists*. Washington, DC.: Autor.

American Psychological Association (1981). Ethical principles of psychologists. *American psychologist*, 36, 633-638.

American Psychological Association (1992). Ethical principles of Psychologists and Code of Conduct. *American psychologist*, 47, 1597-1611.

American Psychological Association (2002). Ethical principles of Psychologists and Code of Conduct. *American psychologist*, 57 (12). 1060-1073.

Aranguren, J. (1986). *Ética*. Madrid: Alianza Editorial.

Ardila, R. (2000). Introducción al Código Etico del Psicólogo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32 (1), 210-211.

Ascofasi, A. (1997). *Ética en la formación y prácticas del psicólogo en Colombia*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Códice.

Asociación Médica Mundial (1975). Declaración de Helsinki-Tokio En G. Vidal, R. Alarcón & F. Lolas Stepke (Eds.), *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría* (Tomo I, pp. 786-787). Buenos Aires.: Editorial Médica Panamericana.

Belar, C. (2000). Scientist - practitioner ± science + practice: Boulder is bolder. *American Psychologist*, 55 (2), 249-250.

Benjamin, L. (2001). American psychology' s struggles with its curriculum: should a thousand flowers bloom? *American Psychologist*, 56 (9), 735-742.

- Bermejo i Frígola, V. (2001). Metacódigo de Ética de la Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos (EFPA). Presentación. *Infocop*, 80, 34-35.
- Blanco, A. (1998). Requisitos y necesidades de formación para la psicología del siglo XXI. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 51 (1), 149-172.
- Bourg, E., Bent, R., McHolland, J. & Stricker, G. (1989) Standards and Evaluation in the Education and Training of Professional Psychologists. *American Psychologist*, 44 (1), pp. 66-72.
- Caldwell, K., Domahidy, M., Gilsinan, J. F., Penick, M. (2000). Applied ethics for preparing interprofessional practitioners in community settings. *Ethics and Behavior*, 10 (3), 257-269.
- Calo, O. (2000). Ética y deontología en la formación del psicólogo argentino. *Fundamentos en Humanidades*, 2, 7-12.
- Calo, O. (2002). La interacción del profesional con los códigos. *Revista Argentina de Psicología*, 45, 25-36.
- Calo, O. & Hermosilla, A. (2000). Prólogo. En O. Calo & A. M. Hermosilla (Eds.), *Psicología, ética y profesión: aportes deontológicos para la integración de los psicólogos del Mercosur* (pp. 7-11). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur y Países Asociados (1997). Protocolo de acuerdo marco de principios éticos para el ejercicio profesional de los psicólogos en el Mercosur y Países Asociados. En Conselho Federal de Psicologia, *A psicología no Mercosul* (pp. 11-14). Brasília: Autor.
- Conde Gaxiola, N (2002) Notas mínimas para la comprensión de una psicoética analógica. La cuestión de la ética, la psicología y el problema de la posmodernidad. *Revista de Filosofía, Investigación y Difusión*, 16 (1), 177-197.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cortina, A. (2003). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos.
- D'Agostino, F. (2002). Bioética y derecho. *Acta Bioethica*, 8 (2), 177-182.
- Di Doménico, C. (1996). Psicología y Mercosur: acerca de la armonización curricular. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 42 (3), 230-242.
- Di Doménico, C. (1999). Psicología y Mercosur: revisión comparativa de los acuerdos sobre formación de psicólogos. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 45 (1), 24-33.
- Di Doménico, C. & Vilanova, A. (Eds) (1999). *Formación de psicólogos en el Mercosur*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

- Drane, J. F. (2002). What is bioethics? a history. In F. Lolas-Stepke & L. Agar-Corbinos (Eds.), *Interfaces between bioethics and the empirical social sciences* (pp. 15-32). Santiago de Chile: Regional Program of Bioethics ?OPS/OMS.
- Duarte, A. L. de (1994). Problemas éticos en la investigación psicológica. En Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Ed.), *Primeras Jornadas de Investigación* (pp. 41-46). Buenos Aires: Autor.
- European Federation of Professional Psychologists Associations –EFPPA- (1995). *European metacode of ethics*. Bruselas: Autor.
- Ezcurra, A. (1987). Democracia de seguridad y de mercado en América Latina. *Cuadernos Ideas*, 7, 27-32.
- Fariña, J. J. M. (1994). Problemas éticos en la práctica investigativa. En Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Ed.), *Primeras Jornadas de Investigación* (pp. 47-50). Buenos Aires: Autor.
- Ferrater Mora, J. & Cohn P. (1981). *Ética Aplicada. Del aborto a la violencia*. Madrid: Alianza.
- Ferrero, A. (2002). Importancia de los derechos humanos en los códigos deontológicos de psicología en la Argentina. *Revista Argentina de Psicología*, 45, 51-58.
- Ferrero, A. (2003) Consecuencias sociales y psicológicas de la globalización en Argentina. Una mirada desde la ética profesional. *Revista Iberoamericana de Educación, Salud y Trabajo*. 4, 253-264.
- Ferrero, A. (2005a). El surgimiento de la deontología profesional en el campo de la psicología. *Fundamentos en Humanidades*, Año VI, Número I (11). Pp. 177-184.
- Ferrero, A. (2005b). El lugar de la ética en la universidad: la docencia universitaria como práctica de formación ciudadana. *Perspectivas en Psicología y Ciencias Afines*, 2, (1), 76-79.
- Friedrich, J. & Douglas, D. (1998) Ethics and the Persuasive Enterprise of Teaching Psychology. *American Psychologist*, 53, 5, pp. 549-562.
- González Ávila, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-103.
- Haney, C., Banks, C. & Zimbardo, P. (1973). Interpersonal dynamics in a simulated prison. *International Journal of Criminology and Penology*, 1, 69-97.
- Hermosilla, A. M. (2000). El Mercosur como contexto de la evolución legal de la psicología argentina. En O. Calo & A. M. Hermosilla (Eds.), *Psicología, ética y profesión: aportes deontológicos para la integración de los psicólogos del Mercosur* (pp. 119-128). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

- Hooft, P. F. (2002). Bioética y jurisprudencia. *Acta Bioethica*, 8 (2), 211-237.
- Hooft, P. F. (2003). Bioética, identidad, ciudadanía y justicia social. En P. F. Hooft, E. Chaparro & H. Salvador (Eds.), *Bioética, vulnerabilidad y educación* (tomo 1, pp. 197-209). Mar del Plata: Ediciones Suárez.
- Hogan, P. & Kimmel, A. (1992) Ethical Teaching of Psychology: One department 's Attempts Attempts at Self-Regulation. *Teaching of Psychology*, 19 (4), 205-210.
- Klappenbach, H. (2000). El título profesional de psicólogo en Argentina. Antecedentes históricos y situación actual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32 (3), 419-446.
- Lindsay, G. (1996). Psychology as an ethical discipline and profession. *European Psychologist*, 1 (2), 79-88.
- Lolas-Stepke, F. (1995). Apuntes para un ética del saber. En M. L. Rovaletti (Ed.), *Ética y psicoterapia* (pp. 147-154). Buenos Aires: Biblos.
- Lolas-Stepke, F. (2003). *Temas de bioética* (2ª ed.). Santiago: Editorial Universitaria.
- Luna, F. (1998). Introducción. En F. Luna & A. L. F. Salles (Eds.), *Bioética. Investigación, muerte, procreación y otros temas de ética aplicada* (pp. 15-45). Buenos Aires: Sudamericana.
- Lunt, I. (2002). A common framework for the training of psychologists in Europe. *European Psychologist*, 7 (3), 180-191.
- Mainetti, J. A. (2000). *Compendio Bioético*. La Plata: Quirón.
- Maliandi, R. (1995). Discurso ético y discurso psicoterapéutico. En M. L. Rovaletti (Ed.), *Ética y psicoterapia* (pp. 139-146). Buenos Aires: Biblos.
- Martínez, M., Buxarrais, M. & Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético, *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-43.
- Milgram, S. (1963). Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 371-378.
- Nación Argentina (1995). Ley 24.521 de Educación Superior. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- ONU (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. En Nación Argentina, *Constitución de la Nación Argentina* (pp. 31-34). (2ª ed.) Buenos Aires: Documentos Página 12.
- Orne, M. (1962). On the social psychology of the psychological experiments. *American Psychologist*, 17, 776-783.

- Patterson, J. B. (2000). Introduction to a special issue. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 43 (4), 186-187.
- Poortinga, Y. H. & Lunt, I. (1997). Defining the competence of psychologists with a view to public accountability. *European Psychologist*, 2 (4), 293-300.
- Rétfalvi, T. & Simon, N. P. (1996). Licensing, certification, registration, chartering and credentialing. In L. Bass et al (Eds.). *Professional conduct and discipline in Psychology* (pp. 39-51). Washington-Montgomery: American Psychological Association - Association of State and Provincial Psychology Boards.
- Rovaletti, M. L. (2002). Las exigencias de una ética del conocer. *Acta Bioethica*, 8 (1), 137-144.
- Sheridan, E. P. , Matarazzo, J. D. & Nelson, P. D. (1995). Accreditation of psychology's graduate professional education and training programs: an historical perspective. *Professional Psychology: Research and practice*, 26 (4), 386-392.
- Tarragó, O. (1996). *Ética para psicólogos: una introducción a la psicoética*, Bilbao: Desclée.
- Tipton, R. M. (1996). Education and training. In L. Bass et al (Eds.). *Professional conduct and discipline in Psychology* (pp. 17-37). Washington-Montgomery: American Psychological Association - Association of State and Provincial Psychology Boards.
- Tribunal Internacional de Nuremberg (1995). *Código de Nuremberg*. En G. Vidal, R. Alarcón, & F. Lolas Stepke (Eds.). *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría* (Tomo I, Sección Datos y Documentos, p. 781). Buenos. Aires: Editorial Médica Panamericana. (Documento original publicado en 1946).
- Valls, R. (2003). *Ética para la bioética y a ratos para la política*. Barcelona: Gedisa.
- Viar, J. P. (2002). Algunas cuestiones jurídico-legales relativas al ejercicio profesional de la psicología. *Revista Argentina de Psicología*, 45, 99-118.
- Vilanova, A. (2000). La formación académica del psicólogo en el mundo y en el país. En O. Calo & A. M. Hermsilla (Eds.), *Psicología, ética y profesión: aportes deontológicos para la integración de los psicólogos del Mercosur* (pp. 107-118). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Wilpert, B. (2002). Projecting a European Diploma in Psychology. *European Psychologist*, 7 (3), 221-224.
- Wilson, E. (1975). *Sociobiology: The New Synthesis*. Cambridge, Mass.London.
- Zermeño, S (1993). La derrota de la sociedad. Modernización y modernidad en el México de Norteamérica. *Revista Mexicana de Sociología*, 55 (2), 273-290.

La gestión en la universidad. La política y la ética

Carlos F. Mazzola

El consecuencialismo⁷ parece ser la concepción que adoptan la mayoría de quienes tiene la responsabilidad de gestionar la universidad. La idea de que no importan los medios que se utilizan para llegar a determinados fines (principio central del consecuencialismo) es un principio más susceptible de ser adoptado por quienes tienen la obligación y la responsabilidad de gestionar. En cambio aquellos que no han sido elegidos para representar y gobernar la institución, suelen adoptar posiciones contractualistas o no consecuencialistas⁸.

Uno de los interrogantes centrales que atraviesan este trabajo es indagar qué incidencia tiene la posición de gestión, en la toma de posición en la práctica de la misma.

Pero ya se trate de una posición u otra, en el espacio concreto de la vida universitaria, sus agentes se encuentran envueltos en una serie de funciones que deben realizar, normas que las regulan, beneficios si las cumplen, competencia entre sus pares, exigencias de los superiores, es decir una trama compleja de interrelaciones, demandas y luchas, desde las cuales partimos como testigos y protagonistas.

El análisis que realizamos constituye una selección de tres puntos, íntimamente relacionados, pero que guardan su especificidad.

El primero de ellos muy vinculado a la problemática, hoy casi excluyente de la teoría política, es el tema de la agenda. El mismo hace referencia a cómo un problema pasa a constituir en un tema, implica un salto no sólo de representaciones cognitivas sino básicamente de luchas de intereses y de fuerzas de imposición.

La mirada sobre las normas, el ethos o el sentido común, que regula las interacciones, contraponiéndola con las excepciones que a ellas se realiza, es también un perfil que queremos plantear para el análisis. Y por último, a modo de integración de estos aspectos, veremos dos lógicas en pugna: la pública y la privada.

El común denominador de estos tres aspectos lo constituye tanto el objeto de análisis: la gestión universitaria, y la mirada: la ética sobre la política.

⁷ Es la concepción según la cual: sean cuales sean los valores que adopte un individuo o una institución, la respuesta adecuada a estos valores consiste en fomentarlos, más que en respetarlos absolutamente (Pettit, 1995). Los consecuencialistas consideran instrumental la relación entre valores y agentes.

⁸ Ver capítulo 8, Sanz Ferramola.

Tipos de agenda en la práctica de gobierno universitaria

Pretendemos aquí una breve reflexión sobre el concepto de agenda, a partir del cual proponemos distinguir algunos tipos, conjuntamente con ello, analizar lo que sucede en el espacio universitario.

El concepto de agenda cobra cada vez mayor relevancia en el análisis político en virtud que da cuenta del punto de partida en la construcción de la política.

La clasificación que proponemos la realizamos teniendo en cuenta algunas de las tensiones básicas en el espacio social de la política, por consiguiente los conceptos de legalidad-legitimidad, oculto -público e institucional- personal, conforman las tres categorías que se toman para hablar de tipos de agendas.

Nos dicen Aguilar Villanueva (1993); Krotsch (2000) y Chiroleu (2004) que en las políticas públicas suelen distinguirse al menos cuatro momentos, los cuales se hallan fuertemente imbricados entre sí por lo que a menudo son escindibles sólo a los fines analíticos: estos son la formación de la agenda, es decir la inclusión de una determinada temática como cuestión de interés general, el diseño de las políticas, su gestión y su evaluación.

“La agenda de gobierno puede definirse como el conjunto de cuestiones sobre las cuales el gobierno ha decidido incidir, las definiciones a partir de las cuales las analiza y la forma en que operacionaliza esa acción para atender el problema.” (Aguilar Villanueva, 1993:29)

El ingreso de un tema a la agenda de gobierno no constituye una cuestión casual ni los gobernantes la dejan librada al imperio del azar. Una multitud de problemas que afectan a personas y grupos están en la puerta de la agenda de gobierno, pugnando por acceder a la misma, y es comúnmente aceptado que ningún gobierno puede atenderlos simultáneamente a todos. Esto hace que sea necesario jerarquizarlos -de acuerdo a las metas u objetivos delineados desde la esfera oficial- lo cual incide en la inclusión o exclusión del tema en la agenda y en el primer caso, su ingreso en un lugar prioritario o en posiciones marginales que suponen un tratamiento poco propicio o incluso, la posibilidad de ser descartado.

Esto implica que sólo algunas necesidades y demandas de la sociedad son “problematizadas”, en el sentido de que a partir de la obtención de un fuerte apoyo por grupos u organizaciones estratégicamente ubicadas que promuevan su incorporación a la agenda; se constituyen en cuestiones “socialmente problematizadas” (Oszlak, 1984; O’Donnell, 1996). En este mismo sentido, señala Aguilar Villanueva (1993), que no todos los problemas se vuelven públicos, ni todos los problemas públicos se vuelven cuestiones que deben ser objeto de la acción gubernamental, es decir, agenda de gobierno.

Si se acepta la tesis de que el ámbito público actúa como mediador entre el Estado y la sociedad, con el objeto de procurar una generalización de intereses y la resolución consensuada de las pugnas entre posiciones divergentes, esto supone que todos los intereses deberían ser contemplados. Sin embargo, en la práctica, esto no acontece de manera lineal, y la injerencia de los grupos de mayor poder resulta crucial en la conformación de la agenda. Esto es así en tanto no todos los grupos tienen el mismo grado de organización y de recursos materiales, o idéntica capacidad de incidir en su conformación. (Chiroleu, 2004).

Este proceso no está ligado ni a la magnitud ni a la abarcabilidad de las cuestiones, es decir, no guardan una relación lineal ni con su condición de interés general o de interés particular, ni tampoco con el hecho de que afecte a grupos mayoritarios o reducidos, ya que su lógica es más compleja.

Agenda legal y legítima

A partir, de lo hasta aquí señalado entendemos que se podría distinguir la agenda que realizan las autoridades que deben tomar una decisión, de aquella otra que surge y se impone dado la fuerza o capacidad de los grupos interesados en que un tema determinado forme parte de la misma.

Para el primer caso entendemos pertinente hablar de agenda legal u oficial, y para el segundo de agenda legítima o de campo. El criterio excluyente para ésta distinción es analizar quién trae el tema o problema a la mesa en donde se toman las decisiones.

La primer agenda es una construcción política de quienes deben tomar decisiones respecto a los mismos temas o problemas agendados. En el segundo se trata, sobre todo cuando los funcionarios no hacen legal la legítima, de una imposición.

Un ejemplo, de ambas agendas, podemos situarlo el 7 de julio del 2005 en Londres, cuando el Grupo de los 8 se reúne para tratar una serie de temas. En la agenda oficial aparece como primer punto el tratamiento de la pobreza en África, luego estaba la problemática de la contaminación ambiental y por último figuraba un punto sobre el terrorismo. El atentado en Londres alteró las prioridades de dicha agenda, ya que paso a primer término lo que estaba al último, es decir se impuso la agenda de campo sobre la oficial.

Agenda oculta y pública

Otra distinción de agendas lo hacemos tomando un concepto de la pedagogía: «curriculum oculto» y señalar la existencia de una serie de temas, elaborados por los funcionarios de la gestión, que se tratan de manera oculta y otra serie de problemáticas que cobran visibilidad en su tratamiento. En donde los espacios públicos de tratamientos políticos, son aquellos que cobran visibilidad para el conjunto de la comunidad, pero no son tratados allí el conjunto de temas políticos que una gestión trata.

Basta señalar para establecer esto, la cada vez menor importancia que tienen los cuerpos colegiados en la Nación, en donde no solo a partir de la delegación de facultades al poder ejecutivo, estos cuerpos limitan su tarea, sino que el ejecutivo realiza un verdadero vaciamiento de problemáticas al mismo.

La visibilidad acota el poder discrecional de decisión de la gestión, por ello el tratamiento oculto de determinados temas brinda un mayor margen de gobernabilidad. La oposición y los medios de comunicación, son quienes contrarrestan este trabajo sistemático de la gestión por gestionar desde la agenda oculta. Es evidente que lo visible es también una forma de control que limita las prácticas corruptas. “¡Qué funcionario público puede declarar que usará el dinero público para intereses privados!”, exclama Bobbio (1994).

No obstante, no todo tratamiento público es puro y todo tratamiento oculto es corrupción, dado que hay problemas tratados públicamente porque se imponen, es decir se da un solapamiento de agenda de campo con pública, y hay temas que son tratados de forma oculta porque la publicidad del tratamiento podría limitar la intervención de la gestión, aun cuando esta pretenda realizar una justa acción (por ejemplo: hacer público que se investigará a una determinada persona que está robando).

Agenda institucional y personal

La tensión entre lo institucional y personal nos es útil para esta nueva clasificación. Una analogía se podría trazar con la expresión popular de ser juez y parte en la resolución o en la toma de decisión, cuando lo institucional no puede distinguirse de lo personal. El involucramiento con la problemática hace que la necesaria distancia y equidad con la resolución final este distorsionada, precisamente, por ser parte del problema.

Si bien se podría pensar que esta distinción es más pertinente para clasificar estilos de gestión que para hablar de tipos de agenda, no obstante, es ingenuo pensar que quienes hacen la agenda y toman decisiones son seres asépticos que en el peor de los casos poseen intereses a posteriori de realizada la agenda. Si cabe establecer un orden de emergencia el mismo debe pensarse inversamente, es decir, la agenda es a posteriori de los intereses.

Los tipos de agenda propuestos no se dan en forma pura. Es decir no se trata de una clasificación excluyente. Un tema puede ser seleccionado y llevado a la mesa por la gestión dado que se trata de una problemática de relativa importancia para estos, no obstante puede suceder que se trata, al mismo tiempo, de una realidad con intereses en el campo. Es decir no todo interés legal se opone al interés legítimo. Claro que las diferencias se pueden establecer en intensidad en uno y otro espacio de tratamiento o representación (o producción y reproducción).

Las problemáticas o los temas tratados, no son absolutamente públicos u absolutamente ocultos. En muchas ocasiones hay aspectos públicos de un tema y aspectos ocultos del mismo

tema, intereses que se pueden decirse y otros que deben ocultarse. Lo mismo sucede en la tensión institucional-personal.

