



EN-CLAVES

DEL PENSAMIENTO

¿Qué significa una formación ética?

What Does Ethical Instruction Entail?

Francisco Iracheta Fernández

En-claves del Pensamiento, vol. V, núm. 10, julio-diciembre, 2011, pp. 147-172
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Ciudad de
México Distrito Federal, México

En-claves del Pensamiento,
ISSN (Versión impresa): 1870-879X
dora.garcia@itesm.mx
en-claves.ccm@servicios.itesm.mx
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de
Monterrey Campus Ciudad de México
México

¿QUÉ SIGNIFICA UNA FORMACIÓN ÉTICA?

FRANCISCO IRACHETA FERNÁNDEZ*

Resumen

En este artículo, nos interesa reflexionar sobre el significado de la formación ética. Nuestro propósito consiste en arribar a una concepción coherente del significado de esta noción, basándonos en la manera como Aristóteles y Hegel, básicamente, la fundamentan. Siguiendo el desarrollo histórico y filosófico del concepto formación (*Bildung*, en alemán), argumentamos que éste implica la necesidad de atravesar por un entrenamiento ético. Nuestra conclusión es que la noción de *Bildung* sirve como guía o hilo conductor para realizar la tarea recomendada por la UNESCO de incluir educación ética en los estudios profesionales, aunque esto lleva consigo tanto cambiar nuestra creencia sobre el alto valor que tiene la riqueza material como rechazar el modelo kantiano de la división metafísica entre el mundo del valor y el mundo de los hechos.

Palabras clave: formación, ética, ciencia, Aristóteles, Kant, Hegel.

* Profesor-Investigador del Departamento de Humanidades y Formación Ética. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), Campus Puebla, México, firacheta@itesm.mx

Abstract

In this paper, we want to discuss the meaning of ethical upbringing. Our aim is to reach a coherent conception of ethical upbringing, based on the way by which is grounded, fundamentally, on the philosophies of Aristotle and Hegel. Following the historical and philosophical development of the notion upbringing, we argue that it implies from within the need of attaining ethical training. In this sense, the notion of *Bildung* serves as a guide for fulfilling the task recommended by UNESCO concerning the need to include courses on ethics across the curriculum in professional studies. However, in order to achieve what this notion implies we need to change our understanding upon the value of material wealth and reject the Kantian doctrine on the metaphysical division between the world of value and the world of facts.

Key words: *Bildung*, ethics, science, Aristotle, Kant, Hegel.

Introducción

Como parte sustancial de los proyectos de investigación que realiza la UNESCO, la educadora francesa Francis Best publicó hace más de 20 años en julio de 1990 un artículo en el que, como tema sustancial, defiende la necesidad de promover los valores éticos y humanísticos en la formación educativa.¹ Partiendo de la idea de que dicha institución no puede ser pensada como una organización ajena a los principios que sustentan la Declaración Universal de los Derechos Humanos y asumiendo que su misión como sus propias siglas lo indican consiste en promover la educación y la cultura entre todos los pueblos del globo, Best sostiene que su concepto de educación implica la formación ética del individuo.

A primera vista parecería que la observación de Francis Best es una aseveración trivial. En efecto, nadie podría razonablemente poner en cuestión la idea de que la UNESCO debe favorecer y promover una educación ética, sobre todo una educación sustentada en el valor que la Declaración Universal de los Derechos Humanos reconoce como el pilar de todo su sistema de principios normativos: la dignidad de las personas. Más todavía, ya que en nuestros días la UNESCO

¹ Francis Best, "Education, Culture, Human Rights and International Understanding: The Promotion of Humanistic, Ethical and Cultural Values in Education", <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000914/091422eb.pdf> (consulta: mayo 17, 2010).

trabaja con base en la misión de “fomentar y reforzar los lazos entre éticos, científicos, legisladores y la sociedad civil para ayudar a los Estados Miembros a establecer políticas sensatas sobre las cuestiones éticas concernientes a la ciencia y la tecnología”,² ¿qué duda podría quedar sobre la importancia de primerísimo nivel que tiene la ética para esta institución?

Sin embargo, si nos atenemos a lo que efectivamente es y ha sido el caso en materia de formación educativa, desafortunadamente no se trata de una aseveración trivial. Como Best misma explica:

Los estados miembros de la UNESCO, bajo el ímpetu del progreso técnico y científico contemporáneo, han tendido a diseñar sus sistemas educativos sobre la base de consideraciones utilitarias y económicas. Puesto que esta tendencia se halla justificada por la demanda de conocimientos y habilidades que surgen por la expansión de economías nacionales y relaciones económicas internacionales, se ha dado un énfasis insuficiente en la necesidad de que todos los individuos se hagan conscientes, durante sus estudios de escolaridad formal o cuando surgen las oportunidades de una educación no formal, de su valor individual como personas, su dignidad y sus derechos y obligaciones.³

Así, si bien es cierto que la finalidad de la UNESCO es promover las bases de una educación ética sustentada en el valor intrínseco del ser humano y por el cual éste tiene dignidad, también lo es que su realización está lejos de ser alcanzada por el privilegio que los Estados Miembros otorgan a un sistema educativo basado en “consideraciones utilitarias y económicas”. Consideraciones que, como la misma cita lo aclara, no son ajenas a los avances científicos y tecnológicos.

Por supuesto, existen indicios de que quizá hay excepciones. La administración de Derek Bok a cargo de la Universidad de Harvard durante un periodo de 20 años (1971-1991) tuvo el firme propósito de revertir este tipo de sistema de formación educativa. En su ampliamente citado artículo de 1976, “Can Ethics be Taught?”, Derek Bok defiende la idea de que los estudiantes universitarios, independientemente de las carreras que estudien, reciban instrucción ética a lo largo de su formación profesional.⁴ No se trata simplemente de que los estudiantes cursen una o dos materias de ética o de filosofía moral. Se trata más

² Cf. a este respecto la página web de la institución: <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/about-ethics/> (consulta: mayo 31, 2010).

³ F. Best, *op. cit.*, p. 3.

⁴ Derek Bok, “Can Ethics be Taught?”, en *Change*, núm. 8, octubre de 1976, pp. 26-30.

bien de hacer de la ética el eje *transversal* de la formación profesional misma, esto es, que la ética sea en el salón de clases el eje rector de la interpretación de la realidad y el fundamento crítico de la cultura, del trabajo y las relaciones laborales, del quehacer de la empresa, de la industria y de la investigación científica, de la sociedad y la política. La transversalidad curricular de la ética implica hacer de ella, pues, la finalidad de la educación.

La idea que Bok desarrolla en este artículo, y que le lleva a tomar la iniciativa para fundar el Centro Universitario para la Ética y las Profesiones (hoy mejor conocido como el Centro de Ética “Edmond J. Safra Foundation” de la Universidad de Harvard),⁵ sin duda se encuentra en sintonía con lo que podemos pensar acerca del propósito genuino que debe inspirar el trabajo de los sistemas educativos de los países que forman parte de la UNESCO. Y tengamos presente que la propuesta de Bok de implementar un proyecto de ética transversal a lo largo del currículo universitario es un modo humanista de responder a las prácticas educativas sustentadas en consideraciones utilitarias y económicas de las que nos habla Francis Best. En efecto, como Bok mismo explica en una entrevista concedida a la revista *The Civic Arts Review* a mediados de los años ochentas:

Algunas encuestas han resaltado que los graduados que hoy salen de la universidad son menos altruistas y están más preocupados por intereses egoístas [...] Los valores que están a la alza son el bienestar económico, el prestigio personal y tener una responsabilidad administrativa sobre el trabajo de los demás [...] También están a la baja valores como mantenerse al día en asuntos políticos, participar en programas de acción comunitaria o ayudar en la conservación del medio ambiente [...] De repente, los hospitales vieron que sus prácticas eran criticadas en la prensa, mientras que algunos médicos debían afrontar denuncias judiciales. Ante estos peligros, los decanos de medicina buscaron filósofos, teólogos, juristas y otras personas que pudieran impartir lecciones de ética médica. De modo parecido, tal tendencia se abrió paso en otras carreras. A medida que se hicieron de dominio público los escándalos políticos, el fraude en los negocios, las catástrofes por la negligencia humana, las informaciones falsas en la prensa, se fueron introduciendo cursos de ética en las facultades de Economía, Administración Pública, Ingeniería, Periodismo y Publicidad.⁶

⁵ Véase la historia de este Centro en la página web de la Fundación. <http://www.ethics.harvard.edu/the-center> (consulta: mayo 20 de 2010).

