

ACE 1

Año 1, Vol 1, julio-diciembre 2020

Anuario Colombiano de Ética

Revista del Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social



Instituto Nacional
de Investigación e
Innovación Social



Red Nacional de
Profesores(as) de Ética



Congreso Internacional
de Ética, Ciencia
y Educación

ACE

ANUARIO COLOMBIANO DE ÉTICA

Revista del Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social

1



Instituto Nacional
de Investigación e
Innovación Social

Periodicidad: anual

El *Anuario Colombiano de Ética* es una publicación electrónica de periodicidad anual que se constituye como un espacio de divulgación científica de los debates y los resultados de las investigaciones de grupos y comunidades académicas que abordan problemáticas relacionadas con la ética, la bioética y la filosofía moral.

Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social

www.inis.com.co

NIT 901.100.889-8

editorial@inis.com.co

GrupLAC – COLO189383: Filosofía, ética y educación (Categoría C— Minciencias)

InstituLAC: COLO189383201709031116

Editor

Director editorial: Víctor Eligio Espinosa Galán

anuario@inis.com.co

Comité científico nacional:

Nombre	Afiliación	Correo electrónico
Diana Melisa Paredes	Universidad de Antioquia	diana.paredes@udea.edu.co
Eduardo Moncayo	Universidad Antonio Nariño	eduardo20019@hotmail.com
Piedad Ortega Valencia	Universidad Pedagógica Nacional	piedadortegava@yahoo.es
Wilmer Hernando Silva	Universidad San Buenaventura	wisilca@gmail.com
Raúl Cuadros Contreras	Universidad Pedagógica Nacional	raulcuadros@gmail.com
Giovanni Mendieta Izquierdo	Universidad Militar Nueva Granada	giovane.mendieta@unimilitar.edu.co
Elías Manaced Rey Vásquez	Corporación Universitaria Minuto de Dios	ereyuniminuto@gmail.com
Isabel Mejía Guayara	Universidad de Cundinamarca	cimejia@ucundinamarca.edu.co
Ana Rico	Universidad El Bosque	filosofia@unbosque.edu.co

Copyright

Los artículos de este número se pueden utilizar, siempre y cuando se cite la fuente.

Responsable del canje: Subdirección editorial y recursos bibliográficos.

Marco René Rodríguez

Imagen de portada

Evaluadores

Giovanny Moisés Pinzón
Universidad de Cundinamarca
Colombia
gmpperrilla@gmail.com

Álvaro Rafael Campuzano Pineda
Colegio Corazonista de Bogotá (Colombia)
campuzanopineda@gmail.com

David Camilo Moreno Foglia
Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social
camilomorenofoglia@gmail.com

Lara Damasceno
Universidad de los Andes (Colombia)
hablaconforo@gmail.com

César Augusto Romero Jauregui
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú
cesar_idem@hotmail.com

Giovanni Mendieta
Universidad Militar Nueva Granada
giovane.mendieta@unimilitar.edu.co

Diana Melisa Paredes
Universidad de Antioquia
diana.paredes@udea.edu.co

Raúl Cuadros Contreras
Universidad Pedagógica Nacional
raulcuadros@gmail.com

Elías Manaced Rey Vásquez
Corporación Universitaria Minuto de Dios
ereyuniminuto@gmail.com

Julio Hernán Parrado
Secretaría de Educación de Bogotá
jhpmed@hotmail.com
Ana Rico
Universidad El Bosque
filosofia@unbosque.edu.co

Wilmer Hernando Silva.
Universidad San Buenaventura
wisilca@gmail.com

Libardo Rojas
Universidad de Cundinamarca.
libardorojasamaya@hotmail.com

Isabel Mejía Guayara.
Universidad de Cundinamarca
cimejia@ucundinamarca.edu.co

Contenido

Presentación.....11

Las relaciones entre ética y estética. El análisis ético de personajes en series de televisión. Una alternativa para la enseñanza de la ética.....17

The relationships between ethics and aesthetics. The ethical analysis of characters in television series. An alternative for teaching ethics

As relações entre ética e estética. A análise ética de personagens em séries de televisão. Uma alternativa para o ensino da ética

Cálculo de la Huella Hídrica de una lavandería industrial ubicada en el Área Metropolitana de Bucaramanga, Santander.....43

Calculation of the Water Footprint of an industrial laundry located in the Metropolitan Area of Bucaramanga, Santander

Cálculo da Huella Hídrica de uma lavanderia industrial localizada na Área Metropolitana de Bucaramanga, Santander

Pedagogía de la Lúdica como estrategia para desarrollar la Conciencia Ambiental.....67

Play Pedagogy as a strategy to develop Environmental Awareness

Pedagogia da Lúdica como estratégia para desenvolver a Consciência Ambiental

La educación del contador público: un primer paso hacia la ética de las finanzas.....86

The education of the public accountant: a first step towards the ethics of finance

A educação do contador público: um primeiro passo para a ética das finanças

La criptografía como opción ética para proteger nuestra información en la sociedad de la hipervigilancia. Una aproximación...103

Cryptography as an ethical option to protect our information in society from hypervigilance

A criptografia como opção ética para proteger nossa informação na sociedade da hiper vigilância

Acuerdos de convivencia en preescolar frente a su desarrollo moral: Desde los pactos de aula entre estudiantes de preescolar

Albores de la astrofilosofía.....123

Dawn of Astro philosophy

Alboradas da astro filosofia

La crisis moral.....168

The moral crisis

A crise moral

Filosofía del encierro: tensiones éticas en torno al concepto de libertad en el contexto de pandemia.....185

Philosophy of confinement: ethical tensions around the concept of freedom in the context of a pandemic

Filosofia do encerro: tensões éticas em torno do conceito de liberdade no contexto de pandemia

Caracterización de las capacidades éticas ancestrales de la comunidad Cerca de Piedra-Chía.....207

Characterization of the ancestral ethical capacities of the stone fence-Chía community

Ética y retórica en sentido aristotélico: La argumentación como órgano de la razón práctica.....227

Ethics and rhetoric in the Aristotelian sense: Argument as an organon of practical reason

Ética e retórica em sentido aristotélico: A argumentação como ór-

ganon da razão prática

Consideraciones entorno al proceso de colonización en América Latina desde el ámbito educativo.....248

Considerations around the colonization process in Latin America from the educational field

Caraterização das capacidades éticas ancestrais da comunidade Cerca de Piedra-Chía

Emocionalidad y educación ética en la formación de la persona humana.....260

Emotionality and ethical education in the formation of the human person

Emoções e educação ética na formação da pessoa humana

Política editorial.....280

Orientaciones para autores.....289

Presentación

Congreso Internacional de ética, ciencia y educación

Los desafíos morales de los profesionales en las democracias de América Latina y el Caribe

La urgente necesidad construir colectivamente democracias frateras, en paz y responsables frente al desarrollo científico, ambiental, cultural y económico exige una perspectiva ética de la vida en sociedad y de las exigencias morales de lo que significa vivir juntos y diferentes. Pues existe un consenso —bastante generalizado— para una forma de avanzar en la transformación de nuestros países con mayor justicia, menos corrupción y más participación de las ciudadanías, consiste en revisar, evaluar y desarrollar acuerdos éticos sobre lo que significa los límites morales del Estado, el mercado y la ciencia. Pues no existe ‘progreso’ sin un auténtico ideal de vida buena que dignifique a vida en sus distintas manifestaciones.

De ahí que este congreso constituye un escenario de debate, reflexión y de propuesta sobre los temas de la ética y su relación con (1) la democracia, (2) la ciencia y (3) la educación en el que participarán profesionales de las distintas disciplinas, docentes investigadores, investigadores independientes, actores de instituciones gubernamentales y no gubernamentales, miembros de colectivos sociales y comunitarios, así como ciudadanos(as) interesados(as) en el análisis de los temas de la ética y su importancia para pensar las democracias de América Latina y el Caribe.

Mesas temáticas

Ética y política

Nuestra experiencia política contemporánea evidencia una profunda ruptura entre la actividad política y los principios de moralidad que deben caracterizar las democracias. Paradójicamente, ética y política, que deberían orientarse a un bien, no al bien particular sino al bien en general; lo ciudadanos no encuentran cohesión para responder a las demandas sociales de buen vivir y la

desatención sobre la justicia, derechos humanos, desplazamientos y conflictos internos se presentan como parte de la desconfianza en las instituciones, en el Estado y en los movimientos políticos. Todo esto amerita un profundo sentido ético de las exigencias sociales que haga posible el respeto y garantizar las condiciones fundamentales para construir sociedades con ciudadanías libres, incluyentes y comprometidas con los valores políticos que garanticen auténticas democracias.

Líneas

- a) Ética pública y corrupción.
- b) Problemas morales de la ética contemporánea.
- c) Ética reconstructiva, paz y reconciliación.
- d) Dilemas morales de la justicia y la democracia.

Ética de las profesiones y responsabilidad de las organizaciones

Las profesiones exigen la formación del carácter ético, lo que se complementa con la perspectiva laboral y económica. Una profesión no solo implica el dominio de habilidades y conocimientos específicos de una determinada disciplina o ciencia. Es mucho más que una forma de obtener ingresos económicos para la realización de un plan de vida. Las profesiones son, hoy, un bien social y cultural que tiene a la base las capacidades (físicas e intelectuales) de los ciudadanos para transformar, enriquecer y mejorar la calidad de vida en una democracia. De ahí que, la exigencia de la formación universitaria esté orientada a procurar profesionales capaces y moralmente responsables frente a los desafíos, no solo de sus campos disciplinares, sino, fundamentalmente, frente al uso social del conocimiento.

Líneas

- a) Ética profesional (códigos de ética, dilemas y prácticas responsables).
- b) Responsabilidad social de las organizaciones.

Desafíos y límites éticos del desarrollo científico, tecnológico y de innovación

Los avances de la investigación científica —ya sean producto de modelos cualitativos, cuantitativos o mixtos— requieren la formación de un tipo de pensamiento ético que oriente la producción del conocimiento hacia la comprensión de los límites y las exigencias morales necesarias para garantizar el bienestar humano y la protección de la vida en sus diversas manifestaciones. Esto exige una ética de la investigación que enriquezca la comprensión de los desafíos del investigador, coinvestigadores y demás miembros de las comunidades académicas y científicas; pues, la ciencia es uno de los pilares de las sociedades contemporáneas para el desarrollo y el mejoramiento de la vida.

Líneas

- a) Comités de ética.
- b) Bioética e integridad científica.
- c) La ciencia frente al cambio climático.
- d) Manipulación genética y salud pública.

Educación ética

Se ha llegado a afirmar que la que la ética es asunto de la vida privada de las personas y, por ello las instituciones o cualquier proyecto de enseñanza de la ética sería problemático o —en el peor de los casos— destinado al fracaso. El problema de esta perspectiva radica en que lleva al límite cualquier finalidad del proceso educativo, pues supone que las personas son moralmente buenas o virtuosas sólo de acuerdo con sus propios modos de actuar. Es decir, aun cuando nos esforcemos por presentarles a los estudiantes formas deseables de vida buena y de más formas interesantes de entender el mundo, ellos —pese a lo que esperaríamos que escogieran— son libres de elegir cursos acción. Frente a este panorama, el esfuerzo de las instituciones educativas, en especial de los cursos de ética, es lograr que los estudiantes puedan confrontar sus opciones de vida, revisar y evaluar alternativas. Lograr esto es muy importante. Esta es una primera perspectiva para pensar el vínculo entre la ética y la educación. Otro de los aspectos de la

La mesa Ética y educación está relacionada a la ética quehacer docente. Pues frente a los desafíos y las exigencias sociales y culturales de la escuela, la universidad, el sistema educativo en general, se ven confrontados no solo en su quehacer sino —fundamentalmente— en la manera cómo afronta y dinamiza su ethos educativo de una sociedad. Lo que significa desarrollar reflexiones y acciones permanentes sobre la ética de la profesión docente como punto de partida para el despliegue de las capacidades, ello convoca varios interrogantes; a saber, ¿qué es educar?, ¿qué es formar?, ¿cuál es el sentido de nuestra profesión? Todos estos interrogantes —en el orden de nuestra subjetividad— están atravesados por los modelos y estilos pedagógicos, por nuestra disciplina, por la didáctica y por los cambios generacionales no solo de los estudiantes, sino de la familia y la sociedad. Todo esto en un panorama donde el rol de maestro se encuentra ante profundos desafíos morales.

Líneas

- a) Enseñanza de la ética.
- b) Ética de la profesión docente.
- c) Convivencia escolar e inclusión social
- d) Educación para la paz.
- e) Ética de las tecnologías de la información y las comunicaciones

Mujer y ciencia: Una tarea ética inaplazable

El desarrollo del conocimiento históricamente ha hecho visible los aportes de los hombres a la ciencia. Situación que ha reforzado los estereotipos que relacionan la actividad científica a una práctica exclusivamente masculina, desconociendo los hallazgos y logros de muchas mujeres al avance de las distintas disciplinas. Esta situación repercute en la poca participación de las mujeres en práctica científica de los países de América Latina y el Caribe y, a la vez hace que las mujeres tengan que duplicar sus esfuerzos por abrir caminos en campos de conocimiento que no les brinda las mismas oportunidades que a los hombres. Este desequilibrio hace más difícil el acceso de las mujeres a carreras que han sido culturalmente desarrolladas por hombres. Pues una visión ética y

científica del mundo debe permitir eliminar los estereotipos que relacionan la vida profesional de las mujeres con aquellos campos del saber que orientan —exclusivamente— a las ciencias del cuidado. Una auténtica cultura científica debe brindar las mismas oportunidades tanto a hombres y mujeres en el acceso a los recursos para el desarrollo de la ciencias y; a la vez, crear políticas que logren borrar las desigualdades históricas que han relegado a las mujeres de la actividad científica.

El propósito de esta mesa de discusión es; por un lado, plantear los problemas y desafíos de las mujeres en el desarrollo científico de los países de América Latina y, por el otro, mostrar los aportes que han hecho y hacen las mujeres en las distintas profesiones.

Líneas

- a) La educación científica en niñas en las instituciones escolares
- b) Las mujeres en la historias de las ideas científicas de América Latina y el Caribe
- c) La formación posgradual de las mujeres en América Latina y el Caribe
- d) Feminismos y humanismo en la ciencia
- e) Las historias no contadas de mujeres científicas

Bogotá 9, 10 y 11 de septiembre de 2020

Las relaciones entre ética y estética. El análisis ético de personajes en series de televisión. Una alternativa para la enseñanza de la ética

The relationships between ethics and aesthetics. The ethical analysis of characters in television series. An alternative for teaching ethics

As relações entre ética e estética. A análise ética de personagens em séries de televisão. Uma alternativa para o ensino da ética

Laura Marcela Vargas Hernández¹

laura_rock1981@hotmail.com

ORCID: 0000-0003-1991-0103

Recibido: 4/08/2020

Aprobado: 8/09/2020

Como citar:

Vargas-Hernández, Laura Marcela (2020). Las relaciones entre ética y estética. El análisis ético de personajes en series de televisión. Una alternativa para la enseñanza de la ética. *Anuario Colombiano de Ética*. 1(1) pp. 17-42



¹ Profesional en filosofía de la Uniminuto. Estudiante de la maestría en ética y problemas morales contemporáneos de la misma universidad. Dentro de las publicaciones se encuentra el libro *Breaking Bad. Análisis ético y estético de un carácter*. Pertenece al semillero de investigación Mimesis: narración, estética y formación.

Resumen

El presente documento hace parte de una investigación más amplia acerca de la relación entre ética y estética y sus posibles aplicaciones prácticas en la enseñanza de la ética a través de series de televisión. Tiene como objetivo mostrar la relación que existe entre la ética y las narraciones, así como su incidencia en la formación del carácter de los espectadores. Para este fin se toma como referencia la serie de televisión *Los Soprano*, realizando un rastreo bibliográfico sobre diferentes investigaciones éticas en torno al producto, que arrojan conclusiones interesantes sobre cómo llevar a cabo este tipo de análisis.

Palabras clave

Ética, estética, Aristóteles, Ricoeur, Eco, series de televisión, Los Soprano.

Keywords

Ethics, aesthetics, Aristotle, Ricoeur, Eco, television series, The Sopranos.

Summary

This document is part of a broader investigation on the relationship between ethics and aesthetics and their possible practical applications in the teaching of ethics through television series. Its objective is to show the relationship that exists between ethics and narratives, as well as its incidence in the formation of the character of the spectators. For this, the television series *The Soprano* is taken as a reference, conducting a bibliographic search on different ethical investigations around the product, which yield interesting conclusions on how to carry out this type of analysis.

Resumo

O presente documento faz parte de uma investigação mais ampla a respeito da relação entre ética e estética e suas possíveis aplicações práticas no ensino da ética através de séries de televisão. Tem como objetivo mostrar a relação que existe entre a ética e as narrações, bem como sua incidência na formação do caráter dos espectadores. Para este fim toma-se como referência a série de televisão *Os Soprano*, fazendo um rastreio bibliográfico sobre diferentes investigações éticas sobre o produto, que arrojam conclusões interessantes sobre como levar a cabo este tipo de análise.

Palavras-chave

Ética, estética, Aristóteles, Ricoeur, Eco, séries de televisão, Os Soprano.

Las relaciones entre ética y estética. Páginas: 17-42

ACE - Anuario Colombiano de Ética

Revista del Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social

N.º 1

Introducción

En el documento se plantean las relaciones entre ética y estética que demuestran una vía de comprensión de la ética ligada a una forma de autocomprensión de sí mismo y de los otros, la cual acude a la mediación de las narraciones. Con estos insumos teóricos se propone, como posible vía de análisis y enseñanza de la ética, las series de televisión, las cuales constituyen en nuestro tiempo importantes narrativas que influyen en la formación del carácter de los espectadores y de las coordenadas morales de nuestra sociedad. La investigación se realiza bajo una perspectiva aristotélica y la lectura contemporánea que hace Ricoeur de las obras del estagirita, así como los aportes que hace Umberto Eco sobre el personaje.

Para ello, se acude a un ejemplo concreto: la serie de televisión *Los Soprano*, que ha sido objeto de diferentes reflexiones éticas y se propone como mediación de enseñanza de la ética. Esto último, porque se ha podido evidenciar, gracias a la investigación bibliográfica realizada, que las series de televisión se han convertido en un fenómeno de interés, debido a su gran propagación. En esa medida, se entienden las series como discursos narrativos que, más allá de entretener, encierran un componente epistémico importante sobre la formación ética y sobre la sociedad en la que se desarrollan. Por tal razón, resulta importante apostar, cada vez más, por las investigaciones que vayan en esta dirección y que cuestionen las relaciones que se entablan con estos productos.

El documento estará dividido en tres momentos. En el primero se desarrollará toda la caracterización del saber ético y su relación con la estética a partir de dos obras importantes de Aristóteles y la lectura que hace Ricoeur de las mismas. En el segundo momento se desarrolla el concepto de personaje trabajado por Umberto Eco y su relación con el concepto de identidad narrativa. Por último, se expone el ejemplo de *Los Soprano*, dando cuenta de la investigación bibliográfica que se desarrolló y que permite evidenciar las diferentes investigaciones que se pueden realizar en torno a estos productos, principalmente investigaciones éticas que luego permitan pensar su aplicabilidad en la enseñanza ética.

Debate

Conceptualización: Las relaciones entre ética y estética

Según la concepción aristotélica en la *Ética* a Nicómaco (1985), la ética tiene como finalidad la felicidad del hombre. Al no ser una ciencia exacta no pretende llegar a verdades absolutas, por el contrario, es un tipo de saber que versa sobre las cosas que pueden ser de otro modo: el actuar y sentir humanos. De esta forma, la ética no busca saber qué es el bien, sino que el hombre sea bueno y, por ende, feliz. Además, como la ética aristotélica es una ética de virtudes, lo que se busca es que el hombre alcance un cierto modo de vida conforme con la virtud. Desde el punto de vista de MacIntyre, lo que la ética pretende es que el hombre encuentre su *telos* y lo desarrolle; al ser la función del hombre una actividad del alma de acuerdo con la virtud, el propósito de la ética es alcanzar la virtud.

Por otra parte, la ética tiene que ver con la deliberación sobre aquellos objetos que pueden ser de otra forma; así, encontramos que son dos los objetos de deliberación, los concernientes a la ciencia productiva y las acciones que competen a la ciencia práctica. La ética, además de estar relacionada con la deliberación, el buen actuar y el sentir, se relaciona con tres operaciones básicas: argumentar, narrar e interpretar.

Algunos autores contemporáneos, como Perelman y Ricoeur, han destacado estas operaciones, relacionando la *Ética Nicomaquea*, la *Poética* y la *Retórica*. Perelman, por ejemplo, resalta el papel de la retórica situándola como *órganon* de la racionalidad práctica, destacando el ejercicio argumentativo como algo clave dentro de la ética. Cuadros (2015), citando a Boenders (1990), dice:

Sí, con toda seguridad, pues se puede decir que el pensar sobre la ética consiste en encontrar buenas razones para la acción emprendida. La ética es la doctrina de las buenas razones. Sin teoría de la argumentación no se puede comprender en absoluto ninguna ética, a no ser una ética entendida como obediencia a unos mandamientos. Pero si la ética consiste en seguir los mandamientos de Dios, entonces no se necesita ninguna argumentación. (p. 24)

Por otra parte, la ética tiene que ver con la interpretación de las acciones propias, pero también de los otros. Esto se relaciona con lo trabajado por Gadamer en su hermenéutica y, a su vez, se relaciona con lo mencionado por Ricoeur en la triple mimesis, donde —muy ligado a Gadamer— identifica una tercera mimesis que está encaminada a interpretar y reinterpretar la acción, de tal forma que la persona que actúa se puede refigurar a sí misma. De esta forma, el saber ético encierra un componente hermenéutico que está referido a interpretar y, por ende, comprender las acciones propias y de otros.

De acuerdo a la visión de la ética como forma de autocomprensión, Ricoeur (1996) destaca el papel de la Poética en la obra de Aristóteles, como algo que se encuentra fuertemente ligado al saber ético; pues, como el objeto de la ética es la acción y que los hombres actúen bien, esto se relaciona con aquello que es imitado dentro de la trama a saber: las acciones humanas. De esta forma, en Aristóteles ya se puede ver una relación entre las dos obras, en la medida en que las acciones representadas en las obras literarias, especialmente trágicas, pueden servir como ejemplos para discernir y actuar. Sobre la Poética:

J. Redfield insiste con fuerza en este vínculo entre ética y poética, garantizado visiblemente por los términos comunes a las dos disciplinas: praxis = “acción” y ethos = “caracteres”. Dicho vínculo concierne, más profundamente, a la realización de la dicha. La ética, en efecto, sólo trata de la dicha en forma potencial: considera sus condiciones (sus virtudes); pero el vínculo entre las virtudes y las circunstancias de la dicha, sigue siendo aleatoria. Al construir sus tramas, el poeta hace inteligible este vínculo contingente. De ahí la aparente paradoja: “la ficción versa sobre dicha y desdicha irreales, pero en su actualidad” (op. cit., p. 63). Es a este precio cómo narrar “enseña” sobre la dicha y sobre la vida, nombrada en la definición de la tragedia: “representación, no de personas, sino de acción, de vida y de felicidad (la infelicidad reside también en la acción)” (50a, 17-18). (Ricoeur, 2004, p. 104)

Según Redfield, la ética versa sobre la felicidad, pero en un sentido abstracto, indicando el modo en el cual el hombre debe actuar y sentir. En la *Poética*, en cambio, se pueden aterrizar esos

postulados que la ética hace, porque en la creación de la trama cada personaje representa acciones que se relacionan con un carácter determinado y que se presentan de manera viva; así es posible que aquel que contempla la obra distinga diferentes caracteres con los cuales se pueda identificar o distanciar.

Para Aristóteles, la tragedia, la comedia, la epopeya, entre otras, se caracterizan por imitar acciones. La diferencia entre una u otra radica en la forma en la cual imiten dichas acciones, diciendo, por ejemplo, que la tragedia imita a los mejores hombres y la comedia, por el contrario, a los peores. De esta forma, no sólo se imitan acciones, sino que también se pone de manifiesto caracteres éticos.

Aristóteles ubicará el origen de la poesía en dos causas naturales: primero, la tendencia del hombre desde pequeño a imitar para aprender; la segunda, el placer que genera el contemplar una representación.

Que se trata sin duda de inteligencia, Aristóteles nos lo advierte desde el capítulo IV, donde establece por vía genética sus conceptos directivos. ¿por qué –se pregunta– nos gusta mirar las imágenes de cosas en sí mismas repugnantes – animales innobles o cadáveres? [...] En efecto, si disfrutan viendo las imágenes es porque, al contemplarlas, aprenden y deducen qué es cada cosa, como cuando se dice: éste es aquel” (48b, 12-17). Aprender, deducir, reconocer la forma: éste es el esqueleto inteligible del placer de la imitación (o de la representación). Pero, si no se trata de los universales de los filósofos, ¿qué pueden ser estos universales “poéticos”? Que son universales, no hay ninguna duda, puesto que se puede caracterizarlos por la doble oposición de lo posible a lo efectivo y de lo general a lo particular [...] la universalidad que comporta la trama proviene de su ordenación; esta constituye su plenitud y su totalidad. Los universales engendrados por la trama no son ideas platónicas. Son universales próximos a la sabiduría práctica; por lo tanto, a la ética y a la política. La trama engendra tales universales cuando la estructura de la acción descansa en el vínculo interno a la acción y no en accidentes externos. (Ricoeur, 2004, pp. 95-96)

Con Ricoeur se puede evidenciar la relación entre ética y estética, cuando determina que en la poética también es posible concebir universales, no entendidos científicamente, sino en el sentido práctico, que se logran a partir de una relación necesaria entre acción, peripecia, actuante, etc., de tal forma que aparezca como algo necesario.

En general, Aristóteles habla de mimesis como imitación o representación de imágenes, lo cual Ricoeur identifica como *mimesis II*, correspondiente a la construcción de la trama. Sin embargo, el autor amplía el concepto aristotélico identificando, además, una *mimesis I* y una *mimesis III*, correspondientes a la precomprensión y poscomprensión de la acción respectivamente. Según Ricoeur, hay elementos en la obra de Aristóteles que permiten concebir esta primera y tercera mimesis. Para el autor, si no existe una estructura de la acción previa a su representación, sería imposible llevarla a cabo. Esta estructura previa o precomprensión es lo que Ricoeur denomina *mimesis I*. Cuando habla de *mimesis III*, muy ligado a la tradición hermenéutica, hace referencia a la poscomprensión que se da a partir de la lectura o encuentro con la obra. *Mimesis I, II y III*, conforman la prefiguración, configuración y reconfiguración de la acción.

La *mimesis I* exige del dramaturgo y del espectador una comprensión previa de términos que componen esa red conceptual para que la acción pueda ser aprehendida; sin una noción previa de fin, motivo o agente, sería imposible entender la acción en toda su dimensión. De cierto modo, esta estructura previa compete a la ética y por medio de esta es que el sujeto puede llegar a comprender, pues él mismo es un sujeto que actúa y que, si quiere alcanzar un carácter virtuoso, debe actuar de manera correcta, como lo indica Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*.

La Poética no supone sólo “agentes”, sino caracteres dotados de cualidades éticas que los hacen nobles o viles. Si la tragedia puede representarlos “mejores” y la comedia “peores” que los hombres actuales, es que la comprensión práctica que los autores comparten con su auditorio implica necesariamente una evaluación de los caracteres y de su acción en términos de bien y de mal. No hay acción que no suscite, por poco que sea, aprobación

o reprobación, según una jerarquía de valores cuyos polos son la bondad y la maldad. (Ricoeur, 2004, p. 122)

Con respecto a la *mimesis II*, es el momento de la configuración de la acción. *Mimesis II* hace el papel de mediadora entre el momento I y el momento III de todo el proceso. Según Aristóteles, este momento corresponde al momento de la trama en general, que en términos de Ricoeur será entendido como construcción de la trama.

Finalmente, acerca de *mimesis III* Ricoeur (2004) dirá:

Este estadio corresponde a lo que H. G. Gadamer, en su hermenéutica filosófica, llama “aplicación”. El propio Aristóteles sugiere este último sentido de la *mimesis praxeos* en diversos pasajes de su *Poética*, aunque se preocupa menos del auditorio en su *Poética* que en su *Retórica*, en la que la teoría de la persuasión se amolda enteramente a la capacidad receptiva de los oyentes. Pero cuando afirma que la poesía “enseña” lo universal, que la tragedia, “al representar la compasión y el temor [...], realiza la purgación de esta clase de emociones”, o cuando evoca el placer que experimentamos al ver los incidentes horribles o lastimosos concurrir en el cambio de la fortuna que la tragedia [...] Aristóteles está significando que el recorrido de la *mimesis* tiene su cumplimiento, sin duda, en el oyente o en el lector. (pp. 139-140)

Para Ricoeur, hay un encuentro entre el mundo del texto y el mundo del lector, donde el primero se completa en el segundo; de esta forma, cuando se habla de reconstrucción de la acción es porque el lector resignifica lo que ya sabe a partir de lo que ha leído, el acto de lectura se convierte así en el agente que une *mimesis III* a *mimesis II*. El lector es capaz de resignificar las acciones y darle nuevos sentidos. Con esto último se sigue destacando el carácter pedagógico de las diferentes narraciones, no sólo trágicas sino cualquier tipo de obra ficcional, pues a partir de ella es posible que la persona pueda poner en práctica habilidades que, como hemos visto, son propias de la ética: juzgar, interpretar, argumentar, y narrar.

Personajes y narraciones dentro de la ética

Al hablar de ética inevitablemente se habla de acción y al hablar de poética se habla de imitación de esa acción, sin embargo, los que actúan son los personajes, por esa razón es importante mostrar qué se dice al respecto y qué relación puede tener esto con lo que hasta el momento se ha desarrollado. Eco parte de la noción aristotélica de mimesis para mostrar cómo el personaje debe imitar acciones con la finalidad de ser un *personaje típico*.

Nos parece correcto hablar de tipicidad a propósito de aquel arte en que existe una referencia explícita al hombre, a su mundo, o a su comportamiento. Colabora a delimitar dicho ámbito la definición aristotélica del hecho trágico como «mimesis de una acción». Tenemos acción (dramática o narrativa) cuando tenemos mimesis de comportamientos humanos, cuando tenemos una trama a través de la cual los personajes se hacen explícitos y asumen una fisionomía y un carácter, y cuando, siempre a través de una trama, toma fisionomía y carácter una situación producida por el vario interferir de los comportamientos humanos. (Eco, 2011, p. 199)

Para Eco, imitar acciones va mucho más allá de representar algo. Tiene que estar organizado de tal forma que todo resulte verosímil, lo cual se relaciona con lo dicho por Aristóteles en la *Poética*, cuando dice que nada se puede dejar al azar. Por otra parte, Eco amplía la noción de acción, diciendo que no sólo hace referencia a hechos externos, sino que, además, mediante esta es posible que el personaje se clarifique ante la persona que lo contempla, así el personaje se muestra en su discurrir externo, pero también lo hace en una dimensión psicológica. Esto, de cierta forma, es algo que Aristóteles ya prevé cuando relaciona acción y carácter. Además, Eco amplía el espectro de obras que pueden referirse a la acción, toda aquella que tenga como referencia comportamientos humanos de una u otra forma la pueden representar. De esta forma, para Eco, el carácter va a servir de criterio para saber si un personaje es típico o no, pues a partir de ahí se podrá saber si aquel refleja cierto modo de actuar, sentir y pensar.

Cuando Eco habla del «lugar literario» se refiere a la capacidad que tiene cualquier persona, estudiada o no, de recordar una obra

estética y traerla a una conversación dada, con el fin de caracterizar o describir una situación, es capaz de extraer figuras o situaciones que le permitan expresar lo que desea decir.

Eco considera que existe una identificación entre los sentimientos de una persona dada y los sentimientos que el artista intentó plasmar en la obra. Esto supone una aceptación de los sentimientos que contiene la obra. El «lugar literario» se hace uno con el sentimiento de la persona, pues si no se conociera una obra artística, quizá tampoco se podría entender ni expresar el sentimiento personal.

El recurso al «lugar» actúa pues, de la siguiente forma: tenemos la rememoración de una experiencia ajena, y sin embargo este proceso no se resuelve en un simple juego de complacencias librescas, porque habiendo usado la memoria de la experiencia estética para calificar una experiencia moral o intelectual, el conocimiento adquirido no se mantiene a un nivel contemplativo, sino que se mueve en una dirección práctica. Nuestra identificación con la experiencia Pavese no se resuelve en una complacencia, aunque sea nobilísima, en Pavese, sino en una actitud vital, conexa en una toma de conocimiento y decisión. De ahí nuestra emoción, que no será ya la emoción de Pavese, sino que se reconectará con nuestra propia historia psicológica personal; de ahí la aceptación o rechazo de dicha emoción, una vez el recurso al «lugar» nos haya dilucidado su naturaleza. De ahí, en resumen, nuestra historia y nuestra aventura moral en toda su complejidad e individualismo. (Eco, 2001, p. 192)

Con lo anterior, algo que es importante resaltar, es que el uso del «lugar literario» se convierte en un conocimiento práctico, pues a partir de este es posible actuar o decidir frente a situaciones morales. De esta forma, un recurso estético se hace vivo en cuanto se interioriza y, a partir de él, somos capaces de actuar moralmente. Este argumento tiene mucho peso, dado que permite relacionar la ética con la estética y contemplar los productos de la segunda como elementos educativos y guías de acción en el terreno moral. Eco (2001) agrega:

En el caso de que nuestra situación personal coincida, aunque sólo sea en forma matizada, con la del personaje, el reconoci-

miento actúa como principio de una resolución ética. El recurso al «lugar» en este caso, nos habrá conducido a individualizar un «tipo» moral en el personaje. (pp. 192-193)

Por otra parte, la importancia de que un hombre cuente con virtudes éticas y con la virtud de la *phrónesis* para constituir un carácter virtuoso es porque sin las virtudes éticas el hombre no podrá disponerse a actuar y sentir de determinada forma y, por tanto, no podrá escuchar a la razón, así, por ejemplo, si un hombre no es moderado, difícilmente va a poder ser prudente. Pero, además, la prudencia también es importante en la medida en que es la que guía al hombre a seguir lo que es bueno y malo para él y, además, le ayuda a determinar el justo medio que, como recordamos, está referido a acciones y pasiones, por lo cual, si el hombre no cuenta con esto, es imposible que actúe y sienta de manera correcta. Con esto, lo que se desea mostrar es que las dos son necesarias si se quiere construir un carácter virtuoso.

El carácter es aquello que define a una persona, es lo que lo identifica y por lo cual se puede decir de alguien que es moderado, noble, justo, etc., es, además, una construcción compleja que se lleva a cabo durante toda la vida, producto de acciones y elecciones que el hombre realiza, muchas veces, frente a situaciones adversas que lo van configurando. Asimismo, la categoría de carácter es una noción semejante a lo que hoy se llamaría identidad o subjetividad. Pero es más cercana a nociones contemporáneas que a aquellas nociones de subjetividad formuladas en la modernidad. La noción de identidad aristotélica es histórica, cambiante, no natural como él mismo lo dice. Es algo que se forja con las acciones y que puede destruirse y reformularse, incluye virtudes, vicios y pasiones, e incluye a la razón práctica, a la razón dirigida al obrar. En ese sentido, es mucho más compleja que las que aparecen en las teorías éticas modernas. Además, hay que considerarla en relación con la totalidad de la vida.

Ahora bien, será a partir del carácter que Ricoeur (1996) pueda plantear su idea de una *identidad narrativa*, el autor entiende por carácter:

[...] El conjunto de signos distintivos que permiten identificar de nuevo a un individuo humano como siendo el mismo. Por los

rasgos descriptivos que vamos a expresar, acumula la identidad numérica y cualitativa, la continuidad ininterrumpida y la permanencia en el tiempo. De ahí que designe de forma emblemática la mismidad de la persona [...] Además, designa el conjunto de disposiciones duraderas en las que reconocemos a una persona. En este aspecto, el carácter puede constituir el punto límite en que la problemática del *ipse* se vuelve indiscernible de la del *ídem* e inclina a no distinguir una de otra. Por consiguiente, es importante preguntarse acerca de la dimensión temporal de la disposición: ésta repondrá más adelante el carácter en el camino de la narrativización de la identidad personal. (pp. 113-115)

Además, a esta definición va a agregar que el carácter también es la unidad de todas las disposiciones y esto está relacionado con el concepto de costumbre entendido de dos formas, bien sean como costumbres ya adquiridas o como aquellas que hasta ahora se están adquiriendo. Lo cual se relaciona con lo que ya hemos dicho de Aristóteles y es que el carácter es el cúmulo de vicios y virtudes que definen a una persona y, además, está directamente relacionado con la costumbre.

Al igual que la costumbre, Ricoeur va a introducir el elemento de las identificaciones adquiridas para que una persona pueda alcanzar ciertas disposiciones. Estas se refieren a las diferentes identificaciones que una persona puede hacer con valores, normas, ideales, modelos o héroes, que influirán en la construcción del carácter. Sin embargo, esto es algo que ya se podía ver en Aristóteles cuando en varios momentos de la *Ética* y la *Poética* suscita la idea de que es necesario seguir modelos para la construcción de un carácter virtuoso. De esta forma, el estagirita plantea que, para saber qué es la prudencia, la contemplación de hombres prudentes resulta provechoso. Asimismo, considera que es posible identificar distintos modos de ser virtuosos o viciosos a través de la trama, los cuales servirán como ejemplos. Así, el espectador se podrá identificar y, a partir de ahí, refigurar su propia acción como ocurre en la mimesis III. Esto, además, se relaciona con lo planteado por Eco, porque para que un personaje sea típico también debe lograr que el sujeto se sienta identificado con él

Eco, a diferencia de Lukács —que sólo ve fisionomía intelectual en personajes que reflejan las problemáticas de una época y que

las expresan con toda claridad en sus parlamentos—, logra ver esta en otro tipo de personajes, que no destacan por su brillantez, pero con los que el lector logra identificarse. Así, el personaje, aún desde su cotidianidad, está reflejando a su modo “ciertas condiciones —de la civilización contemporánea y el estado de una cultura” (Eco, 2001, pp. 202-203), por lo cual se le puede adjudicar fisionomía intelectual.

Este autor agrega un aspecto fundamental que Ricoeur y Aristóteles también comparten y es que mediante la trama el personaje se devela, por lo que es más fácil conocerlo. Por otra parte, para Ricoeur la identidad narrativa es la que puede mediar entre *ipse* (idéntico como algo propio, su opuesto no es diferente, sino otro) e *ídem* (idéntico, extremadamente parecido, por lo tanto, no cambia a lo largo de tiempo), pues, a partir de esta, tanto el carácter como la palabra dada pueden confluír, de tal forma que sea posible conocer a una persona que constantemente está cambiando. De este modo, Ricoeur toma la noción de trama aristotélica como síntesis de lo heterogéneo, para entender la vida misma. Así, trama y vida se conjugan y también persona y personaje, pues a través de esta es posible conocer a alguien.

Esto también está presente en Aristóteles, pues hay dos momentos en los cuales se suscita la idea de una historia personal y la relación que esta puede tener con la comprensión de alguien. Primero, cuando el estagirita plantea que para tender al justo medio hace falta un conocimiento sobre nosotros mismos, y segundo, cuando plantea que para saber si una persona es feliz es necesario contemplar su vida entera; de esta forma, Ricoeur (1996) pregunta “¿Cómo, en efecto, un sujeto de acción podría dar a su propia vida, considerada globalmente, una cualificación ética, si esta vida no fuera reunida, y cómo lo sería si no en forma de relato?” (p. 160).

Para Ricoeur, tanto las historias anecdóticas como las ficcionales pueden contribuir a la construcción de ese relato que es la vida misma. Como se ha visto en *mimesis III*, es posible realizar una refiguración del sentir y actuar humanos a partir de estos relatos, por ende, es importante tenerlos en cuenta a la hora de evaluar a una persona: “¿cómo contribuyen al examen de uno mismo en la vida real las experiencias de pensamiento suscitadas por la ficción, con todas las implicaciones éticas? [...]” (Ricoeur, 1996, pp. 160-161).

¿Cómo este yo, al refigurarse que es tal o cual, se convierte en un yo refigurado? Hay que considerar más de cerca, en este punto, los procedimientos a los que apresuradamente hemos llamado de apropiación. La recepción del relato que lleva a cabo el lector es la ocasión, precisamente, de toda una variedad de modalidades de identificación. Nos encontramos, de ese modo, con una situación cuando menos extraña: nos hemos preguntado, desde el comienzo de estas investigaciones, por lo que significa identificar a una persona, identificarse a uno mismo o ser idéntico a uno mismo, y vemos cómo, en el trayecto de la autoidentificación, se interpone la identificación con otro real en el relato histórico e irreal en el relato de ficción. El carácter de experiencia de pensamiento que hemos aplicado a la ficción épica, dramática o novelística cobra un sentido fuerte en este punto: apropiarse mediante la identificación con un personaje es someterse uno mismo al ejercicio de variaciones imaginativas que se convierten de ese modo en las propias variaciones del sí mismo. Dicho ejercicio corrobora esta conocida sentencia de Rimbaud – ¡que tiene más de un sentido! –: “yo es otro”. (Ricoeur, 1996, pp. 353-354)

Con lo anterior, Ricoeur plantea varios puntos importantes, a partir de la identificación que se puede hacer con los personajes de un relato ficcional o las personas de un relato histórico, el sujeto se está pensando a sí mismo, de esta forma, en el proceso de identificación, es posible identificarse con otros, pues la historia personal está envuelta en otras historias, tanto históricas como ficcionales, que la complementan. De allí que, en el proceso de identificación personal, haya un encuentro con otros.

De esta forma, la trama no sólo sirve para configurar relatos de ficción, sino que, además, permite ordenar los sucesos de la vida en un todo aprehensible, por el cual podemos tener idea de quiénes somos y de quién es otro. Sócrates decía que una vida no examinada no merecía ser vivida y esto también lo muestra Ricoeur (2006) cuando dice: “Una vida no es más que un fenómeno biológico, en tanto la vida no sea interpretada” (p. 17), de esta forma, lo que podemos ver es que, para examinar o interpretar, se hace necesario seguir una historia y esto, a su vez, está muy emparentado con la ficción, pues esta constituye un papel mediador muy importante.

Metodología: series de televisión y enseñanza de la ética

Todo lo anterior, se puede extrapolar fácilmente a las narraciones audiovisuales, principalmente las series, pues en ellas, a partir de la construcción, también se muestran el actuar y el padecer humano, además de crear personajes complejos con los cuales es posible identificarse. Como lo hemos intentado mostrar a través de estos autores, es posible concebir que las narraciones funcionen como un amplio laboratorio en el cual el sujeto puede entablar diferentes experimentos mentales, con los que puede desarrollar su razonamiento práctico en la medida en que juzga, delibera e interpreta.

Ahora bien, una aproximación como esta supone una estrecha relación entre ética y estética, tanto en el sentido acuñado por Kant de que la estética se ocupa de lo particular como en el sentido de que la ética tendría que ver con el forjamiento de determinadas sensibilidades humanas, y la estética tiene que ver justamente, recobrando el viejo sentido griego del término *aisthesis*, con la percepción, con la capacidad de percibir de cierta manera las cosas de la vida. En consecuencia, tanto la examinación de la propia vida como el desarrollo de capacidades valorativas sobre la misma, así como el cultivo de ciertas maneras de sentir y de reaccionar frente a las cosas del mundo desde un punto de vista moral, implican cierta agudeza ética y estética. (Cuadros, 2015, p. 3)

Con Cuadros (2015), podemos ver que la relación entre ética y estética se establece en dos momentos, primero, porque las dos están referidas a particulares, las dos desean pensar la importancia de actuar bien, sólo que una lo hace por medio de planteamientos teóricos y la otra por medio de ejemplificaciones concretas. Segundo, la ética tendría como finalidad el forjamiento de determinadas sensibilidades humanas que la estética logra plasmar, con las cuales el hombre aprende a percibir las cosas de cierta manera, de tal forma que pueda fortalecer capacidades prácticas guiadas al actuar, deliberar y juzgar de manera correcta. De esta forma, lo que podemos concluir es que carácter, personaje típico e identidad narrativa nos pueden servir como dimensiones de análisis de fenómenos éticos y estéticos, en la medida en que los personajes creados pueden servir a modo de ejemplo para evaluar el actuar y

sentir humanos, pero también para identificar problemas de una sociedad determinada. Lo anterior, además, influye en la manera en la que nos concebimos, pues nuestra historia personal está inevitablemente relacionada con estas narraciones ficcionales que muchas veces logran refigurarnos o, al menos, interpelarnos problemáticamente.

Todo lo anterior se manifiesta en las series de televisión, dado que a partir de construcción de tramas crean personajes complejos y típicos, en el sentido que Eco le da a la palabra, y con los cuáles es fácil entablar una relación, bien sea de reconocimiento o de distancia. En esa medida, al mostrar que ética y estética se relacionan y que aquello tiene una incidencia en la formación moral de las personas, es importante dar cuenta de las investigaciones en torno a las series y su relación con el saber ético.

Dentro de la revisión bibliográfica realizada, se pudo evidenciar que todavía es un tema sobre el que falta mucho desarrollo, por ello es importante que nos ocupemos de estos asuntos; sin embargo, algunas revisiones arrojan resultados interesantes para pensar esa dimensión pedagógica que encierran las series de televisión.

En el artículo *Las series animadas de televisión y su valor educativo* (2013), la autora lo expresa de la siguiente manera:

Desde su creación éste se ha convertido en un instrumento que tanto socializa a los sujetos como los mantiene informados, que modifica sus hábitos, costumbres y necesidades es un «instrumento que dirige no sólo nuestros conocimientos del mundo sino también nuestra percepción de las maneras de conocer» (Postman, 1991: 83-84). (Díaz, 2013, p.1)

A lo anterior, se puede sumar lo expuesto en el artículo *Las series de televisión como medio para el desarrollo del pensamiento reflexivo en la enseñanza de la ética profesional* (2017), en el cual se apuesta por el enfoque pedagógico de las series de televisión, de este modo la autora reconoce que:

La televisión tiene efectos en las prácticas sociales y culturales (Sandoval, 2006) porque las audiencias se identifican con los personajes y sienten empatía con ellos, lo que lleva a una ex-

perencia emocionalmente significativa (Igartua y Páez, 1998). Por lo anterior, White (2008) considera que la televisión es una herramienta para la enseñanza pues permite a los estudiantes retener más información volviéndola significativa. En este mismo sentido, las series de televisión, a través de sus personajes “son portadoras de estilos de vida y ejemplos para imitar donde el comportamiento que se muestra es más relevante que la interioridad” (D’Alessio, 2000, p. 106). Las series, al mostrar relatos similares a los que ocurren en la vida real proveen de escenarios para el análisis ético (Borden, 1998). Es por ello, que el uso de narrativas de ficción para la enseñanza y el aprendizaje de la ética profesional pueden resultar atractivas y significativas. (Lozano, pp. 154-155)

Las series de televisión, al mostrar mundos cercanos, nos posibilitan pensar problemas reales que todo el tiempo nos aquejan; de esta forma, diversas investigaciones resaltan en las series un componente pedagógico y didáctico que puede servir en la enseñanza de muchas asignaturas, principalmente la ética, pues en las series vemos un despliegue del actuar y el pensar humano.

Pero la idea va mucho más allá, y es que, aparte de cumplir una función pedagógica, las series de televisión también construyen nuevas subjetividades, como lo expresa Luis Fanlo (2015), son capaces de permear a los sujetos y, por tanto, suponen un cambio en su modo de ser.

Con todo lo anterior, podemos identificar un primer acercamiento a las series de televisión vistas como productos importantes dentro de la industria, que juegan un papel transformador en la sociedad y en el sujeto que las consume, las series poseen un componente pedagógico y didáctico importante que abre toda la posibilidad de su experimentación en los espacios educativos.

Análisis de las series desde una perspectiva ética: el caso de Los Soprano

Dentro de los análisis éticos que se han desarrollado en el campo de las series en general, se pueden destacar investigaciones como *Linttot* (2010), que se pregunta por la implicación moral que puede tener el hecho de que el espectador simpatice con una figura malvada como la de Tony, ¿acaso nos hace malos sentir empatía

por personajes que no son moralmente correctos?; las investigaciones concluirán que no es algo determinante y que, a pesar de la empatía, puede haber un distanciamiento moral.

Littman (2012), en su investigación sobre *Breaking Bad*, problematiza el asunto de las drogas como una satanización de los sujetos, se pregunta si acaso el que Walter produzca metanfetaminas realmente lo hace malo. De ser así, entonces también se debería juzgar como malos a los productores de alcohol, de cigarrillos, desde los campesinos que siembran hasta los sujetos que comercializan estos productos. De este modo, también el hecho de consumir estos productos, en este caso una serie de televisión, haría malo al espectador, pero eso no es así, por tanto, se concluye que no es determinante para la formación ética de una persona las relaciones que se entablen con estos productos.

Dentro de lo anterior, se enmarca una investigación que ha tomado mucha fuerza y sobre la que sí aparecen más investigaciones, la cual tiene que ver con la figura del villano dentro de las series de televisión y la transformación que ha tenido este personaje en las últimas representaciones.

En la revisión de las fuentes consultadas, se destaca una relación entre la representación del villano y los hechos ocurridos el 11 de septiembre de 2001. En el texto *La amenaza de los otros: la configuración del enemigo de las series de televisión a través de la teoría de la propaganda* (2011) de Víctor Hernández-Santaolalla, se sustenta que el contexto socio-cultural influye en la creación de las series y el acontecimiento del 11 de septiembre de 2001 fue un momento de quiebre en las producciones, que hizo replantear la figura del villano, de este modo la visibilidad de este se pierde y entra en un momento en el que hay que dudar de todo.

Cascajosa (2005) también aborda el tema en sus trabajos y expresa cómo la forma en la que se relaciona la audiencia con el producto serial ha cambiado.

Las expectativas que el público ha tenido respecto a los protagonistas de las series de televisión han ido cambiando. En las primeras décadas los protagonistas encarnaban los ideales del pueblo americano. Las fórmulas de realismo social que se cultivaron en la década de los ochenta y noventa convirtieron a los protago-

nistas en un reflejo de lo que, con todas sus contradicciones, podía ser un ciudadano medio. Pero en el momento actual, buena parte de los protagonistas más representativos de la televisión no buscan la admiración del espectador ni su identificación, sino la fascinación ante comportamientos amorales o malvados. (p. 22)

De esta forma, encontramos un giro donde los espectadores, más que buscar un héroe, buscan personajes parecidos a ellos, que se van definiendo por sus acciones. Como dice Cascajosa (2005), ya no prima el ideal de hombre honorable, sino el hombre que tiende a comportarse de manera amoral.

[...] en las décadas siguientes los protagonistas se llenaron de complejidades psicológicas que buscaban una identificación más directa con las experiencias cotidianas de los espectadores. Por citar dos ejemplos de la segunda edad dorada, el Capitán Furillo (Daniel J. Travanti) de *Canción triste de Hill Street* era un divorciado que a duras penas lograba controlar su comisaría, y los profesionales acomodados de *Thirtysomething* (Treinta y tantos, ABC: 1987- 1991) estaban acuciados por angustias vitales y sentimentales. [...] La búsqueda de la identificación daba paso a la fascinación por personajes violentos al margen de las normas establecidas, con estilos de vida que podían ser despreciados a la vez que secretamente envidiados por unos espectadores con vidas anónimas y normalizadas. (pp. 23- 24)

El cambio de protagonista también supone un cambio del entorno en el cual se va desarrollando la serie.

El otro proceso ha supuesto convertir en protagonistas de series a personajes que, tradicionalmente, se hubieran configurado como los villanos, de manera que las historias pasan a desarrollarse en ambientes del submundo criminal, que son así normalizados. El caso más significativo es, sin duda, el de la serie *Los Soprano*, que presenta a su protagonista Tony (James Gandolfini) como un atribulado padre de familia a la vez que jefe de una banda mafiosa de Nueva Jersey. (Cascajosa, 2005, p. 23)

En otro texto titulado: *Los nuevos malos. Cuando las series estadounidenses desplazan las líneas del Bien y del Mal* (2015), tam-

bién se pueden evidenciar análisis sobre el papel del malo en la construcción de la trama. En series como *Breaking Bad*, *Dexter* o *Deadwood* se pueden evidenciar algunas características de los “nuevos malos” y su relación con la sociedad norteamericana.

Todo lo anterior resulta relevante si se entiende que el protagonista de *Los Soprano*, Tony Soprano, también puede ser entendido como un nuevo malo, y en esa medida es importante cuestionar la relación que se entabla con este personaje. Hasta el momento, los textos investigados permiten ver una recurrencia a la hora de ver al personaje como un sujeto malo, con poca moralidad o enfermo (Lintott, 2010). De este modo, Tony Soprano es analizado desde el punto de vista de la psicología, afirmando que en el personaje se podría identificar una incapacidad para sentir de manera adecuada (Lintott, 2010).

En artículos como *La simpatía moral de Tony Soprano (o la ausencia de ésta): Los Soprano y el subjetivismo ético* (2010) y *Todo queda en familia: las obligaciones éticas de Tony Soprano* (2010), los autores desean saber si existe simpatía por Tony Soprano aun cuando es un personaje malo. A partir de distintos enfoques concluyen que efectivamente sí existe una especie de identificación con el personaje, por lo cual es posible que los espectadores sientan simpatía por este. Desde el texto *Todo queda en familia: las obligaciones éticas de Tony Soprano* (2010) de Wilson, se plantea que dicha simpatía se puede explicar por los principios que guían la acción del personaje. El autor afirma que los móviles morales de Tony son tres: la familia, los amigos y los suyos (italoamericanos); y que esto no es distante de cualquier persona del común, que también responde con lealtad hacia este grupo de personas. Por tanto, es posible que se dé una identificación y se despierte el sentimiento de simpatía.

En el texto de *La simpatía moral de Tony Soprano (o la ausencia de ésta): Los Soprano y el subjetivismo ético* (2010), Lintott también llega a la misma conclusión, pero por otra vía. La simpatía estaría explicada gracias a la terapia que se da entre Tony y la doctora Melfi. Según Lintott, lo que se revela es una incapacidad por parte del personaje de sentir simpatía como el resto de personas. Tony no siente simpatía por las personas, pero sí la puede sentir por un caballo. Este punto, el de ver al personaje con una enfermedad psicológica, que tenga una explicación en su niñez, hace que el

espectador cree un lazo de identidad y, por tanto, simpatice con él. Sin embargo, pese a dicho sentimiento, los autores consideran que esto no impide que se pueda juzgar moralmente a Tony como un personaje malo.

En el artículo *Simpatía por el Diablo* (2010) de Carroll, también aparece la preocupación por la empatía que puede generar el personaje de Tony, pero ya no se explica ni desde un trastorno psicológico, ni a partir de los sujetos con los cuales se relaciona moralmente. Para Carroll (2010), este fenómeno de la empatía se explica gracias al ejercicio comparativo. Ciertamente, Tony es un personaje malo, pero comparado con otros personajes resulta el menos inmoral de la serie. En Tony se puede evidenciar un intento por actuar bien, aunque al final no lo logre y termine haciendo todo lo contrario.

Ahora bien, este asunto de la simpatía refleja un malestar generalizado en la mayoría de antecedentes revisados, para los autores podría ser un problema moral simpatizar con personajes malvados, así sean ficcionales. En el trabajo de Harold, *Una tierra moral de nadie: identificándonos con Tony Soprano* (2010), la pregunta central es: ¿Me hace moralmente malo sentir simpatía por Tony Soprano? La conclusión a la que llega el autor es que la identificación que pueda existir con un personaje de ficción no es determinante para corromper el carácter moral de una persona. *Los Soprano*, según el autor, es una serie que permite ver un espectro mucho más amplio de valoración moral, por tanto, sería poco probable la imitación completa de Tony. Al final afirma que, al contrario, esta serie podría servir para diferentes estudios.

Por otra parte, este fenómeno de la simpatía por Tony Soprano es estudiado desde la configuración misma de la serie, autores como Hernández (2011) defienden la tesis de que la simpatía se da gracias a la hibridación de géneros entre el drama familiar y el gánster. En la revisión de antecedentes, se puede evidenciar el gran peso que le dan a la forma en la cual presentan al personaje como alguien íntimo, ya sea por la terapia, por las relaciones que tiene con otros, o en este caso del género porque lo muestran como un sujeto de familia.

Este último aspecto de la familia será muy importante para entender la relación con la figura del malvado, Jost (2015) utiliza

esta relación para explicar muchas de las acciones de personajes malvados como Walter White o Dexter. En las revisiones de artículos que analizan *Los Soprano*, Tony es visto como un hombre de familia y en esto radica, para muchos, la razón de su simpatía.

El personaje del malvado también se llena de humanidad, su característica primordial podría ser esa ambigüedad moral, ya no es el sujeto que actúa siempre de manera correcta, muchas veces se ve enfrentado a no saber qué hacer y, en medio de eso, escoger lo que no es debido, además, el antihéroe ya no aparece como impenetrable, por el contrario, se nos presenta un personaje frágil, que también tiene miedos, problemas, etc. Y es aquí donde se entremezcla con ese segundo tema: la empatía.

La empatía, como se verá, va a ser algo de suma importancia dentro de la elaboración de la trama, pero también dentro de la construcción de los personajes, al hacerse cada vez más realista todo, la relación de identificación y, por tanto, de empatía o reprobación serán puntos importantes a tener en cuenta cuando se trabaja el tema del espectador (Gutiérrez, 2015 y Martínez, 2014).

Ahora bien, lo que resulta problemático, pero a la vez interesante, es que estos antihéroes también sean capaces de generar esos sentimientos de empatía e identificación, la verosimilitud y cercanía que los caracteriza hacen que muchas veces nos sea difícil posicionarnos, pues, como lo han dicho ya los autores, los límites entre el bien y mal se ven desdibujados. Juzgar como malo a un personaje ya no es fácil y más porque los sentimientos de aprobación y reproche oscilan todo el tiempo.

Conclusiones

La ética es un saber que versa sobre nosotros mismos y que se relaciona con las acciones y las pasiones; en esa medida, se puede evidenciar cómo los diferentes productos estéticos pueden ejemplificar el actuar y el pensar humanos. Así, lo que aparece de manera abstracta en la ética se concretiza en la estética. En esa medida, todos los productos estéticos sirven como ejemplos o experimentos mentales, en términos de Ricoeur, para pensar asuntos éticos. Ahora, la razón por la cual nos orientamos por las series tiene que ver, primero, con la propagación que estos discursos han teni-

do en los últimos años y, segundo, con el componente epistémico que encierran, en el cual es posible entenderlos como objetos que van más allá de la entretención. Asimismo, tiene que ver con la construcción de los personajes dentro de estas narraciones y las identificaciones que los espectadores pueden tener.

A lo largo de la investigación, se ha podido evidenciar el potencial que existe en investigaciones como estas que, como hemos intentado mostrar, pueden resultar enriquecedoras dentro de los ejercicios académicos o de aula que se lleven a cabo con cualquier tipo de personas. De esta forma, se resalta el papel que puede tener en la enseñanza de la ética, si se entiende que la enseñanza de la ética en ninguna medida es decir lo que está bien o lo que está mal, sino más bien brindar una guía que permita fortalecer capacidades como la interpretación, la argumentación y la narración.

De manera que, al mismo tiempo que hacemos el esfuerzo por comprender a un personaje y su modo de proceder, estamos resignificando nuestros modos de pensar y hasta de actuar, como explica Ricoeur con la *mimesis III*, y esto encierra un componente de formación muy importante, porque a partir de estas relaciones se pueden forjar diferentes caracteres en las personas que se relacionan con ellos. Por tal motivo, nosotros como educadores debemos pensar esta relación y la forma en la cual se le puede sacar provecho.

Por otra parte, es interesante ver cómo la construcción de los personajes ha ido cambiando, de modo tal que se pueden observar personajes atravesados por la ambigüedad y la realidad. Los personajes aparecen más cercanos y son más verosímiles, entre ellos, por ejemplo, Tony Soprano y todo lo que representa. Preguntarse por la relación que se entabla con personajes como estos y la incidencia que aquello pueda llegar a tener en la formación del carácter muestra una beta de investigación que no se debería pasar por alto.

Referencias bibliográficas

Aristóteles. (1967). *Poética*. [Po]. Madrid: Aguilar.

Aristóteles. (1985). *Ética Nicomaquea*. Trad. Julio Pallí Bonet. Madrid: Editorial Gredos.

Carroll, N. (2010). Simpatía por el Diablo. En: *Los Soprano y la filosofía*. Ariel: Barcelona.

Cascajosa, C. (2005). *Prime Times. Las mejores series de la televisión americana, de CSI a Los Soprano*. Madrid: Calamar.

Cuadros, R. (2015). Retórica, ética y *phrónesis*: consideraciones sobre la racionalidad práctica en Chaïn Perelman. En: *Transformaciones del pensamiento ético. Continuidades y rupturas*. Colombia: Uniminuto.

Cuadros, R. (2016). Sobre la enseñabilidad de la ética. En: *Ética y Racionalidad Práctica*. Colombia: Uniminuto.

Eco, U. (2001). *Apocalípticos e Integrados*. Trad. Andrés Boglar. Barcelona. Editorial: Fábula TusQuets.

Fanlo, G, L. (2015). *Nuevas mediatizaciones y nuevos públicos de series de televisión en el umbral entre la ficción y la no-ficción*. Coloquio Internacional “Nuevas mediatizaciones, nuevos públicos”. Centro de Investigaciones en Mediatizaciones, Universidad Nacional de Rosario (UNR), Buenos Aires.

Harold, J. (2010). Una tierra moral de nadie: identificándonos con Tony Soprano. En: *Los Soprano y la filosofía*. Barcelona: Ariel.

Hernández, M. (2011). Hibridación de géneros y aceptación de la violencia en Los Soprano. En: *Actas IV congreso internacional sobre análisis fílmico. Nuevas tendencias e hibridaciones de los discursos audiovisuales en la cultura digital contemporánea*. Ediciones de las Ciencias Sociales de Madrid.

Jost, F. (2015): *Los nuevos malos. Cuando las series estadounidenses desplazan las líneas del Bien y del Mal*. Argentina: Librería Ediciones.

Lippman, M. (2010). Conózcase a sí mismo, gilipollas: Tony Soprano como héroe trágico aristotélico. En: *Los Soprano y la filosofía*. Barcelona: Ariel.

Lintott, S. (2010). La simpatía moral de Tony Soprano (o la ausencia de ésta): Los Soprano y el subjetivismo ético. En: *Los Soprano y la filosofía*. Barcelona: Ariel.

Lozano, S; Barba, C y Gavilán, M. (2017). Las series de televisión como medio para el desarrollo del pensamiento reflexivo en la enseñanza de la ética profesional. En: *Nuevos Escenarios de la*

Comunicación Educativa. 21, 3(98), pp. 150-166.

MacIntyre, A. (1981). *Tras la virtud*. Trad. Amelia Valcárcel. Barcelona: Editorial Crítica.

Ricoeur. (1996). *Sí mismo como otro*. Trad. Agustín Neira Calvo. México: Siglo XXI.

Ricoeur. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Trad. Agustín Neira Calvo. México: Siglo XXI.

Santaolalla, V. (2011). La amenaza de los otros: la configuración del enemigo de las series de televisión a través de la teoría de la propaganda. En: *Previously on: estudios interdisciplinarios sobre la ficción televisiva en la Tercera Edad de Oro de la Televisión*. España: Biblioteca de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla.

Wilson, S. (2010). Todo queda en familia: las obligaciones éticas de Tony Soprano. En: *Los Soprano y la filosofía*. Barcelona.

Cálculo de la Huella Hídrica de una lavandería industrial ubicada en el Área Metropolitana de Bucaramanga, Santander

Calculation of the Water Footprint of an industrial laundry located in the Metropolitan Area of Bucaramanga, Santander

Cálculo da Huella Hídrica de uma lavanderia industrial localizada na Área Metropolitana de Bucaramanga, Santander

Natalia Niño Meza²

natalia.nino@ustabuca.edu.co

ORCID: 0000-0003-2861-3135

Recibido: 30/07/2020

Aprobado: 15/08/2020

Cómo citar

Niño-Meza, Natalia (2020). Cálculo de la Huella Hídrica de una lavandería industrial ubicada en el Área Metropolitana de Bucaramanga, Santander. *Anuario Colombiano de Ética*. 1(1) pp. 43-66



² Universidad Santo Tomás, Bucaramanga.

Resumen

La Huella Hídrica es una herramienta que permite evaluar el impacto ambiental para lograr una gestión eficiente frente al recurso del agua (Water Footprint Network, 2020), es decir, que mediante su cálculo se puede determinar qué actividades a nivel empresarial representan alta importancia ambiental, esto en relación con el consumo del agua, disposición final de los efluentes, así como las consecuencias de estos servicios en los ecosistemas acuáticos y la seguridad hídrica para el consumo humano. Las empresas, al conocer su huella hídrica, podrán desarrollar soluciones para el uso óptimo del recurso, planteando prácticas más rentables, sostenibles y responsables con la sociedad y los ecosistemas.

El estudio de caso desarrollado es la aplicación de la Huella Hídrica a una lavandería industrial, para la cual se calculó la Huella Hídrica y se planteó una propuesta en el marco del cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles, particularmente en el denominado “Agua limpia y saneamiento”.

Palabras clave

Huella Hídrica, lavandería industrial, aprovechamiento de aguas lluvias, Objetivos de Desarrollo Sostenibles.

Keywords

Water Footprint, industrial laundry, use of rainwater, Sustainable Development Goals.

