





CONSIDERACIONES PARA LA FORMACIÓN
EN BIOÉTICA EN EL QUEHACER
UNIVERSITARIO

MARÍA DEL HUERTO NARI
INÉS SALVERAGLIO
COMPILADORAS



Espacio Interdisciplinario
Universidad de la República
Uruguay



Redtemática
Bioética
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

© UdelaR
María del Huerto Nari
Inés Salveraglio

ISBN: 978-9974-0-1100-7

1ª edición, julio 2014.

Impreso en Uruguay

Queda hecho el depósito que marca la ley.

Este libro ha sido financiado por el Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la República con el apoyo económico dado a la Red Temática de Bioética en el llamado 2012. Las perspectivas teóricas y conceptos vertidos en el texto y en cada capítulo son responsabilidad de sus respectivos autores y no implica que dichos conceptos sean compartidos por las instituciones mencionadas.

PRÓLOGO

Esta publicación es un producto de la Red Temática de Bioética de la Universidad de la República, la que fue reconocida por el Consejo Directivo Central en el año 2008. Desde entonces, quiénes de ella participamos, hemos orientado nuestras acciones a favorecer la reflexión crítica y el intercambio interdisciplinario en cuestiones de bioética a través de la formación de grado, educación permanente y postgrado, la extensión universitaria y la sistematización, producción y difusión de nuevos conocimientos en el campo de la bioética, teniendo como marco de referencia el enfoque de los derechos humanos.

En el año 2012 la Red de Bioética concursa y recibe apoyo financiero del espacio interdisciplinario, lo que hizo posible la publicación de este texto el que está dirigido fundamentalmente a docentes y estudiantes universitarios.

Se trata de una publicación muy especial, orientada a sistematizar y reflexionar sobre la dimensión ética en el trabajo comunitario, dimensión propia de la vida de los seres humanos que busca lo que es bueno y justo frente a los diferentes problemas y conflictos morales que se presentan en el quehacer universitario.

Esta perspectiva nos enfrenta a dos primeros desafíos: el poder describir en forma comprensible en qué consiste la ética y a qué nos referimos cuándo hablamos de comunidad por tratarse ésta de un importante ámbito de inserción de la universidad. En este sentido, el primer capítulo a cargo de Siurana logra con mucha claridad presentarnos de que se trata la ética, su ámbito y fundamentos, constituyendo un valioso referente teórico que nos desafía a pensar el trabajo en comunidad desde un paradigma de la complejidad, de encuentro con el otro, de diálogo intersubjetivo y de un espacio-proceso-tiempo que trasciende el territorio, lo que muy bien presentan Alvarez y Rodriguez, autoras del segundo capítulo.

Es en este contexto que destacamos la reflexión de Rudolf en la que plantea y fundamenta interesantes lineamientos para el trabajo comunitario, como la necesidad de establecer un encuadre de trabajo explícito y consensuado con la comunidad para poder mirar desde allí los problemas emergentes, así como el procedimiento con el que se van a trabajar esos problemas señalando especialmente la participación de la comunidad en las decisiones. Plantea asimismo, lineamientos hacia los equipos interdisciplinarios tales como el manejo de la implicación, las relaciones dentro de ellos, la problematización de la propia práctica y la reflexión sobre la acción que debe necesariamente volver a la comunidad.

Nos encontramos pues ante aprendizajes diferentes a los de la enseñanza universitaria en el aula, ya que para poder hacer frente a los problemas y conflictos éticos propios del trabajo comunitario es preciso escuchar, ponerse en el lugar del otro y situarse en la complejidad de la realidad, buscando alcanzar decisiones razonables, ponderando los factores en juego, a fin de asumir la incertidumbre propia del trabajo comunitario. Proceso en donde el diálogo en situaciones de pluralidad se convierte en un camino de encuentro, conocimiento y respeto por la realidad y por el otro.