⁶ “On Teaching Ethics. An Interview with Derek Bok”, en *The Civic Arts Review*. Otoño de 1985.

En su artículo del 1976, Bok argumenta que la enseñanza de la ética en cualquier currículo universitario tiene la importante función de “ayudar a los estudiantes a desarrollar una más clara y consistente red de principios éticos que dé cuenta de manera cuidadosa de las necesidades y los intereses de los otros”.⁷ La enseñanza de la ética ayuda al desarrollo moral de la persona debido a que “los estudiantes de estos cursos estarán más conscientes de las razones que subyacen a los principios morales, y estarán mejor equipados para razonar adecuadamente sobre la aplicación de estos principios a casos concretos”.⁸ Bok está convencido de que la transversalidad curricular de la ética no sólo es indispensable para incitar a los estudiantes a tener un cambio de actitud (ser menos egoístas y más altruistas), sino también lo es en cuanto que brinda a los estudiantes las bases mínimas que les ayudarán a resolver con mejores posibilidades de éxito los dilemas morales que, como profesionistas, enfrentarán en sus futuras actividades.

Sin embargo, más allá de las buenas intenciones de la UNESCO y sus países miembros, imaginando que éstos tendrán en un futuro no lejano la buena voluntad de seguir la “recomendación” de impulsar políticas educativas demandantes de formar éticamente a sus ciudadanos, algunas cuestiones surgen: ¿qué idea tenemos de la ética en mente cuando decimos que queremos formar éticamente? ¿Qué conceptos teóricos justifican esta noción de ética? ¿Qué tenemos que hacer los educadores para llevar a cabo tan noble objetivo? Este artículo no tiene como propósito abordar directamente estas cuestiones y responderlas exhaustivamente. Persigue un propósito más moderado, pero sustancial: aportar una reflexión filosófica que pueda ser usada como base para enfrentarlas en toda su complejidad.

El trabajo está dividido en cuatro partes. En la primera (I) se hacen explícitas ideas defendidas por Adela Cortina y Xabier Etxeberria para justificar la formación ética de los profesionistas.⁹ Adela Cortina aboga por la idea de que el profesionista debe ser excelente en virtud del papel que se espera de él para la generación de riqueza de un pueblo. Por su parte, basándose en el concepto de dignidad en Kant, Xabier Etxeberria explica la necesidad de delimitar la actividad de la ciencia y la tecnología a fines éticos. En las dos siguientes secciones (II y III) las posturas de Cortina y Etxeberria se discuten a través de un análisis sintetizado del concepto de *Bildung*, tal como lo encontramos en los

⁷ D. Bok, *op. cit.*, pp. 29-30.

⁸ *Ibid.*, p. 30.

⁹ Estas dos ideas pueden ser compartidas por muchas más personas. Me centro en Cortina y Etxeberria como portavoces de ellas.

pensamientos de Hegel, Gadamer y McDowell. Nos interesa mostrar que este concepto, con sus raíces aristotélicas, nos brinda importantes claves para orientar las respuestas de las preguntas arriba planteadas. Finalmente en la última parte del artículo (IV) se recogen, a manera de conclusión, los puntos centrales de la discusión.

En paralelo con las recomendaciones de la UNESCO de hacer de la ética el eje directriz de la educación, en años recientes se ha producido una vasta literatura persistente en mostrar por qué la educación para el ejercicio profesional tiene que llevar consigo una formación ética. En esta primera sección expondré dos propuestas. La primera de ellas (1.i) sostiene que la formación ética es requerida para la generación de riqueza de un pueblo, mientras que la segunda de ellas (1.ii) mantiene que la formación ética es importante por la necesidad de superar los problemas humanos y sociales generados por un uso irresponsable de la ciencia y la tecnología, problemas que ni la ciencia ni la tecnología son capaces por sí mismas de resolver.

(1.i) La actual aceptación por parte de la mayoría de los estados del globo de las formas democráticas de representación política exige de manera ineludible integrar, en las naciones y pueblos que avanzan hacia la consolidación de este ideal político compartido, la participación general de la ciudadanía en la vida pública. Sin una constante y activa participación social en los menesteres de la *res pública* que implican, entre tantas otras cosas, una colaboración deliberativa sobre los intereses y fines que deben ser prioritarios para la agenda que define un proyecto de nación o ciudad, muy poco cabe esperar de un verdadero progreso político democrático. Ahora bien, nadie puede discutir que esta integración a la actividad de la cosa pública debe incluir a la comunidad del sector profesionalista, pues se trata de una comunidad que forma parte de la ciudad y cuyos integrantes son ciudadanos.

La filósofa española Adela Cortina piensa que la justificación para brindar formación ética y ciudadana a los profesionistas no se reduce a la idea de que los profesionistas son individuos que, como cualquier ciudadano en un régimen democrático, tienen derechos y obligaciones políticas, sociales y económicas que requieren reconocer e internalizar. Más que ello, todo profesionista debe de atravesar por una formación ética por otras dos razones que parecen ser más importantes.¹⁰

¹⁰ Adela Cortina, *Ciudadanos del mundo*. Madrid, Alianza, 2002, pp. 132-175.

En primer lugar porque un profesionalista es miembro de una *sociedad civil*. Ser miembro de una sociedad civil significa ser parte de un “conjunto de asociaciones no políticas ni económicas, esenciales para su socialización (como ser humano) y para el cotidiano desarrollo de su vida”.¹¹ Influenciada por las tesis comunitaristas de Will Kymlicka y Michael Walzer, Adela Cortina sostiene que los ciudadanos “no pueden aprender la civilidad necesaria para llevar adelante una democracia sana ni en el mercado ni en la política, sino solo en las organizaciones voluntarias de la sociedad civil”.¹² El papel de la sociedad civil consiste en fomentar valores cívicos que las concepciones de ciudadanía política, social y económica contemporáneas se quedan cortas en desarrollar, tales como la *civilidad*, la *participación social* y la *solidaridad*. Adela Cortina comparte la opinión de los “teóricos de la sociedad civil” de que la participación en asociaciones y comunidades que surgen de manera voluntaria entre ciudadanos en efecto promueven de manera enfática estas virtudes cívicas, cosa que las demás concepciones de ciudadanía no alcanzan suficientemente a promover; y también sostiene que al incorporar estos valores en su carácter la persona se convierte en buena ciudadana. Con todo, a diferencia de lo que piensa Walzer, Adela Cortina sostiene que la ciudadanía civil es valiosa en sí misma y por lo tanto no tiene por qué estar subordinada a la ciudadanía política.¹³ Sin embargo, como veremos después, no queda claro de qué manera la ciudadanía civil no se encuentra realmente subordinada a la ciudadanía económica, con lo cual, el supuesto valor de la sociedad civil por sí misma se vuelve algo borroso, difícil de poder vislumbrar.

La relevancia que tiene el tema de las organizaciones compuestas por la sociedad civil con la formación profesional se encuentra en el hecho de que los profesionalistas son, potencialmente hablando, los generadores más eficaces de este tipo de sociedades. Pues desde el momento en que un individuo decide ingresar a una institución universitaria para recibir instrucción profesional está decidiendo, por lo menos de manera implícita, pertenecer a un grupo específico (ingenieros, abogados, contadores, etcétera) de personas que buscan la obtención de un “control monopolístico” de lo que profesionalmente hacen.¹⁴ La rea-

¹¹ *Ibid.*, p. 136.

¹² *Ibid.*, p. 137.

¹³ *Ibid.*, pp. 138-139.