Summary

The Water Footprint is a tool that allows evaluating the environmental impact to achieve efficient management of the water resource (Water Footprint Network, 2020), that is, by calculating it, it is possible to determine which activities at the business level represent high environmental importance, this in relation to water consumption, final disposal of effluents,

as well as the consequences of these services on aquatic ecosystems and water security for human consumption. Companies, knowing their water footprint, will be able to develop solutions for the optimal use of the resource, proposing more profitable, sustainable and responsible practices with society and ecosystems.

The case study developed is the application of the Water Footprint to an industrial laundry, for which the Water Footprint was calculated and a proposal was made within the framework of

compliance with the Sustainable Development Goals, particularly in the so-called “Clean and sanitation”.

Resumo

A *Huella Hídrica* é uma ferramenta que permite avaliar o impacto ambiental para conseguir um gerenciamento eficiente em frente ao recurso da água (Water Footprint Network, 2020), isto é, que através de seu cálculo pode ser determinado qué atividades a nível empresarial representam alta importância ambiental, isto em relação com o consumo da água,

disposição final dos efluentes, bem como as consequências destes serviços nas ecossistemas aquáticos e a segurança da água para o consumo humano. As empresas, ao conhecer sua *Huella Hídrica*, poderão desenvolver soluções para o uso ótimo do recurso, propondo práticas mais rentáveis, sustentáveis e responsáveis com a sociedade e as ecossistemas.

O estudo de caso desenvolvido é a aplicação da *Huella Hídrica* a uma lavanderia industrial, para a qual se calculou a *Huella Hídrica* e se ofereceu uma proposta no enquadramento do cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis, particularmente no denominado “Água limpa e saneamento”.

Palavras-chave

Huella Hídrica, lavanderia industrial, aproveitamento de águas chuvas, Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis.

Introducción

De acuerdo con la OMS (2019), “4 de cada 10 personas posee afectación por la escasez de agua”, y según una proyección realizada para el 2025: “2000 millones de personas vivirán en países o en regiones donde la escasez de agua será absoluta y los recursos hídricos por persona estarán por debajo de los 500 metros cúbicos anuales recomendados, cantidad de agua que necesita una persona para llevar una vida sana e higiénica” (Organización Mundial de la Salud, 2019). De igual manera, la escasez de agua ha afectado a Colombia de manera que en periodos de sequía han llegado a estar sin agua 200 municipios y también ha causado la muerte por sed de 60 mil animales (Semana, 2016).

Por su parte, las industrias colombianas consumen millones de metros cúbicos de agua para el desarrollo de sus actividades, usando principalmente fuentes de captación superficial (59,5%), seguida de subterráneas (15,3%), suministro por empresa de acueducto (22%) — que generalmente son de fuentes superficiales—, entre otras fuentes (3,3%). Esto conlleva a otro impacto ambiental que corresponde a la contaminación de las aguas superficiales por la disposición de vertimientos. En el 2016, las industrias generaron, aproximadamente, 191,5 millones de metros cúbicos de agua residual y trataron 163,7 millones de metros cúbicos (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2016), que corresponde al 85,4%.

La Huella Hídrica surge como una herramienta que permite evaluar los impactos ambientales potenciales relacionados con el recurso de agua, bien sea de un país, proceso u organización. Normalmente, los impactos económicos o sociales están fuera del alcance de la evaluación de dicha huella (Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificaciones - ICONTEC, 2014). Por tanto, la Huella Hídrica es un indicador que permite la toma de decisiones para el fortaleciendo de la gestión integral del recurso hídrico de los países, empresa y organizaciones, de cara al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos por las Naciones Unidas.

Finalmente, el sector de lavandería es uno de los mayores consumidores del recurso de agua, con una tasa de 11,6 m³/d (Espinoza de La Cruz, 2016), siendo aproximadamente tres veces ma-

por al consumo de una lava-autos (4 m³/d) (Castillo Lastre, 2016) y once veces más que el consumo de un hogar conformado por 5 miembros (0,92 m³/d) (Instituto Costarricense de Acueductos y Alcantarillados, 2010). Adicionalmente, se tiene en cuenta que el 80% de los clientes de las lavanderías industriales son instituciones del sector de la salud, ya que presta un servicio especializado en prendas con riesgo biológico (Contreras Gómez, 2019). En la actualidad, debido a la declaración de emergencia dada por la COVID-19, ha aumentado el servicio de lavado de este tipo de prendas, aumentando de manera directa el consumo del recurso hídrico. Sin embargo, aún con estas consideraciones, no existen estudios de Huella Hídrica en este sector a nivel internacional y nacional, los cuales permitan identificar y valorar los impactos ambientales asociados al recurso hídrico, reflejando una gran necesidad de gestionar de manera correcta este recurso.

Teniendo en cuenta lo anterior, el propósito de este trabajo fue evaluar los impactos ambientales causados por una de las actividades de servicios, cuya materia prima principal es el agua, tomando como caso de estudio la empresa de lavandería de estudio, a partir del cálculo de la Huella Hídrica, para generar una propuesta que, de acuerdo con los resultados, permita la reducción de esta.

Debate

Conceptos

Recurso Agua. El agua es fundamental para la vida en general, y el ciclo hidrológico permite la disponibilidad de este en los diferentes estados y en los diferentes componentes del ambiente: atmósfera, suelo y cuerpos de agua. Según el objetivo que se busca existen tres tipos de agua (Guerrero & Shifter, 2012):

- *Agua azul:* Corresponde al agua presente en las escorrentías, que incrementan los recursos aprovechables.
- *Agua verde:* Corresponde al agua que atrapa la vegetación.
- *Agua gris:* Corresponde al agua contaminada debido a procesos realizados por el hombre.

Huella Hídrica. La Huella Hídrica es la medición que permite evaluar el impacto ambiental potencial con respecto al recurso agua (Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificaciones - ICONTEC, 2014), es decir, mediante el cálculo de la Huella Hídrica se puede determinar el impacto generado por las actividades que realiza el ser humano en el recurso de agua. La Huella Hídrica se puede medir teniendo en cuenta los tres tipos de agua (Melgarejo Moreno & Abadía Sánchez, 2018):

- *Huella Hídrica azul: Mide el consumo del agua presente en las aguas superficiales y/o acuíferos.*
- *Huella Hídrica verde: Mide el consumo de volumen de agua de lluvia acumulada en el suelo. Normalmente, se asocia con las actividades de agricultura y silvicultura.*
- *Huella Hídrica gris: Mide el volumen de agua contaminada. Una manera de ser cuantificada es mediante el volumen de agua requerida para diluir los contaminantes, hasta el punto en que la calidad del agua se encuentre entre los límites aceptables.*

Análisis de ciclo de vida. Es un proceso que permite evaluar las cargas ambientales asociadas a un producto, proceso o actividad, teniendo en cuenta la energía consumida, las materias utilizadas y los residuos generados, con el fin de evaluar e implementar prácticas de mejoras ambientales. El Análisis de Ciclo de Vida comprende todas las etapas (figura 1): extracción y procesamiento de materias primas; manufactura, transporte y distribución; uso, reutilización y mantenimiento; reciclaje y destino final (Aranda Usón, Zabalza Bribián, Martínez García, Valero Delgado, & Scarpellini, 2006).

Metodología

Determinación del caso de estudio y actividades que influyen en el cálculo de la huella hídrica general. Se delimitó el caso de estudio en relación con el recurso hídrico, estableciendo los procesos unitarios de mayor importancia para la aplicación del cálculo de la Huella Hídrica y determinación de acciones encaminadas a la reducción de esta y en consecuencia a la contribución al Objetivo de Desarrollo número 6 “Agua limpia y saneamiento básico”.

Cálculo de la huella hídrica. Para el cálculo de la Huella Hídrica, se tuvo en cuenta la NTC-ISO 14046 y la metodología de la *Water Footprint Network*. La ecuación general que se utilizó para el cálculo de la Huella Hídrica total se expone a continuación (Water Footprint Network, 2019):

Ecuación (1): $HH \text{ empresa} = HH \text{ azul} + HH \text{ verde} + HH \text{ gris}$

Dónde: *HH* empresa es la Huella Hídrica Total de la empresa de estudio, *HH* azul es la Huella Hídrica Azul correspondiente al consumo de agua dulce, *HH* verde es la Huella Hídrica Verde correspondiente al agua aprovechada por la vegetación de las zonas verdes de la empresa y, finalmente, *HH* gris es la Huella Hídrica Gris correspondiente al agua que se requiere para diluir los contaminantes presentes en el efluente de la empresa.

- *Huella Hídrica Azul.* La estimación de la Huella Hídrica Azul se realizó teniendo en cuenta el agua consumida en los procesos de la empresa y el agua residual generada; no se tuvo en cuenta el agua evaporada debido a que el volumen no es significativo. La ecuación aplicada para la obtención de la Huella Hídrica Azul se presenta a continuación (Water Footprint Network, 2019):

Ecuación (2): $HH \text{ azul} = \text{consumo de agua} - \text{agua residual generada}$

El volumen de agua consumida se calculó teniendo en cuenta las lecturas del contador de agua registradas en la facturación del servicio de y los niveles del pozo subterráneo (registros de la empresa). El volumen de agua residual generada se calculó mediante el análisis del aforo durante 24 horas seguidas, expuesto en el reporte de caracterización fisicoquímica del efluente de la empresa de estudio.

- *Huella Hídrica Verde.* Para la estimación de la Huella Hídrica Verde, se optó por una ecuación que permite el cál-

culo de manera indirecta, teniendo en cuenta el balance hídrico en el suelo, es decir, la diferencia entre la entrada y la salida que permite conocer el agua acumulada en el suelo (agua verde). Por tanto, la huella hídrica verde se calculó teniendo en cuenta los valores de evapotranspiración y precipitación dados por una estación meteorológica de la CDMB cerca de la zona de estudio; esto con el propósito de utilizar datos oficiales para que el resultado sea significativo. Además, se estableció un período de estudio conforme a la disponibilidad de datos registrados por la estación. La ecuación utilizada fue la siguiente (Gómez Villacob & Giraldo García, 2018):

$$\text{Ecuación(3): HH verde} \\ = \Sigma(\text{Precipitación media}_{\text{mes}} - \text{Evapotranspiración media}_{\text{mes}})$$

La evapotranspiración dada por la estación de la CDMB es el resultado de la aplicación de la ecuación de Penman-Monteith (Alcaldía de Bucaramanga y Empresa de Desarrollo Urbano, 2017).

Los valores dados por la estación de la CDMB se analizaron de manera estadística, eliminando los datos mentirosos o datos *outliers* teniendo en cuenta la desviación estándar y el número de datos a analizar (Ocaña Peinado, 2019).

- *Huella Hídrica Gris*. La estimación de la Huella Hídrica Gris se realizó mediante la ecuación 7 (Water Footprint Network, 2019):

$$\text{Ecuación (5):HH gris} = \frac{((Ve * Ce) - (Va * Ca))}{(C_{max} - C_{nat})}$$

Dónde: *Ve* es el Volumen del Efluente o del vertimiento, *Ce* es la Concentración del Efluente, *Va* es el Volumen del Afluente, *Ca* es la concentración del Afluente, *Cmax* es la concentración máxima permitida del contaminante y *Cnat* es la Concentración Na-

tural del contaminante en la corriente de agua sin la intervención del vertimiento. El Efluente de la ecuación 5 corresponde al punto de vertimiento y el Afluente corresponde al agua que ingresa al sistema de la empresa, es decir, el agua del Acueducto AMB y del pozo subterráneo. Esta ecuación se calculó con los parámetros de pH, DBO₅, DQO y SST, ya que fueron los únicos parámetros en los que se encontró la totalidad de la información requerida para la aplicación de la ecuación. La información de los parámetros del efluente se recolectó del reporte de la caracterización fisicoquímica, las concentraciones del afluente fueron tomadas por el acueducto, los datos de calidad del agua del cuerpo receptor de la zona, reportados por la Corporación Autónoma Regional competente, correspondieron a las concentraciones del cauce natural y, finalmente, de la Resolución 631 de 2015 se extrajeron las concentraciones máximas permitidas.

Propuestas para la Reducción de la Huella Hídrica. La propuesta planteada consistió en el diseño de un tanque de almacenamiento de agua pluvial que permita reducir el consumo de agua potable. Para el cálculo del volumen de diseño se utilizaron dos métodos: el método racional y el método de la Organización Panamericana de la Salud (OPS), y se seleccionó el valor considerado más apto. Seguido, se multiplicó por un factor de mayoración de 1,5 (Ministerio de Vivienda, Ciudad y Territorio, 2017) y con este volumen se diseñó un tanque de almacenamiento de agua lluvia. El factor de mayoración se aplicó con el objeto de establecer un margen de seguridad en caso de que ocurra un evento extremo y se supere el volumen de diseño.

- *Método Racional.* Este método expresa que el caudal potencial de aprovechamiento corresponde a un porcentaje de la precipitación multiplicado por el área del techo de la lavandería, expresándose matemáticamente de la siguiente manera (Aristizábal Murillo, Botero Hernández y Vélez Upegui, 2012):

$$\text{Ecuación (6): } Q = k \cdot C \cdot I \cdot A$$

Dónde: Q es el caudal potencial de aprovechamiento de agua pluvial en m^3/s , k es el coeficiente de corrección de unidades, siendo un valor de 0,277, C es el coeficiente de escorrentía, el cual depende del material del techo, I es la intensidad de lluvia en mm/h y A es el Área del techo en km^2 . Una vez calculado el caudal Q , se determinó el tiempo de concentración T_c , es decir, el tiempo requerido para una gota cae en el punto más alejado hasta el punto más bajo, y se calculó mediante la siguiente ecuación (Brière & Pizarro, 2005):

$$\text{Ecuación (7): } T_c = 0,066 * \left(\frac{L}{J^{0,5}} \right)^{0,77}$$

Dónde: T_c es el Tiempo de concentración en horas, L es la longitud de los dos extremos más distantes en Km y J es la pendiente en m/m . Finalmente, el volumen potencial de aprovechamiento, dado por el método racional, es el producto entre el caudal de la ecuación 6 y el tiempo de concentración de la ecuación 7.

$$\text{Ecuación (8): } V_r = Q * T_c$$

Método OPS. Este método se realizó teniendo en cuenta la precipitación máxima diaria durante el periodo de estudio seleccionado para el cálculo de la Huella Hídrica Verde y el área del techo del primer piso de la lavandería. Con estos valores se calculó la cantidad de agua lluvia que se puede aprovechar, mediante la siguiente ecuación (Organización Panamericana de la Salud, 2004), seleccionando el de mayor valor:

$$\text{Ecuación (9): } V_{pp} = \frac{(P_{pi} * Ce * Ac)}{1000}$$

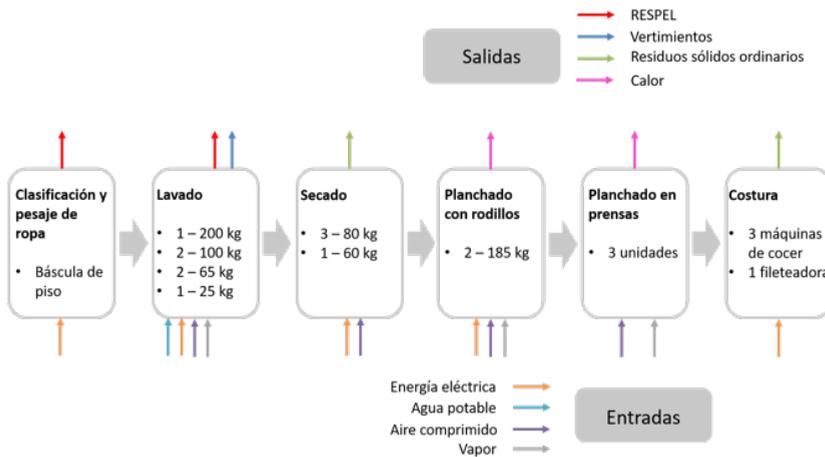
Dónde: V_{pp} es el volumen posible de aprovechamiento (m^3), P_{p_i} es la precipitación máxima diaria en el mes i (mm), C_e es el

Coefficiente de Escorrentía y A_c es el Área de captación que es el Área del Techo (m^2).

Resultados

Actividades que Influyen en el Cálculo de la Huella Hídrica General. La figura 1 expone los diferentes procesos que realiza la lavandería de estudio en la prestación de servicio de lavandería industrial, estos se catalogan en: clasificación y pesaje de ropa, lavado, secado, planchado con rodillos, planchado en prensas y costura. De acuerdo con esta figura, el único proceso que requiere agua para su desarrollo es el lavado. Este proceso se realiza de una manera tecnificada con el uso de máquinas de lavado de alta velocidad y centrifugado, y en promedio la producción diaria de kilos lavados de ropa para el 2019 fue de 4534 kilos y el consumo de agua de 25 litros/kilogramo (Contreras Gómez, 2019).

Figura 1. Diagrama de procesos de la empresa de estudio.



Cálculo de la Huella Hídrica. El consumo de agua se obtuvo de la facturación del acueducto con lectura de contador desde el mes de enero de 2019 hasta el mes de diciembre de 2019, con un valor promedio diario de $96,685 m^3$; y el registro de consumo del año 2019 para el pozo subterráneo con un valor promedio diario de $13,617 m^3$, siendo un consumo total promedio diario

de 110,303 m³. Por su parte, el agua residual generada se obtuvo teniendo en cuenta el caudal medido en el monitoreo 24 horas corresponde a 1,53 L/s, es decir, 132,192 m³/día (SIAMA LTDA., 2019). Sin embargo, en promedio se realizan vertimientos de 12 minutos cada 63 minutos, aunque esto depende del grado de suciedad de la prenda (Contreras Gómez, 2019). Por tanto, para el cálculo de la Huella Hídrica Azul se tomó como referencia que, en promedio, se vierte 25,179 m³ de agua al día. La Huella Hídrica Azul calculada fue de 85,124 m³ al día para el año 2019, la cual contribuye con el 0,072% a la Huella Hídrica Azul Nacional para el sector de servicios. Esto es tomando como referencia los resultados publicados en el Estudio Nacional del Agua de 2019 (Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, 2019). Siendo el servicio de lavado industrial una actividad con alto impacto sobre el recurso de agua, sería de gran utilidad que otras empresas del sector realizaran este tipo de cálculos para establecer estrategias específicas de reducción. Es de resaltar que este trabajo es el primer estudio que se realiza en el país aplicando este indicador en el sector de lavanderías.

Para el cálculo de la Huella Hídrica Verde, se utilizó la información suministrada por la Corporación Autónoma competente de una estación ubicada cerca de la zona de estudio. Esta información corresponde al periodo comprendido entre enero y noviembre de 2019. Aplicando la ecuación 3 y 4 se obtuvo un valor de 17,925 mm, al cual se le aplicó el factor de conversión 1mm = 1 L / m² (Guevara Díaz, 2008), para identificar el volumen de agua en el área de interés (zonas verdes), siendo de 1.023 m². La Huella Hídrica Verde fue de 18.337,2 L equivalente a 18,3 m³. Este valor corresponde al 13% de la Huella Hídrica general de la empresa; esto se debe a que la empresa no tiene procesos relacionados con la agroindustria o aprovechamiento de zonas verdes. Esta huella es equivalente a la demanda de 0,001 hectáreas de cultivo de arroz, teniendo en cuenta que una hectárea de cultivo de arroz, en promedio, requiere de 27.800.000 L de agua/ha (González, Saldarriaga, & Jaramillo, 2010), lo que corrobora que no se está realizando ningún tipo de aprovechamiento de agua verde.

En la Huella Hídrica Gris, los valores de los parámetros de pH y SST resultaron negativos debido a que no se requiere volumen

de agua para diluir la contaminación por pH y SST, ya que en el proceso de la empresa no realizó afectación significativa a estos parámetros.

Tabla 1. *Cálculo de la Huella Hídrica Gris de la empresa de estudio*

PARÁMETRO	V. efluente (m ³)	V. afluente (m ³)	C. efluente	C. afluente	C. máxima	C. natural	HH gris (m ³ /día)
pH	25,179	110,303	7,005	7,080	9,000	7,450	-390,050
DBO ₅			38,700	0,000	75,000	51,500	41,465
DQO			67,700	0,000	225,000	157,500	25,254
SST			10,000	0,000	75,000	342,000	-0,943

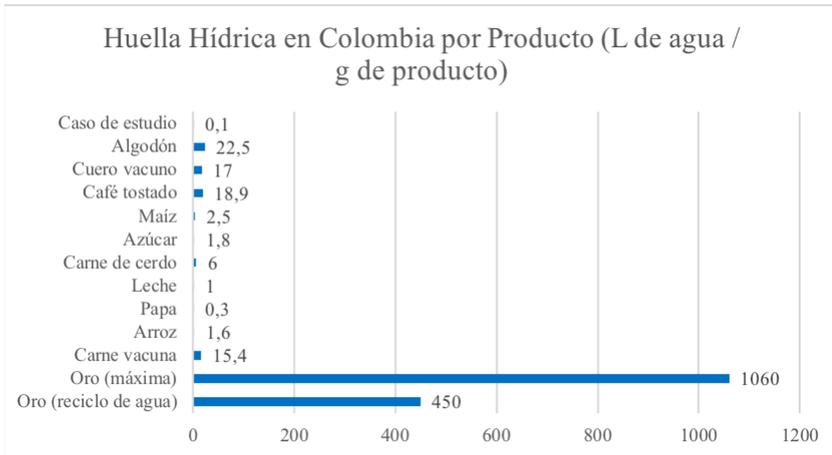
Por otro lado, se evidencia que el proceso de lavado aumenta la carga de DBO₅ y DQO mediante la obtención de valores positivos. Por tanto, se tomó como valor de la Huella Hídrica Gris el resultado más alto obtenido correspondiente al parámetro de DBO₅, según expresa la metodología WFN, con valor de 41,465 m³, la cual equivale a la generación de agua residual de 288 personas de la zona en un día, teniendo en cuenta que, aproximadamente, la per cápita de aguas residuales en el municipio es de 0,144 m³/hab*día (EMPAS, 2017).

El valor de la Huella Hídrica General de la empresa de estudio es de 145,5 m³/día, que corresponde a la suma de la Huella Hídrica Azul (58,5%), Huella Hídrica Verde (13%) y la Huella Hídrica Gris (28,5%). Esta Huella General obtenida es equivalente al consumo diario de 1119 personas de la zona, tomando como consumo per cápita 0,13 m³/día (Alcaldía, 2017). Este consumo corresponde al 4,1% de la población total del municipio donde se encuentra ubicada la empresa (total de 275.109 personas) (Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE, 2019).

Por otra parte, la Huella Hídrica, por producto de la lavandería de estudio, fue de 0,1 L / g (es decir, 0,1 m³/Kg); teniendo en cuenta que la empresa prestó su servicio de lavado a un total de 1.476.575 Kg de ropa en el 2019. Comparando esta Huella Hídrica General con la de otros productos reportados en el ENA 2019,

sería de bajo impacto teniendo en cuenta que los sectores productivos, y en particular la agroindustria, tienen un consumo mayor de agua (figura 2).

Figura 2. Huella Hídrica en Colombia por producto.



Adaptado de: (Contraloría General de la Nación, 2013) & (Atehortua Velásquez, 2012).

Propuestas Para la Reducción de la Huella Hídrica. La propuesta para la reducción de la Huella Hídrica que se plantea está dirigida a minorar la Huella Hídrica Azul, teniendo en cuenta que fue la Huella de mayor impacto, representando el 58,497% de la Huella Hídrica Total. Esta propuesta consistió en el diseño de un tanque de almacenamiento de agua lluvia previamente tratada con un sistema preliminar, para su posterior uso en el proceso de lavado.

Cálculo del volumen de aprovechamiento de agua lluvia. Para realizar el dimensionamiento del tanque de almacenamiento, se calculó el volumen de diseño mediante dos métodos: el método racional y el método propuesto por la Organización Panamericana de la Salud (OPS).

Para la aplicación del primer método, se calculó el área del techo del primer piso de la lavandería, mediante los planos otorgado por la empresa, obteniendo un valor de 552 m² equivalente a 0,001 km², y la intensidad se obtuvo de la Curva IDF de la estación cerca-

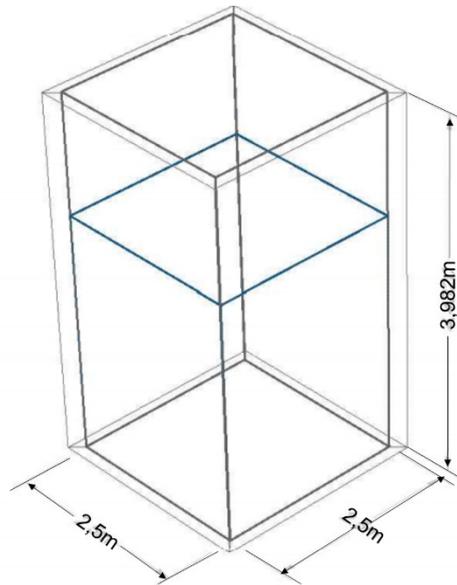
na a la zona de estudio debido a su representatividad; ese valor se encontró en el Estudio Hidrológico de la Corporación Autónoma competente y se tomó para un periodo de retorno de 100 años correspondiente a 125 mm/h (Consorcio Estudios, 2011). El producto de la ecuación 6 da como resultado un caudal 0,017 m³/s. El cálculo del Tiempo de concentración se realizó teniendo en cuenta la distancia entre los puntos más distantes que componen la estructura del techo, obteniendo un valor de 0,522 km, la altura y la longitud del techo en metros, dando como resultado 0,100 m/m; y se obtuvo un valor correspondiente a 349,6 segundos. Finalmente, se definió el volumen potencial de aprovechamiento de agua pluvial, siendo este 6,013 m³.

Para el segundo método se tuvo en cuenta el área del techo del primer piso de la empresa con valor de 552 m². Además, se calculó la precipitación máxima diaria de cada mes durante el periodo de enero 2019 a noviembre 2019, sumando los valores de precipitación, horarios dados por la estación de la Corporación Autónoma competente para obtener el valor de precipitación diaria, y se seleccionó el valor máximo del periodo para el diseño del tanque de almacenamiento de agua pluvial. Se tomó la precipitación máxima diaria, debido a que no se cuenta con un registro histórico de años anteriores que permitan realizar un promedio mensual multianual con mayor confiabilidad de la probabilidad de ocurrencia del valor de precipitación; por tanto, la precipitación máxima permite tener un margen de seguridad, debido a la incertidumbre del comportamiento de la precipitación según los diferentes periodos de sequía y de alta pluviosidad; y se mantuvo el valor de 0,9 como coeficiente de escorrentía. Finalmente, se obtuvo como resultado de 16,593 m³.

Se seleccionó el volumen obtenido por el método de la OPS, debido a que se desarrolla teniendo en cuenta los valores de precipitación del año y de la zona de estudio, proporcionando un resultado de mayor confiabilidad. También, al ser el valor más alto, concede tener una mayor capacidad de almacenamiento en caso de que se presente un evento que permita recolectar mayor volumen de agua pluvial. Por otro lado, el método racional es usado mayoritariamente para calcular el volumen de agua en extensiones de mayor área y para calcular la escorrentía en una cuenca.

Este valor seleccionado se multiplicó por el factor de mayoración con valor de 1,5 (Ministerio de Vivienda, Ciudad y Territorio, 2017), obteniendo un volumen de diseño de $24,890 \text{ m}^3$. Este factor de mayoración permite obtener un margen de seguridad en caso de que se presente un evento extremo de precipitación que supere el volumen de potencial calculado. Se determinó las siguientes dimensiones del tanque de almacenamiento propuesto: 2,500 m de ancho; 2,500 m de largo y 3,982 m de altura (ver figura 3).

Figura 3. Dimensiones propuestas para el tanque de almacenamiento de agua pluvial.

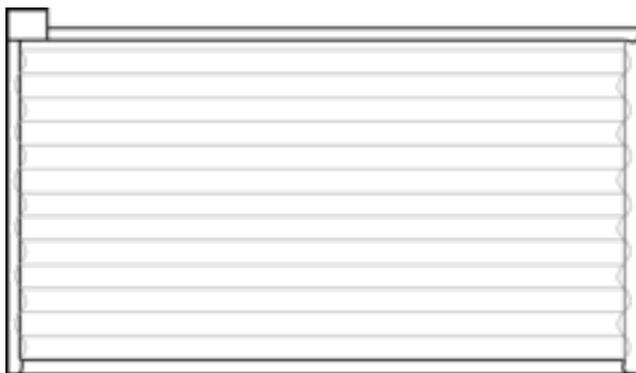


El material propuesto para la elaboración del tanque de almacenamiento de agua pluvial es acero, debido a que las características de este material permiten un reforzamiento del tanque con el menor grosor posible, ocupando el mínimo de espacio. Además, este material facilita el lavado del tanque a comparación de un tanque de concreto (Niño Angarita, 2019). Sin embargo, se requiere de estudios civiles y topográficos complementarios para el diseño final del tanque.

Sistema de captación. Se compone de una estructura de canaletas perimetral al techo del primer piso de la empresa y una bajante

de estas. Esta estructura ya se encuentra construida en la empresa (figura 4), por tanto, se propuso realizar una interceptación al canal bajante para conducir las aguas lluvias a un sistema de tratamiento preliminar y, posteriormente, al tanque de almacenamiento propuesto.

Figura 4. Vista superior del sistema de captación perimetral de aguas lluvias de la empresa de estudio.



Asimismo, se propuso implementar un tratamiento preliminar (Basán Nickisch, Sánchez, Tosolini, Tejerina Díaz, & Jordan, 2018) ubicado después de la interceptación de la bajante del sistema de captación, con el fin de que el agua ingrese sin sólidos al tanque de almacenamiento; además de desinfectar con hipoclorito de sodio agua pluvial, una vez se encuentre en el tanque de almacenamiento.

Evaluación de la Calidad del Sistema de Captación de Agua Pluvial. Con el objetivo de que el agua pluvial recolectada se encuentre en condiciones óptimas para su uso en el proceso de lavado de prendas, se propone realizar evaluaciones periódicas de la calidad de esta. Estas evaluaciones deberán realizarse como mínimo una vez al año. Además, se deberá realizar recolección, almacenamiento, preservación y análisis de los parámetros requeridos para lavanderías según Van Gils et al (1985) citado en (Mancuso & Santos, 2003) mostrados en la tabla 2.

Tabla 2. *Parámetros de calidad de agua para lavanderías.*

Parámetro	Unidad	Máximo permitido
Alcalinidad	mg/L	200
Dureza	mg/L	100
Turbidez	UNT	5
Sólidos Disueltos Totales	mg/L	< 500
Sólidos Suspendidos	mg/L	15
Sulfatos	mg/L	< 250
Hierro	mg/L	0,3
Manganeso	mg/L	0,05
pH	Unidades de pH	Entre 4 y 9
Color	UC	15
Aspecto		Limpia y sin material en suspensión

Adaptado de: Van Gils et al (1985) citado en (Mancuso & Santos, 2003).

Para garantizar el cumplimiento de lo establecido en este numeral, se proponen dos indicadores de seguimiento y monitoreo expuestos en la tabla 3.

Tabla 3. *Indicadores de seguimiento y monitoreo de la evaluación de calidad del agua pluvial*

Nombre	Indicador	Meta
Evaluaciones ejecutadas		100%
Parámetros analizados		100%

El indicador “Evaluaciones ejecutadas” deberá tener registro anual con una meta del 100%. Por su parte, el segundo indicador “Parámetros analizados” deberá tener un registro correspondiente al número de evaluaciones ejecutadas con una meta del 100%. Se designa a la lavandería de estudio como responsable de la ejecución de estas actividades, en el caso de implementar la propuesta del presente documento.

Análisis financiero de la implementación de la propuesta. Se calculó el ahorro aproximado de la implementación de la propuesta, adaptando el concepto minimax, método de decisión en el campo de matemáticas financiera, teniendo en cuenta los escenarios optimista, promedio y pesimista, con el fin de exponer los diferentes ahorros que puede realizar la empresa. Se debe tener en cuenta que los escenarios responden a la temporada de sequía del fenómeno del niño que se presentó en el 2019 (Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales - IDEAM, 2019), implicando una reducción en la precipitación, reflejado en el volumen de agua que se puede aprovechar. Por tanto, se debe complementar este análisis con información en época de Fenómeno de La Niña, donde se presenta mayor precipitación. Para establecer los escenarios de estudio, se calculó la precipitación máxima y mínima diaria en todo el año 2019, sumando las precipitaciones horarias en los días respectivos, así como el promedio diario. Teniendo en cuenta estos valores, se estimó dos ahorros: ahorro financiero y ahorro de recurso.

Para el ahorro de recurso, se comparó el porcentaje que representaría el aporte de cada uno de los escenarios (optimista, promedio y pesimista) al consumo diario promedio mes a mes, con el porcentaje que representa el aporte del agua subterránea. Se obtuvo que, para el escenario optimista, se puede ahorrar en promedio el 16,627% del agua que se consume en un día, siendo mayor que el 14,3% que corresponde al aporte del agua subterránea; por otro lado, los escenarios promedio y pesimista se encuentran muy por debajo del aporte del pozo (2,4% y 0,1% respectivamente).

Para el ahorro financiero se tomó el valor que representa el costo en peso colombiano por litro facturado. En el escenario optimista, se puede llegar a ahorrar \$13.922.922,003 COP al año, es decir, un ahorro del 8,7% del valor facturado mensualmente y equivalente a 1,4 meses de facturación; con esto se puede decir que el ahorro en este escenario es significativo y beneficioso para la empresa. Por otro lado, el escenario promedio permite el ahorro de \$1.995.906,758 COP, equivalente al 1,3% del total facturado en el año y al 15% del facturado mensual; y finalmente, el escenario pesimista permite un ahorro de \$83.371,210 COP, equivalente al 0,05% de lo facturado en un año y al 0,6% de lo facturado en un

mes; lo que hace que para este escenario sea más favorable el descarte de la propuesta.

Conclusiones

La Huella Hídrica General resultante para la lavandería, dentro del año 2019, corresponde a 145 m³/día, obtenida mediante la aplicación de la metodología de la organización *Water Footprint Network*, huella equivalente al consumo de agua de una persona de la zona por 3 años, lo que sustenta la necesidad de reducción de la huella de este tipo de empresas, donde el agua es uno de sus principales insumos o materias primas.

El componente más significativo fue la Huella Hídrica Azul con un aporte del 58% a la Huella Hídrica general de la empresa, por lo cual el impacto de mayor significancia para el recurso hídrico está relacionado con el uso de este para consumo y no con los vertimientos. Por esta razón, la propuesta de reducción de la huella se orientó al uso de agua lluvia como fuente de abastecimiento alternativo. La Huella Hídrica Gris de la lavandería de estudio corresponde al 28%, no siendo tan significativa, debido a que el efluente cumple con la normativa legal vigente, usa jabones y tensoactivos de alta biodegradabilidad y bajo porcentaje de fósforo total, optimiza las dosificaciones de estos insumos y, además, el cuerpo receptor presenta un índice de calidad regular. La Huella Hídrica Verde es el componente que menos aportó al valor general, con un 13%, debido a que las instalaciones de la empresa poseen muy poca extensión en áreas verdes (dato por su ubicación en una zona urbana) y por la naturaleza de la actividad económica de la misma.

La propuesta para el aprovechamiento de aguas lluvias consiste en un tanque de almacenamiento de agua pluvial, con volumen útil de 24,9 m³ y un sistema de tratamiento con cribado, filtración y desinfección. Esta propuesta establece indicadores de gestión y eficacia para la evaluación de la calidad del agua pluvial, ya que esto podría afectar la calidad del lavado y, en consecuencia, del servicio ofrecido por la empresa. De acuerdo con la evaluación financiera, la propuesta de aprovechamiento de aguas lluvias es viable debido a que, bajo los tres escenarios (optimista, promedio

y pesimista), representa un ahorro económico del orden 9%, 1,3% y 0,6% respectivamente. Sin embargo, es preciso que se realicen estudios civiles complementarios (diseño estructural, estudio topográfico y trazado de tubería) para la consolidación de la propuesta financiera.

Referencias bibliográficas

Acueducto Metropolitano de Bucaramanga —AMB. (2019). *Reporte de calidad de agua*. Floridablanca, Santander, Colombia.

Alcaldía. (2017). *Reporte Cómo Vamos*. Floridablanca, Santander, Colombia: CómoVamos.

Alcaldía de Bucaramanga & Empresa de Desarrollo Urbano. (2017). *Caracterización Ambiental y Forestal para el Proyecto Gran Bosque de los Cerros Orientales, Camino de la Juventud y Parque Lineal del Río Suratá*. Convenio 175 de 2017. Bucaramanga, Santander, Colombia: Alcaldía de Bucaramanga.

Aranda Usón, A., Zabalza Bribián, I., Martínez García, A., Valero Delgado, A., & Scarpellini, S. (2006). *Análisis de Ciclo de Vida*. Madrid: Fundación Confemetal.

Aristizábal Murillo, V. M., Botero Hernández, B. A., & Vélez Upegui, J. J. (2012). *Manual de hidrología para obras viales basado en el uso de sistemas de información geográfica*. Bogotá D.C., Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Atehortua Velásquez, N. (2012). *Evaluación de la factibilidad técnica, ambiental y económica del reúso de agua en el proceso de lavandería del Hospital Plblo*. Medellín, Antioquia, Colombia: Universidad de Medellín.

Basán Nickisch, M., Sánchez, L., Tosolini, R., Tejerina Díaz, F., & Jordan, P. (Marzo de 2018). *Sistemas de captación de agua de lluvia para consumo humano, sinónimo de agua segura*. Aqua-LAC, 10(1), 15-25.

Brière, F. G., & Pizarro, H. (2005). *Distribución de Agua Potable y Colecta de Desagües y de Agua de Lluvia*. Canadá: Presses Internationales Polytechnique.

Castillo Lastre, L. (2016). *Lavadero de carros, sin controles para el consumo de agua*. Barranquilla, Atlántico, Colombia: El Herald.

Consejo Nacional de Producción Limpia. (2012). *Guía de Mejores Técnicas Disponibles para el Uso Eficiente del Agua en Lavanderías en el Sector Gastronómico y de Alojamiento Turístico*. Chile: CPL.

Consorcio Estudios & CDMB. (9 de Junio de 2011). *Estudio de zonificación de amenaza por inundación en la cuenca baja y media del río frío, de acuerdo con las especificaciones técnicas establecidas por la C.D.M.B.* Estudio hidrológico, IV. Bucaramanga, Santander, Colombia: CDMB.

Contraloría General de la Nación. (2013). *Minería en Colombia: Institucionalidad y territorio*. Colombia: Contraloría Genreal de la Nación.

Contreras Gómez, A. E. (22 de Noviembre de 2019). *Generalidades de la empresa LINCO S.A.S.* (N. Niño Meza, Entrevistador) Bucaramanga, Santander, Colombia.

Corporación para la Defensa de la Meseta de Bucaramanga - CDMB. (2018). *Informe de la red de monitoreo de calidad de agua. Primer semestre*. Bucaramanga: CDMB.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE. (30 de Agosto de 2019). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2018 Colombia*. Recuperado el 27 de Diciembre de 2019, de ¿Cuántos Somos?: <https://sitios.dane.gov.co/cnpv/#/>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2016). *Boletín Técnico Ambiental Industrial*. DANE.

EMPAS. (2017). *Informe de Gestión*. Área Metropolitana de Bucaramanga: EMPAS.

Espinoza de La Cruz, E. M. (2016). *Caracterización de aguas residuales y de la Planta de Poscosecha de Zamorano para riego de áreas verdes*. Zamorano, Honduras: Escuela Agrícola Panamericana.

Gómez Villacob, A. M., & Giraldo García, M. M. (2018). *Estimación de la Huella Hídrica en el Centro de Investigación Santa Lucía del Instituto Universitario de la Paz, Barrancabermeja Santander*. Trabajo de grado. Barrancabermeja, Santander, Colombia: UniPaz. Recuperado el 24 de Octubre de 2019

González, M., Saldarriaga, G., & Jaramillo, O. (2010). *Estimación de la demanda de agua: Conceptualización y dimensionamiento de la demanda hídrica sectorial*. Estudio Nacional del Agua. Co-

lombia: IDEAM. Recuperado el 30 de Diciembre de 2019

Guerrero, M., & Shifter, I. (2012). *La huella del agua*. Ciudad de México : Fondo de cultura económica.

Guevara Díaz, M. (2008). *Problemas fundamentales en meteorología*. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de la Facultad de Humanidades y Educación Universidad Central de Venezuela. Recuperado el 27 de Diciembre de 2019

Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificaciones - ICONTEC. (2014). *Environmental management - water footprint - principles, requirements and guidelines*. NTC ISO 14046. Colombia: ICONTEC.

Instituto Costarricense de Acueductos y Alcantarillados. (2010). *Ventajas de la micromedición de un acueducto*. Costa Rica: AYA.

Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales - IDEAM. (20 de Octubre de 2019). Boletín de prensa. *COMUNICADO DE PRENSA "EL NIÑO"*. Santander, Colombia: IDEAM.

Mancuso, P., & Santos, H. F. (2003). *Reuso de Água*. São Paulo: Manole.

Melgarejo Moreno, J., & Abadía Sánchez, R. (2018). *Agroalimentación, agua y sostenibilidad*. Alicante: Ayuntamiento de Orihuela y Universidad de Alicante.

Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. (Marzo de 2019). *Estudio Nacional del Agua*. Bogotá D.C., Colombia: IDEAM.

Ministerio de Vivienda, Ciudad y Territorio. (8 de Junio de 2017). *Resolución 0330. Reglamento Técnico para el Sector de Agua Potable y Saneamiento Básico - RAS*. Colombia: República de Colombia.

Niño Angarita, R. (9 de Diciembre de 2019). *Asesoría para la propuesta*. (N. Niño Meza, Entrevistador)

Ocaña Peinado, F. M. (2019). *Tratamiento estadístico de outliers y datos faltantes*. España: Universidad de Granada.

Organización Mundial de la Salud. (2019). *World Health Organization*. Obtenido de Datos y cifras: https://www.who.int/features/factfiles/water/water_facts/es/index2.html

Organización Panamericana de la Salud. (2004). *Guía de diseño para captación del agua lluvia*. Lima, Perú: CEPIS/OPS.

Programa Hidrológico Internacional PHI, UNESCO. (2015). *Manual de diseño y construcción de sistemas de captación de aguas lluvias en zonas rurales de Chile*. Talca, Chile: UNESCO.

Semana. (17 de Septiembre de 2016). *¿Potencia Hídrica?* Colombia.

SIAMA LTDA. (23 de Octubre de 2019). *Caracterización fisicoquímica del agua residual no doméstica generada en Logística Institucional Colombianas S.A.S. - LINCO*. Floridablanca, Santander, Colombia: SIAMA LTDA.

Water Footprint Network. (2019). *Manual de Evaluación: Manual para la evaluación de la Huella Hídrica*. Huella de ciudades.

Water Footprint Network. (2020). *Water Footprint Network*. Obtenido de About us: <https://waterfootprint.org/en/about-us/>

WWF, Soy ECOlombiano & El Espectador. (2010). *Acciones prácticas hacia un estilo de vida sostenible*. 2. Colombia.

Pedagogía de la Lúdica como estrategia para desarrollar la conciencia ambiental

Play Pedagogy as a strategy to develop Environmental Awareness

Pedagogia da Lúdica como estratégia para desenvolver a Consciência Ambiental

Álvaro Rafael Campuzano Pineda³
campuzanopineda@gmail.com
ORCID: 0000-0002-6829-9198

Recibido: 15/07/2020

Aprobado: 20/08/2020

Cómo citar:

Campuzano-Pineda, Álvaro Rafael. (2020). Pedagogía de la Lúdica como estrategia para desarrollar la Conciencia Ambiental. *Anuario Colombiano de Ética*, 1(1) pp. 67-85



³ Licenciado en Filosofía (U. Santo Tomás); Especialista en Desarrollo Humano (U. El Bosque) Especialista en Lúdica Educativa (Fundación Universitaria Juan de Castellanos); Magister en Educación (Universidad de Santo Tomás). Docente de filosofía, ética y educación religiosa en educación media; docente de Cátedras de formación ética, política y ciudadana en el sector universitario a nivel de pregrado. Asesor de proyectos de investigación en programas de maestría. Actualmente, docente del Colegio Corazonista de Bogotá; La Corporación Universitaria Iberoamericana y de la Universidad de Santander, campus virtual.

Resumen

El presente documento de reflexión es fruto de una propuesta de investigación que se consolidó en el Colegio Corazonista de Bogotá, para optar al título de especialista con la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Se parte del problema de una escasa conciencia ambiental que reflejan los estudiantes del grado quinto y se plantea, como objetivo, describir de qué manera la pedagogía de la lúdica favorece el desarrollo de esta conciencia ambiental. Se realiza por medio de una metodología de investigación de enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico y una perspectiva hermenéutica.

Para ello, se organizó la población de 33 estudiantes en 4 grupos de enfoque, cada uno integrado por 8 personas para desarrollar entrevistas grupales. También, como instrumento de la metodología, se aplicaron formatos de observación inicial y final, propios del proceso de investigación; finalmente, se crearon actividades de Deconstrucción Lúdica que favorecieron el desarrollo de la conciencia ambiental. Posterior a estas actividades, se evidencia, como resultado, que los estudiantes tienen conocimiento del problema ambiental, manifiestan diferentes sentimientos al respecto y reconocen su responsabilidad, pero falta desarrollar, de una manera más evidente, el actuar en consecuencia con este saber y sentir. Se concluye que la pedagogía de la lúdica, en estas edades, favorece el desarrollo de la conciencia ambiental y —pese a que, por falta de tiempo, se haya dado de manera parcial— se considera que, en un proceso más extenso, se podría lograr.

Palabras clave

Lúdica, pedagogía de la lúdica, construccionismo, conciencia ambiental, deconstrucción lúdica.

Resumo

O presente documento de reflexão é fruto de uma proposta de investigação que se consolidou no Colégio *Corazonista de Bogotá*, para optar ao título de especialista com a *Fundación Universitaria Juan de Castellanos*. Parte-se do problema de uma escassa consciência ambiental que refletem os estudantes do grau quinto e se propõe, como objetivo, descrever de qué maneira a pedagogia da lúdica favorece o desenvolvimento desta consciência ambiental. Realiza-se por médio de uma metodologia de investigação de focagem qualitativo com um desenho fenomenológico e uma perspectiva hermenêutica.

Para isso, se organizou a população de 33 estudantes em 4 grupos de focagem, a cada um integrado por 8 pessoas para desenvolver entrevistas grupais. Também, como instrumento da metodologia, se aplicaram formatos de observação inicial e final, próprios do processo de investigação; finalmente, criaram-se atividades de Desconstrução Lúdica que favoreceram o desenvolvimento da consciência ambiental. Posterior a estas atividades, se evidencia, como resultado, que os estudantes têm conhecimento do problema ambiental, manifestam diferentes sentimentos ao respeito e reconhecem sua responsabilidade, mas falta desenvolver, de uma maneira mais evidente, o atuar em consequência com este saber e sentir. Conclui-se que a pedagogia da lúdica, nestas idades, favorece o desenvolvimento da consciência ambiental e —pese a que, por falta de tempo, se tenha dado de maneira parcial— considera-se que, em um processo mais extenso, poderia ser conseguido.

Palavras-chave

Lúdica, pedagogia da lúdica, construccionismo, consciência ambiental, desconstrução lúdica.

Summary

This reflection document is the result of a research proposal that was consolidated in the High school Corazonista in Bogotá, to qualify for the title of specialist with the Juan de Castellanos University Foundation. It starts from the problem of a low environmental awareness reflected by fifth grade students and the objective is to describe how the pedagogy of play favors the development of this environmental awareness. It is carried out through a qualitative approach research methodology with a phenomenological design and a hermeneutical perspective.

For this, the population of 33 students was organized into 4 focus groups, each one made up of 8 people to carry out group interviews. Also, as an instrument of the methodology, initial and final observation formats, typical of the research process, were applied; finally, Playful Deconstruction activities were created that favored the development of environmental awareness. After these activities, it is evident, as a result, that the students have knowledge of the environmental problem, express different feelings about it and recognize their responsibility, but it is necessary to develop, in a more evident way, to act accordingly with this knowledge and feeling. It is concluded that the pedagogy of play, in these ages, favors the development of environmental awareness and - despite the fact that, due to lack of time, it has been given in a partial way - it is considered that, in a more extensive process, it could be achieved.

Keywords

Playful, playful pedagogy, constructionism, environmental awareness, playful deconstruction.

Introducción

La humanidad, usando como excusa el mejoramiento de las condiciones de vida, ha sobrepasado los límites de lo razonable, suponiendo que la naturaleza está a su servicio, abusando de ella en búsqueda de un desarrollo científico, tecnológico, económico e industrial, trayendo como consecuencia el daño irreparable a la fauna, la flora, los seres vivos e inertes.

“Cada problema es desplazado por otro y el resultado es que ninguno de ellos es visto como demasiado importante, puesto que siempre hay otro que viene a sustituirlo en el palmarés de las urgencias” (Vilches, Gil, Toscano & Macías, 2008 p. 142). Lo mencionado en esta cita se evidencia al observar cómo las ciudades han crecido dando la espalda a la naturaleza, la zona rural perdió importancia frente a la urbana, las ciudades olvidaron que en el paisaje natural está la verdadera fuente de vida saludable y se continúa negando la responsabilidad que se tiene para conservar la naturaleza. Se presenta un análisis razonado de estos daños y es por ello que surgen movimientos ecológicos o de protección del medio ambiente, los cuales pretenden, por medio de sus acciones, una eficiente sanación del planeta.

Bajo estas premisas se comparte el presente documento, desde el cual se reflexiona sobre la importancia de generar una indiscutible conciencia ambiental, que promueva cambios reales mediados por la reconciliación individual con la naturaleza.

Uno de los mayores obstáculos es el estado de conformismo en el que se encuentra la humanidad, la cual vive satisfecha mientras los problemas ambientales siguen en crecimiento. Esto lo ilustra de mejor manera Vilches, et al (2008), cuando afirma que en la humanidad está sucediendo el síndrome de la rana hervida: “si intentamos introducir una rana en agua muy caliente, da un salto y escapa; pero si la introducimos en agua a temperatura ambiente y procedemos a calentarla lentamente, la rana permanece en el agua hasta morir hervida (¡si no la sacamos antes!)” (p.141). Se plantea la pregunta ¿En qué momento la humanidad va a dar el salto? La invitación está a dar ese salto desde la escuela, es desde allí donde se puede concientizar a las familias en la importancia de sentirse integrantes de la naturaleza.

Al centrarse en la escuela, se puede afirmar que el hombre necesita una alfabetización ambiental, que requiere: a) el conocimiento de la realidad ambiental y la identificación de sus problemas, b) la comprensión de los procesos sociales, históricos y ecológicos, c) el desarrollo de una sensibilidad ambiental y d) la búsqueda de soluciones y medios de acción disponibles (Pasek de Pinto, 2004, p. 35).

Estas y otras reflexiones llevaron a un grupo de cuatro docentes del Colegio Corazonista de Bogotá a plantear esta propuesta de investigación como producto de su trabajo de grado en la especialización de Lúdica Educativa de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Se apuesta por la pedagogía de la lúdica para dar respuesta a la pregunta problema: ¿de qué manera la pedagogía de la lúdica favorece el desarrollo de la conciencia ambiental en los estudiantes del curso Quinto B del Colegio Corazonista?

Los objetivos planteados fueron, como objetivo general, describir de qué manera la pedagogía de la lúdica favorece el desarrollo de la conciencia ambiental en los estudiantes del curso 5B del Colegio Corazonista. Los objetivos específicos que se determinaron consistieron en:

Determinar, a través de un diagnóstico, la actitud proambiental de los estudiantes del curso quinto B del Colegio Corazonista.

Aplicar estrategias didácticas basadas en la pedagogía de la lúdica, que favorezca el desarrollo de la conciencia ambiental en los estudiantes del grado quinto B del Colegio Corazonista.

Comprobar, por medio del análisis de los datos, que la pedagogía de la lúdica favorece el desarrollo de la conciencia ambiental.

Se asume, como conciencia ambiental, la búsqueda de la relación entre lo ético y lo científico, es decir, logrando un compromiso de los estudiantes con la realidad y se encuentra en la lúdica, expresada como toda acción que produce alegría, diversión, placer y sensación de recreación, la mediación para alcanzar el objetivo. Además, como referentes teóricos, se abordan los conceptos de lúdica y pedagogía de la lúdica desde Jiménez, C; el de conciencia ambiental desde Luaces, P y Muñoz, A; y el de construccionismo desde Gergen, K.

Debate

Para iniciar la discusión sobre la implementación de las estrategias didácticas aplicadas en la propuesta, se presenta el derrotero de los conceptos trabajados, dentro de los cuales se encuentran: Lúdica, Pedagogía de la Lúdica, Conciencia Ambiental y Construcción Social. En el desarrollo del concepto de lúdica, se deben relacionar dos términos, el primero es la creatividad, siempre presente por ser la capacidad natural de crear que tiene el ser humano. Durante su crecimiento, se evidencia el asombro y la emoción ante nuevas experiencias, en términos de Jiménez (1998),

[...] la creatividad es un proceso que incrementa el desarrollo biológico y cultural, logra integrar lo emocional y lo racional; no se trata de una actividad reduccionista, como ocurre en la inteligencia, sino que, es un mecanismo integrador del orden con el caos y el desorden. (p. 31)

Un segundo término es el juego, de igual manera, natural en el ser humano y a medida de su crecimiento se va tornando más complejo. En la época de ser párvulos, se reacciona frente a diversas emociones que generan entusiasmo, luego en la infancia surgen las reglas y los tiempos, haciendo del juego un escenario más atractivo por exigir otras habilidades como la concentración, para proseguir a los juegos de roles desde los cuales va llegando la madurez y la adultez.

Es ideal para el aprendizaje cuando las exigencias son mayores a las habituales. Si el juego exige demasiado poco, el niño se aburre. Si tiene que ocuparse de muchas cosas, se vuelve ansioso. El estado ideal de un juego en el aprendizaje es el que se produce en una delicada zona entre el aburrimiento y la ansiedad, entre la interioridad y la exterioridad, es decir, en una zona de estado de flujo, en la que en el cerebro la emocionalidad y excitación del circuito nervioso se halle en sintonía con la exigencia del juego, por consiguiente, en este estado, el cerebro descansa y produce muchas asociaciones cognitivas de alto nivel. (Jiménez, 1998, p. 103)

De este modo, surge la importancia de generar en el aula espacios de juego y creatividad que le permitan al niño mejorar el conocimiento a través de una apropiación del mundo para recrearlo y transformarlo.

Al haber hecho claridad sobre la lúdica, se procede a analizar el concepto de Pedagogía de la lúdica. Teniendo en cuenta que el significado de pedagogía deriva de guiar o conducir al niño, una primera aproximación radica en el arte de guiar o conducir a través del juego para alcanzar nuevos conocimientos. Para lograr alcanzar estos conocimientos, el docente promueve la aplicación de diversos instrumentos didácticos, tales como esquemas mentales, recursos fantásticos, experiencia cultural, etc. En términos de Jiménez (2015), “para la pedagogía de la lúdica el cerebro es un órgano social que necesita del juego, del abrazo y de las nuevas tecnologías para su desarrollo” (p. 20).

Otro concepto es el de conciencia ambiental, el cual se asume desde la premisa que la conciencia es la capacidad de conocimiento, se es consciente porque se tiene conocimiento y un conocimiento fundado en la experiencia, como lo afirma Rozo (2007), “la conciencia es un proceso cognoscitivo que tiene una función en la experiencia y esa función es conocer” (p. 164). A pesar de reflexionar éticamente desde la conciencia, muchos actos de la humanidad han sido realizados en pleno conocimiento, pero sin reflexión ética: daños ambientales, mal uso de residuos, desarrollo industrial, etc.

De esta manera, surge la reflexión sobre la conciencia ambiental, debido a la responsabilidad que se tiene con el ambiente, que de la misma manera se proyecta en la esencia del ser humano, ante lo que merece toda la atención. Maloney y Ward, citados por Muñoz (2011), desarrollaron la primera escala multidimensional para medir la conciencia ambiental como actitud, esta es la “escala de actitud ecológica”. De acuerdo con su propuesta, la conciencia ambiental es una actitud que comprende cuatro componentes: afecto (reacciones emocionales a los problemas ambientales), compromiso verbal (disposición para realizar acciones de protección), compromiso real (comportamientos de protección que el sujeto menciona llevar a cabo) y conocimiento sobre los problemas ambientales (Mathies y Blöbaum, 2007), que son los com-

ponentes de la conciencia ambiental indicados habitualmente (p. 103).

Dentro de la escala mencionada, el primer nivel es el afecto, reflejado en los padecimientos de situaciones concretas ante los daños ocurridos en el medio ambiente. Al vivir la tragedia, por ejemplo, de pérdidas humanas a causa de una avalancha, se empieza a reflexionar sobre las acciones, a tomar conciencia. En continuidad con lo anterior, se analiza la suma de padecimientos que, por diferentes causas, sufre el ser humano frente a los daños ambientales de los que él es responsable. Esta suma lo lleva a tomar conciencia y a comprometerse de manera verbal y real para dar soluciones. Aún queda en deuda el último nivel, el conocimiento de los problemas y la solución para los mismos.

Es necesario cuestionar: ¿Acaso el saberlo hace al hombre consciente? Saber lo que está sucediendo con el planeta no es razón suficiente para tener conciencia ambiental. Se necesita de la doble acción, el desarrollo social de la conciencia y el compromiso individual, porque nadie puede reemplazar el deber del otro. De esta manera, en la medida que el ser humano toma posición y actúa en consecuencia, mejorando las condiciones de su realidad ambiental, empieza a aportar, sanar, reconciliarse con esta realidad que, en últimas, es la casa común de la raza humana.

El último de los conceptos es el Construcciónismo social, al cual se acude para discernir sobre las formas que tiene el ser humano para construir conocimiento y construir la realidad. Desde la perspectiva del empirismo, el conocimiento se construye a partir de los datos que aporta la realidad, los cuales son asumidos por los sentidos a través de la experiencia.

Por lo que se refiere al concepto que se desarrolla en este apartado, se debe hacer mención de la tradición endogénica y exogénica para llegar al conocimiento. Se puede construir una relación de continuidad entre las posturas empiristas y la tradición exogénica, al tener presente que esta última “trata la cuidadosa observación del mundo como si fuera la clave para adquirir conocimiento” (Gergen, 2007, p. 214); es en este sentido donde se permite pensar si el mundo en el cual se encuentra inmerso el niño y la niña le proporciona los datos necesarios para acceder al conocimiento. Retomando la postura del racionalismo y la pretensión de conce-

bir que el ser humano nace con ideas, se está haciendo referencia al planteamiento endogenista que “pone principal énfasis en los poderes de la razón individual” (Gergen, 2007, p. 214).

Con miras a ir definiendo en qué consiste el construccionismo, se plantea una primera orientación desde la postura endogenista, no tanto por el hecho de pensar que el mundo no le aporta a la construcción del conocimiento, sino que no se puede concebir al estudiante como un conjunto vacío de ideas, en términos usados por Gergen (2007), “visto como una tabula rasa sobre la cual el proceso educativo debe inscribir los rasgos esenciales del mundo” (p. 215).

Algo semejante ocurre al pensar en cómo se construye la realidad y qué es la realidad. Se presenta diversas formas de abordar estas preguntas, se puede reflexionar que la realidad es algo externo a la persona, suponiendo dos dimensiones complementarias o que esta es una proyección subjetiva que hace creer que existe como tal. Asumir la realidad como algo externo que espera ser descubierto, corresponde a la postura endogenista, y se puede sentir que esta percepción es aprobada por la mayoría; situación diferente sería concebir la realidad como creación del sujeto, es decir, existe en él y depende de él, por lo tanto, tendría validez “que una realidad inventada jamás puede ser la auténtica realidad” (Watzlawick, 1994, p. 15).

La idea anterior corresponde a la pregunta sobre qué es la realidad, aunque se debe agregar el cómo logra el entendimiento comprender la realidad. Para lograr reflexionar sobre ello, se necesita que el infante analice el proceso que sigue su entendimiento, para comprender lo que concibe como realidad, retomando una postura endogenista que reflexiona desde el interior y permite concluir que “nuestra imagen de la realidad no depende de lo que existe exterior a nosotros, sino que inevitablemente depende también de cómo concebimos ese qué” (Watzlawick, 1994, p. 15).

Dicho lo anterior y continuando con la premisa de que la realidad se construye, se entra a analizar qué tan consciente se es de la construcción de esta, como lo afirma Watzlawick (1994), “ciertamente no sabemos en cómo realizamos este acto de construcción” (p. 21). Desde el construccionismo social, la realidad que se construye está mediada por el ambiente en el que se encuentra el

sujeto, no “en los términos de lo que pueden hacer por uno” (Gergen, 2007, p. 218), sino desde la perspectiva, según Gergen (2007), de una “verdad creada en comunidad” (p. 218) Según lo dicho por Watzlawick, (1994) “la realidad supuestamente hallada es una realidad inventada y su inventor no tiene conciencia del acto de su invención sino que cree que esa realidad es algo independiente de él y que puede ser descubierta; por lo tanto, a partir de esa invención, percibe el mundo y actúa en él” (p. 15).

Con el propósito de hacer claridad en la perspectiva del construccionismo que va a permitir aportes al problema de investigación del presente trabajo, se toma la siguiente metáfora, propuesta por Watzlawick (1994), “Una llave encaja en la cerradura cuando la abre. Ese encajar describe una capacidad de la llave, pero no de la cerradura. Por los ladrones de profesión sabemos demasiado bien que existe una gran cantidad de llaves con formas diferentes de las nuestras pero que no por eso dejan de abrir nuestras puertas” (p. 23).

Cada sujeto goza de habilidades cognitivas innatas, las cuales le permiten encajar en diversos ambientes que asume como realidad. Desde esta perspectiva, se asume que cada uno de los estudiantes del grado 5B es una llave diferente que encaja en el ambiente de su aula de clase, a partir de una realidad que ha sido construida con anterioridad. El gozar de 33 llaves diferentes, en realidades distintas, va a permitir la construcción de una realidad, a través de las diversas actividades lúdicas, a favor del desarrollo de la conciencia ambiental.

En cuanto a la metodología usada para desarrollar las fases del proyecto, se optó por el enfoque cualitativo, dentro del cual, y partiendo de la pregunta problema, se considera que el tipo apropiado de investigación para la propuesta es el hermenéutico, porque se concentra en la interpretación de la experiencia humana y los textos de la vida. No sigue reglas específicas, pero es producto de la interacción entre las siguientes actividades de indagación: a) definir un fenómeno o problema de investigación, b) estudiarlo o reflexionar sobre este, c) descubrir categorías y temas esenciales del fenómeno, d) describirlo, e) interpretarlo. (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 494).

El fenómeno que se estudia es la pedagogía de la lúdica, a través del diseño de actividades de deconstrucción lúdica que favorecen el desarrollo de la conciencia ambiental. Se estudió y reflexionó sobre este por medio de los diversos autores mencionados en el marco teórico y las discusiones al interno del grupo de investigadores. Por medio del análisis de los instrumentos aplicados, que fueron entrevistas, grupos de enfoque, formatos de observación, se determinan las categorías que presenta Mertens (2010), citado por Hernández, et al. (2014, p. 404): de opinión, de expresión de sentimientos, de conocimientos, sensitivas, de antecedentes y de simulación.

La población de estudio fue el grado 5B, el cual contó con 33 estudiantes, 22 niños y 11 niñas. Las edades promedio se encuentran entre 10 y 12 años, así: 69% de la población tiene 11 años, un 25% de la población tiene 10 años y un 6% tiene 12 años.

Se llevaron a cabo cuatro etapas dentro del proyecto. La primera se tituló *Inmerso inicial*, dentro de esta los investigadores hicieron las primeras observaciones, teniendo en cuenta que dos de ellos trabajan directamente con la población. Hecho seguido, se observa que en el colegio existen algunas campañas que pretenden desarrollar la conciencia ambiental en los estudiantes, pero estas se quedan en acciones que son vistas por los estudiantes como tareas u obligaciones.

Se procede a revisar la literatura sobre el mismo, consultando antecedentes nacionales e internacionales sobre propuestas semejantes a la que se pretende desarrollar. De igual manera, se busca literatura que sustente el marco teórico y que fundamente el estudio de la pedagogía de la lúdica.

A continuación, se da la etapa de *Inmersión Profunda*; teniendo en cuenta el diseño metodológico, es necesario recalcar que los datos se recolectan en el ambiente cotidiano, por esta razón, al mismo tiempo que se recopilan datos con los formatos de observación (PRE), se realizan las entrevistas en los grupos de enfoque y se reflexiona sobre cómo hacer uso de la pedagogía de la lúdica para responder a la pregunta, trayendo como resultado el diseño de las “Actividades de Deconstrucción Lúdica”.

Figura 1. Formato de observación

Formato de Observación.

FORMATO DE OBSERVACION				No.	
INVESTIGACION: Pedagogía de la Lúdica como estrategia para desarrollar la Conciencia Ambiental en los estudiantes de 5ºB del colegio Corazonista de Bogotá					
FECHA:		HORA INICIAL:			
LUGAR:		HORA FINAL:			
OBSERVADOR:					
CONTEXTO:					
TOTAL DE ESTUDIANTES:		NINAS:		NINOS:	
OBSERVACIONES					
ANEXOS:					

Se diseñaron 4 actividades de Deconstrucción Lúdica, de las cuales, por cuestiones del cronograma de la institución, se desarrollaron solo 2, que llevaron por título: “La mugre me estorba” (Ver anexo 11) y “Mi planeta en Imágenes”. Las otras eran “La Fiesta de los Helados” y “En la caneca no hay basura”. “La mugre me estorba” se planteó bajo la deconstrucción de la tesis original: “Ojos que no ven, corazón que no siente” y surge la tesis de la actividad: “Ojos que no ven, corazón que sí siente”. “Mi planeta en imágenes” se planteó bajo la deconstrucción de la tesis original: “Veo, siento y, por consecuencia, actúo” y surge la tesis de la actividad: “No siempre que veo y siento, actúo”.