También se remarca que la investigación integra una de las funciones de la universidad y deja claro que la ciencia no es neutra, que no todo lo que se propone es justificable y que necesita límites, siendo algunos de ellos los que se pueden empezar a construir a partir de la discusión ética. En relación a la investigación con la comunidad los autores Barcia, de Pena, Morosi, Silva y Toledo enfatizan en la necesidad de lograr conocimiento y comprensión de sus problemas, compartiendo la pertinencia de la misma con los integrantes de la comunidad, llevando a cabo lo que denominan una investigación poseedora de valor.

La reflexión ética del quehacer universitario nos desafía entonces a promover aprendizajes actitudinales cuyos componentes emotivos, intelectivos y conductuales deben desarrollarse no con lo que decimos los docentes que se debe hacer, sino con lo que los estudiantes nos ven realmente hacer. Para ello, existen técnicas educativas que favorecen la reflexión y el debate, las que en forma muy didáctica presentan Piovesan y Umpierrez en el último capítulo de este libro.

Los diferentes capítulos de este texto nos permiten dar los primeros pasos en la construcción de un nuevo conocimiento que desde el saber de la ética, ayude a mejorar nuestro desempeño como docentes o estudiantes en el trabajo que cotidianamente desarrollamos en la universidad.

Para finalizar resta decir que nos encontramos ante la invitación de un camino que hemos de aprender y la única manera de hacerlo es transitándolo y descubriendo la desafiante posibilidad de humanizarnos con otros, en la búsqueda de una calidad de vida digna, como presente y futuro para todos. Así, el quehacer universitario y la comunidad con la que trabajamos se nos presentan no sólo como lugar al que pertenecemos y en el que estamos, sino como obra que realizamos y compartimos en donde la bioética tiene mucho que decir.

Inés Salveraglio
Dra. en Odontología
Universidad de la República

María del Huerto Nari
Lic. en Nutrición
Universidad de la República

EL ÁMBITO DE LA ÉTICA Y SUS FUNDAMENTOS

Dr. Juan Carlos Siurana
Prof. Titular de Filosofía Moral
Universitat de València, España

El objetivo del presente capítulo es introducir en el ámbito de la ética y sus fundamentos. Para ello, tomaré como referencia las dos primeras de un total de tres videoconferencias que tuve el placer de impartir para la Red Temática de Bioética de la Universidad de la República, a finales de 2013, y que sirvieron para ofrecer un marco teórico en el que luego integré mi curso presencial titulado “Acercándonos a las éticas aplicadas para enseñar bioética”, que impartí en la Universidad de la República en diciembre de ese mismo año, organizado por la misma red.

Mi deseo es que, en este libro sobre la ética comunitaria, las ideas que ahora voy a expresar sobre la ética y sus fundamentos puedan, como ocurrió en aquel curso, servir como referente teórico para las aportaciones más aplicadas.

1. EL ÁMBITO DE LA ÉTICA

1.1. Libros de referencia.

El libro de referencia que voy a utilizar para esta primera parte de mi capítulo es el de Adela Cortina y Emilio Martínez, titulado *Ética* (Cortina y Martínez, 1998). Ambos autores son profesores con los que vengo trabajando desde hace muchos años y considero que han sabido reflejar con mucha claridad y de manera completa en qué consiste la ética. Les aconsejo, pues, en primer lugar, la lectura de dicho libro pero, si más tarde desean seguir profundizando en la ética y sus fundamentos, les propondría mis libros: *Los consejos de los filósofos* (Siurana, 2011), que ofrece una introducción a la historia de la ética reproduciendo las ideas principales de los autores clásicos, desde los sofistas hasta Friedrich Nietzsche y *La sociedad ética* (Siurana, 2009), que nos introduce en las diversas éticas aplicadas y nos ofrece indicadores para pensar cómo podríamos mejorar éticamente nuestra sociedad

desde cada una de sus principales esferas. Pero, ahora, en esta parte en la que voy a hablar sobre el ámbito de la ética, me centraré en el libro de Cortina y Martínez.

1.2. La ética reflexiona sobre la moral.

Para aclarar cuál es el ámbito de la ética, lo primero que conviene decir es que *la ética reflexiona sobre la moral*. Tenemos, por tanto, dos conceptos –“ética” y “moral”– que se utilizan de manera indistinta en el lenguaje cotidiano, pero que distinguimos en el ámbito académico (Pieper, 1990). La *ética* es la parte de la filosofía que se dedica a la reflexión sobre la *moral*.