¹⁴ Por control monopolístico hay que entender el control de exclusividad que los profesionales buscan en su área de especialidad. Por ejemplo, los arquitectos buscan tener el control, por encima de cualquier otra actividad o profesión, de la construcción o de aquello que ellos específicamente hacen como especialistas. Cf. Michael Bayles, “The Professions”, reimpresso en Joan C. Callahan, ed., *Ethical Issues in Professional Life*. Nueva York, Oxford University Press, 1988, pp. 27-30.

lización de este control que no es de ninguna manera ajena al reconocimiento social se logra a través de compromisos consensuados entre colegas que, entre otras cosas, tienen que ver con las acciones que públicamente reconocen que deben ser llevadas a cabo para mostrar a la sociedad las excelencias técnicas y morales que, *qua* profesionales, poseen y que la misma sociedad demanda que posean. En el caso de México, asociaciones tales como el Colegio de Ingenieros Civiles, el Colegio de Contadores Públicos o la Barra del Colegio de Abogados son algunos ejemplos de agrupaciones profesionales que tienen la finalidad de proteger el monopolio profesional a través de prácticas que promueven actitudes virtuosas entre colegas (como la solidaridad y la confianza) y que muestran, de cara a la sociedad, el compromiso de apegarse a un código de ética profesional. Existe la apuesta a que la formación de estas asociaciones revierta la crisis de confianza que la sociedad tiene hoy en día hacia la práctica profesional y que corresponde, como sostiene Donald Schön *in extenso*, con una crisis similar en la preparación de los profesionales.¹⁵ Sin duda, esta crisis alude al fenómeno del que Bok ya ha dado cuenta, como vimos más arriba: la abundancia de profesionistas de negocios y finanzas fraudulentos, la vasta presencia de médicos e ingenieros negligentes, la proliferación de políticos y profesionales de la administración pública corruptos y megalómanos.

De manera que la necesidad de que las instituciones de educación superior brinden una formación ética a sus estudiantes a través del currículo universitario podría ser expuesta como la conclusión del siguiente argumento:

1. Los profesionistas tratan de obtener un control monopolístico sobre el ejercicio de su profesión.
2. Este control monopolístico se lleva a cabo a través de la formación de un colectivo que promueve y protege la calidad del servicio profesional que se ofrece a la sociedad.
3. La formación de este colectivo es un ejemplo característico de una sociedad civil determinada.
4. Por definición, una sociedad civil es aquella que fomenta la civilidad, la participación social y la solidaridad, virtudes que requieren ser aprendidas.
5. Los estudiantes de cualquier profesión requieren aprender el significado y las prácticas de las virtudes que sustentan las bases de la sociedad civil,

¹⁵ Donald Schön, *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós, 1992.

virtudes que no pueden ser independientes del aprendizaje y la puesta en práctica de conceptos éticos.

Toda la idea expuesta hasta aquí suena bastante bien. Pero nos parece que el asunto llega a complicarse cuando ponemos la mirada en la segunda razón por la cual Adela Cortina piensa que los profesionistas deben tener una formación ética. De acuerdo con ella, los profesionistas deben recibir esta formación no sólo porque conforman núcleos de sociedades civiles, sino porque al depender la riqueza de los pueblos en la calidad de los recursos humanos que en ellos trabajan, los profesionistas no pueden sino exigirse ser *excelentes*. La excelencia del profesionista es una condición necesaria para el logro de la riqueza de un pueblo a través de la competitividad, pues los productos y servicios especializados que requiere una nación o pueblo para funcionar plena y prósperamente sólo pueden ser ofrecidos por profesionistas altamente competentes. “Universalizar la aristocracia”, explica Cortina, “en cada una de las profesiones es la principal fuente de la riqueza de las naciones y de los pueblos, y una exigencia de responsabilidad social”.¹⁶

Es justo notar que la excelencia profesional de la que nos habla Cortina como condición de posibilidad para la riqueza de un pueblo parte de una doble concepción weberiana: la idea de que la palabra ‘profesión’, traducida del alemán *Beruf*, tiene un doble significado de vocación y de misión que cobra especial relevancia a partir de la reforma protestante y la idea, más laica pero al mismo tiempo sujeta a revisión crítica, de que el papel del profesional moderno está sujeto a las demandas de una economía capitalista. De ahí la razón que explica el título del ensayo de Weber, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*.

Adela Cortina no se equivoca al decir que la excelencia no puede ser desarrollada sin que vaya acompañada de virtud, tal como los griegos lo entendían. No obstante, es difícil ver cómo es que esta relación de conceptos, excelencia y virtud, que en la filosofía de Aristóteles no son independientes del argumento de la función (εργον) del hombre y por ello es que explican el *telos* del ser humano concebido en relación directa con el perfeccionamiento del intelecto práctico, la *phronesis* (φρόνησις), puede ser usada atendiendo una finalidad diferente e

¹⁶ A. Cortina, *op. cit.*, p. 146. Cortina, ciertamente, habla de la “calidad de los recursos humanos” en el contexto en el que se refiere a la riqueza de un pueblo. Pero al ligar su argumento a la función que tiene el profesionista dentro de economías capitalistas, su postura aristotélica respecto al carácter excelente del profesionista peligra de ser superficial a lo menos e inconsistente a lo más. En la siguiente sección analizamos más detenidamente este punto.

incluyendo características de excelencia moral: el profesionalista requiere de la ética para cumplir los bienes que interesan al capitalismo económico.¹⁷

Basta centrar un poco la atención en el trabajo de Weber para sustentar esta crítica a la postura de Cortina. Algo característico en la obra de Weber es su constante meditación sobre el problema de la autoridad comprendida como dominación (*Herrschaft*) y la manera como ésta requiere del consentimiento y cooperación de la sociedad para “legitimarla”. En este sentido, cuando Weber explica que el *ethos* profesional moderno surge en el contexto de un capitalismo protestante ¿no está anunciando que los roles profesionales surgen como estructuras ‘ideológicas’ que buscan legitimar esa autoridad? El examen crítico de la ideología a la manera en que lo hace primero Feuerbach y después Marx aplicado a la reflexión de lo que dice Weber a propósito del surgimiento de la institución del profesional permite sacar a la superficie la plausible tesis de que el *ethos* profesional moderno tiene la función (fin) de exculpar un sistema de autoridad enajenante.¹⁸ De manera que si bien la propuesta de Adela Cortina parte de observaciones adecuadas respecto a las razones que deben sustentar la justificación de la formación ética (razones relacionadas con virtudes cívicas), también lo es que su propuesta corre el riesgo de extraviarse en ese mismo punto que representa un freno para las prácticas genuinamente éticas y del que ya han dado cuenta Best y Bok, a saber, el de las consideraciones “utilitarias y económicas”.

(1.ii) Otra razón a la que se alude para justificar la implementación de la ética a través del currículo profesional —o la justificación de la ética como disciplina transversal— tiene que ver con la propia crisis a la que hemos llegado con el progreso de la ciencia y la tecnología.

¹⁷ Justin Oakley y Dean Cocking defienden la idea de que la ética profesional es más adecuadamente justificada cuando se toma como punto de partida la ética de la virtud aristotélica y no la ética de los principios (deontología). Más aún, debido a que es mucho más fácil y preciso establecer el fin de una profesión que el fin propio del hombre, la ética de la virtud tiene un campo de aplicación mucho más fructífero y sólido en los roles profesionales que en la vida individual y social ordinaria. Cf. J. Oakley y D. Cocking, *Virtue Ethics and Professional Roles*. Nueva York, Cambridge University Press, 2001. Resulta atinado sostener que la precisión específica del *telos* de X implicará mayor precisión en la determinación del *areté* que le es propio a X, pero hay que tener en cuenta que esta *areté* no tiene porque tratar de virtudes específicamente morales. Para ello, es necesario argumentar de qué manera la profesión tiene que ver con la felicidad. Volveremos a este punto más adelante.

¹⁸ Así, la sospecha de que el *ethos* profesional se conforma más como parte de un engranaje de la racionalidad instrumental que como un fin de perfeccionamiento y plenitud individual no responde meramente a un capricho.

Nadie puede dudar de que nuestro propio tiempo es el más avanzado de todos los periodos históricos de la humanidad en lo que a tecnología y descubrimientos científicos concierne. Pero, desafortunadamente, casi nadie podría atreverse a decir que nuestro propio momento histórico es, paralelamente, el más rico y fértil éticamente hablando. En este sentido, puede decirse que el adelanto tecno-científico es inversamente proporcional al adelanto o progreso ético de la civilización humana, pues aparentemente no hay adelanto tecno-científico si no se otorga un privilegio sustancial a la racionalidad instrumental o la racionalidad hipotética, justo el tipo de racionalidad al que queda subordinada la racionalidad moral comprendida como una racionalidad teleológica.