Figura 2. Diseño de la actividad de deconstrucción lúdica

Diseño de la actividad de deconstrucción lúdica

TITULO	LA MUGRE ME ESTORBA
TESIS	Ojos que no ven corazón que sí siente.
SITUACION	Se divide el salón en cuatro grupos. Cada profesor tiene un grupo entre 8 y 9 estudiantes. Cada profesor le pega basura a todos los integrantes de su grupo exceptuando uno. El alumno que quedó limpio en cada grupo, tendrá una careta que le impide ver y hablar. El niño que tiene la careta representa la madre tierra. Posteriormente sus compañeros le pegan basura al compañero que quedó con la careta.
TAREA	- El que está limpio se debe sentar en el piso y sus compañeros van a comenzar a pegar sobre el papeles y basura en general (menos comida orgánica), hasta cubrirlo. - En cada grupo con la basura que tiene el compañero armen un rompecabezas. - Usan los 4 rompecabezas en el centro del salón.
APRENDIZAJE	Cuando se quita la careta, se escuchan las sensaciones de cada niño que represento la madre tierra. Luego de unir los cuatro rompecabezas, cada grupo debe exponer que pasó con la MADRE TIERRA y que podrían hacer para mejorar este hecho
CONTEXTO	Generar en los niños sensibilidad con respecto al deterioro de la madre tierra. Generar en los niños iniciativas que den solución al problema medioambiental
MATERIALES	4 Bolsas de basura en general. 4 Caretas. 4 bolsas de rompecabezas fabricados con basura. 4 rollos de cintas. 4 Tijeras.

Figura 3. El grupo de investigadores construyendo el material



Después de vivenciadas estas actividades se recopila información con los formatos de observación (POST). Para finalizar con el análisis de resultados que se presentan a continuación, se analizan los datos arrojados en los formatos de observación (PRE), a través de los cuales se hace una descripción de las actitudes proambientales de los estudiantes, evidenciadas en el contexto social y físico, trayendo como conclusión que, al contrastar estos datos, se colige que, aunque no ignoran la responsabilidad que tienen frente al cuidado del planeta, no se presenta una acorde actitud proambiental de los estudiantes.

En el análisis de los datos de las entrevistas, primero se transcriben en cada uno de los cuatro grupos de enfoque y, con base en ello, a partir de técnicas de escrutinio, se procede a generar la agrupación de las categorías, escogiendo la de repeticiones, debido a que es “una de las maneras más fáciles de identificar categorías. Cuando una unidad o idea se repite frecuentemente, puede significar que representa una categoría” (Hernández, et al., 2014, p. 438).

Posteriormente, se procede a combinar los resultados de las repeticiones por medio del análisis DOFA. Las unidades desde las

cuales se hace el análisis corresponden a las fortalezas y debilidades, presentes en la población objeto de estudio, en este caso, aspectos positivos que se evidencian en lo manifestado por los estudiantes (Fortalezas) y aspectos a mejorar o vacíos (Debilidades); y a las oportunidades y amenazas, presentes en otros escenarios y participantes del contexto educativo, en este caso, características del entorno (padres de familia, docentes, directivos) que se pueden aprovechar en beneficio del alcance del objetivo (Oportunidades) y riesgos que estos mismos escenarios pueden generar en el alcance del objetivo (Amenazas).

Figura 4. Tabla de expresión de sentimientos

DE EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS (Preguntas 1, 2 y 3)

<p>DEBILIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desmotivación para actuar ante los problemas ambientales. - Desesperanza ante los grandes cambios climáticos. - Indiferencia ante algunas situaciones actuales. 	<p>FORTALEZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gran actitud proactiva frente a los problemas ambientales. - Mayor capacidad de dar soluciones. - Facilidad de expresar sus sentimientos.
<p>AMENAZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inadecuada gestión de educación ambiental en el colegio. - Poca atención por parte de los adultos ante los sentimientos de los niños referentes a la tierra. - Pérdida de la sensibilidad ambiental en su entorno. 	<p>OPORTUNIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alto nivel de interés por querer mejorar medioambientalmente. - Gran motivación por el tema ambiental. - Mayor posibilidad de mejorar los hábitos que contribuyan al cuidado del medio ambiente.

Para dar cierre al análisis de las entrevistas, se retoma el papel que juega el diseño fenomenológico de corte descriptivo en este proceso, dentro del cual es necesario “desarrollar una narrativa que combina las descripciones y la estructura a fin de transmitir la esencia de la experiencia en cuanto al fenómeno estudiado [...] y las diferentes apreciaciones, valoraciones u opiniones sobre éste” (Hernández, et al., 2014, p. 494). De esta manera, se presentan argumentos dados desde la interpretación de los investigadores.

Figura 5. Argumentación de la combinación de categorías

Argumentación de la Combinación de Categorías

FORTALEZAS	ARGUMENTOS
<p>1. Expresión de sentimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gran actitud proactiva frente a los problemas ambientales. - Mayor capacidad de dar soluciones. - Facilidad de expresar sus sentimientos. 	<p>Los estudiantes en su mayoría tienen una actitud muy positiva ante el querer mejorar hábitos que contribuyan a la mejora continua del medio ambiente. Además, se evidenció gran capacidad de buscar soluciones a corto plazo ante los problemas ambientales actuales.</p>

Las actividades de deconstrucción lúdica se analizaron a través de la resonancia, esta parte consiste en la narración de los recuerdos, imágenes y situaciones que fueron significativas para los estudiantes. Esta narración se logra en el momento del aprendizaje, por medio de preguntas que el investigador hace a los estudiantes, y a través de la Reflexión que, consiste en el análisis de los datos aportados por los estudiantes en la resonancia, para describir cómo las actividades lúdicas permiten el desarrollo de la conciencia ambiental.

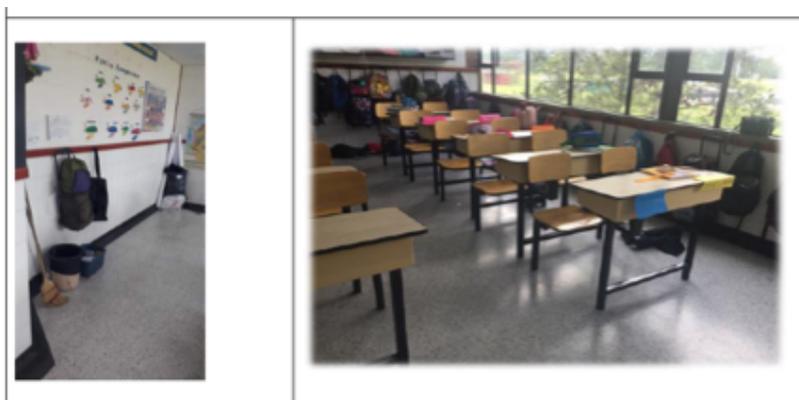
Figura 6. Análisis de la actividad de deconstrucción lúdica

"LA MUGRE ME ESTORBA"	
RESONANCIA	REFLEXION
<p>1. ¿Qué sintieron cuando se les estaba pegando basura?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Incomodidad, asco, raro -Yo me pregunté por qué a él no le estaban pegando basura -Sentí asco -Es lo que tú botas al piso y siento arrepentimiento porque eso es lo que yo he botado -Me sentía parte de la basura -Me sentía mal y... desagrado -Me sentí sucio -Yo sentía tristeza y lo comparé con los animales y lo que hacemos con ellos -Me sentía extraño... y si es solo con cuatro bolsas, ¿cuánto sería lo de todos y otro se haga cargo de él? -Un poquito de asco -Te arrepientes de lo que has botado cuando te lo pegan -Yo pensaba que era la Tierra -Me sentía parte de la basura, cuando la profe me la pegaba y me sentía mal -Me sentí sucia -Me sentí mal y vi un queso que no me comi esta mañana, puede que mi hermana lo haya botado -Sentí tristeza y lo comparé con animales que les afecta eso -Extraño porque es mucha basura de cuatro bolsitas, ¿e imaginar que hay tanta! 	<p>1. A través de esta resonancia se hace evidente el sentimiento de arrepentimiento en los estudiantes por la basura que botan dentro del salón y en otros espacios.</p> <p>El ejercicio lúdico de haberles pegado basura logró desarrollar una de las tres características de la conciencia ambiental que es el "sentir", generando en ellos cuestionamientos que repercuten en el "re - conocer" que son responsables de esa cantidad de basura.</p>

so de la población, en cuanto al desarrollo de la conciencia ambiental, a partir de las “Actividades de Deconstrucción Lúdica”.

Al contrastar estos análisis posteriores a la aplicación de las “Actividades de Deconstrucción Lúdica”, se colige que, pese a la intermitencia en las prácticas de orden, limpieza y clasificación del material reciclable, lo estudiantes de 5ºB han demostrado un avance en el proceso de la consecución de una conciencia ambiental. Se identifica en los niños que dos de las tres características de la conciencia ambiental, el conocimiento del daño ecológico y el sentimiento ante esta realidad, están presentes con mayor fuerza que la tercera, el actuar en consecuencia.

Figura 7. Fotografías del aula



Conclusión

Durante el desarrollo del trabajo de investigación —referente a describir de qué manera la pedagogía de la lúdica favorece el desarrollo de la conciencia ambiental en los estudiantes del curso 5B del Colegio Corazonista, y teniendo en cuenta que se le dio un enfoque cualitativo, con un diseño fenomenológico, en una perspectiva hermenéutica— se identifica que a través de la pedagogía de la lúdica se puede dar una mirada diferente al método de enseñanza para lograr una educación ambiental.

Al aplicar las Actividades de Deconstrucción Lúdica a los estudiantes del grado 5B —como es el caso de “La Mugre me Estorba y Mi Planeta en Imágenes”—, se infiere que, en el escenario escolar, la pedagogía de la lúdica toma gran relevancia, puesto que contribuye a desarrollar la conciencia ambiental. Por ejemplo, el ejercicio lúdico de haberles pegado basura logró en ellos reconocer lo que siente la tierra, pues ellos eran la tierra misma cubierta de basura y desarrolló en ellos el sentir hacia la tierra, admitiendo que parte de la basura es ocasionada por ellos. Por ello, las estrategias pedagógicas, frente a un problema complejo como este, demandan de los docentes una continua aplicación, utilizando distintas técnicas e instrumentos para sensibilizar, motivar y concientizar a los estudiantes sobre el cuidado del medio ambiente y la preservación de la vida.

Referencias bibliográficas

Díaz, H. (2006). *La función lúdica del sujeto*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Dinello, R. A., Jiménez, C. A., Motta, J. A. (2001). *Lúdica, Cuerpo y Creatividad. Colección Aula Alegre*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Dinello, R. A. (2004). *Ludotecas ludocreativas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Equipo de Gestión. (2017). *Proyecto Desarrollo Integral de la Educación Media en las Instituciones Educativas del Distrito*. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate.

Gergen, K. (2007) *Construccionismo Social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.

Jiménez, C. (1996). *La lúdica como experiencia cultural*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Jiménez, C. (1998). *Pedagogía de la creatividad y de la lúdica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Jiménez, C. (2015). *Pedagogía Lúdica*. Tunja: Editorial Juan de Castellanos.

Luaces Méndez, Pilar (2010). *Educación Medioambiental. Modelos, estrategias y sistemas para preservar el medio ambiente*. Bogotá: Ediciones de la U.

Muñoz Van Den Eyden, A. (2011). *Concepto, Expresión y Dimensiones de la Conciencia Ambiental*. España: Editorial Universidad de Oviedo. Recuperado de

http://rdgroups.ciemat.es/documents/69177/122473/Conciencia+ambiental_2011.pdf/b7aea00f-c26d-4e55-a186-837417ad92ee

Pasek de Pinto, E. (2004). *Hacia una Conciencia Ambiental*. Educere, volumen 8 (número 24), pp. 34 – 40. Recuperado: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602406.pdf>

Rozo, J. (2007). *El Problema de la Conciencia*. El aporte de una visión para el siglo XXI. Avances en Psicología Latinoamericana, volumen 25 (número 002), pp. 163-178. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v25n2/v25n2a11.pdf>

Vilches, A., Gil, D., Toscano, J.C. y Macías, O. (2008). *Obstáculos que pueden estar impidiendo la implicación de la ciudadanía y, en particular, de los educadores, en la construcción de un futuro sostenible. Formas de superarlos*. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad, volumen 4 (número 11), pp. 139.162. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/924/92441109.pdf>

Watzlawick, P (1994). *La Realidad Inventada. ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?* Barcelona: Gedisa.

La educación del contador público: un primer paso hacia la ética de las finanzas

The education of the public accountant: a first step towards the ethics of finance

A educação do contador público: um primeiro passo para a ética das finanças

Lindey Angélica Gómez Suarez⁴
lindeygomez@usantotomas.edu.co
ORCID: 0000-0003-4904-4840

Jorge Arturo Bolaños Briceño⁵
jorgebolanos@usantotomas.edu.co
ORCID: 0000-0003-2343-6774

Recibido: 14/07/2020

Aprobado: 15/08/2020

Cómo citar:

Gómez-Suarez, Lindey Angélica y Bolaños-Briceño, Jorge Arturo. (2020). La educación del contador público: un primer paso hacia la ética de las finanzas. *Anuario Colombiano de Ética*, 1(1), pp. 86-102



⁴ Contadora Pública, especialista en finanzas, maestrante en auditoría y gestión empresarial. Docente de la Facultad de Contaduría Pública de la Universidad Santo Tomás, sede aguas claras.

⁵ Economista, MSc. Gestión Ambiental Sostenible, PhD© en Geografía. Docente Facultad de Contaduría Pública, Universidad Santo Tomás, sede Villavicencio.

Resumen

El presente escrito parte de la necesidad de reflexionar sobre la ética del docente contador público y la transmisión de su conocimiento, teniendo en cuenta que cada vez son más visibles los casos de corrupción en los que se ve inmerso el contador. Es por ello que se busca identificar el papel determinante que

tiene el docente dentro la educación de principios y valores en la contaduría pública, tema que se identifica como fundamental para la formación del estudiante y como un elemento que aporta transparencia al mundo de las finanzas. En ese sentido, se asume que el contador público docente está inmerso en el proceso de formación del estudiante, guiándolo para la realización de trabajos inspirados en su visión de una práctica justa y sirviendo como modelo de conducta y de desempeño ético profesional.

Palabras clave

Ética del Contador Público, Ley 43 de 1990, docente de educación superior, responsabilidad, moral, honestidad.

Keywords

Public Accountant Ethics, Law 43 of 1990, higher education teacher, responsibility, morality, honesty

Summary

This document is based on the need to reflect on the ethics of the public accountant teacher and the transmission of his knowledge, taking into account that the corruption cases in which the accountant is immersed are increasingly visible. That is why it seeks to identify

the determining role of the teacher in the education of principles and values in public accounting, a topic that is identified as fundamental for the training of the student and as an element that provides transparency to the world of finance. In this sense, it is assumed that the teaching public accountant is immersed in the student's training process, guiding him to carry out work inspired by his vision of a fair practice and serving as a model of conduct and professional ethical performance.

Resumo

O presente escrito parte da necessidade de refletir sobre a ética do docente contador público e a transmissão de seu conhecimento, tendo em conta que a cada vez são mais visíveis os casos de corrupção nos que se vê imerso o contador. É por isso que se busca identificar o papel determinante que tem o docente dentro a educação de princípios e valores na contabilidade pública, tema que se identifica como fundamental para a formação do estudante e como um elemento que contribui transparência ao mundo das finanças. Nesse sentido, assume-se que o contador público docente está imerso no processo de formação do estudante, guiando para a realização de trabalhos inspirados em sua visão de uma prática justa e servindo como modelo de conduta e de desempenho ético profissional.

Palavras-chave

Ética do Contador Público, Lei 43 de 1990, docente de educação superior, responsabilidade, moral, honestidade

Introducción

Aunque la ética debe ser parte integral de toda profesión, en este escrito se hace referencia a la ética aplicada a la Contaduría Pública, ya que el profesional que quiere evolucionar en este campo de acción deberá tener, además de conocimientos técnicos contables, virtudes o valores morales que lo acrediten ante la humanidad como persona digna y honrada. En ese sentido, ser merecedor de la confianza de la sociedad a la que sirve como profesional y, por supuesto, un compromiso con el desempeño ético en su devenir profesional. En virtud de lo anterior, es necesario precisar, según la normatividad colombiana, el propósito del ejercicio profesional del contador público.

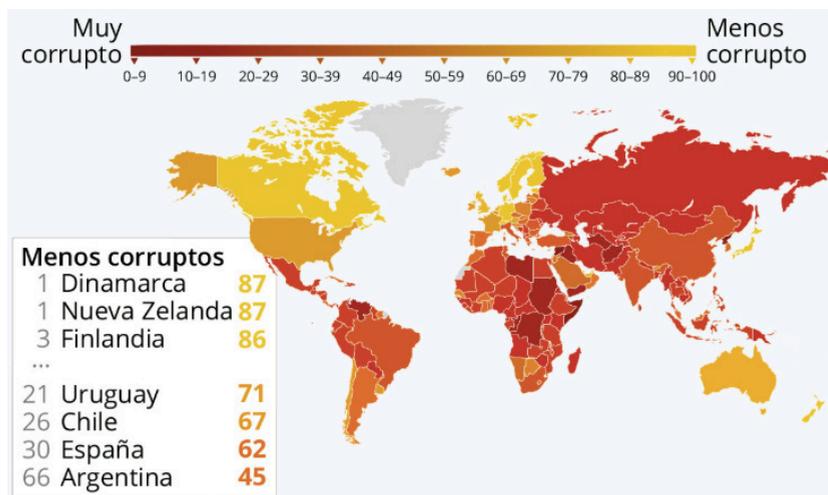
La Contaduría Pública es una profesión que tiene como fin satisfacer necesidades de la sociedad, mediante la medición, evaluación, ordenamiento, análisis e interpretación de la información financiera de las empresas o los individuos y la preparación de informes sobre la correspondiente situación financiera, sobre los cuales se basan las decisiones de los empresarios, inversionistas, acreedores, demás terceros interesados y el Estado acerca del futuro de dichos entes económicos (Ley 43 de 1990)

El contador público es aquella persona que tiene la facultad de dar fe pública ante la sociedad de los actos sometidos a su revisión, en tal sentido se asume que debe ser una persona íntegra, con valores éticos, con profundos y sólidos conocimientos en la ciencia y el derecho contable, capaz de afrontar circunstancias de corrupción, actuando desde la óptica de la verdad y la honestidad.

Es importante identificar ¿por qué cada vez son más evidentes los casos de corrupción en los que se ve envuelto el Contador Público en Colombia?: “un estudio realizado por la Universidad Libre evidenció que 504 contadores públicos de los 235.216 vigentes en el país han sido sancionados por irregularidades y casos de corrupción en los últimos cinco años” (El Espectador, 2018); en el mismo estudio, 64% de los estudiantes de esta carrera reconocen falencias en su formación ética y de valores. De otro lado, es perentorio entender dónde se origina la ausencia de ética y principios morales que deben estar presentes al momento de gestionar

la información contable. Tomando como punto de partida la situación global, la Figura 1 muestra los países que se perciben más corruptos.

Figura 1. Mapa de la corrupción mundial 2019



Fuente: Transparency. org (2019)

En el caso de Colombia, la escala de colores ubica al país en la zona de los más corruptos en contraste con los países, como los escandinavos (Dinamarca, Suecia, Noruega y Finlandia), cuyo desempeño habitual los ubica como transparentes en su gestión financiera pública y privada. El origen de las conductas opuestas a la honestidad se arraiga en el imaginario social y en la historia colombiana. Indagando desde el comienzo, partiendo de que la ética del ser humano se forma desde la familia, desde los principios morales que se le hayan inculcado y el entorno sociocultural en el cual se ha desarrollado, Serrano (2016), en su libro *¿Por qué fracasa Colombia?*, argumenta que la educación de los valores puede reflejarse a través de las pautas de crianza, por ello menciona:

Las pautas de crianza, lo que llamamos la aviesa o la astucia, vienen de fuentes muy oscuras y profundas de la sociedad colombiana. Yo creo que tienen un origen esencialmente semítico, es decir, se es astuto y se procura no caer en la trampa de lo que los demás

están diciendo u ofreciendo, pero al mismo tiempo se busca también la manera de engañar a las demás o timarlos con palabras [...] El presumir de no ser tonto, de no dejarse meter gato por liebre, de sabérselas u olérselas todas, o tener una intuición muy fina, una perspicacia muy marcada, son valores que se han transmitido de generación en generación con gran avidez e intensidad.

Pero la formación en valores no se limita a la familia, también se debe tener en cuenta el papel determinante que tiene el docente en la educación del contador público. De acuerdo a la misión que se expresa en la oferta de programas de contaduría pública, las instituciones de educación superior se comprometen no solo a formar al individuo en la profesión, sino también a inculcar valores y principios que promuevan su ejercicio honesto, reforzando los valores familiares y actuando siempre con ecuanimidad. En consecuencia, se espera que, dentro de las relaciones de convivencia en una comunidad académica, se promueva la integridad, el honor, la justicia, la equidad y el respeto a los individuos.

Sin embargo, no puede pasarse por alto el hecho de que sobre las instituciones de educación superior en Colombia también recae parte de la responsabilidad en la difusión de los comportamientos éticos. El sistema educativo actual trabaja sobre un modelo de incentivos en el que las calificaciones definen la idoneidad del estudiante, al margen de los comportamientos y valores que los alumnos demuestren; si bien es cierto que existen normas de disciplina, las calificaciones protagonizan la escena académica. Se crea, entonces, una convicción errónea sobre la justificación del fin sin importar los medios, dentro de un ambiente de competencia donde el ganar a como dé lugar deja en segundo plano la honestidad.

Reflexiones sobre la ética de la contaduría pública

Como punto de partida hacia una reflexión de la ética en el ejercicio contable, es necesario precisar a qué se refiere el presente escrito cuando habla de ética. De acuerdo con las ideas de Boff (2016):

Desde la etimología, la palabra ética tiene dos raíces griegas, la primera es éthos que significa carácter, esto hace referencia a la

forma en que las personas actúan según sus convicciones; y la segunda es ethika que es lo que las personas hacen por costumbre, en la actualidad a lo que las personas hacen por costumbre se le llama moral. En el presente, ética es la reflexión de los actos, antes, durante o después; la ética es un tipo de conocimiento humano que en todos los campos de la existencia se debe orientar hacia la acción, mediante: metas intermedias, hábitos, valores, carácter, prudencia y decisiones coherentes con el pensar y sin lesionar al congénere.

En contraste con las buenas intenciones que resalta la definición anterior, hoy en día son diversos los casos de corrupción en los que se evidencia la manipulación de la información financiera. Por ejemplo, casos como el de Odebrecht, SaludCoop, Interbolsa, FonColpuertos, Reficar y el carrusel de la contratación, son solo algunos de los escándalos de corrupción que empañan la transparencia de la gestión financiera pública y privada del país (Portafolio, 2018). En un espectro de menor alcance mediático, pero no por ello menos importante, la Junta Central de Contadores presentó un reporte de las conductas sancionadas en el periodo 2010-2017. En el reporte se presenta que en total se impusieron 559 sanciones distribuidas por número de casos así: suspensión (510), amonestación (29), cancelación (16) y cuatro casos de multa (Ordoñez, 2018). De otro lado, en la Figura 2, se analiza el informe sobre cuáles fueron las conductas más sancionadas por la Junta en el período estudiado, denotando que la “certificación de información que no corresponde a la realidad material con el fin de solicitar saldos de impuestos a favor de sus clientes” fue el comportamiento irregular más frecuente.

Tabla 1. Conductas más sancionadas por la Junta Central de Contadores, periodo 2010-2017

Conductas más sancionadas (mayor o igual a cinco casos)		Número
1	Certificar información que no corresponde a la realidad material con el fin de solicitar saldos de impuestos a favor de sus clientes.	201
2	Retener injustificadamente información contable a uno de los usuarios de sus servicios.	44
3	Certificar información contable que no corresponde de forma fidedigna con la situación económica de la empresa.	36
4	Sustraer dinero (o capital económico) sin autorización y para beneficio personal.	25
5	Aceptar el cargo de revisor fiscal en una compañía en la cual existían situaciones e incompatibilidades que afectaban su independencia y objetividad. Vulnerando el artículo 50 de la Ley 43 de 1990.	15
		321

Fuente: Ordoñez (2018)

Por otro lado, también se ha identificado que otra de las causas que fisura la credibilidad y transparencia de algunos contadores públicos en el país se debe, en alguna medida, a la llegada de las normas internacionales de información financiera NIIF, debido a la interpretación que estos profesionales hacen de las normas tributarias. En este caso, se corre el riesgo de que se asuma la normatividad de acuerdo a la conveniencia e intereses de quien la aplica, argumentando su desconocimiento para omitir y evadir aspectos de la ley. No obstante, es útil recordar que la falta de experiencia en las normas y la forma en la que operan, no se constituye en una excusa válida para obviar la responsabilidad de su aplicación (Finanzas Personales, 2013).

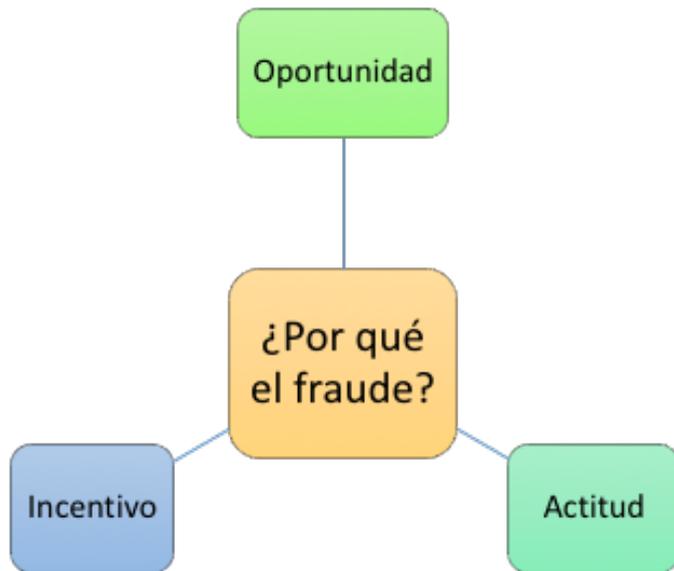
También pueden analizarse las causas de las situaciones de corrupción en la gestión de la información financiera, desde el punto de vista del control de las organizaciones. En este sentido, es nece-

sario diferenciar la intención de un plan de auditoría, cuyo propósito podría ser minimizar los riesgos de malas prácticas contables, y la auditoría forense que, según menciona Simbaqueva (2016):

El trabajo de Auditoría Forense se realiza cuando existen indicios de posibles actos ilícitos o que atenten contra el patrimonio de alguna Entidad. Su objetivo es determinar si se realizó o no algún fraude, identificando a los responsables y cuantificando el impacto financiero. Para obtener evidencia suficiente y válida de Auditoría, se requiere realizar trabajo al 100% de las partidas a investigar y no se realiza selección de los ítems a probar.

En ese sentido, la auditoría forense se trata de una verificación posterior al fraude, que determina la posible cadena de eventos que se materializaron en la conducta ilícita. En consecuencia, el análisis de las causas del fraude puede vincularse a la existencia de los elementos necesarios (Figura 3) para concretar la acción delictiva.

Figura 3. Pirámide del fraude



Fuente: Simbaqueva (2016)

En primer término existe una oportunidad, es decir, la empresa o entidad no ha desarrollado procesos de control interno que eviten la ocurrencia de estos casos; luego, se encuentran los incentivos, que pueden ser presiones y que se relacionan con el modelo de comisiones, bonificaciones y multas, basadas en los indicadores de desempeño al interior de la organización; y, por último, la actitud, una característica del individuo construida a través de sus vivencias y formación personal, que se convierte en el principio rector para su toma de decisiones. Sin embargo, es fundamental entender que el ejercicio del auditor no pretende representar una figura policiva, sino más bien de control, teniendo en cuenta que “la probabilidad de detectar errores generalmente es más alta que la de detectar fraude, ya que el fraude suele ser planeado para ocultar su existencia” (Ochoa et al., 2011).

De otro lado, con la globalización que intenta homogenizar los sistemas de información financiera, la capacidad predictiva de la inteligencia artificial y los nuevos software contables, se agilizan y, a la vez, reemplazan buena parte de las funciones del profesional en la contaduría. Así, se le ha exigido al contador público un enfoque más responsable, social, creativo y dinámico en su ejercicio, para el beneficio de sus clientes, la sociedad y el Estado. Un compromiso de actualización constante con la normatividad vigente para estar a la vanguardia de las reformas tributarias, pero también de ser guiado y orientado por la conducta ética que reposa en la ley 43 de 1990, norma que rige los comportamientos idóneos del profesional de la contabilidad. En virtud de lo anterior,

El código de ética del profesional de la contabilidad constituye la manifestación pública del compromiso y responsabilidad que asume la profesión con la sociedad; constituye un imperativo moral que instaura una guía de acción y un compromiso de vida. La buena moral socialmente referida representa una pauta de comportamiento cotidiano, que trasciende el ejercicio laboral para constituirse en una práctica habitual de los constructores de loables valores sociales. (Gil et al., 2017)

El ejercicio de esta profesión tiene un valor importante dentro de la sociedad, tanto que su labor propende a satisfacer las

necesidades, en especial la necesidad de la confianza, facultando al contador público para dar fe pública de los actos sometidos a su revisión. La fe pública es sólo la forma, ya que la esencia del contador es la confianza pública lograda gracias a las capacidades técnicas, profesionales y éticas. Un contador público, en el ejercicio de su profesión, tiene una responsabilidad ante la sociedad, la cual implica mantener una conducta intachable no solo con el público en general, sino también con sus colegas. Dado lo anterior, vale la pena analizar la ética del docente contador público, ya que el interés común de la profesión debe establecerse no solo desde la contabilidad, sino desde cualquier otra área de aplicación que tenga el Contador Público.

La responsabilidad del docente en la construcción de la ética del contador

En la Ley 43 de 1990, se hace referencia al contador público en la docencia, el tema que inspiró el presente escrito que, además de generar una reflexión sobre la importancia de la ética desde la profesión de la contaduría Pública, busca mostrar las situaciones y elementos conexos al estudio, toda vez que el contador público docente está inmerso en el proceso de formación del estudiante, así como en la construcción de sus modelos de conducta y de desempeño ético profesional. Por tanto, se presentan algunos apartes relevantes que están incluidos en esta la ley:

- *El contador público que desempeña un cargo docente, o de alguna otra manera imparte enseñanza, deberá instruir en forma técnica y útil la materia de su especialidad, adecuando a sus estudiantes para que en el futuro ejercicio laboral actúen con estricto apego a las reglas de la Ética Profesional.*
- *Es obligación permanente del contador público, mantenerse actualizado mediante programas adecuados de educación continuada, mientras se mantenga en el ejercicio activo de la profesión. Los maestros, como profesionales de la educación, deben estar conscientes que para conseguir objetivos elevados el mejor método de educación es el ejemplo para sus alumnos, su autoridad moral y, por los valores que ellos representan, saben que no pueden transmitir una imagen decepcionante de su profesión.*

- *El contador público que desempeñe funcionalmente de dirigente tiene la responsabilidad de rendir cuentas de sus actos y de los ofrecimientos efectuados al gremio que posibilitaron su elección.*
- *El contador público en función dirigencial debe mostrar vocación de servicio a la profesión y no utilizar su cargo con fines personales o en provecho para vinculaciones de tipo político o algún otro interés que este reñido con la ética y las buenas costumbres (Ley 43 de 1990).*

Los contadores públicos, en su ejercicio profesional, están agrupados por códigos éticos de conducta y tienen una responsabilidad no solo con las organizaciones, sino con el público en general. Aunque los estudiantes comienzan su educación profesional, con poca o ninguna experiencia, con los dilemas éticos que enfrentarán una vez graduados, al ingresar a la institución de educación superior solo cuentan con su propio sistema de valores e intuiciones. La educación de la ética contable, en general, no se enfoca o integra un sistema de valores, sino que enfatiza el componente de razonamiento moral del desarrollo cognitivo. (Andersen & Klamm, 2018).

En consecuencia, el contador público en la docencia tiene la responsabilidad de contribuir a mejorar la calidad académica de la institución para la cual trabaja y según Espinosa et al. (2018), en su desempeño como docente, juega al menos tres roles importantes:

Transmisor y/o facilitador del conocimiento:

- Prepara exposiciones, elabora ejercicios para la clase, consulta libros de texto, legislación y normas para su clase, prepara videos complementarios, organiza dinámicas en grupos y ofrece asesorías a sus grupos entre otros.
- El conocimiento debe estar acompañado de habilidades y técnicas didácticas que faciliten el conocimiento a los alumnos, colegas y personas que colaboran con el contador público.

Evaluador del conocimiento:

El contador público, como evaluador del conocimiento, puede enfrentar amenazas de auto revisión, ya que es responsable del diseño, aplicación y revisión de exámenes. También puede existir una amenaza cuando la evaluación sea muy abierta y, en consecuencia, esté sujeta a la interpretación personal, de igual manera una circunstancia que podría crear amenazas es cuando entre sus alumnos se encuentran con las personas con las que tiene un compromiso personal, profesional o afectivo.

Investigador o generador de nuevo conocimiento:

El contador público, en sus actividades, debe cumplir con estándares de calidad de acuerdo a la metodología que utilizó para desempeñar su trabajo, el contador público debe implementar sus clases con temas relacionados a la ética y debe promover el pensamiento ético, ya que tiene un gran impacto con la sociedad y una gran capacidad de influencia.

Con base en lo anterior, se puede sugerir que el docente contador público tiene muchas otras responsabilidades, además de impartir formación profesional, y cada una de ellas debe estar orientada hacia la formación de principios y valores. Por este motivo, puede afirmarse que, en el aula de clase, “además de la educación ética el docente deberá ser capaz de fomentar y transmitir a sus alumnos ese espíritu inquisitivo, creativo y dinámico de la profesión acorde con los nuevos tiempos” (Celaya, 2015), en aras de contrarrestar los efectos destructivos del acto corrupto que hoy en día afecta la profesión contable.

Entonces, se plantea el desarrollo de estrategias para intensificar la formación en valores que, para ser lo suficientemente eficaces, tienen que ser aplicadas desde la infancia y a lo largo de todo el proceso educativo. En ese orden de ideas, más allá de la consecución de un título profesional, lo que se busca es formar profesionales íntegros, basando sus conocimientos en una buena práctica contable; profesionales que decidan hacer parte del engranaje docente-estudiante para aportar sus experiencias, conocimiento y políticas en la educación, como parte de la solución a la problemática de la corrupción; también, una enseñanza basada

en el planteamiento de ejemplos reales y casos prácticos, donde el estudiante pueda dar su punto de vista y tener criterio para poder tomar decisiones, a la vez que forja su carácter para poder evaluar los actos que desafían el ejercicio ético de su profesión.

De otro lado, debe reconocerse que las buenas intenciones expresadas en el párrafo anterior se construyen también desde la formación recibida en los niveles de educación formal (preescolar, básica y media), entendiendo que es allí donde el ser humano empieza a crear los fundamentos cognitivos y de comportamiento que ayudan al individuo en la comprensión de la importancia de una conducta justa. En ese sentido, se observa quizá una falencia en el sistema educativo colombiano, porque, aunque la ética se incluye en los planes de estudio, suele tener una intensidad horaria limitada que, a su vez, la tipifica como una asignatura de “relleno” en la estructura curricular.

Además, es necesaria una adaptación de los contenidos de los espacios académicos dedicados a estos temas, toda vez que ahora se trata de estudiantes que habitan en entornos digitales, con acceso a enormes cantidades de información, cuya capacidad de sorpresa ante nuevos conocimientos se opaca tras la rutina y aburrimiento que significa el mundo real. En consecuencia, urge trabajar en temas actuales basados en innovación e investigación, situación que implica que el docente debe reinventarse y replantear el enfoque metodológico que utiliza para transmitir el conocimiento; asimismo, sensibilizar al estudiante sobre los hechos que se materializan como casos de corrupción, de forma que decida hacer parte de un cambio de paradigma social, fundamentado en la responsabilidad social con la comunidad y con él mismo.

Sobre la reglamentación del contador público

El marco jurídico de la contabilidad en Colombia reposa en la Ley 145 de 1960, en la Ley 43 de 1990, en el Decreto 2649 de 1993 y, actualmente, en la Ley 1314 de 2009. Aunque las anteriores normas son las principales, existen también una gran cantidad de decretos, circulares y resoluciones, emitidas por las diferentes entidades, con la finalidad de regular la profesión contable y mitigar el riesgo del mal manejo de la contabilidad. No obstante, reducir la corrupción plantea el desafío de interpretar la complejidad de

la norma internacional, situación que genera unos vacíos que permiten que sea adaptada según quien la aplica.

En cuanto al código de ética del contador público en Colombia, puede observarse que merece una revisión, toda vez que la ley que rige la ética del contador fue emitida en el año 1990 y desde su creación no se han realizado actualizaciones. Teniendo en cuenta que la profesión del contador público enfrenta un ambiente de constantes cambios y reformas, se requiere una actualización permanente no solo en los conocimientos técnicos, sino también en las normas de comportamiento, para adaptarse a las transformaciones sociales que implican la globalización. De igual manera, se evidencia la ausencia de parámetros definidos con respecto al perfil del contador público que ejerce en la docencia, los cuales, al margen de las buenas intenciones que pueda tener en la transmisión de su conocimiento, lo faculte con las herramientas necesarias para el ejercicio de la enseñanza de la contaduría pública

Debate

La metodología utilizada es descriptiva-explicativa, ya que no solo se va a describir el problema, sino que se va a identificar las causas y, de esta forma, plantear opiniones solidas que permitan dar una mayor interpretación. Para ello, se iniciará con una síntesis sobre la ética de la contaduría pública, luego desde el enfoque de la responsabilidad que se tiene desde la docencia, para contribuir a mejorar la calidad académica, y, por último, se realiza una recopilación sobre las reglamentaciones que existan bajo la figura de docente contador público.

Conclusión

Con las ideas presentadas a lo largo de este escrito, se puede concluir que la profesión contable, en el entorno globalizado que suscitó la llegada de las normas internacionales de información financiera NIIF, está exigiéndole al contador público mantenerse en una constante capacitación, para poder estar a la vanguardia de las reformas tributarias, y no correr el riesgo de quedar desplazado por la inteligencia artificial, y del software de procesamiento de información contable. De igual manera, existe el compromiso de profundizar en conocimientos éticos, teniendo en cuenta que

la característica de su profesión, la cual le permite dar fe pública de los hechos financieros, se pone en entredicho como resultado de la gran cantidad de casos de conductas irregulares.

También es necesario reconocer que el docente contador público deberá enfocar sus esfuerzos en crear y fomentar en sus estudiantes un criterio de responsabilidad social, que vaya más allá de cumplir las normas, decretos o leyes. En la vida académica del contador, un docente tiene gran influencia para motivar y dar ejemplo: la responsabilidad que tiene el contador público dedicado a la docencia debe velar por el aprendizaje contable que se brinda al estudiante y también de autoevaluar cómo contribuye su enseñanza a la formación de sus alumnos como futuros contadores.

Un elemento fundamental para un cambio de paradigma, sobre la formación en principios y valores, consiste en generar conciencia en el sistema educativo, de forma que espacios académicos, como la ética, ocupen un lugar medular en la estructura curricular, en lugar del papel complementario que hoy desempeñan. Esto significa que, en la etapa preescolar, se logre abordar el análisis y evaluación de los comportamientos cotidianos del individuo; en la educación básica y media, se intente relacionar las actuaciones humanas en una escala local y de país; y, en la formación superior, se reconozca la responsabilidad con la sociedad y los ecosistemas que implica el ejercicio de profesiones como la contaduría pública.

Referencias bibliográficas

Gustavo Gil Gil, Eutimio Mejia Soto, Omar de Jesus Montilla Galvis, Carlos Alberto Montes Salazar. (2017). *Ética del Profesional Contable*. Bogota: ECOE Ediciones.

El Espectador. (1 de Marzo de 2018). *Por irregularidades y corrupción, más de 500 contadores han sido sancionados en Colombia*.

Transparency International. (9 de 2 de 2019). *Corruption Perceptions Index 2019*. Obtenido de <https://www.transparency.org/cpi2019>

Serrano, E. (2016). *¿Por qué fracasa Colombia?* Bogotá: Grupo Planeta.

Boff, L. (2016). *Ética y Moral*. Madrid: Ediciones Encuentro, S.A.

Ordoñez, S. L. (2018). *El “Mal Contable” en Colombia: Descripción de las conductas sancionadas por la Junta Central de Contadores (2010-2017)*. Apuntes Contables, 57-82.

Finanzas Personales. (11 de 5 de 2013). *Los Estados Financieros podrían sufrir fraude con las NIIF*. Obtenido de Finanzas Personales: <https://www.finanzaspersonales.co/impuestos/articulo/los-estados-financieros-podrian-sufrir-fraude-niif/52146>

Portafolio. (31 de 10 de 2018). *Empresas a ponerse en sintonía para combatir la corrupción*. Obtenido de Portafolio: <https://www.portafolio.co/economia/finanzas/empresas-a-ponerse-en-sintonia-para-combatir-la-corrupcion-522924>

Simbaqueva, K. (2016). *El Auditor forense frente al fraude ocupacional*. Apuntes Contables, 31-50.

Ochoa, L., Zamarrá, J., & Guevara, J. (2011). *¿Cuál ha sido la responsabilidad de la Auditoría en los escándalos financieros?* Contaduría Universidad de Antioquia, 117-145.

Andersen, M., & Klamm, B. (2018). *Haidt’s social intuitionist model: What are the implications for T accounting ethics education?* Journal of Accounting Education, 35-46.

Espinosa, A., Andrade, E., García, E., Hernández, S., M., A., Brizuela, M., A, E. (2018). *Código de Ética profesional*. Ciudad de México: Instituto Mexicano de Contadores Públicos.

Celaya, R. (2015). *Cono-ciencia: La revolución necesaria en nuestras universidades para dinamizar la construcción de una sociedad mejor*. Ciudad Obregón: Instituto Tecnológico de Sonora.

La criptografía como opción ética para proteger nuestra información en la sociedad de la hipervigilancia.

Cryptography as an ethical option to protect our information in society from hypervigilance

A criptografia como opção ética para proteger nossa informação na sociedade da hiper vigilância

Andrés Felipe Correa Aldana⁶
aresandres38@gmail.com
ORCID: 0000-0001-7654-0458

Recibido: 30/07/2020

Aprobado: 8/09/2020

Cómo citar:

Correa-Aldana, Andrés Felipe. (2020). La criptografía como opción ética para proteger nuestra información en la sociedad de la hipervigilancia. *Anuario Colombiano de Ética*, 1(1), pp. 103-122



*Always in focus
You can't feel my stare
I zoom into you
You don't know I'm there
I take a pride in probing all your secret moves
My tearless retina takes pictures that can prove
(Electric eye. Judas Priest,1982).*

⁶ Estudiante de cuarto semestre de la Maestría en Ética y problemas morales contemporáneos, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Licenciado en Filosofía y Especialista en Ética de la misma universidad. Miembro de los semilleros Mimesis: narración, estética y formación de la Universidad Pedagógica Nacional y Enseñabilidad y enseñanza de la ética de la corporación Universitaria Minuto de Dios.

Resumen

El presente documento trata de explorar qué posibilidades éticas existen en el amplio espectro de la hipervigilancia, explorando el enfoque de la ética de la información y centrándose en la experiencia de los principios de la ética hacker. Esto porque la ética hacker construye un posicionamiento en el que los seres humanos deben empezar a establecer relaciones conscientes con las redes de información en las cuales se utilizan, manipulan y venden datos sensibles sobre quiénes somos, qué hacemos, con quién nos relacionamos, nuestros rasgos físicos, dactilares, faciales, entre otros. En el escenario actual —donde básicamente estamos obligados a registrar nuestros datos, los de nuestros estudiantes y familiares en diversas plataformas que no sabemos qué hacen con nuestros datos—, pensar y buscar claridades sobre las formas de dominación y resistencia se hace cada vez más apremiante para el mundo de la ética.

Palabras clave

Ética, información, internet, criptografía, ética hacker.

Keywords

Ethics, information, internet, cryptography, hacker ethics.

Summary

This paper tries to explore what ethical possibilities exist in the broad spectrum of hypervigilance, exploring the information ethics approach and focusing on the experience of the principles of hacker ethics. This is because the hacker ethic builds a position in which human beings must begin to establish conscious relationships with the information networks in which sensitive data is used, manipulated and sold about who we are, what we do, with whom we interact, our traits. physical, fingerprint, facial, among others. In the current scenario - where we are basically obliged to record our data, those of our students and family members on various platforms that we do not know what they do with our data - thinking and seeking clarity about the forms of domination and resistance becomes increasingly urgent for the world of ethics.

Resumo

O presente documento trata de explorar qué possibilidades éticas existem no amplo espectro da hiper vigilância, explorando a focagem da ética da informação e centrando na experiência dos princípios da ética *hacker*. Isto porque a ética *hacker* constrói um posicionamento no que os seres humanos devem começar a estabelecer relaciones conscientes com as redes de informação nas quais se utilizam, manipulam e vendem dados sensíveis sobre quem somos, que fazemos, com quem nos relacionamos, nossos rasgos físicos, digitais, faciais, entre outros. No cenário atual —onde basicamente estamos obrigados a registrar nossos dados, os de nossos estudantes e familiares em diversas plataformas que não sabemos que fazem com nossos dados—, pensar e buscar clarezas sobre as formas de dominação e resistência faz-se a cada vez mais urgente para o mundo da ética.

Palavras-chave

Ética, informação, internet, criptografia, ética hacker.

Introducción

Cada vez más, asistimos a la preocupación por la hipervigilancia a la que estamos sometidos a través de nuestros dispositivos Smart, la internet y el gigantesco tráfico de datos a través de la red de redes, internet. Cuando afrontamos este escenario en el que nos hemos ido constituyendo como sujetos, a través del uso de las redes sociales en las cuales depositamos nuestros datos de vida, relaciones sociales, intereses estéticos, éticos, políticos, filosóficos, imágenes nuestras durante décadas, sin sospechar de lo que ocurría a través de ellas, la cabeza se nos vuelve un mar de contradicciones y preguntas. Entre ellas ¿Qué acciones se puede llevar a cabo para proteger datos de la vigilancia extrema que existe en la red? ¿Cuáles son las rutas de acción que se pueden tomar al respecto de esta dinámica social? ¿Cuáles son los límites de las acciones que puedo llevar a cabo? ¿Qué se necesita para luchar por una privacidad adecuada de los datos que se comparten en la red? Entre otras múltiples.

En ocasiones, asumimos una posición cínica respecto de la vigilancia y de los sistemas opresores, hacemos como si eso fuera cuestión de las sociedades más totalitarias, como China, pero lo que han venido descubriendo con mucha mayor preocupación los científicos sociales es que la vigilancia se da en todos los países con más o menos intervención de los gobiernos y sus instituciones. En este sentido, y como es clave a la hora de mirar estos fenómenos, es necesario revisar, construir y, en definitiva, posicionarse frente este escenario que parece quimérico, pero que es una realidad y tomar decisiones al respecto, divulgarlas y construir espacios de resistencia para ello.

En este sentido, el presente ensayo tiene por objetivo realizar una aproximación desde la netica propuesta por los hackers, al respecto de la seguridad en la red como un camino para constituir a la criptografía como opción ética. Para cumplir con este objetivo, nos remitiremos brevemente, en la primera parte de este texto, al surgimiento de internet y su desarrollo como instrumento de control, vigilancia y manipulación de datos. En la segunda parte, mostraremos cómo la netica abre un camino prolijo para pensar a la criptografía como una opción ética. En la última parte, trataremos de reflexionar sobre las dificultades de la criptografía como

opción ética para todos.

Debate

Conceptualización: Internet, de la democracia a la hipervigilancia

Internet siempre ha estado vinculado a los intereses políticos y militares de los Estados Unidos. En primer lugar, su surgimiento se desarrolló a partir de la indagación por construir una red de comunicación que sobreviviera al desastre nuclear durante el periodo de la guerra fría. Este proyecto buscaba o pretendía establecer una forma de comunicación que no estuviera centralizada, puesto que, de ese modo, al destruir ese centro, todo sucumbiría en el desastre nuclear; por tanto, buscaron una alternativa, a través del tercer diagrama de Baran por medio de una red no jerárquica, con nodos reemplazables e indistinguibles. Además de eso, se construyó el enrutado de papa caliente, que servía para enviar de un nodo a otro la información, haciendo que los datos viajen mucho más rápidos entre los nodos; agregando, además, que si se colapsaba un nodo los datos no se perdieran por completo o se interceptaran totalmente, sino que se perdieran pequeñas porciones de los mismos.

Así dio sus primeros pasos el internet, la red de redes. Vinculado a los descubrimientos desechados de Baran, otros científicos universitarios lograron construir una red que les permitiera conectar los ordenadores de regiones distintas de Estados Unidos, en 1969. Posterior a esto:

Aquel milagro desencadenó otros. El 21 de noviembre ya tenían una conexión estable entre UCLA y Stanford. Dos semanas más tarde, se incorporaban a la red el IBM 360 de la Universidad de Utah y el PDP-10 de la Universidad de California en Santa Barbara. Durante los años que siguieron, ARPANET fue conectando laboratorios universitarios con bases militares y empresas tecnológicas. En junio de 1973, estrenaron la primera conexión transatlántica con la Norwegian Seismic Array (NORSAR), un punto de detección de terremotos y actividad nuclear estacionado en Kjeller al norte de Oslo. Desde allí montaron la primera conexión terrestre con el University College de Londres. El ancho de banda era de 9,6 Kb/s. (Peirano, 2019, p. 63)

Lo que implicó un giro, tras la negativa de AT&T de usar el sistema de Baran y de los descubrimientos científicos, empezar a vincular distintas instituciones científicas a lo largo de Estados Unidos y del mundo, como también a instituciones militares y del gobierno. No obstante, la red, denominada ARPANET, seguía su desarrollo a través de las líneas de cobre —que usamos hoy en día para nuestras conexiones de internet en la mayoría de nuestros hogares— y enlaces por líneas microondas de la red de telefonía de AT&. Las redes, porque fueron múltiples las que se crearon en ese entonces, suscitaron un problema vinculado a los militares y al gobierno, puesto que estos pretendían interconectar ordenadores para comunicar a las líneas de mando y otras, por la evidente problemática de la guerra fría. Este problema tenía que ver con la dificultad de conectar a las redes las computadoras del gobierno sin que estas pudieran caer en un ataque nuclear.

Palabras más palabras menos, se empezaron a usar los diagramas de Baran, se crearon los protocolos, como el http y el dominio www, entre otros que posibilitaron la interconexión de todas las redes que movilizaban paquetes de datos a través de distintos medios. No obstante, había que realizar ciertas presiones para que no se monopolizara la red y su uso, para eso se querían establecer algunas condiciones en contra de posturas políticas, como el fascismo y las revoluciones. Todo esto llevaba a búsquedas que, por ahora, están todas puestas en cuestión, ya que los esfuerzos por evitar que los intereses políticos, económicos y hasta militares sigan inmiscuyéndose en el uso y manipulación de la red.

Esta problemática es, sin lugar a dudas, una de las más relevantes en nuestro contexto, ya que causa en muchos una repulsión tremenda. Basta ver cómo reaccionaron en Colombia, frente a la propuesta de regulación a la red. O de los problemas que ha supuesto para nuestro país el uso indebido de la información a través de las llamadas chuzadas del extinto DAS y del ejército nacional, hoy en día. También se pueden reseñar los escándalos de *Cambridge Analytica*, en las elecciones a distintos cargos públicos en todos los países del mundo, pero con especial atención en el caso de Donald Trump y del Brexit. Esto va en contra vía de lo que escuchamos y leemos de los representantes de los sectores económicos vinculados hoy día a estas redes, como Mark Zucker-

berg o del difunto Steve Jobs, quienes consideran a la red como la expresión de la libertad.

En el lugar donde antes se levantaban los palacios han construido otra cosa: una mitología capaz de llenar la oscuridad de luminosas metáforas que representan exactamente lo contrario de lo que son. Por ejemplo, que la red es una estructura neutral, democrática y libre. Como todas las grandes mentiras, esta tiene un recuerdo de verdad. (Peirano, 2019, p. 59)

El recuerdo de lo democrático, neutral y libre quedó en lo más recóndito de la red, tal vez en la *deepweb* (¿?). Este último es un lugar bastante curioso y explorado por múltiples personas que contienen información libre, documentos, fotografías, pero también esconde crímenes y otros delitos. El interés de conexión supuso un gran reto para científicos de todo tipo, que interactuaron y crearon, tanto *hardware* como *software*, para poder construir la red por la que navegamos. Usando recursos del Estado, empezaron a trabajar en la conexión a través de las redes telefónicas, que hoy en día se siguen manteniendo. En principio, su funcionamiento era un tanto independiente de los intereses políticos, pero, poco a poco y con el poder que se fue desarrollando, la red empezó a ser vista como un sistema que permitiría ejecutar y controlar la vida humana. Tanto así que hoy hay kilómetros de fibra óptica ordenando los océanos del mundo para establecer nuestras conexiones de red, a través del gran negocio de las telecomunicaciones que produjo la burbuja económica de los años noventa y resultó en una crisis económica del capitalismo.

Kilómetros de hipervigilancia: No se ve, pero existe

¿Qué significa vigilar? ¿Desde cuándo estamos vigilados? Creo, sin temor a equivocarme, que esto nos conduce a siglos y años en los que las formas de vigilancia se han ido desarrollando. Las cárceles, las escuelas, los hospitales, en fin, un sin número de instituciones se han construido con la finalidad de controlar y modificar ciertos comportamientos humanos, a través del ejercicio del poder y por medio de la vigilancia. Esto no es nada nuevo, basta revisar el estudio de Foucault en *Vigilar y Castigar*, para ir más a fondo.

Hoy vivimos en una época que le causaría mucho interés analítico a nuestro pensador francés. Las formas de vigilancia institucionales se mantienen y se vinculan con la forma de vigilancia a través de la red y del uso de los datos. Basta con ver las empresas que usan las huellas dactilares de sus empleados para saber su hora de llegada, rastrear su estado de salud, entre otras, se acumulan todos los días en bases de datos que no observamos, pero que existen. El ser no es ser percibido, podríamos decir, contradiciendo a Berkeley, quien creía que lo que no podemos percibir no existe.

Las condiciones opacas en las que se desarrolla la vigilancia extrema de nuestra sociedad no son percibidas, solo en ocasiones identificamos algunas formas: las cámaras de bancos, donde la figura de los vigilantes de carne y hueso que nos miran detenidamente mientras caminamos por sus sectores, se combina con el uso de cámaras rotativas, la policía en las calles y el ejército que, hoy en día, usan drones y cámaras de vigilancia mucho más sofisticadas que reconocen el rostro de las personas, su forma de caminar, entre otras; son métodos combinados de vigilancia y, sin embargo, esta es la punta del iceberg de la vigilancia.

Datos de nacimiento, nacionalidad, fisiológicos, biométricos, faciales, dactilares, estatura, caminata, económicos, políticos, laborales, de localización, contacto, son procesados todo el tiempo, a través de supercomputadoras, y almacenados en servidores gigantescos, como el de Amazon. Además de estos datos, que se encuentran en sistemas de las registradurías, universidades y otras instituciones que usan esta información para saber quiénes son ciertas personas, hay otro tipo de datos que se almacenan en sistemas como el de Amazon. Nuestras conversaciones videos, imágenes y notas de voz, que compartimos a través de todas las aplicaciones de nuestros celulares (WhatsApp, Telegrama, Line, Facebook, Instagram entre otras), nuestras llamadas telefónicas, en fin, todo aquello que se pueda almacenar y convertir en un dato que indique algo sobre nosotros a través de las aplicaciones y dispositivos móviles. Como el caso de los algoritmos de Spotify, YouTube, que analizan las búsquedas y crean listas de reproducción a partir de tus gustos musicales, el problema no es este, sino lo que hacen con esos datos.

Las consecuencias de nuestro acceso y uso de estas redes no se pueden ver juzgadas en principio. Claramente, los datos son recopilados porque se necesitan transportar de un lugar a otro y se almacenan para que podamos revisarlos cuando queramos. Que las inteligencias artificiales usen, por ejemplo, nuestros intereses para sugerirnos alguna canción, programa, serie de televisión u otro tipo de actividad, tampoco es malo. Lo complicado de este escenario es el tráfico de datos, sí, tráfico, como si de alguna sustancia prohibida se tratara o de una actividad que es considerada como ilegal. Las plataformas como Facebook o Google y otras tantas que usamos inconsciente y, por consecuencia, sin ningún tipo de prevención o responsabilidad con nosotros mismos, son, si se quiere, comercializadoras de perfiles para las empresas.

Es decir, las redes sociales, y cuantas páginas recopilan nuestros datos, trabajan en este tráfico de datos indiscriminado para complacer a distintos tipos de compradores. Uno de los mayores es el gobierno, pero también empresas como Cambridge Analytica, u otros negocios que necesiten, por ejemplo, perfiles de gustos sobre música, ropa, entre otras, para que las personas compren sus marcas.

Así, la red se convierte no en un edificio transparente de la democracia, sino en un constructo, por su uso, en un edificio con los vidrios cada vez más opacos, donde no podemos ver a través de lo que ocurre en él. Nos está vedado porque las compañías que producen el software lo hacen a través de códigos que no conocemos, ni mucho menos entendemos. Todas las bases sólidas de este edificio de internet están sustentadas en la privatización de los mecanismos, protocolos, lenguajes de programación profundos, los cuales se usan para construir el edificio, a fin de cuentas. Esto implica una restricción al respecto de lo que hacen con nuestros datos. Además, solo en muy pocos países del mundo es posible conseguir la información que las aplicaciones de los Smartphones recopilan de nuestra vida. Es decir, vivimos en un mundo en el que, a pesar de que se puede acceder a nuestra información, en casos como el de la Unión Europea, no conocemos el tratamiento que se le ha dado a estos datos. La pregunta es ¿Por qué permitimos que esto ocurra? ¿Por qué usamos desafortunadamente estos dispositivos?

Uno de los casos más alarmantes, pero directos, es el de China, donde se ha establecido un nivel de vigilancia tan profunda que, dependiendo de lo que compren o hagan los ciudadanos, se otorgan puntos para poder realizar otras actividades sociales. Quien protesta, comenta o habla mal de su gobierno obtiene penalizaciones y no le es permitido tomar un avión o autobús. En China, la vigilancia se desarrolla a través de sofisticados sistemas de cámaras y de la recopilación de información que el gobierno hace de sus ciudadanos, al parecer, con pleno conocimiento de estos últimos, pero sin estar de acuerdo. A veces, nos pintan a la sociedad China como totalitaria o como mucho más restringida que las sociedades occidentales; sin embargo, hay algo que es diametralmente opuesto, los chinos lo hacen informando a sus ciudadanos, estén o no de acuerdo, claro está, contrario a como lo hacen los Estados Unidos —no sé bien cómo funciona el manejo de datos en Colombia, pero debe ser sin ninguna restricción—, procesando y siguiendo a ciudadanos sin que estos se enteren.

Las formas de vigilancia más sofisticadas están hundidas en nuestras vidas y parece que todo es una conspiración para controlarnos cada vez para que no podamos actuar en contra de este sistema. Aunque cabe resaltar que este sistema de vigilancia también espía a los poderosos. Es decir, sirve también a otros intereses que nos ponen en una situación problemática muy difícil de resolver, porque no sabemos para quién trabaja la red y parecería que es una cuestión en la que no hay una probable respuesta todavía. No obstante, es inquietante la forma en que nos relacionamos con la tecnología y le ofrecemos nuestros datos sin reflexionar.

Byung Chula Han (2014) explora, en su texto *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*, la idea de que la libertad es explotada a través de nuestros dispositivos móviles y del *Bigdata*, en fin, de la internet, debido a las transformaciones que han acaecido en la sociedad contemporánea que denomina como *sociedad del rendimiento*. Su primera impresión a este respecto es que:

Hoy creemos que no somos un sujeto sometido, sino un *proyecto* libre que constantemente se replantea y se reinventa. Este tránsito del sujeto al proyecto va acompañado de la sensación de libertad. Pues bien, el propio proyecto se muestra como una figura

de coacción, incluso como una *forma eficiente de subjetivación y de sometimiento*. El yo como proyecto, que cree haberse liberado de las coacciones externas y de las coerciones ajenas, se somete a coacciones internas y a coerciones propias en forma de una coacción al rendimiento y la optimización. (Han, 2014, p.7)

Al respecto, podemos decir que la sociedad del rendimiento y la creencia profunda en uno de los principios del liberalismo y del neoliberalismo, que son corrientes ideológicas del capitalismo, la libertad. Para Han, la libertad se encuentra cautiva por las raíces que produce el árbol del capitalismo, a través de ella se busca explotar, de forma mucho más profunda y coherente, a los seres humanos, explotando sus emociones, el juego y la comunicación. De este modo, la idea más relevante de Han (2014) es que utilizamos, a través de nuestra libertad, los nuevos mecanismos de control y vigilancia, que autogestionamos como el panóptico digital con nuestros datos.

Los residentes del panóptico digital, por el contrario, se comunican intensamente y se desnudan por su propia voluntad. Participan de forma activa en la construcción del panóptico digital. La sociedad del control digital hace un uso intensivo de la libertad. Es posible solo gracias a que, de forma voluntaria, tienen lugar una iluminación y un desnudamiento propios. El *Big Brother* digital *traspasa* su trabajo a los reclusos. Así, la entrega de datos no sucede por coacción, sino por una necesidad interna. Ahí reside la eficiencia del panóptico. (p.12)

Este escenario, en el que la libertad se usa como un mecanismo de explotación por parte del capitalismo, es una de los mayores descubrimientos realizados hasta ahora, no solo por Han sino por autores como Peirano (2019), que reflexionaba en torno al carácter inconsciente con el que nos relacionamos con las redes de información al estilo de los ratones de Skinner. Haciendo las salvedades y guardando las proporciones, somos ratoncitos en medio de una pecera, de unos cuando millones de kilómetros, llamada tierra, en la que buscamos estímulos a través de las redes, sean estos *likes*, *rettwits*, que compartan nuestras publicaciones. Además de encontrar contenido valioso sobre arte, cine, televisión,

que nos atrae, pero que es usado para acumular datos sin que lo sepamos y estos son almacenados en el Big Data.

El *Big Data* es un instrumento psicopolítica muy eficiente que permite adquirir un conocimiento integral de la dinámica inherente a la sociedad de la comunicación. Se trata de un *conocimiento de dominación* que permite intervenir en la psique y condicionarla a un nivel prerreflexivo. (Han, 2014, p. 15)

Vigilantes perpetuamente vigilados. efectos de la hipervigilancia

La anterior es una expresión usada por Michael Foucault, en la que nos muestra que, incluso, quienes vigilan también están sometidos al mismo sistema que supuestamente controlan. La pregunta es ¿Quién controla y con qué objetivos la información que habita en la red? Si pensamos en la dinámica que supone la vigilancia, todos están sometidos a ella: presidentes, empresarios, trabajadores, jóvenes, entre otros. Esto abre la posibilidad de que secretos, acciones, que antes podían esconderse por ser privados, ahora puedan salir a la luz pública.

Una de las principales estrategias que se han usado para contra atacar este sistema de vigilancia extrema, ha sido la denuncia, la exposición de este ejercicio de control sobre los ciudadanos. Casos relevantes, el de Edward Snowden, el de *Wikileaks* y el de *Cambridge Analytica*⁷. En los dos primeros casos, aunque con sus matices, se evidencia un desarraigo por seguir manteniendo esta dinámica de control, de retomar la privacidad de nuestras vidas, violada todo el tiempo por satélites, cámaras, nuestros dispositivos y demás, en pro de distintos intereses. En palabras de Snowden (2019), tras haber fugado información relevante sobre la vigilancia al diario *The Guardian*,

Han pasado seis años desde que di un paso al frente porque fui testigo de un declive por parte de los llamados «Gobiernos avanzados» de todo el mundo en su compromiso de proteger dicha

⁷ Para más información sobre el caso de Cambridge recomiendo observar el documental de Netflix, *Nada es privado*. En este se presenta también, de forma clara, la dinámica de divulgación abierta de los secretos de las compañías que, como esta, usan la información de los usuarios de redes sociales y de otras plataformas, en ese caso para ofrecerles determinados contenidos políticos en sus redes.

privacidad, que considero —al igual que Naciones Unidas— un derecho humano fundamental. En el transcurso de estos años, sin embargo, ese declive no ha hecho más que continuar, mientras las democracias han retrocedido hacia un populismo autoritario. En ningún punto se ha hecho tan evidente dicho retroceso como en la relación de los Gobiernos con la prensa. (p. 12)

Esta posición situó a Snowden como traidor de la patria, por haber denunciado parte de las acciones de vigilancia del gobierno norteamericano a sus compatriotas. Algo así como una posición nacionalista frente a las libertadas, que se extiende a los gobiernos avanzados y que llega a las Naciones Unidas. Empero, todos los países usan la vigilancia como una dinámica natural a la inteligencia, unos con más profundidad que otros, o con más restricciones como en el caso de la Unión Europea. Basta con revisar el escándalo que somete nuevamente a las instituciones militares colombianas, como si volviéramos a la época del DAS y de la parapolítica del uribismo, en la que se vigilaba a disidentes políticos, periodistas, interceptando sus comunicaciones en general. Este escándalo le costó el puesto a ocho coroneles y tres mayores, que investigaban y perfilaban a periodistas, políticos de izquierda entre otros con intereses de inteligencia.