En la mesa de toma de decisiones, en donde se vuelca la agenda, se da una compleja trama, en la cual las clasificaciones que proponemos son útiles para el análisis, pero se tornarían un obstáculo si creemos que estas diferencias se producen en la realidad del mismo modo que en el papel.

En la universidad

En el espacio universitario cada autoridad posee su propia agenda, pero pensamos que existe una agenda central. Si bien el órgano máximo de gobierno de las universidades es la asamblea, la misma, como las asambleas constituyentes, son de infrecuente sesión. Por consiguiente son los Consejos Superiores (CS) los órganos máximos de gobierno que sesionan y toman decisiones a partir de una serie de temas institucionalmente establecidos y plasmados en los que se suele llamar “Orden del día”.

Veamos un registro de temas tratados en el CS de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) a lo largo de un año. La tabla que elaboramos clasifica los temas siguiendo como criterio los tipos de comisiones que el cuerpo ha establecido como espacios o subdivisiones del CS que permiten tratar las problemáticas puestas en agenda.

A partir de algunas variables objetivas inducimos otras de carácter subjetivo. Así por ejemplo el tiempo con que se trata un tema, nos induce a pensar el interés que éste despierta, ya que difícilmente una problemática que la gestión considere de suma importancia sea tratado en cinco minutos.

Del mismo modo podemos pensar que la frecuencia con que se trata un tema nos indica la importancia del mismo, ya que si una problemática es abordada una única vez, seguramente posee un interés menor que aquellas que se lo hace en reiteradas ocasiones. La existencia de debate, en el tratamiento de un tema, también lo tomamos como un indicador de la significación que a tal problemática se le atribuye.

Así tenemos:

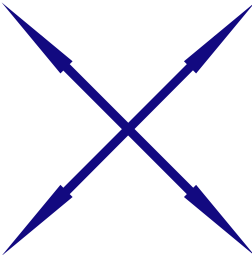
TIPO DE TEMA E INTERÉS	CON DEBATE		SIN DEBATE		TOTAL
	F	f	F	f	
ACADÉMICOS	49	25	147	75	196
CIENCIA Y TÉCNICA	14	36	25	64	39
EXTENSIÓN	2	25	6	75	8
JURIDICA-LEGAL	33	62	20	38	53
ESCUELA NORMAL	7	88	1	12	8
FINANCIEROS	32	63	19	37	51
ESTUDIANTILES	8	42	11	58	19
ASUNTOS VARIOS	9	47	10	53	19
POLÍTICOS	16	80	4	20	20
GREMIALES –LABORALES	37	71	15	29	52
OTROS	11	78,5	3	21,5	14

Fuente: Actas del Consejo Superior U.N.S.L

El primer dato interesante que nos aparece, poniendo el acento en la distinción agenda legal-legítima, es que los temas que hacen a la funciones básicas de la universidad son los menos debatidos, es decir los menos problemáticos, son por consiguiente temas que no hay inconvenientes en hacerlos públicos y por ello no hay porque incluirlos en la agenda oculta. La mayoría de estos temas arriban a su tratamiento a los fines de encontrar una legitimación política-administrativa, dado que por ejemplo los temas académicos, son en su gran mayoría llamados a concursos docentes, en donde lo que debe hacer el C.S. es supervisar que se hayan cumplido los requisitos establecidos en la ordenanza (por ejemplo: que exista jurado extra institucionales, que estos sean docentes efectivos, etc.).

La cantidad de temas tratados, es interesante también para tomarla como un indicador de la identidad institucional. La UNSL como casi todas las universidades argentinas, tienen en su estatuto una triple función, la de realizar docencia, investigación y servicios. Sin embargo nada se establece de las prioridades que estas funciones deben tener. No obstante todos sabemos que las universidades son básicamente instituciones dedicadas a la enseñanza, en segundo lugar a la investigación y en tercer termino a los servicios.

Si ordenamos los temas tratados según la cantidad de veces que estos tipos de tema forman parte de la agenda, tenemos que los de tipo académico son los más frecuentes, pero curiosamente son los temas que menos debates generan. Inversamente los temas relativos a la Escuela Normal son los menos tratados, sin embargo son los más polémicos.

Ordenados por frecuencia		Ordenamiento por interés
ACADEMICOS JURIDICA-LEGAL GREMIALES –LABORALES FINANCIEROS CIENCIA Y TECNICA POLÍTICOS ESTUDIANTILES ASUNTOS VARIOS OTROS EXTENSIÓN ESCUELA NORMAL		ESCUELA NORMAL POLÍTICOS OTROS GREMIALES –LABORALES FINANCIEROS JURIDICA-LEGAL ASUNTOS VARIOS ESTUDIANTILES CIENCIA Y TECNICA EXTENSIÓN ACADÉMICOS
Agenda oficial		Agenda de campo

La ausencia de debate en el CS no debe interpretarse como que en el campo dichos temas no son problemáticos, no obstante, la presencia de discusión en el cuerpo es un buen indicador que en el campo hay un problema al respecto.

Podríamos concluir, que la agenda oficial, es la que más se impone sobre el análisis de la realidad y la construcción de los hechos políticos. Siendo la agenda de campo una agenda secundaria que sólo en ocasiones logra convertirse en realidad. La agenda oficial no es un reflejo de la agenda de campo, ni representa los temas más conflictivo o importantes del campo, muchas veces por el contrario constituyen la agenda oficial los temas menos problemáticos, lo que implican menos cambio, menos esfuerzo, menos recursos, menos seguimiento, a la gestión.

Una distinción interesante, que nos ayuda en el análisis, es tener presente que no es lo mismo tratar en forma reiterada distintos expedientes de un mismo tema (por ejemplo: los concursos académicos) que tratar de modo reiterado un mismo expediente (por ejemplo: un concurso en particular). Si un concurso es tratado en reiteradas ocasiones, sin duda se trata de un concurso problemático, cuyo principal motor para su tratamiento no es la gestión, sino un abogado patrocinado de un docente involucrado.

Otro tipo de tema clave que se puede analizar desde la tensión entre agenda institucional - agenda personal tiene que ver con uno de los temas más conflictivos en C. S. y esta vinculado al de las problemáticas de las posiciones laborales, y más específicamente aún al de las contrataciones directas de personal no docente⁹.

El Rector o Decanos en su desempeño de funciones, realizan contrataciones directas, esto supone un ingreso muy personalizado, obviando las reglas o normas que existen institucionalizadamente.

⁹ Act.A-1936/94. Acta 96/94. APUNLS reitera solicitud de evitar la designación directa del personal. Se puede por otra parte ver otras actuaciones o expedientes. Como por ejemplo la Act. A-1381/94, que plantea que APUNLS solicita que todas las coberturas de cargos no docentes se realicen por concurso. Otros ejemplos se encuentran en la última sesión del año Acta 99/94, en Expte.G.5-785/94 y Expte B-5-799/94, en donde con la abstención del consejero no-docente se aprueban contrataciones directas de personal no-docente.

Es decir, surge la excepción al modo legítimo e institucionalizado, que es el ingreso por concurso, que garantiza la ausencia de conflicto en tanto que aceptada y naturalizada como modalidad que regula el modo de ingreso al campo. Se produce no ya la esperada reproducción o circularidad entre los nuevos y viejos agentes y entre los sujetos particulares y la institución, sino que el mismo es reemplazado por un modo excepcional que en definitiva termina alterando o rompiendo el puente consensuado entre lo particular y lo general, que necesariamente debe darse en cualquier orden estable. Sería ingenuo sostener que la conflictividad que se genera, se vincula solamente por plantear la excepción a la norma¹⁰. Entiendo en cambio, y sobre todo en el caso que se esta proponiendo como testigo del análisis, que se da un juego de lealtades que altera el habitual posicionamiento y conciencia respectiva, que se va produciendo en aquellos nuevos integrantes de la institución que han logrado su ingreso al campo legal y legítimamente.

Difícilmente exista un número importante de personas, que hayan sido contratadas en forma directa, que al menos no les quede duda de los auténticos motivos de su contratación, más allá de la necesidad de cubrir humanamente una tarea, seguramente se realizaran una serie de preguntas como: ¿si lo han contratado únicamente por su idoneidad, o por que es amigo del que lo contrato, o porque pertenece al partido del que lo contrato, o porque lo sedujo, etcétera? Si le sumamos a esto último la situación de excepcionalidad por la cual se ha ingresado (hecho que se le debe hacer tener muy en cuenta a cualquiera) queda poco margen para que estas personas contratadas no se sientan en *deuda* con quien halla impulsado su contratación. Es decir se le hace ver, o al menos sospechar, que se le ha realizado un “*obsequio que obliga a un contraobsequio*” (Bourdieu, 1997), alterándose así que se actúe, piense, sienta y perciba en función del campo y la posición que en el mismo naturalmente se ocupa. Por ello los gremios y sobre todo APUNSL (Asociación de Personal Universitario de San Luis), cuyas tareas giran en torno a representar los intereses de sus agentes y por ello pretenderse ser los legítimos acreedor de las lealtades del personal, plantean con tanta virulencia su oposición a tal modo de contratación.

Las contrataciones directas alteran, desde el punto de teórico, que la toma de posiciones reflejen las posiciones que se ocupen en el campo. Es decir romper el hecho esperado que significa que a nivel de conciencia y discurso, se asuma lo que se sitúa a nivel de la práctica.

Otro caso, que muestra sin mas la mezcla que se produce entre los intereses personales e institucionales lo vemos a partir de la propuesta hecha por el Rector respecto al personal de la Radio FM de la universidad.

¹⁰ Expte. S-1-1234/94 Acta 99/94 Secretaria Académica eleva informe del D.E.T.I. (Departamento encargado de las carreras cortas y a término) solicitando presupuesto tentativo para 1995. Mediante el tratamiento del citado expediente se pone en evidencia aún más que la conflictividad de las contrataciones no son sólo fruto de la modalidad en si, ya que a nivel docente se producen un importante numero de contrataciones via DETI, para el personal que debiera dictar las materias de las carreras cortas; lo que si bien genera algun debate (una sola vez) el mismo gira en torno de el gasto que la universidad realiza y que el mismo se podria evitar si se solicitara la extension de tareas a los docentes ya de planta.

“El Sr. Rector manifiesta que el proyecto de la Radio fue una inquietud personal. Señala que durante una reunión en Olivos con el Pte. Alfonsín se logró las frecuencias de las dos F.M. (San Luis y Villa Mercedes). Continúa expresando que este emprendimiento se armó con mucha voluntad, con los elementos que se tenía, y que al principio hubo muchas críticas por parte de los docentes. Expresa que se ha decidido llamar a concurso el cargo de director de la misma.” (Acta C.S. 99/94 Expte. S-1-1234/94).

Se puede leer en el acta que un Consejero docente plantea la necesidad de seguir los mismos procedimientos que cualquier otro organismo, en cuanto a sus concursos, estatutos, ordenanzas, funciones, objetivos, etcétera. Por otra parte el Decano de la Facultad de Física, manifiesta que la radio debe funcionar con independencia de la conducción de la institución.

Hay en las palabras del Rector una relación de continuidad o circularidad mediatizada por dimensiones políticas y afectivas. Es decir se trata de un ejemplo que pone de manifiesto que tanto el Estado Nacional como la Universidad Nacional de San Luis, instituciones estas de alcance general, (a pesar de ser una más amplia que otra y abarcarla) hallan en los miembros que la gestionan, principios activos de realizaciones de acciones o proyectos. Es decir que lo general necesita para su reproducción de agentes concretos, no se reproduce lo general por lo general, sino por lo particular. Pero ¿es legítimo que este proceso circular este mediatizado por lo político y la amistad?

Por otra parte se puede desprender de lo señalado un nuevo ejemplo de la articulación del capital político con la amistad o confianza. En tanto que debe interpretarse de lo manifestado por el Sr. Rector, que el proyecto de la radio, fue su proyecto, y que gracias a él y su vínculo o contacto con el presidente Alfonsín, consiguió la autorización para las frecuencias.

Por ello no sólo que no es legítimo, a pesar de ser legal, el camino por donde se obtuvo las autorizaciones sino que tampoco lo es la pretensión manifestada como solicitando gratitud y acatamiento por parte del Sr. Rector, lo que implica una solicitud de reconocimiento simbólico a partir del recurso logrado. En tanto que se desprende de sus palabras, que las críticas realizadas no tiene cabida porque lo conseguido se lo deben a él. Es aquí donde no se puede descuidar que las personas concretas, puestas en cargos institucionalmente previstos y normados representan precisamente a un todo institucional y lo que se va logrando como producto de desempeño del rol debe ser acreditado precisamente al cargo o puesto prescrito, o si se quiere a la habilidad para desempeñarse en esa posición institucional, pero no a la persona concreta. Es evidente que si el Lic. Püschmuller no hubiera sido Rector, por más amigo que fuera del entonces presidente Alfonsín, no hubiera conseguido las frecuencias para las radios.

De este mismo ejemplo se puede observar que al interior del CS hay docentes que realizan sus observaciones críticas, los mismos se inscriben políticamente en un sector opositor y minoritario y por consiguiente dominado, se entiende que pretendan quitarle el manejo de la radio a sus

dominantes, en tanto que recurso que es visto consciente o inconscientemente como un instrumento que acrecentara el poder y con ello se acentuara la tensión y la distancia que los separa. Es difícil saber si los argumentos esgrimidos, todos ellos apuntando a desparticularizar el manejo de la radio: “que se llamen a concurso los cargos”... “que sea independiente de la gestión”... “que se redacten ordenanzas y resoluciones” ¿son meras eufemizaciones o no?

El manejo monopólico de los recursos es lo que debieron hacer los Estados, en su etapa de constitución, para poder con ello hacer uso de la fuerza, tanto física por medio de sus ejércitos, como simbólica en tanto que reconocimiento de los habitantes. El cual era y es fruto de una correcta administración y redistribución de los mismos.

La agenda pública en la universidad, no es elaborada por todos los miembros del CS, ya que es realizada por el Rector y su Secretario General, y estos deliberadamente o no, han de saber y calcular, la distancia que tienen los Consejeros con determinadas problemáticas. Esa distancia es un dato esencial, para intentar predecir el apoyo u oposición que los consejeros realizaran sobre determinados temas, y en consecuencia fruto de ese análisis se dará o no visibilidad a determinados problemas.

“Ojos que no ven, corazón que no siente” es una de las frases populares que encierra una de las mayores sabidurías. La misma da cuenta de las limitaciones del ser humano, en tanto que acota la importancia o sentido de la realidad a lo que éste alcanza a conectarse directamente.

Si bien, no podemos observar el calculo de distancia que han estimado los hacedores de la agenda, de los consejeros con los tema, ni tampoco podemos verla, una vez que los temas son tratados, podemos no obstante a partir del tiempo con que se tratan los temas, inferir la importancia atribuida a los mismos.

La siguiente tabla es una lista de temas, todos de importancia, cualquiera de ellos ameritaría un extenso tratamiento, no obstante sólo alguno de estos lo logran.

EXTENSIÓN EN EL TRATAMIENTO DE TEMAS IMPORTANTES	
TRATADOS EN BREVEDAD	TRATADOS EXTENSAMENTE
Auto evaluación institucional	Incompatibilidades laborales
Ingreso – curso nivelación	Carrera de medicina
Normativas ministeriales	contratación directa de personal
Políticas del CIN	Compra de equipamientos
Planes de estudios	Construcciones
Carreras cortas	Escuela normal
Plebiscito incentivos	Sistema de jubilaciones y pensiones

Fuente: Actas del Consejo Superior U.N.S.L

Las políticas del CIN son temas de suma importancia para la universidad, no obstante las discute el Rector en otro ámbito. Quizás sea ella la razón por la cual tiene poca importancia en el CS. El tema del ingreso, aunque de suma importancia institucional, apenas es tratado en el CS;

es claro que quienes están allí sentados no tiene que realizar el ingreso. La autoevaluación institucional, al igual que las normativas ministeriales, pareciera ser que son problemáticas que le interesa a la CONEAU, a la SPU, pero apenas interesan a los agentes universitarios. La aprobación o no de las modificaciones hecha a los planes de estudio, son también temas directamente relacionados con la distancia de los consejeros con las mismas.

Hemos observado por ejemplo que modificar un plan de estudio puede llevar un año de discusión en los cuerpos colegiados departamentales, un día de debate en el cuerpo colegiado de la facultad y cinco minutos en el CS. En cambio los temas más extensamente tratados, son aquellos en donde los Consejeros están más involucrados.

En conclusión, el o los que elaboran la agenda pública saben o estiman, cuán cercano o distante están los consejeros de un tema o aspectos de estos, y en base a ello presenta, informa u oculta su entidad para su tratamiento.

Como se habrá observado estas clasificaciones son meras abstracciones y la realidad es mas compleja que la clasificación, dado que en los hechos no se hallan los tipos puros sino que se producen mezclas. Citaremos por ello un ultimo caso en donde es bastante evidente como se producen los tres tipos de agenda en un mismo hecho.

Un ejemplo hallado en actas se remite precisamente a la última cesión de trabajo del consejo, transcurre pleno diciembre y el color anticipa que se esta a escasos días del receso veraniego. En ese marco el Sr. Rector presenta una nota para que se le cubran los gastos de un viaje a Cuba desde el 22 hasta el 29 de Enero:

“Expte. R-1-1238/94 RECTOR solicita autorización para visitar la universidad de la Habana Cuba.

-----El cuerpo acuerda tratar el expediente sobre tablas y decide autorizar al Sr. Rector a viajar a la Habana (Cuba) en virtud de la invitación cursada por el Sr. Rector de la Universidad de la Habana. Dr. Juan Vela Valdez. Para visitar esa importante institución educativa *desde el 22 hasta el 29 de Enero de 1995. Asimismo se autoriza a la Secretaria de Hacienda y Administración para cubrir los gastos que demanden dicho traslado.*”¹¹

Se trata de un caso en donde se busca dar un marco de legalidad a una erogación personal, es decir carente de toda legitimidad, es también un ejemplo que muestra como lo que se oculta, excepcionalmente surge y cuando lo hace se lo eufemiza, por ello el viaje que es de vacaciones se muestra como de visita académica. Y es también un ejemplo de cómo los intereses particulares suelen primar en algunas circunstancias sobre los institucionales.

¹¹ Acta 99/94. Última acta del Consejo Superior. Nótese que se aprueba sin negativa ni abstenciones, es decir por unanimidad (loresaltado en las citas son son personales).

Para concluir con este punto cabe subrayar que nos propusimos por un lado pensar el concepto de agenda tomando algunas tensiones que son clásicas en las ciencias políticas y sociales; no hay por consiguiente más creatividad que la mera combinación, y por otro lado mostrar en el espacio universitario y dentro de éste, en el CS, como operan estas agendas a partir de presentar casos concretos¹². A sido nuestra intención mostrar al mismo tiempo que la construcción de una agenda no es meramente una labor técnica, sino que es política y también ética. El análisis de las posibles consecuencias de incorporar al debate tal o cual tema, o bien incorporarlo más allá de las posibles cálculos de beneficios, implica asumir una posición ética.

La excepción y la regla

Pensar la ética y la política en el campo universitario, entre otros aspectos, implica analizar como los actores políticos se comportan frente a las normas que regulan y limitan las interacciones de las prácticas de los universitarios; en las cuales los universitarios-políticos son protagonistas y pretenden ser conductores de la misma.

El respeto a las normas, tiene que ver con la aceptación de las mismas, con brindarle entidad, con aplicarlas independientemente de cálculos de beneficios o perjuicios. El análisis de cuándo se aplica y cuándo se exceptúan busca dar cuenta de ello.

Un conocido enunciado de Adam Przeworski (1998) ha planteado que la esencia de la democracia, consiste en la certidumbre sobre las reglas de la competencia política y la incertidumbre sobre los resultados¹³.

Bertolt Brecht (2000) ha escrito una obra de teatro cuyo nombre es “La excepción y la regla” la que tomaremos como analogía para que nos ayude a trasladar luego el análisis al espacio universitario.

La obra narra la historia de dos personajes: El comerciante y el Coolie (persona que lleva cargas). El comerciante debe llegar a un lugar llamado Ourga en donde lo espera un negocio de concesión de petróleo, pero debe hacerlo antes que otro, dado que el que llegue primero se queda con el negocio. Para ello deben caminar varios días por caminos desérticos. Canta el comerciante en la obra: “Camino de día, camino de noche, les saqué ventaja. A golpes me adelanté. El débil se queda atrás, el fuerte llega a destino.” En un momento de descanso, casi sin agua, y luego de haber castigado permanentemente, el comerciante al *coolie*, éste último se acerca con la mano extendida para ofrecerle una cantimplora de agua, temiendo que alguien pudiera encontrarlo con más agua que al comerciante a quien ya se le había acabado, creyendo el comerciante que lo iba a atacar con una piedra saca su revolver y lo mata.

¹² Los ejemplos tomados pertenecen a dos etapas con distintas gestiones en la universidad ya que se trata de casos de los años 1999 y 2004.