Es verdad que la racionalidad instrumental, al privilegiar el poder y el dominio de la naturaleza, ha dado lugar a que se acreciente un dominio del hombre por el hombre —cumpliéndose la sentencia de Hobbes— y a que muchas prácticas sean generadoras de escándalos y polémicas éticas. Esto no es fortuito, pues para la ciencia la vida humana es un fenómeno complejo que admite una cantidad inconmensurable de variaciones y grados, tal como ocurre también con la vida del resto de los animales, vegetales y bacterias. La ciencia no estudia la vida humana de forma distinta a cualquier otro fenómeno con vida, a diferencia de la ética que contempla la vida humana y todo lo relacionado con las facultades humanas como merecedoras de la más alta estima y atención. Mientras la ciencia entiende más y mejor el fenómeno complejo de la vida humana más se ufana con manipularla; y por su parte, las tradiciones morales que abogan por el valor sagrado de la misma vida humana piensan que muchas prácticas de la ciencia son deplorables en la medida en que violentan el valor inherente del ser humano: su dignidad.

En su libro *Temas básicos de ética*, el profesor Xabier Etxeberria hace eco de la “tensión de imágenes” entre la ciencia y la ética y la necesidad de subordinar la primera a la segunda del siguiente modo:

En las limitaciones del enfoque científico, aplicado tanto a la producción material de bienes como a la organización de la sociedad, se descubre algo que es muy relevante a nivel social pero también a nivel personal: no podemos centrarnos en los medios sin habernos planteado la cuestión de los fines [...]. Supuestos los fines que no se cuestionan —como el logro de producción máxima, consumo máximo de bienes, éxito profesional según los baremos sociales— nos centramos decididamente en los medios con los que los lograremos. Por supuesto, de cara a ello el recurso a los saberes científicos y a los saberes estratégicos es fundamental. Ahora bien, la ética propone aquí dos cuestiones decisivas previas. La primera es que antes de discernir sobre los medios hay que discernir sobre los fines a los que deberían servir:

los medios se dignifican moralmente cuando sirven a *fines dignos que hay que concretar*, por ejemplo la justicia social o una determinada plenificación personal; esto supone que hay que comenzar por cuestionar los fines que encontramos dados. La segunda cuestión, que destacó Kant con especial fuerza, es que la utilización de estrategias e instrumentos al servicio de los fines propuestos no puede incluir la instrumentalización propiamente dicha del ser humano, *su uso como puro medio*.¹⁹

Es decir: el problema de la ciencia y la tecnología es que en sus afanes por alcanzar conocimiento y dominio de la naturaleza de manera frecuente atropellan el valor de la dignidad al tratar al ser humano como simple medio y no como fin en sí mismo. Si nuestra interpretación es correcta, Xabier Etxeberria aboga por la idea de que la dignidad humana tiene que ser pensada como el valor supremo que regule la actividad científica y tecnológica.

Defender la dignidad humana está muy bien. De esto, muy pocos estarían en desacuerdo. Pero como todo concepto ético que puede ser impugnado, el concepto de dignidad humana resulta profundamente ambiguo. En efecto, ocurre que no tiene un único significado verdadero y correcto, pues es usado para defender causas morales diametralmente opuestas. Por ejemplo, tanto las personas que están moralmente en contra de la eutanasia como aquellas personas que están moralmente a favor de ella apelan a la dignidad humana como el valor sustancial que le da peso a su argumentación.²⁰

El conflicto de imágenes entre la ciencia y la ética y la necesidad de rectificar los fines de aquella bajo la lupa de la racionalidad práctica, son conjuntamente cuestiones que tienen un fuerte poder de convencimiento para hacer de la ética el eje directriz de los estudios profesionales. Y no sólo nos referimos a un tipo de estudio profesional que se circunscribe en el dominio de las ciencias naturales o las ciencias duras; nos referimos también a todos los tipos de estudios profesionales cuyos currículos están constituidos sobre la base de una racionalidad técnica e instrumental (como las “ciencias” económicas, las “ciencias” políticas o administrativas y las “ciencias” de la comunicación). Lo que se querría en última instancia, siendo consecuentes con la dualidad de imágenes y la supeditación de una disciplina (la ciencia) bajo la otra (la ética), es disuadir a la juventud universitaria de que la ciencia sólo puede avanzar el camino que

¹⁹ Xabier Etxeberria, *Temas básicos de ética*. Bilbao, Desclée, 2005, p. 16. (Las cursivas son mías.)

²⁰ Daniel Davis, “Human Dignity and Respect for Persons: A Historical Perspective on Public Bioethics”, en Edmund Pellegrino *et al.*, eds., *Human Dignity and Bioethics*. Indiana, University of Notre-Dame Press, 2009, pp. 19-36.

la ética, con la bandera de la dignidad humana en mano como seña orientativa, le permite transitar.²¹

Es verdad que la ciencia aplicada por personas que carecen de escrúpulos éticos produce tragedias humanas, y por esto es que resulta importante educar éticamente a nuestros jóvenes científicos. Pero también lo es que el afán de defender límites precisos del quehacer científico en nombre de la “dignidad humana” corre el riesgo de causar aberraciones políticas en defensa del *status quo* y profundos sesgos a la libertad y a la creatividad. Pues en la medida en que se defiende un concepto que no puede ser admitido sin una previa convicción de que su significado no depende en lo absoluto de lo que pueda o no decir la ciencia (o posturas anti-metafísicas, o anti-teológicas, o profundamente escépticas sobre la libertad del hombre) en su favor, se está partiendo de la imposición de una autoridad parcial, no razonable por impedir el diálogo y por consiguiente poco tolerante. Por ello, también resulta importante fomentar valores que puedan resistir el escrutinio de la crítica inteligente y de la argumentación científica. Así, si la dignidad humana es el concepto que debe regular la práctica científica y tecnológica, como piensa Xabier Etxeberria en perfecto acuerdo con el ideal educativo de la UNESCO, entonces las razones científicas, como las que fundamentan la investigación biológica y médica, tienen que ser convocadas a participar en el ambicioso proyecto de buscar precisar su significado.

II

Esta segunda parte del artículo y la tercera por venir pretenden ser una reflexión de los puntos expuestos en I.i y I.ii a la luz de lo que está implicado en el concepto *formación*. Hemos señalado dos cuestiones, a nuestro parecer problemáticas, que surgen al justificar la formación ética: (i) la necesidad de formar éticamente está concebida en relación con la riqueza económica capitalista con lo cual,

²¹ Max Weber, citándolo nuevamente, sería para la posición aquí avanzada uno de los enemigos a vencer. En su “Wissenschaft als Beruf” —conferencia que dictó en la Universidad de München en 1919— sostiene que una defensa de valores en una clase de ciencias carece de sentido porque “los distintos sistemas de valores del mundo se encuentran entre sí en una guerra irresoluble”. El científico sabría mejor que nadie que los principios éticos carecen de pruebas que él mismo exige para determinar el valor de verdad de las cosas, y por tanto, caería en la más violenta contradicción con su propia tarea en el momento en que se pone a “predicar valores”. Como haremos observar más abajo, es necesario renunciar a este radicalismo —sin que esto signifique ceder ante las demandas de la metafísica— si queremos ante todo proteger la ‘dignidad humana’. (M. Weber, *La ciencia como profesión*. Madrid, Austral, 2007.)

queda poco claro que el *ethos* profesional no esté sujeto a un poder económico alienante, y (ii) la necesidad de formar éticamente está concebida sobre la base de que, a menos de que el valor de la dignidad humana determine el alcance de las actividades científicas y tecnológicas, la tecno-ciencia realizará prácticas moralmente indignas con lo cual resulta que, al imponerse la ética a la ciencia desde fuera de la ciencia misma, poca posibilidad hay de que la formación ética sea algo distinto a una educación de vigilancia y auditoria.