Frente a esta dinámica, y las contradicciones que supone que exista una red en la cual se puede vigilar y ser vigilado, no podemos dejar de ver cómo la vigilancia sobre nuestras vidas es terriblemente desagradable; sin embargo, cuando se trata de políticos, corrupción y otras acciones en contra de la población nos anima a creer en que aún se puede hacer algo contra el mundo en el que vivimos. Ante esto, y preocupados por el hecho de vivir en una sociedad democrática, consideramos que es necesario escuchar nuevamente a Snowden, quien es un referente hoy día de las filtraciones de información. Esto con el objetivo de comprender los alcances de sus acciones y los principios que lo mueven profundamente a denunciar a su gobierno.

Reflexionar sobre esos principios me dio las respuestas que necesitaba. Entendí que dar un paso al frente y desvelar a los periodistas la dimensión de los abusos de mi país no suponía defender

ninguna postura radical, como la destrucción del Gobierno, o ni siquiera el desmantelamiento de la IC. Por el contrario, sería una vuelta a los ideales del Gobierno y de la IC, promulgados por ellos mismos. (Snowden, 2019, p. 12)

Es decir que su posición se limita a mantener la superestructura política y la dinámica que ha engendrado la supervigilancia: le otorga, entonces, la posibilidad al sistema de que se reformule y tome medidas para controlar a quienes desean los datos de privacidad de los usuarios de las redes y los usan con fines macabros de poder, control, como los ratoncitos de Skinner.

En este sentido consideramos que, aunque su decisión es valiente y abre una profunda grieta, dentro de la sociedad civil, para pelear en contra del sistema opresor, sus acciones no lo llevan a considerar que el problema fundamental está allí en los gobiernos y las clases sociales o el sector de la clase social dominante que ponen dichos gobiernos en países como Estados Unidos. Esto también abre nuevas preguntas: ¿Qué podemos hacer si al filtrar la información lo que pretendemos es reformar el sistema capitalista? ¿Qué pasa con las denuncias de violación de la privacidad, de atrocidades como las cometidas en las guerras de Irak y Afganistán? ¿Qué acciones profundas se toman al interior de los gobiernos para hacer más opaca la vigilancia? ¿Qué hacemos nosotros o cuál es nuestra posibilidad frente a este escenario de vigilancia extrema?

Creo que las opciones son pocas para los que no están familiarizados con este tipo de reflexiones, los adultos y jóvenes que usan de forma inconsciente los dispositivos, igual que la ratita de Skinner buscando comida, pero dejando su huella, su rastro de acción ya no a través del informe de laboratorio, sino a través de las páginas que navega y utiliza todo el tiempo. Como dice la canción que escuchamos al inicio: No hay una fuga verdadera. No a este sistema de vigilancia, por más acciones que llevemos acabo, compras de software libre, de sistemas de seguridad VPN, nuestras acciones de protección indicarán a los analistas que queremos proteger nuestros datos y ante esto ¿Qué harán? Profundizar sus técnicas de vigilancia, descriptando nuestras mínimas posibilidades.

Caso de análisis: ética hacker. la netica como forma de lucha por la privacidad

Frente a los desafíos éticos relacionados con las tecnologías de la información y los nuevos dispositivos de vigilancia que se desarrollan al hilo de las tecnologías, el análisis del fenómeno de la ética Hacker ofrece un caso interesante que abre nuevas perspectivas para situarse alrededor de la relación que establecen los seres humanos con estos artefactos de las sociedades contemporáneas. De este fenómeno, se destacan los importantes análisis alrededor del software libre, la privacidad en la red, el trabajo como forma de opresión y lo hacker como libertad para vivir y crear, entre otras. Estas otras posibilidades, en nuestro mundo mediado por las corporaciones privadas donde los códigos fuentes, las aplicaciones y programas no solo son usados para la vigilancia, sino que abren cada vez más la brecha entre los desposeídos y los poseedores, no solo para su mayor control, sino que también lo hacen dificultando su acceso a las nuevas tecnologías.

En el libro, *La ética hacker y el espíritu de la era de la información* de Himanen (2001), encontramos una apuesta teórica por reflexionar entorno a la perspectiva moral, si se quiere, que los hackers⁸, proponen dentro del capítulo 5 titulado: *De la netiqueta a la netica*, una descripción de lo que significan los tres principios fundamentales de los hackers en la red. Estos principios son la libertad de expresión; la privacidad; la acción.

Libertad de expresión

¡La censura es lesiva para Internet, impidámosla!

John Gilmore.

8 Los hackers pueden considerarse como personas de todo tipo, que buscan, a través de su trabajo apasionado y sin ningún interés económico, encontrar formas de permitir acceso a otros de formas creativas y libres. Una parte de los hackers se encuentra centrada en el área de la informática en la cual desarrollan software libre, por ejemplo, para que se pueda acceder a los códigos fuente y mejorar los programas informáticos, saber qué hacen estos en nuestros ordenadores entre otras, como el caso de Linux. Por su parte, los crackers son aquellos que se encargan de espiar y sabotear nuestra información, creando virus y otros mecanismos de extracción de información. Cabe decir que, aunque exista esta diferencia teórica entre unos y otros, los hackers podrían ser considerados como crackers desde la mirada de los presidentes, o las celebridades, bancos y otras entidades de las cuales se extrae información con finalidades que resulten en confrontaciones con dichas instituciones y personas.

El primer principio que defiende la ética hacker es el de la libertad de expresión. A través de este se busca que no haya censura de información, que se comunique la verdad de los hechos, que se permita en fin de cuentas el libre derecho a expresar y encontrar la información que desean sin ninguna restricción o penalidad.

Para ejemplificar esto, Himanen (2003) plantea el caso de Kosovo y la forma en la que los hackers contribuyeron a apoyar al pueblo oprimido por Milosevic, bombardeado por tropas de paz de la OTAN. En medio de esta contradicción, los Hackers tomaron partido por apoyar a los ciudadanos, ya que Milosevic había tomado control de los medios de difusión como radio, televisión, mientras que se realiza una limpieza étnica de los serbios en Kosovo, de la cual los anteriores medios no hablaban y, más bien, sugerían que todo iba bien. Sin embargo, a través de internet y de su red descentralizada, aún era posible informar afuera lo que ocurría y esto fue lo que se hizo.

Internet, sin embargo, podía difundir las noticias. A iniciativa de la EFF, un servidor llamado anonymizer.com dio a los kosovares la oportunidad de enviar mensajes al exterior sin que fueran identificados y localizados por las autoridades. (13) Con todo, los mensajes más conocidos de la guerra fueron transmitidos como sencillos e-mails. Un ejemplo ya famoso es la correspondencia entre <<Adona>>, una muchacha de etnia albanesa, de dieciséis años de edad, y Finnegan Hamill, un muchachu de la Berkeley High School de California. (La identidad real de Adona no fue revelada por razones de seguridad.) (Himanen, 2003, p. 70)

Otra de las acciones de los hackers, esta vez de XS4all —que creen en la libertad de expresión fue ayudar a transmitir a la estación de radio B92—, estaba en oposición al gobierno de Milosevic, a través de retransmisiones hechas fuera de Yugoslavia. Las acciones en contra de los gobiernos autoritarios, por parte de los hackers, nos parecen adecuadas porque buscan expresar su descontento y el de las personas que no lo pueden hacer fácilmente. Así nos parece adecuado afirmar que estas acciones pueden ser consideradas como buenas.

Sin embargo, como ocurrió en medio de esta guerra las acciones de hackers y crackers, se enfrentaron todo el tiempo en un

conflicto político y militar que trae consigo más problemas de posicionamiento. Aunque estamos de acuerdo en que debe haber libertad para que la gente exprese sus ideas, ya que este es el sentir del pueblo en situaciones opresivas, este tipo de problemas también necesitan de una mirada política que nos dé más luces sobre el proceder de los hackers y su búsqueda de la libertad porque ¿Qué libertad han obtenido las nacionalidades oprimidas de Yugoslavia tras el colapso de este proyecto? ¿La libertad de expresar y ser vigilados sutilmente a través de internet?

Privacidad. Como exponíamos más arriba, uno de los mayores problemas que enfrenta la internet es el de la privacidad de nuestros datos, puesto que estos están cada vez más ofertados en un mercado donde se pretende el control, la vigilancia, selección, discriminación de nuestras vidas a partir de ellos.

Una de las apuestas es que:

A fin de proteger la privacidad electrónica, muchos hackers han defendido el uso de la modalidad de tecnología de alta encriptación que los gobiernos desapruaban, ya que es preciso un nivel de encriptación tan alto como el que defienden para garantizar una privacidad auténtica. (Himanen, 2003, pp. 76-77)

Esta posición ha sido condenada durante algún tiempo en países como Estados Unidos, que consideraba la encriptación como un arma y regulaban la venta de este tipo de productos. Un hecho que relata Himanen (2003) es que un hacker se tatuó el código RSA — de los mejores que existen para la encriptación— en su brazo y este fue considerado como un arma, como una munición y se prohibió su comercialización. Puede parecer que es gracioso esto que ocurre, pero en el fondo nos indica que los países, como Estados Unidos, no apoyan que sus ciudadanos tengan una vida privada, así como tampoco, hoy en día, lo puede considerar China.

En su manifiesto *Cypherpunks Manifiesto*, Eric Hughes y otros hackers planteaban, según Himanen (2003), que:

Debemos defender nuestra privacidad si queremos llegar a tener alguna. Tenemos que unirnos y crear sistemas que permitan las

transacciones anónimas. La gente ha defendido su derecho a la privacidad durante siglos mediante susurros, penumbras, sobres, puertas cerradas, apretones de manos y mensajeros secretos. Las tecnologías del pasado no permiten una gran privacidad; en cambio, las tecnologías electrónicas sí. Nosotros, los Cypher-punks [criptopunkies] nos dedicamos a construir sistemas anónimos. Defendemos nuestra privacidad mediante la criptografía, con los sistemas de envío anónimo de correo, con firmas digitales y con dinero electrónico. (p. 78)

En este sentido, se abre la posibilidad para que, en efecto, los ciudadanos piensen en que la criptografía y las dinámicas que, durante largo tiempo, se han desarrollado en la red puedan servir para proteger nuestros datos y mantener un uso más responsable de este medio de comunicación tan importante y necesario. Más adelante hablaremos un poco más a fondo de esto.

Acción. Este último principio ético de la ética hacker busca que actuemos frente a lo que ocurre en la red y que aprendamos a establecer una relación diferente con internet para ser consumidores activos y no pasivos. Esto implica, en todo caso, una postura ética firme y que responda a las modificaciones que tiene nuestra sociedad, la comunicación y el uso de las redes. La realidad de internet y sus posibilidades también nos muestran rutas de acción al respecto de la vida humana, las cuales son necesarias explorar y comprender en niveles de abstracción mucho mayores, así como Floridi ha indicado.

Conclusiones

Criptografía una decisión ética. retos y posibilidades

Como veíamos, ya la ética hacker ha pensado en que la criptografía es una metodología que permite mantener nuestra privacidad a salvo. Sin embargo, para esto se requieren previamente reflexiones y tomas de posición, pues de esto se trata la ética, de establecer relaciones sobre lo bueno y malo en nuestras vidas, no solo individual sino colectivamente.

En este sentido, debemos revisar nuestra relación con la red y sus distintos dispositivos, plataformas, programas y aplicaciones

que recopilan nuestra información. Debemos, además, abordar y reflexionar esto en conjunto con las personas que nos rodean, familia, amigos, estudiantes, compañeros de trabajo. Además de la reflexión, que sin duda es una de las mayores posturas frente a los problemas, pues, como ya había dicho Marx, la filosofía se ha encargado de interpretar de distintos modos el mundo. Esto cabría también para este caso, muchas personas se sitúan en el ámbito de la reflexión de carácter contemplativo e identifican los pormenores de la vigilancia, pero sin tomar postura y una consecuente acción para transformar el mundo y las relaciones que en él creamos.

En ese camino de búsquedas que significa posicionarse, podemos encontrar soluciones como las que propone la ética hacker e incluso criptógrafas, como Pino Caballero Gil que, en su conferencia de 2017 titulada *Los secretos de la criptografía*, nos evoca a usar y comprender en mayor medida a la criptografía como mecanismo de protección. En su conferencia, claramente, habla sobre aspectos técnicos que, en ocasiones, se hacen difíciles de comprender. No obstante, creo que cada vez se hace urgente que exploremos en conjunto, no de forma individual, y apasionadamente este campo para que nuestras decisiones nos conduzcan a un mundo más seguro para nuestras vidas y datos. En este caso, podemos ver la posibilidad y nos impone retos.

Los retos fundamentales que a primera vista nos impone la criptografía como decisión ética son: la desinformación y falta de reflexión en la sociedad general sobre este tipo de dinámicas, para la protección de nuestros datos. La carencia de programas de alfabetización en este tipo de protección de nuestra información. La brecha que existe entre la seguridad de los poderosos y de los ciudadanos. Las contradicciones que encierra también que existan personas que puedan mantener en privado sus actividades ilegales a través de la encriptación y un largo etcétera, porque toda decisión ética en el mundo global comporta, así mismo, como decía el Tío Ben a Spiderman, una gran responsabilidad. Veremos qué nos depara el futuro de la era de la información y cómo es posible que nos relacionemos de una forma mucho más sensata con la tecnología y la información.

Referencias bibliográficas

Castells, M. (2001). *La era de la información*. Alianza Editorial. Madrid.

Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de internet*. Alianza Editorial. Madrid

Cruz, H. (2009). *La net-ética desde la perspectiva de una secuencia de investigaciones sociales*. Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4508/3473>

Fajardo, C. (2016). *Edward Snowden ¿Héroe de la democracia o traidor de la patria?* [tesis de pregrado, Universidad Minuto de Dios.] UNIMINUTO, repositorio Institucional: https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/3874/TF_FajardoAlvarezCarlosAndres_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Han. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona. Herder.

Himanen, P.; Torvalds, L., y Castells, M. (2002). *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*, Barcelona, Destino.

Peirano, M. (2019). *EL enemigo conoce el sistema. Manipulación de ideas, personas e influencias después de la economía de la atención*. Barcelona. Penguin Random House Grupo Editorial.

Snowden. (2019). *Vigilancia Permanente*. Barcelona. Editorial Planeta.

Acuerdos de convivencia en preescolar frente a su desarrollo moral

[Pactos de aula entre estudiantes de jardín y transición]

Carlos Borja⁹

cborja@educacionbogota.edu.co

ORCID: 0000-0002-7271-3478]

Recibido: 15/07/2020

Aprobado: 01/08/2020

Cómo citar:

Borja, Carlos. (2020). Acuerdos de convivencia en preescolar frente a su desarrollo moral. *Anuario Colombiano de Ética*, 1(1), pp. 123-147



Resumen

El logro de la convivencia entre individuos que comparten espacios sociales —como la escuela— es una búsqueda incesante, tanto de las personas que construyen dichos espacios, como de quienes, desde una disciplina, práctica y rol determinados, intervienen en tal cotidianidad, desde dos posiciones complementarias emergentes en la misma persona; por un lado como sujetos ético morales (Tugendhat, 2001), del otro siendo ejemplo de justicia y moralidad para los demás, en este caso niños y niñas, estudiantes de preescolar (a manera de currículo oculto).

A través de las miradas de docentes en orientación escolar dentro de las instituciones educativas (Borja y cols, 2018; Borja, 2019), se constituye el lugar en donde se promueven escenarios de convivencia, como parte del proceso de aprendizaje y desarrollo en la infancia, de comportamientos sociales y capacidades ciu-

Palabras clave

acuerdos, comunidades justas, convivencia, cultura de la legalidad, individuo moral, orientación escolar, pactos de aula, preescolar

⁹ Psicólogo orientador y asesor escolar, Secretaría de Educación de Bogotá, Colegio INEM de Kennedy.

dadanas. Es así como en los primeros años es indispensable que la heteronomía esté presente; el problema radica en que rara vez adultos alcanzan un alto nivel en su desarrollo de la autonomía, con frecuencia no se alcanza la mayoría de edad moral (Piaget, 1948, citado por Castilla, 2013).

Se realiza con lo anterior, una reflexión acerca de esta situación problematizada, refiriendo perspectivas de autores que, como Kohlberg, Peters, Piaget, o Galtung, proponen que el ejercicio de la democracia plena se puede alcanzar mediante la generación de una atmósfera moral articulada a la convivencia pacífica, niveles cada vez más fuertes de justicia, y cultura de la legalidad, desde cada integrante en y para beneficio del grupo social.

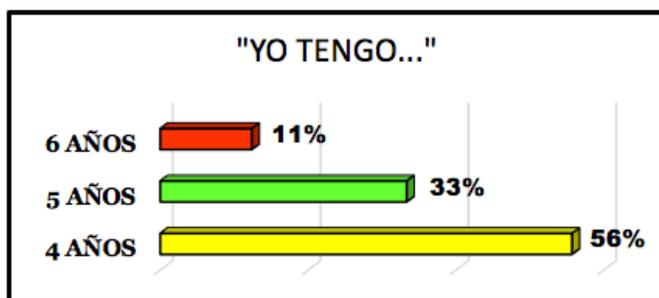
Introducción

En este sentido, es indispensable que las normas —no solo convivenciales, sino sociales— sean comprendidas en dos vías, el cumplimiento frente a la autoridad del docente, o manual de convivencia sabiendo las consecuencias ante el desconocimiento de las normas convivenciales, sino ir más allá desde principios éticos, filosóficos y morales. La otra, en la medida que los estudiantes comprenden que los acuerdos destinados a favorecer la convivencia escolar no entren en conflicto (Galtung, citado por Concha, 2009) con sus intereses individuales, sino que respeten la dignidad e integridad de integrantes, es posible construir confianza suficiente para encontrar soluciones que privilegien el bienestar y la justicia de afectados en situaciones conflictivas.

La vía para la construcción del ambiente reflexivo y de confianza, en medio del cual la comprensión y consenso sobre las normas es posible, es desarrollada en la propuesta de comunidades justas de Kohlberg (Kohlberg, 1980 citado por Delgado y Lara, 2008), situándola en la Convivencia Escolar, particularmente, enfocándola en un ejercicio reflexivo sobre las implicaciones de construir pactos de aula en un colegio distrital para los grados jardín y transición en Preescolar, momento de la formación inicial que resulta clave, porque representa retos importantes y posibilidades de integración frente a la transición a primaria, que suele estar caracterizada por emergentes conflictos y aumento de diferencias entre estudiantes que llegan a este grado y los que ya están en otros superiores, como segundo de primaria.

A su vez, la población de preescolar presenta las edades que se muestran en la Figura 1, de los cuales el 93% son colombianos y el 7% son venezolanos, es decir que en promedio hay dos por cada curso, lo que puede ocasionar diferenciaciones entre estudiantes por su procedencia, generando tolerancia y aceptación entre ellos, a pesar de la xenofobia en sus acudientes, demostrando, desde pequeños, interesantes características con las que llegan, para iniciar su proceso de escolaridad (Borja, 2017), ya que respetan, acatan y cumplen los pactos dentro del aula, que comienzan a establecer en la escuela. Expresando su sentido de lo justo y la justicia, cuando se incumplen estos acuerdos que afectan su convivencia y armonía como grupo, se perdonan, se incluyen, se regulan y se aceptan entre ellos, teniendo claro que, en las ocasiones en la que su dignidad y derechos sean vulnerados, se haría legítima la desobediencia (Kohlberg, citado por Hersh, 2002:61).

Figura 1. Porcentajes de las edades de niñas y niños de preescolar, en 2019. (Elaboración propia).



Además, hay una especie de justicia restaurativa con los incumplimientos que se dan en sus dinámicas de interacción, aspecto que a medida que vamos creciendo va desapareciendo, se va perdiendo esta capacidad que traíamos cuando niños y niñas y se va transformando en actos de no respeto por las normas y acuerdos macrosociales, que se pueden ejemplificar —desde la cultura de la ilegalidad— en la corrupción. En cambio, estudiantes de preescolar y algunos grados de primaria no entienden qué significa “corrupción”, cuando se les explica con la categoría de “trampa en el juego” (pensando en la cultura de la legalidad), así comprenden que significa actuar bien en comunidad, el respeto por los acuer-

dos, pactos y normas que se establecen en casa y en la escuela.

Si las y los adultos actuáramos como niños y niñas, creo que tendríamos firmado, promulgado y acatado en la realidad nuestros acuerdos de paz nacional, los respetaríamos, adicional que nos habríamos perdonado entre todos y todas (con acciones restaurativas equivalentes), no mantendríamos diversos e históricos odios encontrados, sino que lograríamos seguir adelante perdonando (como hacen los infantes), fortaleciéndonos como nación y definitivamente comenzando la paz duradera.

Entendido lo anterior, se puede considerar el trabajo consigo mismo/a como adultos, también en doble vía con docentes, directivos y familias, desde la filosofía, para volver a ser como niños y niñas (Beltrán, 2018), al tiempo con poblaciones infantiles, vivan y experimenten su propia niñez connaturalmente. En apoyo a esto, Fernández (2009) refiere que Peters afirma “Toda explicación psicológica de la educación moral deberá hacerse desde un punto de vista ético particular, porque la delimitación de la moral no es una cuestión neutral” (p. 131).

Para discutir y argumentar esta propuesta, se presentan algunas problemáticas comunes de las instituciones educativas en relación con la convivencia escolar, de acuerdo con experiencias vividas en ellas, que evidencian que tal proceso convivencial ocupa un lugar significativo en las preocupaciones de las comunidades educativas. En la parte final, se hace la reflexión sobre algunas condiciones y dimensiones que pueden favorecer que las comunidades educativas lleguen a ser comunidades justas, considerando elementos propuestos por diferentes autores para poner en marcha acciones que propicien el mejoramiento de la convivencia en la escuela.

Debate

Punto de Partida, Concepto de Convivencia Escolar

Una mirada inicial a diferentes conceptualizaciones de la convivencia, teniendo el marco normativo desde la Ley 1620 (2013), nos muestra la variedad de abordajes en este campo, destacando a Ortega, Del Rey, Córdoba y Romera (2009), quienes afirman que

La convivencia surge como necesidad de que la vida en común, que acontece en todos los escenarios de la educación escolar y el entramado de todos los sistemas de relación (profesorado-estudiantado, relaciones entre escolares, y familia-escuela), discurra con pautas de respeto de unos sobre otros; como la necesidad de que las normas democráticas que la escuela impone se dinamicen de forma tal que la propia convencionalidad de las reglas incluya un principio de respeto por el bien común que se comparte. (Del Rey y cols., 2009, p. 161)

Por su lado, García-Hierro y Cubo (Pérez-Fuentes, y cols., 2011) describen la convivencia escolar como “aquellas relaciones socio-verbales que los integrantes del contexto educativo tienen entre sí, y que inciden significativamente en el desarrollo tanto ético, socio-afectivo como intelectual del alumnado” (p. 82). Castañeda, a su vez, plantea la convivencia desde la teoría de la complejidad, identificando la necesidad de objetivar y subjetivar el concepto, reconociendo las dimensiones socioeconómicas y políticas que lo cruzan. Este autor, afirma que

La convivencia implica la interacción de subjetividades; ésta se hace compleja en la medida que cada sujeto que interviene, tiene o puede tener su propia interpretación, por ello el ambiente se presenta relativo a quien lo mire, desde dónde y cuándo, es la anisotropía ambiental; donde la naturaleza heterogénea del tejido social, dependiendo del manejo que se le ofrezca se puede convertir en un escenario propicio para el paulatino crecimiento, o, por el contrario, una realidad de constante agresión y desconocimiento. (p. 50)

Bar-Tal, citado por Rodríguez y Vaca (2010), por su parte, señala que “la convivencia puede ser entendida como una representación mental, existente entre miembros de una sociedad caracterizada por reconocer los derechos de los otros, con el compromiso que los desacuerdos propios de los grupos humanos sean resueltos de forma no violenta” (p. 181). Es desde esta última perspectiva que se propone el presente documento, en la medida en que la comprensión de la norma es el anclaje fundamental que permite la interiorización de acuerdos sociales por parte del sujeto. Por

supuesto, apostándole a la consideración de factores cognitivos (desde el pensamiento crítico) para dirigir los comportamientos que favorezcan una sana convivencia.

Pensamiento Crítico en la Infancia

Hablar o tratar de dar una definición sobre el pensamiento crítico es bastante complejo, no obstante, se puede resolver, al mismo tiempo, mostrando cuál es la perspectiva y postura que enmarca esta propuesta, citando a Villarini (s.f.), quien definió el pensamiento crítico a la capacidad para examinarse y evaluarse a sí mismo (el propio o el de los otros), y en concordancia con Paul y Elder (2003 y 2005), al afirmar que es auto-dirigido, auto-disciplinado, autoregulado y auto-corregido. Su capacidad surge de la metacognición que va más allá de un ego, de las ideas e intereses particulares de un individuo (Villarini, s.f., pp. 39-40).

Cuando hay “algo importante” —comillas fuera del texto— que vale la pena pensar, como afirman Ritchhart y cols. (2014), se propone una razón para pensarlo en profundidad, y los estudiantes experimentan un tipo de aprendizaje que tiene un impacto duradero y una influencia poderosa, no solo a corto plazo sino también con el transcurrir del tiempo; no solo aprenden, sino que aprenden a aprender (p. 22). Esto lo complementan muy bien, Moreno y Velázquez (2017), citando a Castellanos, al expresar que

Desde esta mirada se comprende que el pensamiento crítico es un proceso intelectual que se activa cuando el sujeto asimila la información, la procesa, la interpreta, la infiere y produce un conocimiento que aplica a la práctica demostrando una actitud positiva (p. 58). Lograr el desarrollo del pensamiento crítico en el proceso de enseñanza-aprendizaje puede mejorarse al aplicar de la didáctica desarrolladora [...] privilegiando la actividad reflexiva y consciente del educando. [

Así, la actividad de enseñanza —y aprendizaje— debe ayudar a crear el clima afectivo que requiere el desarrollo humano, pensamiento reflexivo y crítico; un clima de libertad, tolerancia y cuidado y promover el apoyo mutuo, la colaboración, la comunicación y el diálogo entre los estudiantes, fomentando el aprendizaje coo-

perativo, pues de este proceso surgen las operaciones superiores del pensamiento, como lo son el razonamiento y la argumentación (Villarini, s.f., p. 41).

Relevancia de la convivencia escolar

Dentro del marco legal, la relevancia de la convivencia escolar es reconocida en el Acuerdo 434 (2010), dictado por el Concejo de Bogotá, según el cual se debe crear un Observatorio de Convivencia Escolar como parte del Sistema Distrital de Seguridad Escolar. Este sistema tiene por objeto (artículo 2) promocionar espacios de reflexión pedagógica en torno al tema, que conlleven a incentivar la creación y uso de estrategias que prevengan situaciones de violencia escolar en las Instituciones Educativas (IE).

Este propósito fue materializado por el Gobierno Nacional a través de la Ley 1620 de 2013, que crea mecanismos de prevención, protección, detección temprana de todas aquellas conductas que atenten contra la convivencia escolar, la ciudadanía y el ejercicio de derechos humanos, sexuales y reproductivos (SED, 2019), de estudiantes dentro y fuera de la escuela. Sistema Nacional de Convivencia Escolar, que es reglamentado por el Decreto 1965 de 2013.

Es clara la preocupación por la problemática general de violencia en los colegios, que requiere orientar acciones que optimicen la convivencia, al tiempo que promuevan la resolución de conflictos entre los diferentes actores (docentes, directivos, orientadores, estudiantes, administrativos y padres/madres). Esta problemática está atravesada por diferentes tensiones como las siguientes.

Relación entre la cotidianidad y el deber ser. Si bien los principios morales son guías para la acción (los cuales pueden ser o no aplicados de acuerdo con las situaciones), las actuaciones de los adultos en la comunidad educativa pueden ser sistemáticamente no consistentes con los principios que se quieren promover. La complejidad de la toma de decisiones ante dilemas morales puede no ser clara para los estudiantes y, por lo tanto, no identificar las consideraciones éticas que subyacen. Estos principios aplican no solo a los niños, niñas y jóvenes, sino a todos los integrantes de

la comunidad educativa que cotidianamente forman de manera, más o menos, consciente a los estudiantes.

La institución educativa puede convertirse en un ambiente en el cual se enseñe y exija al niño o joven a que se comporte de forma justa, sin embargo, esta no actúa con justicia sobre él, solo la reflexión de la propia comunidad sobre su organización y relaciones puede llevar a modificar este tipo de dinámicas.

Manual de convivencia como requisito. En general, las normas de las instituciones educativas, que reposan en los manuales de convivencia o en otro tipo de textos, no han sido construidas a partir de la discusión democrática con la comunidad educativa y, una vez establecidas, difícilmente se someten a revisión, perdiendo el sentido de la regulación de la vida social y limitándose a cumplir con un requisito de existencia. Las normas construidas de esta manera no favorecen la comprensión, ni la aceptación de los involucrados, limitando su cumplimiento a la obediencia basada en el temor o la resistencia explicable desde las motivaciones y comprensiones alternativas de los sujetos.

Peso de la diversidad cultural. La comprensión de las normas de convivencia está mediada por el bagaje cultural de los miembros de la comunidad educativa. En nuestro contexto, la escuela agrupa personas de diverso origen cultural, con motivaciones diversas y diferentes valoraciones de la convivencia; son estudiantes que provienen de diferentes contextos sociales, regiones o culturas, deben recibir la misma formación y seguir de manera uniforme las reglas de convivencia, sin poder participar de su construcción, ni reconocer plenamente los nuevos sentidos que toman en la institución como lugar de encuentro.

Tensión entre la escuela y el contexto. Con frecuencia, la institución educativa se encuentra inmersa en un medio hostil en el que la violencia y la agresión se vuelven maneras adaptativas de reaccionar y sobrevivir. En un medio en el que el niño, niña o joven pudo ser maltratado, subvalorado o irrespetado, una escuela que promueva la participación y el cuidado de los otros entra en con-

travía. Estas valoraciones sociales y estrategias de supervivencia, que han sido utilizadas previa o paralelamente a lo esperado por la institución educativa, hacen más difícil y complejo el abordaje desde la ética de situaciones de convivencia.

Características de Comunidades Justas

La primera comunidad justa fue creada en una institución pública por Kohlberg y el Centro para la Educación Moral de la Universidad de Harvard, durante cinco años, en la escuela Cluster de Cambridge, Massachussets en 1974, intentando planificar una escuela alternativa y con una concepción basada en la democracia y participación de la comunidad educativa en la construcción de normas, en el debate, en la solución de problemas reales que vivía la misma comunidad y con un ambiente democrático basado en la justicia (p. 8), para pasar del juicio moral a la acción moral, como lo decía Kohlberg (citado por Cendales, 2005).

Comprender a la escuela en términos de comunidad justa constituye una apuesta por la generación de un *clima* o *atmósfera moral*, que promueva comportamientos propios de una democracia plena¹⁰, e implica un paso de una perspectiva individualista para optar por una visión colectiva que, en últimas, redundará en promover niveles de razonamiento moral más elevados en los integrantes de una comunidad.

Desde esta perspectiva, hay una relación directa entre las comunidades democráticas y la construcción de un sentido de justicia que regula la vida escolar, más allá de los niveles de desarrollo moral alcanzados por los integrantes de una institución educativa, gracias a un proceso de razonamiento (a través de la discusión de dilemas morales) y gracias a la oportunidad de participar en entornos organizados democráticamente. Pero ¿qué caracteriza una comunidad justa?, según Kohlberg (citado por Linde, 2009, p. 14), las siguientes condiciones son aspectos esenciales de la atmósfera moral de una escuela y tienen mayor influencia sobre el juicio y la conducta morales.

10 Al respecto, Linde hace una revisión del origen de la propuesta de las comunidades justas que está relacionado con la experiencia que tuvo Kohlberg al visitar los kibutz en Israel y con el intento de compensar el énfasis individualista de su propuesta e incluir aspectos colectivos. Igualmente, realiza un análisis crítico de la propuesta de este autor a la luz de los conocimientos actuales y defiende su vigencia a pesar de las críticas que ha recibido.

- *Discusión abierta centrada en la justicia y la moral.*
- *Conflicto cognitivo estimulado por el contacto con puntos de vista diferentes y razonamiento de etapa superior.*
- *Participación en la creación de reglas y en el ejercicio del poder y la responsabilidad.*
- *Desarrollo de la comunidad hacia una etapa superior.*

De esta manera, la comunidad justa estaría en estrecha relación con el ejercicio del poder al interior de la escuela y, para el caso de nuestro entorno, con los mecanismos de participación viabilizados por el gobierno escolar. Como afirman Power y cols (1989):

La comunidad justa considera los valores (normas) como un producto de la vida escolar, muy en especial su entorno moral y su estructura gubernativa. Las escuelas sobre la Comunidad Justa se basan en la defensa de las autoridades (p.e. los profesores) y en el poder del grupo de iguales en la identificación e inculcación de valores. Este planteamiento se basa, asimismo, en el poder del proceso democrático, en el proceso de evaluación de la justicia y en el vínculo de los estudiantes a la comunidad que han formado en su entorno escolar. Por tanto, los valores resultantes serán igualmente justos, comunitarios y fuertemente arraigados. (p. 91)

Con relación a eso, se requerirá que los involucrados en el proceso de construcción de la comunidad justa estén de acuerdo en el tipo de ambiente escolar que se quiere lograr, por ejemplo, y, como enfatiza Madrid (citado por Del Refugio, 2001), debe ser claro para los docentes que los estudiantes se sientan apoyados, protegidos, respetados, beneficiados por ser parte del grupo y ser capaces de confiar en los demás. Esto se logra a partir de la discusión y decisión democrática, realizando acuerdos de cooperación mutua, lo que tiene aún más beneficios porque, a su vez, se va fortaleciendo la identidad personal y comunitaria.

Acuerdos y pactos de aula entre maestras y niños

Es importante que les enseñemos a los niños y niñas de preescolar sobre estos cinco aspectos: poner en práctica la propuesta

en el aula; fomentar la moralidad que exige respeto, confianza y amistad; expresar el amor y la confianza ayudan en la autoestima, un estudiante con autoestima elevada puede sustentar sus propios juicios; aprender a valorar y respetar la diferencia; aprender a valorar la cultura y las diferentes culturas; desarrollar la autonomía por medio de los dilemas morales (Arias y Vargas, 2005, p. 58).

Las condiciones materiales de cada plantel y del trabajo docente, además del bienestar mental y remunerativo de los profesores como funcionarios públicos, son algunos elementos que enmarcan la dimensión de lo posible en la definición de las competencias ciudadanas, cívicas y éticas, las cuales vamos a tomar como ejes pilotos de aprendizaje y que, según Conde (2004), se anotan enseguida.

- *Me conozco, me valoro y me regulo.*
- *Me comprometo con mi comunidad, con mi país y con el mundo.*
- *Respeto la diversidad.*
- *Conozco, respeto y defiendo los derechos humanos.*
- *Convivo de manera pacífica y democrática.*
- *Me comunico y dialogo.*
- *Participo.*
- *Soy crítico.*
- *Respeto y valoro la justicia y la legalidad.*
- *Defiendo la democracia.*
- *Valoro la autoridad democrática.*

Lo anterior, ha llevado a las instituciones educativas a definir una serie de iniciativas orientadas hacia el fortalecimiento de la capacidad de estudiantes, docentes y padres/madres de familia para establecer colectivamente unas reglas de juego; esto con el fin de asegurar la coexistencia de la pluralidad de creencias, valores y opiniones que conforman, paulatinamente, una comunidad de intereses compartidos, y sustenten, al mismo tiempo, un sentido del nosotros como colectivo.

Estas acciones se materializan en el manual de convivencia, entendido como una herramienta pedagógica y social en la que se

construyen y consignan los acuerdos/pactos con la participación de todas las personas de la comunidad escolar, para facilitar y garantizar la armonía en la vida diaria de nuestra Institución Educativa como un territorio de encuentros, desencuentros, conflictos, resolución pacífica y dialogada de los mismos niños y niñas. Los siguientes son algunos de los acuerdos que se promueven en esta población, para la construcción de una convivencia armónica desde temprana edad.

- *Saludamos y nos abrazamos.*
- *Decimos “Por Favor” y “Gracias”.*
- *Hacemos amigos.*
- *Nos felicitamos.*
- *Nos reconocemos.*
- *Respetamos.*
- *Nos expresamos.*
- *Participamos.*
- *Hablamos sin gritar.*
- *Escuchamos.*
- *Pedimos la palabra.*
- *Colaboramos.*
- *Ofrecemos disculpas.*
- *Le contamos a nuestra familia.*
- *Cuidamos y nos cuidamos.*
- *Decimos la verdad.*
- *Jugamos sin trampas.*
- *Comemos.*
- *Aceptamos nuestros compañeros.*
- *Ordenamos.*
- *Preguntamos.*
- *Investigamos.*

El punto de partida para un buen trabajo pedagógico es entender la realidad en la que viven los estudiantes y los problemas que traen o se generan dentro y fuera de las instituciones; esto sumado

a los conflictos que surgen por la interacción entre los estudiantes, padres de familia y docentes, que hacen más compleja la realidad en la comunidad educativa; dentro de los innumerables conflictos y problemas que se viven en la escuela, podemos enumerar los problemas en la convivencia de la comunidad educativa.

- *Indiferencia e individualismo de estudiantes, docentes y padres de familia ante los problemas y dificultades de los jóvenes y retos del colegio.*
- *Heteronomía en la observancia de la norma; se cumple la norma si se es vigilado.*
- *Desconocimiento y desvinculación de los valores de la institución.*
- *Falta de tolerancia de muchos miembros de la institución ante las diferencias de los demás.*
- *Irrespeto a la autoridad.*
- *Falta de argumentos y herramientas para afrontar los conflictos de forma adecuada.*
- *Consumo de sustancia psicoactivas, licor y cigarrillo.*
- *Relativismo ético y moral.*
- *Escala de valores desde los intereses particulares, que no van con las propuestas de la institución*
- *La generación de culturas urbanas que hace que la escala de valores cambie de acuerdo con el grupo al que se pertenezca.*
- *Problemas de autoestima, intolerancia entre estudiantes y maltrato social y familiar.*
- *Desorientación personal y profesional.*

Actividades educativas propuestas como diversos medios para establecer de manera dialógica el respeto de los derechos humanos y las creencias plurales, destacando la prioridad que, en la escuela democrática justa, se da a las cuestiones morales y cómo son las primeras en el orden del día de la agenda escolar (García, 2003). Donde el papel del profesor consiste en favorecer el desarrollo moral de los estudiantes a través de diferentes metodologías: diálogos clarificadores, discusión de dilemas morales reales, *role-playing*, procedimientos de la neutralidad activa, juegos de

simulación, resolución de conflictos, entre otros, cuya finalidad principal con estas estrategias es propiciar el consenso y la constitución y justificación autónoma de las normas (Lazarte 2005, p. 8).

Un ejemplo de esta formación y trabajo escolar con esta población se hace evidente a través de la caracterización que realizan Orientadores/as Escolares (Borja, 2019), a comienzos de cada año con la comunidad estudiantil, desde su Plan de Orientación Anual (POA). Para este caso, el universo poblacional entre ambas sedes del Colegio (A y B) sumó 400 estudiantes, de jardín y transición, de estos, 223 niños y niñas en la sede A (año 2019), repartidos en 9 cursos —7 de jardín y 2 de transición—, de los cuales se pudo conversar con 82 infantes según registros sistematizados (ver Borja, 2020), 59 de ellos niños y 23 niñas participantes (37%, Figura 2), para escuchar sus definiciones sobre algunas palabras/conceptos relacionados con el contexto escolar (como escuela, educación, educar, paz, corrupción, justicia, evaluación y calificación, y otras cuestiones preguntadas), para contextualizar el presente escrito, en el siguiente párrafo se transcriben algunos.

Figura 2. Población escolar de preescolar, entre el total de estudiantes, quienes expresaron sus ideas y pensamientos sobre diferentes términos. (Elaboración propia).



Explicaciones registradas en un cuestionario diseñado como guía y registro de sus respuestas ante cada termino, construidas desde su entendimiento, para entrecruzarlas con la idea central del escrito; entre tales construcciones de estudiantes de preesco-

lar, que son parte de otros proyectos exploratorios desde la escuela. Aquí, solamente se mencionan dos cuestiones, la palabra “justicia” y la palabra “corrupción”, que la mayoría no supo dar un significado, hasta que se les asocio con la “trampa en el juego”, pensando en esta acción como un dilema moral frente a actuar “bien o mal”. A continuación, se mencionan algunas de sus afirmaciones, frente a este concepto, para dejarlo a la interpretación y análisis de los lectores.

- *“Justicia es limpiar, trampa lo que no se debe hacer, no morder” (niña, 4 años).*
- *“No lastimar los niños, no hacer daño a los amigos y no pegarles” (niño, 5 años).*
- *“Empujar, no respetar acuerdos, no juegan futbol porque hacen trampa” (niño, 4 años).*
- *“—con hacer trampa— no es justo, comenzar otra vez” (niña, 4 años).*
- *“Justicia es pelear, trampa es competir, uno decir 2 y otro decir 3” (niño, 5 años).*
- *“Justicia cuando les pegan a los compañeros” (niña, 4 años).*
- *“Justicia como estar en un colegio, trampa porque quieren hacerla cuando necesitan algo; corrupción a donde nos llevan” (niño, 4 años).*
- *“Justicia, denunciar, robar —no hacerlo—, policía” (niño, 6 años).*
- *“Justicia, no dejarse pegar; trampa, poner unas cosas para ganar, hacer que alguien se caiga” (niño, 5 años).*
- *“Justicia, respetar la gente; trampa, unos niños se portan mal; corrupción que los niños juegan con pistolas” (niño, no mencionó su edad).*
- *“Corrupción que uno se porte bien o mal; si gana hace trampa” (niño, 5 años).*
- *“Justicia es atacar a alguien que sea malo” (niño, 5 años).*
- *“Justicia, hacer tareas” (niño, 5 años).*
- *“Justicia, trabajar” (niña, 5 años).*

La escuela: lugar de encuentros y desencuentros

Las innovaciones educativas analizadas nos permiten constatar que la democratización de la vida escolar es un elemento central para avanzar en la construcción de comunidades justas e incluyentes. A partir del estudio, se pudo establecer que el fortalecimiento de una cultura democrática en las instituciones escolares —caracterizada por una concepción democrática del conflicto, por la existencia de espacios de participación y deliberación, en los cuales los estudiantes tienen voz, voto y responsabilidades— va configurando un escenario de aprendizaje, de tal modo que “la democracia, más que una forma de gobierno se vuelve un estilo de vida” (Pineda, 2000, p. 52) en las comunidades escolares.

Algunos elementos comunes de las experiencias nos indican que, para hacer de la democracia escolar una realidad, es necesario, como se ha señalado, concebir la escuela como un espacio político para la formación ciudadana, propiciando el desarrollo moral y la autonomía de los estudiantes, con el fin de que logren comprender los procesos y sentidos de la justicia en términos del Otro. De igual manera, demanda su formación para participar colectivamente en la formulación de las normas para su convivencia democrática, aprendiendo, así, a participar en la esfera pública. Requiere, también, el reconocimiento del ejercicio de los derechos de los estudiantes (Ley 1098 de 2006), la gestión de los mecanismos e instancias para la participación y la organización democrática, tales como el gobierno escolar, los ministerios, centros de conciliación, pactos de convivencia, asambleas, consejos estudiantiles, entre otros.

El nivel de juicio moral, con la prueba de Gibbs adaptada por Molano, aumentó significativamente para los estudiantes que participaron en el programa Comunidad Justa. En contraste, el cambio en juicio moral, entre quienes estuvieron en el grupo control, no fue significativo. En cuanto al nivel de la atmosfera Moral, con la prueba de Villegas, Kanayet y Torrente, aumentó significativamente para los estudiantes que participaron en el programa; en contraste, el cambio en la atmosfera moral, entre quienes estuvieron en el grupo control, disminuyó significativamente (Cendales, 2005).

De ahí, derivan algunos aspectos relevantes en torno a la concepción del conflicto, en primer lugar, el reconocimiento del otro,

como el núcleo central en la resolución del conflicto; en segundo término, y muy ligada a lo anterior, la alteridad, la cual es significativa en el sentido de apostarle al otro como interlocutor válido en la resolución de los conflictos; en tercer lugar, la concepción de conflicto como un “instrumento pedagógico”, puesto que en él convergen el reconocimiento del otro, la autonomía moral, la participación y la convivencia de derechos, elementos a partir de los cuales se construye ciudadanía.

El estudio demuestra que en la escuela es posible abordar la resolución del conflicto a través de espacios y experiencias mediadas por el diálogo, la concertación, el consenso y la deliberación entre los estudiantes, reconociendo al otro en su diferencia y en su dignidad humana, para desarrollar la capacidad del perdón y de conciliación. A fin de lograr este cometido, se requiere promover las estructuras que favorezcan su instauración, desarrollar en estudiantes las habilidades en manejo del conflicto, como instrumento pedagógico para la construcción de ciudadanía; disposiciones para negociar, mediar, concertar y consensar, siempre y cuando la escuela sea una comunidad poseedora de una moral democrática, caracterizada por la pluralidad, la tolerancia, la fraternidad y la libertad.

De otra parte, el estudio señala que el manejo del conflicto en el ámbito escolar propende por la construcción de ambientes democráticos y justos, permitiendo a los estudiantes reconocer que existen otras formas de vivir, convivir, resolver sus problemas, y que, a su vez, están preparándose para participar activamente en la vida social y política de los contextos en los cuales se desenvolverán más tarde. Asimismo, encontramos que los estudiantes se están formando como sujetos capaces de interpretar, argumentar, deliberar y proponer, con una sensibilidad moral que les permite reconocer al otro en su diferencia, factores que son importantes en la perspectiva de construcción de comunidades justas.

En las experiencias estudiadas, se evidencian fuertes procesos de participación, en los cuales las colectividades organizadas y preparadas para tal fin, y contando con el derecho a decidir, construyeron sus propios proyectos en relación con las normas — como sistemas de justicia— que regularían la convivencia escolar.

Visibilizando los componentes morales y de justicia en los niños: apuesta para configurar comunidades justas en instituciones educativas

Podemos inferir que, tanto la justicia como la expansión de la libertad son los fines primordiales de una comunidad justa, que se reconozca como asociación política. La democratización de la vida escolar es un elemento central para avanzar en la construcción de comunidades justas e incluyentes. Es claro que la configuración de una comunidad justa es un proceso de largo aliento. Reiteramos que una comunidad justa es concebida como un espacio en el cual los estudiantes comienzan a ser tenidos en cuenta, estableciendo —a través del consenso social las normas, valores y responsabilidades que favorezcan el respeto mutuo como un modo de vivir los derechos humanos— las competencias ciudadanas, el clima o ambiente moral.

Este “laboratorio” (en el sentido amable de la palabra), inicialmente está pensado para ser desarrollado con estudiantes de preescolar hasta cuarto y quinto de primaria, y posteriormente en los demás grados de nuestras instituciones educativas, buscando favorecer e impactar a toda la comunidad educativa. Ahora bien, como elementos de partida para la implementación de comunidades justas en las IE, en la literatura se consideran relevantes algunos aspectos que se mencionan en los siguientes párrafos.

La reflexión, por parte de los docentes, acerca del sentido de las normas y de su cumplimiento. Este trabajo constituiría las bases de la comunidad justa, dado que los docentes son quienes ostentan el poder e imponen las normas y el ejemplo. Requiere un proceso que motive a los docentes hacia el cambio en la manera de comprender las normas, incluso, diferenciando aquellas normas que son negociables y que atienden a convenciones sociales, de aquellas que remiten a aspectos éticos que afectan el bienestar y la justicia.

El reconocimiento del docente, de su rol en la promoción del desarrollo moral de los estudiantes (Lazarte, 2005). Sería necesario contar con información sobre el desarrollo moral, la cual les facilite incrementar su sentido de control de la situación. Ante las realidades apabullantes con las que se enfrentan, muchos docentes han perdido la esperanza de cambiar las relaciones que se

establecen con los estudiantes. Recuperar el sentido de agencia de los docentes es fundamental para iniciar el trabajo: una agencia basada en los consensos, mostrando adultos diferentes a los que usualmente se han visto enfrentados niños y jóvenes.

La resignificación de instrumentos normativos en la escuela. En este sentido, Delgado y Lara (2008) proponen la resignificación del manual de convivencia con la connotación de “Pacto”, además, que los estudiantes participen en su elaboración, para que no sea visto después como un documento punitivo y coercitivo que tan sólo les señala sanciones, faltas o castigos en caso de incumplimiento (p. 684). En este sentido, sería necesario un encuentro reflexivo que permita a los docentes reconocer normas prescritas y consensuadas por la comunidad escolar, las cuales aseguren un clima o atmósfera moral que favorezca el razonamiento moral.

Recuperación del valor de la palabra y la confianza entre los actores que lo suscriben, para que este pacto sea respetado. La participación en la construcción de las normas es condición necesaria, pero no suficiente para que los compromisos adquiridos se cumplan. Se requiere un trabajo pedagógico sostenido que favorezca un comportamiento coherente con lo propuesto.

Aguardando hasta que las condiciones se den y sea viable implementar los programas para la construcción de comunidades justas, pues existiría un entorno que los haga sostenibles. Los directivos docentes, estudiantes, cuidadores y padres de familia pueden invertir dos o tres días al inicio del periodo académico, diseñando e implementando estrategias pedagógicas para mantener las reglas —o las que establezcan— celebrando acuerdos y convenciones sociales colegiados, que trasciendan su sentido punitivo, prohibitivo, represivo o coercitivo.

Se proporcionen mecanismos que favorezcan la definición, la validación de los reglamentos-normas y un permanente acompañamiento docente, para generar espacios de reflexión y discusión; sometiendo la propuesta a una serie de condiciones reales, con el fin de construir las competencias ciudadanas, cívicas y éticas posibles de alcanzar, como se definen actualmente en las políticas gubernamentales, como aparecen en el PESCC, propuesto por el MEN (2007).

Educando los estudiantes de preescolar y también primaria en las áreas del currículo de Ética y Valores (liderado por los maestros de esta área), como lo mencionan Arias y Vargas (2005, p. 53), utilizando metodologías y estrategias pedagógicas que posibiliten una mayor apropiación de los valores y de su práctica en la convivencia familiar, escolar, social y comunitaria. Así, desarrollan habilidades comunicativas

—elocuencia, escucha, argumentación, proposición—, y, especialmente: la capacidad de razonar (Salazar y Lara, 2008), necesarias para el diálogo y ejercicio activo de la ciudadanía en la escuela.

Trabajo con los niños y niñas de preescolar en aspectos como, poner en práctica la propuesta en el aula de fomentar una moralidad que exige respeto, confianza y amistad; expresar el amor y la confianza que ayudan al desarrollo de la autoestima, un estudiante con autoestima elevada puede sustentar sus propios juicios; aprender a valorar y respetar la diferencia; aprender a valorar la cultura y las diferentes culturas; desarrollar la autonomía por medio de los dilemas morales (Arias y Vargas, 2005, p. 58).

Conclusiones

No se puede desconocer que las propuestas para celebrar pactos de convivencia impactan a toda la institución, generando tensiones y resistencias, confrontaciones entre los docentes y con las directivas, ante el temor de perder poder y autoridad. De hecho, el grupo pedagógico conformado por docentes fue una de las instancias más débiles en todo el proceso, por la poca voluntad de participar, la concentración de responsabilidades que debe asumir y el tiempo extra-laboral que demanda, mientras que el grupo de directivas, además de ser fuente de tensiones, fue el gran ausente del proceso.

El desarrollo de las competencias del juicio moral en los niños y jóvenes requiere de una pedagogía orientada desde edades tempranas, para trabajar gradualmente con ellos lo que requieren comprender y razonar moralmente sobre situaciones cotidianas de su entorno inmediato escolar, familiar y comunitario. De otra parte, la construcción de comunidades justas demanda repensar

y redefinir la escuela, como también un compromiso activo por parte de estudiantes y docentes en la construcción de acuerdos, aspecto fundamental para una convivencia democrática en la escuela.

Referencias bibliográficas

Acedo, L. (2008). *Caracterización Conceptual de la Educación como Praxis. Un estudio desde la perspectiva de R. S. Peters*. Centro Panamericano de Humanidades, México. Tópicos (35), 113-137.

Arias, Delgado S., Lara, Luque M., Vargas de R., Vives, (2005). *Estado del arte. Educación para el conocimiento social y político*. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

Beltrán Castellanos, A., y Otros (2018). *Morfeo. Una escuela para la libertad: una experiencia de investigación- acción inspirada en el pensamiento del último Michel Foucault*. Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social, Edición Andrés David Nieto Buitrago, Bogotá.

Berkowitz, M. (1995). *Educar la persona moral en su totalidad*. Revista Iberoamericana de Educación, (8), 73-101.

Borja, C. (2017). *Sentido de la Escolaridad: Estar o No, en el Salón de Clases*. Ponencia sobre resultados de investigación, presentada en el Congreso Internacional de Orientación Educativa, Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM, México.

Borja, C., Brunal, A., y Osorio, S. (2018). *Rol y sentido del orientador educativo en ámbitos escolares en Colombia*. Bogotá: SED - IDEP, Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación (RELAPRO).

Borja, C. (2019a). *Orientador(a) Escolar. Más Que Un Pedagogo/a. ¿Un cambio de Paradigma? O solamente un cambio en nuestras funciones*. Revista Educación Y Ciudad, (2) 37. <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2149>

Castilla Pérez M. (2013). *La Teoría del Desarrollo cognitivo de Piaget aplicada en la clase de primaria*. Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5844/1/TFG-B.531.pdf>

Cendales L. (2005). *Incidencia del programa de comunidad jus-*

ta en el desarrollo moral den Instituto Técnico José Ignacio de Márquez. Tesis de Maestría. Universidad de los Andes – CIFE.

Concha, P. (2009). *Teoría de Conflictos de Johan Galtung*. Revista de Paz y Conflictos, (2), 60-81.

Conde Flores S. (2004). *Educar para la Democracia. Hacia un ambiente escolar justo y de legalidad: reglas, disciplina y solución de conflictos*. Instituto Federal Electoral, México, D.F. (6).

Congreso de Colombia (2006). *Ley 1098 de noviembre 8, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Bogotá.

Del Refugio, J. (2001). *Vivenciar una comunidad justa, alternativa viable para la atención de la diversidad cultural en educación primaria*. Universidad Pedagógica Nacional. Bolivia.

Delgado Salazar R., Lara Salcedo Luz Marina (2008). *De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas*. En revista Universitas Psychologica, 17(3). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. 673-690.

Del Rey, R., Ortega, R., y Feria, I. (2009). *Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar*. En Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, (23) 3, 159-180. <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27419066009>

Fernández, B. (2009). *El esquema de Kohlberg revisado: R. S. Peters y la educación moral temprana*. Universidad de Santiago de Compostela. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/viewFile/2926/2962>

García, R., Martínez, A., Morales, C., y Vásquez, J. (2011). *Enseñar la justicia social en educación infantil*. En Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en educación. Vol. 9. Núm. 4.

Gómez, J. (2007). *Gestión para el Fortalecimiento Institucional. Presupuestos con participación en Colegios Distritales*. Alcaldía Mayor de Bogotá.

Gómez, V. (2002). *La resolución de conflictos intersubjetivos en clases de educación física a nivel local*. En Anuario de Investigaciones. Vol XVII. Facultad de Psicología UBA.

Herrera C., Hurtado G. (2010). *Acuerdo 434 De 2010, por medio del cual se crea el observatorio de convivencia escolar*. <http://www>.

alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=39291

Hersh, H., Reimer, J., y Paolitto, D. (2002). *El crecimiento moral: De Piaget a Kohlberg*. Traducido al español por Carmen Fernández, Narcea S.A. de Ediciones, Madrid, España.

Krauskopf, D. (2006). *Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares*. Washington D. C. OPS. <http://new.paho.org/hq/dmdocuments/2009/arte.violencia.escolares.pdf>

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, España: Descleé de Brouwer S.A.

Lazarte Moro A. (2005). *Más allá de una “comunidad escolar justa”*. ESE No 8, Departamento de Educación, Universidad de Navarra. 135-144.

Linde, A. (2009). *La Educación Moral según Lawrence Kohlberg: Una Utopía realizable*. En Praxis filosófica. No 28, 7-22.

Ministerio de Educación Nacional (2007). *PESCC: Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía*. Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2013). *Ley 1620 de marzo 15, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2013). *Decreto 1965, de septiembre 11. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Bogotá.

Moreno-Pinado, W., y Velázquez, M. (2017). *Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico REICE*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 15(2), 53-73.

Oser, F. (1995). *Futuras perspectivas de la educación moral*. Revista Iberoamericana de Educación No 8.

Paul, R., y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento Crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico

Paul, R., y Elder, L. (2005). *Una Guía Para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico. Fundación para el Pensamiento Crítico.

Pérez-Fuentes, Gázquez, Fernández-Baena y Molero (2011). *Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década*. Vol. 39, núm. 2, pp. 81-90.

Ritchhart, R., Church, M., y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el Pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Paidós.

Rodríguez, C. y Vaca, P. (2010). *Promover la convivencia escolar: una propuesta de intervención comunitaria*. En Aletheia, (33) 179-189. <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=115021494016>

Rodríguez, P y cols. (2011). *Análisis de la convivencia escolar en aulas de educación primaria*. En Revista Iberoamericana de Educación/ Revista Ibero-americana de Educação, (55) 3.

Secretaría de Educación Distrital – SED (2019). *Directorio 3.0 de protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos*. Comité Distrital de Convivencia Escolar, Bogotá.

Toro B., Tallone A. (2010). *Educación, Valores y Ciudadanía. El papel del profesor consiste en favorecer el desarrollo moral de los alumnos*. OEI, Madrid, España, (10).

Trilla J. (1992). *Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas*. OEI, Revista Iberoamericana de Educación. Barcelona, España, (7). <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie07a04.htm>

Tugendhat, E. (2001). *¿Cómo debemos entender la moral?* Cátedra Manuel Ancizar, Ética y Bioética, (1). http://bdigital.unal.edu.co/783/4/263_-_3_Capi_2.pdf

Turiel, E., Enesco, I., Linaza. J. (Comp.) (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza.

Villarini, A. (s.f.). *Teoría y Pedagogía del Pensamiento Crítico*. Universidad de Puerto Rico. *Perspectivas Psicológicas*. Año IV (3 – 4).

Acuerdos de convivencia en preescolar. Páginas: 123-147
ACE - Anuario Colombiano de Ética
Revista del Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social

N.º 1

147

Albores de la astrofilosofía

Dawn of Astro philosophy

Alboradas da astro filosofia

Franck Harold Téllez Aroca¹¹

Franck.tellez@gmail.com

ORCID: 0000-0003-3350-1330

Julie Esperanza Gaitán Aroca¹²

Julie.gaitan@ingenieros.com

ORCID: 0000-0002-1484-7910

Jorge Eliecer Gaitán Aroca¹³

jorge.aeronautica@gmail.com

ORCID: 0000-0002-3595-7924

Liz Jeannette Gaitán Aroca¹⁴

lizj1806@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4134-3144

Celio Arnulfo Téllez Aroca¹⁵

ctelleza@educacionbogota.edu.co

ORCID: 0000-0002-5685-8108

11 Franck Harold Téllez Aroca. Filosofía Pura, Universidad de San Buenaventura - Bogotá (Colombia). Bachelor Degree in Computer Science, East West University – Chicago (EUA).

12 Julie Esperanza Gaitán Aroca. Ingeniera de Sistemas, Universidad Autónoma de Colombia; Estudiante Máster Universitario en Diseño y Gestión de Proyectos Tecnológicos, Universidad Internacional de La Rioja, Logroño (España).

13 Jorge Eliecer Gaitán Aroca. Ingeniero Aeronáutico, Universidad San Buenaventura, Bogotá (Colombia), Esp. En Pedagogía y Docencia Universitaria, Universidad San Buenaventura, Bogotá (Colombia); Mg. Ingeniería Mecánica, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá (Colombia); estudiante de Doctorado en Ingeniería Mecánica – Mecatrónica, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá (Colombia).

14 Liz Jeanneth Gaitán Aroca. Ingeniero de Telecomunicaciones, Universidad Santo Tomás de Aquino -Bogotá (Colombia); Esp. y Mg. en Consultoría ITIO (Integración de las tecnologías de la información en las organizaciones), Universidad Politécnica de Valencia (España).

15 Celio Arnulfo Téllez Aroca. Lic. Filosofía e Historia, Universidad Santo Tomás de Aquino – Bogotá (Colombia); Esp. Filosofía de la Educación, Universidad Santo Tomás de Aquino – Bogotá (Colombia), Mg. Universidad Cooperativa de Colombia; PhD Multiversidad Mundo Real, Edgar Morin (México).

Recibido: 30/07/2020

Aprobado: 15/08/2020

Cómo citar:

Téllez-Aroca, Franck Harold; Gaitán-Aroca, Julie Esperanza; Gaitán-Aroca, Jorge Eliecer; Gaitán-Aroca, Liz Jeannette y Téllez-Aroca, Celio Arnulfo (2020). Albores de la astrofilosofía. *Anuario Colombiano de Ética*, 1(1), pp. 148-167



Somos cosmos, vida, especie humana –ciborg.

Resumen

El presente escrito deriva de una serie de parte del conjunto de autores; tales análisis tienen como región nuclear la visión cos-universo. El objetivo principal es presentar académica el primer ejercicio reflexivo en astrofilosofía. Acerca de dicho vocablo se extiva desde la cual se inicia la construcción vocablo; las aprehensiones que constituyen el marco global de referencia; el enfoque de la transdisciplinariedad en su abordaje y algunas de las perturbaciones que inciden en la asignación de su significado.

Palabras clave

Cosmos, especie humana, saber, filosofía, astrofilosofía.

Keywords

Cosmos, human species, knowledge, philosophy, Astro philosophy.

Summary

The present writing derives from a series of reflections on the part of the group of authors; Such analyzes and concerns have as their core region the Cosmo centric vision of the universe. The main objective is to present to the academic community the first reflective exercise around the term Astro phi-

losophy. About this word is exposed: perspective from which the construction of the meaning of the word begins; the apprehensions that constitute the global frame of reference; the approach of trans disciplinary in its approach and some of the disturbances that affect the assignment of its meaning.

Resumo

O presente escrito deriva de uma série do conjunto de autores; tais análises e região nuclear a visão cosmo cêntrico principal é apresentar à comunidade exercício reflexivo em torno do termo peito de dito termo expõe-se: perspectiva desde a qual se inicia a construção de sentido do termo; as apreensões que constituem o enquadramento global de referência; a focagem da transdisciplinaridade em sua abordagem e algumas das perturbações que incidem na atribuição de seu significado.

Palavras-chave

Cosmos, espécie humana, saber, filosofia, astro filosofia.

Introducción

El asunto principal de este escrito es exponer un primer ejercicio que busca la construcción de sentido del vocablo astrofilosofía. En el término astrofilosofía, confluyen tópicos de discusión, caminos de aprehensión, posibilidades de disertación, todos ellos propios de las relaciones entre los sujetos, colectivos, especie humana, cíborg¹⁶ y la actual visión cosmocéntrica del universo. El ser humano permite su reconocimiento y devenir en el cosmos también a partir del análisis desde una postura filosófica. Se percibe en la humanidad la inclinación a la pregunta, la propensión a la búsqueda de respuestas, la intención de vincular opiniones, saberes, conocimientos, con disímiles dinámicas y en conexiones a los contextos.

Una ramificación de esos acumulados está representada por una de las filosofías denominada occidental, la cual cuenta con elaboraciones; provista de una narrativa histórica (antigua, medieval, renacentista, moderna, contemporánea), testigo de intercambios, a partir de interrogantes organizados en varios campos (ontológico, ontológico-teológico, de la conciencia, giro lingüístico, giro práctico), con una amplia amalgama de temas, entre ellos el cosmos. Respecto al desarrollo de la filosofía, circulan elementos comunes y no comunes, planteamientos y diálogos entre autores, puntos de inflexión, pluralidad de comprensiones, estimativos de interpretaciones, aristas en torno a los impactos, diálogos entre escuelas, tendencias, corrientes, empleo de elementos de otras disciplinas y ciencias, encuadres de constructos pertenecientes a porciones de la historia, disertaciones a la luz de procesos sociales e históricos.

Ahora bien, en el trasegar de la especie humana respecto a la percepción del universo, Carr (2009) habla del cosmocentrismo como el cambio definitivo en la comprensión del tamaño del cosmos, mientras que Gell-Mann (1995) diserta en torno al multiverso como un conjunto de universos, siendo uno de ellos el planeta Tierra. Tales comprensiones constituyen el escenario natural en donde se empieza a erigir el significado, los asuntos, las

¹⁶ Ciborg o ciborg, proviene del acrónimo en inglés cyber, cibernético, y organism, organismo. Disciplina cuyo objeto de estudio son las creaciones compuestas de elementos orgánicos y dispositivos cibernéticos.

posibles comprensiones inter y transdisciplinarias, los encuentros y desencuentros de haceres, sentires y pensares, todos ellos ubicables en el ámbito de la astrofilosofía.