¹³ Los conceptos de regla y norma, guardan una estrecha similitud, aunque es pertinente señalar la adscripción al orden legal de una (norma), mientras que la otra (regla) se la vincula al orden cultural o tradicional.

En el juicio, que se realiza, dice el Juez:

“Así que reconoce que el *coolie* tenía razones para odiarlo. Es eso, ¿no es cierto? Por lo tanto, al matarlo usted mató a un inocente, es verdad; pero es verdad únicamente porque usted no podía saber que era inocente. Si, es algo que sucede de cuando en cuando a nuestra policía: uno ve a la policía tirar sobre una multitud de manifestantes, gente completamente pacífica... ¿Por qué tiran? Simplemente porque no pueden comprender cómo esa gente no los ha derribado de los caballos y los ha linchado. La policía, si tira, es porque tiene miedo, es todo. Y el hecho de sentir miedo prueba su sentido como prueba su sentido común. Y usted no podía saber que ese coolie representaba una excepción (...) El *coolie* pertenecía a una clase social que tiene motivos suficientes para sentirse postergado. El sabía que la única manera de disponer del agua que le pertenecía era apoderarse de ella por la fuerza. Iré más lejos: la gente de esa clase tiene un punto de vista limitado y unilateral; tontamente no ven más allá de sus narices... Debía parecerle justo vengarse de su patrón. ¿Qué podía perder en un ajuste de cuentas?

El comerciante no pertenece a la misma clase. No podía esperar un gesto de generosidad de su sirviente, a quien había tratado con brutalidad, según él mismo lo confesó. Su sentido común le decía que corría grave peligro. Esa región solitaria lo llenaba de inquietud. Ni policía, ni tribunales, este hecho le facilitaba al *coolie* apoderarse por la fuerza de la parte de agua que le correspondía; hasta lo estimulaba. El acusado ha actuado, pues, en legítima defensa. Poco importa que haya sido realmente amenazado o que le haya parecido. En la situación en la que se encontraba, tenía que creerse amenazado. El acusado queda libre de culpa y cargo. La demanda presentada por la mujer de la víctima es rechazada. Señores, buenas tardes”.

Y termina la obra con una canción de los actores que dice:

“Así termina la historia de un viaje. Ustedes han visto y escuchado. Han visto lo habitual, lo que constantemente se repite. Pero, atención, bajo la apariencia de lo familiar, descubran lo insólito. En lo cotidiano, desentrañen lo inexplicable. Reconozcan la regla como abuso. Y donde aparezca el abuso, pónganle remedio”.

Lo sucedido en la representación en términos de norma y justicia, entrañan una complejidad que nos muestran que el enunciado de Adam Przeworski (1998), debe ser analizado involucrando otras variables, no basta “la certidumbre sobre las reglas de la competencia política y la incertidumbre sobre los resultados” dado que el mismo presupone la posibilidad efectiva de la certidumbre sobre las reglas. Sin caer en el otro extremo que plantearían las posiciones instrumentalistas o de mera fuerza¹⁴ en la cual las reglas se hacen a posteriori de la necesidad¹⁵, o bien no hay mas regla que la que impone el vencedor, entendemos que es pertinente contextualizar los sucedido en la estructura de poder que se sostiene, mirar los casos concretos los que a su vez dependen de agentes concretos, de problemáticas específicas, de contextos particulares, y entonces ver a partir de esos casos como operan la norma y la regla.

Bertolt Brecht (2000) nos muestra que lo que es naturalmente la regla para unos, no lo es para otros; una regla no es fruto del orden racional meramente, sino que se torna regla lo que es habitual, nos muestra que es imposible pensar las reglas sin considerar quien la aplica y quien la padece, ya que aunque Brecht no lo dice, podemos pensar que la solidaridad de clase entre el juez y el comerciante hacen que el primero no dicte sentencia en virtud de la regla de quien mata debe ser penado, sino que lo hace a partir de aquella otra que supone que el comerciante obró en defensa propia, ya que era esperable (natural) que el coolie intentara matarlo. Es decir, analizar como se articula la regla con el caso, debe entre otras variables incorporar la estructura de posiciones de los agentes involucrados en ese caso. El juez no consideró la regla que movió al *coolie* ha acercarse al comerciante para darle agua.

En el análisis de la universidad, el CS es el órgano que crea y aplica las normativas para las problemáticas que surgen o pudieran surgir.

En un estudio que realizamos en el año 1999, observamos durante un año, que de los temas que generaban discusiones y votaciones, es decir que eran conflictivos, eran muy pocas las decisiones que se orientaban en lo establecido por las ordenanzas o estatuto universitario. Los valores que obtuvimos fueron los siguientes:

Discusión sin referencia a normativa	Discusión con referencia a normativa	Discusión con referencia a normativa y propuesta de modificación
70%	18%	12%

Fuente: Actas del Consejo Superior U.N.S.L. 1999.

¹⁴ Ver el desarrollo del tema del decisionismo de Carl Schmitt. (1988)

¹⁵ Lo que hemos definido desde el punto de vista ético como consecuencialismo.

Es claro, que en la toma de decisión en la universidad, la certidumbre sobre las reglas, como quiere Adam Przeworski (1998), no existe (si acotamos el concepto de regla a norma).

Otra diferencia que debemos considerar al aplicar el principio al caso universitario, es que la competencia no se da entre los actores o protagonistas directos de la vida cotidiana, sino que la competencia se da entre quienes elaboran o aplican las reglas.

Por otra parte, la crítica que hacemos a la idea de Przeworski (1998), es que la incertidumbre que él supone de los resultados, aun conociendo las reglas que se aplicaran, en parte se debe a que no incorpora en la posibilidad de predecir otros factores que hacen a la determinación de los resultados. Entendemos que los hechos no se agotan por la mera substanciación de las reglas.

Si intentamos predecir como votaran los miembros de un Consejo, en situaciones en donde la unanimidad de criterios no ha sido lograda, podemos pensar que habrá diversidad de circunstancias y factores que deben analizarse.

Por ejemplo si deseáramos saber si: ¿tendrá una resolución favorable, por parte del Consejo, lo que solicita a ese cuerpo el principal involucrado en una hipotética problemática, o bien desfavorable a éste? Podríamos plantear la intervención de las siguientes variables:

a) Si el que inicia el expediente es un organismo, la probabilidad de un destino favorable a lo solicitado es mayor que, si quien lo presenta es un particular.

Es decir un expediente institucional tendrá mayor éxito resolutorio que un expediente personal.

b) Similar será el resultado del tratamiento si se compara el peso político de quien inicia un tema o problema. Es más probable que tenga un tratamiento favorable, afín a lo solicitado o planteado, aquel expediente cuyo autor o principal involucrado es un docente prestigioso que si se trata de un docente novato. O un docente comparado con un alumno.

c) Es más probable que cada consejero vote igual que los consejeros miembros de la misma lista política, que lo haga en sintonía con otras listas. Es más probable que cada consejero vote igual que los consejeros miembros de la misma unidad de pertenencia institucional, Facultad o departamento, que lo haga con miembros de otras unidades académicas.

Lo mismo podemos pensar en relación a la pertenencia a los claustros, es decir docentes, alumnos, graduados y no docentes.

Podemos partir de la siguiente idea: la predicción de cómo se votará implica analizar no sólo la aplicación de la norma. Ya que la indagación y aplicación a la norma, como hemos podido comprobar en el caso de la UNSL es menor. Generalmente los miembros que toman decisiones indagan por ejemplo como votarán sus pares, indagan quien se verá favorecido o perjudicado con la decisión. Y por supuesto depende de la discusión o diálogo que se establece, de lo convincente de uno u otro argumento, de las implicancias políticas de una u otra decisión, etc.

Un caso concreto que podemos tomar sucedió en el año 2004 en vísperas de elecciones de autoridades, el tema es la inclusión en el padrón de miembros que no fueron incluido en tiempo y forma establecido por el cronograma y normativas establecidas.

En la sesión extraordinaria del CS de la UNSL, de la sesión del día 22-06-04 la que se convoca para resolver cuestiones electorales de último momento, en virtud de que las elecciones se llevarían a cabo el día 25 del mismo mes¹⁶, uno de los temas que acapara el debate es un pedido de reconsideración elevado por un grupo de no docentes que no habían sido incorporados al padrón electoral, y el C.S. se había expedido con anterioridad en el sentido de que no correspondía la inclusión, ya que había concluido el periodo de tachas e inclusiones que estipula el cronograma electoral.

Otro de los tema, casi idéntico, fue el pedido de inclusión por parte de un grupo de graduados de la Facultad de Físico-matemática para ser incorporados al padrón, también fuera de término.

Tanto el grupo de no docentes como el de graduados, justifican su pedido argumentando que el error, por no figurar en el padrón, no ha sido de ellos sino de la administración universitaria.

A pedido del Consejero docente de la Facultad de Físico-matemática, se pide votación nominal, en ambos casos. La primera consiste en ratificar la decisión del C.S. de no incorporar en el padrón a los no docentes. Votar por SI, significa hacer lugar a la incorporación al padrón (se trataría de una reconsideración o excepción) y NO significa ratificar la decisión ya tomada. La segunda votación es por la incorporar al padrón al grupo de graduados que lo estaba solicitando.

Si significa entonces incorporar al padrón, y NO significa no incorporarlos:

Consejeros	Votación pedido de no-docentes	Votación pedido de graduados
Vice Decana Ingeniería y Sociales (MIU)	SI	NO
Decano de Físico Matemática (MIU)	SI	NO
Docente Humanas (MIU)	SI	NO
Docente Ingeniería (MIU)	SI	NO
Docente Ingeniería (MIU)	SI	NO
Graduada de matemática (MIU)	SI	NO
Docente de matemática (MIU)	(Ausente)	NO
Decana de Humanas (MIU)	NO	NO
No- Docente (Corporativos)	SI	NO
No- Docente (Corporativos)	SI	NO
Docente Química (CPC)	NO	NO
Docente Química (CPC)	NO	NO
Docente Matemática (CPC)	NO	NO
Alumno Humanas (CPC)	NO	NO
Alumno Química (CPC) NO	NO	NO
Alumno Matemática (CPC)	(Ausente)	NO
Graduado Química (NU)	NO	NO
Decano Química, Bca y Farmacia (NU)	NO	NO

¹⁶ Esta sesión tiene la virtud de ser extraordinaria no tan solo por haber sido convocada en fecha fuera el cronograma habitual sino porque la misma se desarrolla de modo diferente, desde aspectos externos como la presencia de público observando, hasta la de los medios de comunicación local.

Salta a la vista que hay consejeros que votan de una manera en una situación y de otra, ante una situación casi idéntica. El argumento con que se defienden de la acusación de votar de acuerdo a la conveniencia y no en rigor a una convicción, es que se trata de situaciones distintas, ya que los graduados no son miembros que trabajan en la universidad, mientras que los no docentes sí. Es decir esta diferencia le permite a unos votar en un caso en un sentido y en otro de otra manera.

Ante la insistencia de algunos consejeros acusando a otros de que son juez y parte, aparece otro argumento, cual es, que son todos jueces y parte y en este sentido deberían abstenerse todos de decidir, y por consiguiente no podrían resolver nada; entonces coinciden en seguir tomando decisiones. Lo que no aceptan es que sea otra instancia la que toma esas decisiones, como podría ser la Junta Electoral de la universidad la instancia que entiende en estos casos.

Otro dato interesante de la tabla es el alineamiento partidario. (Excepción de la Decana de Humanas, quizás porque días antes no había dejado a la su lista incorporar a alumnos al padrón)

Este tipo de alineamiento, no se da siempre así. Dado que no hay constantes entre los actores en un obrar de modo contractualista o de modo consecuencialista. Ni la disyunción es absoluta, en el sentido de establecer como que el hacer cálculos de conveniencia es distinto absolutamente a obrar por principio.

Los intereses públicos y particulares. El doble discurso

Ya a mediados del siglo XVI - recuerda Habermas (1986) - la palabra alemana *privat* derivada del latín *privatus*, aludía- como *private* en inglés y *privé* en francés- a todo aquello excluido de lo público de la esfera estatal. Lo «público» se asociaba al Estado de tal suerte que los servidores del Estado eran considerados «personas públicas» - pues tenían un «oficio público» y «públicos» también comenzaron a llamarse edificios y establecimientos comprendidos en su órbita. En contraposición a lo «público» entendido como análogo a Estado, la «sociedad burguesa» fue configurándose como el ámbito genuino de la autonomía privada (Habermas, 1986).

Nos comentan Bobbio, (1994); Iazetta, (2001) desde la instauración del Estado moderno, lo público se identificó con lo estatal considerándose privado todo aquello situado fuera de su órbita. Lo público asociado al Estado implicaba entonces «lo común a todos», la representación más aproximada al interés universal. Por ello su rol concentrador de propiedad.

El Estado moderno se caracteriza entre otros aspectos por ordenarse tras normas, lo que se conoció como Estado de derecho. La consagración del principio de igualdad ante la ley, más que repercutir sobre el ideal de igualdad, repercute sobre el alcance de las normas, es decir la misma ley para todos. Queda atrás el Estado medieval, donde las leyes en su mayoría se acotaban a los distintos estamentos sociales.

El sistema republicano de gobierno trajo otra condición al poder, el ser «visible» por ello la idea de lo «público» como opuesto a «secreto» cobra fuerza. La importancia concedida a la «publicidad» de los actos de gobierno está directamente asociada a la expectativa luminista de reducir el margen de discrecionalidad en sus decisiones.

La deliberación pública en el parlamento, la publicidad de los actos de gobierno y el control público sobre éstos, expresa una noción de «publicidad» asociada a la visibilidad, cognoscibilidad. Accesibilidad y controlabilidad de los actos de quien detenta el poder supremo (Rabotnikof, 1993:80).

La idea de «opinión pública» y de los partidos políticos como representantes «del público» también se inscriben dentro de esta nueva connotación de lo público. Esta demarcación sufrirá un nuevo cambio con la transición del Estado liberal de derecho al Estado social de derecho, disolviendo los límites entre sociedad/civil Estado y entre esfera pública/privada. El entrecruzamiento de estos espacios retratados en conceptos como «publicación de lo privado», «privatización de lo público», «socialización del Estado» o «estatalización» de la sociedad, expresan la ampliación de las funciones interventoras del Estado en el ámbitos privados así como la creciente penetración de grandes organizaciones privada en competencias públicas de origen estatal (Habermas, 1986).

En la universidad

La construcción de una política pública como orientadora de la gestión en sus prácticas cotidianas, constituye un desafío pendiente en casi todas las universidades, en gran medida porque aun no termina de constituirse como una problemática que merece ser minuciosamente analizada, quedando la política universitaria reservada al espacio de los grandes lineamientos ministeriales y reservándose para las instituciones la lucha por el poder. El deterioro de prácticas políticas transparentes, abiertas a lo público esta pendiente.

“Pocas veces se repara sobre otras modalidades de deterioro de la dimensión pública de la universidad de origen endógeno, asociadas especialmente a prácticas clientelares y neo-patrimoniales en los criterios de gestión... En cierto modo, ello revela el predominio de una concepción de la universidad anclada en la acepción de lo público como análogo a estatal. Aunque esta connotación debe ser mantenida y recuperada, es preciso bregar también por una concepción más integrada de lo público que contemple el fortalecimiento de los contenidos institucionales de la universidad en su gestión autónoma.” (Iazzeta, 2001)

Analizaremos algunas expresiones puntuales, en la institución universitaria, y proponemos mirar lo público, no como un valor superestructural, sino como una regla en los mandatos grupales, que se evade desde estrategias y artilugios astutos. Los dobles discursos constituyen un ejemplo de este tipo de prácticas.

Lo típico del doble discurso es que se explícita un interés general, y se oculta otro particular.

Nos comenta Bourdieu (1997) que al interior de los grupos opera una «ley fundamental» que actúa coaccionando a sus miembros para que respeten la regla, la que generalmente tiene que ver con el interés general. Es decir, hace que sus miembros se «pongan en regla», o por lo menos exige que no se desconozca la existencia de la regla, que se actúe o diga como si se la acatara:

“No hay acto mas piadoso, en un sentido, es decir desde el punto de vista del grupo, que las «mentiras piadosas».... si esos engaños que no engañan a nadie son aceptados por los grupos con tanta facilidad es porque contienen una declaración incuestionable del respeto por la regla del grupo... Pues los grupos recompensan universalmente los comportamientos que ellos consideran como universales realmente o, por lo menos en intención, por lo tanto conformes con la virtud; y otorgan una preferencia particular a los homenajes reales, y hasta ficticios, al ideal de desinterés, a la subordinación del Yo al nosotros, al sacrificio del interés particular al interés general, que define, muy precisamente, el paso al orden ético.” (Bourdieu, 1997)

La alteración al orden grupal, se plantea como posibilidad cuando los intereses del mismo no son afines a los de algún particular. La subordinación del yo al nosotros no es tarea sencilla y lo que suele suceder es que se obra “como si” (Bourdieu, 1987) se obrará u opinará en función del interés general pero ocultamente se sostiene o defiende el particular. Creándose así el objeto que estamos analizando, es decir el doble discurso de la doble práctica.

Tal propósito es fruto de ser testigos de una postura ética que podría ser definida como una ética del solapamiento, ya que en la cotidianidad de la vida institucional la trasgresión de las normas que rigen su orden no es vivida desde la doxa de sus cohabitantes como prácticas excepcionales o vergonzantes, sino que por el contrario da la impresión de que el límite entre lo que debe ser y lo que es, es puramente ficticio o virtual. No obstante se pone más o menos de manifiesto dualidades de distintos órdenes pero que todas ellas se reproducen a nivel discursivo como lo que comúnmente se conoce como *doble discurso*.

En tanto que sería muy ambicioso poder abarcar con el presente trabajo todas aquellas prácticas en las que se verifican este *modus vivendi*, nos centraremos en el análisis de un caso en el que se plantea una estrategia comúnmente usada: muchas veces calificada como de doble

discurso y que consiste en eufemizar el interés particular apelando a normativas, que como tal son de alcance general.

El caso que analizamos entendemos que es un ejemplo de la utilización de lo general para intereses particulares. El mismo se produce al interior del ámbito universitario, en tanto que nos centraremos en una sesión del Consejo Directivo (CD) de la Facultad de Ciencias Humanas; en donde se fijan criterios de distribución de cargos¹⁷. En el mismo se señala:

- 1- Garantizar la estabilidad de aquellos docentes que habiendo concursado y ganado cargos de Adjunto o más, pasaron de esta manera de Auxiliar a Profesor, no pudiendo hasta el día de la fecha interinizar o efectivizar dicho cargo de adjunto o más, teniendo en cuenta que las pérdidas de tales cargos liberados temporarios o reemplazantes, producirían graves urgencias académicas.
- 2- Tener en cuenta la carrera docente
- 3- Convertir dos dedicaciones semiexclusivas en una exclusiva
- 4- Analizar el Área donde se produce la vacante.

En el análisis de estos cuatro puntos, debemos tener en cuenta que el primero que se enuncia es el que posee prioridad, es decir se debe satisfacer el primer punto y luego pasar al segundo.

Por otra parte es pertinente decir que de los cuatro criterios hay dos muy puntuales y dos muy generales. Los genéricos el 2 y el 4, son tan amplios que orientan poco, ya que no dice que se entiende por carrera docente, o que tipo de análisis debe hacerse en el Área. Pero oculta la intención de que uno de quienes se verán favorecidos en virtud de aplicar los otros criterios, se podrá interpretar que se obró en virtud de la carrera docente, y el cuarto criterio, es inevitable ponerlo, aunque se lo coloca en cuarto lugar. Es inevitable ya que existe una práctica habitual que los puntos que se liberan, son de las áreas, es decir se trata de un criterio patrimonialista vigente. Mientras que el 1 y el 3, son tan puntuales que no se puede evitar tomar el listado de la planta docente en su conjunto y analizar cuántos y quiénes son los favorecidos con estos criterios. Y fruto de ese análisis se concluye que en el primer criterio se encuentran sólo tres docentes, quienes son todos cercanos a los agentes responsables de la gestión y uno de ellos es además miembro del mismo CD (el que por otra parte no se excusó en este tratamiento). Y de los otros criterios son también unos pocos docentes los beneficiados, y también curiosamente un docente que encuadra en el mismo es el Secretario General de la Facultad (puesto desde el cual se gestionan administrativamente la distribución de cargos).

Este caso, es a nuestro entender, un claro ejemplo de lo que constituye una estrategia de eufemización que oculta una estructura dualidad y que hace aparecer como de interés general,

¹⁷ Expediente fechado el 6 de julio de 1998. Letra C Número 1418/98.

intereses particulares. Se trata de un caso que es también, sencillo y cotidiano, de los que se producen diariamente, y por ello lo rescatamos.