Desde el punto de vista del significado (y también del uso que tiene esta palabra por su alto grado de solemnidad), la palabra formación lleva consigo de manera implícita ideas que son sustanciales para la ética y las virtudes cívicas. La razón de esto es que la palabra formación no puede prescindir de presupuestos normativos y disposiciones de carácter determinantes de la *praxis*. Es decir, la palabra formar en su sentido educativo implica conceptos característicos de la “razón práctica”. La ética es una disciplina filosófica en cuanto que invita a una reflexión *racional* y objetiva sobre la manera como tenemos que *actuar*. En este sentido entonces es que la formación ineludiblemente va acompañada de estos compromisos éticos.

Etimológicamente el sustantivo “formación”, que proviene de la palabra latina *formatio*, *-ōnis*, significa “acción de formar o de formarse”. Como su significado lo sugiere, esta acción da sentido a dos formas verbales. De acuerdo con la RAE, cuando es utilizado como verbo transitivo (*formar*) el sustantivo formación significa “preparar intelectual, moral o profesionalmente a una persona o a un grupo de personas”, mientras que, cuando es utilizado como verbo pronominal (*formarse*) y por tanto relativo a una persona, la palabra significa, consecuentemente, “adquirir preparación intelectual, moral o profesional”.²²

Ya que el concepto de formación implica a la moral y la palabra moral proviene del griego *éthikos* (*ἠθικός*) que significa carácter, “formación” es el carácter que un individuo posee como resultado de su educación. Por ello es que Alexander von Humboldt escribe que cuando hablamos de formación (*Bildung*, en alemán) “nos referimos a algo elevado e interior, a un modo de percibir espiritual y ético que conforma nuestra sensibilidad y carácter”.²³ El concepto de formación y su relación directa con la ética —entendida, como veremos, en un sentido que se resiste a ser clasificada o bien como deontología o bien como teleológica—, ocupó un lugar prominente en la reflexión filosófica del idealismo alemán post-

²² Diccionario de la Real Academia Española, http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=formación, fecha de recuperación 13 de abril de 2008.

²³ Citado por Gadamer. Cf. Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme, 2003, p. 39.

kantiano, desde Herder hasta Hegel. Durante un periodo entre los siglos XVIII y XIX, que abarca cincuenta o sesenta años, la palabra formación se definió como un término que engloba, y relaciona entre sí, los conceptos de cultura, enseñanza, aprendizaje, desarrollo personal (ético) y social (político), por decir lo menos.

Sin embargo, en el pensamiento de filósofos pre-idealistas como Böhme o Leibniz la idea de formación ya encuentra un lugar importante, aunque su reflexión se inserta en un contexto que tiene que ver más con la filosofía natural y menos con la filosofía moral.²⁴ Para estos pensadores, en efecto, la formación significa el desarrollo o despliegue de ciertas potencialidades que se encuentran en cualquier organismo, y en este sentido, se puede adivinar una cierta continuidad con la distinción aristotélica entre *potencialidad* de una cualidad de la sustancia y *actualidad* de una cualidad de la sustancia. De este significado de naturaleza originaria la noción de formación se desarrolló hasta alcanzar aquello que es propiamente humano. En palabras de Hans-Georg Gadamer, el significado primitivo de formación relacionado con la configuración producida por la naturaleza (como cuando decimos, por ejemplo, que un cuerpo está bien formado o los miembros se hallan bien formados), pasó a querer decir posteriormente algo “más estrechamente vinculado al concepto de cultura, designando así el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre”.²⁵ Importa mucho reconocer, pues, que esta idea pre-idealista de *Bildung* de ninguna manera es sobrante. En la medida en que se trata de un concepto que pasa del orden de la naturaleza al orden de la normatividad práctica, es posible encontrar en la palabra *Bildung* un concepto clave que nos permite formar una idea apropiada del ser humano como persona —agente eminentemente moral— y a la vez como ser natural, que es lo que importa a la ciencia.

La noción de cultura relacionada con la formación no sólo significa una posesión de vastos conocimientos, la habilidad de manipular ideas abstractas junto a la capacidad para hablar largo y tendido, utilizando un vocabulario amplio y preciso, sobre una gran gama de cosas (desde la Arquitectura hasta el Zoroastrismo). Desde luego, esta cultura es transmitida a través de la educación y por tanto es característica de una adecuada formación. Pero no agota lo que quiere decirse por cultura cuando hablamos de formación. Además de esto, una persona cultivada es aquella cuyas disposiciones o facultades naturales

²⁴ James Schmidt, “The Fool’s Truth: Diderot, Goethe and Hegel”, en *Journal of the History of Ideas*, núm. 57, 1996, p. 630.

²⁵ *Idem.*

se encuentran plenamente desarrolladas. Un individuo formado es una persona cuyas disposiciones y capacidades mentales están ampliamente enriquecidas, pues cuando un ser humano se halla en etapa de formación atraviesa por un proceso eminentemente intelectual, en sentido teórico y práctico, en cuanto que va perfeccionando su razonamiento, su capacidad reflexiva y de discernimiento, sus propios talentos y dones que de otra manera se oxidarían.

El proceso de formación es el paso gradual de un estado naturalmente humano a otro. Como dice Aristóteles, el paso de la primera naturaleza humana hacia la segunda naturaleza humana.²⁶ Gracias a este proceso, como explican Wilfrid Sellars y John McDowell, nuestra membresía en el “espacio de las razones” se consolida. Pasar por este proceso nos permite estar en el *juego de dar y recibir argumentos y razones*, y por tanto, nos permite trascender nuestra mera particularidad y opinión para situarnos en lo general y con ello en el saber.²⁷ G. W. F. Hegel, el filósofo que más escribió sobre el concepto de formación, explicaba que el sujeto que carece de formación se encuentra incapacitado de cumplir con una tarea humana: “no es capaz de apartar su atención de sí mismo y dirigirla a una generalidad desde la cual determinar su particularidad con consideración y medida”.²⁸

Para tener una idea lo suficientemente clara del pensamiento de Hegel en cuanto que el espacio de las razones impregna las acciones de formar y formarse, considérese el siguiente fragmento de *Verdad y método*. A propósito de la relación que existe entre las ciencias del espíritu (las disciplinas humanísticas) y el concepto de formación, Gadamer escribe:

En la *Propedéutica* Hegel muestra de la mano de una serie de ejemplos esta esencia de la formación práctica que consiste en atribuirse a sí mismo una generalidad. Algo de esto hay en la medida que limita la falta de medida en la satisfacción de las necesidades y en el uso de las propias fuerzas según algo más general: la atención a la salud. Algo de esto hay también en aquella

²⁶ Aristóteles, *Ética Nicomáquea*. Madrid, Gredos, 1985. Especialmente el libro II, en donde Aristóteles habla de la virtud en términos de un perfeccionamiento de nuestra *naturaleza*.

²⁷ John McDowell, *Mind and World*. Cambridge, Harvard University Press, 1996; y Wilfrid Sellars, *Empiricism and Philosophy of Mind*. Cambridge, Harvard University Press, 1997.

²⁸ H. G. Gadamer, *op. cit.*, p. 42. Lo que no quiere decir que sólo los individuos que atraviesan por una educación universitaria son capaces de cumplir con una tarea humana; pero sí quiere decir que todo individuo que atraviesa por una educación universitaria, en la medida en que es una educación formativa, tiene el deber de cumplir con una tarea humana. El fracaso de que muchos profesionistas no solo no cumplan con una función humana sino que aplazan o retrasan el ideal mismo del progreso moral de la humanidad es la consecuencia del fracaso de la universidad contemporánea.

reflexión que, frente a lo que constituye la circunstancia o negocio individual, permanece abierta a la consideración de lo que aún podría venir a ser también necesario. También una *elección profesional* cualquiera tiene algo de esto, pues cada profesión es en cierto modo un destino, una necesidad exterior, e implica entregarse a tareas que uno no asumiría para sus fines privados. *La formación práctica se demuestra entonces en el hecho de que se desempeña la profesión en todas las direcciones.* Y esto incluye que se supere aquello que resulta extraño a la propia particularidad que uno encarna, volviéndolo completamente propio. La entrega a la generalidad de la profesión es así, al mismo tiempo, un saber limitarse, esto es, hacer de la profesión cosa propia. Entonces ella deja de representar una barrera.²⁹

Pensamos que este bello párrafo contiene todo lo esencial que puede decirse a propósito de la razón práctica (deliberación técnica, prudencial y de justicia social) en relación con la formación, el profesionalismo y por supuesto la ética.