Debate

Perspectiva de referencia

El ejercicio de búsqueda de significado de un vocablo, como lo es astrofilosofía, conduce al análisis de un manojito de asuntos tales como: procedencia etimológica, estatus categorial y marcos epistemológicos. Acerca del segundo asunto, Delgado (2018) expone la existencia del empleo de palabras con un sentido amplísimo; los términos son aquellas palabras que tienen un poco más de precisión en su significado; los conceptos son aquellos vocablos que dan cuenta con mayor minuciosidad tanto de la constitución como de los alcances de manifestaciones del universo; los conceptos de carácter científico son palabras que poseen rasgos de globalidad y universalidad; y las categorías son unidades lingüísticas en donde, además de los pronunciamientos por parte de varias disciplinas del conocimiento, se manifiestan otros saberes como el místico y mitológico.

Desde el ámbito epistemológico, son necesarias las preguntas que posibiliten el reconocimiento de un objeto de estudio, metodologías, actores, referentes, principios, marcos teóricos, lineamientos para la producción. Tienen un alto grado de simultaneidad la irrupción del término astrofilosofía y la interpelación desde los referentes epistemológicos. Es pertinente mencionar, en relación con estos referentes, algunos asuntos que requieren procesos de análisis, entre ellos: reconocimiento de la astrofilosofía dentro del mundo de la filosofía, relación de la astrofilosofía respecto a las subdisciplinas de la filosofía, arquitectura epistemológica, principios de interacción con otras disciplinas, marcos de comprensión de la astrofilosofía, posibilidades de intercambio con otras formas de sabiduría y conocimientos, perspectivas de encuentro con otras descripciones.

Es altamente posible que realidades no abordadas del cosmos, rasgos de los tipos de civilizaciones I, II, III y IV¹⁷, y percepciones

17 Nikolai Kardashev plantea tres tipos de civilización I, II, III y Michio Kaku adiciona el tipo IV.

de otras tramas textuales, perturben y amplíen los esfuerzos de búsqueda tanto del estatus categorial como el epistemológico de la astrofilosofía. Sin embargo, la vía operativa, sensitiva y analítica del ser humano, en relación con el contexto cosmocéntrico, permitirá apuntalar ejercicios reflexivos, que tendrán su decantación en las variables espacio, sujetos, procedimientos y tiempo. Conviene subrayar que, dentro de los elementos de asignación de sentido de astrofilosofía, existe uno en común con el término novísimo de competencias cósmicas (Téllez, 2019), la comprensión cósmica del universo y sus impactos.

Mientras el vocablo de competencias cósmicas empieza a hacer sus primeros balbuceos dentro del escenario educativo al final de los primeros 20 años del siglo XXI, en Dick (2015) se describen múltiples impactos sociales acontecidos desde los primeros vuelos espaciales de los Estados Unidos, así: tecnología médica (Sims, 2015), fabricación de circuitos integrados (Butrica, 2015), sistemas micro electromecánicos (Butrica, 2015), energía nuclear espacial (Launius, 2015), medio ambiente (Lambright, 2015), satélites de aplicaciones (Whalen, 2015), relación con la comunidad y la sociedad (Sadeh, 2015).

Aprehensiones en la comprensión

Un matiz de la astrofilosofía es comprender a la especie humana y sus realidades en el marco de la evolución del cosmos, en donde el sujeto y tantas otras realidades son parte del universo. Respecto a la evolución, se han configurado narrativas. Harari (2015) habla de la irrupción de la materia y energía hace 13.500 millones de años; de la configuración del planeta Tierra hace 4.500 millones de años; de la aparición de los primeros organismos hace 3.800 millones de años; de la evolución del género Homo en África hace 2.500 millones de años; del uso cotidiano del fuego que acontece mucho tiempo después, hace sólo 300.000 años; de la colonización de América, por parte de los sapiens, y la extinción de la mega fauna americana hace sólo 16.000 años; del arribo de la revolución agrícola hace 12.000 años; de la presencia de los primeros indicios de la escritura hace 5.000 años. Según Sagan (2004), la ciencia tuvo sus inicios hace 2.500 años y la revolución industrial despuntó 200 años atrás.

Asimismo, hace 59 años el primer ser humano exploró el espacio exterior y dio una vuelta completa a la órbita de la Tierra y, en el año 1969, el ser humano llegó a la Luna. En este momento, la Estación Espacial Internacional (ISS) transita en la órbita terrestre baja. El proyecto Artemisa llevará en el 2024 a un hombre y a la primera mujer a la Luna, en el tránsito hacia Marte. En los inicios del segundo año cósmico, el ser humano traza una de las tantas rutas de exploración: búsqueda de inteligencia extraterrestre, reconocimiento del espacio ultra exterior, colonización de los escenarios de la luna y del planeta rojo. Tales esfuerzos se convierten en un eslabón más del ímpetu itinerante de la especie humana. El humanoide tiene la posibilidad de reconocer lo acontecido en el primer año cósmico (15.000 millones de años), gestar y visualizar este segundo año y elucubrar, tal vez, sobre un tercer y otros años cósmicos.

La majestuosidad del cosmos ha concitado varias realidades, algunas de ellas han logrado alojarse en la especie humana como la iniciativa. De acuerdo a Braude y otros (2012), a inicios de la década de 1960, científicos rusos iniciaron una prometedora búsqueda de civilizaciones extraterrestres, empleando métodos de radioastronomía. Los planteamientos de Kardashev (Braude y otros, 2012) permiten, además de ubicar al sujeto en un puñado de civilizaciones terrestres, concebir a las civilizaciones referenciadas en el planeta como una pequeña porción de unas civilizaciones más amplias. Según este astrofísico ruso, las civilizaciones extraterrestres podrían distinguirse por su cultura, gobierno, arquetipo de sociedad; sin embargo, existe algo común a todas las civilizaciones, incluidas las terrestres, las leyes de la física. Además, para este autor se tiene algo perceptible y cuantificable desde la Tierra el criterio del consumo de energía, a partir del cual es factible catalogar las civilizaciones en diversas categorías.

Según dicho criterio, Kardashev presenta tres tipos de civilizaciones. La civilización tipo I, que se denomina planetaria, básicamente consiste en que consume la porción de luz solar que es proyectada en el planeta (10 vatios¹⁸). La civilización II que la llama estelar, la cual consume toda la energía que emite el sol (10

¹⁸ El vatio (W) es la unidad de potencia del sistema internacional, que da lugar a la producción de 1 julio por segundo.

vativos). Denomina galáctica a la civilización tipo III, que consume la energía de miles de millones de estrellas (10 vatios). A las anteriores tres tipos, Kaku (2011) agrega la civilización IV, ella obtendrá su energía a partir de fuentes extragalácticas. Para él, la única fuente de energía que ha encontrado el ser humano más allá de la galaxia es la energía oscura, la cual representa el 73% de la materia y energía del universo conocido. El mundo de las estrellas y las galaxias representa sólo el 4 por ciento del universo (materia bariónica), y la materia no bariónica el 23%.

Desde la perspectiva de (Kaku, 2011), en el marco de los tipos de civilizaciones, la actual civilización humana, compuesta por muchas culturas, es del tipo 0, dado que:

Obtenemos nuestra energía de plantas muertas, es decir, del petróleo y el carbón. Carl Sagan, generalizando esta clasificación, intentó realizar una estimación más precisa del lugar en que nos clasificaríamos en esta escala cósmica. Sus cálculos mostraron que en realidad somos una civilización del tipo 0.7. (Kaku, 2011, p. 239)

Se puede inferir, desde la intencionalidad de la astrofilosofía, que el cúmulo de producción de saberes, conocimientos y filosofías está contenido dentro de los preliminares de la civilización tipo I. Se ha empezado el reconocimiento de trazos, huellas, indicios de los asuntos céntricos de reflexión de los otros tipos de civilizaciones.

Las anteriores consideraciones están relacionadas con el relato de Carr (2009), proveniente del entretendido de la matemáticas, astronomía y física. Este autor habla sobre las visiones construidas por los seres humanos en torno al universo: cosmocéntrica, galactocéntrica, heliocéntrica y geocéntrica. La cosmocéntrica nace a partir de las mediciones realizadas por Hubble (1925), acerca de la distancia que separa la galaxia de la Vía Láctea de la galaxia más cercana, Andrómeda. Luego, demuestra que varias docenas de galaxias cercanas a la nuestra se distancian. En el siglo XVIII, se da la aceptación de la Vía Láctea como un disco de estrellas unidas por la gravedad y muchos astrónomos consideraron que ella abarcaba todo el universo. Copérnico, en 1514, demuestra que tanto la Tierra como los otros planetas se mueven en torno al Sol.

La concepción de la Tierra, como centro del universo, fue considerada, entre otros, por Aristóteles (IV a.C.) y Ptolomeo (II d.C.).

En torno al rasgo de la expansión del Universo, dice Carr (2009) que se espera la ralentización a causa de la gravedad; sin embargo, las observaciones indican que, en realidad, se está acelerando. Además, para este autor, los cuerpos teóricos, que procuran explicar tal fenómeno, sugieren que el universo observado podría hacer parte de una burbuja más grande, siendo sólo una de muchas burbujas. La curiosidad, la duda, los cuestionamientos asisten al interior de la astrofilosofía y se convierten en posibilidades para indagar los postulados de la visión cosmocéntrica del universo y el multiuniverso.

Transdisciplinariedad y astrofilosofía

Los planteamientos de Braudel (1989), referidos a una civilización capaz de extenderse en todo el universo y la apertura de fronteras para el estudio de sectores culturales, son susceptibles de ser acercados al enfoque- actitud transdisciplinario. Para abordar la diada transdisciplinariedad y astrofilosofía y/o algunos de sus componentes, es pertinente acudir a Morin (1984), Anes, y otros (2020), y Nicolescu, (1994). En algunas comprensiones de fenómenos cósmicos, existen algunos niveles de relación entre las disciplinas, sin embargo, como lo expone Morin (1984), en términos generales, circulan fenómenos fragmentados, lejos de concebir la unidad. “Cada disciplina intenta primero hacer reconocer su soberanía territorial y al precio de algunos flacos intercambios, las fronteras se confirman en lugar de hundirse” (Morin, 1984, p. 311).

Es entonces cuando irrumpe el término transdisciplinariedad. Para Morin, el desarrollo de la ciencia occidental desde el siglo XVII ha tenido matices de desarrollo disciplinar y transdisciplinar. Los rasgos que le atribuye Morin a la ciencia son: unidad de método, determinado número de postulados implícitos en todas las ciencias, como el postulado de objetividad, la eliminación del problema del sujeto, la utilización de las matemáticas como un lenguaje y un modo de explicación común, la búsqueda de la formalización. La transdisciplinariedad ha estado presente en la ciencia y, a la vez, según el autor, los principios transdisciplinares

esenciales de la ciencia, entre ellos la matematización y la formalización son los que han posibilitado que se origine la compartimentación disciplinar.

En este contexto, a continuación, se adopta uno de los interrogantes de Morin (1984), desde el espectro de la astrofilosofía: ¿Se ha hecho el actual saber de las exploraciones y hallazgos del cosmocentrismo para ser reflexionado, meditado, discutido, criticado por espíritus humanos responsables, o bien, se ha hecho para ser almacenado en los bancos informacionales y computado por instancias anónimas y superiores a los individuos? Sin duda alguna, la pretensión de la astrofilosofía es potenciar la reflexión y análisis de esos grandes cúmulos de información desde el espíritu de los sujetos, naturaleza y especie humana.

Entre la cuantiosa información, se tienen hallazgos respecto a: formación de las estrellas y los planetas, estudio y búsqueda de vida más allá de la Tierra, estudio del clima en la Tierra y análisis de la vida en otros lugares, hallazgos de los viajes espaciales y su incidencia en la comprensión del universo, mundos potencialmente habitables —exoplanetas—, nuevos receptores de detección de luz láser que emana del espacio (SETI, 2020). Otros tópicos de investigación: evolución de las galaxias, materia oscura, agujeros negros, supernovas, astroquímica, discos protoplanetarios (Instituto de Astrofísica, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2020). Es evidente que la información obtenida del espectro del planeta Tierra, Sol, Vía Láctea, está siendo alimentada a mayor escala con el objeto de estudio, el cosmos.

Ahora bien, según Morin (1984), el saber desde la tradición griega clásica, siguiendo por la era de la ilustración y hasta el fin del siglo XIX, se realizaba con el propósito de ser reflexionado, comprendido, pensado; pero agrega que en la actualidad el ser humano se ve privado del derecho a la reflexión. Es imprescindible la meditación y consideraciones en torno a la producción de grandes cantidades de saberes y conocimientos, de manera puntual, sobre los hallazgos e indagaciones del cosmos y la evolución de él, así como sus innumerables componentes. La astrofilosofía tiene un gran caudal: “Necesitamos pensar/repensar el saber, no sobre la base de una pequeña cantidad de conocimientos, como en los siglos XVII-XVIII, sino en el estado actual de proliferación,

dispersión, parcelación de conocimientos; pero ¿cómo hacerlo?” (p. 330).

Por otra parte, en Morin se analiza la transdisciplinariedad de cara a dos grandes referentes. En uno de ellos la ciencia es incapaz de pensarse científicamente a sí misma, incapaz de determinar su lugar, su rol en la sociedad, incapaz de prever las implicaciones de su desarrollo en cuanto a aniquilación, sojuzgamiento o emancipación; el otro, está irrigado por una nueva transdisciplinariedad, en donde se requiere distinguir, separar, oponer, pero, además, ponerlos en comunicación y así sobrepasar la reducción. Se requiere una atmósfera que permita oponer y asociar a la vez, concebir los niveles de emergencia de la realidad sin llevarlos a la reducción de unidades fundamentales y leyes generales. La astrofilosofía a tenor de la majestuosidad del cosmos, aboga por la distinción en planos de comunicación e intercambio.

A continuación, se hace mención de un rasgo de la actual civilización, caracterizada por la exploración espacial, los centros de investigación existentes al interior de las agencias espaciales, entre otras: Administración Espacial Nacional China (CNSA), Agencia Espacial Europea (ESA), Organización de Investigación Espacial India (ISRO), Agencia de Exploración Aeroespacial (JAXA) del Japón, Administración Nacional de la Aeronáutica y del Espacio (NASA) de los Estados Unidos, y Agencia Espacial Federal Rusa (ROSCOSMOS), además, se tiene la Estación Espacial Internacional (ISS), primer laboratorio que se encuentra en microgravedad. Los resultados de los centros de investigación inciden en un crecimiento exponencial del saber, que hacen que sea muy difícil una mirada global del ser humano, gran provocación para la transdisciplinariedad.

Acorde con dicho desafío, Anes y otros (2020) exhortan a considerar la inteligencia de cara a los asuntos planetarios, a cambiar prácticas que permitan la prolongación de la vida, a suscitar el diálogo entre el saber acumulativo y el ser interior de los sujetos y de la especie humana, a reconocer y abordar las desigualdades existentes entre poseedores y carentes de saberes. Son enfáticos al afirmar que: “La dignidad del ser humano es también de orden cósmico y planetario” (art. 8). Así, el cosmos es el entorno por excelencia del sujeto y, a la vez, se tejen narraciones entre la evolu-

ción del cosmos y la evolución de uno de sus recientes integrantes, la especie humana.

Ahora se examinan aspectos de la transdisciplinariedad desde Nicolescu (1994). Él la cataloga como una nueva visión del mundo. Comenta que, hacia mediados del siglo XX, surgen vínculos entre las diferentes disciplinas a través de la pluridisciplinariedad y la interdisciplinariedad. La primera de estas comprende el estudio de un objeto de una sola y única disciplina por varias disciplinas simultáneamente. En tal escenario, el objeto sale fortalecido desde la interacción de varias disciplinas. Los rasgos del objeto pueden ser profundizados desde los aportes interdisciplinarios. La perspectiva pluridisciplinaria desborda las disciplinas, aunque su finalidad permanece adscrita a la investigación disciplinaria.

En cambio, en la transdisciplinariedad acontece la transferencia de métodos de una disciplina a otra. De acuerdo a Nicolescu (1994), se distinguen tres grados de interdisciplinariedad: aplicación, epistemológico y generación de nuevas disciplinas. Afirma el autor que, aunque la interdisciplinariedad desborda las disciplinas, su finalidad prosigue inscrita en la investigación disciplinaria. Ahora bien, existe otro peldaño:

La transdisciplinariedad concierne, como el prefijo “trans” lo indica, a lo que está a la vez entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente en el cual uno de los imperativos es la unidad del conocimiento. (1996, p. 35)

En lo referido por Nicolescu (1994), sobre la transdisciplinariedad, existen varios niveles de realidad, el espacio entre las disciplinas y, más allá, está lleno tanto como lo está el vacío cuántico de todas las potencialidades: de la partícula cuántica a las galaxias, del quark a los elementos pesados que condicionan la irrupción de la vida en el universo.

Ahora bien, la estructura de los niveles de realidad no es continua sino discontinua, lo que a la vez determina la estructura discontinua del espacio transdisciplinario. Aquí se fundamenta una de las diferencias con la investigación disciplinaria, esta concierne a un solo nivel de realidad, empero, la transdisciplinariedad se in-

clina hacia la dinámica producida por la acción de varios niveles de realidad simultáneos. En sintonía con lo anotado de Morin, la dinámica de los niveles de realidad acontece a partir del conocimiento particular. La transdisciplinariedad se amamanta de la investigación disciplinar, la cual a la vez recrea su comprensión a partir del conocimiento transdisciplinar. “En este sentido las investigaciones disciplinarias y transdisciplinarias no son antagónicas sino complementarias” (Nicolescu, 1994, p. 36).

Es necesario mencionar, además, desde el nicho interdisciplinario (De Gregori & Volpato, 2012; Velandia, 2009), la teoría de los 14 subsistemas, Müller (1957). En el ambiente de la transdisciplinariedad, también tienen cabida propuestas conducentes hacia la catalogación global de una realidad, así, desde los 14 subsistemas, se puede exteriorizar la constitución natural de diferentes sistemas o comunidades. Tal instrumento ha ayudado tanto a la caracterización de realidades como a la comprensión y transformación de las mismas, desde una intención de unicidad dinámica. Dicho referente teórico-práctico tiene un acumulado en los planos personal, colectivo y organizativo¹⁹, y mayoritariamente teórico de los espacios regional, mundial y cósmico.

A continuación, se hace mención de aspectos céntricos de cada subsistema. S01. Parentesco: conformado por la integración de elementos (operacionales²⁰), que permiten la generación y evitan la extinción de la especie. S02. Salubridad: integración de los operacionales para preservar el equilibrio energético de un sistema evitando su deterioro o destrucción. S03. Manutención: la finalidad es la adecuación, conservación y reconstitución energética de un ser. S04. Lealtad: propende por la agrupación, asociación de personas o instituciones. S05. Recreación: se halla conformado por la integración de prestantes y usuarios de recreación con sus centros y equipos para relajar, descansar, alegrar, compensar el cansancio generado por otros sistemas. S06. Comunicación: integrado por elementos que ayudan a la circulación de la información u otros bienes.

¹⁹ Algunas experiencias promovidas por Misioneros Claretianos, entre ellos; Pedro D' Achiaridi, Héctor Guzmán, Alfonso Reyes, Miguel Ángel Calderón, Miguel Duarte, Gabriel Mejía, Sigifredo López.

²⁰ De acuerdo a Velandia (2009), en sintonía con la teoría de Müller (1957), todo hecho de cualquier subsistema está situado en un espacio, momento histórico, tiene factores (agentes, sujetos, personajes) y procedimientos.

Asimismo, S07. Educación: facilitan el proceso de aprendizaje (docentes, investigadores, estudiantes, con sus centros de educación, métodos, tecnologías, ciclos, niveles y grados), para desarrollar la capacidad de operar y utilizar la sociedad o medio ambiente en los catorce subsistemas. S08. Patrimonio: ayuda a la transferencia de posesión, acumulación de bienes, valores o útiles producidos en los catorce subsistemas, monetarios o no. S09. Producción: contribuye a la extracción, multiplicación, adecuación de materias, servicios o útiles. S10. Religioso: posibilita la expresión de energías personales o grupales, a trascender el estado del ser, a entrar en sintonía con otras dimensiones del ser o de los seres. S11. Seguridad: formado por el conjunto de elementos, que buscan enfrentar las amenazas a un sistema o garantizar su tranquilidad.

Por último, S12. Político: busca establecer las metas de una persona o grupo, la planeación y organización correspondiente. S13. Jurídico: integra los operacionales (paisaje, cronología, personajes y procedimientos) para regular la coexistencia. S14. Precedencia: permite clasificar, jerarquizar, valorar la utilidad, necesidad, prioridad de los componentes de los catorce subsistemas, de acuerdo a criterios de grupos o personas (Velandia, 2009). La premisa de Müller (1957) reza que cualquier comunidad, bien sea primitiva o moderna, puede ser analizada desde dicha teoría.

Conviene puntualizar algunos aspectos, así: según Nicolescu (1994), existe complementariedad entre los enfoques disciplinario, pluridisciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario; por ende, una teoría procedente de interdisciplinariedad (Velandia, 2009) puede aportar a la comprensión global de las realidades humanas y, a la vez, la transdisciplinariedad suministra nuevos consolidados que han de requerir descripciones puntuales y globales desde la interdisciplinariedad. El rasgo cósmico y planetario del ser humano, en Anes y otros (2020), puede ser caracterizado desde la perspectiva interdisciplinaria de los 14 subsistemas, y comprendido desde el imperativo de la unidad del conocimiento. Dentro del tejido de la transdisciplinariedad, empieza a irrumpir el término astrofilosofía, que procura reconocer varios niveles de realidad, espacios entre las disciplinas y formas de indagación e investigación sintonización con la unidad del ser.

Al cierre de este subtítulo, en la atmósfera de los niveles de realidad y los espacios-fenómenos entre las disciplinas e interdisciplinas, desde la astrofilosofía se manifiesta la importancia de salir al encuentro de la astrobiología, astrofísica, astrogeología, astrografía, astroquímica, astrosociología y astroteología. La astrobiología, rama interdisciplinar de la ciencia, cuyo objetivo es el origen, evolución y distribución de vida en el universo fuera de la Tierra. La astrofísica se define como la rama de la física que estudia propiedades físicas de los cuerpos celestes, tales como luminosidad, tamaño, masa, temperatura y composición, así como su origen y evolución. La astrogeología trata la geología de los cuerpos celestes. La astrografía estudia los cuerpos celestes según su distribución y posición en el firmamento. La astroquímica analiza la composición química de los astros.

En cuanto a la astrosociología, Pass (2015) menciona que la definición inicial de esta ha transitado hacia el estudio de fenómenos astrosociales, tales como los patrones sociales, culturales y de comportamientos, relacionados con el espacio exterior, además del componente conductual. Los fenómenos astrosociales, como tales, comprenden un subconjunto de todos los aspectos sociales, fenómenos culturales y de comportamiento. Para este autor, el término astrosocial se refiere a aquellos fenómenos caracterizados por una relación entre los comportamientos humanos y los fenómenos espaciales. La astrosociología fue introducida para llenar un vacío en las ciencias sociales, tan expansivo como el vacío del espacio (www.astrosociology.org, 2020).

Perturbaciones

El proceso de configuración de sentido del término astrofilosofía, inmerso en la dinámica de la evolución, lejos de estar definido, se encuentra en el trazado de una estrategia inicial conducente al reconocimiento de fenómenos de la realidad que pueden coadyuvar en la significación. En tal sentido, se presentan las siguientes consideraciones, que participan en la comprensión de la realidad y esta, a su vez, aportará en la arquitectura del vocablo.

La preservación de la especie humana traspasará el escenario de la Tierra y la conservación se llevará a cabo en otros lugares del cosmos: exploración, colonización, permanencia. El mante-

nimiento del equilibrio de los seres humanos en su constitución antigua —orgánica— y la inserción de la nueva —inorgánica—; la redefinición de los ambientes de conservación y reconstitución de energía de la especie humana; la comprensión cósmica de la humanidad como un todo con semejanzas y particularidades; la inserción de la recreación en distintos niveles: imaginarios colectivos, resignificación de sentidos, encuentro con la lúdica y sus nuevas manifestaciones. El crecimiento en mecanismos y modalidades de la comunicación, la construcción de un idioma común, los lenguajes de programación, la expansión e inserción en el sistema cósmico.

Las nuevas necesidades y los nuevos aprendizajes, la reinención de preguntas fundamentales y búsquedas de respuestas en medio de las ingentes cantidades de algoritmos. Las recientes relaciones entre la inteligencia humana y la inteligencia artificial; la redefinición de la transferencia, posesión, acumulación de bienes y valores; el perfilamiento de otras maneras de los procesos de producción; las espiritualidades en la majestuosidad del cosmos; la previsión ante las venideras modalidades que atenten la integridad de los sistemas vivos y humanos; el establecimiento de metas modernas de la agenda de la especie humana en el marco del universo; la ampliación de los referentes que regulen la coexistencia; el discernimiento de nuevos valores, distintivos, imaginarios dentro de la escala seres humanos y soporte universal.

Otras de las aristas de la construcción de sentido del vocablo astrofilosofía son: el reconocimiento de la incertidumbre, la naturaleza de la relación entre las palabras y los objetos que representan, en la línea de Ludwig Wittgenstein, la identificación de las limitantes del lenguaje (Casti, 1995), las interpretaciones verbales no adecuadas, debido a la no exactitud del lenguaje, así como la trascendencia de la realidad respecto al lenguaje (Capra, 1983), la sensibilidad ante las tres flechas del tiempo: termodinámica, psicológica y cosmológica (Hawking S., 1989).

Conclusiones

Una vez que se han presentado los rasgos del ejercicio conducente hacia la búsqueda de sentido del término astrofilosofía, se concluye que:

Tanto el estatus categorial como los marcos epistemológicos, que influyen en porciones de sentido, se encuentran en el actual escenario de la visión cosmocéntrica del universo. Tal percepción se convierte en referente para la construcción de nuevas unidades lingüísticas. Dentro de las extensiones de comprensión, se concibe el tejido de la vida y especie humana dentro del gran concierto que la precedió, así como la prospectiva dinámica vida- ser humano- cosmos, dentro de una naturaleza del tiempo no absoluta. Se reconoce la relación entre la expansión del universo y la propensión humana de aprehensión.

Dentro del conjunto de posibilidades, se opta por la intencionalidad transdisciplinaria con la pretensión de visibilizar aristas de fenómenos y realidades, y, por ende, se considera la no completitud de la astrofilosofía respecto a la unidad del todo. Por otra parte, se hace acopio de postulados e instrumentos existentes más allá de las fronteras de los marcos teóricos, que incitan ejercicios de reconocimientos de la unidad de la vida —especie humana— universo; además, se asume una postura de apertura e intercambio con otros términos. Finalmente, se admite, dentro de este ejercicio de significación, intensidades de caos, imprecisiones, posibilidades, fluctuaciones e incertidumbres, las cuales se procurarán descifrar e insertar dentro de una estrategia conducente al fortalecimiento y decantación del sentido del término astrofilosofía.

Referencias Bibliográficas

Anes, J., Astier, A., Bastien, J., Berger, R., Bianchi, F., Blumen, G., Vieira, A. (27 de julio de 2020). *www.filosofia.org*. Obtenido de *www.filosofia.org*: <http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>

Botteri, G., & Casazza, R. (2015). *El sistema astronómico de Aristóteles. Una interpretación*. Buenos Aires, Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Biblioteca Nacional.

Braude, S., Dubinskii, B., Kaidanovskii, N., Kardashev, N., Kobrin, M., Kuzmin, A., & Molchanov, A. (2012). *Una breve historia de la astronomía de radio en la URSS*. Londres, Gran Bretaña: Springer.

Braudel, F. (1989). *Las civilizaciones actuales. Estudio de la historia económica y social*. Madrid, España: Tecnos.

Butrica, A. (2015). NASA`s Role in the Development of MEMS (Microelectromechanical Systems). En S. Dick, (Ed) *Historical studies in the societal impact of spaceflight* (págs. 251 - 330). Washington, DC, EUA: NASA.

Butrica, A. (2015). NASA`s Role in the Manufacture of Integrated Circuits. En S. Dick, (Ed) *Historical studies in the societal impact of spaceflight* (págs. 77 - 148). Washington, DC, EUA: NASA.

Capra, F. (1983). *El tao de la física*. Málaga, España: Sirio.

Carr, B. (2009). Cómo viajar por el universo. En S. y. Hawking, *El tesoro cósmico* (págs. 48 - 52). Bogotá, D.C., Colombia: Montena.

Casti, J. (1995). *Complexification*. Nueva York, EUA: Harper Collins Publishers.

CNSA. (3 de junio de 2020). www.cnsa.gov.cn. Obtenido de <http://www.cnsa.gov.cn/english>

De Gregori, W., & Volpato, E. (2012). *Capital tricerebral*. Bogotá, D.C., Colombia: Beta.

Delgado, C. (5 de diciembre de 2018). *Términos, conceptos, conceptos científicos, categorías*. (C. Téllez, Entrevistador)

Dick, S. (2015). (Ed) *Historical studies in the societal impact of spaceflight*. Washington, DC, EUA: NASA.

ESA. (3 de junio de 2020). www.esa.int/. Obtenido de <http://www.esa.int/>

Gell-Mann, M. (1995). *El quark y el jaguar*. Barcelona, España: Tusquets.

Harari, Y. (2015). *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. Bogotá, D.C., Colombia: Penguin Random House Grupo Editorial.

Hawking, L., & Hawking, S. (2009). *El tesoro cósmico*. Bogotá, D.C., Colombia: Montena.

Hawking, S. (1989). *Historia del tiempo*. Bogotá, D.C., Colombia: Crítica.

Instituto de Astrofísica, Pontificia Universidad Católica de Chile. (22 de julio de 2020). astro.uc.cl. Obtenido de astro.uc.cl: <http://astro.uc.cl/en/investigacion/investigaciones-actuales>

ISRO. (3 de junio de 2020). *www.isro.gov.in*. Obtenido de <https://www.isro.gov.in/>

JAXA. (3 de junio de 2020). *global.jaxa.jp/*. Obtenido de <https://global.jaxa.jp/>

Kaku, M. (2011). *La física del futuro. Cómo la ciencia determinará el destino de la humanidad y nuestra vida cotidiana en el siglo XXII*. Barcelona, España: Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.U.

Lambright, W. (2015). NASA and the Environment: An Evolving Relationship. En S. Dick, (Ed) *Historical studies in the societal impact of spaceflight* (págs. 383 - 426). Washington, DC, EUA: NASA.

Launius, R. (2015). Powering Space Exploration: U.S. Space Nuclear Power, Public Perceptions, and Outer Planetary Probes. En S. Dick, (Ed) *Historical studies in the societal impact of spaceflight* (págs. 331 - 382). Washington, DC., EUA: NASA.

Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona, España: Anthropos, Editorial del Hombre.

Morin, E., Roger, E., & Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid, España: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.

Müller, R. (1957). Elementos basilares da organizacao humana. *Estudios de antropología teórica e aplicada*, No. 5, 7-10.

NASA. (3 de junio de 2020). *www.nasa.gov*. Obtenido de <https://www.nasa.gov/>

Nicolescu, B. (1994). *La transdisciplinarietà. Manifiesto*. París, Francia: Ediciones Du Rocher.

Pass, J. (2015). An Astrosociological Perspective on the Societal Impact of Spaceflight. En S. Dick, *Historical studies in the societal impact of spaceflight* (págs. 535-576). Washington, D.C. EUA: NASA.

ROSCOSMOS. (3 de junio de 2020). *en.roscosmos.ru*. Obtenido de <http://en.roscosmos.ru/>

Sadeh, E. (2015). Impacts of the Apollo Program on NASA, the Space Community, and Society. En S. Dick, (Ed) *Historical studies*

in the societal impact of spaceflight (págs. 491 - 534). Washington, DC, EUA: NASA.

Sagan, C. (2004). *Cosmos*. Barcelona, España: Planeta.

SETI. (23 de julio de 2020). *www.seti.org*. Obtenido de *www.seti.org*: <https://www.seti.org/articles/frontier-development-lab>

Sims, W. (2015). Societal Impact of NASA on Medical Technology. En S. Dick, (Ed) *Historical studies in the societal impact of spaceflight* (págs. 77 - 148). Washington, DC, EUA: NASA.

Téllez, C. (2019). *Competencias cósmicas: ciencia y educación*. Bogotá, D.C., Colombia: INIS.

Velandia, C. (2005). *Metodología interdisciplinaria centrada en equipos de aprendizaje*. Bogotá, D.C., Colombia: ASIC-PRO.

Whalen, D. (2015). Societal Impacts of Applications Satellites. En S. Dick, (Ed) *Historical studies in the societal impact of spaceflight* (págs. 427 490). Washington, DC, EUA: NASA.

www.astrosociology.org. (21 de julio de 2020). *www.astrosociology.org*. Obtenido de *www.astrosociology.org*: <http://www.astrosociology.org/>

La crisis moral

The moral crisis

A crise moral

César Augusto Romero Jáuregui²¹

cesar_idem@hotmail.com

ORCID: 0000-0001-7500-0476

Recibido: 30/07/2020

Aprobado: 10/08/2020

Cómo citar:

Romero-Jáuregui, César Augusto. (2020). La crisis moral. *Anuario Colombiano de Ética*, 1(1), pp. 168-184



Ocurre con frecuencia que el ser humano cree conocerse a sí mismo y piensa que está al corriente de sus defectos o de sus cualidades. En consecuencia, se vuelve arrogante. Sin embargo, conocerse a sí mismo y tener conciencia de los puntos fuertes y flacos de cada uno es una empresa sumamente difícil. (Yukio Mishima 2013, p. 168).

Resumen

La presente nota tiene como objetivo fundamental presentar un diagnóstico sobre la sociedad actual y, a su vez, mostrar al nuevo hombre que se encuentra sumergido dentro de una sociedad de consumo llevándolo hacia la crisis moral que, sin duda, es la mayor crisis entre todas. El ser humano deja los valores tradicionales y se abraza a los nuevos valores que la nueva sociedad, es decir, la sociedad consumista, le presenta y esto es debido a seis factores que perdura hasta nuestros días.

Palabras clave

crisis, moral, consumo, hombre, valores.

Summary

The main objective of this note is to present a diagnosis of current society and, in turn, show the new man who is submerged within a consumer society, leading him towards the moral crisis that, without a doubt, is the greatest crisis among all. The human being leaves the traditional values and embraces the new values that the new society, that is, the consumer society, presents to him and this is due to six factors that persist to this day.

Keywords

crisis, moral, consumption, man, values.

Palavras-chave

crise, moral, consumo, homem, valores

Resumo:

A presente nota tem como objetivo fundamental apresentar um diagnóstico sobre a sociedade atual e, a sua vez, mostrar ao novo homem que se encontra submergido dentro de uma sociedade de consumo levando para a crise moral que, sem dúvida, é a maior crise entre todas. O ser humano deixa os valores tradicionais e abraça-se aos novos valores que a nova sociedade, isto é, a sociedade de consumo, lhe apresenta e isto é devido a seis fatores que perdura até nossos dias.

Introducción

El hombre de hoy se encuentra frente a todo tipo de crisis, como, por ejemplo: la crisis económica, crisis política, crisis ambiental, crisis socioeconómica, etc. La cuales van aumentando con el pasar del tiempo. Todas las crisis que suceden en la sociedad y en la vida del hombre son consecuencia de una crisis de valores o la presencia de una fuerte crisis moral, en la cual todos los hombres están sumergidos. No tienen una visión clara de los valores y las virtudes como parte de su formación humana y moral, muchos menos tienen la capacidad de integrar esos valores morales a su vida personal, teniendo como resultado la preocupación del hombre sobre otras crisis sociales y dejando de lado la crisis principal que son los valores.

El hombre, al momento de tomar sus decisiones, lo realiza motivado por el interés, bienes o por criterios comerciales que, sin duda, están por encima de los valores ético o morales (Schmidt, E. 2014, p. 17), y esto es debido a la poca formación moral que recibe en su vida, sea en el hogar, la sociedad o en la universidad (en un curso de ética o moral profesional solo para cumplir los requisitos de estudios y no como parte de su formación humanística). Vivimos en una era no solo de inflación monetaria, sino también de inflación —y, por lo tanto, de devaluación— de conceptos y de valores. (Bauman, Z. y Donskis, L. 2015, p. 155)

El tema de la crisis moral no podemos dejarlo de lado u en el olvido, porque negar o desconocer que nos encontramos en una sociedad en crisis moral sería cerrar los ojos a la evidencia y a la realidad (Lorraine, 1959, p.13). Este tema es sumamente importante y urgente para todos los hombres que conforman la sociedad, que viven sumergidos en esta crisis moral y no quieren darse cuenta de esta situación real que da paso al individualismo y alejamiento de la realidad en todos sus sentidos. La crisis moral no es una crisis entre otras crisis, sino que manifiesta la crisis global (Polo, 1996, p. 29).

Miguel Polo Santillán (1996) afirma que la crisis moral es, sin duda, un *tema urgente de reflexión* (p. 17), y que el hombre se encuentra sumergido en ella y, además, se queda como observador de cómo los valores y las costumbres del pasado son absorbidos por esta crisis que cada día va creciendo en este mundo moderno,

urbano y tecnológico. El hombre, al no tener presente los valores y las virtudes (la moral) en su vida, sale a la búsqueda de “nuevos valores” o “nueva moral” que el mundo moderno presenta, “la moral de la apariencia” que centra su atención en el cuidado exterior (Mishima, 2013, p.68).

Debate

El origen de la crisis moral

Para tratar sobre la crisis moral, tenemos que empezar por preguntarnos ¿qué es la crisis moral?, ¿qué entendemos sobre crisis moral?, y ¿por qué esta crisis afecta al hombre y a su forma de actuar? El termino crisis proviene del griego *Krisis*, que significa separación, elección, distinción, decisión, etc. Solemos entender el término crisis con distintos significados, como algo pasajero que sucede en nuestras vidas o para superar algún suceso negativo. Pero el significado más exacto del término crisis es, sin duda, *separación y distinción*. (Vidal, 1990, p. 43). Esta separación hace posible que el hombre deje de lado las costumbres tradicionales y reemplazándolas por una nueva visión de progreso o “desarrollo sostenible”.

La crisis moral significa *desmoralización*, esto quiere decir que la moral se deja de lado y no cumple un rol importante para el desarrollo del hombre y para la sociedad. Por tanto, a la crisis moral no se le da la debida importancia. Los problemas que suceden en la sociedad, tanto políticos, económicos, ambientales y mundiales, preocupan a todos los hombres, pero cuando se trata sobre el tema de la crisis moral es un tema que se deja de lado y no se toma la debida importancia y, sobre todo, no se buscan algunas soluciones. “Vemos como la conciencia se pisotea, el honor se olvida, la familia se desintegra, la juventud se corrompe, las costumbres decaen, el envilecimiento cunde, y, sin embargo, nadie se inquieta ni afana con estos signos inequívocos de disolución social” (Lorraine, 1959, p. 13). La crisis moral trae como consecuencia que todos los actos, en cierta forma, sean justificados o se tratan de justificar de acuerdo a la sociedad moderna con visión consumista.

Como la crisis moral significa desmoralización, esto quiere decir que no podemos dejar de lado temas como *inmoralidad*, *la permisividad y la amoralidad* (Vidal, 1990, p. 35), sin duda algu-

na, hace posible que la desmoralización aumente en la sociedad moderna. Por tanto, estos tres elementos son causas de una gran desmoralización. La *inmoralidad* está presente en el mundo moderno, gracias al avance técnico, a la globalización, y al desarrollo de la economía.

El significado de inmoralidad, según la RAE (2001), es falta de moralidad, desarreglo en las costumbres. Esto quiere decir que la inmoralidad surge por la presencia de una “sociedad tecnológica”, como lo afirma Herbert Marcuse (1971), en su obra el *Hombre Unidimensional* (p. 26). El hombre ha permitido el ingreso de la sociedad tecnológica y la idea del progreso, que han hecho posible que el hombre deje de lado la costumbre y la tradición a cambio del avance tecnológico y de la globalización. El progreso tecnológico sobre la cultura y sobre los hombres como su fin último (Bauman y Donskis, p. 89). La inmoralidad se ha convertido en algo general, extendiéndose al campo de las costumbres privadas y públicas, de las familias, la educación, la vida económica, cívica y racional. (Polo, 1996, p. 18). Y esto no solo afecta al cambio de conducta y a la cultura del hombre, sino también al momento de tomar decisiones.

La inmoralidad, en el mundo moderno, tecnológico y consumista, es constante, cada día los hombres se encuentran tomando decisiones, pero estas decisiones no van de la mano con la moral, porque lo que más interesa es lograr que los objetivos planteados sean de manera individual o para un grupo de personas. La moral no forma parte de la formación del hombre en una sociedad moderna, tecnológica, consumista y globalizada, dando paso a la inmoralidad sobre la persona misma y sobre la sociedad. “los negocios son los negocios”. “La ley moral no tiene en él cabida” (Lorraine, 1959, p. 19).

Por su parte, la *permisividad* se presenta en la sociedad actual como la tolerancia y ella, a su vez, trae consigo la permisividad social y la tolerancia jurídica (Vidal, 1990, p. 36). En la permisividad lo que realmente se desea es hacer sentir la “libertad”, presentar a un hombre nuevo sin límites en su actuar y permitiendo todo lo novedoso, como, por ejemplo: consumir drogas, realizar abortos, unión civil, legalizar la eutanasia, explotación laboral, etc. Y todo esto sucede porque la sociedad “pluralista”, consumista y tec-

nológica está por encima de una sociedad con tradiciones y costumbres “antiguas”. La permisividad, en la sociedad “pluralista”, es posible por dos elementos importantes: la permisividad social y permisividad de tipo jurídico. “La permisividad, que es rasgo peculiar de la sociedad pluralista, tiene dos manifestaciones: la permisividad social y la tolerancia jurídica” (Vidal, 1990, p. 36).

La *permisividad social* hace referencia al hombre que adopta los comportamientos reprobables por la sociedad anterior, lo que antes solo permanecía en la esfera privada, ahora es público. Se acepta como buena una conducta que es totalmente contraria a los valores y a la sociedad, y estos son debidos a los medios de comunicación que presentan el modelo de hombre que la sociedad debe seguir. La publicidad y la televisión deciden sobre el hombre, presentándole una nueva forma de “moral de conducta”, donde los valores morales son reemplazados por otros “valores” que la sociedad ha aceptado como nuevos (Vidal, 1990, p. 36). Pero también las instituciones públicas que deberían ser un ejemplo a seguir, demuestran lo contrario para la sociedad y así todo está permitido y aceptado en una sociedad “pluralista” o sociedad consumista. “La educación moral que nunca, en ningún caso, debe ser racional”. (Huxley, A. 1969, p. 37).

La tolerancia jurídica, o *permisividad de tipo jurídico*, hace referencia a la tolerancia y la aceptación de las leyes que un grupo de personas esperan su aprobación, y que muchas veces va en contra del orden moral. Los valores morales y, sobre todo, los valores cristianos no son tomados en cuenta por la ley o por el *orden jurídico* (Bennássar, 1986, p. 31), y es así que se permite la legalización del aborto, la eutanasia, el divorcio, el consumo, venta de marihuana, etc. Y todo esto bajo la idea de la tolerancia o ser tolerable (Vidal, 1990, p. 37).

La *amoralidad* es sin duda la mayor desmoralización dentro de la crisis moral, porque no solo afecta el aspecto moral, sino que afecta a la totalidad del hombre y esto trae, como consecuencia, la presencia del nuevo hombre, que será llamado “el hombre amoral”, el cual no distingue entre lo mora y lo inmoral de sus actos; es la sociedad moderna la que permite la presencia de este hombre amoral que se encuentra sumergido en la sociedad de consumo, industrializado, tecnológico y globalizado. No hay que distinguir

entre acontecimientos malos y buenos (Leuridan, 2018, p. 31). La sociedad moderna deja de lado el aspecto moral y recibe, con atención, alabanza y aplausos, al consumismo, como reemplazo de la felicidad y del desarrollo humano.

El nacimiento o la presencia de la sociedad de consumo (Vidal, 1990, p. 37) se dirige y ataca directamente al interior del hombre, despojándolo del sentido y del valor de la vida, busca desmoralizar al hombre en todos sus sentidos y la única solución para buscar “sentido a la vida” es centrarse y distraerse en la sociedad de consumo, provocando, de esta manera, la amoralización del hombre y el despertar del egoísmo. En nuestra sociedad actual, podemos observar a los hombres centrando sus vidas en una sociedad de consumo, en la búsqueda de una felicidad falsa cubierta por el consumismo. Trabajan para adquirir más objetos que el mundo moderno les impone como parte importante de sus vidas. “Mientras la actitud consumista lubrica las ruedas de la economía, lanza arena en los engranajes de la moralidad” (Bauman y Donskis, 2015, p. 188).

El hombre sigue esta regla de juego nihilista. Se forma para dedicar su vida al trabajo como su único fin, y se aparta de la vida moral. Su único gran fin es la de trabajar y generar ingresos, lo que lo hará, en cierta forma, “rico”, “único” y “poderoso” y encontrará la “felicidad”, es decir, produce para gastarlo en la sociedad de consumo, porque es su destino, como lo presenta Aldous Huxley (1969) en su novela *Un Mundo Feliz*: “Este es el secreto de la felicidad [...]: amar lo que uno tiene que hacer. Todo condicionamiento tiende a esto: a lograr que la gente ame su inevitable destino” (p. 29). El hombre ha perdido el significado del trabajo que es para vivir, y su vida gira entorno a vivir solo para trabajar. Ha dejado de lado la vida moral a cambio de un progreso económico donde no existe el verdadero bien, ni la verdadera felicidad, ni el amor y ni la pasión por lo que hace. “El poder de compra de la sociedad y la capacidad para consumir se ha convertido en criterios cruciales para evaluar el grado de idoneidad de un país a la hora de ingresar en el club del poder” (Bauman, y Donskis, 2015, p. 188).

Factores estructurales de la crisis moral

La sociedad de consumo, donde vive el hombre moderno de nuestros días, surge por medio de seis *factores estructurales*, que tienen como objetivo llevar acabo la amoralización del hombre. Marciano Vidal (1990) muestra estos factores: la creación de un nuevo tipo de hombre: el hombre masa; la desintegración de las relaciones humanas; la función manipuladora de la palabra; la desintegración del amor y de la sexualidad; la violencia como forma de relación interhumana; y el empobrecimiento del espíritu humano (p. 38).

La creación de un nuevo tipo de hombre: el hombre masa: el mundo moderno es una sociedad de mercado (compra y venta), pero es un mercado dirigido a las masas, que serán llamados consumidores y no a la persona individual. La sociedad de consumo utiliza a la publicidad para poder vender y hacer llegar sus productos a las masas y, de esta manera, tener el control sobre ellos, en cuanto a la adquisición de bienes materiales. La felicidad del hombre se reduce a la cantidad de bienes materiales que puede conseguir. El hombre observa a la masa y a las novedades que ha conseguido en la sociedad de consumo, y es cautivado por estas novedades e ingresa a esta sociedad, donde se convierte en parte de la masa, que solo adquiere bienes para satisfacer sus necesidades y deseos, pero, al no encontrar la satisfacción, exige a la sociedad de consumo la elaboración de nuevas cosas o bienes que satisfagan a la masa y a él mismo como consumidor. “El hombre productor está subordinado al hombre consumidor, este, a su vez, al producto vendido en el mercado” (Reale, 2000, pp. 98-99).

El hombre de masa ha perdido, en la sociedad de consumo, su intimidad y se ha convertido solo en consumidor, todos somos consumidores de mercancías despojados de nuestra privacidad (Bauman y Donskis, 2015, p. 41). El hombre de masa no tiene secretos, porque todo es compartido para el público a través de las redes sociales, como Facebook, YouTube, Instagram, etc. Y al no encontrar un lugar privado, entonces, se refugia en el consumo cada día, pensando que es la única forma de sentirse “feliz” y alejado del público, pero ya es parte del público y le pertenece al público consumidor. “El mundo pertenece a todo el mundo” (Huxley, 1969, p. 47).

El mundo se compone ahora de individuos en búsqueda de su autorrealización, pero ajenos a los valores por el principio de la «autenticidad». Por lo tanto, lo que caracteriza más profundamente a la vulgaridad actual, como titula Javier Gomá la cultura moderna actual, es, desde luego, el sentimiento de igualación de cada miembro dentro de la masa, estéticos instintivos, todos idénticos en su pretensión de ser únicos. Todos se tutean porque se imaginan todos del mismo nivel de inteligencia, responsabilidad y méritos. Hoy solo podemos ver una juventud, cada vez más entregada al licor, la droga, y en lo íntimo de la psique humana, como decía Nietzsche, con perversos instintos y pulsiones destructivas. La sociedad es una multitud de solos. La cultura moderna actual es la cultura del individualismo. (Leuridan, 2015, p. 124)

La desintegración de las relaciones humanas: el mundo moderno observa a los hombres solo como un medio para conseguir algún beneficio, conveniencia, objetivo, etc. Y no lo observa como un ser humano en todas sus dimensiones, como lo afirma el sociólogo y filósofo Zygmunt Bauman (2015), hemos ingresado al estado de las “relaciones puras” (p. 185) basado en una ficción, donde lo que interesa es conseguir un beneficio del otro. “Uno de los mayores males contemporáneos consiste en la masiva reducción del hombre a una única dimensión”. (Reale, 2000, p. 161).

Los hombres han sido reducidos a ser peones o solo “instrumentos vivientes de consumo” dentro del mundo consumista moderno (Reale, 2000, p. 162). El hombre solo vale por lo que tiene o puede conseguir, y para conseguir lo que quiere debe pasar por encima de los demás, es decir, liberar el egoísmo, con el fin de lograr los objetivos que se ha propuesto. (Poole, 1993, p. 22.). Solo el egoísmo puede lograr en el hombre conseguir los bienes que tanto ha deseado y, de esta manera, conseguir un falso respeto y admiración por parte de otros hombres. “Esta época produce estereotipos de hombres amables y simpáticos, personas que caen bien a todo el mundo, de mente acomodaticia y conciliadora, pero con un corazón lleno de frío egoísmo” (Mishima, 2013, p. 102).

La sociedad de consumo ayuda ofreciendo los bienes materiales a un buen costo, los hombres dependen mucho de las novedades que la sociedad de consumo ofrece y también de la masa que

utiliza las novedades. El hombre ya no vale como fin en sí mismo, sino solo vale como medio; es decir, el hombre moderno solo vale por lo que consume, por lo que puede gastar y deja de lado el comportamiento moral. “Usted vale en la medida en que consume, no en la medida en que produce. Nos valemos lo que comemos, pero valemos para comer, para gastar” (Polo, 1996, p. 20). El bienestar material, que, debidamente empleado, puede ser un medio de progreso, se ha convertido en objeto supremo de la existencia (Larraine. 1959, p. 19). Y esto trae, como consecuencia, que los hombres no se valoran y no se respetan unos a otros, dando paso a la violencia, que es uno de los males que vive el mundo moderno de hoy. “Esta es la forma más pura de servidumbre: existir como instrumento, como cosa” (Marcuse, 1971, p. 63).

La función manipuladora de la palabra: este punto hace referencia a los objetivos que tienen los medios de comunicación, junto a la sociedad de consumo. Los objetos que producen las fábricas no se venden por sí solos, necesitan ser anunciados como necesidad para los hombres dentro de esta sociedad de consumo, mientras un objeto sea más sofisticado, tomará la atención de los hombres y el deseo de ser adquirido (Polo, 1996, p. 20). Pero esto se logra mediante la publicidad que los medios de comunicación realizan cada día. El anuncio publicitario, mediante el uso de las palabras e imágenes, ha llegado a la explotación y poder de convencimiento sobre los hombres, crea en ellos la necesidad de adquirir un producto que, en cierta manera, los hará “mejores personas”, “mejores profesionales”, “hombres de tiempos modernos”, “únicos en su generación”, etc. (Marcuse, 1971, p. 121).

Los anuncios publicitarios cumplen su objetivo de manipular y controlar las mentes de los hombres, por medio de uso exagerado de las palabras, y es la publicidad quien toma las decisiones sobre los hombres, les dice cómo deben pensar, actuar, comer, vestir, etc. “La publicidad sencillamente culminaba una invasión en la esfera privada, la conquistaba y la colonizaba”. (Bauman y Donskis, 2015, p. 142). Además, abundan anuncios publicitarios que hacen posible que el consumidor observe el producto y sueñe que ha sido diseñado para él, es decir, el lenguaje de la publicidad se ha hecho personalizado. “Tu” celular, “Tu” departamento, “Tu” restaurante, etc. La publicidad vende productos nuevos, no de se-

gunda mano, y el lenguaje publicitario cumplirá su objetivo: “Tirarlos es mejor que remediarlo, tirarlos es mejor que remediarlo, tirarlo es [...]” (Huxley, 1969, p. 54)

La desintegración del amor y de la sexualidad: la crisis moral ha atacado a los hombres en todos sus sentidos, llevándolos al nihilismo y al olvido total de su ser, sobre todo ha visto al amor no como un valor fundamental y esencia del hombre, sino como un producto que se puede consumir, es decir, al servicio del cliente “el amor (sexo) al mejor postor”. Como lo afirma Yukio Mishima (2013), los amores pigmeos: Hoy el amor se ha convertido en un asunto de pigmeos. La estatura del amor ha menguado y cuanto más se divulga más empequeñece (pp. 90-91). Giovanni Reale (2000) nos muestra su idea sobre el amor como esencia del ser humano: Si me pregunta cuáles son los rasgos personales más relevantes de la esencia del hombre, no dudaría en colocar el amor en primer lugar. No hay que asombrarse, pues, de que la crisis —sin precedente— de valores que han embestido al hombre contemporáneo no haya preservado el amor y lo haya casi desarraigado (p. 162).

El amor y la sexualidad son solo productos dentro de esta sociedad de consumo. Los anuncios publicitarios tienen el objetivo de originar una falsa concepción e identificación del amor y la sexualidad. El amor en esta sociedad de consumo significa sexo, y lo mismo con la sexualidad (amor: sexo, sexualidad: sexo). El amor se ha convertido en la mercantilización del sexo, llevándolo a un nivel exagerado: el exhibicionismo, placer por placer, la prostitución en todos sus niveles, el sadomasoquismo, etc. En esta sociedad de consumo, el “amor” se puede comprar solamente para la satisfacción del placer, los hombres han dejado de lado el verdadero significado del amor y la felicidad con el ser amado. “El principio de placer absorbe el principio de realidad, la sexualidad es liberada (o, más bien liberalizada) dentro de formas sociales constructivas”(Marcuse, 1971, p. 102).

En la sociedad consumista, “el amor ya no es el encuentro con el cuerpo del ser amado” (Reale, 2000, pp. 152-153). Al contrario, el hombre busca el placer consigo mismo, a través de la masturbación y la auto-estimulación, mediante el uso de la pornografía, un cuerpo sin un *tú* que le ofrece la sociedad tecnológica y consumis-

ta (Leuridan, 2012, p. 18). Vivir en un mundo tejido solo a partir de los propios deseos, de tus deseos y mis deseos, de nuestros deseos (nosotros, compradores, consumidores, usuarios y beneficiarios de la tecnología (Bauman, y Donskis, 2015, pp. 189-190). El varón se comporta como el ser mitológico *incubo*, que busca poseer y mantener relaciones sexuales a cualquier costo. Y la mujer se comporta como *súcubo*, que seduce a los hombres con su belleza y ofreciéndose como carne para ser consumida. “Y lo peor del caso es que ella es la primera en considerarse como simple carne” (Huxley, 1965, p. 7).

¿Qué ocurre con el amor y el erotismo? Su lugar es usurpado por la masturbación, ese “sexo con la única persona que realmente amo” (una frase atribuida a Woody Allen), pero que probablemente pertenezca a Jacques Laca). Ya no es un encuentro con otro cuerpo y otra alma, sino la continuación de la autosuficiencia del hombre tecnológico que se alimenta a excitarse y estimularse a sí mismo en el espacio virtual a través de la pornografía. El eros de la sociedad moribunda es sexo sin sentimiento y una vida sexual sin una experiencia más profunda. Es mecánico, sin risa, lágrimas, celos y el deseo de fluir y estar juntos. El uso y el abuso efectivo de uno mismo y de los demás se convierten en la única estrategia en la vida. Todos tenemos un principio y un final, así que usémonos unos a otro antes de que expire nuestra validez; es un secreto a voces, pero parece ser la única estrategia adecuada para las relaciones mutuas entre las personas en la vida contemporánea. (Bauman, y Donskis, 2015, p. 249)

La violencia como forma de relaciones interhumana: uno de los males que tiene mucha presencia el día de hoy es, sin duda, la violencia, presente en todos los hombres y es la única forma de “sociabilizar”, dejando de lado la dignidad y el respeto por los demás. Es así que, en la sociedad de hoy, los hombres se ven sumergidos en la violencia, tanto en sus vidas públicas y privadas. “La violencia exhibida cotidianamente deja de provocar estupor o disgusto. Arraiga, por así decirlo, en nuestro interior”. (Bauman, y Donskis, 2015, p. 55). El hombre se encuentra sumergido en la condición natural de guerra “todos contra todos” (*Bellum om-*

nium contra omnes), propuesto por Thomas Hobbes en su obra *El Leviatán*. (1980, p. 104). Y el hombre es un lobo para el hombre (*homo homini lupus*).

Los hombres viven con la “prisa” de no llegar tarde al trabajo, reuniones, eventos sociales, etc. Pero se encuentran en el tráfico vehicular, las malas noticias, lleno de violencia y agresiones, guerra por todas partes del mundo, crisis económica, etc. “El hombre es un ser arrojado a un mundo hostil, cuyo medio de supervivencia es la violencia”. (Carrión, 2015, p. 24.). Y encuentra en la violencia la solución a todos los problemas, sobre todo si se encuentra en crisis económica. (Bennássar, 1986, p. 28), “el tiempo cambia al hombre, lo hace voluble y oportunista, lo corrompe o lo mejora” (Mishima, 2013, p. 49), con el fin de seguir generando ingresos para seguir consumiendo ven a los demás hombres como su competencia en el trabajo, y harán lo posible para poder mantenerse en el puesto que desempeña, la sana competencia se deja de lado y solo se observa a los demás hombres como competidores egoístas. “Así el hombre se vuelve receloso y desconfiado: el otro es un peligro, un adversario. Ser eficaz en el capitalismo significa dominar al otro, utilizarlo como instrumento” (Bennassar, 1986, p. 28).

La violencia y la agresión también se encuentran dentro de la vida familiar, el esposo contra la esposa, los hijos contra los padres y esta violencia no solo se queda en casa, sino también pasa al ámbito público, por ejemplo, en la sociedad estadounidense se puede observar la violencia que los adolescentes originan en su sociedad “niños *Killer*” (Reale, 2000, p. 114). Y esto se debe a la falta de un verdadero desarrollo humano, formación en valores, de amor y dignidad para las personas. “El Hombre que trama males para otros, trama su propio mal; y un plan malvado perjudica más al que lo proyecto” (Hesiodo, 1983, pp. 137-138).

El empobrecimiento del espíritu humano: mediante el desarrollo de la tecnología y de la ciencia, la sociedad de consumo toma el primer lugar dentro de la vida de los hombres. La sociedad de consumo se sostiene mediante el avance de la tecnología y la demanda de los hombres. La formación espiritual no tiene espacio dentro de esta nueva sociedad, y esto es debido a que la sociedad de consumo centra su atención en los hombres y sus necesidades de conseguir bienes materiales (Doig, 1989, p. 131).

El tiempo solo es importante para conseguir bienes materiales, el consumismo requiere tiempo (Bauman, 2009, p.10), y esto lleva a los hombres a competir unos contra otros, luchando por obtener la mejor oferta, como el en *BlackFriday* (presencial) o el *CyberMonday* (Online), para acortar el tiempo de compra y poder disfrutar lo que se puede conseguir en el instante. El empobrecimiento del espíritu humano es, sin duda, el olvido de los valores, el rechazo de la creencia, la visión mítica y, sobre todo, el rechazo a Dios (Leuridan, 2015, p. 122).

Los hombres son lo que son gracias a los bienes materiales y no por lo espiritual para la sociedad moderna de hoy. “Los hombres dependen completamente de sus condiciones materiales y de aquello que producen” (Reale, 2000, p. 216). Los hombres ponen su atención en la búsqueda de los bienes materiales y la felicidad espiritual se reduce al plano de lo material y de lo físico. Todos los hombres se sienten cómodos con los bienes materiales que han conseguido, pero en el interior de los hombres se encuentra un vacío, una carencia que no se puede cubrir por más compras que realicen durante su vida (Bauman,y Donskis, 2015, p. 216).

Otro de los males que aflige al hombre de hoy es la búsqueda ilimitada del bienestar material como sucedáneo de la *felicidad espiritual*, liquidada como un sueño del pasado, quimérico e inexistente. [...] Entonces, la que, en un tiempo, era llamada “felicidad” del plano espiritual queda *rebajada al plano material y físico*: esta consistirá, el mayor número posible y en la implicación del mayor número posible de personas en tal función. (Reale, 2000, p. 87)

Conclusiones

La crisis moral es considerada como la mayor crisis, entre todas, pero es la última en ser importante para la sociedad. No podemos negar que la sociedad se encuentra sumergida en esta crisis, donde los hombres viven bajo la presencia de una moral de la apariencia, donde la comunicación es por medio de la violencia y la concepción de una felicidad falsa, a través de la adquisición bienes materiales para cubrir el vacío existencial. “Así la crisis mundial tiene como fundamento la crisis moral” (Schmidt, 2001, p. 204). Mediante distintos pensadores, como Zygmunt Bauman, Leoni-

das Donskis, Bartomeu Bennáscar, Marciano Vidal, etc., observamos que el tema de la crisis moral no se aleja de la filosofía y muchos menos de la ética.

La crisis moral significa desmoralización (inmoralidad, permisividad y amoralidad), en la cual todo está permitido para los hombres dentro de una sociedad de consumo, alejados de toda responsabilidad y compromiso social, donde la moral no forma parte de sus vidas y de su formación como persona. Esta crisis moral surge por los siguientes seis factores: primero, la creación de un nuevo tipo de hombre: el hombre masa, destinado a formar parte de la sociedad consumista y de una felicidad falsa basada en la cantidad de bienes materiales que puede conseguir con su trabajo. Segundo, la desintegración de las relaciones humanas, los hombres no reconocen a los demás como persona, sino como medio para conseguir u obtener algún beneficio. Tercero, la función manipuladora de la palabra, los medios de comunicación, por medio de los anuncios publicitarios personalizados, captan la atención del público consumidor, el lenguaje y la imagen, utilizado solo con fines consumistas. Cuarto, la desintegración del amor y de la sexualidad; en una sociedad de consumo, el amor es puesto en venta al mejor postor, el amor en la sociedad consumista es lo que solo da satisfacción individual y no es el encuentro con el ser amado. Quinto, la violencia como forma de relación interhumana; el ser humano usa la violencia para solucionar sus problemas laborales, familiares, económicos, etc. Sexto, el empobrecimiento del espíritu humano, los hombres de la sociedad consumista se preocupan más por adquirir bienes materiales que el cuidado de la vida espiritual.

Mediante estos elementos, sobre los que hemos hecho referencia, podemos observar cómo la sociedad se encuentra en una crisis moral, totalmente distinta a otras crisis, ya sea económica, social, política, etc. La crisis moral que está llevando a los hombres a su propia destrucción y la falta del sentido de la vida (nihilismo). El mundo moderno o “la cultura de la modernidad” (Leuridan, 2015, p. 122) necesita la presencia de la moral, en todos sus sentidos, y no debe ser apartada de los hombres, como hoy en día se quiere hacer y mostrar al hombre reducido a la sociedad de consumo, a la compra de bienes materiales “[...] es preciso tomar

parte en el juego. Al fin y al cabo, todo el mundo pertenece a todo el mundo” (Huxley, 1965, p. 49).

El hombre de hoy se encuentra dentro de esta crisis moral, una crisis que lo lleva hacia el olvido del ser, al olvido del desarrollo humano, de la felicidad y al olvido del sentido de la vida. Se encuentra sumergido en esta crisis moral, donde solo vive para producir y dejar de lado el sentido real, lo que es vivir y ser una persona con dignidad. *El signo más general de los tiempos modernos: el hombre, a sus propios ojos, ha perdido, increíblemente, dignidad* (Nietzsche, 1998, p. 40). ¿Cuál será la solución frente a esta crisis moral que atraviesa el hombre?, ¿quiénes son los responsables para ofrecer soluciones frente a la crisis moral?, ¿acaso es el filósofo el llamado a encaminar al hombre hacia el verdadero desarrollo humano y la felicidad? *La moral vuelve a ser un tema urgente de reflexión. Y lo es porque la sociedad moderna – a pesar de todo su progreso material- está en una real y profunda crisis moral* (Polo, 1996, p. 17).

Referencias bibliográficas

Bennássar, B. (1986). *Moral para una sociedad en crisis. Desafíos, proyectos, respuestas*, Salamanca, España.

Bauman, Z y Donskis, L. (2015). *Ceguera Moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Paidós.

Bauman, Z. (2009). *¿Qué hay de malo en la felicidad?* Revista Clave de Razón Práctica, 189, pp. 8-18.

Carrión, E. (2015). *La dramática Condición Humana. Sobre la violencia política para la paz social*. Lima, Perú.

Doig K., G. (1989). *Crisis actual y enseñanza Social de la Iglesia*. Revista Teológica Limense, 23 (1/2), pp. 126-141.

Hesiodo. (1983). *Obras y fragmentos*. Madrid, España: Biblioteca Clásica Gredos.

Hobbes, T. (1980). *Leviatán o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. (Traducción de Manuel Sánchez Sarto). México: Fondo de Cultura Económica.

Huxley, A. (1969). *Un Mundo Feliz*. Barcelona: Plaza & James.