“Uno de los principales problemas no resueltos de la teoría y la práctica política de la democracia es como mantener un grado mínimo de espíritu público en la ciudadanía en general y en la burocracia en particular, cómo evitar lo que Maquiavelo llamó *cruzzione*, con lo cual no quería decir corrupción o chanchullos, sino la pérdida del espíritu público, la concentración exclusiva del esfuerzo individual en intereses personales o seccionales.”
(Hirschman, 1996)

Conclusiones

Cuatro aspectos nos interesan subrayar a partir de los análisis realizados:

- 1- La necesaria vinculación entre ética y política, en todos los espacios sociales, pero en particular del universitario.
- 2- Quienes gestionan la universidad deberían desarrollar una práctica ejemplar, sin convertir en cotidiano las excepciones a las reglas, con dobles discursos que ocultan el interés particular. Debieran evitar plantear una relación instrumental entre los agentes y los valores, la necesaria articulación entre medios y fines no puede ser postergada
- 3- Creemos que esta pendiente la constricción de una agenda universitaria participativa, en donde la distancia entre los representantes y representados se acerque, tanto como el espacio físico lo permite, ya que aunque resulte paradójico, nos encontramos a diario con nuestros representantes, sin embargo muchas veces ni sabemos que están hablando y decidiendo en nuestro nombre, para defender sus propios intereses.
- 4- El análisis entre el consecuencialismo versus el contractualismo, constituye una tensión que aporta claridad a la problemática ética/política, aunque teóricamente se trató de una tensión problemática que nos desafía a repensarla a ella misma.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Villanueva, L. (1993). Estudio Introductorio. *En Luis Aguilar Villanueva (Ed). Problemas Públicos y Agenda de Gobierno*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Bobbio, N. (1994). *El futuro de la democracia*. Barcelona: Planneta/Agosti.
- Bourdieu, P. (1987). *Cosas Dichas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Brecht, B. (2000). *Teatro completo*. Madrid: Editorial Alianza.
- Chiroleu, A. (2004). La Modernización Universitaria en la agenda de Gobierno Argentina: Lecciones de la Experiencia. En *Revista Fundamentos en Humanidades, Nro.9*. Nueva Editorial Universitaria- UNSL.
- Habermas, J. (1986). *Historia y crítica de la opinión pública. Las transformaciones estructurales de la opinión pública*. México: Gili.
- Hirschman, A. (1986). A democracia na América Latina: dilemas. *Novos Estudos, CEBRAP, N° 15*, Sao Paulo.
- Iazzeta, O. (2001). La Recreación de la Dimensión Pública de la Universidad. En *Pensamiento Universitario, Nro 9*. Editorial Universitaria de Quilmes.
- Krotsch, P. (2000). *Sistemas Educativos y reformas comparadas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- O' Donnell, G.(1996). Otra Institucionalización. *Agora Nro. 5*, Bs. As.
- Oszlak, O. (1984). *Teoría de la burocracia estatal: enfoques críticos*. Bs. As.: Paidós.
- Pettit, P. (1995). El consecuencialismo. En: Singer, P. (Ed.), *Compendio de ética*. Madrid: Alianza Editorial.
- Przeworski, A. (1998). *Democracia sustentable*. Barcelona: Paidós.
- Rabotnikof, N. (1993). Lo público y sus problemas: notas para una reconsideración. *Revista Internacional de Filosofía Política, N° 2 UAM y UNED*, Madrid.

Investigación científica y ética. Reflexiones en torno a la Universidad Nacional de San Luis

María Silvia Di Genaro

A través de la investigación biomédica ha sido posible alcanzar importantes progresos en las ciencias médicas y biológicas. El objetivo del presente artículo es reflexionar acerca de la responsabilidad social de los científicos destacando la importancia de la formación bioética en la Universidad. Los investigadores científicos deberían conocer los requerimientos éticos para investigación. Se señalan brevemente principios internacionales de investigación médica y enunciados referidos al uso de animales en investigación biomédica. Se propone la autoformación en Bioética de los miembros de la Universidad.

Introducción

Siendo la investigación científica, una actividad cuyo propósito es la búsqueda de un conocimiento de la realidad empírica, el trabajo del investigador lleva como exigencia la obligación de mantener una plena veracidad de todas y cada una de las fases por las que atraviesa la investigación, desde el planeamiento de los objetivos de estudio, a la realización de los experimentos o a la interpretación y comunicación de los resultados que obtiene. Esta exigencia ética tiene su raíz en la naturaleza misma de la actividad científica y requiere que el investigador pueda realizar dicha actividad libremente. La libertad ante la verdad es un requisito necesario, sin el cual no es posible el trabajo científico. Así, sólo la verdad determina a la Ciencia, la que goza de autonomía basada tanto en su independencia metodológica, como en la neutralidad en el planteamiento de los problemas y en la interpretación de los resultados. Además, la autonomía se fundamenta en la exigencia de objetividad y una continua crítica de los conocimientos adquiridos (López Moratalla, 1987). La libertad lleva unida, de forma inseparable, la responsabilidad. Por lo tanto, es lógico que el sentido de la responsabilidad, sea considerado como valor, primario y esencial del investigador.

En las últimas décadas, la investigación científica ha pasado de ser una actividad de personas cuyo único propósito es conocer, a constituir una necesidad pública, siendo un factor esencial de desarrollo de los países. De este modo del trabajo individual ha sucedido el trabajo en equipo, y a la comunicación de los hallazgos en largos trabajos o libros que recogían toda una vida de investigación, suceden artículos breves, de rápida difusión, e incluso trabajos preliminares o comunicaciones cortas en Congresos y Reuniones Científicas. A su vez la fuerte competitividad y una cierta presión a avanzar con rapidez, puede dificultar en algunos casos la necesaria serenidad,

y la presión de publicar un mayor número de trabajos, puede restar fuerza en la obligación de veracidad de todo investigador. Así, las manifestaciones repetidas de falta de veracidad oscurecen la imagen de la Ciencia, y ha dado lugar a que se haya comenzado a proponer la necesidad de establecer sistemas de “control y corrección” dentro de la misma Ciencia (López Moratalla, 1987).

Teniendo en cuenta que las ciencias representan un sistema abierto y que los problemas que enfrenta requieren la toma en consideración de valores, es propicio crear un ámbito de diálogo y reflexión donde, desde diversas perspectivas se intente plantear cómo resolver cuestiones derivadas de la dimensión práctica de las ciencias. En este contexto, la ética lleva a un compromiso reflexivo en determinados procesos y aporta a la Ciencia preguntas, consideraciones y propuestas. Consecuentemente lleva a entender la formación de los científicos y técnicos, no como la simple adquisición o aplicación conceptual de determinados términos éticos, sino a desarrollar una capacidad de activar la fuerza moral de los sujetos en las situaciones prácticas con las cuales se van encontrando (Castiñeira y Lozano, 2002). Así la Declaración de Bioética de Gijón del año 2000 (Declaración de Bioética de Gijón, 2000) señala como importante tarea de la Bioética armonizar el uso de las ciencias biomédicas y sus tecnologías con los derechos humanos, en relación con los valores y principios éticos, constituyendo un importante primer paso para la protección del ser humano. Además recomienda que la Bioética debería incorporarse al sistema educativo y ser objetivo de textos comprensibles y rigurosos. También agrega que debe garantizarse el ejercicio de la autonomía de la persona, así como fomentarse los principios de justicia y solidaridad.

Siendo la Ciencia una fuerza promotora de cambios en la sociedad moderna, los científicos tienen la responsabilidad de realizar sus investigaciones con una cuidadosa reflexión ética de sus propios comportamientos (Wolpe, 2006).

El propósito del presente artículo es discutir algunos aspectos del debate ético en la investigación científica que permita reflexionar acerca de la responsabilidad social de los científicos destacando la importancia de la formación bioética en el ámbito universitario.

Rol de la universidad en la formación de investigadores científicos responsables

Los años de actividad intelectual y de convivencia humana transcurridos durante los estudios de una carrera, sumados a las características propias del ambiente universitario, dejan una impronta que se manifiesta en rasgos difíciles de describir, que configuran en conjunto lo que se ha dado en llamar estilo o espíritu universitario, fácilmente apreciable en quienes han cursado estudios superiores. Son rasgos de carácter intelectual y cultural en amplio sentido que contribuyen a configuran la propia personalidad y que deben reflejarse en la conducta y poseen trascendencia ética (De la Isla, 2004). Estas cualidades del espíritu universitario ni son exclusivas del que ha estudiado en la Universidad, ni se dan necesariamente en todos los que han adquirido grados académicos superiores, pues no resultan infrecuentes los casos refractarios e impermeables al influjo de la

Universidad. Es decir que la incorporación del espíritu universitario dependerá de muchas circunstancias personales y, en especial del grado de inserción, comunicabilidad, sensibilidad y apertura con que se participe personalmente en la vida de la Universidad. No obstante, hay coincidencia general en considerar que la Universidad debe ocuparse de la enseñanza superior y de la investigación científica. En el aspecto docente se ha de tender a una transmisión dinámica de saberes, que despierte la participación activa y creadora del estudiante, de modo que al terminar la carrera haya adquirido un bagaje suficiente de los conocimientos básicos y específicos correspondientes a su especialidad, imprescindibles para el ejercicio de su futura actividad profesional, así como hábitos de estudio, de trabajo intelectual, capacidad para el manejo de las fuentes, y cierta familiaridad con la adecuada metodología. Además sería adecuado que la Universidad trate de proporcionar a la sociedad hombres que no sólo estén profesionalmente bien preparados, sino que sean personas cultivadas, con criterio propio, de mente abierta, capaces de hacer un recto uso de su profesión en servicio de los hombres y de participar libre y responsablemente de las diversas actividades de la convivencia social (De la Isla, 2004). Desde el punto de vista ético, no cabe duda que la Universidad, como institución educativa debe contribuir cuando sea posible a que el estudiante llegue a ser un hombre consciente de sus responsabilidades. Así, resulta vital para la sociedad que la Universidad sea capaz de incluir principios éticos orientadores de su conducta moral. Si la Universidad hace lo posible para fortalecer estos principios aportará a la sociedad una contribución de sumo valor, en la que difícilmente podría ser sustituida.

En un artículo del diario La Nación (San Martín, 2005) se señala la tendencia de incluir en muchas carreras de grado la participación de los estudiantes en actividades científicas. Si aprender a pensar de manera autónoma es una de las metas de la formación universitaria, hay una herramienta justa para lograrlo: la participación de los estudiantes en proyectos de investigación durante sus carreras de grado. Según los especialistas aporta una variedad de beneficios, desde la autonomía para encarar el aprendizaje hasta las capacidades de redacción escrita y expresión oral. Para muchos, además puede ser incluso una vía de inserción laboral. Para los profesores, el entrenamiento en investigación hace la diferencia entre un profesional que hace un trabajo fácilmente reproducible, del que puede generar un valor individual. Además la participación en investigación saca al estudiante de una posición pasiva y lo coloca como protagonista de su propio aprendizaje, le permite profundizar en ciertos temas y enseña a vincular la teoría y la práctica. Otorga autonomía y cuando al finalizar su carrera buscan trabajo, son muy conscientes del valor de haber hecho investigación.

La actividad científica se da siempre de manera general dentro de una comunidad científica. En el ámbito universitario participan docentes y por lo dicho en el párrafo anterior también los propios estudiantes universitarios, dentro de una organización como la Universidad, y con la mediación de ésta. Si el trabajo científico es un trabajo con mediación organizativa, deberemos prestar atención a la ética del científico, es decir, al conjunto de principios y valores dentro de una comunidad y a la forma de alcanzar estos valores en contextos culturales fragmentados y

pluralistas como los actuales (Castiñeira y Lozano, 2002). De esta manera, aún respetando la autonomía interna del trabajo científico, lo consideraremos en un contexto de sentido, donde puede reencontrar la dimensión humana que le corresponde sin olvidar que la definición de bienes internos en nuestras prácticas viene marcada por nuestra pertenencia a un grupo, a una institución. Se considera así que las buenas o malas acciones de los científicos son expresión del carácter y de los hábitos aprendidos y compartidos por los individuos en contextos organizativos. La organización se vuelve, entonces co-responsable de la configuración del carácter de sus miembros. El compromiso moral no se agota en el desarrollo de los bienes internos en las prácticas científicas, sino que además, mediante la organización como sujeto moral, desarrolla también un tipo de bien que se proyecta hacia el contexto social. La coherencia moral de la organización debe salir también fuera de sus paredes, debe proyectarse en su inserción social, aportando al bien común. Por ello la formación de los científicos y técnicos para asumir su responsabilidad social, no puede ser únicamente un asunto curricular, sino que debe activarse en el seno de las organizaciones e instituciones profesionales (Castiñeira y Lozano, 2002). Creemos que la reflexión de la ética en las actividades científicas en nuestra Universidad contribuirá a lograr una formación completa de todos los miembros de nuestra institución con impacto en el futuro de la Universidad, en su inserción a la sociedad y con el resto de Universidades del mundo.

Investigación científica en humanos

El progreso de la ciencia se basa en la investigación, la cual tiene que recurrir muchas veces a la experimentación en seres humanos. Las relaciones entre la ciencia y la ética son particularmente delicadas cuando se trata de investigación en seres humanos. Según la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial sobre principios éticos (Declaración de Helsinki, 2000), la investigación médica en seres humanos incluye la del material humano o de información identificables. Además agrega que la investigación biomédica debe ser realizada solamente por personas científicamente calificadas, bajo la supervisión de una persona médica con competencia clínica. El propósito principal de la investigación médica es mejorar los procedimientos preventivos, diagnósticos y terapéuticos y también comprender la etiología y patogenia de las enfermedades. Posiblemente el principio ético más importante aplicable al caso de las investigaciones clínicas sea la propuesta kantiana indisoluble del reconocimiento del ser humano como fin, nunca como simple medio, y de la autonomía como horizonte ético de este ser (Castiñeira y Lozano, 2002). Además, en la investigación en seres humanos, el interés de la ciencia y de la sociedad nunca debe tener prioridad sobre las consideraciones relacionadas con el bienestar de la persona. La declaración de bioética de Gijón agrega que la investigación y experimentación en seres humanos deben ser realizadas armonizando la libertad de la ciencia y el respeto de la dignidad humana, previa aprobación por parte de comités éticos independientes. Los sujetos de los

ensayos deberán otorgar su consentimiento libre y plenamente informado (Declaración de Helsinki, 2000).

Debido a que algunos de los proyectos de investigación de nuestra Universidad incluyen investigación biomédica no terapéutica en la que se emplean muestras de origen humano, se incluyó este punto en la reflexión bioética de la investigación científica y a continuación se lista algunas de las Pautas éticas internacionales:

- El Código de Nüremberg: Publicado en 1947, el Código de Nüremberg fue una respuesta a las atrocidades cometidas por los médicos investigadores nazis.
- Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Recomendaciones para orientar a los médicos en la investigación biomédica con seres humanos. Adoptados por la Asociación Médica Mundial en 1964 y enmendado en 1975, 1983, 1989.
- Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Última versión año 2000.
- Las Fases de los Ensayos Clínicos de Vacunas y Medicamentos. Desarrollo de vacunas y desarrollo de medicamentos en los ensayos clínicos.
- Principios de Ética Médica. Estos principios se encuentran detallados en el texto de la Resolución 37/194 adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1982.
- Pautas Éticas Internacionales para Investigación y Experimentación Biomédica en Seres Humanos. Preparado por el Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS) en colaboración con la Organización Mundial de la Salud (OMS), 1993.
- Pautas Éticas Internacionales para Investigación y Experimentación Biomédica en Seres Humanos. Preparado por el Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS) en colaboración con la Organización Mundial de la Salud (OMS), Ginebra, 2002.
- Pautas Éticas Internacionales para la Evaluación de los Estudios Epidemiológicos. Preparado por el Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS) en colaboración con la Organización Mundial de la Salud, 1991.
- Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos. Las implicancias éticas de la investigación genética.
- Biomedical Research Ethics: Updating International Guidelines.
- Declaración Ibero-Latinoamericana sobre Derecho, Bioética y Genoma Humano. Santiago, 2001.
- Steering Committee on Bioethics. Draft additional Protocol to the Convention on Human Rights and Biomedicine on Biomedical Research.

En cuanto a los *Comités de Ética en Investigación* (CEI) pueden ser: independientes, institucionales, regionales o nacionales (Bonofiglio, 2002). Los principios básicos de los CEI incluyen el respeto por la dignidad de las personas, asegurar la metodología de investigación,

nunca poner en peligro la salud, el bienestar y el cuidado de los participantes, tomar siempre en consideración el principio de Justicia. Deben ser independientes en su composición, procedimientos y decisiones de intereses y de cualquier tipo de influencias. Deben ser competentes y eficientes en su trabajo. Sus funciones consisten en la realización de la revisión de los Protocolos de Investigación, realizar el seguimiento de la investigación, realizar una tarea docente con los investigadores y los futuros investigadores e impulsar la publicación de los resultados. En cuanto a los integrantes de los CEI deben ser independientes, multidisciplinarios, y pluralistas. En cuanto a sus conocimientos deben ser expertos Científicos, y sus edades y sexos deben estar balanceados. En su composición debería incluirse representantes de la comunidad, personas que entiendan de leyes y además requieren soporte financiero y administrativo (Bonfiglio, 2002).

Investigación científica en animales

El empleo de animales en la experimentación ha permitido notables beneficios, especialmente en las ciencias biomédicas, ya que ha permitido conocer en forma más profunda las características del organismo vivo y su fisiología permitiendo diseñar, estudiar y ensayar nuevos fármacos que han contribuido positivamente a la salud humana (López Moratalla y Herranz, 1987).

Si bien la investigación que debe hacer uso de animales es necesaria para aumentar la atención médica de todas las personas, la Declaración de la Asociación Médica Mundial (AMM) sobre el uso de animales en la investigación biomédica (Declaración de la Asociación Médica Mundial, 2002) reconoce que también debe asegurar un trato humano de los animales en investigación. Se debe establecer una formación adecuada para todo el personal de investigación y se debe contar con una atención veterinaria apropiada. Los experimentos deben cumplir con las disposiciones o regulaciones que rigen el manejo humano, albergue, cuidado, trato y transporte de los animales. Además desde el punto de vista técnico, es necesario cuidar adecuadamente la salud y las condiciones físicas de los animales de laboratorio. La desnutrición, el estrés, las condiciones de higiene o enfermedad debidas a deficiencias de su cuidado, pueden disminuir o modificar las respuestas del animal, y por lo tanto, no se lograrían los resultados experimentales adecuados, puesto que podrían ser diferentes de los que corresponderían a un estado normal (López Moratalla y Herranz, 1987). Además de estas consideraciones, es importante evitar el sufrimiento del animal porque será falta de ética o de sentido profesional. No evitar el sufrimiento de los animales de experimentación es éticamente ilícito, por el desorden moral que supone en el hombre la crueldad y el dominio despótico.

En la experimentación con animales deben tenerse en cuenta los principios señalados por la AMM (Declaración de la Asociación Médica Mundial, 2002). A continuación se numeran alguno de ellos:

- 1- El uso de animales en la investigación biomédica es esencial para el progreso médico.
- 2- La Declaración de Helsinki de la AMM exige que la investigación biomédica en seres humanos debe estar basada en la experimentación animal, pero también exige que se respete el bienestar de los animales usados en la investigación.
- 3- El trato compasivo de los animales usados en la investigación biomédica es esencial.
- 4- Todos los establecimientos de investigación deben cumplir con todas las normas que rigen el trato compasivo de los animales.

Las sociedades médicas deben resistir todo intento cuyo propósito sea rechazar el uso apropiado de animales en la investigación biomédica, porque dicho rechazo comprometería la atención del paciente.

Conclusiones y propuestas

Las I Jornadas Universitarias de Bioética llevadas a cabo en nuestra Universidad, permitieron reflexionar en varios aspectos de la Ética. Sería importante aumentar el número de cursos de formación en esta disciplina que tiendan a la incorporación de conceptos principales, nociones y elementos básicos para la discusión en Bioética. También, concientizar a los alumnos de la importancia de la aplicación de estos conceptos en sus tareas habituales y como futuros profesionales de las Ciencias. Además, se propone comenzar con una etapa de autoformación que permita a investigadores la actualización con artículos y libros de Bioética. También, acercar e interesar a todos los docentes investigadores de la Universidad, dando a conocer el carácter y sentido propio de la Bioética brindando los elementos que permitan su análisis y discusión.

Referencias bibliográficas

Bonofiglio, F. (2002). *Comités de Ética de Protocolos de Investigación*. Disponible en www.comite.bioetica.org/biblio13.htm.

Castiñeira, A. y Lozano, J. (2002). ¿Qué aporta el debate ético contemporáneo a los científicos?. En: Castiñeira y Lozano. *Temas Contemporáneos*. Madrid: Proa.

Declaración de Bioética de Gijón (2000).

Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial sobre principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos (2000).

Declaración de la Asociación Médica Mundial sobre el uso de animales en la investigación biomédica (2002).

De la Isla, C. (2004). Ética y Universidad. *Estudio*, 69, pp 7-18.