En efecto (para comenzar con la razón práctica-técnica), en la medida en que la vida universitaria se convierte en una exigencia de trabajo y estudio, se terminan de inhibir inclinaciones y deseos que, haciendo uso del lenguaje psicológico de Kohlberg, pertenecen al nivel pre-convencional. Por ejemplo, se sacrifica el sueño, el cansancio y los impulsos inmediatos hacia determinados objetos de placer a cambio de un esfuerzo por entender y comprender los aspectos significativos, tanto prácticos como teóricos, de la profesión que se ha decidido estudiar. Este proceso encaminado hacia el deber ser propio de la profesión, esto es, formarnos hasta caber a la medida en el vestido de la profesión, no puede llevarse a cabo sin entender las reglas que rigen su propia actividad y dinamismo. Para ser un buen profesionalista, entonces, se requiere que uno haga para sí los preceptos normativos que son distintivos de la profesión elegida.

En segundo lugar, formación también incluye el plano práctico de la prudencia. Gadamer dice que hay que hacer de la profesión “un destino” (un *daimon*, δαίμων). La palabra griega *eudaimonía* (εὐδαιμονία) significa literalmente buen destino, y Aristóteles nos enseña que el buen destino es el fin propio del hombre, aquello que lo hace pleno. Por lo que al convertir la profesión en un fin valioso de este destino, estamos haciendo de nuestra profesión una parte indispensable de nosotros mismos, cifrando en ella buena parte de nuestra identidad y plenitud.

En conformidad con la ética aristotélica, un bien sólo podrá hacernos plenos si se practica de manera excelente, con virtud. Pero no es posible practicar de

²⁹ *Ibid.*, p. 42.

manera excelente la actividad de la profesión si no se delibera teniendo presente, como él mismo explica al discutir el significado de la sabiduría práctica o la prudencia (*phronesis*, φρόνησις) en el libro VI de la *Ética Nicomáquea*, “el bien vivir en general” (1140a). Ahora bien, esta idea tiene que ser incorporada, como lo afirma Gadamer, a cualquier “negocio individual”. Es decir, considerar siempre las cosas en conjunto antes de decidir un curso de acción para no entregarnos a un fin que, si bien tenemos la certeza de que nos dará como resultado un beneficio inmediato, a largo plazo puede traernos como consecuencia justo lo contrario a la εὐδαιμονία: o sea, no un *buen* destino, sino un *mal* destino.

Así, del mismo modo como lo piensa Adela Cortina, nosotros sostenemos que la excelencia de la actividad profesional es comprendida en relación con un fin. Pero a diferencia de la idea que ella misma expone según la cual la excelencia profesional se inserta en el dominio de la economía capitalista y de la empresa, en la interpretación aquí recomendada la excelencia del profesional tiene justificación por el fin propio del individuo, el objetivo de vida que, como persona, se ha dado autónomamente y se ha propuesto construir: *ser* este o *ser* aquel profesional, considerando los bienes de la vida en su conjunto.

La εὐδαιμονία de Aristóteles es, en rigor, el resultado de un análisis lógico del bien. El bien último o final no puede ser monolítico porque los seres humanos de hecho percibimos más de un solo bien. Si el bien último es la εὐδαιμονία por ser un bien perfecto, es claro entonces que no puede tratarse de un bien entre tantos otros. Más bien, debe de tratarse de un bien inclusivista, esto es, un fin que es auto-suficiente porque incluye en sí mismo, como explica Aristóteles al comienzo del libro II de la *Ética Eudemia*, todos los bienes posibles y que son de tres tipos: los del alma, los del cuerpo y los externos (1218b).³⁰ La tarea del razonamiento práctico consiste en encontrar una armonía entre todos estos bienes.

A su vez, Aristóteles distingue en el libro I de *Ética Nicomáquea* dos tipos de acciones: aquellas que no son queridas por sí mismas sino son queridas como simples instrumentos para el logro de un fin ulterior, y por otro lado, aquellas que son queridas por sí mismas pero también por algo más. Todas las acciones virtuosas se desean por esta razón, i.e, porque además de que gracias a ellas seremos felices, por sí mismas tienen valor.³¹ Ahora bien, como ya lo sugerimos anteriormente, la práctica profesional se lleva a cabo en términos

³⁰ Aristóteles, *Ética Eudemia*. Madrid, Gredos, 1985.

³¹ Como explica Aristóteles, en el Libro I en: “las acciones de acuerdo con la virtud son por sí mismas agradables, y también son buenas y hermosas, y ambas cosas en sumo grado, si el hombre virtuoso juzga rectamente acerca de todo esto, y juzga como ya hemos dicho (1099^a).

de una relación de parte/todo, no de medio/fin, con la εὐδαιμονία: no es un medio para la felicidad, sino es una parte central de la felicidad. La profesión se constituye como un bien del alma en cuanto que la actividad profesional requiere de la presencia de una volición permanente de superación de nuestros propios talentos y habilidades, físicas e intelectuales; de mantener el hábito de la disciplina, así como de estudio constante y entrega continua hacia el objeto que se profesa. Por ser un bien del alma, en conformidad con esta lógica, se trata de una práctica que tiene valor *en sí misma*. La excelencia profesional es esencial para la realización del fin final de la εὐδαιμονία porque la práctica profesional es vivida, cuando se *vive* seriamente, como fin en sí misma. Por todo esto es un problema suponer que la vida feliz en el sentido aristotélico es una vida entregada al fin de la producción de la riqueza.³² Y también lo es suponer que desde las bases mismas de la teoría ética aristotélica es posible darle coherencia a la idea de que al profesionista y a la empresa les conviene ser éticamente virtuosos *porque* serlo “es rentable”.³³

Por último, está la idea de “superar aquello que resulta extraño a la propia particularidad que uno encarna”. Cuando se “desempeña la profesión en todas las direcciones”, como dice Gadamer parafraseando a Hegel, uno aprende a aceptar las cosas que trascienden la propia particularidad, i. e., la capacidad de ampliar nuestro pensamiento privado para ponernos en el lugar de los demás

³² Para Aristóteles, como podrá darse cuenta cualquier lector atento de su *Ética*, la política implica a la ética en el sentido en que se trata de una ‘ciencia’ —no en el significado moderno, por supuesto— cuyo fin es fijar las normas y leyes de acción que deben seguir todos los ciudadanos para lograr una vida próspera individual y colectivamente. La economía, piensa Aristóteles, está subordinada a la política (*EN*, I: 1094b), por lo que suponer que la riqueza es el parámetro de medición de la excelencia de la función, del εργον profesional, es ver parcialmente las cosas. Así, creemos que Adela Cortina vulgariza la *areté* aristotélica cuando sostiene, una vez que hace alusión al éxito de ventas que los autores norteamericanos Peters y Waterman alcanzaron al publicar su libro de índole empresarial *En busca de la excelencia* —y que en palabras de Cortina su “éxito se debió a que un buen número de empresarios, deseosos de aumentar su competitividad, se apresuraron a *tomar como ejemplo estas empresas excelentes para obtener, ellos también, ganancias sustanciosas*” (las cursivas son mías) —que el término excelencia empleado por estos dos autores “recuerda el concepto griego de ‘virtud’, en la medida en que el virtuoso era quien sobresalía, quien superaba la media en alguna actividad”. (A. Cortina, *op. cit.*, pp. 143-145.) Aristóteles estaría de acuerdo en que ser excelente empresario es tener la virtud del emprendedurismo, pero de aquí no se sigue, como sugiere Cortina al relacionar esta virtud con la formación ética y ciudadana, que la excelencia emprendedora implica excelencia moral. Ser un buen profesionista no significa, ni por mucho, ser una buena persona, éticamente hablando.

³³ Esta idea ocupa un lugar central en el proyecto de ética empresarial que Adela Cortina ha venido, en años recientes, dirigiendo. Véase a este respecto la página electrónica de la Fundación ÉTNOR (Ética de los negocios y las organizaciones): <http://www.etnor.org/> (consulta: mayo 22 2010).