Larraine, M. (1959). *Crisis moral y caridad*. Santiago, Chile: Paulinas.

Leuridan, J. (2018). *El sentido de las dimensiones éticas de la vida*. Lima, Perú: Editorial USMP.

Leuridan, J. (2015). *La cultura moderna actual*. Cultura Revista de la Asociación de Docentes de la Universidad San Martín de Porres. 23 (29), pp. 111-126.

Leuridan, J. (2012). *Reconstruir la civilización*. Cultura Revista de la Asociación de Docentes de la Universidad San Martín de Porres. 10 (26), pp. 21-41.

Marcuse, H. (1971). *EL Hombre Unidimensional*. Barcelona, España: Editorial Seix Barral.

Mishima, Y. (2013). *La ética del samurái en el Japón moderno*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Nietzsche, F. (1998). *La voluntad de poderío*. Madrid, España: editorial EDAF.

Poole, Ross. (1993). *Moralidad y modernidad. El porvenir de la ética*. Barcelona, España: Herder.

Polo, M (1996). *Ética y crisis moral*. Lima, Perú: textos editores.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid, España: Editorial Espasa.

Reale, G y Antiseri, D (1995). *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Vol. I, Barcelona, España: Editorial Herder.

Reale, G. (2000). *La sabiduría antigua. Terapia para los males del hombre contemporáneo*. Barcelona: Editorial Herder.

Schmidt, E. (2014). *Ética y negocios para América Latina*. Lima, Peru: Universidad del Pacífico.

Schmidt, C. (2001). *Desde el subjetivismo moral de Vattimo hacia el esteticismo ético de Gide, Genet y Mishima*. Revista de Filosofía Universidad Iberoamericana, 34 (101), pp. 173-204.

Vidal, M. (1990). *Moral de actitudes moral fundamental*. Madrid, España: Editorial Covarrubias.

Filosofía del encierro: tensiones éticas en torno al concepto de libertad en el contexto de pandemia

Philosophy of confinement: ethical tensions around the concept of freedom in the context of a pandemic

Filosofia do encerro: tensões éticas em torno do conceito de liberdade no contexto de pandemia

Lara Damasceno²²

hablaconforo@gmail.com

ORCID: 0000-0003-0471-0467

Álvaro Sáenz²³

hablaconforo@gmail.com

ORCID: 0000-0002-0137-7286

Recibido: 3/08/2020

Aprobado: 10/10/2020

Cómo citar:

Damasceno, Lara y Sáenz, Álvaro. (2020). Filosofía del encierro: tensiones éticas en torno al concepto de libertad en el contexto de pandemia. *Anuario Colombiano de ética*, 1(1), pp. 185-206



²² Filósofa de la Universidad de los Andes. Maestra en Filosofía por la Universidad Nova de Lisboa, Fundadora de FORO - Filosofía para la vida.

²³ Filósofo y Literato de la Universidad de los Andes. Maestro en Filosofía por la UNAM, Fundador de FORO - Filosofía para la vida.

Resumen

A partir de la experiencia del encierro, en el contexto de la pandemia por el Covid-19, presentamos una reflexión filosófica alrededor del concepto de libertad, pues es evidente que la cuarentena ha afectado nuestra libertad de manera importante. De la mano de autores de la tradición filosófica, exploramos los dilemas éticos que esta situación presenta para una sociedad democrática. Nuestra propuesta consiste en aprovechar el encierro y los problemas que nos presenta para pensar una forma más ética de relacionarnos en un futuro post-pandemia.

Palabras clave

libertad, capacidades, angustia, voluntad, cosmopolitismo, pandemia, encierro.

Keywords

freedom, capabilities, anguish, will, cosmopolitanism, pandemic, confinement.

Summary

Based on the experience of the confinement, in the context of the Covid-19 pandemic, we present a philosophical reflection on the concept of freedom, since it is evident that quarantine has affected our freedom in an important way. Hand in hand with authors from the philosophical tradition, we explore the ethical dilemmas that this situation presents for a democratic society. Our proposal is to take advantage of the confinement and the problems it presents to us to think about a more ethical way of relating in a post-pandemic future.

ents for a democratic society. Our proposal is to take advantage of the confinement and the problems it presents to us to think about a more ethical way of relating in a post-pandemic future.

Resumo

A partir da experiência do encerro, no contexto da pandemia pelo Covid-19, apresentamos uma reflexão filosófica ao redor do conceito de liberdade, pois é evidente que a quarentena afetou nossa liberdade de maneira im-

Palavras-chave

liberdade, capacidades, angústia, vontade, cosmopolitismo, pandemia, encerro.

portante. Da mão de autores da tradição filosófica, exploramos os dilemas éticos que esta situação apresenta para uma sociedade democrática. Nossa proposta consiste em aproveitar o encerro e os problemas que nos apresenta para pensar uma forma mais ética de relacionar em um futuro pós-pandemia.

Introducción

¿Por qué estamos encerrados? Las posibles respuestas que demos a esta pregunta nos harán reflexionar acerca de los motivos que nos llevaron al encierro, en la actual pandemia por el Covid-19, y las implicaciones éticas que tienen estos motivos en un contexto que puede llegar a favorecer la construcción de una individualidad más reflexiva y consciente de la responsabilidad para con el entorno social. Identificar las razones por las que permanecemos en el encierro y las implicaciones de las decisiones de nuestra voluntad nos permitirá entender, de manera más amplia, lo que este momento significa para nosotros, nuestra identidad y nuestro entorno. Es por esto que, en este trabajo, proponemos utilizar herramientas conceptuales y de análisis que se remontan a la propuesta cosmopolita estoica, la concepción de la subjetividad ética de Kierkegaard y el enfoque de las capacidades desde las perspectivas de Amartya Sen y Martha Nussbaum, con el objetivo de que estas discusiones nos permitan comprender este momento y nos preparen para tomar decisiones de mayor responsabilidad individual y social en un potencial futuro post-pandemia.

Comprendemos por *encierro* una situación generalizada en el mundo del Covid, que consiste en realizar todas nuestras actividades vitales y cotidianas dentro de un mismo espacio, nuestra casa, por un periodo prolongado de tiempo. Este encierro implica que concentremos todas las acciones que nos ocupan normalmente (el trabajo, el estudio, el ocio, el deporte, el entretenimiento, el amor, el alimento) en el mismo lugar. Esta es una concentración en solitario o de personas, otredades: el tiempo que duramos haciendo todo en un sólo lugar lo compartimos con un grupo recurrente de personas en la misma situación. La razón general por la que llegamos a tal situación parece ser un impedimento: *no podemos no hacerlo*. Es decir, no podemos, como solíamos, realizar estas actividades en distintos espacios con distintas personas. Tenemos una restricción de movilidad extrema. Si antes podíamos tomar un avión, un carro, o salir a distintas partes de la ciudad, por deseo o por obligación, ahora tal movimiento no es posible. Ni siquiera nos es posible decidir hacer nuestras acciones en casa: lo hacemos porque no hay otra opción.

Las razones por las que ese impedimento es válido para nosotros pueden ser muchas. Puede manifestarse, por ejemplo, como

una restricción legal: por decreto presidencial, todos los habitantes del territorio deben quedarse en sus casas. Faltar a esta norma trae consecuencias negativas como multas o sanciones. También, por decreto, la restricción tiene sus excepciones o aplicaciones especiales, como lo fue el pico y género. Otra razón puede ser el miedo o la prevención: es racional creer, dada la información que tenemos sobre la situación de la pandemia, que el encierro nos protege de un riesgo alto de enfermarse y morir. Lo anterior, también puede llevarnos a aceptar las restricciones por razones solidarias, pues, aunque enfermarse no sea igual de arriesgado para todos, el libre flujo de personas sí puede aumentar el riesgo para las poblaciones más vulnerables. Por lo tanto, se decide no salir para evitar perjuicios en personas mayores, pacientes de alto riesgo, personal médico, etc. Finalmente, es posible que dejemos de salir por simple voluntad, es decir, no porque alguna consideración externa nos obligue, sino porque, por alguna razón interna, decidimos el encierro. En todo caso, es posible que no tengamos claro cuál de todas estas razones nos lleva a permanecer encerrados, ni siquiera si es sólo una o una combinación de varias.

A partir de esta situación inicial, a la que todos nos hemos enfrentamos, proponemos una reflexión sobre el papel de la libertad en la construcción de nuestra identidad y la importancia de la relación con los otros como base para una sociedad democrática y justa. Consideramos que el encierro al que nos enfrentamos ahora es un momento que propicia pensar sobre: 1) qué entendemos por libertad en un sociedad democrática y cómo podemos llevar a cabo el ejercicio de nuestras libertades, 2) cómo la ausencia de contacto con otros puede llevarnos a enfrentar una vulnerabilidad éticamente aprovechable, 3) qué herramientas tenemos para enfrentar una situación de sociabilización atípica y 4) qué retos enfrentaremos como sujetos éticos en un futuro en el que podamos volver a salir libremente

Debate

El actual encierro supone una limitación de nuestra libertad. Las definiciones clásicas de la libertad se dividen en dos grandes posturas, como lo señala bien Amartya Sen (1999), importante filósofo, economista indio de etnia bengalí y premio Nobel de

economía, por su sólido trabajo teórico sobre la economía del desarrollo y la justicia social. Unas se concentran en las restricciones: ser libre significa no tener restricciones para actuar, se trata de una libertad negativa. Las otras, por el contrario, se enfocan en las posibilidades: ser libre implica poder hacer algo, una libertad positiva. Las respuestas a la pregunta de ¿por qué estamos encerrados? dependen del enfoque que, intuitivamente, tengamos sobre nuestra libertad.

En el caso que no salgamos por razones de cumplimiento de la ley, por miedo al contagio o por solidaridad, hay una limitación a nuestra libertad negativa, pues hay una imposición externa a nuestro actuar. En condiciones normales, nuestra libertad, como sujetos y ciudadanos de una democracia, se ve realizada en la falta de restricciones para elegir nuestro curso de acción. A excepción de regulaciones que nos parecen razonables (todo aquello normado por la ley para el pleno goce de derechos de todos y todas), virtualmente somos libres de elegir hacer lo que queramos en la medida que nuestras condiciones materiales, físicas y sociales nos lo permitan. Si quiero, cualquier día puedo cenar en este o aquel lugar, verme con esta o aquella persona, vestir esta o aquella prenda. No obstante, en esta nueva situación, mucho de ese abanico de posibilidades ya no es accesible. ¿Cómo, pues, podemos realizar nuestra libertad de movilización si estamos encerrados en nuestras casas? ¿Somos realmente libres? ¿Son estas restricciones realmente razonables? Hemos visto cómo en diferentes partes del mundo estas medidas han sido criticadas por restringir demasiado las libertades personales. Esta situación realza un importante debate alrededor de la relación entre las libertades individuales y las obligaciones sociales o comunitarias en las sociedades democráticas liberales modernas: ¿Cuál es el límite de las restricciones? ¿Dónde reside la libertad cuando hay impedimentos tan radicales?

Desde el enfoque contrario, el de la libertad positiva, podemos pensar que, en el fondo, todas las razones se reducen a la final. Nos quedamos encerrados porque queremos, sin importar si observamos más la norma, el miedo o la solidaridad. Tales restricciones no nos impiden factualmente salir de casa. Sólo basta con salir y dar una vuelta al barrio para entender que, en la mayoría de los casos, no hay nadie que restrinja mi movimiento fuera de mi pro-

pia voluntad. En ese sentido, podríamos decir que nos quedamos encerrados porque legítimamente queremos hacerlo: el encierro es una manera de actualizar nuestra libertad positiva, pues nos quedamos encerrados porque podemos libremente hacerlo. Es patente cómo el caso de la cuarentena señala tensiones entre las dos visiones clásicas de la libertad, la negativa y la positiva, pues un mismo fenómeno puede entenderse como una afrenta a la libertad y, a la vez, como una constatación de que somos libres. Esto apunta a lo que defiende Sen (1999): que una teoría de la libertad debe tener en cuenta aspectos propios de ambas visiones para explicar cómo la libertad de los individuos determina las relaciones en sociedad.

Cualquiera que sea la razón o las razones por las que nos mantenemos en el encierro, esta decisión nos está costando, pues nos ha llevado a muchos a un estado de angustia. Si bien el hacer algo por voluntad no es garante de falta de angustia, el estrés emocional que el encierro genera parece indicarnos otra tensión relevante en este momento: no estamos acostumbrados a vivir plenamente en nuestros propios hogares. Se ha indicado que las condiciones otrora normales permitían vivir un ritmo frenético y evasivo constante que el actual encierro no permite. Ahora, el encierro nos obliga a la quietud y nos impide evadir el espacio en el que vivimos nuestra cotidianidad. Esto no es definitivo y hay quienes vean el encierro como una oportunidad para detenernos, reflexionar, analizar nuestro entorno y actuar en una situación crítica mundial.

La posibilidad de un encierro reflexivo depende de condiciones materiales específicas de las que no todos gozamos, especialmente en el contexto latinoamericano. Supone tener un lugar para vivir con condiciones mínimas de sanidad, servicios y una fuente de recursos constante para suplir las necesidades básicas, así como todo lo necesario para trabajar en el encierro. Para aquellos que tenemos esta posibilidad, pensar el encierro como un acto voluntario nos permite entender nuestra relación con el espacio y nuestro entorno. Esto abre la posibilidad de vivir el encierro desde el disfrute: podemos detener el ritmo frenético de la vida, ajustarnos a nuestro hogar y entender la fuente de nuestra ansiedad y nuestras emociones en momentos críticos.

En ese sentido, se nos ha impulsado a la reflexión y la reinención, a pensar las virtudes y los vicios de nuestra normalidad y a decidir salir del encierro de manera distinta. Esta posibilidad se antoja como un beneficio del encierro y se persigue en la medida de lo posible; en todo caso, no podemos hacer lo que antes hacíamos para encontrar paz, satisfacción o felicidad, especialmente porque esa paz, satisfacción o felicidad solíamos encontrarla en factores externos. Con la experiencia del encierro, pasamos por una redefinición de esas fuentes de felicidad y, por lo tanto, no es claro si en el momento en el que volvamos a poder hacer, busquemos las mismas rutas de materialización de cierta experiencia de bienestar.

Ante esta posibilidad debemos preguntarnos, de nuevo, por nuestra relación como individuos con nuestro entorno social. ¿Cómo nos podemos acercar al encierro desde la tranquilidad de un acto voluntario, sin que esto implique una desconsideración con la población que no puede hacerlo? Bajo una visión utilitarista sobre el bien de las sociedades, visión que supone que una comunidad es próspera en la medida en que se maximice el beneficio individual de todos sus componentes en lo relativo a la felicidad, el placer o el deseo, planteamos un debate. Desde una orilla de interpretación del utilitarismo, se podría considerar que estamos en cierto sentido ‘excusados’ a aprovechar los beneficios que la cuarentena puede traernos individualmente, sin tener que pensar en el perjuicio ajeno, sin embargo, desde la otra orilla, encontramos una gran exigencia de responsabilidad colectiva que condiciona este sentido del disfrute individual a la toma de acción por el bienestar colectivo.

La libertad positiva, como la posibilidad de gozar en este contexto, puede venir a triunfar sobre la pérdida de libertad negativa y nos puede llevar a creer que somos buenos ciudadanos en la medida en que nuestras posibilidades nos permiten serlo. Sin embargo, como defiende Sen (1999), una visión más crítica de la manera en que se interrelacionan estos dos aspectos de la libertad nos debe llevar a ser conscientes de que no todos los sujetos tienen la misma posibilidad de llevar el encierro de manera estricta, es decir, que la libertad positiva de elegir quedarnos encerrados y de superar o trascender la angustia no es la misma para todos.

Ciertamente, igualmente importante es la experiencia del encierro desde el dolor para la mayor parte de la población, porque sus condiciones no les permiten tener el mínimo para vivir bien si no están fuera trabajando o porque su hogar no es adecuado para una vida con dignidad.

Este desplazamiento es relevante también con relación a problemas afines, como la elección de criterios de evaluación de la pobreza: ¿hay que considerar la pobreza en términos de bajos ingresos (escasez de recursos) o en términos de libertad insuficiente para llevar una existencia adecuada (carencia de capacidad)? Por ejemplo, una persona que no sea particularmente pobre en términos de ingresos, pero que debe gastar gran parte de estos en un tratamiento de diálisis, puede ser considerada “pobre”, justamente a causa de la poca libertad que tiene para conseguir functionings apreciables. La necesidad de tener en cuenta las diferencias en la habilidad de transformar los ingresos y los bienes primarios en capacidad y libertad es verdaderamente central en el estudio de los niveles de vida, en general, y de la pobreza en particular. (Sen,1999, pp. 52-53)

En estos casos, a la restricción de la libertad, en un sentido negativo, se le suma la ausencia de alguna posibilidad de actuar libremente de manera positiva. Estas personas, incluso, deben violar o incumplir las restricciones que nos cobijan a todos los miembros de la sociedad para poder lograr las condiciones mínimas de vida digna. En su caso, para tener una libertad positiva básica, como la libertad de elegir un modo de vida, es necesario que incumplan las restricciones negativas a su libertad.

Así pues, el encierro actual nos lleva a pensar críticamente sobre nuestras concepciones acerca de la libertad que vivimos y las condiciones que nos permiten tener las libertades que tenemos. Es evidente que no hay una distribución equitativa de posibilidades que hagan que el encierro sea el mismo para todos los sujetos de la sociedad, lo que lleva a maneras distintas de experimentar el encierro y de evaluar las acciones de los otros en un problema que afecta a todos. Ante esto, nos preguntamos: ¿Es ético que algunos aprovechemos el encierro como un espacio propicio para el ejercicio de nuestra voluntad, si esto sucede mientras muchos otros no

pueden vivir dignamente?

Este dilema ético en torno a la vivencia de la libertad, sin embargo, además de volcarnos sobre la reflexión social y colectiva, también nos exige un nivel de reflexión que lleva a la subjetividad, a saber, el proceso de toma de decisiones inmediatamente anterior a las posibilidades de esa libertad en términos positivos, en un momento de evidente vulnerabilidad. La pregunta por la vulnerabilidad surge, pues, del deseo de comprender cómo se ve afectada nuestra propia definición de cómo llegar a ser libres en este momento de obligado encierro, obligación que no surge solamente de la norma o de la novedad. Este encierro tiene tintes de miedo, de incertidumbre y angustia y, al mismo tiempo, surge de un poderoso cuidado de sí y de un novedoso cuidado del otro.

Podemos dejar sobre la mesa la siguiente observación: ese cuidado de sí y del otro se define inicialmente como protección a una amenaza, invisible y presente. No obstante, esa identificación de los procesos de cuidado de sí y del otro sufren en el contexto de la pandemia una importante transformación. Esa transformación tiene lugar en los espacios de intimidad, que se hacen notar en recurrentes momentos de vulnerabilidad y que pasados los días del encierro llaman la atención por cierto optimismo dirigido a un nuevo reconocimiento del hogar.

Conocíamos bien la impotencia en la esfera de lo personal, de las pequeñas-grandes decisiones que afectaban nuestras relaciones interpersonales, incluso nuestro trabajo o algunas líneas de nuestro proyecto de vida. Sin embargo, detrás de esa micro-impotencia, nos acompañaba siempre la ilusión de macro-potencia. El restaurante me estará esperando al final de la semana, el viaje me estará esperando al final del semestre, las novenas me estarán esperando al final del año. Por primera vez, esa macro-potencia, en la cual estábamos inscritos, nos aparece completamente quebrantada. No existen tales cosas que nos estén esperando en este momento y la incertidumbre es total. Así, nos encontramos también nosotros quebrantados, en una posición de completa vulnerabilidad. ¿Qué es lo que realmente está bajo nuestro control? Somos vulnerables ante algo difícil de definir. Estas líneas de acción de la macro-potencia definían a diario las realizaciones de mi proyecto de ser. El restaurante, el viaje, y quienes me acompañan en las no-

venas hacían parte de los elementos que todos los días definían mi individualidad, una definición marcada siempre por el contraste externo, por las inúmeras oportunidades de participar de todo y de no perdernos de nada. Nuestra vida bien se podría definir bajo el concepto de FOMO (*fear of missing out*), un estado mental que nos llena de temor al sentir que estamos perdiéndonos de lo que ocurre allá afuera.

Lo que está en cuestión en este momento es, sin embargo, la exclusión de esos espacios de exteriorización del ser. Los lugares que ocupábamos y que a diario nos permitían asegurar ese proyecto de ser ya no los encontramos dentro del campo de posibilidades. Las personas-contraste, que nos permitían asegurar ese proyecto de ser, ya no las encontramos dentro del campo de posibilidades. De esa forma, esa definición del proyecto de ser se encuentra completamente quebrantada. El encierro no nos permite ser de la forma en la que estábamos acostumbrados. Ahora, se nos obliga a ser hacia adentro, ser en nuestra intimidad, ser en un hogar por conocer, ser sin que nadie nos esté viendo y al mismo tiempo ser viendo constantemente al mundo. La intimidad del encierro nos ha enfrentado a la necesidad de lidiar con la pregunta socio-política sobre la libertad, pero también con un componente emocional fundamental, a saber, el componente de la angustia.

La crisis en la intimidad nos lleva a redefinir aspectos de la construcción de nuestra propia personalidad, de nuestro ser para otros, y al descubrimiento de un ser para mí. Este cambio de condiciones impone la exclusión de elementos externos que antes tenían el poder de definir la estética de mi yo. Sin embargo, en este momento, con la ausencia de la necesidad del FOMO, en la ausencia de elementos externos que definen nuestras acciones o decisiones diarias, encontramos dos caminos posibles. Por un lado, la tendencia a una réplica del FOMO presencial en la modalidad virtual, es decir, la replicación de momentos de definición del yo, en contraste con los estímulos virtuales de exterioridad. O, por otro lado, un camino inscrito en los límites de posibilidad de nuestra libertad positiva, una actualización de una construcción interesada del yo en términos éticos, el crecimiento del yo en sus capacidades. Para tener la experiencia de este último paso es, sin embargo, indispensable la decisión de una mirada reflexiva e in-

teresada hacia el momento de encierro que estamos viviendo. En términos de Kierkegaard, gran filósofo danés defensor de la filosofía como coherencia entre la teoría y la práctica y conocido por ser el padre de la subjetividad existencialista, perpetuar el contraste de definición del FOMO en la virtualidad sería mantener una existencia desinteresada, estético-metafísica, que no corresponde al logro mayor de nuestra existencia.

Es justamente en la esfera de la experiencia de nuestra libertad positiva, tanpreciada por Amartya Sen, que encontramos el gran desafío emocional de redefinición del yo en el confinamiento. Vivir para la libertad en el encierro implica, necesariamente, un enfrentamiento a lo desconocido. En este contexto, podríamos entender la incertidumbre como una incertidumbre externa de condiciones, pero es claro que también podemos entender esa incertidumbre como una repentina modificación de horizontes externos de definición del yo. La salida del viernes en la noche, la reunión con amigos y el viaje de vacaciones en julio ya no son suficientes para definir la construcción de esa identidad. Mi libertad de decisión en términos positivos abarca, ahora, esferas mucho más profundas y seguramente poco conocidas.

El enfrentamiento a esa esfera de lo desconocido, de lo que todavía no es, es definido por Kierkegaard como la experiencia de la angustia, entendida como el momento reflexivo de la evolución en la que el individuo cobra conciencia de su libertad; la angustia propiamente como la relación con un algo que no es nada, como condición del devenir. En palabras de Kierkegaard (1965), en *El concepto de la angustia*, “la angustia es la realidad de la libertad en cuanto posibilidad frente a la posibilidad” (p. 91). Esta obligación de intimidad impuesta por el encierro nos lleva, sin duda, a observar nuestra situación como seres de devenir de forma más directa y menos automática. Las distracciones que buscábamos para esconder esos momentos de reflexión sobre nuestro propio devenir ya no son tan abundantes como antes, y si lo son, es porque estamos haciendo el esfuerzo por buscarlas en la virtualidad. La filosofía existencialista nos entrega esta consigna: la angustia es el vértigo de la libertad. Y nuestra experiencia de angustia es prueba suficiente de que en el encierro estamos también enfrentados a las posibilidades de nuestra libertad positiva y no solamente a las

restricciones de nuestra libertad en sentido negativo.

Como hemos podido observar hasta el momento, el marco social de nuestra situación de confinamiento nos lleva a ser espectadores directos de las grandes desigualdades sociales existentes en la experiencia del encierro. Está clara la diferencia en las bases de cada individuo y de diferentes grupos de individuos de vivir sus libertades en el confinamiento. Hay quienes pueden, efectivamente, propiciar los espacios de reflexión sobre este momento como parte del crecimiento de sus capacidades, mientras que otros enfrentan la experiencia del encierro como una experiencia de dolor en la lucha constante con las restricciones a su libertad en términos negativos. Desde la perspectiva existencialista, el componente emocional en juego en estas dos situaciones también es diferente. El miedo, en contraste con el sentimiento de angustia, implica un objetivo conocido o determinado. La experiencia de sufrimiento, que día a día es parte de quienes en la pandemia se ven en la amenaza de perder a sus seres queridos o sus bienes materiales, conforma parte de lo que, desde el existencialismo, sería la experiencia del miedo. En cambio, a los todavía afortunados, que pueden pasar por esta experiencia desde la reflexión y el crecimiento en sus libertades positivas, queda el campo para la experiencia de la angustia como engendrada desde el enfrentamiento con lo desconocido o con la nada.

Creer en nuestras capacidades, crecer en el ejercicio de nuestra libertad positiva no significa, pues, inscribirse a 50 cursos de cocina, zumba y filosofía. Tampoco significa leer los 100 libros que todavía están en la lista de pendientes. Como bien nos lo dice Amartya Sen (2009, p. 58), es importante entender que la experiencia de la vida digna implica la consciencia de que hay diferentes estilos de vida y diferentes tipos de funcionamiento que son determinados de forma contextual y que determinan también el horizonte de satisfacción de ese principio de libertad. En la pandemia, nos encontramos con múltiples modos de satisfacción de las libertades positivas. Desde la perspectiva de Kierkegaard, es fundamental entender este proceso de conquista de la libertad como un proceso meramente subjetivo, que, en cuanto tal, es también un proceso ético. La ética existencialista implica un movimiento de interés de la persona que existe hacia el desarrollo de su propia

existencia, un desarrollo interesado por sus propias posibilidades de acción, que constituyen la realidad más íntima de su existencia. Para Darío González, en la introducción a “Kierkegaard” de la biblioteca de grandes pensadores, el problema de la filosofía de la existencia no es el problema del Ser (en latín, *esse*), sino el problema del interés (en danés, *Inter-esse*), eso es lo que hace que el ser humano se aferre a la vida y cita al autor:

Para el existente, el hecho de existir es su más alto interés, y el estar interesado en existir es la realidad. Lo que la realidad es no puede ser indicado en el lenguaje de la abstracción. La realidad es el *inter-esse* entre la hipotética unidad del pensamiento de la abstracción y el ser. (Kierkegaard, 1997, p. 286)

Vivir esa experiencia desde el inter-esse determina la experiencia ética, concreta y subjetiva de la angustia hacia la libertad. De ese modo, encontramos la posibilidad de vivir el encierro desde la libertad y la ética, siempre y cuando sea entendida en estos términos. Abrirnos al interés por las diferentes realidades y experiencias de libertad en la pandemia, un interés colocado sobre la experiencia del otro delinea un camino posible y necesario de experiencia de no indiferencia en el encierro.

De esa forma, tras varios meses de confinamiento es necesario parar y pensar las motivaciones y los efectos de nuestras acciones en el encierro. Lo que al principio se presentó como una novedad y una alteración a la regularidad de la vida, ahora constituye nuestra cotidianidad. Ya quedaron atrás los días en los que contábamos el tiempo que llevábamos o ansiábamos el final definitivo de la cuarentena. Por el contrario, con el pasar de los meses las restricciones de movimiento se han integrado a nuestra cotidianidad, aunque algunos sectores de la sociedad han regresado paulatinamente al exterior en un intento de hacer frente a los estragos que el encierro nos ha traído. En este momento, entonces, nos encontramos en un punto híbrido o intermedio en cuanto a nuestra libertad en el contexto de la pandemia. El imperativo *#mequedoencasa* se repite con menos fuerza y ahora no pasa de ser una recomendación.

Las excepciones a la ley que impide el movimiento se han ampliado a un punto en que la decisión de salir depende en gran medida de los ciudadanos. La percepción del riesgo también se ha

modificado pues, aunque estemos cada vez contando muchos más casos que los que motivaron la cuarentena inicialmente, es claro que hay mucho más movimiento en las calles y mucho menos alarma ante el desarrollo de la pandemia. ¿Cómo vivir en esta situación en la que no es claro el mejor camino para tomar? ¿Debemos seguir irrestrictamente encerrados hasta que esto pase? ¿Son los que salen ciudadanos irresponsables con el compromiso social de reducir las muertes y la enfermedad? ¿Nuestro deseo de volver a la vida que teníamos (con amigos, reuniones, celebraciones, misas y deportes) justifica que nos aprovechemos de la flexibilización de las normas para salir a realizar acciones no esenciales o laborales?

El mundo se está transformando ante nuestros ojos a una velocidad que no estábamos acostumbrados, si bien esta transformación no resultó tan espectacular como la imaginábamos. Al principio de la cuarentena, cuando las restricciones eran más estrictas y todo parecía más nuevo, nos imaginábamos que veríamos transformaciones radicales en nuestra forma de vida. Íntimamente, a su vez, sufrimos una crisis al desarrollarnos en un espacio incómodo de ansiedad y temor ante la incertidumbre de estos cambios. Después de este tiempo, la sociedad ha integrado y capitalizado las cosas que nos pueden permitir una vida más o menos tranquila. Esto lo podemos ver, por ejemplo, en el sinnúmero de caretas, tapabocas, mascarillas, guantes e implementos de aseo que se han vuelto de uso común para quienes se mueven en las calles. La manera en que construimos relaciones también ha variado, pues carecemos de espacios de socialización casual (la escuela, la oficina, el transporte público) y nos hemos reducido a hablar con quienes vivimos, con quienes tenemos videoconferencias y los amigos más cercanos. Aún no sabemos con exactitud la magnitud de estos cambios, en especial ahora que no es muy claro cuándo vayan a volver las condiciones anteriores a la pandemia o si, de volver a tales condiciones, la sociedad vuelva a actuar como antes.

Ante este panorama, las razones por las que actuemos pueden variar, dependiendo de dos grandes variables: por un lado, las restricciones a nuestra libertad (en sentido negativo) son mucho más ambiguas o flexibles, por el otro, las condiciones de la sociedad no son normales, nos cuesta comprender y evaluar las acciones de

los otros, por lo que nos es difícil tener un criterio de acción que nos indique qué es lo más adecuado para hacer en una situación determinada. Como hemos podido observar, este proceso, además, implica un enfrentamiento íntimo en cada quien, lo que supone algún tipo de transformación en la percepción que tenemos de nosotros mismos en el encierro, cosa que afecta nuestra relación con los otros. En este sentido, la voluntad se presenta como concepto central para comprender este momento. Es a través del ejercicio de nuestra voluntad plena que, en momentos de incertidumbre generalizada y ante una falta clara de direccionamiento externo, debemos realizar nuestras acciones.

Lo anterior no implica que antes no actuáramos por voluntad, ciertamente. Más bien, estamos pensando en que ahora los actos voluntarios son el resultado de un proceso interno de reflexión sobre nuestra situación ante un contexto histórico y social atípico. La diferencia entre entonces y ahora es que antes, por como acostumbramos a llevar nuestra cotidianidad, nuestras acciones podrían explicarse por el mero seguir la costumbre: la voluntad funcionaba en piloto automático y resultaba relevante al tomar decisiones puntuales sobre aspectos específicos de nuestras vidas o en pequeñas decisiones irrelevantes. Pero al trastocar las condiciones normales y vivir este momento de transición, la voluntad pasa a ser menos un automatismo y más el resultado de la comprensión de nuestro entorno en un acto constante. En el momento en el que el encierro pasa a ser una opción, con todo el costo que este implica, vivir en él es un acto sostenido de la voluntad.

En este sentido, la concepción estoica de la vida en la virtud puede darnos luces sobre cómo enfrentarnos a la incertidumbre y cómo podríamos vivir con una voluntad férrea que nos procure la felicidad. La virtud se entiende como la capacidad de la mente humana de comprender racionalmente la realidad para identificar con claridad qué está bajo su poder y qué no. Los cambios de la fortuna (desde el dinero hasta la salud y la vida misma) ciertamente no están bajo el poder de nuestra mente, por lo que es imposible que tengamos alguna capacidad de acción. Así, la pandemia, el confinamiento, los quebrantos de salud, la crisis económica, la pérdida de nuestros espacios de socialización y construcción del ser son eventos externos a nosotros que no dependen de la virtud.

Lo único que depende de nosotros es la reacción que ante esto podamos tener. Entre los filósofos estoicos, Séneca (2000) apuesta por que la verdadera libertad consiste en ser imbatibles ante las desgracias: celebrar y aprovechar la buena fortuna a sabiendas de que la mala también existe y nos afecta:

La que se conforma a su naturaleza es entonces la vida feliz, que no puede darse de otra forma que si, primero, la mente está cuerda y en perpetua posesión de esa cordura, después, si es enérgica y apasionada, como también perfectamente paciente, adaptada a las circunstancias, escrupulosa, sin angustiarse, con su cuerpo y lo que tiene que ver con él, al mismo tiempo atenta a los otros factores que configuran la vida, sin admirarse de ninguno, dispuesta a servirse de los dones de la naturaleza, no a depender de ellos. Ya comprendes, aunque no lo agregue, que la consecuencia es la perpetua tranquilidad, la libertad, una vez erradicado lo que nos irrita o nos aterra; en efecto, con los placeres y [los dolores dejados de lado²⁴], en vez de ellos, que son mezquinos y caducos y culpables ellos mismos de su propia aversión, sobreviene un inmenso contento, inquebrantable y constante, además, paz y concordia del espíritu, y magnanimidad acompañada de mansedumbre; pues toda clase de fiereza proviene de la inestabilidad. (Séneca, 2000, p. 270)

Esto lo logra la mente a través del entrenamiento constante en relación con nuestro entorno, lo que traduce en el ejercicio constante de la voluntad al evaluar la realidad y reaccionar acorde con lo que está bajo nuestro poder.

La concepción estoica de la libertad, que consiste precisamente en comprender que el ser humano es pleno cuando no depende de la adversidad, es la manifestación extrema de la libertad positiva. En este modelo, las restricciones a la libertad (la definición negativa) ni siquiera son consideradas: lo único sobre lo que se puede decir que se es libre es la actitud frente a la suerte. No obstante, esta concepción de la libertad no solo es un asunto racional, es decir, no basta con comprender estos principios. Séneca reconoce que el proceso es arduo y que la concepción del mundo tradicional, en el que la libertad en sentido negativo es constitutiva de una

24 Conjetura hecha por el editor del texto de Séneca ante una laguna en el manuscrito.

vida feliz y en la que el placer puede parecer algo deseable de por sí, es altamente llamativa. En este sentido, situaciones como la que estamos viviendo pueden verse como una oportunidad para entrenar la mente en la virtud y lograr una verdadera libertad.

No obstante, ante la discusión que hemos tenido en torno al encierro y la interrelación de nuestras libertades, debemos preguntarnos por la plausibilidad del logro de esta vida en virtud. ¿Es realmente posible que podamos vivir indiferentes a las condiciones que nos impone el encierro? Además, la propuesta estoica es, de nuevo, altamente centrada en el sujeto y parece que no contempla la relación con los otros. Las acciones de los demás y sus determinaciones en nuestra vida pueden caer dentro del campo de lo azaroso y de lo que no está bajo nuestro control ¿Dónde queda el componente de responsabilidad con los demás que no pueden ponerse en una posición de reflexionar sobre el encierro porque sus condiciones no lo permiten? Una posible respuesta desde el estoicismo está en que la aspiración a vivir en la virtud es algo que deben compartir todas las personas en la medida en que todas son humanas y tienen las mismas capacidades para enfrentar el mundo. Esto implica que es posible universalizar las normas del comportamiento a todos los pueblos y esto es componente de la vida virtuosa. En otras palabras, el crecimiento hacia la sabiduría de un individuo debe implicar una búsqueda del crecimiento de su entorno social. No obstante, no es claro cómo puede hacerse eso en un mundo como el nuestro en el que, como ya vimos, la posibilidad de hacer esto (en términos de libertad positiva) no está equitativamente distribuida en la población. ¿Son, pues, estas pretensiones realmente universalizables?

Hasta este punto, de la mano de los planteamientos de Amartya Sen, encontramos que en estos tiempos de pandemia nuestra libertad en términos negativos se ve gravemente afectada. Sin embargo, allí también identificamos el aspecto positivo de nuestra libertad y, embarcados en esa noción, llegamos a la conclusión de que sí somos libres en el encierro, siempre y cuando contemos con las condiciones externas adecuadas para poder descubrirnos en esa conquista de libertad. Esto nos pone de frente la necesidad de un entrenamiento ético mucho más consistente que nos permita ejercer la voluntad de forma más empática y ecuánime y que, tras

ubicar al otro como un par y no como un extra de nuestra propia vida, pueda apuntar a un desarrollo más reflexivo de lo que llamaremos la emoción cosmopolita. Con esto, nos referimos a la idea de que hay algo compartido por todos los seres humanos que nos obliga a actuar de manera justa y equitativa con todos, sin importar su origen.

En los momentos de intimidad que nos brinda el encierro y a través espacios para la reflexión, nos hemos dedicado a descubrir aspectos de nuestra subjetividad que más fácilmente salen a la luz en este contexto de restricción a nuestra libertad de movimiento. En el mismo reconocimiento de la importancia de este proceso personal, también nos hemos exigido abrir los ojos a situaciones que no son tan favorables como la nuestra, en las que predomina el dolor, el miedo y la necesidad de supervivencia. Hemos descubierto, en la práctica de nuestra propia voluntad, algo que los estoicos afirmaban ya hace muchos siglos: respetar nuestra naturaleza es respetar nuestra sociabilidad.

Desde nuestra propia intimidad en el encierro, nos hemos descubierto como seres en constante decisión y hemos visto la necesidad de ligar esas decisiones a las diferentes realidades de la vida de los demás: aquellos, otros, con los que convivo de forma mucho más intensa en este contexto, o aquellos, otros, de los que conozco apenas su intenso sufrimiento en este contexto. Este hecho es lo que Martha Nussbaum, gran humanista y filósofa de la ciudad de Nueva York, quien ha desarrollado un importante trabajo desde el enfoque de las capacidades en torno a la comprensión de la dignidad de la vida en un sentido más amplio que solamente el sentido antropocéntrico, encuentra en la base del cosmopolitismo defendido con pasión por los estoicos. Sin embargo, allí también encuentra el límite problemático de la práctica de esa gran idea. Si encontramos que nos vemos afectados por los sufrimientos de los demás y que los demás se ven afectados por los problemas que puede implicar la falta de buenas condiciones externas, ¿cómo podemos humanamente reaccionar y tomar acción en contextos que lo exigen de forma aún más alarmante como lo es esta experiencia del encierro?

A esto, le podemos sumar un problema: nuestra condición de viajeros frecuentes. En muchas regiones del mundo, por más dudosos que encontremos los movimientos de apertura y por más

inciertas que sean sus consecuencias, hemos tenido acceso ya a diversas imágenes de viajes, bares, restaurantes y playas llenas de personas. Estas personas ya no tienen que lidiar con las restricciones a su libertad en términos negativos y seguramente tuvieron la experiencia del miedo y de la angustia presentes en los primeros meses de la pandemia. Ahora vuelven a las calles y al observar sus fotos no podemos dejar de pensar ¿por qué actúan como si nada hubiera pasado? E, inevitablemente, nos extendemos la misma pregunta ¿será que, cuando vuelva a ser un viajero frecuente, saldré de mi casa siendo la misma persona que se encerró? Si en mis redes sociales veo a estas personas viviendo una vida *como si nada*, no puedo dejar de pensar que de la misma forma cuando llegue mi momento de moverme corro el riesgo de volver a una realidad de poca memoria y reflexión ética y de sobrante indiferencia. En términos Kierkegaardianos, corremos el riesgo de pasar por esta situación desde la perspectiva de un sujeto estético, enmarcado en la inmediatez de los hechos.

Hemos podido ya identificar, por medio de esta metodología de lectura filosófica, a saber, volver desde diferentes perspectivas y autores a analizar la pregunta central sobre la libertad, en especial su sentido positivo, que nos interesa vivir esta situación de conquista de la libertad en el encierro desde la óptica del sujeto ético. Hemos llegado a este punto gracias a los momentos de reflexión subjetiva que encontramos en nuestra intimidad en el encierro y estamos, de alguna forma, intentando pasar de ese proceso de reflexión a un proceso de toma de acción. Pues, es en ese contexto de paso, de materialización de nuestros propios procesos de pensamiento, que la salida al mundo del viaje se vuelve más problemática en sentido filosófico. Para todos debe ser una experiencia común que aquellos momentos de mayor indiferencia se dan en la experiencia del turista: “no soy de aquí”, “nadie me conoce”, calles llenas de otros turistas que pasan al costado como extras de nuestra propia vida. Pues bien, esa realidad después de la pandemia exige una revisión desde el cosmopolitismo estoico. Antes nos separaban las fronteras y dentro de esas fronteras los problemas y enfermedades de cada conjunto. Ahora, globalmente hemos vivido un dolor que nos atraviesa y que los medios de comunicación se han encargado de mostrarnos aquí, allí y más allá.

Aquellos problemas del país vecino que antes, de cualquier forma, compartimos, pero en silencio y de forma invisible, ahora salen a la luz como un problema que nos corresponde a todos. Y aquella alegría ahora sale a la luz como una sola alegría que corresponde a toda la humanidad, justamente porque aquello que conforma *lo humano* no depende de condiciones locales, y aquello que lo aturde lo hace de forma global.

Así pues, ahora el ser turista no nos debería devolver a la posición del de “yo no soy de aquí” y “nadie me conoce”, al contrario. Visitar otro país nos debería lanzar sobre la reflexión de que efectivamente, como seres humanos, compartimos sufrimiento y alegrías. Entonces, llegamos a la pregunta de Martha Nussbaum (2020) que vale la pena rescatar en esta reflexión: “¿Qué siente un buen cosmopolita cuando esas otras personas pasan hambre, sufren enfermedades o son víctimas de una guerra de agresión?” (p. 96). Pues bien, este es un punto en el que hay que trabajar. Teóricamente hemos rozado la necesidad de constituirnos como seres más éticos, hemos encontrado la necesidad de ubicar a los demás como pares y no como extras, hemos encontrado las dificultades de este ejercicio, pero hemos llegado a la conclusión de que es posible y de que es un músculo que debemos ejercitar. Sin embargo, a lo que nos está abriendo los ojos Martha Nussbaum es al peligro de quedarnos acomodados en cierto grado de comodidad teórica e incoherencia práctica. En su crítica constructiva al cosmopolitismo estoico, Nussbaum empieza por llevarnos a la reflexión de que las condiciones externas sí son importantes en la conquista de nuestra propia libertad, algo que ya nos había señalado Sen.

Yo he expuesto mis dudas sobre esta idea y he comentado que la dignidad humana requiere de apoyo del mundo externo en dos sentidos diferentes. En primer lugar, aunque las malas condiciones externas no afecten a la dignidad, sí la ofenden: la valía de la dignidad humana exige algo mejor, algo como la igualdad de respeto tanto por parte de las personas como de las instituciones. En segundo lugar, en muchos aspectos, la vida interior de la esperanza, las emociones, y la voluntad sí puede verse afectada por condiciones que escapan al control de las personas. Reconocer eso es imprescindible para apreciar plenamente la importancia de las condiciones mundanas del florecimiento humano. Pero, entonces,

¿la dignidad es inalienable o no lo es? (Nussbaum, 2020, p.78)

Para comprobar este punto, no hemos tenido que movernos de nuestras casas durante la pandemia. Es demasiado claro el hecho de que la experiencia del encierro ha sido diametralmente diferente para unos y para otros justamente como consecuencia de las condiciones externas con las que contamos. Condiciones a partir de las cuales algunos, pocos y privilegiados, han podido desarrollar procesos de introspección y de crecimiento en sus propias capacidades, y de los cuales, pocos y privilegiados, llegarán a una efectiva toma de acción como consecuencia de lo vivido en esta pandemia.

De esa manera, muy en la línea de lo que propusimos anteriormente, este paso de la reflexión a la acción requiere entrenamiento, requiere voluntad. Ese entrenamiento parte de un paso primero muy ligado a la lógica y a la ponderación de los hechos que depende indiscutiblemente de mínimas condiciones externas. Ahora, la toma de acción, y en eso coincidimos todos desde diferentes puntos, depende de una mirada menos particularista y más empática y ecuánime. Esto es, efectivamente, lo que rescata Nussbaum del cosmopolitismo planteado desde el estoicismo, a saber, que, si queremos empezar a vernos sin división o sin fronteras, lo primero que debemos hacer es entender que los demás seres humanos comparten de lo que a mí, individualmente, también me constituye como humano.

Conclusión

El sufrimiento de la pandemia nos ha dado la oportunidad de entender la relación entre nuestra libertad y la manera en que construimos sociedad de forma mucho más visible, y es por esa razón que no recomendamos volver a salir al mundo *como si nada hubiera pasado*, eso sería un enorme desperdicio. La reflexión filosófica presente nos lleva a querer pensar que asimilar esos sufrimientos con dignidad y voluntad puede ofrecer muchos más beneficios para la salud mental individual y colectiva. Podemos lograr un impacto de mayor significado si como viajeros salimos *como si todo hubiera pasado*, más conscientes de la vulnerabilidad del contexto, de las diferencias y de nuestra propia libertad. Martha Nussbaum nos deja el desafío del entrenamiento de la emo-

ción cosmopolita, la emoción que está entre una vida apasionada por lo cercano y al mismo tiempo amorosa con lo lejano. Cuando el mundo se vuelva a abrir para nosotros, pensemos, por favor, cómo queremos volver a caminar por él.

Referencias bibliográficas

Sen, A. (1999). *La libertad individual como compromiso social*, Ediciones Abya-Yala.

Kierkegaard, S. (1997-2010). *Escritos de Soren Kierkegaard*, Copenhague, Gad.

Kierkegaard, S. *Biblioteca de Grandes Pensadores*, N.º 9. Madrid, Gredos. (Introducción de Darío González).

Kierkegaard, S. (1965). *El concepto de la angustia*. Madrid, Guadarrama.

Séneca. (2000). *Sobre la vida feliz*. Madrid, Gredos.

Nussbaum, M. (2020). *La tradición cosmopolita*. Barcelona, Paidós.

Caracterización de las capacidades éticas ancestrales de la comunidad Cerca de Piedra-Chía

Characterization of the ancestral ethical capacities of the stone fence-Chía community

Caraterização das capacidades éticas ancestrais da comunidade Cerca de Piedra-Chía

Javier Patricio Pacheco Nieva²⁵
javierpacheconieva@cp.edu.co
ORCID: 0000-0001-9999-3900

Recibido: 31/07/2020

Aprobado: 20/07/2020

Cómo citar:

Pacheco-Nieva, Javier Patricio. (2020). Caracterización de las capacidades éticas ancestrales de la comunidad Cerca de Piedra-Chía. *Anuario Colombiano de Ética*, 1(1), pp. 207-226



Resumen

Esta ponencia se enmarca en el ejercicio investigativo realizado como trabajo de grado para optar al título de Magíster en Ética y Dilemas Morales Contemporáneos en la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Asimismo, constituye una propuesta de diálogo académico con la comunidad veredal de Cerca de Piedra en el municipio de Chía, concebida en el paradigma cualitativo bajo la estructura metodológica de la *fenomenología práctica* (Manen, 2003).

Palabras clave

Capacidad ancestral, pedagogía crítica, modernidad líquida, capacidad alimentaria, capacidad herbal de dominio territorial.

²⁵ Filósofo de la Universidad Sergio Arboleda, con Especialización en Ética de la Universidad Minuto de Dios, Bogotá.

El trabajo implementa los parámetros teóricos de Nussbaum, Freire y Bauman, como pilares teóricos del estudio, para analizar las posibilidades de realización humana ancestral que se presentan en esta comunidad. Se pregunta por la existencia de las capacidades ancestrales dentro de la pluralidad poblacional que caracteriza el territorio y por los aportes que puede brindar la academia, desde el espacio escolar en su caracterización, preservación y desarrollo, en el marco de un cambio rápido y permanente.

A manera de sistematización y conclusiones, se traza los hallazgos en términos de *capacidades éticas ancestrales* desde la pregunta: *¿Qué capacidades morales puede aportar la tradición ancestral en la formación ética de los jóvenes habitantes de la vereda Cerca de Piedra, que permitan desarrollar su calidad de vida? Y de forma subsidiaria, se cuestiona: ¿Cómo estas capacidades responden al conflicto cultural en relación con los nuevos conciudadanos que llegan como foráneos al sector?* Por lo cual, desde una perspectiva escolar, se establecen algunas sugerencias para implementar, desde la cátedra de ética en la institución educativa pública del sector, que puedan contribuir a mejorar su calidad de vida.

Keywords

Ancestral capacity, critical pedagogy, liquid modernity, food capacity, herbal capacity of territorial domain.

Summary

This presentation is part of the investigative exercise carried out as a degree project to qualify for the Master's degree in Ethics and Contemporary Moral Dilemmas at the Minute of God University Corporation. Likewise, it constitutes a proposal for academic dialogue with the village community of the stone fence in the

municipality of Chía, conceived in the qualitative paradigm under the methodological structure of practical phenomenology (Mannen, 2003).

The work implements the theoretical parameters of Nussbaum, Freire and Bauman, as theoretical pillars of the study, to analyze the possibilities of ancestral human fulfillment that are presented in this community. It asks about the existence of ancestral capacities within the population plurality that characterizes the territory

and about the contributions that academia can provide, from the school space in its characterization, preservation and development, within the framework of a rapid and permanent change.

By way of systematization and conclusions, the findings are drawn in terms of ancestral ethical capacities from the question: What moral capacities can the ancestral tradition contribute in the ethical formation of the young inhabitants of the stone fence village, which allow them to develop their quality of life? And in a subsidiary way, it is questioned: How do these capacities respond to the cultural conflict in relation to the new fellow citizens who arrive as foreigners to the sector? Therefore, from a school perspective, some suggestions are established to implement, from the ethics chair in the public educational institution of the sector, that can contribute to improving their quality of life.

Resumo

Esta conferência emoldura-se no exercício de pesquisa realizado como trabalho de grau para optar ao título de *Magíster en Ética y Problemas Morales Contemporáneos* na *Corporación Universitaria Minuto de Deus -UNIMINUTO*. Assim mesmo, constitui uma proposta de diálogo acadêmico com a comunidade ancestral *Cerca de Piedra* no município de Chía, concebida no paradigma qualitativo baixo a estrutura metodológica da fenomenologia prática (Manem, 2003).

O trabalho implementa os parâmetros teóricos de Nussbaum, Freire e Bauman, como pilares teóricos do estudo, para analisar as possibilidades de realização humana ancestral que se apresentam nesta comunidade. Pergunta-se pela existência das capacidades ancestrais dentro da pluralidade populacional que caracteriza o território e pelas contribuições que pode brindar a academia, desde o espaço escolar em sua caracterização, preservação e desenvolvimento, no enquadramento de uma mudança rápida e permanente.

A maneira de sistematização e conclusões, traça-se as descobertas em termos de capacidades éticas ancestrais desde a pergunta: Que capacidades morais pode contribuir a tradição ancestral na formação ética dos jovens habitantes da pequena comunidade

Palavras-chave

Capacidade ancestral, pedagogia crítica, modernidade líquida, capacidade alimentária, capacidade *herbal* de domínio territorial.

de *Cerca de Piedra*, que permitan desenvolver sua qualidade de vida? E de forma subsidiária, questiona-se: como estas capacidades respondem ao conflito cultural em relação com os novos concidadãos que chegam como estrangeiros ao setor? Pelo qual, desde uma perspectiva escolar, se estabelecem algumas sugestões para implementar, desde a cátedra de ética na instituição educativa pública do setor, que possam contribuir a melhorar sua qualidade de vida.

Introducción

La propuesta de investigación surge de una necesidad sentida en calidad de docente y habitante en la vereda Cerca de Piedra en el municipio de Chía, donde se observa el impacto de un rápido desarrollo urbanístico sobre la cotidianidad de los vivientes, así como el choque cultural de los raizales, tanto campesinos como indígenas, con una población flotante de foráneos que empiezan a cohabitar el mismo espacio con hábitos e intereses diferentes a la tradición propia del sector.

Se hace necesario repensar el concepto de desarrollo a la luz de una mejor calidad de vida y la concertación de un colectivo que se encuentra en crisis. La movilidad, el uso del suelo, los espacios públicos y la capacidad laboral se transforma de manera vertiginosa, lo que invita a la reflexión desde la academia y sus puntos de acuerdo con este colectivo humano.

De esta manera, resulta oportuno implementar un estudio descriptivo que permita interpretar la dinámica del sector e intente encontrar los puntos de acuerdo entre estas cosmovisiones. Por tal razón, se toma la propuesta de Martha Nussbaum desde su teoría de las capacidades; la pedagogía crítica de Paulo Freire y la metáfora de una sociedad líquida con Sigmund Bauman, los cuales tienen un aporte conceptual que facilita la consecución de los objetivos y propósitos aquí planteados.

Es así como se plasma el objetivo general: Identificar las capacidades morales ancestrales que confluyen en la formación ética de los jóvenes, para fortalecer la calidad de vida en el contexto actual de la comunidad Cerca de Piedra; y se determinan tanto las fases como la estructura metodológica pertinente y los participantes.

En síntesis, se busca un documento práctico que invite a la reflexión académica en un marco de realidad contextual que afecte la calidad de vida, mejore los espacios en que se desenvuelve la cotidianidad de una comunidad, que permita su desarrollo particular y estimule la realización de los individuos, lo cual se estructura desde el campo de acción escolar que se presta como centro de reunión y operación para el ejercicio colectivo.

Debate

La propuesta de Nussbaum (2017), en su teoría de las capacidades, radica en la posibilidad de ser y hacer que tiene un individuo al interior de su realidad contextual, se trata de establecer los parámetros que garanticen la realización personal del sujeto y le permitan, de esta manera, alcanzar el culmen de su intencionalidad libre. El esquema de trabajo que implementa Nussbaum, en su texto *Mujeres y desarrollo humano*, plasma la inquietud por trabajar parámetros universales que impulsen criterios de desarrollo justos en términos de oportunidades para los diferentes colectivos, sin olvidar la condición de pluralidad y respetando la libertad que esto implica, por esto, en palabras de la autora, el enfoque de las capacidades se puede interpretar así: “entender el pluralismo y el respeto por la diferencia como valores universales que deben ser regulados de manera estructural desde los postulados éticos” (2017, p. 131).

Para el profesor Silva (2016, p. 96), la posibilidad debe existir como requisito para hablar de desarrollo. La realización de la intencionalidad humana es garantía de la dignidad, la soberanía y la libertad humana, sin los cuales resulta, por lo menos difícil, concebir la educación en términos de ética. El individuo se entiende como sujeto de acción transformadora y la educación ética debe propender para que su realización consista en repensar y formular alternativas que mejoren la calidad de vida, le permitan los espacios de transformación y piense su desarrollo de manera tan integral como humana.

Por esto, la pedagogía crítica de Paulo Freire que propicia los campos de reconocimiento y autovaloración desde el ejercicio de la concienciación (2005), incita un análisis contextual de los pro-

cesos académicos, los cuales deben encaminarse a la liberación de los ciudadanos, consiste en comprender su entorno, modificarlo y pensarse como agente activo de este, lo que en palabras de Nussbaum (2005) sería, garantizar y ejercer las capacidades como parámetros de medida en el desarrollo humano.

En verdad [...] la razón de ser de la educación liberadora radica en su impulso inicial conciliador. La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos. (p. 48)

Estas palabras con el análisis propositivo, que ofrece Nussbaum desde la teoría de las capacidades, conforman una respuesta a la sociedad consumista que critica Bauman en su metáfora de la sociedad líquida y le permite al ciudadano establecer nuevos puntos de arraigo o estabilidad, como criterios para el juicio moral, donde consolida los límites del cambio, para detener la transformación irracional, con el fin de plantear un desarrollo encaminado a la plenitud de la sociedad y sus individuos.

La propuesta de Nussbaum y Freire comparte la intención liberadora que rompe con los esquemas económicos vigentes como medida de desarrollo. Por un lado, la teoría de las capacidades busca la universalización de criterios que entiendan al ser humano como parte de un todo y superen los principios de fluctuación propios de los parámetros que se sujetan al poder adquisitivo y se determinan a través del producto interno bruto; por otra parte, Freire señala el reconocimiento del yo y la riqueza cultural, social, geográfica que particulariza las comunidades y configura la identidad. Rescatar estos ámbitos del sujeto social es la tarea de la educación liberadora que estimula el amor propio desde la concienciación.

Tanto la teoría de las capacidades como la pedagogía crítica, buscan la transformación del entorno desde la perspectiva de mejorar la calidad de vida, hacer libre al individuo y permitir que este, en tanto sujeto de transformación, se realice con libertad, lo cual se concibe como alternativa que mitiga la incertidumbre de nuestro entorno cambiante y consumista que aprisiona al sujeto

en estereotipos de orden comercial o, como lo define Bauman, de la *sociedad líquida*.

Con esta intención, el trabajo se estructura como ejercicio pedagógico que conserva el epicentro académico en el espacio escolar de la vereda Cerca de Piedra, ya que este se presenta como idóneo para reunir la totalidad de participantes que componen la cotidianidad del territorio o de sus representantes. Se entiende, entonces, como comunidad, la reunión del colectivo veredal que se define así: *toda persona que afecte la cotidianidad del territorio veredal Cerca de Piedra, ya sea desde su función laboral, social, vivencial, cultural, es considerada como miembro de este grupo social que constituye la comunidad* (Pacheco 2020).

Así, se retoman los propósitos mismos de la investigación que pueden ser manifiestos desde una perspectiva integradora a manera de diálogo: Trabajar desde y con la comunidad para edificar espacios de participación que faciliten la construcción de una sociedad con base en la libertad y la autonomía que exige el concepto de desarrollo, para así lograr un sentido de vida auténtico, que respete los parámetros propios para establecer la calidad de vida desde la comprensión de sus necesidades y el estímulo de las capacidades ancestrales .

De esta manera, se aplica, como estructura metodológica, la fenomenología práctica desde la lectura del pensador Max van Manen (2003), en su obra *Investigación Educativa Y Experiencia Vivida*, donde el autor esboza la particularidad y beneficios que implica este trabajo dentro del modelo cualitativo y la interpretación del investigador frente a la experiencia.

El mundo de la experiencia es a la vez el origen y el objeto del estudio fenomenológico de la investigación, las conclusiones o resultados de la misma son aquellos datos que quedan tras un ejercicio reflexivo que pueden recuperarse después de abandonar los presupuestos e iniciar el trabajo desde las necesidades propias del individuo en relación con su entorno. (p. 17)

Con esto, se quiere resaltar el papel interpretativo y predominante que Manen le otorga a la voz del investigador. Su postura permite flexibilizar los paradigmas académicos y buscar una re-

lación dialógica entre la teorización y el sentir o como el mismo lo dice un saber tan “fáctica como gnóstica” (Manen, 2003, p. 13).

Asimismo, se puede decir que toda investigación, diálogo o interpretación dentro del trabajo social, que pretenda encajar en el proceso de la fenomenología hermenéutica, puede partir de cero, pues, al determinar el campo de estudio social como un espacio para la comprensión de las experiencias vividas y su interpretación, se deduce que distintos momentos e individuos que alteren el contexto podrán establecer diversidad de resultados, aun cuando la pregunta se postule de la misma manera y en múltiples ocasiones.

La esencia interroga sobre lo que algo <es> lo que es y sin lo cual no podría ser. Y formula esta pregunta aun siendo consiente del contexto, la (inter)subjetividad, el lenguaje, etc. Es por este motivo por el que las ciencias humanas son un proyecto tan fascinante: cualquier interpretación puede ponerse en duda; cualquier investigación puede partir de cero; cualquier conversación fenomenológica hermenéutica puede ser interminable. (Manen, 2003, p. 14)

Desde esta perspectiva, el trabajo comunitario en la vereda Cerca de Piedra y su espacio educativo se aborda con la intención de evidenciar el fenómeno en tanto posibilidades de realización humana, en el contraste de transformación permanente, que implica la variedad poblacional, los cambios generacionales y los espacios de interacción para ser interpretadas desde su narración, contraste de imágenes y relatos experienciales. Lo que permite una observación de cerca y su respectiva interpretación, con miras a participar en la positiva transformación del entorno, de manera especial en el campo formativo de la ética.

Con el fin de cumplir las expectativas, se implementa, como estrategia del grupo focal, la entrevista desestructurada, las narraciones y el análisis de imágenes, los cuales brindan la materia prima para realizar el ejercicio hermenéutico, en tanto facilita el recorrido por fases a saber: pre-reflexiva, descriptiva y evocativa, lo cual se soporta en el principio interpretativo de comprender la experiencia vivida como objeto y propósito mismo de la investigación.

Fase	Descripción documental
Pre- reflexiva	Corresponde al momento mismo en el que surge la inquietud de estudiar la comunidad, sus características y la posibilidad de realización dentro de un modelo más equitativo y humano, el cual se extiende a la construcción documental de un pre proyecto donde se establecen: la pregunta problema, los objetivos, la descripción del problema y su correspondiente estructura tanto conceptual como metodológica.
Descriptiva	Corresponde a la recolección de información, trabajo de campo, entrevistas, ubicación geográfica, encuentros con la comunidad y desarrollo de aula; en el que se aplican las herramientas mencionadas que son: entrevista conversacional, registros fotográficos y grupo focal.
Evo c a c i ó n Reflexiva	Se presenta como la sistematización, análisis, conclusiones y recomendaciones; los cuales responden al aporte o retroalimentación que la investigación ofrece a la comunidad con la intención de mejorar la calidad de vida, desde un reconocimiento, apropiación e identidad del individuo con su territorio y cultura, la cual se debe trabajar en la escuela como formadora de sujetos integrales, propositivos y libres, en pro de la felicidad.

Sobre esta estructura teórica, metodológica y conceptual, se establece la intención de trabajar en la comunidad Cerca de Piedra, entendida esta como todo individuo que de manera particular afecte la cotidianidad del territorio, claridad que se hace necesaria pues, al menos en la búsqueda que se efectúa para el presente ejercicio, la definición comunal ya sea desde la perspectiva educativa en la ley 115, en los procesos comunales por juntas de acción comunal o aquellos que corresponden a la conformación del resguardo indígena, se ven limitados para acoger, de manera integral, los distintos miembros que están implicados en el ejercicio como parte activa del vivir diario en el territorio verdal.

Con el fin de hacer claridad en el proceso de análisis, dichos miembros se dividen en tres grandes grupos, campesinos raiza-

les, foráneos y raizales indígenas. Como se mencionó en líneas anteriores, los primeros corresponden a la tradición campesina y rural del sector, su ocupación principal es el trabajo agropecuario y el autoabastecimiento; por otra parte, los miembros del segundo grupo responden a personas que viven en el sector, pero provienen y, en gran medida, mantienen su actividad económica lejos del territorio, siendo estos los que han hecho de Chía una ciudad dormitorio; por último, se menciona a la comunidad indígena que conforma el resguardo y comparte la ocupación rural con los campesinos, pero pertenece a una regulación tanto normativa como social distinta, ya que estos heredan el derecho familiar como miembros de la comunidad, poseedores colectivos de la tierra y protectores de la cultura Muisca.

La pluralidad poblacional y los cambios generacionales impactan de manera directa en la cotidianidad veredal del territorio, por lo cual es necesario estudiar y determinar, en un espacio neutral de reunión colectiva, como lo es el colegio y su función educativa, los mínimos de protección, conservación y desarrollo, que determinen la mejor calidad de vida, o en palabras de Nussbaum (2017), establecer las capacidades ancestrales de la comunidad como posibilidad para la realización humana tanto individual como social.

De esta manera, se implementa un trabajo de campo para el encuentro de la población escolar con su entorno, el reconocimiento de los espacios y la apropiación cultural. El ejercicio de análisis comunitario y la socialización de los procesos educativos fuera de las fronteras físicas institucionales. Así se establece el contacto con padres de familia, estudiantes, miembros de la junta de acción comunal y miembros del resguardo indígena, con los cuales se establece los diálogos que ofrecen la construcción narrativa; se inician visitas esporádicas a las montañas del municipio y se generan los intercambios visuales que, en productos fotográficos y audiovisuales, permiten fabricar el mapa de trabajo.

Tomando como referente esta panorámica situacional, desde los procesos geográficos, poblacionales, comerciales y urbanísticos del municipio, se logra, desde el ejercicio conversacional, aproximarse a una visión histórica del proceso evolutivo. Narran algunos raizales y explican como, desde las políticas nacionales

y de manera subrepticia, se implantan prácticas de cultivos contaminantes como la llegada del Manzate y su respectiva semilla; de la misma manera, el afán por aumentar los recursos familiares dispara la construcción y, de manera rápida, los espacios rurales quedan convertidos en centros poblados. La comunidad entiende el desarrollo económico, pero se ve afectada por el colapso de las vías, los espacios públicos como vías terciarias que son tomadas de manera irregular y el choque cultural entre las prácticas pecuarias y la vida de ciudad, que amenaza el empleo y la tradición.