López Moratalla, N. (1987). Ética de la investigación científica. En: *Deontología Biológica*, pp. 231-241. Pamplona: Universidad de Navarra.

López Moratalla, N. y Herranz, G (1987). Experimentación en animales. En: *Deontología Biológica*, pp. 403-409. Pamplona: Universidad de Navarra.

San Martín, R. (2005). La investigación enseña a pensar. En: *Diario La Nación, Sección Universidades del 27 de febrero de 2005*, pp 8.

Wolpe, P. (2006). Reasons scientists avoid thinking about Ethics. En: *Cell*, 125, pp 1023-1025.

Ética, legislación, ciencia y educación en farmacia.

José Cid
Mónica Gatica
Manuela Molins
Rodolfo Nieto Vázquez
Diana González

En este capítulo se presenta una experiencia y una propuesta innovadora con un piso teórico y una práctica sostenible en busca de una transformación ético-cultural de la formación profesional dentro de la carrera de Farmacia. Se narra la construcción de las ideas con concreciones en el marco de la implicación docente en la formación de recursos para ser incorporados a la sociedad, con participación de la Universidad en las políticas públicas; esta inserción de la Universidad al medio, como uno de los imperativos de nuestra misión permitió que se legislara la Ley de Medicamentos Genéricos en San Luis, con su impacto en la Nación, logrando profundizar la producción de Medicamentos, y desarrollo de controles de calidad de los mismos, por la Universidad, lo cual ha generado un cambio cultural y educativo. Se postula un marco teórico en la Educación Superior para volcarlo a la enseñanza ya que existió un compromiso académico de la comunidad científica, quien conjuntamente con alumnos, legisladores y miembros de la comunidad hicieron posible la aprobación por ambas Cámaras Legislativas de la provincia de San Luis, la Ley de Medicamento Genérico, constituyéndose en génesis y modelo nacional .

Introducción

El objetivo es presentar una experiencia, una propuesta innovadora con un piso teórico y una práctica sostenible en busca de una transformación ético-moral-cultural de la formación profesional.

Es una narrativa de la construcción de ideas y de la consecuente concreción en los hechos en la realidad social-político-cultural, de un recorrido histórico-docente, con fuentes en la formación permanente en la Investigación científica con un implícito y explícito Compromiso Nacional; con posturas públicas que buscan encontrar con el lenguaje adecuado que explica, difunde y expone la necesidad de incorporar como prioritario la temática intra-inter-trans-disciplinar, en las ciencias duras y blandas, de Patentes. Temática que desencadenó en una concentración de poder inquietante. También es la búsqueda del marco teórico en la Educación Superior que permite volcarse a la enseñanza y generar alternativas a las Patentes (sociales): el Medicamento Genérico.

Se torna necesario plantear en este marco la necesidad del compromiso de la comunidad académica para ser narradores y hacedores de nuestra propia historia Nacional y de constituirmos (De Alba, 1993) en la utopía de ser sujeto socialmente articulado en un proyecto político-social.

Por sujeto social se entiende al individuo, grupo, sector, etc. que tiene una direccionalidad, que posee proyecto o bien que sustenta elementos centrales y constitutivos de un posible proyecto, y a partir de esto orienta su práctica. En ésta línea los sujetos sociales en la educación son aquellos que luchan por imprimir a la educación la orientación que consideran adecuada a sus intereses (De Alba, 1991).

Atravesamos una época de la aplicación de reformas en el sistema educativo de muchos países (especialmente los latinoamericanos), y hay algunas cuestiones que siguen siendo claves en el ámbito de la educación. Claves en el sentido literal, en cuanto que su planteamiento y cuyas respuestas serían piezas maestras de la construcción educativa para la real transformación socio-cultural. Y la pregunta "guía": ¿Qué tipo de conocimientos creemos que hay que proporcionar hoy a los jóvenes durante su formación? ¿Qué cultura en la formación Universitaria habría que proponerles? ¿Qué tipo de socialización les tendría que facilitar esa cultura? ¿Qué vinculaciones existen entre ese modelo de cultura y los sistemas de ideas -no tan formalizados, pero funcionales- que los alumnos manejan al margen de (y a pesar de) la enseñanza en la educación superior?...La mayoría de estas cuestiones se pueden incluir en una cuestión más amplia e integradora. ¿Qué modelo didáctico consideramos adecuado como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa?

La realidad es totalmente nueva, paradigmática quizás, caótica tal vez, y transformadora del contexto ontológico-epistemológico-metodológico-cultural. Sería necesario tener en cuenta estas palabras:

"Cuando miramos hacia el futuro, vemos numerosas incertidumbres sobre lo que será el mundo de nuestros hijos, de nuestros nietos y de los hijos de nuestros nietos. Pero al menos, de algo podemos estar seguros: si queremos que la Tierra pueda satisfacer las necesidades de los seres humanos que la habitan, entonces la sociedad humana deberá transformarse. Así, el mundo de mañana deberá ser fundamentalmente diferente del que conocemos hoy, en el crepúsculo del siglo XX y del milenio. Debemos, por consiguiente, trabajar para construir un "futuro viable". La democracia, la equidad y la justicia social, la paz y la armonía con nuestro entorno natural deben ser las palabras claves de este mundo en devenir. Debemos asegurarnos que la noción de "durabilidad" sea la base de nuestra manera de vivir, de dirigir nuestras naciones y nuestras comunidades y de interactuar a escala global.

En esta evolución hacia los cambios fundamentales de nuestros estilos de vida y nuestros comportamientos, la educación -en su sentido más amplio- juega un papel preponderante. La educación es "la fuerza del futuro", porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio. Uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestro pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible

que caracteriza nuestro mundo. Debemos reconsiderar la organización del conocimiento. Para ello debemos derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir la manera de volver a unir lo que hasta ahora ha estado separado. Debemos reformular nuestras políticas y programas educativos. Al realizar estas reformas es necesario mantener la mirada fija hacia el largo plazo, hacia el mundo de las generaciones futuras frente a las cuales tenemos una enorme responsabilidad." (Declaración Mundial sobre Educación Superior para el siglo XXI, 1999)

Breve historia del Proyecto de Ley de Medicamento Genérico y su inserción social.

A partir de poseer una visión estratégica en lo referente a posibles cambios (políticos, económicos, laborales, sociales, en el ámbito de la salud y de la educación) que advendrían con la aplicación de la Ley de Patentes, (plasmada en la práctica docente y en la investigación), se comenzó a imprimir al trabajo del aula un nuevo rumbo, a través de clases integradoras tratando de abarcar todo para todos.

Deliberando con los alumnos, por medio de problematizar, hipotetizar, contrastar, discutir, volver a plantear, rediscutir, replantear el diseño de un planteo legaliforme que actuara como dique de contención para beneficio de la profesión Farmacéutica, pero, sobre todo, en salvaguarda de los intereses de la Argentina, de su pueblo, de la salud, de la industria, de la economía, del trabajo y del conocimiento esencial químico-farmacológico, que por ser estructuralmente similar al conocimiento esencial químico-agroindustrial, y que es tan necesario para explotar las ventajas comparativas que tenemos como Nación. También cabe destacar que este último sector se vería beneficiado por la generación de lo máspreciado: el trabajo.

Un firme convencimiento orientaba el campo epistemológico de trabajo: "el accionar y educar para la vida significa darle a quien necesita las herramientas y estrategias intelectuales que le aseguren la posibilidad de modificar su propia historia como sujeto trascendente, y, a la vez, ser sujeto modificador del orden social, para promover su progreso junto al progreso de todos". Se puede decir aquí, que de hecho, la institución educativa contribuye a que la población universitaria vaya asumiendo principios y normas de sentido común que rigen el orden social vigente. Así, va generando y consolidando (a veces explícitamente, muchas otras veces implícitamente) los valores de la ideología socialmente dominante: el individualismo, la in-solidaridad, la competitividad, la igualdad formal de oportunidades – en contrapartida suele resultar en una primitiva desigualdad admitida ahora como justa e inevitable. Es decir una ideología que compagina, paradójicamente, el individualismo con la uniformidad y el conformismo social. Es un proceso que se va adaptando de forma sutil, a veces sinuosa y casi nunca de manera abierta, a las nuevas dificultades, requerimientos y contradicciones que se presentan en las sociedades postindustriales, en las que ni la preparación exigida para el trabajo resulta ser la misma que se

requería en la sociedad industrial clásica ni la reproducción social en el contexto universitario se manifiesta de la misma forma que hace décadas.

En clase el equipo de trabajo, el de investigación y con los alumnos se re-planteó, criticó y re-constituyó un concepto: MEDICAMENTO GENÉRICO; y se acordó con el concepto aceptado internacionalmente. Como aquel medicamento que cumplido un período de tiempo (20 años) deja de estar protegido por la Legislación de Propiedad Industrial o Ley de Patentes Farmacéutica - Medicamento. Frente a esta inseguridad jurídica, es posible entonces, que la produzcan en cualquier país sin pagar licencias o royalties. En el orden nacional este concepto se denomina: "principio activo" sustancia química que tiene la acción farmacológica fundamental del medicamento, también en el nombre DCI o denominación común internacional.

Desde este momento se visualiza que: es posible desde la oficina farmacéutica respetar la naturaleza del principio activo, la concentración, la dosis y la forma farmacéutica para expender un medicamento de bajo costo que reúna los requisitos de la receta médica sin que se considere una sustitución violatoria a los principios de la prescripción, y con este razonamiento en mente surge otra necesidad: la de construir una nueva legislación que considere esto último ya que también hay un vacío legal al respecto.

Se destacan otros elementos, si un Médico defiende una marca comercial debe colocar "no se sustituye", pero el Estado puede convocarlo bajo tribunal examinador para que fundamente técnica y científicamente el porqué de su permanente insistencia, sobre todo con los de elevado valor económico, siendo que posee alternativas de menor costo y todos aprobados en su calidad y eficacia por organismos de fiscalización; si hubiere anomalías delictivas se producirán sanciones.

La dimensión de esta temática abrió las puertas a nuevas formas de enseñanza en la función académica propiamente dicha a "saber": la integración de los saberes, la transferencia de servicios, la socialización del conocimiento, el espacio docente-alumno-conocimiento-institución, se relacionan fuertemente y por lo tanto aparece patente como herramienta y estrategia de transformación socio-económico-cultural plasmándolo en un PROYECTO compartido entre autoridades académicas-docentes-alumnos-comunidad, entre otros; se busco que cada uno sintiera que la globalización también trae aparejado la Ley de Patentes y la necesidad de Investigar privilegiando siempre el desarrollo estratégico de la Nación y luego de la Región, es que no había espacio para la contemplación sin compromiso, porque, paradójicamente al final de la carrera Universitaria, el futuro individual y grupal dependería de cuan profundo se internalize la magnitud de la transformación que significa la instauración del régimen de Propiedad Intelectual, y así tomar la iniciativa para construir y transitar otros objetivos, entre ellos estimular la producción y fabricación Nacional y Provincial, con sentido social. Así el Proyecto Provincial de Producción de Medicamentos Universidad-Provincia ha tenido origen en estas ideas y acciones y también las consecuentes políticas sociales de salud. También surgieron otros logros: crear referencia en cuanto a determinar la calidad de los Medicamentos (creación del laboratorio de control de calidad de Medicamentos). En síntesis, en la práctica y respetando los conceptos de Darci Ribeiro (1971):

lograr resolver problemas sociales y construir ejes articuladores como objeto de transformación. Sin soberbia, pero sí con la verdad se puede aseverar que estuvimos contribuyendo en la génesis Nacional.

Este mundo complejo surgió desde el aula, durante el dictado del curso de grado desde la década del 80 con la enseñanza, el debate y de compartir caminos. Se percibieron líneas que atravesaban lo institucional, lo económico, el saber, lo afectivo, el poder, la ilusión de trabajar con un conocimiento: la salud un derecho esencial del hombre, y por lo tanto patrimonio cultural de la humanidad no patentable, lo estrictamente profesional, lo académico, lo familiar, lo social, lo político, lo relacionado con la investigación y por sobre todo el compromiso que cada uno tomara como línea de quiebre y construcción de un modelo de país que solamente sería abarcado por la esperanza y el desafío de incorporar racional y emocionalmente la necesidad de justificar su paso por la vida.

Así nació un proyecto plasmado en la colaboración de docentes y alumnos, cada uno incorporando su aporte personal, ya sea en la pura letra ajustada a derecho como así en la defensa pública radial, televisiva, en notas de diarios, en conferencias, en mesas redonda, en debates con los integrantes del equipo de salud del Ministerio de Salud de la Provincia, en planteos a la comunidad, en interminables reuniones con Legisladores provinciales (donde aparecían quienes sólo defendían un interés sectorial o estaban influenciados por visiones mezquinas de otros profesionales del arte de curar a los que sólo les interesa el medicamento como un bien económico y no como un bien social). Resultó trascendental el hecho de que en cada oportunidad, todos y cada una de los participantes, imbuidos de infranqueable convicciones hacían y hacíamos frente, cual muralla de sólidas respuestas y claros objetivos, sin dudas, ni fisuras. Y de este modo se logró que lo tomara el legislador Eduardo Gastón Monez Ruiz, lo presentara y así obtuviera estado parlamentario. Luego pasó a tratamiento de la Honorable Comisión de Salud y tras infinitas reuniones... hasta el día que se logró que se aprobara en comisión. Ingreso en el orden del día y correspondía que se tratara en el recinto de la Legislatura. Ese día espontáneamente los docentes y alumnos, (vestidos de guardapolvo blanco), inundaron las bandejas de la Cámara de Diputados de la Provincia de San Luis alentando con cánticos, le dieron un toque único e irreproducible en la historia puntana. Cuando se pasó a cuarto intermedio, las discusiones y argumentos persuasivos hacia los Legisladores de los distintos partidos políticos por parte de los alumnos, docentes y ahora ya con miembros de la comunidad que albergaban la ilusión de UN MEDICAMENTO DE USO RACIONAL Y A MENOR COSTO se tornó digno de una escena que hizo recordar a Aristóteles cuando en la academia intentaba persuadir.

Al final la Ley , fue aprobada y tuvo media sanción. La alegría fue infinita. La batalla fue de todos, pero cada uno la sintió como propia. Todavía faltaba que pasara por la Cámara de Senadores de la Provincia de San Luis. Al cabo de varios años, ya los alumnos se recibieron y muchos se fueron de la Provincia. la Cámara de Senadores no la trató. Además se quebró el sistema de Salud en la República Argentina y en el año 2001, el Ministro de Salud actual de la

Provincia de San Luis, rescató la media sanción de la Ley y sus fundamentos textualmente, al actual Consejo Económico y Social de la Provincia, nos citó para sostener la defensa del proyecto, se obtuvo el consenso del Consejo por unanimidad de la totalidad de los integrantes y está a la firma de la gobernadora Arq. Lemme para su presentación y aprobación por las cámaras legislativas. Así un día de mayo de 2002 la Ley de Medicamento Genérico (2002) fue aprobada, con reconocimiento público a los impulsores.

Imagínese el Lector: La alegría. Cuando los ex - alumnos se enterasen!!! El estado emocional cuando el docente se encuentre en el próximo cuatrimestre con la nueva promoción de futuros profesionales y tenga que transmitir los conocimientos dada la vigencia de los temas y la participación en cuanto transformación de la realidad.

Propuesta de modelo didáctico disciplinar

Un modelo didáctico tendió a surgir desde un análisis diferente hasta el momento de la aplicación y en el que volvía imprescindible incorporar a los alumnos (futuros profesionales) con la finalidad educativa del "enriquecimiento del conocimiento de los alumnos" en una dirección que condujere a una visión mas compleja-comprometida-crítica de la realidad, que opere como fundamento para la participación responsable en la misma, considerada como una hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento. Nos sumamos a la experiencia del contenido de Víctor Perrone cuando responde cual es la experiencia más importante y positiva en su vida educacional, y la relacionamos a nuestros resultados:

- 1- La experiencia no es estructurada, es abierta y se agrega: sigue abierta.
- 2- El tema no era del centro del currículum.
- 3- Pasión docente en el campo del conocimiento.

Repensando la tradición didáctica europea de Comenio y Herbart podríamos decir que se conjuga en la teoría y en la práctica educativa: norma, utopía y explicación.

Los aportes de la investigación educativa y las preocupaciones actuales en torno a la enseñanza y el aprendizaje, sus formas, características, orientan la nueva agenda de la didáctica y al intentar reconstruir la clase desde el contenido y desde lo metodológico, intuimos el salto cognitivo para alcanzar una calidad diferente en la construcción del conocimiento en referencia al contenido, pero tanto igual a las diferentes formas de comunicación y de participación que favorecieron el aprendizaje y la comprensión en los alumnos, el grado de significación social para la práctica profesional y la promoción de procesos de reflexión que cuando se aumenta el compromiso se validan valores e hipótesis correctas al igual que se consolidan conductas y enseñanzas que se construyeron en el proceso.

El marco teórico y la comprensión didáctica permiten una suerte de satisfacción al problematizar sus resultados con la investigación crítica, se encuentra así entonces, la educación superior como transformadora social y cultural, emancipadora, donde se consolida en las diferentes clases, en la dialéctica, la comprensión, la reflexión y una praxis crítica además de producir una transformación posible en la sociedad y en nosotros mismos.

Cuando se profundiza en las corrientes de pensamiento epistemológico contemporáneos percibimos la contención en la crítica socio-cultural, ya que cuando se plantea introducir, en las esferas nacionales, el debate curricular de la propiedad intelectual, se advierten barreras que impiden o esquivan, por no compromisos o ausencias ideológica, y en coincidencia con Lipston,

"... en la tradición selectiva, el conocimiento se incluye o se excluye del curriculum representando un cuerpo selectivo de información y habilidades que está "vinculado". Es posible demostrar que las temáticas curriculares que podrían dañar o perjudicar el proceso de acumulación de capital a largo plazo son excluidos, y que los temas curriculares que son divisivos u opuestos a legitimación de la producción capitalista son excluidos." (Lipston, 1984)

O cuando Paulo Freire plantea en su libro *Educación y Cambio* que:

"El hombre tiende a captar una realidad haciéndola objeto de sus conocimientos" asume la postura de sujeto cognoscente de un objeto cognoscible (por esto la conciencia reflexiva debe ser estimulada: lograr que el educando reflexione sobre su propia realidad). Cuando el hombre comprende su realidad, puede plantearse hipótesis frente al desafío de esa realidad. Así puede transformarla. La Cultura es todo lo creado por el hombre. La educación no es un proceso de adaptación del individuo a la realidad, no el hombre debe transformar la realidad para ser más." (Freire, 1985).

Mejor aún, cuando vinculamos nuestra experiencia didáctica con algunas consideraciones de Henry Giroux y Anthony Penna encontramos niveles de contención, sobre todo cuando,

"... se dedican en su trabajo a definir un conjunto alternativo de valores y procesos sociales de clase. Estas alternativas representan una base para formular una educación social colectiva y democrática despojada del individualismo egoísta y de relaciones sociales alienantes. Estos valores y procesos deberían ser utilizados por los educadores en ciencias sociales, para desarrollar un conocimiento y una formación en donde se relacione teoría y

práctica; para hagan tomar conciencia a estudiantes y profesores de la importancia social y personal de la participación activa y del pensamiento crítico. Los valores y procesos sociales que proporcionan el apoyo teórico de la educación social incluyen el desarrollo en los estudiantes de la estima por el compromiso moral, la solidaridad con el grupo y la conciencia social. El proceso educativo mismo deberá estar abierto al examen crítico en relación con los lazos que lo ligan a la sociedad en su conjunto." (Giroux y Penna, 1989).

A contrapartida de lo anterior: los educadores liberales promueven otro tipo de currículum (explicitado en las políticas nacionales de los últimos gobiernos), pero mantienen de hecho un currículum oculto que promueve la competitividad, el individualismo y el autoritarismo.

"Quienes pretendan renovar la educación no pueden seguir actuando dentro de los estrechos límites de la teoría y la práctica educativas tradicionales. Debería resultar claro que la educación social es normativa y esencialmente política, pudiendo resultar al mismo tiempo liberadora y reflexiva". (Giroux y Penna, 1989)

Sin lugar a dudas, ahora que nos repensamos las distintas "clases", mas allá del aula de trabajo cotidiano, aparecen otros espacios físicos, con fuertes imágenes, algunas por aspecto elevado en la Legislatura, otros menos imponentes como los de la prensa, y muchas otras, pero al buscar marcos teóricos nos aproximamos a los indicadores didácticos de lo central en el contenido conjugando selección, orden y jerarquía.