(lo que coloquialmente llamamos “ponernos en los zapatos del otro”). Cuando convierto en algo propio lo que en un primer momento en la historia de mi espíritu aparece como ajeno, hago de la justicia un deber propio.

Como explica John Rawls haciendo alusión a Aristóteles:

El sentido más específico que Aristóteles da a la justicia y del cual se derivan las formulaciones más familiares, es el de abstenerse de la *pleonexia*, esto es, de obtener para uno mismo cierta ventaja apoderándose de lo que pertenece al otro, sus propiedades, sus remuneraciones, su empleo o cosas semejantes; o negándole a una persona lo que le es debido, el cumplimiento de una promesa, el pago de una deuda, el mostrarle el debido respeto, etc. Es evidente que esta definición pretende aplicarse a acciones, y se piensa que las personas son justas en la medida en que tienen, como uno de los elementos permanentes de su carácter, el deseo constante y efectivo de actuar justamente.³⁴

Educarse para aprender a vivir en el espacio de las razones, aquello que es tarea de la formación, es también entender qué es la justicia. No puede haber actos justos o injustos si no existe, mínimamente, una relación entre dos personas; y no puede haber igualdad y proporción si no se admite que cada uno de los individuos implicados en una transacción tienen fines y planes que a cada uno igualmente importan. Para que yo sea justo, tengo que dejar de suponer que mis fines, por la simple razón de tratarse míos, son más importantes que los fines de otro por la razón de que se tratan de sus fines y porque yo no soy Otro. Esto es superar la particularidad y dirigirse hacia la generalidad.

Resulta muy intuitivo suponer que los tres sentidos de racionalidad práctica (técnica, prudencial e imparcial) señalados por Gadamer en su interpretación de Hegel se relacionan entre sí: la racionalidad técnica (conocimiento de las relaciones causales de ciertas acciones) se remite a la racionalidad prudencial (determinación de fines) y ésta a su vez a la racionalidad imparcial (determinación de la justicia como un fin u objeto específico de acción como condición necesaria para armonizar las distintas concepciones de bien vivir). Si bien puede ocurrir que cada uno de estos sentidos de racionalidad se asocia con disposiciones motivacionales distintas, la comprensión de una idea conlleva a la comprensión de otra.

Finalmente, es importante subrayar que el sentido de constricción racional que está envuelto aquí es de naturaleza social. La normatividad, como elemento

³⁴ John Rawls, *Teoría de la justicia*. México, FCE, 1995, pp. 23-24.

indiscutible de la racionalidad, es parte constitutiva de la naturaleza humana porque el ser humano es un animal racional, y el ser humano, como ya nos enseñó Aristóteles, es un ser social. De donde se sigue que la racionalidad (y con ésta la normatividad del lenguaje tanto teórico como práctico) es social.

III

Una formación ética no tiene por qué estar sustentada en la suposición de que, a menos de que ésta se consolide, la ciencia y la tecnología seguirán arremetiendo en contra de la dignidad humana. Y no porque no sea cierto que existan disputas entre la ciencia y la ética, sino porque se podría estar partiendo de dos ideas que son susceptibles de duda razonable. Primero, que los valores tradicionales e inmutables de la moral —sustentados en última instancia en la idea de que los seres humanos poseen un valor intrínseco porque poseen de hecho ciertas cualidades reconocidas como humanas— están ahí para vigilar el procedimiento de la ciencia y someterla cuando sus prácticas contradicen el sentido de este valor. Y segundo que la actividad de la ciencia, por su “propio” método y objeto, se justifica independientemente de razones valorativas, ajenas a lo que podríamos entender con Kant el Reino de la Libertad (norma, evaluación, práctica). Cuando la formación ética busca legitimación teniendo como punto de partida la convicción de esta imagen, la concepción de la ética que pretende ser enseñada corre el grave riesgo de ideologizarse, de ser producto o bien una imagen invertida (*i.e.*, los seres humanos construyen el objeto de la ética proyectando sus propios atributos para poder después de manera engañosa tanto percibirse a sí mismos como objetos que se predicán *objetivamente* de la ética como creer que todo lo demás debe regirse por esta regla) o de un argumento de petición de principio (*i.e.*, argumentamos que debe existir formación ética porque resulta necesario dar prioridad a la moral sobre la ciencia y a la vez justificamos la prioridad de la moral sobre la ciencia porque estamos convencidos de que la formación ética es prioritaria).

Considerando esta imagen, el conflicto entre razones científicas y morales tiene lugar, naturalmente, cuando la actividad de la ciencia se ve amenazada por la pronunciación de juicios morales en su contra; y a su vez, las razones morales se ven amenazadas por las intenciones y acciones de la ciencia. Pero el problema de la amenaza llega a ser racionalmente irresoluble como resultado de la pretensión de interferencia de una y otra en terrenos que, de acuerdo con cada una de ellas, una y otra no pueden transgredir. No se trata entonces de un conflicto que pueda ser resuelto bajo una misma consideración o punto

de vista, pues se están oponiendo dos sistemas dinámicos y excluyentes en la medida en que incorporan reglas justificatorias inconmensurables, con conceptos propios y lógicas argumentativas especiales. Esta imagen depende de un estado epistémico que, a nuestro modo de ver, es producto de nuestra tradición filosófica moderna: creemos en una concepción desnaturalizada de la moral y creemos en una concepción desvalorizada de la ciencia.

Se trata de una visión del mundo y del valor que pensamos que tiene su expresión filosófica más determinante en la división kantiana de la razón. Dicho de manera cruda, Kant sostiene su sistema filosófico sobre la base de que el entendimiento (*Verstand*) y la razón (*Vernunft*), o el conocimiento teórico y el práctico, respectivamente, pertenecen a dos reinos distintos, y por tanto, cada uno de ellos requiere ser tratado utilizando técnicas de razonamiento y aproximaciones deductivas diferentes. Así, en la primera *Crítica* Kant sostiene que el conflicto entre libertad y naturaleza no genera verdaderamente una antinomia de la razón porque la causalidad de una y de otra pueden ser ambas verdaderas: mientras la libertad no rompa con las reglas causales de la naturaleza y las reglas causales de la naturaleza no interfieran con la libertad, naturaleza y libertad pueden coexistir. La resolución de la tercera antinomia, consistente en hacer compatibles libertad y naturaleza, se paga al alto precio de crear dos reinos que no se tocan entre sí (A557-8/B585-8).³⁵ Kant parece reiterar la existencia de estos dos reinos posteriormente, en la Introducción a la tercera *Crítica*:

El entendimiento y la razón ejercitan dos diferentes legislaciones en uno y el mismo territorio de la experiencia sin perjuicio entre sí. El concepto de libertad perturba tan poco a la legislación de la naturaleza como el concepto de naturaleza influencia la legislación del primero. Que el entendimiento y la razón no constituyen un mismo reino resulta del hecho de que el concepto de la naturaleza representa sus objetos en la intuición, no como cosas en sí mismas, sino como simples fenómenos; y el concepto de libertad, por otro lado, representa a su objeto como cosa en sí mismo, y no como objeto de la intuición (V:174).³⁶

No queda duda de que las leyes naturales no pueden ser impuestas o modificadas por una voluntad espontánea. En este sentido es cierto que la libertad nada tiene que hacer en el territorio del entendimiento.³⁷ Sin embargo, Kant

³⁵ Immanuel Kant, *Kritik der reinen Vernunft*. Hamburgo, Felix Meiner Verlag, 2004.

³⁶ I. Kant, *Kritik der Urteilskraft*. Hamburgo, Felix Meiner Verlag, 2006.