Los jóvenes del territorio se encuentran en un limbo, la duda por retornar al campo, la oportunidad de una vida de ciudad y las posibles opciones de empleo que ofrece ahora la microempresa desfiguran el norte. A esto se refería Bauman (2017) con su metáfora de la sociedad líquida, se encuentran en un campo de elección sin oportunidades o tiempo para hacerlo. Escoger la ciudad implica desprenderse de sus raíces y asumir una vida fuera del terruño. De esto se trata, la escuela y en especial el campo de la ética debe brindar las herramientas para lograr el justo medio y permitir un desarrollo dentro de las capacidades poblacionales del territorio.

También aparece la necesidad económica por el sustento diario, el alimento y la supervivencia se transforman en criterios éticos, los cuales, si se miran con atención, hacen parte del cambio radical que sufre la comunidad, un campesino que posee la tierra y su espacio de desarrollo se encuentra cubierto de las necesidades básicas en alimentación y vivienda; sin embargo, los mínimos de la juventud contemporánea son diferentes y requieren de la atención pertinente, la comercialización se apodera del interés colectivo y la ruta de acción, en un territorio devorado por la urbanización, se preocupa por solventar los nuevos costos de aquello que sus ancestros tenían garantizado.

Por esto, retomamos la narración de aquellos que han vivido la transformación, quienes observaron el cambio de prácticas rurales a una vida indefinida entre ciudad, pueblo y vereda; el territorio que conserva sus caminos de herradura parte del sistema de vallaos, calles sin anden y el transporte periódico de las rutas municipales que muchas veces obligan a priorizar la bicicleta y el caminar, como principales mecanismos para recorrer el muni-

cipio, interrumpen con los conjuntos cerrados, vehículos de alto cilindraje y aislamiento preventivo, que marca el abandono de un saber popular experiencial.

Con el fin de propiciar una respuesta al desasosiego que genera el cambio en estas condiciones, se hace necesario acudir al cambio liberador que propone Freire (1982) desde su postulado de la concienciación (p. 97). En el diálogo con esta población y el contraste con las imágenes registradas a lo largo de la investigación, se pueden identificar dos campos de acción que constituirían, en principio, la existencia de capacidades ancestrales dentro de esta propuesta educativa para la liberación desde el restablecimiento identitario, se trata de, por un lado, la sabiduría herbal y, por otro, la autonomía alimentaria, los cuales, a su vez, equivalen a los campos de la salud y la apropiación del territorio.

El primero, la *autonomía alimentaria*, responde a una inquietud de interacción entre las prácticas de siembra y cultivo, en relación a la protección de nuestro entorno, la tierra es el tesoro que nos provee de alimentos y la destrucción de esta implica una agresión contra nuestra propia existencia, esto debe ser entendido como una falta moral y la capacidad de protegerla como un criterio ético. Dentro de este contexto, uno de los habitantes explica la importancia de trabajar la tierra a son de azadón y alimentar las plantas con caléndula, ceniza y cáscara de huevo, pues de esta manera se ve florecer la vida con alegría “*la tierra florecía y la comida estaba al día*”.

En este espacio, vale aclarar la razón por la cual se toma el concepto autonomía alimentaria y se aísla el de soberanía alimentaria. Se trata de un ejercicio reflexivo sobre el surgimiento de los términos, el primero responde a la connotación de capacidades que se pueden tomar a voluntad e incluso rechazar; el segundo se enmarca en la confederación de derechos fundamentales y, como tal, se convierte en un criterio irrenunciable, donde la voluntad pierde sentido, así, para este proceso académico, se adopta la condición libre de autonomía como postura para la realización del individuo.

Como segunda manifestación de estas capacidades, se encuentra la *sabiduría herbal de dominio territorial*. A pesar de encontrarse ligadas la una a la otra, esta se refiere al trabajo de protec-

ción en salud a partir del conocimiento ancestral de las plantas nativas, lo cual implica su protección y conservación como parte del ecosistema alto andino.

“En mi época (cuenta el Habitante 2), el rebote de lombrices podía tratarse con la changua de ajos acompañada de un collar que se fabrica con la misma planta, esto ahuyenta el malestar y evita la muerte por ahogamiento”. Se trata de un purgante natural, dice ella. También narra cómo son trabajadas las alergias, que se tratan con una infusión de *perejil* y *caléndula* mañana y tarde, por nueve días consecutivos; el mastranto y la ortiga en agua hervida, que se hace en baños, para malestares con la tensión; también el baño de *ortiga* blanca y *caléndula* en agua de panela, para el acné juvenil o las impurezas de la piel; por último, comparte los secretos de la *siempreviva*, que al someter en cocción con *perejil* y *verbena*, sirve como antibiótico para limpiar heridas externas o, incluso, malestares como los causados por la hepatitis. Estos son algunos de los secretos con que la comunidad preserva su identidad cultural y su dignidad, a través de la autonomía en el campo de la salud (Pacheco, 2020, p. 74).

Con esto, se espera abrir un espacio para la discusión autóctona de intercambio cultural, para la construcción de criterios éticos que permitan mejorar la calidad de vida en el sector, se trata de iniciar una ruta para la aplicabilidad académica en la cotidianidad práctica del sector y estimular los espacios para la construcción colectiva de conocimiento, la investigación y el ejercicio docente como espacio para el análisis de las experiencias vividas (Manen, 2003).

Conclusiones

El estudio muestra una interpretación del concepto *capacidades* (Nussbaum, 2017), como el ejercicio de autosuficiencia, en términos contextuales, que posee un individuo; por esto, dentro de las pautas que definen el desarrollo de la comunidad Cerca de Piedra, ligado al conocimiento ancestral y el uso de la sabiduría popular, se ve reflejado en el manejo de las plantas e interpretación de la medicina como arte del saber morir.

Tomando en cuenta el desarrollo histórico, cultural, social y político del territorio a la luz de su entropía, dichas capacidades

ancestrales se deben considerar como prioridad, en tanto constituyen una garantía para la calidad de vida, la realización personal y el desarrollo integral de los ciudadanos que confluyen en este territorio. Ellas permiten la preservación cultural e histórica de las raíces muiscas y campesinas, lo que permite ampliar las posibilidades del ser-hacer individual dentro de la población y su relación con las costumbres subyacentes que aparecen por el crecimiento tanto económico como urbanístico dentro del territorio

De esta manera, se puede establecer la existencia de capacidades ancestrales en la comunidad cuya manifestación se sintetiza aquí por medio de esta tabla:

Categorías	Tipo	Aplicación	Problema
CATEGORÍA ANCESTRAL	Cuidado del YO.	Autonomía alimentaria.	Desarrollo urbanístico, falta de interés, desconocimiento y falta de comunicación intergeneracional para la recuperación y apropiación de las capacidades ancestrales.
	Reconocimiento del Territorio.	Sabiduría herbal de dominio territorial.	

Desde esta perspectiva, las capacidades ancestrales se manifiestan desde el cuidado del YO y desde el reconocimiento y apropiación del territorio; lo cual garantiza un desarrollo armónico en equilibrio tanto del sujeto particular como de su entorno, con lo cual se puede hablar de una mejora en la calidad de vida.

Por esto es fundamental, como parte de la sistematización y conclusiones, incluir algunas sugerencias académicas par el proceso académico escolar en el área de ética, a saber:

1. *Escuela fuera del aula: se trata de asumir, desde los presupuestos freireanos, la pedagogía crítica y el concepto de la concienciación, esto es, desenchajar la ética y el aprendizaje de las aulas para llevarlas al contexto, la apropiación del territorio, el sentir de sus necesidades y la alternativa de solución a las exigencias de la realidad contextual. El saber popular de la comunidad, que constituye las capacidades morales ancestrales, debe ser el eje transversal de la construcción académica, el reconocimiento histórico, la tradición y el desarrollo de conocimiento a partir de la*

interacción con el contexto, con las herramientas, fuera de los límites intramurales de la institución, que necesita la formación ética.

Bauman advierte de una situación crítica de inestabilidad y desarraigo que se refleja, según el mismo autor, en el marco de una educación continua que él llama una reformulación continuada y eternamente inacabada (Bauman 2013, p. 30). Sin embargo, en complemento y en lo que a este documento preocupa, la alternativa se encuentra en los postulados de Nussbaum (2017), lo que ratifica la necesidad de entablar un diálogo teórico-práctico de estos, con la sabiduría popular como interpretación específica del desarrollo. Las condiciones de vida, desde el concepto de las capacidades, se interpretan como una reconstrucción del conocimiento ancestral y se constituyen en alternativa para la cotidianidad desde lo que se formula como capacidad ancestral.

Se complementa, así mismo, con la idea libertaria de Freire (1982-2005), quien promulga una educación para la libertad, entendida como principio de construcción identitario, que mantiene vigente los tres momentos históricos del sujeto —presente, pasado y futuro— como constitutivos de sí mismo, lo cual ratifica la sugerencia aquí mencionada, una formación que supere las fronteras del aula y piense al individuo como sujeto libre, transformador y constructor de su propio ser, esto es, sujeto de capacidad.

2. *Formación para la cotidianidad: El desarrollo geopolítico que afecta la vereda, y se describe en este informe de la investigación, requiere una respuesta de transformación sobre los paradigmas morales, que permitan a la comunidad formular las preguntas necesarias para establecer el tipo de desarrollo, capacidad o entorno que desean; y, según sus respuestas, diseñar el plan curricular que se requiera, planes, programas y proyectos, que establezcan un ejercicio contingente a la pérdida de identidad y criterio individual, que estimulen una posición crítica, propositiva y transformadora frente al valor del dinero y su impacto en el contexto. Revertir las tendencias urbanísticas se ve como una utopía, por lo que deberá propenderse por mecanismos de negociación que conduzcan a una convivencia armoniosa entre los raizales, los habitantes del resguardo (que ya no son indígenas puros, en una buena proporción) y los habitantes de condominios de características urbanas modernas.*

3. *La eco-educación como eje transversal: El proyecto de aula, los programas y proyectos, deben estar diseñados de manera consiente en relación a la condición veredal y la recuperación de elementos que hacen parte de su identidad, el saber popular, la memoria histórica y las capacidades ancestrales. Para esto es necesario retomar la investigación escolar, entendiendo la institución como un espacio de indagación contextual constante, sujeto a la transformación y preparada para diseñar estrategias diagnósticas de la problemática comunitaria, con el fin de diseñar, aplicar y fomentar alternativas de solución transformadoras en pro de mejorar la calidad de vida.*

4. *La memoria como proyecto transversal: La identidad se encuentra en una relación efectiva entre el presente, la interpretación del pasado y la proyección del futuro; por esto, se hace necesario un ejercicio de estudio histórico propositivo desde el aula, que conduzca a formular una visión social y convierta la escuela en eje de desarrollo veredal, entendiendo el espacio institucional como centro de estudio cultural.*

5. *Las capacidades ancestrales como estructura: La indagación permanente implica la construcción de una columna vertebral que soporte el desarrollo en condiciones de paridad y posibilidad de realización; por esto, la educación ética debe darse y cultivarse desde la idea de capacidad y modificar su concepción de trabajo por normatividad en derechos y deberes. Se trata de girar la escuela a un espacio de feliz elección, retirando la connotación de obligatoriedad y ejercicio forzoso. Plantear la escuela como una oportunidad de realización de libre elección es reformular el criterio de responsabilidad para establecer principios de autonomía, equidad y construcción colectiva en pro de comprender, interpretar y transformar la realidad personal y colectiva.*

Con esto, se determina que, como todo proceso educativo y cultural, es un trabajo tanto continuo como dinámico en busca de la felicidad explícita en la reinterpretación de lo que significa la calidad de vida. Por lo que, se considera que otro aporte representativo de este trabajo es haber iniciado el camino de investigación de la fenomenología hermenéutica que facilita este proceso y

permite la relación comunitaria con el ámbito académico escolar como espacio de confluencia comunitaria.

Referencias bibliográficas

Aguirre, R. (2012). *Responsabilidad Social: Compromiso u obligación universitaria*. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales. Universidad Rafael Bellosó Chasió, Venezuela. Vol. 14, pp. 11-20. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/993/99322258002.pdf>

Aristóteles (2004). *Ética Nicomaquea*. Buenos Aires: Porrúa.

Bandura, A. (2001). *Social cognitive Theory: An Agentic Perspective*. Annual Review Psychology. N° 52. Recuperado de: <https://annualreviews.org/toc/psych/52/1>

Bauman, Z. (2013). *Sobre la Educación en un Mundo Líquido*. Buenos Aires: Paidós.

Bauman, Z. (2016). *Extraños Llamando a la Puerta*. Bogotá: Planeta –PAIDÓS-

Bauman, Z. (2017). *Vida Líquida*. Barcelona: PAIDÓS

Buss M, López M, Porto A, Coelho S, Oliveria I, & Mikla M. (2013). *Grupo focal: Una técnica de recogida de datos en investigaciones cualitativas*. Index Enferm vol.22 no.1-2 Granada (pp. 75-78). Tomado de: <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962013000100016>

Cejudo, R. (2007). *Capacidades y libertad: Una Aproximación a la Teoría de Amartya Sen*. Revista Internacional de Sociología, Vol. LXV Vol. 47. Recuperado de: <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/50/50>

Davis, A y Lema, T. (2009). *Desarrollo de capacidades: texto básico del PENUD*. Editora: Kanni Wignaraga. Programa De Las Naciones Unidas Para El Desarrollo PENU. Recuperado de: https://www.undp.org/content/dam/undp/library/capacitydevelopment/spanish/Capacity_Development_A_UNDP_Primer_Spanish.pdf

Espinoza, E. (2017). *El compromiso social, un compromiso viable mediante el trabajo*. Revista: Maestro y Sociedad. Universidad Técnica de Machala Ecuador,

Fernández, N. (2016). *Notas para acotar el debate sobre el senti-*

do de la escuela. Universidad autónoma de Madrid. Revista Educación, Política Y Sociedad N° 1. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/673958>

Freire, P. (1982). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Bogotá: siglo XXI S.A.

Freire, P. (2005). *La Pedagogía del Oprimido*. Bogotá: siglo XXI S.A.

Fukuda-Parr, Sakiko; López, C; Malik (2002). *Capacidad para el desarrollo: nuevas soluciones a viejos problemas*. PNUD. Recuperado de http://capacity.undp.org/books/book1_es.htm

García Londoño, D. (2017). *Concepciones y prácticas en formación ética de los formadores de maestros de la escuela normal superior de Manizales*. (Tesis Doctoral Universitat de Barcelona) Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=129797>

Gómez, I. (2015). *La Filosofía de la Educación de Paulo Freire*. Revista Internacional de Educación Para la Justicia Social. No° 4 Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/issue/view/960>

Gout, I y Silvina, S. (2007). *El Enfoque De Las Capacidades De Martha N. Un Análisis Comparado Con Nuestra Teoría De Las Necesidades Humanas*. Publicado por: Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Social No 100 CIP Centro de Investigaciones para la Paz -Traducción: Leonardo Negore y Silvana Silva. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2515036>

Hume, D. (1968) *Investigación sobre los principios de la moral*, Buenos Aires: Orbis

Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica/

Kant, I. (2003). *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. México: Porrúa.

Laudó, X. (2014). *Pedagogía Líquida ¿imaginario pedagógico o teoría de la educación* revista: Teoría de la Educación”. Editorial: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, Vol. 15, Un.4; Universidad de Salamanca España. Recuperado de <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/12344-44480-1-PB.pdf>

León, D. (2017). *Capacidades Locales: Una Propuesta de Política Pública para la Reducción de la Pobreza, Desigualdad y Vulnerabilidad de la Desigualdad de la Población del Municipio de Puerto López*. Universidad Industrial de Santander. Recuperado de https://mpr.a.ub.uni-muenchen.de/78767/1/MPRA_paper_77073.pdf

López, L., González, I., & De León (2014). *Perfil de un buen Docente*. Universidad de Córdoba. Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado. Vol.17 pp. 133-148. Recuperado de <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-PerfilDeUnBuenDocenteAplicacionDeUnProtocoloDeEval-4736486.pdf>

Manen, M. (2003). *Investigación Educativa Y Experiencia Vivida*. Barcelona: IDEA BOOKS S.A

Manzano-Arrongo, V y Suárez, G. (2015). *Unidad de acción comprometida: Una propuesta de solución ante el problema universitario de servicio a la comunidad*. Editorial Hábitat y Sociedad. Vol. 8 pp. 147-165. Recuperado de <https://institucional.us.es/revistas/habitat/8/HyS%20n8a06.pdf>

Marleau-Ponty, M. (1957). *El Mundo De La Percepción*. Editorial. Fondo de Cultura Económica – México.

Muñoz, D. (2017). *La Educación Como Práctica de la Libertad: Una lectura antropológica pedagógica al pensamiento de Paulo Freire*. Publicado. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Oriente. Vol. 9 pp. 46-61. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6110073>

Naciones Unidas (2017). *Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la situación de Derechos Humanos en Colombia durante el año 2017*. PENUD. Recuperado de: <http://www.hchr.org.co/index.php/informes-y-documentos/informes-anuales/8887-in>

Naciones Unidas (2019). *Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la situación de Derechos Humanos en Colombia durante el año 2019*. Recuperado de: <http://www.hchr.org.co/index.php/informes-y-documentos/informes-anuales/8887-in>

Nussbaum, M. (2012). *Las Mujeres y El Desarrollo Humano*. Barcelona: HERDER

Nussbaum, M. (2017). *Crear Capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Buenos Aires: PAIDÓS

Osorio, J. (2008). *Pedagogía y ética en la construcción de Ciudadanía: La Formación de Valores en la Educación Comunitaria*. POLIS Revista Latinoamericana Editorial Centro de Investigación Social y Política Pública Vol. 7 pp2-11. Recuperado de file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/polis-6267%20(1).pdf

Porcheddu, A. (2005). *Entrevista sobre la educación: desafíos pedagógicos y modernidad líquida*. Editorial Anicia-Roma. Vol. 2 pp. 7-18. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041700003.pdf>

Santamaría, J. (2011). *La Educación Social en Tiempos de Modernidad Líquida*. Revista Digital Sociedad de la Información, Universidad de Castilla España No 26. Edita Cefalea. Recuperado de <http://www.sociedadelainformacion.com/>

Silva, W. (2016). *Homo Capax: Hacia una filosofía de la educación*. Bogotá: Aula de Humanidades, S.A.S. Universidad de San Buenaventura.

Tadesco, J.(2010) *Estrategias Educativas Para Una Sociedad Más Justa*. Las Rosas España Wolters-Kluwer61|. pp. 89-93. Recuperado de <http://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/28/11%20-%20Juan%20Carlos%20Tedesco%20-%20La%20educacion%20y%20una%20sociedad%20mas%20justa.pdf>

Tejada, A. (2005). *Agencia humana en la teoría cognitiva social: Definición y posibilidad de aplicación*. Universidad del Valle. Colombia. Vol. 1 N5 pp. 117-123 Recuperado de file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-AgenciacionHumanaEnLaTeoriaCognitivoSocial-4800697.pdf

Ética y retórica en sentido aristotélico: La argumentación como órganon de la razón práctica

Ethics and rhetoric in the Aristotelian sense: Argument as an organon of practical reason

Ética e retórica em sentido aristotélico: A argumentação como órganon da razão prática

David Camilo Moreno Foglia²⁶
camilomorenofoglia@gmail.com
ORCID: 0000-0001-8419-2035

Del mismo modo se ha de aceptar cada uno de nuestros razonamientos; porque es propio del hombre instruido buscar la exactitud en cada materia en la medida en que la admite la naturaleza del asunto; evidentemente, tan absurdo sería aceptar que un matemático empleara la persuasión como exigir de un retórico demostraciones. (Aristóteles, EN, 1094b, 20).

Recibido: 3/08/2020

Aprobado: 10/10/2020

Cómo citar

Moreno-Foglia, David Camilo. (2020). Ética y retórica en sentido aristotélico: La argumentación como órganon de la razón práctica. En: *Anuario Colombiano de Ética*, N.º 1, pp. 227-247 Bogotá: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.



²⁶ Licenciado en filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional y candidato a Magíster de Ética y Problemas Morales Contemporáneos en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO –, vinculado a los grupos de investigación: Filosofía, ética y educación; Pensamiento Ético y Problemas morales contemporáneos y a la Red Nacional de Profesores(as) de Ética.

Resumen

La ética, como ya lo había afirmado Aristóteles en su obra, no es un saber que ver-se sobre los fenómenos de índole natural o sobre objetos técnicos de producción humana. Por ello, ante los intentos por reducir a la ética a un saber técnico representado en un manual de instrucciones o compararlos con saberes científicos, resulta importante reivindicar a la ética como un saber sobre nosotros mismos, cuyo objeto de estudio es la acción moral de los seres humanos en donde, según la tradición Aristotélica, se relacionan las nociones de —*ethos*, *pathos* y *logos*—. *La Ética* y la *Retórica* de Aristóteles son obras que, al ser redescubiertas y revaloradas por autores contemporáneos como Perelman, contribuyen a ampliar y a clarificar el ámbito de la racionalidad práctica. Este escrito se propone indagar cómo se relacionan ética y retórica sistema aristotélico con miras a ampliar la concepción del tipo de racionalidad propio del saber ético. Revalorar la retórica aristotélica, a la luz de los planteamientos de Chaïm Perelman y su nueva retórica, significa otorgarle un valor filosófico a la retórica y comprenderla como el *órganon* de la razón práctica.

Palabras clave

Ética, retórica, racionalidad práctica, argumentación, logos.

Keywords

Ethics, rhetoric, practical rationality, argumentation, logos.

Summary

Ethics, as Aristotle had already stated in his work, is not knowledge to be seen about natural phenomena or technical objects of human production. Therefore, in the face of attempts to reduce to ethics a technical knowledge represented in an instruction manual or to compare it with scientific knowledge, it is important to vindicate ethics as knowledge about ourselves, whose object of study is the moral action of the human beings where, according to the Aristotelian tradition, the notions of —*ethos*, *pathos* and *logos*— are related. Aristotle's *Ethics* and *Rhetoric* are works that, when rediscovered and revalued by contemporary authors such as Perelman, contribute to broadening and clarifying the scope of practical rationality. This writing aims to investigate how eth-

ic knowledge about ourselves, whose object of study is the moral action of the human beings where, according to the Aristotelian tradition, the notions of —*ethos*, *pathos* and *logos*— are related. Aristotle's *Ethics* and *Rhetoric* are works that, when rediscovered and revalued by contemporary authors such as Perelman, contribute to broadening and clarifying the scope of practical rationality. This writing aims to investigate how eth-

ics and rhetoric are related to the Aristotelian system with a view to broadening the conception of the type of rationality proper to ethical knowledge. Revaluing Aristotelian rhetoric, in the light of Chaim Perelman's approaches and his new rhetoric, means giving rhetoric a philosophical value and understanding it as the organon of practical reason.

Resumo

A ética, como já o tinha afirmado Aristóteles em sua obra, não é um saber que ver sobre os fenômenos de índole natural ou sobre objetos técnicos de produção humana. Por isso, ante as tentativas por reduzir à ética a um saber técnico representado em um manual de instruções ou os comparar com saberes científicos, resulta importante reivindicar à ética como um saber sobre nós mesmos, cujo objeto de estudo é a ação moral dos seres humanos em onde, segundo a tradição Aristotélica, se relacionam as noções de —*ethos, pathos e logos*—. A Ética e a Retórica de Aristóteles são obras que, ao ser *re* descobertas e *re* valorizadas por autores contemporâneos como Perelman, contribuem a alargar e a clarificar o âmbito da racionalidade prática. Este escrito propõe-se pesquisar como se relacionam ética e retórica no sistema aristotélico com o propósito de alargar a concepção do tipo de racionalidade próprio do saber ético. Re valorizar a retórica aristotélica, à luz das propostas de Chaïm Perelman e sua nova retórica, significa outorgar-lhe um valor filosófico à retórica e compreendê-la como o *órganon* da razão prática.

Palavras-chave

Ética, retórica, racionalidade prática, argumentação, logos.

Introducción

La ética —en el sentido aristotélico— se relaciona con las decisiones humanas, con el proceso que las antecede y los efectos que tienen sobre la formación del modo de ser. En este marco, se ubica la importancia de encontrar buenas razones y de justificar adecuadamente la acción moral, siendo así, la retórica se encuentra estrechamente vinculada con la ética. La retórica, como instrumento de persuasión y convencimiento, tiene por objetivo contribuir en el proceso de discernimiento práctico.

Es importante mencionar que Aristóteles, al distanciarse de Platón, es quien ubica a la retórica en el marco del saber práctico. Platón entiende la retórica como un arte para componer y expresar discursos bellos y convincentes, otorgándole la debida importancia a conocer el público para lograr persuadirlo, sin embargo, al no terminar de entender que puede haber un tipo de pensamiento que conciba que hay saberes que pueden ser o no ser al mismo tiempo, no concibe a la retórica como un verdadero medio de indagación. Es allí en donde se encuentra la principal distinción entre estos dos grandes filósofos, mientras que Platón caracteriza este asunto en el marco conceptual del intelectualismo, el estagirita lo asocia más a otro tipo de saber, aquel que se distancia de lo meramente teórico y se acerca a la práctica humana. Cuadros (2015) lo expresa así:

La retórica de Aristóteles se sitúa en una posición intermedia, parece querer realizar la exigencia de Platón, pero en realidad se trata de un desarrollo cualitativamente superior. Aristóteles precisa los ámbitos de la racionalidad y los instrumentos propios de cada uno, es por eso que distingue claramente entre razonamientos dialécticos y razonamientos analíticos. Se puede decir, en cambio, que Platón entrevé esa distinción, como cuando en el Fedro dice que «hay cosas sobre las que estamos de acuerdo y otras sobre las que no lo estamos», en el primer caso toma como ejemplo el nombre del hierro o de la plata y en el segundo lo justo o lo bueno (Platón, Fedro, 261e–263c), no obstante termina reduciendo todo al mismo asunto, la búsqueda de la verdad. Además, sólo concibe un método único, un instrumento único, su dialéctica. De allí que, para él, la retórica sólo es un medio de expresión, pero en ningún caso un medio de indagación legítimo. (p. 14)

Aristóteles, al distinguir entre los razonamientos dialecticos y los analíticos, relaciona el razonamiento dialectico con la contingencia, con cómo se relacionan las personas con las múltiples vicisitudes de la vida. Si los razonamientos analíticos se refieren a la verdad, los dialecticos apuntan a la opinión, a los argumentos en relación con lo verosímil o lo preferible, más no con lo verdadero. Al respecto, Perelman (1997) comenta lo siguiente:

Si la intuición es la que garantiza la verdad de los principios en las ciencias, es el recurso a la deliberación y a la discusión el que confiere una racionalidad a las actividades prácticas, aquellas en las que hay que decidir y escoger después de una reflexión entre los posibles y los contingentes. Gracias a los razonamientos dialecticos y a la retórica se podrá influir en el juicio y orientarlo hacia toma de posiciones razonables. (p. 203)

Lo anterior marca un nuevo rumbo para la retórica, uno que se relaciona directamente con cómo se razona sobre asuntos que no caben en las categorías de la lógica formal, que no tienen por pretensión la búsqueda de la verdad. Esta forma de concebir la retórica va a servir como punto de referencia para que filósofos como Chaïm Perelman y Paul Ricoeur —y antes de ellos Hegel y Nietzsche— hagan hincapié en la importancia filosófica de la retórica, un gran proyecto sustentado en observar que no todo saber filosófico puede enmarcarse en el canon de la filosofía moderna, teniendo en cuenta que durante la edad media y moderna la retórica fue tratada solo como una herramienta que sirve para decorar con figuras de estilo diferentes tipos de discursos:

[...] he trazado aquí en sus principales etapas el recorrido, aproximadamente histórico, de una disciplina que no ha cesado en el curso de los siglos de ver estrechado, como piel de zapa, el campo de su competencia o, por lo menos de su acción [...] ella era, y lo era en la amplitud de su mira, sólo una teoría donde las figuras no merecían todavía ninguna mención particular; sólo algunas páginas sobre la comparación y la metáfora en un libro (de tres) consagrado al estilo y a la composición, territorio exiguo, cantón perdido en la inmensidad de un imperio. (Perelman, 1997, p. 15)

Siendo así, es inevitable pensar en la relación entre ética y retórica, vínculo que es posible intuir en la obra Aristotélica, pero que es notorio en el redescubrimiento que hace Perelman de la retórica como órgano de la razón práctica. La argumentación y todo lo que la envuelve es un eje lógico —*logos*— para la producción de razonamientos que justifiquen la acción moral. De igual modo, de esos procesos deliberativos y de las justificaciones producto del ejercicio racional dependerá la formación del carácter —*ethos*— y, por último, a partir de la producción discursiva existirá una relación con la exaltación y regulación de las pasiones —*pathos*—, cuestión fundamental a la hora de tomar decisiones. Perelman, en respuesta a Boenders a una pregunta sobre el cuerpo conceptual de la retórica, dice: “Usted conoce que en la retórica de Aristóteles están presentes tres elementos: el *ethos* o la personalidad del orador, el *pathos* o las pasiones y los sentimientos, y el *logos* o la razón” (Boenders, 1987–1990, p. 261). A continuación, me ocuparé de presentar cómo, a partir de la lectura de la Retórica de Aristóteles y de la interpretación contemporánea realizada por Chaïm Perelman, es posible pensar en la argumentación —y las operaciones mentales que la acompañan— como el eje lógico de la racionalidad práctica.

Debate

Perelman y la Nueva Retórica

Según Perelman, la retórica se ocupa de estudiar cualquier tipo de discurso que tenga por objetivo persuadir, que use múltiples técnicas discursivas y que se dirija a un auditorio que puede variar desde lo más particular hasta lo más general —el llamado auditorio universal, al que se dirigirían los filósofos y los científicos—. Por eso, en esta nueva valoración, la retórica es ubicada como teoría de la argumentación y tiene un estrecho vínculo con la filosofía. Perelman, sustentado en la distinción aristotélica entre juicios dialecticos y analíticos, relaciona la retórica con la filosofía práctica, es decir, aquella que se encuentra lejos de centrar su desarrollo en la noción de verdad científica, es decir, absoluta y universal.

Las verdades de este tipo de filosofía son más verdades metafóricas que absolutas, son aquellas que estructuran lo real y guían la acción, son especie de modelos de comprensión y guías del actuar

humano, “[...] la retórica en la medida en que entiende que las verdades filosóficas no surgen de intuiciones evidentes, sino que son verdades metafóricas, que proponen una reconstrucción de lo real y por ello precisan de técnicas retóricas para hacerlas prevalecer” (Cuadros, 2006). Son verdades que no requieren demostraciones de tipo lógico matemático porque son reconstrucciones de la vida práctica y no intuiciones de hechos evidentes y objetivos, por ello la retórica sirve en el propósito de construcción filosófica, sobre todo en temáticas donde la práctica humana es el eje central, como lo son la ética y la política. Perelman (1997) dice:

Éste [haciendo referencia al poema de Parménides] y la gran tradición de la metafísica occidental, ilustrada por los nombres de Platón, Descartes y Kant, ha opuesto siempre la investigación de la verdad, objeto proclamado de la filosofía, a las técnicas de los retóricos y de los sofistas, que se contentan con hacer admitir opiniones tan variadas como engañosas. Parménides prefiere el camino de la verdad al de la apariencia; Platón opone el saber a la opinión común; Descartes funda la ciencia sobre evidencias irrefutables y considera casi falso todo lo que no es más que verosímil; por último, Kant se propone expulsar las opiniones de la filosofía elaborando su metafísica, que es esencialmente una epistemología, inventario de todos los conocimientos que, «teniendo un fundamento a priori, deben ser aceptados por anticipado como absolutamente necesarios». (p. 24)

Desde esta perspectiva, existe la posibilidad de pensar en una filosofía sustentada en la razón práctica, es decir, que se ocupe del tipo de saberes en donde la voluntad y las decisiones humanas son fundamentales, un tipo de razón que tenga por cualidad principal orientar procesos de deliberación y acciones humanas en distintos escenarios. La concepción anterior se opone a lo que Perelman denomina como filosofías primeras o filosofías del origen (Perelman, 1989), ya que todas parten de principios absolutos y universales, o también definida por Adolfo León Gómez como filosofía fundacionista (Gómez, 1991), referida más que a una filosofía, en específico, a una actitud filosófica, sustentada en la aceptación de verdades o principios incorregibles, infalibles, a partir de los cuales se derivan otras verdades mediante reglas establecidas.

A aquella filosofía emparentada con la razón práctica, la denominan filosofía regresiva —Perelman— o filosofía no fundacionista —Gómez—, y aunque debe partir de principios no los ve como absolutos, ni universales y mucho menos incorregibles, porque reconoce que estos son consecuencia de hechos y complejidades de la acción humana. Estos principios son falibles y no son evidentes, pueden ser revisados con base en el análisis de las consecuencias que se desprenden de ellos y a partir de cambios en la realidad y de debates o refutaciones. Este tipo de filosofía se caracteriza por tomar más conciencia de los errores presentes en las deliberaciones, decisiones y acciones que el ser humano desarrolla en su praxis cotidiana. Solo así, en esta concepción filosófica, es posible vincular a la retórica —como teoría de la argumentación— como eje central de la razón práctica. Perelman junto a Olbrechts-Tyteca (2001) comentan lo siguiente:

Debemos abandonar la idea de evidencia, como caracterizadora de la razón, si queremos dejarle un sitio a una teoría de la argumentación que admita el uso de la razón para dirigir nuestra acción y para influir en la de los demás. La evidencia aparece, al mismo tiempo, como la fuerza ante la cual todo espíritu normal no puede menos que ceder y como signo de verdad de lo que se impone porque es obvio. La evidencia enlazaría lo psicológico con lo lógico y permitiría pasar de uno de estos planos al otro. Toda prueba sería una reducción a la evidencia y lo que es obvio no necesitaría de prueba alguna. (pp. 33–34)

La filosofía moderna se caracterizó por crear grandes sistemas de conocimiento, con pretensiones de formar principios universales que puedan dar entendimiento a diferentes sucesos de la vida humana. Este proceso causó que asuntos de la razón práctica fueran reducidos a problemas de conocimiento, que fueran vistos estrictamente como asuntos teóricos, incluso, usar como herramientas lógicas el cálculo y la demostración. Oponiéndose a esta concepción, Perelman defiende la importancia de la razón práctica y, con su nueva retórica, ubica los procesos de deliberación como antesala a la búsqueda de decisiones razonables en las acciones humanas. Para ello, se requiere una teoría de la argumentación, que provea al sujeto de herramientas discursivas y

de reflexión en torno a la particularidad de diferentes problemas presentados en la cotidianidad humana:

En efecto, toda justificación racional supone que razonar no es solamente demostrar y calcular; es también deliberar, criticar y refutar; es presentar razones en pro y en contra; es, en una palabra, argumentar. La idea de justificación racional es, en efecto, inseparable de la argumentación racional. Mientras que un razonamiento teórico consiste en una inferencia que extrae una conclusión a partir de premisas, el razonamiento práctico es aquel que justifica una decisión. Hablaremos de razonamiento práctico cada vez que la decisión dependa de aquel que la toma, sin que ella se origine de premisas en función de reglas de inferencia incuestionables, independientemente de la intervención de la voluntad humana. (Perelman, 1970, p. 172)

Perelman, al hablar de la nueva retórica, propone que, en términos del conocimiento, hay ámbitos especializados como el derecho, la ética o la política que necesitan de una estructura lógica —retórica—. Analiza que no todo tipo de conocimiento se desarrolla mediante herramientas demostrativas, hay tipos de razonamientos que no se limitan a inferencias formalmente correctas o cálculos mecánicos.

El objeto de estudio de estos ámbitos del conocimiento —no demostrativos— necesita del uso de la argumentación como herramienta de producción e interacción entre quienes son especialistas en esos saberes. La argumentación, entendida como nueva retórica, independientemente de cuál sea el auditorio y el tema tratado, cubre todo el espectro de la persuasión y el convencimiento. Sin embargo, en este tipo de conocimientos de los que habla Perelman, existe una estructura epistemológica ligada a la retórica como eje fundamental de la razón.

Se podrá completar, si eso parece útil, el estudio de la argumentación, con metodologías especializadas, según el tipo de auditorio y el género de disciplina. Es así como se podría elaborar una lógica jurídica y una lógica filosófica que no sería sino aplicaciones particulares de la nueva retórica al derecho y a la filosofía. (Perelman, 1997, p. 24)

El retórico tiene la habilidad de convencer a través del discurso, pero no se ocupa de los mejores argumentos para una disciplina en particular. Existe una retórica propia a cada ciencia, por ejemplo, la medicina respecto a lo saludable, esto quiere decir que este arte no es exclusivo a un sólo género, más bien se ocupa en cualquier circunstancia de estudiar en torno a cómo construir las mejores justificaciones para el convencimiento. Ni haciendo uso de las ciencias más exactas se puede persuadir en ciertos temas, por ello es útil y necesaria la retórica. Aristóteles lo explica de la siguiente manera:

Ahora bien, la retórica es útil porque por naturaleza la verdad y la justicia son más fuertes que sus contrarios, de modo que si los juicios no se establecen como se debe, será forzoso que sean vencidos por dichos contrarios, lo cual es digno de recriminación; además de que, en lo que toca a algunas gentes, ni aun si dispusiéramos de la ciencia más exacta, resultaría fácil, argumentando sólo con ella, lograr persuadirlos, pues el discurso científico es propio de la docencia, lo que es imposible en nuestro caso, y más bien se necesita que las pruebas por persuasión y los razonamientos se compongan por medio de nociones comunes, como señalábamos ya en los Tópicos a propósito de la controversia ante el pueblo. (Rh, 1355a, 20– 25)

La retórica como órgano de la razón práctica

La retórica, entendida como teoría de la argumentación, es el eje central de razonamientos que tienen por objetivo deliberar, encontrar lo conveniente y decidir, todo como antesala a la acción humana. Debido a ello, se convierte en un instrumento crucial para disciplinas prácticas como la ética y la política, en donde la pretensión es encontrar las decisiones preferibles para actuar de la mejor forma posible.

Mientras que la lógica formal —demostrativa— es el órgano de la razón teórica, la retórica —lógica no formal, no demostrativa— es el órgano de la razón práctica. Estas dos categorías corresponden a los razonamientos analíticos y los razonamientos dialécticos aristotélicos. La retórica, como base de la razón práctica, se relaciona con los razonamientos dialécticos. Cuadros (2015) dice:

Aristóteles define los razonamientos dialécticos como aquellos cuyas premisas están constituidas por opiniones generalmente aceptadas por todos, por la mayoría, o por los más notables e ilustres entre aquellos; y su fin es hacer admitir nuevas tesis al auditorio a partir de las que ya acepta, su objetivo es persuadir al auditorio. De allí que se trate de razonamientos que no pueden ser impersonales ni formales, en los cuales no se trata de alcanzar la verdad o de demostrarla. (p. 16)

Partiendo de esta distinción, Aristóteles propone que tanto la dialéctica como la retórica son artes que no pertenecen a ninguna ciencia determinada. La primera consiste en razonar sobre múltiples cosas, empezando por aspectos comunes al pensamiento. La segunda, tal cual se entendía en el contexto griego, es más bien el arte cuyo objetivo es convencer o persuadir a un hombre a través de un discurso. Perelman aclara que en esencia dialéctica y retórica son lo mismo, solo que, para la época de Aristóteles, la primera se usaba para diálogos entre pocos sujetos, mientras que la segunda era una herramienta para persuadir a grandes públicos:

En efecto, Aristóteles había opuesto la retórica a la dialéctica, tal como lo había examinado en los Tópicos, no viendo en ella sino la homóloga —antistrofos— de la dialéctica. Esta se interesaba por los argumentos utilizados en una controversia, o en una discusión con un solo interlocutor, mientras que la retórica se refiere a las técnicas del orador que se dirige a una mesa reunida en una plaza pública que no posee ningún saber especializado y es incapaz de seguir un razonamiento un poco elaborado (Perelman, 1997, p. 23).

Los razonamientos dialécticos son el camino que recorre el pensamiento para desarrollar argumentaciones éticas, precisamente este saber está emparentado con la construcción de premisas que sean generalmente aceptadas y producto del análisis de situaciones particulares, lejos de poder ser demostradas y convertirse en axiomas para la acción moral.

La retórica, en esta perspectiva neo-aristotélica, se ocupa de la persuasión, entendiendo esta última como el resultado de un arduo proceso de deliberación, es decir, el proceso de reflexión e investigación de particularidades contextuales que exige deliberar en el marco de la *prhónesis*. Por ello, es complejo emitir juicios

que estipulen qué es justo y conveniente ya sea en el ámbito ético o político. La ética se relaciona más con lo preferible que con lo verdadero, esto porque su vía de desarrollo no es la demostración, es la persuasión y, en ese sentido, cabe afirmar que la retórica —entendida como teoría de la argumentación— hace parte de la estructura lógica que permite el desarrollo o la comprensión epistemológica de la ética.

Es tan plausible demostrar un teorema matemático o una ley física, como convencer a alguien o convencerse a sí mismo sobre lo justo o injusto en una acción determinada, no obstante, la demostración no cambiará de acuerdo al contexto, mientras que, según las particularidades de la situación, será necesario buscar los mejores medios de convencimiento y el mejor argumento para lograr un efecto de persuasión. La ley de la gravedad se seguirá demostrando de la misma manera, independientemente del contexto político y cultural en el que se encuentre quien la quiera demostrar, en cambio, quien quiera persuadir sobre lo justo o injusto de una acción deberá tomar en cuenta los rasgos culturales, las posiciones políticas y las condiciones socioeconómicas del contexto en el que se encuentra y del sujeto a quien quiera persuadir. Cabe aclarar que lo anterior no es una defensa de un tipo de razonamiento respecto a otro, más bien es un llamado a comprender la diferencia de dos tipos de saberes y, por lo tanto, la distinción de las herramientas epistemológicas de las que hace uso cada tipo de saber, en últimas, se trata de distinguir dos ámbitos de la racionalidad y sus respectivos instrumentos. Al respecto, Aristóteles expresa lo siguiente:

Porque corresponde a una misma facultad reconocer lo verdadero y lo verosímil y, por lo demás, los hombres tienden por naturaleza de un modo suficiente a la verdad y la mayor parte de las veces la alcanzan. De modo que estar en disposición de discernir sobre lo plausible es propio de quien está en la misma disposición con respecto a la verdad. (Rh, 1355a, 10–15)

Los asuntos éticos y políticos, en cuanto saber práctico, no se pueden justificar mediante demostraciones o pruebas de tipo científico. “Ni la experiencia —con la inducción que autoriza—,

ni la deducción rigurosa pueden garantizar el pasaje de lo dado y de lo que es verdadero al ideal que queremos realizar, a los valores que promueve y a las reglas que justifica” (Gómez, 1991, p. 29). Las razones que justifican una acción moral o una acción política están subordinadas a la escogencia, a la decisión de lo que es preferible para ese individuo o esa comunidad, no son demostraciones necesarias con certeza apodíctica. En el campo de los saberes prácticos no solo hay que saber del contenido mismo que está en discusión, también hay que saber argumentar y refutar —partes esenciales de la retórica— y saber decidir correctamente, respondiendo a las necesidades del momento.

La Lógica de lo Preferible

En ese sentido, la opinión, según Aristóteles, es un aspecto clave, en relación con el razonamiento práctico, opinar es ejercitar la racionalidad práctica, es saber posicionarse sobre aspectos claves de la vida. Se relaciona con la buena capacidad de juzgar y encamina al sujeto hacia la acción, sin embargo, los hombres tienen carácter para elegir lo bueno o lo malo y no solo por opinar. Actuar exige elegir, el proceso de elección obliga a tener coherencia entre las deliberaciones y las actuaciones. Por ello, la elección siempre estará acompañada de la razón y la reflexión. La finalidad de la retórica es razonar adecuadamente sobre lo preferible, es decidir bien, tanto en lo colectivo como en lo individual, por ello, se ocupa de lo útil para convencer, de las herramientas necesarias para que un discurso sea convincente:

Entendamos por retórica la facultad de teorizar lo que es adecuado en cada caso para convencer. Esta no es ciertamente tarea de ningún otro arte, puesto que cada uno de los otros versa sobre la enseñanza y persuasión concernientes a su materia propia; como, por ejemplo, la medicina sobre la salud y lo que causa enfermedad, la geometría sobre las alteraciones que afectan a las magnitudes, la aritmética sobre los números y lo mismo las demás artes y ciencias. La retórica, sin embargo, parece que puede establecer teóricamente lo que es convincente en —por así decirlo— cualquier caso que se proponga, razón por la cual afirmamos que lo que a ella concierne como arte no se aplica sobre ningún género específico. (Rh, 355b, 25 – 35)

Aristóteles llama a estas herramientas pruebas de persuasión, hay unas ya existentes tales como confesiones, leyes, etc., y otras que se crean constantemente mediante el discurso. En estas últimas, existen tres condiciones distintas, a saber, las que residen en la fuerza de quien habla; aquellas en las que hay que predisponer al oyente de manera específica; y, por último, las que demuestran o parecen demostrar algo mediante el discurso. Quien puede crear alguna de estas tres pruebas debe poseer una serie de cualidades: 1. Saber razonar mediante silogismos; 2. Poseer conocimiento teórico sobre caracteres y virtudes; 3. Saber sobre pasiones, sobre qué cualidad tiene cada pasión y cómo se producen. Siendo así, el autor expresa que la retórica hace parte de la dialéctica y por esta razón pertenece a un saber de tipo práctico que se ocupa de los caracteres y los modos de ser, es decir, la ética y, por lo tanto, la política:

Por esta razón, la retórica se reviste también con la forma de la política y lo mismo sucede con los que sobre ella debaten en parte por falta de educación, en parte por jactancia, en parte, en fin, por otros motivos humanos; pero es, sin duda, una parte de la dialéctica y su semejante, como hemos dicho al principio, puesto que ni una ni otra constituyen ciencias acerca de cómo es algo determinado, sino simples facultades de proporcionar razones. (Rh, 1357a, 25 – 30)

Por lo tanto y teniendo en cuenta que la ética y la política se ocupan de lo que puede ser de otra manera y que para ello, en el proceso de desarrollo de la *prhónesis*, es de vital importancia la deliberación, es posible afirmar que la retórica deliberativa, al ocuparse de lo contingente, exige sopesar y, de esta manera, también se ocupa de lo que puede ser de otra manera, es decir, hace parte del cúmulo de saberes orientados a la práctica humana, a las decisiones que se deben tomar en el complejo entramado de relaciones humanas. Se delibera sobre lo que se relaciona propiamente con los seres humanos, y cuyo principio de producción está en sus manos y a este propósito debe contribuir la retórica.

La retórica se ocupa de lo preferible, tanto en lo privado como en lo público, y, en términos de lo político, es ante todo un ejerci-

cio público. Por ello, para Aristóteles los tres géneros de la retórica antigua, a saber, deliberativo, judicial y epidíctico, se encontraban asociados a espacios en donde se ejercía la racionalidad práctica, a saber, el tribunal, el ágora —el espacio más propiamente político— y las grandes celebraciones públicas —espacio propio del género epidíctico, clave desde una perspectiva educativa, de promoción de valores—. Aristóteles esclarece esta subordinación al plantear que la retórica es un saber que tiene semejanza con la dialéctica y, al vincularla con un saber de tipo práctico, él escribe lo siguiente:

Resulta evidente que obtener estas tres clases de pruebas es propio de quien tiene la capacidad de razonar mediante silogismo y de poseer un conocimiento teórico sobre los caracteres, sobre las virtudes y, en tercer lugar, sobre las pasiones (o sea, sobre cuáles son cada una de tales pasiones, qué cualidad tienen y a partir de qué y cómo se producen), de manera que acontece a la retórica ser como un esqueje de la dialéctica y de aquel saber práctico sobre los caracteres al que es justo denominar política. Por esta razón, la retórica se reviste también con la forma de la política y (lo mismo sucede con) los que sobre ella debaten en parte por falta de educación, en parte por jactancia, en parte, en fin, por otros motivos humanos; pero es, sin duda, una parte de la dialéctica y su semejante, como hemos dicho al principio, puesto que ni una ni otra constituyen ciencias acerca de cómo es algo determinado, sino simples facultades de proporcionar razones. (Rh, 1357a, 25– 30)

Pareciera que el género de la retórica que más se relaciona con el desarrollo de la ética y la política sea el deliberativo, cuyo objetivo es aconsejar tanto en asunto privados, como los concernientes a la ética, como en asuntos de propósitos de interés común, como los referentes a la política. Además, cabe aclarar que solo se debe deliberar sobre lo que puede suceder en referencia con nuestras acciones. Aristóteles lo expresa así:

Resulta evidente en cambio, sobre qué cosas es posible deliberar. Estas son las que se relacionan propiamente con nosotros y cuyo principio de producción está en nuestras manos Y, por eso, espe-

culamos con cierta reserva hasta el instante en que descubrimos si (tales cosas) son posibles o imposibles de hacer por nosotros. (Rh, 1359b, 5)

Sin embargo, el género epidíctico se encuentra vinculado con la educación ética, pues exalta los valores dignos de encomio y crítica o condena los que merecen rechazo. Por esta razón, son ese tipo de discursos los que se hacen en celebraciones públicas —allí se premia quien encarna esos valores—. En Grecia se alababan a los ganadores de las olimpiadas, precisamente, porque eran representantes del arete o virtud y se condenaban a quien no manifestaba un *ethos* acorde a una vida virtuosa. Por ello, esa exaltación o condena de valores pertenece a la ética, específicamente a la educación en este saber, ya que existe la pretensión de generar disposiciones hacia la vida virtuosa a largo plazo.

Esto es de bastante importancia, puesto que una de las inquietudes que fundan este trabajo es cómo la ausencia de procesos argumentativos afecta de manera negativa el desarrollo de actitudes éticas que permitan asociarse en comunidad a una vida política justa y democrática. La relación entre las nociones de *logos*, *ethos* y *pathos* es una cuestión clave en la construcción de una teoría de la argumentación que se convierta en sostén del pensamiento ético y la acción moral.

Argumentación y Deliberación: Ejes de la Lógica no Formal

Siendo así, tanto en la ética como en la política, el derecho o la mismísima vida cotidiana —saberes de tipo práctico no susceptibles de ser demostrables— son el espacio en el que opera la retórica como el órgano de la razón práctica, es allí donde se argumenta, donde hay que encontrar buenas razones. Esta es una lógica no formal, lo que prima acá es la contingencia, aquellos problemas ante los cuales pueden surgir distintas respuestas posibles que se construyen a partir de ejercicios argumentativos y deliberativos. Por eso, no se le puede exigir demostraciones, como las de las matemáticas, a un retórico que esté reflexionando sobre asuntos éticos o políticos.

Es la razón práctica la vía para pensar diversos asuntos en relación con este tipo de saberes. La ética es un saber que se relaciona

más con lo preferible —*eulogos*, entendido como lo generalmente aceptado— que con lo verdadero, es decir que es un saber no demostrable, sin embargo, es igual de plausible buscar lo verdadero como buscar lo preferible. Cuadros (2015), al explicar la retórica como órgano de la razón práctica, escribe lo siguiente:

Porque la retórica, como práctica y como teoría, es el arte de persuadir, de convencer, de influir en los demás a través del discurso. Pero como teoría es un instrumento de razonamiento que permite aclarar lo conveniente y, en consecuencia, hace posible decidir, esto en la medida en que establece los distintos tipos de pruebas que corresponden a este ámbito de la racionalidad. Se convierte así, en parte constitutiva de la filosofía de Aristóteles, en una herramienta clave y propia de las disciplinas prácticas —la ética, la política, el derecho— que procuran encontrar lo preferible, cuando hay que tomar decisiones. En ese sentido, la retórica —como lógica no formal— es el órgano de la razón práctica, así como la lógica formal es el órgano de la razón teórica, a estos dos instrumentos corresponden los razonamientos dialécticos y los razonamientos analíticos. (p. 23)

La fuerza del discurso político, y por lo tanto ético, se relaciona con cómo esta oratoria permite apropiarse de las particularidades de una comunidad. La retórica es imprescindible en el desarrollo de asuntos públicos cuya función es promover o ejercer la democracia, al igual que en la antigua *polis* griega, hoy en día los lugares que se disponen para ejercer actividad política, a saber, las asambleas, los juzgados o los senados, son ámbitos en donde se producen juicios deliberativos que llevan a tomar decisiones y construir discursos colectivos que deberían orientar las acciones de una comunidad:

Los oradores parten de lo que una comunidad admite como justo, conveniente y digno y lo ponen, una y otra vez, con sus argumentos en relación con la acción concreta y determinada. Por este medio se propicia, cada vez, la revisión o consolidación de las nociones que una comunidad comparte y con las que se mantiene y se hace posible una vida en comunidad. Estas consideraciones que hacen oradores y oyentes se guardan, con otras, en la

memoria colectiva de las comunidades y, por este medio, están disponibles para la elaboración de nuevos discursos. (Cárdenas, 2015, p. 77) [Final de cita]

Al realizar especificaciones técnicas sobre el cuerpo conceptual de la retórica, Aristóteles define el entimema y el ejemplo, tipos de razonamientos similares a los que usan la dialéctica y la ciencia. El tipo de estructura común entre estos dos razonamientos es que son silogismos sin una de sus premisas, porque en su totalidad se considera evidente, y cuya función es la persuasión retórica, sin embargo, el entimema procede mediante deducción y el ejemplo mediante inducción. No obstante, aunque los entimemas o ejemplos pueden ser ciertos, solo arrojan posibilidades más no certezas:

Ambos parten de proposiciones que cumplen el papel de premisas a partir de las cuales se prueba la validez de una proposición que se convierte en su conclusión. En el campo de la ciencia, las premisas son verdaderas y primarias. En la dialéctica, son opiniones verosímiles desde las cuales se construyen argumentos con los que se procede a examinar distintos tipos de problemas; su verosimilitud radica en que son admitidas por todos, por la mayoría o por los más sabios y, entre estos, por todos, por la mayoría o por lo más reputados. (Cárdenas, 2015, p. 76)

En la lógica científica es posible decir que las conclusiones son verdaderas, mientras que en la dialéctica o en la retórica solo son preferibles, susceptibles de ser discutidas y alejadas de la noción de absoluto. Que exista verosimilitud en este tipo de conclusiones —y, por lo tanto, en el tipo de conocimiento que hace uso de la retórica como eje racional, es decir, la ética y la política— permite afirmar que la retórica toma en consideración las acciones concretas para deliberar acertadamente y realiza juicios de valor respecto a lo justo o injusto, conveniente o no conveniente para decidir en determinada situación.

Conclusiones

Respecto a la utilidad de la retórica, el estagirita exalta la importancia de este arte en el diálogo. A través de la retórica, se produce el convencimiento por medio de la palabra y esto es fundamental en la vida política de cualquier tipo de organización social. Además, Aristóteles hace énfasis en el desarrollo de la retórica en torno a lo bueno, pero también a lo malo, se debe convencer para cosas a favor y cosas contrarias, porque cuando se sabe convencer de las cosas contrarias, se puede reconocer quién y cómo se persuade de dicha manera. Es así como el filósofo griego establece, respecto a la retórica, que su objeto no es solo persuadir, sino observar y buscar los medios más pertinentes de convicción, este es el gran tema de la retórica, reconocer lo convincente, lo preferible. Al respecto, Aristóteles menciona lo siguiente: “La retórica, sin embargo, parece que puede establecer teóricamente lo que es convincente en —por así decirlo— cualquier caso que se proponga, razón por la cual afirmamos que lo que a ella concierne como arte no se aplica sobre ningún género específico” (Rh, 1355b, 30– 35).

Perelman sintetiza todo este desarrollo aristotélico al expresar que, cuando se trata de conocimientos de tipo práctico, se razona no sobre lo verdadero, sino sobre lo preferible. Los problemas de la acción humana han sido reducidos a una esfera totalmente teórica, mediante análisis de tipo demostrativo o estudios probabilísticos. Sin embargo, al retomar la retórica y su innegable conexión con aquello que puede ser de otra manera y que se escapa de los límites de lo verdadero, es imprescindible pensar en una nueva teoría de la argumentación para desarrollar métodos intelectuales que permitan pensar y decidir en torno a problemas éticos y políticos. Incluso sostiene que en el fundamento de la razón teórica también se encuentra la razón práctica, cuando tenemos que escoger los fundamentos de las ciencias y de las doctrinas:

[...] ésta no se limitará al dominio práctico, sino que también estará en el corazón de los problemas teóricos para aquel que es consciente del papel que juega en nuestras teorías las escogencias de definiciones, modelos y de analogías y, de una manera más general, la elaboración de un lenguaje adecuado, adaptado al campo de nuestras investigaciones. (Perelman, 1997, p. 27) [Fi

La argumentación, como eje fundamental de la racionalidad práctica y guía para la conducta humana, permite el desarrollo de habilidades que conllevan a un acertado proceso deliberativo, y así permite que el sujeto moral se acerque a elegir acciones virtuosas para la construcción de su vida y la relación con su entorno.

En las argumentaciones se manifiestan los razonamientos dialécticos que Aristóteles opone a los razonamientos analíticos, esto quiere decir que, al no centrarse ni en principios de la lógica formal, ni en pretensiones que aspiren a la construcción de principios universales, la obra aristotélica y la valoración contemporánea reconstruida en este trabajo permite comprender que la argumentación es parte central en los razonamientos prácticos que orientan el saber ético hacia la experiencia concreta de la vida humana. La argumentación es una herramienta esencial para reflexionar, deliberar, justificar y elegir en torno a las acciones morales.

Para finalizar, la acción moral se puede comprender como la puesta en marcha de la racionalidad práctica, no obstante, esta debe formarse y ejercitarse. La *phrónesis*, aunque es la virtud que permite al sujeto relacionarse con las virtudes éticas, es una virtud intelectual, por lo tanto, es susceptible de estar vinculada a procesos de aprendizaje. En este sentido y pensando en termino educativos, es fundamental enseñar, primero, a estar en constante reflexión sobre nosotros mismos, nuestros intereses, nuestros modos de ser y nuestras inclinaciones emocionales; segundo, a construir opiniones razonables sobre los problemas éticos de la vida, proceso que solo es posible aprendiendo a debatir, construyendo argumentos propios y refutando los contrarios, reconociendo estructuras argumentativas y tipos de argumentos. La retórica, al ser reinterpretada en términos contemporáneos, se convierte en arma esencial para pensar en la educación moral y, si se quiere, política de nuestra sociedad.

Referencias bibliográficas

- Aristóteles. (1993). *Ética Nicomáquea*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (1999). *Retórica*. Madrid: Gredos.
- Boenders, F. (1987-1990). Una conversación con Chaïm Perelman. *Anales de Derecho*, 10. 257-270.

Cárdenas Mejía, L.G. (2015). *Retórica y emociones*. Bogotá: Aula de Humanidades.

Cuadros, R (2006). Argumentación, lenguaje y racionalidad: Consideraciones sobre las bases filosóficas de la teoría de la argumentación de Chaïm Perelman. *Revista de los Alumnos de Maestría en Análisis del Discurso*, 2, 38- 48.

Cuadros, R. (2015). Retórica, Ética y *Phrónesis*: consideraciones sobre la racionalidad práctica en Chaïm Perelman. En R. Cuadros Contreras (Ed.), *Transformaciones del pensamiento ético: continuidades y rupturas* (pp. 11- 31). Corporación universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

Gómez, A.L. (1991). *El primado de la razón práctica*. Cali: Universidad del Valle.

Perelman, Ch. (1970). Considerations Sur la Raison Pratique. En *Le Champ de l'argumentation* Bruselas: Universidad de Bruselas.

Perelman, Ch. (1997). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Bogotá: Norma.

Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (2001). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.

Consideraciones entorno al proceso de colonización en América Latina desde el ámbito educativo

Considerations around the colonization process in Latin America from the educational field

Considerações sobre o processo de colonização na América Latina desde o âmbito educativo

Alexandra Yineth Rodríguez Silva²⁷

alexandrayineth.rodriguez@gmail.com

ORCID: 0000-0001-5016-0617

Recibido: 7/07/2020

Aprobado: 10/08/2020

Cómo citar:

Rodríguez-Silva, Alexandra Yineth. (2020). Consideraciones entorno al proceso de colonización en América Latina desde el ámbito educativo. *Anuario Colombiano de Ética*, 1(1), pp. 248-259



Resumen

En la ponencia se plantearán las consideraciones en torno al proceso de colonización epistémica en América Latina, visto desde el ámbito educativo, y se espera dejar sobre la mesa las prácticas actuales que denotan que dicho proceso de aculturación persiste en nuestros sistemas.

Palabras clave

Colonización epistémica, memoria, identidad, educación.

²⁷ Profesional en Filosofía y Licenciada en Filosofía. Máster en educación con especialidad en Educación superior. Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación. Docente de Especialización en Pedagogía y Docencia, Fundación Universitaria del Área Andina.

Para llevar a cabo lo anterior, la exposición estará dividida en tres momentos. En el primero se hará una contextualización general de la colonización epistemológica, cosmogónica e identitaria. Seguidamente, se establecerán las cuatro dimensiones distintivas de dicho proceso y se mostrará paralelamente cómo se manifiestan en el proceso educativo actual. Finalmente, se planteará la propuesta de descolonización de la educación, sus retos y oportunidades.

Con todo lo anterior, se espera dejar en claro que el proceso colonial, que inició en el siglo XV, aún se mantiene bajo prácticas tal vez más sutiles, pero no por ello invisibles, y cómo el mismo está permeado en las relaciones que se tejen dentro de nuestro sistema educativo, por lo que se hace necesario trabajar a partir de la recuperación de la historia y la memoria propia, con el fin de responder a los procesos de aculturación en los que estamos inmersos y, con ello, posibilitar nuevas formas de abordar el proceso de formación.

Summary

The presentation will discuss the considerations around the epistemic colonization process in Latin America, seen from the educational field, and it is expected to leave on the table the current practices that denote that this process of acculturation persists in our systems.

To carry out the above, the exhibition will be divided into three moments. In the first, a general contextualization of epistemological, cosmogonic and identity colonization will be made. Next, the four distinctive dimensions of this process will be established and how they manifest themselves in the current educational process will be shown in parallel. Finally, the decolonization of education proposal, its challenges and opportunities will be raised.

With all of the above, it is expected to make clear that the colonial process, which began in the 15th century, is still maintained under perhaps more subtle practices, but not for that reason invisible, and how it is permeated in the relationships that are wo-

Keywords

Epistemic colonization, memory, identity, education.

ven within our educational system, which is why it is necessary to work from the recovery of history and our own memory, in order to respond to the acculturation processes in which we are immersed and, with this, enable new forms of address the training process.

Palavras-chave

Colonização epistêmica, memória, identidade, educação.

Resumo

Na conferência se propõem as considerações em torno do processo de colonização epistêmica na América Latina, visto desde o âmbito educativo, e se espera deixar sobre a mesa as práticas atuais que denotam que dito processo de aculturação persiste em nossos sistemas.

Para levar a cabo o anterior, a exposição estará dividida em três momentos. No primeiro se fará uma contextualização geral da colonização epistemológica, cosmogônica e identitária. Seguidamente, se estabelecerão as quatro dimensões distintivas de dito processo e se mostrará paralelamente como se manifestam no processo educativo atual. Finalmente, propusesse-se a idéia da descolonização da educação, seus desafios e oportunidades.

Com todo o anterior, se espera deixar em claro que o processo colonial, que começou no século XV, ainda se mantém baixo práticas talvez mais sutis, mas não por isso invisíveis, e como o mesmo está permeado nas relações que se tecem dentro de nosso sistema educativo, pelo que se faz necessário trabalhar a partir da recuperação da história e a memória própria, com o fim de responder aos processos de aculturação nos que estamos imersos e, com isso, possibilitar novas formas de abordar o processo de formação.

Introducción

Partamos diciendo que el proyecto cosmopolita del cristianismo colonial de finales del siglo XV pretendía la administración y hegemonía del mundo, por medio de un diseño global y homogéneo basado en las categorías de universalidad, objetividad y racionalidad, propias de la modernidad europea. Bajo esta perspectiva se justificó y asentó el sometimiento de las culturas de la América Latina a dicho marco civilizatorio.

La imposición de una visión de mundo, propia del proceso de colonización, condujo a la reducción de nuestras culturas al marco histórico imperante, el cual contaba con unos preceptos establecidos y por medio de los cuales se demarcaba el estatus civilizatorio. Así, se consideró que todo aquello que no cumpliera con estos estamentos no sólo era inferior, sino que era salvaje, incivilizado y, por ello, sujeto a su exterminio.

Ahora bien, es claro que, como los saberes de nuestro territorio no correspondían con las categorías eurocéntricas de validez, aconteció el sometimiento violento en todos los campos de la existencia: cosmogonía, espiritualidad, organización social y política, saberes, educación, institucionalidad, medicina, etc. Sus efectos pueden traducirse en que fuimos víctimas de un agresivo epistemicidio, entendido este como la aniquilación de todas las formas de saber que diferían con el poder hegemónico.

Para el caso particular, en esta oportunidad nos detendremos a analizar los efectos que dicho proceso de aniquilación tuvo (y tiene) en el campo educativo, entendiendo que la imposición de una forma determinada de pensar, sentir, ser y estar en y con el mundo, trajo consigo “desde ese momento una educación eurocéntrica, moderna e ilustrada” (Solano, 2015, p. 118).

Para analizar lo anterior, seguiremos los planteamientos de Solano (2015), para quien la imposición de la educación eurocéntrica puede ser leída desde una matriz neocolonial de dominación, que surge como una reformulación de las categorías iniciales planteadas por Quijano (2007), y que tiene cuatro frentes: el antropocentrismo, el epistemocentrismo, el logocentrismo y el falocentrismo. Nos detendremos en cada una de estas categorías y, con el apoyo en los planteamientos de Solano, Dussel, Boaventura

De Sousa, entre otros, veremos cómo los efectos de la colonización epistémica continúan vigentes en los procesos educativos y cuáles son los retos que se tienen al respecto.