Lograr que un alumno defienda un proyecto por un medio de comunicación Social (televisión), no vale solo por la superación de la tensión ante la cámara, sino desde lo didáctica por que extrae mundos explicativos y quizá sea conveniente recurrir a Jackson, cuando plantea:

"Por lo menos desde los tiempos de Sócrates, las personas cultas (aleccionadas quizá por la suerte que corrió) se han vuelto cada vez mas reacias a expresar en público sus pensamientos, sus ideas, sus especulaciones, antes de tener acabadamente formadas sus convicciones. En nuestros días, los cánones de nuestras disciplinas empíricas y otros de otra índole, nos han hecho cada vez mas afectos a acumular pruebas y cada vez menos dispuestos a confesar nuestro desconcierto ante muchos aspectos de las vidas que experimentamos y que observamos". (Jackson, 1999)

Y para integrar, los pensamientos de Jackson nos alientan a pensar:

"Alguna enseñanza, la mayor parte de ellas implícitas, en el sentido de no estar incluidas en la agenda explícita, ni en la programación de las clases del docente, toman la forma de actitudes y rasgos que recordamos de nuestros maestros mucho después de haberles dicho adiós, a saber, cualidades que a nuestros ojos, convierten a algunos de ellos en seres entrañables para toda la vida." (Jackson, 1999).

Comentario final

En el contexto de las I Jornadas Universitarias de Bioética, y pensando un marco cultural de la posibilidad científica (Prigogine y Stengers, 1994) cabe aseverar o por lo menos elevar, a fin de complementar este trabajo, las siguientes formulaciones o conceptos vinculantes: la República Argentina debe tener una nueva ley de medicamentos. Es trascendental que el conocimiento genético deba ser declarado patrimonio de la humanidad; porque se avizoran signos del nacimiento de una nueva ética. La ética del futuro se construye hoy en contraposición a una ética hasta ahora desarrollada en el tiempo que habilita el futuro, pero rehabilita también el presente y el pasado. Se profundizan los peligros sanitarios y ambientales. Hay una preocupación genuina al respecto de la construcción subjetiva y objetiva de quienes conducirán los tribunales arbitrales internacionales. Veinte años de protección pagando licencias o royalties es un período demasiado extenso para las deterioradas economías de los países emergentes. La Organización Mundial de Comercio (OMC), las reuniones de acuerdo general sobre tarifas y comercio y las sanciones económicas fueron utilizadas para promover la idea de globalización, el derecho de las grandes potencias a intervenir en asuntos de otros países y consolidar las diferencias en favor de los fuertes otorgando su condición de tales. La conformación del Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA) propuesto por EE.UU. lleva implícita el germen de la destrucción de las integraciones regionales (ej. MERCOSUR). Una vez integrados al ALCA y con una Ley de Patentes rígida será muy difícil la sobrevivencia de la Industria Nacional. Otra dificultad será la legislación sobre derechos exclusivos de comercialización. La obligación de fabricación local prevista en las leyes de Países Desarrollados, al igual que en Brasil y Uruguay, pero no en Argentina, ocasionará perjuicios para quienes no la posean, No se podrá innovar en forma continua y sostenida. La ciencia es un poder integral, potencialmente útil y debe ser beneficiosa, por lo tanto, ante los logros científicos que producen resultados esperados e inesperados, la resolución correcta debe estar soportada en el beneficio a largo plazo, y no por el daño, o el poder instituyente hegemónico que es el que determinará su naturaleza. La Ciencia, la Política, la Legislación y la Economía, manejadas por hombres conforme a Leyes deshumanizadas, esclavizan al hombre. El mercado existe para el hombre y no el hombre para el mercado; de otro modo existen otras

opciones, considerando que la investigación y la experimentación científica deben ser llevadas a cabo de acuerdo con la visión de la sociedad sobre la base de un comportamiento ético y como respuesta cultural en términos de Morin (2003).

Sin embargo se debe asumir resueltamente la sabiduría convencional y formular estos conceptos e interrogantes que los niveles dirigenciales no se atreven a enfrentar. Las respuestas a estos interrogantes y las soluciones que se propongan determinarán la configuración de nuestra sociedad en el Siglo XXI.

Para concluir podemos decir que, desde la conciencia generada por Investigar con compromiso y pertinencia Social y desde la Educación Superior, hemos rescatado una serie de conocimientos y actitudes que intentaremos vehiculizar en nuestras prácticas docentes e institucionales. La Universidad debe brindar al futuro profesional una formación que le permita entender y vivir en el mundo ético-tecnológico-científico, lo cual le permitirá generar una actitud positiva para la construcción de un espacio nuevo, que genere un saber científico académico innovador y posibilite elaborar nuevas explicaciones a partir de las cuales encuentren el contexto que impregne a las ciencias y a los contenidos de legislación particularmente como más interesantes y útiles.

Por esta historia vivida creemos en la esencia de la transformación permanente, y que la determinación de los objetivos finales en el perfil profesional debe regirse por el principio del vínculo de la enseñanza con la vida, que se precisa como el reflejo de las condiciones socio - históricas en las que transcurre la actividad profesional

Los análisis y las consideraciones precedentes abogan por un cambio actitudinal individual dentro de una dinámica de cultura de cambio institucional, sin la cual, el mejoramiento de la calidad educativa es mera expresión discursiva en lugar de una educación que transforme la realidad.

El cambio curricular, implica plantear también formas alternativas de trabajo dentro de la Universidad y dentro del aula, introduciendo profundos cambios en algunos aspectos de la estructura tradicional y a la luz del presente somos audaces y hacemos nuestro lo siguiente: concluimos analizando las prácticas universitarias investigadas, que guardan el germen de la ruptura, ya por que presentan una visión dialéctica entre ciencia y construcción del conocimiento, reconfigurando saberes del sentido común y del conocimiento científico, ya por que son trabajadas en el contexto institucional las relaciones y subjetividades, reconfigurando poderes y conceptos de democracia, ya por que se establecieron/configuraron entre la tensión del presente y las incertidumbres del futuro rompiendo con el estatuto de sus orígenes.

Referencias bibliográficas

De Alba, A. (1991). *Ocupación: diseño curricular*. México: UNAM.

De Alba, A. (1993). *El currículum universitario ante los retos del Siglo XXI: La paradoja entre postmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular*. México: Sedesol

Freire, P.(1985). *Educación y cambio*. Buenos Aires: América Latina.

Giroux, H.y A. Penna (1989). *Educación social en el aula: la dinámica del currículum oculto*. Barcelona: Ed. Paidós/M.E.C..

Jackson, P.(1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores..

Ley de Medicamento Genérico (2002). Ley 5306. Publicada en el Boletín Oficial 12337 de fecha 22/05/2002, Gobierno de la Provincia de San Luis.

Lipston, D. (1984). Un análisis de la tradición selectiva. *Educational theory, vol.34, 3, Summer*.

Morin, E. (2003). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Versión Electrónica.

Prigogine, I. y Stengers, I. (1994). *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza Universidad.

Ribeiro, D.(1971). *Dilema de América Latina*. México: Siglo XXI.

Declaración Mundial sobre Educación Superior para el siglo XXI (1999).

Bioética en la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia de la Universidad Nacional de San Luis

Ana I. Medina
Andrea Arcucci

La bioética, ¿es un nuevo campo?

La bioética, desde sus inicios hasta la actualidad ha estado básicamente reducida a resolver problemas en las ciencias de la salud y la biotecnología. Existe una controversia acerca de la filiación de la misma, desde la filosofía, la medicina, la psicología, el derecho y la biología. A partir de nuestra mirada, que es la de la biología, surgen algunos interrogantes centrales como por ejemplo: ¿tiene la biología relación con el campo de conocimiento bioético? ¿tiene la biología conocimientos para aportar a la bioética? ¿tiene la bioética saberes que contribuyan al crecimiento de la biología?.

Tratando de avanzar sobre las respuestas a los interrogantes mencionados es que haremos un poco de historia. Aldo Leopold, ecólogo y docente de la Universidad de Wisconsin escribió sobre la “ética de la tierra” en *A Sand Country Almanac* (1949), donde vierte algunas ideas sobre el tema, como por ejemplo que el respeto por la naturaleza es algo esencial para la supervivencia, y es el resultado de un proceso acumulativo que llamó “ética secuencial o evolutiva”, donde primero se pretendió regular las relaciones entre los individuos, después se agregó la prioridad por las relaciones de los individuos con la sociedad, y finalmente el objeto es regular la relación del hombre con la naturaleza en su conjunto. El mismo autor también usó definiciones novedosas como:

“...Una ética ecológicamente hablando es el límite de la libertad de acción de la lucha por la existencia. Una ética filosóficamente hablando es la diferencia entre una conducta social de una anti-social y éstas son definiciones de una misma cosa...” (Leopold, 1949)

Según Acosta Sariego (2003), Van Rensselaer Potter, científico que se dedicaba a la biología molecular del cáncer, fue quien introdujo el neologismo “bioética”, en un contexto histórico donde la amenaza de una guerra nuclear hacía cuestionar la imagen de la ciencia como principal promotora del progreso humano. El término fue enunciado por primera vez en una conferencia en 1962, aunque 8 años después, en *Bioethics. The Science of survival* artículo aparecido en 1970 en la revista *Perspectives in Biology and Medicine*, le da forma y definición al mismo. Allí se definió

a la bioética como una disciplina de la supervivencia, donde el saber científico y el filosófico confluyen para dar respuestas a cuestiones referidas al futuro de las sociedades lideradas por el progreso científico-tecnológico. Este concepto, no trascendió efectivamente al vocabulario científico hasta la publicación del famoso libro *Bioethics: bridge to the future* aparecido a principios de 1971 donde se compilan 13 artículos de Potter escritos entre 1962 y 1970. En 1988 publica su segundo libro titulado *Global Bioethics* con el subtítulo *Building on the Leopold Legacy*, dejando claro que la visión global de Potter de la Bioética está erigida sobre el legado de su colega de Wisconsin y que considera a la “Ética de la Tierra” de Leopold como el principal antecedente y referente de la Bioética. En este último libro insiste sobre el puente de fusión entre la ética médica y la ética medioambiental como una necesidad de alcance mundial para preservar la supervivencia humana.

Sin embargo, en las últimas décadas la bioética tuvo una orientación hacia la “ética biomédica” y un proceso de medicalización de la disciplina que significó un reduccionismo del ideal potteriano (Acosta Sariago, 2003). En la actualidad, la última declaración universal de principios bioéticos, firmada en diciembre de 2004, declara en sus fundamentos la importancia de fijar ciertas pautas éticas que den respuestas universales a los dilemas y controversias que la ciencia y la tecnología presentan para la especie humana y la biosfera. Esta declaración pone mucho énfasis en los principios bioéticos de la investigación médica que involucra al hombre, a la protección de los derechos y la dignidad humana, enfocando el eje de los principios bioéticos relacionados con temas tan actuales y polémicos como la eutanasia, el aborto, la clonación, la atención hospitalaria, etc. Si bien entendemos la importancia de estos temas, quisimos, desde nuestra concepción de la bioética, rescatar sus orígenes.

La filosofía no estuvo ajena a este debate, ya que específicamente la ética es la rama de la filosofía que se encarga de estudiar a la moral. La filosofía en general ha sido muy criticada desde el campo científico, porque se ocupó durante mucho tiempo de temas abstractos y supuestamente no aplicables a la vida cotidiana. Como respuesta a esa crítica surge un nuevo campo que durante las últimas dos décadas ha tenido un mayor desarrollo en la aplicación del razonamiento ético a cuestiones o ámbitos concretos y se denomina “ética aplicada”. Dependiendo al campo determinado donde se aplique a la ética va cambiando su nombre y por ende, hay una ética legal o jurídica- y casi tantas éticas como disciplinas existan. Por supuesto no es sólo una cuestión de nombre, también está acompañada de marcos teóricos y teorías que vierten luz a la resolución de dilemas. Como por ejemplo podemos mencionar la teoría de la virtud donde se define virtuosidad como la búsqueda del justo medio entre dos posiciones extremas; la teoría del consecuencialismo, que juzga la moralidad de las acciones basadas en las consecuencias de las mismas; la teoría de la justicia en donde los individuos viven inmersos en un contexto social y se definen los principios como la libertad, equidad, justicia, etc. La teoría del deber desarrollada por Kant, quien fundamenta su teoría del deber desde universales racionales categóricos (el deber ser del hombre racional), es la que otorga fundamentos el modelo deontológico actual. La deontología está constituida

por los deberes que condicionan el ejercicio de la profesión. En la actualidad, es el estado quien reglamenta la matrícula y la colegiatura de las profesiones independientes, como una manera de proteger a la sociedad del ejercicio profesional incorrecto. Es decir, los colegios profesionales presentan un código deontológico, que no son más que un conjunto de normas y principios que se comprometen a cumplir en cada profesión, que aseguran y garantizan el bienestar de la comunidad.

En este contexto, entonces ¿Qué es la bioética?. La bioética, como la entendemos, es un campo interdisciplinar que deviene de la Ética Aplicada: rama de la Filosofía, donde confluyen dos disciplinas centrales: la ética y las ciencias biológicas. Es un campo muy amplio, que se encuentra en construcción, donde convergen distintas disciplinas auxiliares dependiendo de la problemática a resolver. La mirada interdisciplinaria desde el punto de vista del conocimiento es sumamente enriquecedora y favorece el desarrollo y el crecimiento de la disciplina misma desde el lenguaje hasta los marcos teóricos.

A partir del 2003, hemos iniciado nuestro trabajo investigativo sobre la bioética, tratando de conceptualizarla y paralelamente usarla como una herramienta que nos permita acercarnos a la resolución de ciertos interrogantes, como por ejemplo: ¿cómo hacemos ciencia?, ¿cómo la transmitimos?, ¿cómo ejercemos la docencia?, ¿influye el contexto, social, económico, institucional?, ¿influye nuestro modelo de ciencia?, etc. Esta preocupación está basada en una fuerte percepción de que los modelos existentes en las instituciones de educación superior, están fracasando principalmente porque los profesionales formados en nuestras instituciones son los que forman parte de equipos de trabajo (gubernamentales, municipios, escuelas, centros de salud, etc.) donde se toman decisiones que afectan a la comunidad. En la mayoría de los casos no nos dejan conformes, y en algunos casos se toman decisiones poco justas, poco o nada equitativas e incluso ilegítimas o ilegales. Entendemos entonces que en muchas universidades no se están formando explícitamente profesionales con responsabilidad social.

Consideramos que el ejercicio de la profesión biológica, así como el de otras profesiones afines, comienza en la formación, por ello nuestro primer paso fue mirar los planes de estudio. Luego, vimos la necesidad de articular lo plasmado en los planes de estudio, con las prácticas científicas reales de los docentes-investigadores. Por esta razón, en una segunda etapa, realizamos encuestas dirigidas a directores e integrantes de proyectos de investigación. A continuación detallamos los fundamentos de las actividades realizadas, los resultados y conclusiones arriba-das.

Revisión de los planes de estudio de la UNSL

Revisamos los diseños curriculares de algunas carreras del Departamento de Bioquímica. y Ciencias Biológicas. En primer instancia, tomamos los planes vigentes en el 2003 Posteriormente se

produjeron cambios de planes de estudios en algunas de las carreras analizadas, por lo que fue necesario actualizar el análisis para esta publicación.

Los planes vigentes son:

- Licenciatura en Bioquímica (Plan 003/04) (UNSL, 2004)
- Licenciatura en Biología molecular (Plan 015/03) (UNSL, 2003a)
- Licenciatura en Ciencias Biológicas (Plan 019/03) (UNSL, 2003b)
- Profesorado de Tercer Ciclo de EGB, la Educación Polimodal y Educación Superior en Ciencias Biológicas (Plan 10/00) (UNSL, 2000)

La perspectiva que adoptamos para tal indagación fue la de los supuestos ético-epistemológicos que subyacen, implícita o explícitamente, en los mencionados planes.

Nuestro punto de partida para tal abordaje giró en torno a la distinción entre «currículum oficial» y «currículum oculto», propio de la llamada pedagogía crítica (Giroux, 1990). Tal diferencia radica en que el currículum oficial está constituido por los objetivos explícitos y efectivos de la instrucción formal; y el currículum oculto son las normas, los valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente del contenido formal, que a su vez, encuentran su concreción en las prácticas educativas habituales en una institución.

Esta perspectiva que adoptamos reniega de los supuestos básicos del modelo tradicional del currículum (el que afirma sólo la existencia del currículum oficial), sobre todo aquel que se refiere a las pretensiones explícitas de verdad. Compartimos la objeción que se hace al modelo tradicional, en tanto descansa en una serie de supuestos falaces acerca de la naturaleza y el papel de la teoría, el conocimiento y la ciencia. Tal supuesto ha conducido la mayoría de las veces a formas de investigación que ignoran cuestiones fundamentales concernientes a la profunda relación existente entre la perspectiva ético-epistemológica (explícita o implícita) y diseño curricular final e instituido. Por otra parte, un aspecto central del modelo de currículum tradicional es la pretensión de objetividad. En este contexto, la objetividad se refiere a formas de conocimiento e indagación metodológica que se mantienen alejadas de lo que se considera un caótico mundo de creencias y valores.

Ciencia sin ética y con ética

De los cuatro planes de estudio analizados, uno de ellos no incluye de ningún modo la relación ética-ciencia, (Licenciatura en Biología Molecular) y los tres restantes incluyen en mayor o menor medida tal relación (los referidos a las Carreras de Licenciatura en Bioquímica, Licenciatura y Profesorado en Ciencias Biológicas). ¿Cómo interpretar esta ausencia - presencia de vínculos entre la ciencia y la ética en carreras de Ciencias Biológicas pertenecientes a una misma Facultad

y Universidad? En este trabajo sostenemos que bajo los diseños curriculares subyacen modelos ético-epistemológicos que de modo imperceptible pero poderoso, vuelcan en un sentido o en otro el modo de concebir y transmitir la ciencia, concretizados en la planificación de cada carrera.

Uno de los postulados básicos del positivismo, y de su sucesor, el neopositivismo, sobre todo del núcleo más fuerte que fue el Círculo de Viena, era la concepción de una ciencia “racional”, entendiendo por tal la absoluta diferencia entre los procesos científicos, y todo aquello que rodea a la ciencia pero que no es ciencia. Desde este punto de vista, todo aquello que se relacione con valores, creencias, ideologías, lucha de poderes, política y contexto social, queda excluido de la ciencia en cuanto tal. George Moore (1983) en su *Principia Etica* había advertido, sobre los peligros a que puede llevar una ciencia deshumanizada. Según Moore (1983), la epistemología positivista se asienta en un supuesto, al cual el denomina la falacia naturalista, y que sintéticamente podemos describir del siguiente modo:

- 1- Consiste en reemplazar la ética por una ciencia natural, con lo cual lo “bueno” y lo “malo” son conceptos naturalmente establecidos
- 2- Pretende derivar enunciados de deber ser a partir de enunciados de ser; por ejemplo: lo ético es lo habitual.
- 3- Caso de la propiedad abierta: la caracterización de lo bueno no implica qué es lo bueno, o por qué se relaciona esa característica con lo que es bueno, por lo tanto la cuestión queda abierta y a la vez no determinada.

Fue a principios de los años 60, concomitante con la aparición del trabajo de Kuhn (1985) que la comunidad de científicos y la cultura toda comenzó a tomar conciencia y a dudar de la supuesta “racionalidad” y asepsia de la ciencia respecto de sus contextos praxísticos. En el mismo sentido, Habermas (1990) afirma que el conocimiento científico está regido por ciertos intereses que la mayoría de las veces no se corresponde con los ideales de «racionalidad» y asepsia con que la epistemología de cuño positivista describía los procesos inmaculados del quehacer científico. En tal sentido este autor propone una triple caracterización de la ciencia de acuerdo con los intereses que le sirven de motor y respaldo, muchas veces oculto, por su carácter vergonzante. Así, las ciencias pueden distinguirse en : a) “ciencias empírico analíticas o naturales”, cuyo interés principal es técnico; b) “ciencias interpretativas o hermenéuticas” que responden a intereses prácticos; c) “ciencias socio-críticas” movidas por un interés eminentemente emancipatorio. Desde nuestro punto de vista, lo más importante del planteo habermasiano fue el hecho de haber puesto sobre la palestra, un ocultamiento que la ciencia, venía llevando a cabo desde principios del siglo XIX: la estrechísima relación entre los procesos científicos propiamente dichos y los contextos sociales en los que se insertan tales procesos.