³⁷ Kant quiere expresar este pensamiento, nos parece, cuando afirma que el entendimiento humano es intuitivo y no discursivo.

sostiene algo más fuerte que esto, y es eso lo que genera la imagen. Puesto que desde el entendimiento las leyes de la libertad no pueden ser concebidas —porque estamos tratando con un concepto nouménico— y a su vez la razón requiere rebasar la causalidad natural observable en el fenómeno para poder pensarnos como agentes libres y responsables de nuestros actos, no hay nada que pueda ser dicho críticamente por el razonamiento científico sobre la identidad de las agencias libres que tenga significado y sentido; y a su vez, nada puede ser esgrimido desde la voluntad sobre el reino de la ciencia en general porque se piensa que el conocimiento y la investigación científica de ningún modo parten del querer. La ciencia procede de un entendimiento con conceptos y principios “puros”, y la verdad de éstos nada tiene que ver con motivaciones humanas. Cuando a la presencia de esta imagen —que nos mantiene cautivos o capturados, como diría Wittgenstein— se le suma la idea de que la razón práctica tiene privilegio ontológico³⁸ sobre la razón teórica, entonces no es casual conceder que en el momento en que las prácticas de la ciencia entran en conflicto con nuestras convicciones morales es la ciencia la que tiene que callarse y someterse. Con la resolución de la tercera antinomia Kant hace de la naturaleza y de la libertad conceptos incapaces de dialogar positivamente. A lo mucho los conceptos de la ciencia natural deben mantener la boca cerrada debido a que por sus propios límites están impedidos a probar que los conceptos de la moral son falsos (libertad, responsabilidad, dignidad). O lo que es lo mismo, los conceptos de la moral se hallan libres de auto-justificarse con suficiente fuerza debido a que las razones de la ciencia tienen las manos atadas. La imposibilidad de diálogo entre estos conceptos impide una resolución razonable en caso de conflicto, no dejando otra salida que acallar a la ciencia por la fuerza.

Si resulta que el abismo que se abre entre los reinos de la ciencia y de la moral impide una resolución razonable entre estos conceptos en caso de conflicto; y estos reinos se erigen en la medida en que se asume que (i) la práctica científica nada tiene que ver con el lenguaje de la voluntad y la libertad y (ii) la moral nada tiene que ver razones que son propias de la ciencia, entonces lo que tenemos a la mano para evitar una solución unilateral en caso de conflicto entre la ciencia y la ética es reconocer desde el inicio que la práctica científica no es ajena, en su motivación por lo menos, al discurso del valor; y que la éti-

³⁸ En un trabajo anterior, he querido mostrar de qué manera se da este privilegio ontológico a la razón práctica en la filosofía moral de Kant y de qué manera afecta la idea propia de la moral como un sistema de imperativos categóricos. Francisco Iracheta, “El problema de la libertad y de la normatividad en la ética de Kant”, en *Dikaioyne. Revista de Filosofía Práctica de la Universidad de los Andes*, núm. 23, 2010.

ca no es ajena, por su parte, en la determinación del valor a las recomendaciones de la ciencia.

La noción de *Bildung*, entendida como el proceso de andar por un camino ascendente de nuestra naturaleza, hace de este reconocimiento algo justificable. Pues como explica McDowell, “la segunda naturaleza no podría realizarse sin las potencialidades que pertenecen a un organismo humano normal”, con lo cual, “la razón humana pone un pie en el reino de la ley para satisfacer cualquier respeto que se le deba a la ciencia natural moderna”.³⁹ La sabiduría práctica, como la forma más acabada de la segunda naturaleza, se realiza dentro del mismo ámbito de la ley: de lo que la ciencia prueba como verdadero o pone a discusión por ser inconsistente o poco claro, incluyendo la concepción que tiene del ser humano (con toda su complejidad biológica y psicológica). En este sentido, se pide que las razones morales descansen en presupuestos de las razones científicas. Pero, al mismo tiempo, puesto que las razones morales dan sentido a nuestras prácticas, es decir, orientan el obrar humano, la *φρόνησις*, como vuelve a decir McDowell, es lo que sirve como modelo para el entendimiento, la facultad que nos permite reconocer y crear el tipo de inteligibilidad que buscamos en el mundo dentro del espacio de las razones.⁴⁰ La sabiduría práctica es guía, si, de la ciencia; pero puede serlo porque las razones morales se desarrollan dentro, y no fuera, de una forma de vida con visión científica del mundo.

IV

Hacer de la ética el eje directriz de la formación parece entonces un pleonismo, pues no hay formación si no hay un aprendizaje normativo. Es decir, el aprendizaje de las razones. Pero las razones se aprenden en un ejercicio constante de confrontación, de hacerlas jugar en un espacio dialógico. El espacio que debe haber en abundancia, y ser cuidado con diligencia, en una casa que tiene el oficio de formar.

La imagen de los hechos y del valor que se adquiere en el proceso de formación no desgarrar estos conceptos. Pues como el proceso de formación es un ir y venir constante de razones graduales y naturalizadas, muy difícilmente se crean reinos divididos por un golfo infranqueable, golfo sin el cual la concepción kantiana de dignidad es insostenible. Al mismo tiempo, al no necesitar un reino

³⁹ McDowell, *Mind*, p. 84.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 79.

ontológico aplastante que remedie ese desgarre en caso de conflicto, la formación brindada queda apartada de cualquier exculpación auto-referencial.

Basar la razón de una formación ética sobre una concepción de excelencia dependiente de prácticas que son propias de una política económica capitalista es sospechosa de ser contraria a lo que significa una verdadera formación. Pues muchas evidencias tenemos para afirmar que la economía capitalista se consolida de manera alienante y de que el *ethos* profesional se justifica desde esa instancia. Pero no decimos que el objetivo de la economía deba ser ajeno a los intereses de una formación profesional. Finalmente, dentro de los bienes que conforman la εὐδαιμονία la riqueza material tiene que ocupar un lugar, pues la felicidad es un fin autosuficiente, nos enseña Aristóteles, que incluye todos los bienes posibles. Pero se trata de una sola parte, y menor, en comparación con los bienes del alma (que incluyen el conocimiento teórico y la sabiduría práctica).

Del mismo modo, hemos puesto a discusión el significado de formación ética tomando como punto de referencia la idea que Francis Best y Xabier Etxeberria comparten, a saber, determinar éticamente los fines de la ciencia y la tecnología. Desde un análisis de lo que significa *Bildung*, dar este papel determinante a la ética es abrazar la idea que Kant quería expresar en la segunda *Crítica* al asignarle el primado a la razón práctica sobre la teórica, pues la razón práctica es razón en movimiento, razón en actividad (como diría Husserl). Pero también, desde este mismo punto de discusión, hemos querido cuestionar la dualidad ontológica de reinos que Kant construye en la antinomia de la razón pura con el propósito de hacer legítima la libertad trascendental. El primado de la razón práctica no tiene por qué estar sustentado en la distinción de *reinos ontológicos* en donde las razones éticas tienen privilegio sobre las razones de la ciencia.

El primado de la razón práctica es conforme con la idea de Aristóteles según la cual la vida dedicada a la contemplación, la vida teórica, no puede prescindir de la sabiduría práctica. No sólo porque es requerido saber lo que tiene que hacerse con el fin de resolver las necesidades prácticas que, una vez satisfechas, nos permiten estar en el ocio adecuado para contemplar; sino también porque la contemplación, en la justa medida en que es el bien supremo identificado con la felicidad, es un fin práctico.⁴¹ Transportando la imagen a nosotros, la ciencia no puede ser desarrollada sin la guía de la sabiduría práctica porque el desarrollo de la ciencia es un fin de la razón práctica, y cualquier actividad científica que sea contraria a las recomendaciones de la sabiduría práctica,

⁴¹ En este sentido es que para Aristóteles la ética es filosofía primera. Cf. a este respecto, el excelente estudio de Caudia Baracchi, *Aristotle's Ethics as First Philosophy*. Nueva York, Cambridge University Press, 2009.

como la excelencia del razonamiento práctico, traiciona el sentido lógico que le da nacimiento y origen. Pero la sabiduría práctica no puede desarrollarse si seguimos suponiendo, como hizo Kant, que la razón práctica se encuentra fuera del mundo natural.

La idea declarada por Weber de que el científico nada tiene que hacer en la discusión de valores tiene que ser desterrada.⁴² Pues es producto de la confusión filosófica de que la responsabilidad moral requiere de un sentido de libertad perteneciente a un reino ontológico que trasciende el reino de los hechos.

Fecha de recepción: 14/06/2010

Fecha de aceptación: 25/04/2011

⁴² *Vid. supra.*, n. 21.