Debate

La colonización educativa y sus manifestaciones

La subordinación originada por el proceso de colonización se produjo en todos los ámbitos de la vida humana, siendo el educativo uno de los campos en donde dicha supeditación se produjo con fuerza y cuyos efectos se siguen manifestando hoy en día. En este sentido, se debe tener presente que los colonizadores no sólo exterminaron el conocimiento propio de las comunidades que habitaban este territorio, sino que también destruyeron las maneras en que se daban las relaciones educativas y la concepción sobre el aprendizaje, que pasó de ser vivencial, oral y aplicado a su cosmogonía, a ser un aprendizaje memorístico, repetitivo y vacío de contexto.

Siguiendo a Solano (2015), el análisis de la dominación colonial, que impuso el modelo de educación eurocéntrica, moderna e ilustrada que se dio en nuestro territorio, puede ser vista desde cuatro dimensiones: antropocentrismo, epistemocentrismo, logocentrismo y falocentrismo, las cuales se mantienen hoy en día en la manera en cómo pensamos y desarrollamos el ejercicio educativo. A continuación, nos detendremos en cada una de ellas y analizaremos sus manifestaciones.

Recordemos que, con el llamado giro copernicano, Occidente estableció al hombre como centro y medida de todas las cosas. Sin embargo, este antropocentrismo no se refería a cualquier fenotipo de hombre. El modelo era masculino, blanco, europeo y católico, perspectiva que encerraba una negación clara por la diversidad y acentuaba el discurso etnocéntrico y racista. En el campo educativo, este modelo antropocéntrico supuso la negación y el rechazo por la otredad, así “valoramos los procesos de formación de corte patriarcal que reproducen en la escuela los roles que están predefinidos al interior de la sociedad” (Solano, 2015, p. 119).

Hemos asumido esquemas en los que se niega e incluso se rechaza otras formas culturales y en las que no se cumple el proto-

tipo de ser humano. Dussel (1996) lo presenta como el retrato del colonizado:

[...] estas élites, minorías alienadas en sus propias naciones, son despreciadas por los creadores de la cultura del centro. ¡Es de raza negra y toca el piano!, como si un primate hiciera acrobacias o el burro tocara la flauta por casualidad [...] Esta élite ignora su cultura nacional; desprecia igualmente su raza; aparenta ser blanco; habla inglés o francés; se viste, come y habita como en el centro. Desechos de la historia. (p. 114)

En el ámbito educativo, pensemos cómo esta institución se ha configurado como un estamento en el que se reproducen los estereotipos traídos de afuera. Si se da un vistazo simple a los múltiples casos de acoso escolar, se puede ver que estos tienen su origen en la no aceptación de la diferencia, bien sea racial, de género, orientación sexual, condición económica, etc. Fenómenos como estos muestran que la relación social subyacente es considerar al otro como no-agente, asumirlo de entrada como inferior, por no cumplir con los parámetros institucionalizados y “lo más grave es que se logra consolidar una articulación de desprecios escalonados y configurar un espacio de violencias y cadenas de dominación” (Sarzuri-Lima, 2011, p. 121).

Lo anterior sustenta, por ejemplo, la verticalidad propia de las prácticas pedagógicas tradicionales, en donde se establece una jerarquía en la cual “los de arriba” son la autoridad, el modelo a seguir, y “los de abajo” les deben obediencia y hasta servilismo. Y es que estas “violencias fronterizas” (Rivera, 2008) también son replicadas de manera interna al, por ejemplo, rechazar el pasado cultural, al creerlo obsoleto, el centrar la atención y el cultivo intelectual en los logros alcanzados por el hombre europeo, el hombre civilizado.

En este sentido, vemos cómo el conocimiento también tiene sus propias dinámicas colonizadoras. Se estableció el saber euro-occidental como único y verdadero. Se fundó la idea de la existencia de un solo conocimiento válido y universal. La superioridad epistemológica produjo el rechazo absoluto por los saberes no occidentales.

El método científico fue puesto como el canon de validez, de modo que se negaron otro tipo de epistemes y prácticas socioculturales que no correspondieran con su rígida estructura. La visión del conocimiento acumulativo, lineal y mecanicista, desplazó e hizo ver los alcances epistémicos de las culturas originarias como mágico- religiosas, carentes de objetividad, supersticiosas y, por ello, vacías de valor científico.

Desde la conquista y el comienzo del colonialismo moderno, hay una forma de injusticia que funda y contamina todas las demás formas de injusticias que hemos reconocido en la modernidad, ya sean la injusticia socioeconómica, la sexual o racial, la histórica, la generacional, etc., se trata de la injusticia cognitiva. No hay peor injusticia que esa, porque es la injusticia entre conocimientos. Es la idea de que existe un sólo conocimiento válido, producido como perfecto conocimiento en gran medida en el norte global, que llamamos la ciencia moderna. No es que la ciencia moderna sea en principio errónea. Lo que es errado, o criticado por las epistemologías del Sur, es este reclamo de exclusividad de rigor. (De Sousa, 2011, p. 16)

En términos de la educación, podemos ver claramente el fenómeno del epistemicidio al revisar la estructura curricular de las instituciones. La historia, las ciencias, las artes, en definitiva, todo el contenido curricular, está pensado desde la visión europea. Se nos sigue enseñando la historia euro- occidental como el modelo de civilización, y sus saberes como validos por encima de los propios saberes autóctonos que, en muchas ocasiones, no son ni si quiera referenciados. Nuestra forma de comprensión e interpretación de la realidad es absolutamente europea.

Ahora bien, no se trata, en absoluto, de desconocer las incuestionables contribuciones de la ciencia occidental en la comprensión del mundo, a lo que se apela, desde esta perspectiva, es a que las otras voces tengan lugar, que se consideren las diferentes maneras de dar explicación a los fenómenos y, con ello, se pueda dar, en términos de De Sousa, una justicia cognitiva.

Por su parte, el fenómeno del logocentrismo se refiere a que se da un lugar privilegiado a la razón instrumental. El logos, enten-

dido como la facultad exclusivamente humana de racionalidad, se determina como el elemento nodal de construcción del conocimiento, siendo un referente ahistórico, acultural, atemporal. De nuevo, se ve la sobreestimación por el modelo científico objetivo, por encima de los saberes locales que, según esta perspectiva, carecen de validez y objetividad.

El “pienso, luego existo” cartesiano está montado sobre la idea de un universalismo: el conocimiento se produce más allá de cualquier particularidad y de cualquier situación específica, porque tiene dentro de sí el ojo de Dios. Y esta es la base para descalificar e interiorizar cualquier otra forma de pensamiento “situado”. Es tradición de los hombres occidentales. De los hombres, no de las mujeres. El “yo” cartesiano piensa desde un “no-lugar”. Nosotros, los cognoscentes, somos universales. (Grosfoguel, 2013, p. 5)

Se vuelve a ver cómo todos los demás saberes se invalidan de inmediato desde esta perspectiva homogeneizadora y universalizante. Esta pretendida búsqueda por la objetividad ha logrado, en términos educativos, que se prioricen ciertos saberes sobre otros, de modo que

[...] la educación formalmente establecida y políticamente diseñada determina qué conocimientos, qué creencias y qué valores se deben promover, los cuales rechazan y niegan la posibilidad del ingreso a los saberes, las creencias y los valores construidos por los grupos subalternos, sean estos indígenas, campesinos, afrodescendientes, mujeres, etc. (Solano, 2015, p. 122)

Finalmente, el falocentrismo se refiere a los roles que la sociedad patriarcal ha adjudicado históricamente a cada uno de los géneros. Las mujeres entendidas como débiles y, en algunos momentos históricos, como sujetos con menor capacidad cognitiva, fueron destinadas a labores de cuidado, fueron subyugadas y hoy en día sus consecuencias siguen latentes en nuestras sociedades.

La reproducción de patrones de comportamiento que tiene lugar en las instituciones educativas, junto a la aceptación tácita de

formas de ser y estar en el mundo, constituyen dos de los fundamentos de esta visión que permean al resto de la sociedad. Niños y niñas aprenden roles que tipifican qué hacer y cómo comportarse en la escuela y en la vida. Desde la más tierna infancia se aprenden valores, se introyectan imágenes y se practican hábitos que perfilan quién es y qué debe hacer un hombre y quién es y qué debe hacer una mujer. (Solano, 2015, p. 123).

La identificación de estas cuatro categorías permite que se pueda precisar en los elementos de transformación que debe asumir el sistema educativo. Por ejemplo, el cuestionamiento por la estructura curricular, el ejercicio de la enseñanza, el contenido abordado en las asignaturas, los roles que se reproducen en las relaciones sociales que se establecen en la escuela, entre otros, serían elementos que necesitamos desaprender, con el fin de construir o reconstruir nuestra identidad y la manera de ser y estar en el mundo, desde un horizonte civilizatorio distinto.

Ahora bien, esta propuesta por descolonizar la educación no se trata, en ningún sentido, de una propuesta populista enmarcada dentro del apogeo de los discursos que se pueden catalogar como oportunistas, sino que es un esfuerzo por retomar el sentido crítico del proceso educativo, es una invitación para llevar a cabo un ejercicio dialéctico que permita escuchar la voz de los que fueron silenciados por siglos, propuesta, además, que se enmarca en todos los niveles educativos, pues “descolonizar implica en este caso desplazarse de la universidad a la pluriversidad —concepto distanciado del universalismo y sus pretensiones anexas. Significa transformar cánones y currículos universitarios. Y no es equivalente, ni mucho menos, al multiculturalismo” (Grosfoguel, 2013, p. 7).

La descolonización de la escuela se presenta, entonces, como una herramienta de reconstrucción de la identidad y de resistencia cultural. Otorga la posibilidad de que nos pensemos desde nuestra propia realidad, con multiplicidad de perspectivas que den paso a la apertura, el diálogo de saberes; pues no se trata de desconocer los evidentes alcances logrados por occidente, sino permitir que, dentro de nuestras maneras de entender y estar con lo que nos rodea, estén presentes otras miradas que habían estado excluidas.

Asumida como una opción por los oprimidos, por los sin voz, la descolonización de la educación presupone una actividad política que reconoce que allí se fragua una lucha de clases, una lucha de ideologías en la cual se impone un currículo oficial construido por especialistas, quienes seleccionan conocimientos y valores de la cultura dominante. Estos le son presentados al resto de la sociedad como únicos e universales. Junto a ese currículo se ha establecido toda una estructura de poder mediante la cual se crean cuerpos y mentes dóciles, se adecúan horarios, se educa para el mercado y se dictaminan pruebas homogeneizantes y estandarizadas que deshumanizan a los individuos y los enfrentan en un mundo competitivo de ganadores y perdedores. (Solano, 2015, p. 126)

De manera tal que, pensar este proceso descolonizante debe abarcar no sólo la reflexión por la relación con el conocimiento y su origen, también debe integrar la manera como se concibe la labor pedagógica, la forma como se tejen las relaciones humanas en el sistema educativo, la estructura del currículo y los intereses de la política educativa, la relación de los cuidadores y la sociedad con el proceso educativo, y todos los elementos que están involucrados en el complejo proceso educacional.

Estas transformaciones pueden ser entendidas desde la triada planteada por De Sousa Santos (2011), en relación con las epistemologías del Sur. Primero, entender que la comprensión y explicación del mundo es mucho más amplia que la dada desde Occidente; esta perspectiva nos permite asumir que, dado que la episteme occidental no es la única vía para comprender el mundo, a su vez, sus transformaciones también pueden surgir desde diferentes vías y visiones.

En segundo lugar, asumir que la diversidad del mundo es infinita, lo cual desmiente de entrada las concepciones eurocéntricas y colonizantes que hemos nombrado líneas atrás; el considerar la multiplicidad de visiones que integran el mundo y que están en todos los campos de la existencia, posibilita que se vuelva la mirada a esas perspectivas denigradas en algún momento y, con ello, construir desde la diferencia.

Finalmente, De Sousa Santos (2011, p. 17) insta a que “esta gran diversidad del mundo, que puede ser y debe ser activada, así como

transformada teóricamente y prácticamente de muchas maneras plurales, no puede ser monopolizada por una teoría general”. No hay una teoría universal (como lo pretendió el proyecto de la modernidad) que pueda explicar toda la complejidad, diversidad y multiplicidad, lo cual significa, entre otras cosas, un cambio en la narrativa con la cual hemos dado cuenta del mundo hasta este momento.

Conclusiones

Con lo que se ha dicho hasta acá, podemos decir que uno de los primeros ejercicios a los cuales estamos llamados quienes vemos en el proceso de descolonizar la educación un ejercicio de reivindicación de los saberes y de aceptación de la otredad, es el cuestionamiento e identificación de las cuatro dimensiones sobre las cuales se ha asentado el proceso de dominación.

Identificarlas significa hacer un ejercicio profundo de revisión de las propias prácticas, de analizar hasta qué punto y en qué medida, las relaciones que se establecen, los saberes que se legitiman, la manera en cómo se desarrolla la labor pedagógica tiene conscientemente o no, vestigios de esta supeditación. Así, “la descolonización de la educación presupone un combate que debe conducir a la emancipación de las cadenas mentales que atan la educación, la escuela, la pedagogía y la cultura a un modelo civilizatorio en crisis” (Solano, 2015, p. 123).

Sabemos con Freire (1970), Fanon (1963), Fals (1970), entre otros, que el cuestionamiento de la supremacía de la cultura y saberes occidentales se ha venido trabajando en nuestro territorio; sin embargo, al hacer un ejercicio de análisis de las prácticas pedagógicas, del currículo de las instituciones educativas, de las relaciones que se constituyen en las aulas de clase, etc., podemos ver que el proceso de desaprender las estructuras heredadas del proceso de colonización no nos ha sido tan sencillo. En este sentido, este espacio es un llamado a desarrollar y continuar con la reivindicación de las diferentes maneras de estar en el mundo, con nosotros mismos y con los otros, es ver que los principios de solidaridad, reciprocidad y pluralidad no podrán ser realmente posibles, si seguimos invisibilizando nuestra propia historia.

Referencias Bibliográficas

De Sousa Santos, B., (2011). Introducción: Las epistemologías del sur. En: *IV Training Seminario de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales*, pp. 11-22. Barcelona, España: CIDOB.

Dussel, E., (1996). *Filosofía de la Liberación*, Bogotá, Colombia: Nueva América.

Grosfoguel, R., (2013). *Para una descolonización epistemológica del paradigma moderno del conocimiento*. Disponible en: https://www.academia.edu/5738901/_Para_una_descolonizaci%C3%B3n_epistemol%C3%B3gica_del_paradigma_moderno_del_conocimiento_

Sarzuri-Lima, M. (2011). Descolonizar la educación. Elementos para superar el conservadurismo y funcionalismo cultural. En: *Integra Educativa*, N. 3, pp. 117-134. Disponible en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432011000300005&lng=es&tlng=es.

Solano, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. En: *Revista electrónica Educare*, 19(1), pp. 117-129. Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Ponencia presentada en el Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo. Disponible en: <http://www.iiicab.org.bo/Docs/MAESTRIA1/M1/unidad-4/InterculturalidadCr%EDticayEducaci%F3nIntercultural.pd>

Emocionalidad y educación ética en la formación de la persona humana

Emotionality and ethical education in the formation of the human person

Emoções e educação ética na formação da pessoa humana

Luis Eduardo Ospina Lozano²⁸
luisospinalozano@gmail.com
ORCID: 0000-0002-3679-3132

Recibido: 10/08/2020

Aprobado: 15/10/2020

Cómo citar:

Ospina-Lozano, Luis Eduardo. (2020). Emocionalidad y educación ética en la formación de la persona humana. *Anuario Colombiano de Ética*, 1(1), pp. 260-279



²⁸ Licenciado en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación de la Universidad de la Sabana. Docente e investigador del departamento de Educación Física de la Universidad Libre (Grupo de investigación: educación física y desarrollo humano). luisospinalozano@gmail.com

Resumen

Esencialmente, la ponencia da cuenta de un aporte pedagógico acerca de las relaciones entre el ámbito emocional, la ética y la personalización educativa. Podemos decir que se trata de un avance de investigación dentro del proyecto titulado: Implicaciones pedagógicas del eje socioemocional para área de educación física, que se realiza en la Universidad Libre (Bogotá-Colombia), desde al año 2019.

Metodológicamente, hay análisis documental y hermenéutico, enseñando las categorías y su relación desde un enfoque filosófico. Inicialmente, se expone el problema acerca de la ausencia de emocionalidad en el espacio educativo formal, esto dentro de la dinámica tradicional centrada en lo académico y con todo lo que esto puede significar en términos antiéticos a nivel individual y social. Consecuentemente, se efectúa un llamado al docente para buscar caminos más humanizantes que rescaten la personalización y la emocionalidad en sus prácticas educativas.

Seguidamente, se realiza un análisis conceptual respecto a la dimensión ética de la persona desde su aspecto natural humano y en su posibilidad educativa; luego, se detalla la correspondencia entre emocionalidad, personalización y ética para, finalmente, cerrar con unas orientaciones didácticas pertinentes, aplicables al espacio escolar de modo efectivo.

Keywords

Emotional skills, education, ethics, person, pedagogical principle, personalization.

Summary

Essentially, the presentation gives an account of a pedagogical contribution about the relationships between the emotional sphere, ethics and educational personalization. We can say that it is a research advance within the project entitled: Pedagogical implications of the socio-emotional axis for the area of physical education, which is carried out at the Free University (Bogotá-Colombia), since 2019.

Palabras clave

Habilidades emocionales, educación, ética, persona, principio pedagógico, personalización.

Methodologically, there is documentary and hermeneutical analysis, teaching the categories and their relationship from a philosophical approach. Initially, the problem about the absence of emotionality in the formal educational space is exposed, this within the traditional dynamics centered on academics and with all that this can mean in unethical terms at the individual and social level. Consequently, a call is made to the teacher to seek more humanizing ways that rescue personalization and emotionality in their educational practices.

Next, a conceptual analysis is carried out regarding the ethical dimension of the person from his natural human aspect and his educational possibility; then, the correspondence between emotionality, personalization and ethics is detailed to, finally, close with some pertinent didactic orientations, applicable to the school space in an effective way.

Resumo

Essencialmente, a conferência dá conta de uma contribuição pedagógica a respeito das relações entre o âmbito emocional, a ética e a personalização educativa. Podemos dizer que se trata de um avanço de investigação dentro do projeto titulado: Envolvimentos pedagógicos do eixo socio emocional para área de educação física, que se realiza na *Universidad Libre* (Bogotá-Colômbia), desde ao ano 2019.

Desde o ponto de vista metodológico, há análise documental e hermenêutico, ensinando as categorias e sua relação desde um enfoque filosófico. Inicialmente, expõe-se o problema a respeito da ausência das emoções no espaço educativo formal, isto dentro da dinâmica tradicional centrada no acadêmico e com todo o que isto pode significar em termos anti éticos a nível individual e social. Consequentemente, efetua-se um chamado ao docente para buscar caminhos mais humanos que resgatem a personalização e as emoções em suas práticas educativas.

Palavras-chave

Habilidades emocionais, educação, ética, pessoa, princípio pedagógico, personalização.

Seguidamente, realiza-se uma análise conceptual com respeito à dimensão ética da pessoa desde seu aspecto natural humano e em sua possibilidade educativa; depois, detalha-se a correspondência entre as emoções, personalização e ética para, finalmente, fechar com umas orientações didáticas pertinentes, aplicáveis ao espaço escolar de modo efetivo.

Introducción

En términos generales, se evidencia en la actualidad un olvido respecto a la parte emocional del sujeto, a tal punto que hay quienes enfatizan que la modernidad también se caracteriza por el llamado “analfabetismo emocional” (Maya y Pavejeau, 2007). Significa esto que se registra un desconocimiento total de las emociones en cuanto a su esencia, funcionamiento, control y gestión.

Este problema resulta grave si se tiene en cuenta que el ámbito emocional de la persona tiene que ver directamente con su comportamiento y la forma de hacer cultura, igualmente, en la manera de concebirse como humano y de relacionarse con el universo. Precisamente, de esta situación se derivan los desequilibrios a nivel individual que tienen repercusiones negativas en lo social, algunas tan sentidas como la violencia generalizada.

No conocerse a sí mismo en la emocionalidad, por ejemplo, equivale a estar en permanente riesgo de cometer errores y validar las reacciones negativas como propias del desarrollo personal; de ahí pueden venir frustraciones y el establecimiento de relaciones interpersonales nada edificantes; a este tenor, puede haber un manejo inadecuado de las emociones, en consecuencia, imposibilidad para mantener a raya estados emocionales perturbadores del bienestar.

En cadena con lo anterior, la persona con déficit de formación emocional tiene grandes dificultades para automotivarse en las diferentes situaciones que plantea la vida, sobre todo, en aquellos momentos que se relacionan con la adversidad. Luego, la impulsividad está a la orden del día y pueden registrarse altos niveles de pesimismo y desesperanza, con ello sobreviene la desconfianza en sí mismo y la baja autoestima.

Ahora bien, esta problemática aplicada al ámbito educativo formal deja entrever los consabidos dilemas frente a lo académico y convivencial en la escuela, por parte de estudiantes que se ven afectados por una educación que no reconoce la importancia del aspecto emocional. Entre otros factores, están los desórdenes disciplinarios, el bajo rendimiento académico, las actitudes destructivas, el consumo de drogas, estados recurrentes de depresión, ansiedad, estrés, etc., a todas luces, comportamientos antiéticos, pues la ética, como saber práctico y reflexivo, orienta a la persona libremente a la realización del bien en todo sentido (Yarce, 2014).

En la medida en que la educación formal continúe realizando un incompleto trabajo sobre la afectividad, seguirá dejando de lado los procesos subjetivos (las emociones, los sentimientos y los pensamientos) que son los espacios donde germinan las actitudes y las conductas. Los resultados de esta tarea inconclusa, están poniéndose en evidencia de manera dramática, y a veces trágica en la vida de la sociedad. (Maurin, 2013, p. 25)

Luego, autores como Bizquera (2016), García (2012) y Vivas (2003), insisten en que estamos hoy frente a una integralidad en lo educativo que se ve trastocada en ausencia de lo emocional; pero también afirman que este paradigma educativo racionalista centrado en el aprendizaje de contenidos que ignora las demás dimensiones de desarrollo de los alumnos, especialmente lo emocional, empieza a mostrar su agotamiento. Aquí el llamado es a realizar una educación de corte integral en todo el sentido de la palabra, ya que podemos visualizar una escisión de doble connotación.

En primer lugar, Bizquera (2016) plantea una división entre lo académico y el desarrollo personal, en donde se ha dado prioridad a lo primero, a través del aprendizaje de las asignaturas con sus respectivos contenidos temáticos, y relegado lo segundo a un plano casi inexistente en la escuela; sobre este planteamiento hay evidencia en la preocupación por sacar adelante las llamadas evaluaciones estandarizadas de competencias.

En segundo lugar, tenemos una marcada separación entre lo racional y lo emocional. La cultura escolar tradicional ha suscita-

do también un dominio de la razón sobre los demás componentes de la persona en virtud del mismo aprendizaje académico, pues se cree que el cerebro puede asimilar los conocimientos de manera autónoma e independiente de las emociones. Pero, según Vivas (2003), desde el reconocimiento pleno de los elementos motivacionales y afectivos en el aprendizaje, se ha demostrado el protagonismo que tienen las emociones en el desempeño académico de los estudiantes.

Así pues, la invitación a los maestros es a dar cumplimiento cabal al compromiso que corresponde dentro de lo social y personal. Se trata de cambiar la actitud, llamando a la reflexión pedagógica cotidiana, para la cimentación de un ambiente educativo verdadero, esto, en la mutación de sus prácticas, cobijando lo didáctico y metodológico, al igual que la formulación y consecución de fines, etc.; todo ello respondiendo al proceso de perfección humana. “Un cambio paradigmático consiste en una nueva visión de los problemas, en encontrar que existen otras posibles soluciones, diferentes de las vigentes. Los educadores tenemos el poder de transformar nuestras propias creencias limitativas en convicciones propicias para el crecimiento” (Maurin, 2013, p. 21).

En este orden de ideas, se dice que los educadores deben proponer a los estudiantes experiencias de aprendizaje renovadas con frecuentes oportunidades para entablar mejores vínculos sociales y emocionales que les permitan un desarrollo personal armónico, pleno y creativo.

Debate

La Dimensión Ética de la Persona Humana

El inevitable afrontamiento de la persona con el factor ético se origina en la conjugación entre la naturaleza humana y la educabilidad del ser humano. La referencia se sitúa dentro de la defensa propia de la dignidad personal, la lucha por la originalidad, el derecho a la protesta y la afirmación libre del ser (Mounier, 2006), esto, ente otros factores que veremos en seguida.

La Persona Tiene una Naturaleza Humana. En este aspecto, se trasciende la noción de sustancia como materialismo impersonal y estático. Más bien, se obedece al algo “yo” que permanece

invariable; esencialmente, es el fundamento de la identidad y la continuidad personal, porque, si es verdad que a través del tiempo el hombre evoluciona constantemente y en profundidad, también es cierto que hay algo, muy de sí, que no se modifica. Aunque el hombre no siempre sea lo mismo, verdaderamente siempre es el mismo; esto significa que tiene una naturaleza determinada y específica, un modo de ser y unas cualidades peculiares que hacen de él ese ser tan sorprendente, diverso y enigmático que vive en la tierra desde épocas remotas y que llamamos hombre o mujer (Burgos, 2000, p. 176).

En este sentido, e indiscutiblemente, lo ético no comulga con las definiciones del hombre como animal un tanto evolucionado, o como cosa. Considera esencialmente a la persona diferente del animal o la cosa, aún en aquellos aspectos que resultan algo similares, como la sensibilidad, lo cinético o lo material. Estos elementos, por ejemplo, son humanos netamente desde su origen porque responden a la inherente constitución del sujeto. Pero más allá, se entiende que el mayor grado de perfección que pueda alcanzar cualquier ser finito se hace realidad en el ser humano, pues nada hay que lo iguale en su indigencia, en consecuencia, sus posibilidades de autorrealización son más amplias e indefinidas que las de otros seres.

En efecto, más allá del *appetitus naturalis*, que designa el único principio operativo existente en los seres inertes y en los que pertenecen al primer grado de vida (vegetal), aquellos que cumplen llanamente con su movimiento elemental, sin conocer ni el objetivo al que tienden ni su propio tender, goza el hombre del *appetitus elicito*, que designa aquel principio operativo (facultad) existente en los seres pertenecientes a los grados superiores de vida (sensitiva animal y humana), seres que protagonizan sus operaciones con conocimiento de los objetivos perseguidos, así como su propio tender y movimiento.

Esto ocurre en el ser humano hasta tal punto que tiene el deber de definirse y descubrirse para ascender evidentemente en la escala zoológica, sólo así logra dar significado a su propia existencia. No en vano, desde la antropología filosófica, se ha señalado que el hombre es el único animal que necesita saber quién es para poder serlo (Grisez y Shaw, 2000). Aun así, se registra tal grado de plas-

ticidad en la dinámica tendencial humana, que puede el hombre negarse a ser lo que es, en ese caso podemos referirnos a un acto desnaturalizante.

Por ende, desde la *physis* misma, el ser humano está fuertemente ligado con lo excelente del universo, donde se considera al hombre como un sujeto activo frente a la realidad objetiva respecto de la cual ocupa un plano superior de dignidad (Sastoque, 2010). La palabra persona evoca la idea de algo especialmente digno, noble. Ser persona denota un particular carácter sobresaliente. Y esto es algo que parece muy destacado en el significado latino de persona: *per-sonare*, sonar alto, resonar, sobresalir (Barrio, 2004).

La naturaleza humana es precisamente la condición de posibilidad del despliegue del hombre hacia su bien final, que constituye su perfección.

Atentos: la naturaleza está en el punto de partida, pero a la vez es la causa del dinamismo biográfico del que hemos hablado. Si el hombre *busca* la perfección, si en él hay un *anhelo*, una inquietud de *ser más*, es precisamente porque *por naturaleza* está hecho para ese crecimiento. Por eso, en el mundo clásico, a la naturaleza se le ha llamado también *principio de operaciones*. De este modo, la naturaleza de todos los seres, y especialmente del hombre, tiene carácter final, teleológico. (Yepes, 2003, p. 77)

Esa intencionalidad perfectiva es constante y, al no ser redimida en un estado absoluto como término último, se verifica desde el principio hasta el final de la propia vida. Luego, la *physis* y el devenir son factores vitalicios e inherentes al hombre que implican lo ontológico y teleológico del mismo.

La persona es un ser educable. Referidos a la escala de la vida, agregamos a la naturaleza perfectiva humana los fines de la misma en el pleno desarrollo de las capacidades; esto de forma integral y adecuada, que bien puede ser tarea de la educación, destacándose en ello, el desenvolvimiento de las capacidades superiores: inteligencia y voluntad. “La inteligencia busca el conocimiento de la realidad. Cuando lo logra, alcanza la verdad, que es el bien propio de la inteligencia. Abrirse a lo real. Querer lo verdaderamente

bueno es ejercer la voluntad perfeccionándola” (Yepes, 2003, p. 79).

En ese orden de ideas, subyacen inamovibles los principios de singularidad, autonomía y apertura, tanto así, que pueden ubicarse como pilares y guías de la acción ética en todo su desarrollo; pero más allá, son condiciones esenciales de la persona para la realización y formulación del propio proyecto de vida, por lo tanto, constituyen finalidades de la educación.

Singularidad. La esencia del hombre es la misma en todos los individuos de la especie, la diferencia radica en la forma articulativa y relacional de las partes integrantes que contribuyen a la formación personal. De esta manera, se entiende que la educación se realiza en cada sujeto de acuerdo con sus propias características; así, la educación atiende de forma adecuada las diferencias individuales, teniendo en la mira la excelencia personal o, lo que es lo mismo, aquello en lo que cada quien es destacable.

Ahora bien, la manifestación dinámica de la singularidad es la originalidad y esto podemos entenderlo en dos sentidos: primero, como origen notable de las actividades propias de la persona y, segundo, como el conjunto de características de cada ser humano que le confieren un estilo propio de actuación, derivándose de esto la identidad, o sea, la configuración única e irrepetible en lo que al acto se refiere, básica para llevar a cabo el proceso autorrealizativo (Ospina, 2001).

Si la originalidad se manifiesta en las actuaciones y se plasma en los productos, la creatividad se consolida como fundamento de la misma, ya por invención, descubrimiento o iluminación repentina. Así, el cultivo de la creatividad es el quehacer más propio de la educación en cuanto toca a la singularidad, no solo como principio fundamental, sino también como principio metódico, es decir que la creatividad está en el inicio de la acción y es acción misma; tanto así que Pinkkoo (2018) relaciona de modo íntimo la creatividad y la vida feliz.

Importante resulta también, para Carrasco (2007), que la creatividad sirve para evitar la despersonalización y la masificación propias del tiempo actual, con la ventaja de ser un don poseído por unos pocos, sino una habilidad que todas las personas tienen en mayor o menor grado y que puede ser desarrollada a plenitud por medio de la educación.

Autonomía. Se entiende por autonomía, la actuación en obediencia a la propia ley existencial, es decir, aquella que rige por derecho propio la autorrealización de la persona dentro de los límites naturales en todo el sentido de la expresión; por la autonomía la persona viene a ser principio de sus actuaciones, con capacidad de gobierno de sí mismo y uso efectivo de su libertad. Por lo tanto, es muy importante la educación en y para la libertad.

La libertad es la capacidad que tiene el hombre para autodefinirse desde su propia naturaleza antropológica, y con ello, según Grisez y Shaw (2000), se consolida el carácter personal del sujeto y se otorga sentido a la propia vida, dinámica que ocurre el transcurso de toda la existencia, debido a la condición inconclusa del ser humano y balanceada acertadamente con la capacidad auto constructiva; así, la libertad se convierte en pilar educativo y vitalicio, pues la educación comienza en el nacimiento y culmina con la muerte.

Más allá, entiende Carrasco (2007) que la autoposesión es prerrequisito de la autodeterminación, pues solo en el conocimiento pleno de sí mismo es posible fijar límites y emprender acciones acertadas en favor del progreso personal. Así, la superioridad del hombre sobre el mundo queda patentada en las formas de conocimiento y acción, que van más allá de la persona misma y se extienden hacia lo cultural y social.

En ese sentido, el conocimiento y la valoración de la realidad son prerrequisitos en la formación de la autonomía, pues no es posible llegar a un ejercicio adecuado de la libertad en ausencia de referentes axiológicos y cognoscitivos. Aquí subyace la justificación más válida de la atención, en la educación, a lo cognitivo, ético y moral del hombre.

Dentro de la educación, la libertad tiene su expresión más clara como objetivo y ejercicio en la posibilidad de elección, de iniciativa y de aceptación; entonces, se trata de un acto deliberado con visos de responsabilidad inherente a la misma persona. “Ser persona y ser libre son conceptos inseparables. Uno no existe primero y después es libre. Existir como persona es al mismo tiempo ser libre. Esta libertad es tan esencial en la persona como su ser-en-el-mundo y su ser-con-otros” (Vásquez, 1990 p.23).

Luego, y en términos éticos, se entiende que la educación asume una tarea emancipatoria que busca liberar a los actores del proceso educativo de la sumisión y la pasividad a través de acciones reflexivas que les permitan cuestionar la realidad y transformarla en ámbitos realmente autorrealizativos. En palabras de Freire (2005), la práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía, en la que el oprimido halle verdaderas posibilidades de descubrimiento y conquista propias, esto de manera autocrítica y como sujeto de su inherente destino histórico.

Apertura. Hace referencia al aspecto esencial del ser humano de encontrarse plenamente, y en comunicación, con el universo en tres niveles: lo objetivo, lo social y lo trascendental (García, 1988).

El primer nivel enmarca la relación hombre-ambiente físico; implica el manejo y aprovechamiento de recursos naturales, la producción de elementos propios para el desarrollo cultural, etc.; se trata de todo el devenir del hombre a través de su relación con el medio material. De esto se ha derivado una corriente ética ambiental muy fuerte con incidencia directa en campos de conocimiento tan relevantes como la política, la economía y el derecho.

Más allá de lo verídico en las relaciones con el medio, tiene el hombre una apremiante necesidad de relacionarse con otros seres humanos, no sólo por la indefensión natural de la infancia, que reclama el acercamiento con los demás, sino por la misma imposibilidad autorrealizativa del hombre en la soledad; esto es lo que Zubiri (2006) dio en llamar versión, que no es algo en abstracto —cualquier cosa—, puesto que se trata de un elemento fundamental en la convivencia humana y abarca desde el ambiente primario familiar hasta lo extensivo fuera de dicho seno (trabajo, estudio, deporte, recreación y vida en general). Aquí puede hablarse de la llamada enculturación, en la cual el ser humano adquiere para sí aspectos propios y fundamentales para su desarrollo, tales como: idioma, religión, valores, carácter, normas, ideales, etc. Luego, la sociedad constituye a la persona en el plano existencial y, por lo mismo, este es un aspecto que resulta ineludible en la conformación de una vida plena.

Pero no cualquier tipo de relación es válida en lo interpersonal; la ética propende por lo comunitario. Es decir, la centralidad de la

persona como sujeto social, fuera de los colectivismos vitales. Lo comunitario supera lo social y, en ello, la persona se hace irremplazable. Se trata de relaciones humanas verdaderamente personalizantes, ya que cada individuo se hace irremplazable en la vida de la comunidad y descubre su propia existencia y la de los demás, en un proceso inigualable de autorrealización.

Lo radicalmente importante no es ni la sociedad en cuanto tal ni el individuo egoísta, sino la persona en relación con los demás. La sociedad es, fundamentalmente, un entramado de relaciones comerciales, educativas, de bienestar y salud, etc., que debe estar al servicio de las personas, no de anónimas fuerzas colectivas. (Burgos, 2000, p. 188)

En el tercer nivel, el hombre va más allá de sus límites físicos y espirituales, y llega hasta esa imagen fantástica del ser sobrenatural todopoderoso creador de todo lo universal y con gobierno sobre tal, incluido el hombre, quien en dicha relación trata de hallar respuestas absolutas a preguntas fundamentales sobre su propio ser y el mundo en vida y más allá de la muerte.

La apertura, entonces, implica participación y comunicación en todos los niveles; a su vez esto requiere de la persona una serie de actos propios y básicos como: salir de sí, comprender, decidir, asumir, dar y ser fiel. Por ende, la educación no puede, ni debe ceñirse únicamente al individuo, al respecto señala Mounier (2006) que la persona sólo se desarrolla purificándose incesantemente del individuo que hay en ella.

Emocionalidad, ética y personalización

En la complejidad de las emociones, ya en su estructura, como en las dimensiones de comprensión, es necesario aclarar dos cuestiones de singular relevancia en el caso de la educación y, en específico, para la educación ética. En primer lugar, se entiende que el mundo emocional confiere a la persona su fundamento principal de animal humano; esto, al decir de Barriga (1992), aleja al hombre de su concepción maquinaria (predeterminada, útil e insensible) y le permite sentirse y sentir el mundo, para ubicarse en el mismo y poder transformarlo. En segundo término, se observa en

la emoción un dominio conductual que se experimenta en una dinámica corporal que puede llegar a hacerse consiente, por lo tanto, trabajable en su orexis y más allá.

Así es como llegamos a entender un aspecto capital dentro de lo emocional referido al proceso educativo y con aplicabilidad inmediata en el ámbito de la educación ética: “Las emociones son respuestas complejas del organismo que conviene conocer y gestionar de forma apropiada. Analizar las emociones es adentrarse en la complejidad. Algunas emociones coinciden con lo que más deseamos en la vida: bienestar emocional y felicidad” (Bizquera, 2016, p. 41).

Se deduce, entonces, que las emociones son parte fundamental del desarrollo personal del sujeto, por lo tanto, están inmersas en la integralidad humana y no pueden omitirse dentro de ningún proceso educativo real en cuanto este se da en la vida y para la vida misma. Esta condición integral permite hablar del hombre en cuanto a dimensionalidad, características propias individuales y actuaciones humanas, sin pretender separaciones o sumatorias, más bien, afirmando la condición infragmentada del ser personal y su complejidad en la interrelación de dichos elementos. La persona sólo es tal en su unidad antropológica e impensable en la disociación, aspecto vital dentro de una educación que pretende ser ética (Gómez y Bohórquez, 1996).

De ahí que la temática de las emociones debe ser un asunto transversal a las culturas, los espacios y el tiempo; porque, quiérase o no, están presentes en el devenir humano y pueden reforzar, pero también limitar a las personas en la construcción de sus respectivos proyectos de vida (Pellicer, 2011).

Pero más allá, podemos observar ahora aspectos más dinámicos desde las competencias emocionales que, según Bizquera (2016), se definen como un “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos afectivos” (p. 208).

Se infiere que estas competencias tienen un alto grado de movilidad hacia la consecución de la felicidad personal y, en ello, la calidad de vida de los sujetos y la sociedad; de tal modo que di-

chas competencias son aplicables tanto al individuo como a los grupos humanos. Más importante aún, resulta que estas competencias emocionales se encuentran emparentadas de lleno con los ya mencionados principios de la personalización educativa como son la autonomía, la singularidad y la apertura.

Ciertamente, y en relación con la singularidad, la conciencia emocional es la capacidad que se tiene para sentir y reconocer los tipos de emociones; esto, en el orden individual y social, también incluye la habilidad para captar el clima emocional en determinados contextos culturales. Aquí se registra, inicialmente, atención a los eventos desencadenantes, la percepción sensitiva y las valoraciones de reacción.

Con el principio de autonomía personal, tienen que ver las competencias de regulación y autonomía emocional. Para Bizquera (2016), la competencia regulativa está relacionada con la capacidad de conducir las emociones de forma apropiada. “También se puede denominar gestión emocional. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (Bizquera, 2016, pp. 60-61).

Entre tanto, la autonomía emocional sugiere entenderla como un concepto amplio que determina las acciones a seguir bajo los argumentos de la autogestión personal, la responsabilidad y la toma de decisiones acertadas para el desarrollo humano. También implica un verdadero balance entre dos extremos emocionales como son la dependencia y el abandono emocional.

De otra parte, las competencias sociales, en el marco emocional, están emparentadas con el principio de apertura, ya que hacen referencia a la capacidad de gestar y conservar buenas relaciones con las demás personas. “Esto implica dominar habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación asertiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.” (Bizquera, 2016, pg. 65). Subyacen aquí diferentes modos de relación como la cooperación, el liderazgo, la integración, la interacción, etc., hasta los ideales humanos más elevados como el amor, la amistad y el altruismo.

En última instancia, relacionada de modo excepcional con el fin principal de la personalización educativa y la consolidación de

su propio proyecto existencial en cada quien, tenemos las habilidades de vida para el bienestar. Esto enmarca la capacidad de acoger comportamientos adecuados y responsables para hacer frente, de forma satisfactoria, a los diferentes ámbitos de desarrollo humano como pueden ser la familia, la sociedad, el tiempo libre, el trabajo, la vida profesional, etc.

Ahora es conveniente destacar que es requisito indispensable para la efectividad de las competencias emocionales, la necesidad de llegar al fondo mismo de la persona, a su conciencia, a su capacidad de reflexión. Por ello, la dinámica emocional se caracteriza por ser reflexiva, y hace particular insistencia en la necesidad de provocar, con toda la frecuencia posible, la reflexión del sujeto para dar carácter humano al aprendizaje. A la reflexión va unida la necesidad de proyectar al exterior el propio pensamiento en forma creativa y original.

Como la reflexión tiene su fruto en las decisiones que llevan a conceptos, pero también en las que llevan a actos exteriores, que por tener su origen en el interior de la persona son propiamente actos creativos, aparece aquí otra condición del estilo de la educación ética, la condición de creador, unido estrechamente al carácter reflexivo de la vida propiamente humana. (García, 1988, p. 30)

Orientaciones didácticas

Habiendo planteado la indisoluble relación entre la formación personal y lo emocional, a través de sus principios y competencias, podemos afirmar, sin temor alguno, que existe en el ámbito de la educación ética, una persona emocional que merecerá toda la atención posible y, desde este postulado, es posible brindar unas orientaciones didácticas mínimas para mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Como característica fundamental de la persona emocional, la singularidad rebasa la mera separación real numérica y se instala en la conformación de todos aquellos factores que rotundamente distinguen a cada ser humano de sus semejantes, elementos relacionados específicamente con su pensamiento y actuación, que, de modo indiscutible, le proveen una identidad irremplazable e irrepitible, sin embargo, fundamental para efectuar el proceso autorrealizativo.

Luego, una educación ética que tiene por “objeto” la persona emocional evita a toda costa las prácticas masificadoras y represivas, reconoce en el ser personal su principio de singularidad y atiende de la manera más adecuada las diferencias individuales, culturales, afectivas, de interés, de ritmo, etc. También fomenta la actividad creativa y original, desde el hacer mismo, hasta lo existencial, humanamente hablando. La didáctica, entonces, debe estar más enmarcada dentro del equilibrio racional- afectivo que inclinada hacia lo vertical razonativo, en donde la autoridad se da por imposición. Es decir, que todo lo que atañe al proceso de enseñanza-aprendizaje está implícito dentro del reconocimiento de las capacidades que evidencian la excelencia personal y emocional.

El respeto al carácter autónomo del ser humano es también constante dentro de la práctica de una educación ética que cree en la persona emocional, por ende, es normal que las actuaciones de todos los involucrados en el proceso educativo estén matizadas por frecuentes posibilidades de ejercicio libre y comprometido, díganse situaciones que permiten la elección y la decisión, con la consabida asunción de las consecuencias.

Una educación ética que tiene en cuenta lo personal y lo emocional permite relaciones enmarcadas dentro de lo humano: afectividad, comunicación, deliberación, propuestas y métodos que implican el respeto de lo natural (*Physis*) en la persona emocional, lo cual exige el conocimiento a cabalidad del proceso de desarrollo físico, psíquico, social y su dinámica espiritual.

Como exigencia básica de desarrollo humano, la educación ética, que se fundamenta en la persona emocional, orienta todas sus energías para que cada quien consolide la capacidad de gestar y ejecutar su inherente proyecto de vida (García, 1988), pues es fehaciente que, por sentido vocacional, cada quien halla su autorrealización, y esto, de ningún modo, es repetible entre las personas, ya que es irremplazable y único; por ello, la persona no es una idea o un concepto, es algo indefinible, puesto que no es cualquier cosa u objeto; la persona es radicalmente un proyecto (Peralta, 1994).

Una educación ética preocupada por la persona emocional es aquella que, de fondo, no está comprometida con ideología política alguna, ni con sistema socioeconómico alguno, ni siquiera

con una escuela pedagógica; una educación ética de esta índole tiene un compromiso claro y único, el deber con la persona humana, responsabilidad de asistencia para que cada quien redescubra su sentido existencial, la felicidad en la acción buena, el valor del servicio, la excelencia del amor sacrificado, generoso y fraterno (Parra, 1997).

Conclusiones

Esencialmente, la educación es una actuación perfectiva humana que clama atención única en los momentos actuales de globalización y despersonalización, ya que, en esa complejidad, tiene incidencia directa en el desarrollo humano de las comunidades y se concibe como una ayuda a las personas para que lleguen a ser cada vez más originales, libres, activas, armónicas, equilibradas, dueñas de sí mismas, aptas para la convivencia pacífica, capaces de dominar las cosas y mantener su vida trascendente.

En este orden de ideas, no todas las actuaciones humanas son válidas como personalización; la experiencia muestra que, inexorablemente, la consolidación personal está ligada al bien y la felicidad, pues en ello se resume todas las aspiraciones de la persona, siendo la ética el medio que ayuda en la consecución de dicho objetivo, mostrando a la persona el camino indicado (Yarce, 2014). Lógicamente, puede el hombre actuar de mal modo, pero su índole personal y su trascendencia espiritual, quedan en entredicho.

Es, al mismo tiempo, por decirlo así, un peso inevitable que el hombre lleva consigo mismo y que el existencialismo se ha encargado de recordarnos. La dimensión moral de las acciones está ahí y, aunque quisiéramos obviarla para eludir la responsabilidad que conllevan, no podríamos de ningún modo. (Burgos, 2000, p.178)

Desde esa condición se tiene también una actitud de apertura hacia todo aquello que pueda ser bueno y útil en el proceso formativo. Se consolida sí un estilo educativo integrador para dar unidad al pensamiento y a la actividad, y abierto, con el fin de incorporar aquellos elementos que puedan enriquecer la vida de las personas.

Sin ética no hay desarrollo de la persona, ni armonía del alma. A poco que se considere quién es el hombre, enseguida surge la evidencia de que, por ser persona, es necesariamente ético: la ética es aquel modo de usar el propio tiempo según el cual el hombre crece como un ser completo. La naturaleza humana se realiza y perfecciona mediante decisiones libres, que nos hacen mejores porque desarrollan nuestras capacidades. El hombre, o es ético, o no es hombre. (Yepes, 2003, p.81)

Más allá, requiere también la condición ética del desarrollo y optimización de todos los haberes humanos, cobrando gran importancia el mundo emocional, pues, en tanto que perfección, adiciona elementos sustanciales a la vida de la persona humana, como modos de ser, cualidades y conocimientos en conformidad a su sentido existencial. Todo desde la misma conciencia de los estados emocionales y su gestión a través de las competencias intra e interpersonales.

Finalmente, siendo de índole personal, compete a la educación de manera inminente, a quien vive intensa y humanamente su autorrealización, de modo tal que, como educando, cada quien es directamente actor y gestor de su propia formación vital.

Luego, existe la necesidad de saber lo que es la persona, para así ofrecer una explicación satisfactoria acerca del proceso educativo, revelando que la persona es el fundamento de la educación. Si la educación tiene su origen en la persona y ella es también su destinataria, si la educación es de la persona y para la persona, hay que reconocer que se apoya y cimienta totalmente en la misma (Carrasco, 2007). A ello responder cabalmente todo proyecto educativo que se tilde de ser ético.

Referencias bibliográficas

Barriga, S. (1992). *Psicología general*. Barcelona, España: Ediciones Ceac.

Barrio, J. (2004). *Elementos de antropología pedagógica*. Madrid, España: Rialp.

Bizquera, R. (2016). *Educación emocional*. Barcelona, España: Graó.

Burgos, Juan. (2000), *El personalismo. Autores y temas de una filosofía nueva*. Madrid, España: Palabra.

Carrasco, Bernardo. (2007). *Como personalizar la educación*. Madrid, España: Narcea:

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

García, J. (2012). *La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje*. En: Revista Educación. Vol. 36 (1), pp. 97-109. Guanaste Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

García, Víctor. (1988). *La Práctica de la Educación Personalizada*. Madrid, España: Rialp,

Gómez, P. (1996). *Enfoque personalizador en la educación*. Actualidad educativa, 1 (1), pp 24-34.

Grisez, G y Shaw, R. (2000). *Ser persona. Curso de ética*. Madrid, España: Rialp.

Maurin, S. (2013). *Educación emocional y social en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.

Maya, A, y Pavajeau, N. (2007). *Inteligencia emocional y educativa*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Mounier, E. (2006). *El Personalismo*. Bogotá, Colombia: Búho.

Ospina, L (2001), "Educación física y persona" *Interacción*, Kimpres, 1, Bogotá, Colombia 103-109.

Parra, C. (1997). *Posmodernidad, valores y educación*. En: Foro Internacional "Valor para defender los valores", Cartagena de Indias, Colombia.

Pellicer, I. (2011). *Educación física emocional. De la teoría a la práctica*. Barcelona, España: Inde.

Peralta, H. (1994). *Proyecto Hecper. Investigación científica en el deporte*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Pinkoon, D (2018). *Vive feliz y crea un mundo mejor*. Bogotá, Colombia: Panamericana.

Sastoque, L. (2010). *Dignidad de la persona humana*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.

Vásquez, C. (1990). *Educación personalizada. Una propuesta educativa para América Latina*. Bogotá, Colombia: Indo-American Press Service.

Vivas, M. (2003). *La educación emocional: conceptos fundamentales*. En: Sapiens. Revista universitaria de investigación. Vol. 4. No 2, pp. Caracas, Venezuela: Universidad pedagógica experimental libertador.

Yepes, R. y Aranguren, J. (2003). *Fundamentos de antropología. Un ideal de la excelencia humana*. Pamplona, España: Eunsa.

Yarce, J. (2014), *Ética personal en acción*. Chía-Colombia: Universidad de la Sabana.

Zubiri, X. (2006). *Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica*. Madrid: Alianza.

Política editorial

Anuario Colombiano De Ética —ACE—

Presentación

El *Anuario Colombiano de Ética* es un órgano de expresión de la actividad científica-académica del Instituto Nacional de Investigación e Innovación social-INIS. Es una publicación electrónica anual alojada en el Open Journal Systems de INIS y redes sociales. El *Anuario Colombiano de Ética* tiene como misión aportar a la apropiación social del conocimiento ético a través de la divulgación de artículos sobre teorías éticas, dilemas morales y éticas aplicadas. En el 2023, será reconocido como el escenario para la divulgación de los debates e investigaciones contemporáneas en el campo de la ética en América Latina y el Caribe y contará con indexación nacional e internacional.

El *Anuario Colombiano de Ética* publica artículos de investigación, revisión y reflexión académica, así como reseñas, crónicas, entrevistas y traducciones. Acepta textos en español, portugués e inglés.

Enfoques

Los ejes temáticos del anuario son:

- Debates epistemológicos: racionalidad práctica y filosofía moral.
- Teorías éticas clásicas, modernas y contemporáneas.
- Problemas morales contemporáneos
- Moralidades emergentes.
- Investigación y didáctica de la ética.
- Innovación y gestión ética
- **Éticas aplicadas.**

Tipología de los documentos

a) Científicos:

Artículo de investigación científica: Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos de investigación terminados. La estructura contiene cuatro partes importantes: introducción, perspectiva teórica y diseño metodológico, resultados y conclusiones. Debe tener referencias detalladas de la procedencia de la investigación o investigaciones mencionadas en el estudio, así mismo como las traducciones de investigaciones culminadas.

Artículo de revisión: Documento resultado de una revisión bibliográfica en un rango de 30 y 40 referencias y construcción de estados de arte donde se integran de forma sistemática resultados de investigaciones publicadas sobre el campo de la ética con el fin de presentar enfoques, avances y tendencias en desarrollo.

b) Académicos

Artículo de reflexión: Documento que presenta reflexiones académicas desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales u otros resultados de investigaciones terminadas.

Artículo de sistematización de experiencias: Documento que desarrolla una sistematización de una o varias experiencias, mediante un ordenamiento y reconstrucción de los distintos aspectos y factores de ésta. Es importante que la sistematización esté acompañada de elementos conceptuales y análisis de los aportes de las experiencias.

Crónicas: Documentos que desarrollan narraciones de experiencias pedagógicas y de intervención social: proyectos escolares, historias de vida, entre otros.

Entrevistas: Documentos que registran entrevistas realizadas a una o más personas en torno a una temática del campo de la ética, generalmente en el marco de eventos académicos.

Reseñas: Refieren libros que hagan aportes pertinentes al campo de la ética y hayan sido publicados en los cinco últimos años. Estas pueden ser de tres clases: descriptiva, en las cuales se presenta el contenido de un libro y algunas de sus características; analítica, en las cuales se estudian los contenidos del libro para señalar sus alcances y sus delimitaciones; crítica, en las que se lleva a cabo una confrontación con el libro, resaltando sus logros, discutiendo sus tesis y, eventualmente, proponiendo tesis alternativas.

Estructura de los documentos

1. **Título**
2. **Autor(es)**, afiliación institución/correo electrónico, Código Orcid
3. **Epígrafe** (Opcional) (Autor, año, página)
4. **Resumen** (español, inglés y portugués, máximo 250 palabras)
5. **Palabras clave**
6. **Introducción**
7. **Debate** (Conceptualización, teorías, metodología, análisis de resultado, discusión y demás elementos del trabajo)
8. **Conclusión**
9. **Referencias bibliografía** y otros materiales

Sobre la evaluación

Todos los documentos seguirán un proceso de evaluación en el que, en primera instancia, en un plazo de tres meses, serán revisados por el equipo editorial del Anuario para verificar el cumplimiento de los requisitos básicos exigidos, así como la pertinencia temática en el campo de la ética.

El *Anuario Colombiano de Ética* está comprometido con una evaluación académica en la metodología de dobles ciegos, teniendo en cuenta cualquier conflicto de intereses entre la editorial y pares evaluadores.

El proceso de evaluación considera los siguientes criterios:

- Independencia.
- Confidencialidad.
- Evitar conflictos de interés.
- Imparcialidad
- Idoneidad

Para garantizar el sentido y orientación del Anuario, quienes escriben, dan fe de que son manuscritos originales, no publicados y que no están siendo evaluados por otra publicación seriada y a la vez que señalan lo siguiente:

— El documento que presenta al Anuario es original e inédito, no ha sido publicado en ningún otro medio físico o digital.

— Todos los materiales incluidos en el documento están identificados con su respectivo crédito e insertados en las citas, referencias bibliográficas y anexos.

— Autoriza la publicación del documento, su reproducción, edición, distribución y divulgación a nivel nacional e internacional en formato impreso, digital e Internet por medio del *Anuario Colombiano de Ética*, si la evaluación es favorable del documento completo.

— La información que se presenta en el documento ha sido recolectada siguiendo protocolos, lineamientos y estándares éticos propias de la investigación científica.

Deberes de quienes evalúan los documentos

Cumplimiento y suplantación: Quienes evalúan tienen la responsabilidad, una vez aceptada la invitación de la editorial, de evaluar con calidad y en los plazos acordados. En este sentido, no pueden transferir, sin previa autorización del anuario, sus respon-

sabilidades de arbitraje a terceros pues incurrirían en suplantación.

Confidencialidad: Por otro lado, en ninguna circunstancia, quienes evalúan pueden divulgar sin autorización del Anuario, datos y contenidos de los documentos evaluados, o servirse de estos para investigaciones propias o de terceros.

Idoneidad y conflictos de interés. La persona seleccionada para evaluar un documento deberá indicar si tiene la idoneidad y competencia científica para emitir un concepto responsable sobre el contenido de este. No se podrá evaluar documentos sobre los que tengan conflictos de intereses, o que presenten resultados de investigaciones rivales con autores o instituciones. En el caso que integrantes del Comité Académico nacional o internacional presente algún documento deberá evitar participar en las reuniones donde se tramite la evaluación académica.

Estándares de rigurosidad y control de sesgos y subjetividad. Las evaluaciones deberán realizarse con criterios de rigurosidad y control de posibles sesgos subjetivos. La crítica personal es inapropiada. La evaluación académica deberá expresar claramente y con argumentos el concepto sobre los documentos sometidos a ella.

Deberes de quienes escriben

Veracidad: Se debe garantizar que los resultados y los datos del documento son veraces y han sido recolectados teniendo en cuenta estándares de validación. Las referencias y la organización de los datos deben ser claras y completas.

Originalidad: Los documentos deben ser originales. Toda la información utilizada debe ser referenciada siguiendo el sistema de referenciación propuesto por el Anuario en cada convocatoria.

Evitar el autoplagio: No se debe presentar un documento propio publicado previamente como si fuera reciente e inédito.

Autoría del documento. La autoría de los documentos deberá limitarse a aquellos que hayan hecho una contribución significativa a la concepción, diseño, ejecución o interpretación de la investigación que se reporta.

Retractación: Una vez publicado un documento y si autores o la editorial del Anuario identifican que hubo un error o inconsistencia se deberá informar al Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social-INIS y se realizará la respectiva anotación en la plataforma donde esté alojada la publicación.

Consulta de información: Durante los procesos de evaluación y edición, quienes escriben podrán ser consultados por la editorial para resolver inquietudes surgidas.

Declaración ética

Coherente con su naturaleza el Anuario está comprometido con la mejora continua de sus prácticas, para lo cual acoge las políticas del Código de Conducta para publicaciones del Committee on Publications Ethics (COPE), disponible en: <https://publicationethics.org/>

Causales de rechazo

Envío simultáneo: Quienes escriben deben dar fe que los documentos que propone al Anuario son originales e inéditos. Por esta razón no deben tener compromisos editoriales con ninguna otra publicación y no deben estar simultáneamente en proceso de evaluación en otras publicaciones seriadas o no seriadas.

Fraude en la investigación: Quienes escriben deben respetar los criterios de autenticidad y veracidad de los datos presentados en los documentos propuestos.

Plagio y publicación duplicada: Si bien el equipo editorial de la revista aprueba los documentos con base en criterios de calidad y rigurosidad investigativa, quienes escriben son responsables de las ideas allí expresadas, así como de la idoneidad ética del do-

cumento. En consecuencia, el documento debe ser de plena autoría de quien(es) lo presentan y deben respetar los derechos de propiedad intelectual de terceros, considerándose inaceptable la reproducción parcial o total de documentos de otros autores sin indicar con claridad su procedencia, así la incorporación parcial o total de documentos propios que ya hayan sido publicados sin indicar claramente su lugar original de publicación, así sean aparentemente distintos pero con los mismos contenidos y resultados de investigación. Así mismo, en caso de utilizar material (cuadros, gráficas, mapas, diagramas, fotografías, etc.) que no sea de su propiedad, los autores deben asegurarse de tener las autorizaciones para el uso, reproducción y publicación de los mismos.

Publicaciones fragmentadas: No publicar avances parciales de las investigaciones.

Conflicto de intereses: Es necesario que quienes escriben no que presenten conflictos de intereses de cualquier índole a la hora de postular sus contribuciones.

Detección de plagio: Se utilizará el software de detección de plagio Turnitin.

Acceso abierto: Todos los documentos publicados en el Anuario se distribuyen bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional.

DOI: Todos los documentos publicados en el Anuario cuentan con DOI.

ORCID: Todas las personas que publiquen en el Anuario deben tener código ORCID

Google Scholar: Todas las personas que publiquen en el Anuario deben tener el perfil de Google Scholar.

Orientaciones para autores

—La postulación del documento no significa la publicación de este.

—El Comité Editorial es autónomo para tomar decisiones de documentos que hayan sido aprobados.

—Los trabajos publicados serán aquellos inéditos, actualizados, y que signifiquen un aporte teórico o empírico de relevancia en el campo de la ética.

—En ninguna circunstancia se publicarán documentos del mismo autor en un mismo número del Anuario.

—Solo se admitirán documentos con un máximo de cuatro (4) autores.

—No se permitirá ningún cambio en la autoría posteriormente. Si esto sucede, se retirará el documento del proceso.

—Las palabras clave, en inglés, deberán estar registradas en el thesaurus ERIC y deberán ser traducidas al español.

—Las gráficas y tablas, si las hubiere, deben estar integradas en el mismo archivo y en la posición en que deben aparecer en el documento.

—En el cuerpo del documento no deben emplearse subrayados ni negritas; en caso de que sea necesario enfatizar una palabra, deben emplearse las itálicas.

—Los nombres y direcciones de correos electrónicos en el Anuario se utilizan exclusivamente para los fines previamente establecidos y no estarán disponibles para distribución, ni para ningún otro fin.

- En el caso de trabajos investigativos que involucran personas, especialmente menores de edad, es indispensable adjuntar como anexo el modelo de consentimiento informado utilizado en la investigación.

- Para someter su documento a proceso de evaluación, se debe remitir, además, la carta de autoría.

Orientaciones para el envío de los documentos

No deben superar las 15.000 palabras incluido el resumen, las no-

tas de pie de página y las referencias

Deben ser presentados en un archivo Word, tamaño carta, letra Times New Roman tamaño 12, interlineado de 1.15, márgenes iguales de 3 cm y paginado en la parte inferior derecha.

El resumen de 250 palabras debe dar cuenta de los objetivos, temáticas y tesis presentes en los resultados. Además, las palabras clave serán en español, inglés y portugués (mínimo 3 y máximo 5).

Las notas irán a pie de página, en letra Times New Roman tamaño 10 y a espacio sencillo.

El documento debe cumplir con las reglas de citación establecidas en las Normas APA vigentes.

Las tablas y figuras deben presentarse en archivo separado y en un formato o programa que facilite su diagramación.

Los datos de la autoría deben estar como una nota a pie de página: nombres completos, dirección, ciudad, teléfono, dirección electrónica (preferiblemente la institucional), títulos académicos, afiliación institucional, cargos actuales, estudios en curso y publicaciones.

Las traducciones deben enviarse con el permiso legal respectivo: de la autoría del documento original y/o, de la entidad editora, donde se autorice explícitamente la traducción y la publicación de la misma. Adicionalmente, las traducciones deberán presentarse con una nota en la que se indique con claridad las fuentes y la procedencia del documento, así como las aclaraciones y notas que se consideren necesarias.

Los manuscritos deberán enviarse al correo electrónico editorial@inis.com.co

Fuentes de financiación

El *Anuario Colombiano de Ética* es financiado por el Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social —INIS. Es una publicación *Open Access* por lo que se publican documentos académicos y científicos de manera gratuita y universal.

Correo electrónico: anuariodetica@inis.com.co

Carta de consentimiento informado y de responsabilidad ética

Señores

Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social
Anuario Colombiano de Ética
Bogotá (Colombia)

A continuación señaló que el texto titulado: _____

_____ se ajusta (SI o NO) a los siguientes criterios de la práctica académica e investigativa.

Criterio	SI	NO	Desea realizar una observación
El texto que se presenta al Anuario es de mi autoría			
El texto que presenta al Anuario ha sido publicado en revista, libro o en internet ²⁹			
El texto que presenta al Anuario es original e inédito			
Todos los materiales incluidos en el texto están identificados con su respectivo crédito e insertados en las citas, referencias bibliográficas y anexos			
Autoriza la publicación del texto, su reproducción, edición, distribución y divulgación a nivel nacional e internacional en formato impreso, digital e Internet por medio del Anuario Colombiano de Ética, si la evaluación es favorable del texto completo.			
La información y datos que se presentan en el texto han sido recolectada siguiendo protocolos, lineamientos y estándares éticos propias de investigación científica.			

Como constancia de lo anterior, se firma a los _____ días del mes de _____ del año _____ en la ciudad de _____.

Agradecemos la atención prestada

Atentamente,

Nombre (primer autor) Firma

Afiliación institucional

Número de documento de identidad.

Programa académico

Dirección de correspondencia

Teléfono

Correo electrónico

²⁹ Si marca SI, por favor hacer la observación. Pues entendemos que solo desea realizar la presentación de su ponencia, taller o conferencia en el congreso.

Contenido

Presentación: Los desafíos morales de los profesionales en las democracias de América Latina y el Caribe .

Las relaciones entre ética y estética.

El análisis ético de personajes en series de televisión.

Una alternativa para la enseñanza de la ética.

Cálculo de la Huella Hídrica de una lavandería industrial ubicada en el Área Metropolitana de Bucaramanga, Santander.

Pedagogía de la Lúdica como estrategia para desarrollar la Conciencia Ambiental

La educación del contador público: un primer paso hacia la ética de las finanzas.

La criptografía como opción ética para proteger nuestra información en la sociedad de la hipervigilancia.

Acuerdos de convivencia en preescolar frente a su desarrollo moral: Desde los pactos de aula entre estudiantes de preescolar.

Albores de la astrofilosofía.

La crisis moral.

Filosofía del encierro: tensiones éticas en torno al concepto de libertad en el contexto de pandemia.

Caracterización de las capacidades éticas ancestrales de la comunidad Cerca de Piedra-Chía.

Ética y retórica en sentido aristotélico: La argumentación como órganon de la razón práctica.

Consideraciones entorno al proceso de colonización en América Latina desde el ámbito educativo.

Emocionalidad y educación ética en la formación de la persona humana.