Esto llevó a Habermas (1990) a denunciar el carácter predominante de la ciencia occidental, que venía arrastrando desde el positivismo, y que denominó la “interpretación tecnocrática de la ciencia”. Tal concepción científica se asienta en el supuesto de que el progreso técnico-científico se lleva a cabo automáticamente en el sentido de una necesidad objetiva, determinísticamente, y que en nada tiene, ni debe tener en cuenta los contextos sociales y la historicidad propia de la finalidad misma de la ciencia: la humanidad. De ahí que Habermas abogue por la necesidad de otro modo de hacer ciencia (la ciencia socio-crítica), que sirva para romper las cadenas con que el positivismo ha esclavizado al conocimiento científico, ocultando bajo el manto de la “racionalidad” y la eficiencia intereses, políticos, económicos y hasta bélicos. Si tenemos en cuenta la dicotomía hecho-valor, existe una posición epistemológica que afirma que la ciencia tiene como único objetivo descubrir la verdad, sin más. A esto se puede oponer el argumento de que la verdad no es la cuestión de fondo, puesto que la verdad misma obtiene su condición a partir de criterios de aceptabilidad racional, y son previos a aquella. Ahora bien, en tales criterios hay incluidos valoraciones. Todo hecho está cargado de valores y cada uno de nuestros valores lleva consigo algún hecho. Hecho (o verdad) y racionalidad, son nociones interdependientes. Sostenemos que es posible argumentar a favor de que la distinción entre hechos y valores es difusa, ya que los propios enunciados fácticos y los procedimientos de investigación empírica con los que contamos para decidir si algo es o no un hecho presuponen valores (Putnam, 1988).

Desde esta mirada crítica de la ciencia, y habiendo trazado un puente sobre aquel abismo hechos-valores, podemos ahora, a modo de síntesis, oponer en un cuadro dos concepciones de ciencia concretizada en sus propios agentes, es decir, los protagonistas responsables de desarrollar la ciencia en una o en otra dirección. A la primera columna corresponde la concepción de ciencia positivista, que aún cuando lleva siendo criticada y refutada por más de un siglo, sigue en pie, y a su agente le denominaremos “tecnócrata”. La segunda columna corresponde a una concepción crítica, reflexiva y por lo tanto posibilita una ciencia con ética, a cuyo agente denominaremos “tecnólogo humanista”.

Tecnócrata	Tecnólogo humanista
Todo análisis de la tecnología se centra en la eficiencia.	El análisis no se centra en la eficiencia, este es uno de los tantos criterios.
Todos los problemas de la tecnología son exclusivamente técnicos y por lo tanto se reducen a términos cuantitativos.	La tecnología excede sus propios límites en cuanto influye sobre la vida de los hombres y en su medio, la naturaleza.
La solución de los problemas y la tecnología siempre benefician a la humanidad.	No siempre la tecnología es beneficiosa para la humanidad. Muchas veces las desventajas son mayores que las ventajas y creer en aquello, implica una deshumanización del progreso tecnológico.

Tecnócrata	Tecnólogo humanista
Los problemas tecnológicos son manejables por los tecnólogos y ponen de relieve el poder humano.	Se pone de relieve el poder de algunos hombres (los que poseen la tecnología) en perjuicio de otros hombres (quienes no la poseen).
La tecnología es un bien en sí mismo. Valor de uso.	No en sí mismo, sino por otro. Valor de cambio.
La tecnología debe ser libre de todo control externo.	La tecnología debe estar determinada y controlada por la sociedad misma. Hay que pensar críticamente a la tecnología, esto no es (como el tecnócrata supone) un atentado contra la razón, sino todo lo contrario.

Los planes de estudio vigentes. Su análisis.

El análisis se realizó siguiendo la siguiente metodología:

1) buscamos aquellos textos de los planes de estudio que definen el perfil de la carrera y la concepción de ciencia subyacente; 2) caracterizamos al diseño curricular tomando las categorías surgidas en el apartado anterior como cercano al polo “tecnócrata” o bien cercano al polo “tecnólogo humanista”. Sostenemos además que “tecnócrata” o “tecnólogo humanista” pueden ser considerados, en cierta medida, el producto final del científico/profesional formado a partir de tales diseños curriculares.

Licenciatura en Bioquímica (Plan 003/04) (UNSL, 2004) (1)

Considerandos: “... Que esta iniciativa tiende a articular la currícula teniendo en cuenta los criterios que surgen de las pautas sobre Articulación de la Educación Superior y que privilegia por sobre todo tipo de interés sectorial, la formación del estudiante como principal beneficiario de un ofrecimiento educativo variado, flexible y de excelencia académica.”

En el artículo segundo se fijan los objetivos generales para la carrera

“Al final de la carrera el Graduado debe estar preparado para su inserción en el equipo de salud, brindando servicio como medio auxiliar del diagnóstico...”

El artículo cuarto se refiere al perfil profesional y menciona paralelamente objetivos o alcances del título: “.. la Carrera de Licenciatura en Bioquímica tiende a la formación de profesionales idóneos, capacitados para el estudio de las moléculas constitutivas de materia viva, los mecanismos a través de los cuales estas moléculas interactúan para dar origen, mantener y perpe-

tuar el estado de la vida..., como así también del conjunto de metodologías de realización e interpretación de resultados de análisis clínicos, toxicológicos y bromatológicos que permitan:

- Tomar conciencia de *sus responsabilidades profesionales, éticas y sociales*¹⁸

- Manifestar *actitudes de servicio, valoración y solidaridad hacia la salud*, considerada como un bien patrimonial de toda la comunidad...”

Artículo quinto referido a las incumbencias para el título de Lic. en Bioquímica:

“...3.- Ser el profesional responsable para ejercer la dirección técnica de laboratorios de análisis clínicos, ...ejercer la supervisión del personal técnico a su cargo... 11.- Intervenir en la redacción de los Códigos y Reglamentos y de todo texto legal relacionado con la actividad Bioquímica ... 12.- Actuar en equipos de salud en la planificación, ejecución y evaluación y certificación de acciones sanitarias. 13.- Inspeccionar, certificar y participar en auditorías de laboratorio de los distintos establecimientos y organismos públicos y privados, municipales, provinciales, nacionales e internacionales.”

En el Anexo IV se fijan los contenidos mínimos de las asignaturas que componen el plan de estudios.

“BIOSEGURIDAD Y GESTIÓN AMBIENTAL (primer año, segundo cuatrimestre, 40 hs.): ... Medio ambiente laboral del profesional de la salud. Gestión de la salud pública en el desarrollo sustentable. Objetivo social de la producción. ... Medio ambiente y la reforma de la constitución de 1994. Gestión de la salud ambiental. ...”

“ÉTICA Y LEGISLACIÓN (tercer año, segundo cuatrimestre, 40 hs.): “...Equipo de salud: definición, roles funciones. ...Organización de los sistemas de salud. Política de salud: social, preventiva, de recuperación. ...Ética profesional, códigos de ética y disciplina, reglamentos. Deberes y derechos profesionales. Secreto profesional. ...”

“EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN (cuarto año, segundo cuatrimestre, 60 hs.): ...El problema de la objetividad y verdad. ...Ciencia y sociedad. Investigación científica, tecnológica y aplicaciones sociales. Ciencia, ética y política científica. ...”

(2)

Este nuevo plan de estudio entró en vigencia en el 2005, y ha sido radicalmente modificado respecto del plan anterior (22/95), al cual lo habíamos catalogado como muy cercano al “polo tecnócrata”. El plan anterior, por el cual aún hoy siguen egresando profesionales, no contenía objetivos ni asignaturas con contenidos que tendieran a formar un profesional con responsabilidad ética y social.

Los objetivos éticos y sociales planteados para la carrera, están contemplados en asignaturas específicas y relacionadas. Si bien, poseen un escaso crédito horario, está presente el espacio

¹⁸ Los resaltados en cursiva son nuestros.

que permite la discusión de la responsabilidad ética y social del trabajo científico imprescindible en profesiones directamente relacionadas con la problemática de la salud, que desde hace más de 50 años ponen en alerta el ejercicio del tratamiento de la salud y de seres humanos [(Declaración de Helsinki II (Asociación Médica Mundial, 1975) - Código Internacional de Ética Médica (Asociación Médica Mundial, 1949) - Código de Nuremberg (Tribunal Internacional, 1946)].

Licenciatura en Biología Molecular (plan 015/03) (UNSL, 2003a) (1)

Considerandos: “Que el avance del conocimiento en la temática de la carrera ha sido notable en años recientes e impone una reconsideración de los contenidos de la misma”.

En el artículo segundo se establecen los tres objetivos para la carrera:

“- Estar preparado para el trabajo de investigación científica.

- Estar capacitado para aplicar las técnicas de la biología molecular en: agricultura y ganadería, desarrollo de vacunas, industria farmacéutica, diagnóstico genéticos, control del medio ambiente, control de plagas, terapia génica, etc.

- Estar capacitado para estudiar la genética de las poblaciones para asociar determinadas enfermedades a su gen específico.”

El artículo cuarto se refiere al perfil profesional.

“Establecer que la formación general del Biólogo Molecular ... está orientada principalmente al trabajo de investigación científica ... La Biología Molecular es base de la Biotecnología y de la Ingeniería Genética”.

El artículo quinto se refiere a los alcances e incumbencias del título. “...Participar en centros de diagnóstico especializados en enfermedades genéticas.” ... “Intervenir en el asesoramiento específico a empresas y organismos públicos y privados”

(2)

La planificación de la carrera está evidentemente asentada en una postura tecnocrática y en la falacia naturalista, desconociendo la responsabilidad social del trabajo científico (art. 5) y las grandes controversias éticas actuales en torno a la cuestión de las técnicas de manipulación genética. No hay contradicciones ya que todo el plan deja de lado, adoptando una postura positivista radical, toda cuestión relacionada con el controversial encuentro entre los intereses científicos-tecnológicos y los sociales. Además se deja de lado la faz bioética que corresponde al ejercicio de una profesión relacionada con la salud, toda vez que en sus incumbencias se plantea esa asociación.

Plan de estudios muy cercano al polo “tecnócrata”.

Licenciatura en Ciencias Biológicas (plan 019/03) (UNSL, 2003b) (1)

En su artículo segundo, referido a los objetivos generales para la carrera:

“Asumir el compromiso y la comprensión de las problemáticas ambientales, en el aporte de soluciones desde las incumbencias específicas”. ... “Entender las dimensiones afectivas, estéticas y éticas de las relaciones individuo-sociedad-naturaleza”.

El artículo cuarto, establece los alcances del título de Licenciado en Cs. Biológicas. Estos mantienen una relación de subordinación respecto de los objetivos generales. En este caso nos interesa recalcar que a los licenciados les incumbirá, por ejemplo, participar en estudios referidos a la conservación de los recursos biológicos, en el marco del uso sustentable de los recursos naturales y del ordenamiento territorial, en tanto construcción del hábitat humano; generar respuestas para el manejo científico y tecnológico de la problemática ambiental, lo cual, de acuerdo a lo explicitado por el artículo primero del plan deberá hacerse con compromiso y con el entendimiento de las dimensiones afectivas, estéticas y éticas de las relaciones individuo-sociedad-naturaleza.

La estructura de la carrera explicitada en el artículo quinto, aclara que el plan consta de un núcleo básico obligatorio, integrado por contenidos troncales, luego módulos de orientación progresiva, integrados por cursos optativos y por último cursos electivos que profundizan en la disciplina de interés.

Ante la ausencia de un curso específico en el núcleo básico obligatorio, curso que debería ser de bioética o ética profesional o de deontología profesional, cabe preguntarse si tales objetivos pretenden alcanzarse en la transversalidad de saberes éticos, en los distintos cursos que componen la currícula de la carrera.

El análisis del anexo II, referido a los contenidos mínimos de los cursos del plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Ciencias Biológicas, muestran que no existe tal transversalidad de la problemática ética explicitada en los objetivos generales para la carrera en cuestión. Sin embargo, queda sugerido un curso de ética en los espacios curriculares electivos, que poseen un total de 160 hs. crédito horario y que son de libre elección del alumno dependiendo de su interés personal.

El abordaje de tales cuestiones tampoco se hace presente tangencialmente en los contenidos mínimos de cursos obligatorios u optativos que podrían tener cierta afinidad con la problemática ética ambiental o bioética. Nos estamos refiriendo a los cursos de Ecología General (tercer año, segundo cuatrimestre), Ecología de la Poblaciones (cuarto año, primer cuatrimestre), y al espacio curricular optativo de Problemática Ambiental (quinto año, primer cuatrimestre).

(2)

El punto de partida ético planteado en los objetivos generales de la carrera quedan de este modo como una mera declaración de principios que no se corresponde con la implementación de elementos curriculares adecuados para alcanzar las metas propuestas. No obstante hay una preocupación, y ello se explicita, por la faz ética de la formación de futuros científicos/profesionales.

Este plan podemos decir que está a medio camino entre el polo “tecnócrata” y el polo “tecnólogo humanista”.

Profesorado de Tercer Ciclo de EGB, la Educación Polimodal y Educación Superior en Ciencias Biológicas (Plan 10/00) (UNSL, 2000)
(1)

En el artículo primero se establecen los objetivos para la carrera.

“- formar y capacitar para el ejercicio de la docencia en los Niveles ... , profesores capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, *espíritu crítico reflexivo* y creativo, con *sentido ético y social*, vinculados a la vida cultural y productiva local, regional, nacional e internacional.

- brindar una oferta educativa que posibilite adquirir competencias profesionales para el manejo lógico del conocimiento a enseñar y sus fundamentos epistemológicos, acerca del proceso de construcción de los conocimientos científicos en el campo de la Biología.

- relacionar los principales hitos de la historia de las Ciencias Naturales en el contexto sociocultural y su impacto en los avances científicos.”

En el artículo segundo, en el apartado Perfil del título (conocimientos y capacidades para las que acredita el Título): “Comprensión de las dimensiones del hombre, su integridad como sujeto inmerso en la cultura y como agente permanente de transformaciones ... Conocimiento de las características del conocimiento científico, la diferencia entre las ciencias formales y fácticas, relacionándolas con la historia de las Ciencias Naturales en distintos contextos sociales y culturales para poder anticipar posibles impactos de los avances científicos-tecnológicos sobre la sociedad, región o comunidad ... Promover la educación, la conservación, el mejoramiento del medio ambiente y el desarrollo sustentable. Capacidad para diseñar, participar, realizar y promover investigaciones sobre la práctica docente disponiendo de una fundamentación teórica, actitud crítica y reflexiva en el desarrollo de la enseñanza de las ciencias biológicas.

En el artículo cuarto se fijan los contenidos mínimos de las asignaturas que componen el plan de estudios.

“PEDAGOGÍA GENERAL (primer año, primer cuatrimestre): ... Las perspectivas filosófica, psicológica, sociocultural. La persona, la subjetividad y la configuración de la personalidad, actores, prácticas y contextos ...”

“PSICOLOGÍA GENERAL Y EVOLUTIVA (primer año, segundo cuatrimestre) : ... Producciones y productos culturales por y para adolescentes, jóvenes y adultos: su influencia en la estructuración de la personalidad. La transición hacia la vida adulta. Los valores y las actitudes. La autonomía e independencia personal y social ...”

“PSICOLOGÍA EDUCACIONAL (segundo año, primer cuatrimestre) : ... Teoría de Ausubel. Teoría de Vigotsky. Teoría de Piaget. Aprendizaje significativo ... Logros y dificultades en el aprendizaje. Desafíos para aprendizajes autónomos ...”

“CURRÍCULUM Y DIDÁCTICA ESPECIAL DE LAS CIENCIAS BIOLÓGICAS (segundo año, segundo cuatrimestre) : El currículo escolar. Concepto teorías y funciones. Fundamentos filosóficos, antropológicos, epistemológicos, psicológicos y pedagógicos ... El enfoque ciencia-tecnología-sociedad ...”

“METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN E HISTORIA DE LAS CIENCIAS BIOLÓGICAS (tercer año, segundo cuatrimestre) : ... Ciencia, tecnología y sociedad. Los límites éticos de la investigación científica ... Ciencia, tecnología y problemática ambiental ...”

“EDUCACIÓN AMBIENTAL (cuarto año, segundo cuatrimestre): Revisión histórica de los problemas ambientales ... Problemas ambientales regionales y globales ... Problemas ambientales locales ... Tipos de contaminación, efectos sobre la salud humana, animal y vegetal ... La legislación ambiental nacional e internacional. El derecho ambiental constitucional. Políticas ambientales. Acciones y programas gubernamentales y no gubernamentales.

(2)

Los objetivos éticos planteados para la carrera, si bien no están concentrados en una asignatura específica, encuentran una continuidad y concreción en contenidos transversales de varias asignaturas a lo largo de las asignaturas que componen el plan de estudios de la carrera. Plan de estudios muy cercano al polo “tecnólogo humanista”.

Conclusiones del análisis de los planes de estudio

1- La ética como filosofía de lo moral se convierte en una disciplina aplicada cuando funciona desde el campo científico particular hacia el saber filosófico. La misma requiere de la *interdisciplinariedad* para captar la lógica propia de cada ámbito y descubrir la peculiar modulación de los principios comunes. Esta es una tarea conjunta entre el especialista de cada área científica con aquellos que se ocupan de la ética (Cortina, 1997). Este ha sido nuestro punto de

partida y nuestro lugar desde donde miramos el horizonte de los planes de estudio de las carreras de ciencias biológicas de nuestra Universidad.

2- Las ciencias biológicas, como cualquier otra disciplina científica difícilmente pueda afrontarse desde una mentalidad exclusivamente técnica o instrumental, dado que hay conflictos y decisiones que requieren la toma en consideración de valores. Esto determina una necesidad de incorporar al conocimiento formal un espacio que permita reflexionar acerca de los valores a tener en cuenta en el ejercicio de la profesión. En tal sentido, sostenemos que tal situación no se revertirá con la simple adquisición o aplicación conceptual de determinados términos éticos o códigos deontológicos, sino como el desarrollo de una capacidad de activar la fuerza reflexiva y crítica de los sujetos en las situaciones prácticas en las cuales se van encontrando (Castiñeira y Lozano, 2002).

3- Un tema que nos preocupa es la disparidad de criterios ético-epistemológicos con que se han planificado carreras pertenecientes a una misma unidad académica, hecho que seguramente será objeto de nuevas indagaciones.

Sondeo a los investigadores: ¿existe un espacio de reflexión ética en la práctica científica de las cs. Biológicas de la UNSL?

Durante esta actividad nos propusimos sondear acerca de la modalidad en que se realizan las prácticas científicas en el ámbito de la bioquímica y las ciencias biológicas.

A partir de la información obtenida en la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Química, Bioquímica, y Farmacia, se seleccionaron los proyectos de investigación que desarrollan sus prácticas científicas en el área de la Biología y la Bioquímica, relacionados a su vez, con la salud y en algunos casos con el medioambiente, resultando un total de 14 proyectos protocolizados y en funcionamiento. A cada uno se le entregó una encuesta que fue utilizado como un instrumento cuali-cuantitativo.

Se pudo procesar el 86% de los proyectos protocolizados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad, alcanzándose a encuestar 12 proyectos en total.

Análisis cuali-cuantitativo de la encuesta

A partir de las respuestas obtenidas se calcularon los siguientes porcentajes:

- 1- El 50% de los proyectos encuestados tiene un impacto DIRECTO sobre la comunidad que lo rodea y el 50% restante tiene un impacto INDIRECTO.
- 2- El 92 % realiza reflexiones con su equipo de investigación sobre la metodología y los resultados que se alcanzan en el proyecto.
- 3- El 67 % define bioética como un conjunto de normas o reglas que limitan la experimentación científica con los seres vivos. El resto vierte un concepto más amplio.

4- El 67% ha realizado lecturas diversas respecto de la bioética. Sólo el 17% ha participado de simposios o conferencias sobre esta temática.

5- El 92 % manifiesta interés en participar en un espacio de reflexión con la comunidad científica de la institución

Este estudio realizado en la comunidad científica permitió establecer una diferencia entre el discurso institucional vinculado a los planes de estudio de las carreras de bioquímica y ciencias biológicas y los docentes-investigadores que integran proyectos de investigación en las mismas áreas disciplinares. Por un lado, se observó en el primer caso, un bajo grado de interés por formar individuos con capacidad reflexiva y crítica en las situaciones prácticas del quehacer científico profesional. Por el otro lado, la comunidad entrevistada manifiesta un alto grado de interés (92%) por las cuestiones referidas a la moral del ejercicio científico.

Si bien hay disparidad en los criterios ético-epistemológicos con que se han planificado las carreras pertenecientes a la misma unidad académica, la comunidad de docentes-investigadores evidencian uniformidad respecto de la participación en la tarea de reflexionar sobre su propia práctica. El 92% manifestó reflexionar con su equipo sobre las metodologías y resultados alcanzados. Aunque muchos explican que lo hacen para corregir metodologías o porque las revistas científicas exigen protocolos adecuados y evaluados por comités de bioética. En una minoría de casos los integrantes de estos proyectos expresan que se enfrentan a resultados dilemáticos pero no han podido canalizar esa información hacia centros municipales o asistenciales de salud.

Por lo antes expuesto, cabe aquí el análisis de un discurso formal (explícito) y otro oculto (implícito), que reproduce una lógica de doble discurso. Es decir, se manifiesta interés por la reflexión de las prácticas científicas, pero se imparte una ciencia sin valores, ni creencias, sin capacidad crítica ni reflexiva, a la luz de los diseños curriculares que a su vez son creados por los mismos docentes-investigadores de la institución.

Además, debe destacarse que la mayoría de los docentes-investigadores definen a la bioética como un conjunto de normas o reglas que pautan o indican lo que es correcto o incorrecto en la experimentación científica, lo cual entendemos corresponde a la deontología profesional. En tal sentido, sostenemos que “incorporar” una lista de conceptos, términos éticos o códigos deontológicos no reemplaza el desarrollo de una capacidad de activar la fuerza reflexiva y crítica de los sujetos en las situaciones prácticas en que se van encontrando (Castiñeira y Lozano, 2002), que se plantea desde la bioética, entendida ésta como una disciplina dinámica en construcción donde convergen la filosofía de la moral (ética) y las ciencias biológicas (ética aplicada).

Volviendo a los orígenes de la bioética

Luego de haber convocado a los docentes-investigadores del Departamento a las I Jornadas de Bioética Universitarias en la UNSL y haber comprobado una escasa participación presencial de los mismos, es difícil explicar el interés (por ellos expresado) por generar espacios de diálogo, imprescindibles para crear una conciencia académico-científico-filosófica que den continuidad a los principios potterianos que originaron a la bioética.

Sostenemos que los planteos que dieron origen a la bioética siguen vigentes y le dan identidad a la disciplina. Por ello es tan actual como necesario replantearse la relación del hombre con la naturaleza, en el sentido ético-científico, como así también la responsabilidad de la regulación de esta relación, a cargo sin duda de los profesionales de las ciencias biológicas y/o naturales. Deben generarse entonces institucionalmente los espacios de discusión, en donde no debe estar ausente el rigor racional argumentativo y dialógico para no caer en el relativismo o escepticismo del terreno de las opiniones (Obiols, 1997). Por ello acordamos con las ideas propuestas por Habermas (1990) al defender la necesidad de encontrar otro modo de hacer ciencia (la ciencia socio-crítica), que serviría para romper las estructuras con que el positivismo ha sometido al conocimiento científico, ocultando bajo el manto de la “racionalidad” y la eficiencia, intereses políticos, económicos y hasta bélicos. A partir de estas ideas, y las expuestas anteriormente, pensamos posible alcanzar aquello que buscamos desde el inicio, intentar formar profesionales, tecnólogos humanistas, bajo un modelo de “ciencia con ética”, que cumpla con los propósitos curriculares e institucionales, que actualmente encabezan y fundamentan la planificación pero que no se ven concretizados en la ejecución práctica del quehacer científico universitario. Por esto, adherimos a la propuesta de Castiñeira y Lozano (2002) que visualizan 4 (cuatro) retos imprescindibles para la formación de científicos y técnicos: “...(1) el reto de superar el reduccionismo profesional, (2) el reto de superar una insensibilidad de corte netamente tecnocrático, (3) el reto de contribuir a la realización de los valores cívicos y (4) el reto de expandir socialmente los valores fundamentales que existen en el núcleo de la actividad científico-técnica”.

El desarrollo de la bioética consideramos que requiere superar las trampas del positivismo y la visión tecnocrática de la ciencia, que la reducen a un enunciado de recetas de lo correcto. La integración “hecho-valor”, la articulación entre el curriculum oficial/oculto, la coherencia entre el discurso del investigador con su práctica, son metas posibles cuyo cumplimiento aportará al crecimiento de la disciplina.

Referencias bibliográficas

- Acosta Sariego, J. R. (2003). La bioética de Potter a Potter. http://www.revistafuturos.info/futuros_4/potter_1.htm, Vol. 1(4):1-3
- Castiñeira, A. y Lozano, J. (2002). ¿Qué puede aportar el debate ético a los científicos?. Disponible en *Cuadernos de Bioética* [versión digital], sección Doctrina ISSN 0328-8390. <http://www.bioetica.org>.
- Cortina, A. (1997). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- Habermas, J. (1990). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Barcelona; Altaya.
- Kuhn, T. (1985). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Leopold, A. (1949). *A Sand County Almanac, and sketches here and there*. New York: Oxford University Press.
- Moore, G. (1983). *Principia Ethica*. México: UNAM.
- Obiols, G. (1997). Enfoques, inserción curricular y metodología para la formación ética y ciudadana. En: Dallera, O. et. al. *La formación ética y ciudadana*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Putnam, H. (1988). *Razón, verdad e historia*. Madrid: Tecnos.
- Universidad Nacional de San Luis (2000). *Plan de Estudios del Profesorado de Tercer Ciclo de EGB, la Educación Polimodal y Educación Superior en Ciencias Biológicas (Plan 10/00)*. Consejo Superior.
- Universidad Nacional de San Luis (2003a). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Biología Molecular (Plan 015/03)*. Consejo Superior.
- Universidad Nacional de San Luis (2003b). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias Biológicas (plan 019/03)*. Consejo Superior.
- Universidad Nacional de San Luis (2004). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Bioquímica (Plan 003/04)*. Consejo Superior.

Consecuencialismo y no consecuencialismo (contractualismo) en el Código de Ética de la Fe.P.R.A. (Federación de Psicólogos de la Republica Argentina)

Ramón Sanz Ferramola

El objeto del presente capítulo es el análisis, desde las miradas complementarias de la metaética y de la ética normativa, del “Código de Ética de la Fe.P.R.A.”. Nuestro interés radica en reflexionar pragmáticamente sobre el mencionado *corpus* normativo a partir de dos de las vertientes éticas actuales: consecuencialismo y contractualismo.

Para ello, en primer término establecemos algunas precisiones conceptuales imprescindibles para el desarrollo de nuestro tema tales como ética, moral, paradigmas éticos y ética aplicada; teoría del bien y teoría de lo correcto; derechos universales e interlocutores válidos. En segundo lugar, mostramos la diferencia entre los criterios de decisión propios del consecuencialismo (es decir, acciones en función del acrecentamiento de la teoría del bien) y el contractualismo (acciones tendientes al respeto absoluto de la teoría del bien).

Finalmente, y como corolario de lo anterior, aplicamos esta teorización metaética al Código de la Fe.P.R.A. (interesados por las razones en las cuales se afirma lo normado) en sus dos partes constitutivas, a saber, declaración de principios y normas deontológicas.

En la última parte, analizaremos especialmente desde la ética normativa las pautas de acción profesional referidas al consentimiento informado y las condiciones empíricas que lo hacen confiable, distinguiendo en primer término la versión liberal de la kantiana de autonomía. Veremos como en la versión liberal se privilegia la libertad empírica de elección y los derechos humanos del paciente. Se habla mucho menos de decisiones moralmente legitimadas. Sólo se tienen en cuenta la decisiones del individuo. En Kant la libertad está vinculada con la ley moral y con un orden social que de un modo u otro la humanidad ha dispuesto, y del cual cada ser humano es responsable. En la versión liberal nos parece que el lenguaje de la obligación y el deber queda diluido frente al de los derechos. Solo hay convenciones y decisiones puntuales y coyunturales.

Pero también abordaremos el análisis de los fundamentos del secreto profesional y la concepción de privacidad que subyace al mismo, así como los de la responsabilidad en las relaciones profesionales y su bien subyacente que es el de la responsabilidad social.

1- En sentido propio, cualquier código de ética de psicología (así como el de cualquier profesión) debería cobijar la noción y las expectativas de “bien” que dicha profesión tiene para los miembros de la misma, en el horizonte de la comunidad en la que está inserta.

En tal sentido debería ser, más que un regulador de las conductas de quienes ejercen la profesión-ciencia psicología, la concreción de la autorregulación de los participantes en tal comunidad, bajo el supuesto de que en la corresponsabilidad somos verdaderos partícipes en la normatización de conductas profesionales-científicas que consideramos válidas moralmente, en tanto ejercemos la posibilidad de ser sujetos interlocutores válidos, para utilizar la expresión de Apel (1995).

Más allá de las dificultades fácticas en la concreción de una participación total de todos y cada uno los miembros que componen la comunidad psicológica (en este caso de Argentina), a partir de la cual fenomenizaría la teoría del bien y la teoría de lo correcto de la comunidad “psi” argentina, sostenemos que el punto de partida para tal ideal autorregulador es la concepción del código de ética, no como letra prescriptiva final, sino en tanto letra que prescribe coyunturalmente y como resultado de la corresponsabilidad de los miembros que a él se acogen. Esto lleva necesariamente a la continua vigilancia o recursividad (Serroni-Copello, 1997) ética del *corpus* normativo. Se trata entonces de obturar el deontologismo de producto para dar lugar al deontologismo de proceso.

Creo pertinente recordar que las deontologías profesionales, en tanto deontologías, son herederas de Kant; sin embargo, en general, la relación que las comunidades reguladas entablan con su código regulador no es la de la autonomía, eje del kantismo, sino más bien la de heteronomía. La propuesta kantiana es indisociable del reconocimiento del ser humano como fin, nunca como simple medio, y de la autonomía como horizonte ético de este ser. Estamos proponiendo pues, una vuelta a la buena tradición kantiana, que se afirma y se asume con su dimensión crítica y con su dimensión humanista (en la medida que hace de la libertad la clave de la moralidad).

La mirada recursiva que proponemos no está hecha desde la práctica psicológica, sino desde las herramientas que pueden brindar la ética aplicada, en tanto reflexión filosófica, que por supuesto, deberá ser completada y corregida desde lo psicopraxiológico.

2- Las teorías morales, es decir, las teorías sobre lo que deben hacer los individuos o las instituciones, contienen al menos dos elementos diferentes pero complementarios (Pettit, 1995). En tal sentido, podemos considerar a un código de ética como una teoría moral, válida en este caso, para los psicólogos argentinos.

En primer lugar, cada una de ellas presenta una noción de lo que es bueno o valioso, aún cuando no todas ellas lo hagan explícitamente, e incluso aun cuando se resistan a hablar del bien: cada una de ellas presenta una noción de qué propiedades debemos desear realizar a través de nuestros actos o en el mundo en general. A este primer componente de una teoría moral se denomina teoría del valor o teoría del bien.

El segundo elemento que supone toda teoría moral suele describirse como una teoría de lo correcto. Es una concepción no sobre qué propiedades son valiosas sino sobre lo que deberían hacer los individuos y las instituciones para responder a las propiedades valiosas, establecidas en la teoría del bien.

3- En función de la posición que se adopte en torno a la teoría de lo correcto, las teorías morales suelen dividirse en dos tipos, las consecuencialistas y las no consecuencialistas (o contractualistas), o bien, por utilizar una terminología más antigua, las utilitaristas y las deontológicas; o más antiguas aun, teleológicas y no teleológicas.

El consecuencialismo es la concepción según la cual sean cuales sean los valores que adopte un individuo o una institución, la respuesta adecuada a estos valores (la teoría de lo correcto) consiste en fomentarlos, más que en respetarlos absolutamente. El individuo debe respetar los valores sólo en tanto y en cuanto su respeto forme parte de su fomento, lo cual, abre la posibilidad de actuar, incluso en contra de los valores adoptados, si tal acción acrecienta la teoría del bien (por ejemplo, la tortura de un terrorista con el objeto de salvar vidas humanas, o el genocidio de un pueblo para obtener el mayor bienestar del pueblo que define y lleva a cabo tal concepción de felicidad). Los consecuencialistas consideran instrumental la relación entre valores y agentes.

Por otra parte, los adversarios del consecuencialismo afirman que hay que respetar al menos algunos valores tanto si con ello se fomentan como si no. Consideran que la relación entre valores y agentes no es instrumental: se exige a éstos -o al menos se les permite- que sus acciones ejemplifiquen un valor determinado, aun cuando esto cause una inferior realización del valor en general.

Consecuencialismo y no consecuencialismo, en tanto posturas teóricas éticas, es decir, vehículos de justificación, adquieren suma relevancia cuando se aplican a los Derechos Humanos (Carrasco, 2001). En el caso de este análisis, la importancia de esta distinción está dada porque el Código de Ética de la FePRA, se asienta en una teoría del bien sustentada sobre el respeto a los Derechos Humanos, como se verá.

Para la ética consecuencialista, la corrección moral de las acciones depende de la bondad de sus consecuencias. Así, los Derechos Humanos son medios al servicio de los intereses humanos generales, y la necesidad de su respeto se funda en que ello contribuye a promover un mejor estado de las cosas, por lo tanto, su justificación es instrumental.

Para la ética no consecuencialista, la bondad de las consecuencias no garantiza la corrección moral de las acciones que las producen. Los Derechos, en este caso, se defienden por su valor intrínseco, más allá de que contribuyan o no a objetivos definidos como valiosos. Así considerados los derechos humanos, quedan definidos por su universalidad, al atribuirse a todos y cada uno de los seres humanos en tanto miembros de la comunidad moral. Reconocer derechos, no es otra cosa que reconocer a los sujetos portadores. Al margen de los beneficios globales acarrear, los derechos humanos deontológicamente considerados, a la vez que definen la condi-

ción de dignidad humana a la vez que lo protegen de ser sacrificado a otro bien, supuestamente más grande. La consecución de mayores bienes, e incluso la prevención de peores males no justificarían de ningún modo derechos incondicionalmente inalienables, y por tanto absolutos.

4- Como decíamos más arriba, al considerar al Código de Ética de la Fepra una teoría moral, reconocemos en él, tanto una teoría del bien, como una teoría de lo correcto. La teoría del bien está contenida en el Preámbulo y en la Declaración de Principios y la teoría de lo correcto está desarrollada en las Normas Deontológicas.

Es importante no olvidar que el Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (Fe.P.R.A.), hace suyos los Principios, acordados por los países miembros y asociados del Mercosur en la ciudad de Santiago de Chile, el 7 de noviembre de 1997 (Calo y Hermosilla, 2000).

Sucintamente, la teoría del bien del Código de la Fe.P.R.A.¹⁹ está basado en la vigencia plena de los Derechos Humanos, lo cual implica la observancia la moral del respeto universal e igualitario (Tugendhat, 1993), que a su vez implica el respeto absoluto por la noción de dignidad: dignidad, no ya como “jerarquía entre los seres humanos” (*dignitas*, el hecho de ser digno de, de merecer, mérito; *dignus*, digno de, acreedor de, merecedor de), sino como “dignidad humana”.

Pero a su vez, hay una clara toma de posición respecto de una disputa actual referida a la preeminencia de Derechos Humanos de Primera y Segunda Generación (Bobbio, 1993), adoptando la integralidad de los Derecho Humanos, es decir, los civiles y políticos más los económicos sociales²⁰, expresada en el Código a través de: “defensa del sistema democrático”, “búsqueda permanente de la libertad” (Primera Generación de Derechos Humanos), “búsqueda de la igualdad y la justicia social (Segunda Generación de Derechos Humanos).

La concreción psicopraxiológica de este bien al que se alude, está dada por el bienestar psíquico categorizado como Derecho Humano y en la responsabilidad Social de la psicología (en

¹⁹ El estudio comparativo de los documentos de base y la redacción del presente Código de Ética fueron efectuados como parte del Proyecto de Investigación “Estudio comparativo de las normas deontológicas de los psicólogos del Mercosur”, a cargo de un Grupo de Investigación “Enseñanza y Profesionalización de la psicología en el Cono Sur de América”; de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y en el marco de un convenio entre esta Facultad y la Fe.P.R.A. El Grupo de Investigación estaba integrado por los Licenciados en Psicología Alberto Vilanova, Orlando Calo, Ana María Hermosilla, Marcela Losada, Rosalía Varela y Celia Leranoz y el documentalista Gustavo Liberatore.

²⁰ A pesar del enfrentamiento por la preeminencia entre los Derechos Humanos de Primera Generación –sostenida por sectores liberales, propugnadores de un “estado mínimo”-, o los Derechos Humanos de Segunda Generación –sostenida por sectores socialistas- (enfrentamiento que se remonta a los procesos políticos previos a la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948), la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, con la *Declaración Viena de 1993*, no sólo mantuvo la relevancia de ambos tipos de derechos por igual, sino que añadió el reconocimiento de la tercera generación de derechos humanos, o derechos colectivos (a la paz, al desarrollo, a un medio ambiente, a la autodeterminación de los pueblos colonizados). A partir de ella todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí: es decir, los derechos humanos están constituidos de suyo, por los de primera y segunda generación sin distinción. En tal sentido dice en su artículo 5:

“Todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí. La comunidad internacional debe tratar los derechos humanos en forma global y de manera justa y equitativa, en pie de igualdad y dándoles a todos el mismo peso ... los estados tienen el deber, sean cuales fueren sus sistemas políticos, económicos y culturales de promover y proteger todos los derechos humanos y las libertades fundamentales.” (Conferencia Mundial de Derechos Humanos, 1993).

cuanto ciencia y profesión), a través de: la competencia, el compromiso profesional y científico, y la integridad, requeridos como condición necesaria para el ejercicio cabal de la psicología.

Respecto de la teoría de lo correcto, en general, todo el Código, podría decirse está asentado en el no consecuencialismo, en tanto hay un respeto absoluto por la teoría del bien establecida, sin conceptualizarla instrumentalmente, es decir, sin restricciones del respeto al bien en base a una posible estimatoria de costes y beneficios.

Sin embargo, hay lugares del texto cuya interpretación nos lleva más bien a inferir un basamento cosecuencialista. A los efectos de este sucinto análisis queremos detenernos en dos partes del texto que remiten a zonas potencialmente dilemáticas, desde el punto de vista psicopraxiológico en la facticidad de nuestro país.

La primera de ellas se refiere Consentimiento informado, en tanto propugna que:

“Los psicólogos deben obtener consentimiento válido tanto de las personas que participan como sujetos voluntarios en proyectos de investigación como de aquellas con las que trabajan en su práctica profesional. La obligación de obtener el consentimiento da sustento al respeto por la autonomía de las personas, entendiendo que dicho consentimiento es válido cuando la persona que lo brinda lo hace voluntariamente y con capacidad para comprender los alcances de su acto...”

Si embargo en el punto 1.5., dice:

“En los casos en los que la práctica profesional deba ser efectuada sin el consentimiento de la persona involucrada, como puede ser el caso de algunas intervenciones periciales o internaciones compulsivas, los psicólogos *se asegurarán de obtener la autorización legal pertinente*²¹ y restringirán la información al mínimo necesario.”

Evidentemente hay una reducción de lo moral a lo legal, en tanto que el cobijo de la “autorización legal pertinente” absuelve al psicólogo del consentimiento informado, cuando nuestra triste historia argentina y latinoamericana nos indica que tal camino del “amparo legal” muchas veces constituyó la vía más directa a la impunidad.

Aquí el matiz consecuencialista aparece bajo la forma de que un beneficio mayor otorgado por la legalidad, absuelve al psicólogo del deber de la defensa de la autonomía en todo sujeto humano.

³ El resaltado es nuestro.

La segunda parte del texto en que queremos hacer hincapié, se refiere al punto 3 de las Normas Deontológicas, referida a la responsabilidad del psicólogo en las relaciones profesionales, y específicamente, de la profesión con la comunidad

En 3.3.1. dice:

“En tanto que profesionales los psicólogos deberán armonizar los *intereses propios* con el *bien común*, reconocer a la comunidad como destinataria legítima de sus servicios profesionales, propender al desarrollo científico y profesional de la psicología y conducirse siempre de manera coherente con los Principios que este código indica.”

El consecuencialismo de base aparece expresado aquí por la relación entre el beneficio de los propios intereses y costos del bien común. Tal como aparece expresado, un psicólogo podría dejar de lado su deber con los miembros de la comunidad en la que está inserto para acogerse al propio beneficio del individualismo posesivo (Macpherson, 2004). Y más, ¿beneficio de los propios intereses en qué sentido?, ¿Podría ante el eventual riesgo de su propia seguridad, torturar, o discriminar, o volver indigno en cualquier sentido con su obrar, a un miembro de la comunidad? (Rubio-Carracedo, 2001).

Referencias bibliográficas

Apel, K. (1995). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós.

Serroni-Copello, R. (1997). *Diálogo, racionalidad y salud mental*. Buenos Aires: Ediciones Adip.

Bobbio, N. (1993). *Igualdad y libertad*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Calo, O y Hermosilla A.(compiladores) (2000). *Psicología, ética y profesión: aportes deontológicos para la integración de los psicólogos del Mercosur*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Carrasco, M. (2001). Los derechos humanos y su justificación ética. *Revista Episteme, Vol. 21, N° 2, julio-diciembre 2001*.

Conferencia Mundial de Derechos Humanos (1993). *Declaración de Viena*. 25 de junio de 1993.

Macpherson, C. (2004). *La teoría política del individualismo posesivo. De Hobbes a Locke*. Madrid: Trotta.

Pettit, P. (1995). El consecuencialismo. En: Singer, P. (ed.), *Compendio de ética*. Madrid: Alianza Editorial.

Rubio Carracedo, J. (2001). Problemas en la universalización de los derechos humanos". *Diálogo Filosófico*, N° 51, pp. 427-454.

Tugendhat, E (1993). *Lecciones de ética*. Barcelona: Gedisa Editorial.