1.2.1. *La moral orienta directamente, la ética de modo indirecto.*

La ética al igual que la moral es un tipo de saber normativo, es decir, un saber que pretende orientar las acciones de los seres humanos. Ambos nos indican cómo actuar para conseguir el bien, pero lo hacen de manera diferente. La *moral* orienta de modo directo, proponiendo acciones concretas en casos concretos, mientras que la *ética* orienta de modo indirecto, es decir, reflexiona sobre las distintas morales y sobre los distintos modos de justificar racionalmente la vida moral. Así pues, la moral es ese conjunto de valores, creencias, ideas sobre lo que está bien y lo que está mal, que cada uno de nosotros ha ido integrando a lo largo de su vida y que nos orienta con facilidad *directamente* en las decisiones, mientras que la ética orienta de modo *indirecto* en la medida en que cuando reflexionamos sobre la moral y la cuestionamos, esa reflexión también va a orientar en algún sentido nuestras decisiones.

1.2.2. *El juicio moral y el juicio ético.*

Como ya he dicho, la ética reflexiona sobre la moral, y aquí conviene destacar dos conceptos: *juicio moral* y *juicio ético*.

El *juicio moral* es una opinión meditada sobre la bondad o maldad de las intenciones, actos y consecuencias de los actos de un ser humano o de un grupo de seres humanos, partiendo de una concepción moral de referencia que tomamos como válida. La concepción moral depende de la educación, la tradición cultural, la tradición religiosa... Este trasfondo de valores y tra-

diciones ha ido configurando nuestra moral, a partir de la cual realizamos nuestros juicios morales.

El *juicio ético*, en cambio, es una opinión meditada sobre las razones que nos condujeron a aceptar como válida esa concepción moral. Así pues, la concepción moral puede ser cuestionada, siendo esto tarea de la ética, la cual cuestiona a la moral solicitando argumentaciones de por qué creemos en aquello en lo que creemos.

1.3. La filosofía práctica.

1.3.1. La sabiduría práctica.

Otro concepto importante es el de *filosofía práctica*. Esta expresión proviene de una clasificación aristotélica de los saberes. Aristóteles distinguió entre los saberes *teóricos*, por un lado, y los saberes *técnicos y prácticos*, por otro lado (Aristóteles, 1995).

Los *saberes teóricos*, son saberes sobre lo que no puede ser de otra manera y tratan de explicar lo que acontece en la naturaleza.

Los *saberes técnicos* y los *saberes prácticos*, tratan sobre lo que sí puede ser de otra manera, lo que puede cambiar.

Los *saberes técnicos* son los que nos ayudan a resolver problemas, como, por ejemplo, cómo llevar agua de una montaña a otra. Ese problema se puede resolver de diversas maneras y se requiere sabiduría técnica para encontrar la solución más eficiente.

Los *saberes prácticos* se agrupan bajo el rótulo de filosofía práctica y, entre ellos, Aristóteles distinguió los siguientes: En primer lugar, la *ética*, que es el saber práctico encaminado a orientar la toma de decisiones prudentes que nos conduzcan a conseguir una vida buena; en segundo lugar, la *economía*, cuyo objetivo es la buena administración de los bienes de la casa y de la ciudad; en tercer lugar, la *política*, la cual tiene por objeto el buen gobierno de la *polis*.

Así pues, dentro de la filosofía práctica se distinguen varios ámbitos y lo que tendríamos que intentar es actuar bien en cada uno de esos ámbitos.

En el ámbito de la ética nos planteamos de manera específica la siguiente pregunta: ¿sabemos actuar correctamente en nuestra vida? Esta sabiduría es la que reclama Aristóteles. Para ello, la ética trata de dar respuesta también a la siguiente pregunta: ¿qué significa actuar bien?

1.3.2. *Justicia y felicidad.*

Siguiendo con este concepto de filosofía práctica, en la actualidad podemos decir que se utilizan diversos términos para hablar de este ámbito del saber, como por ejemplo el término de “ética” o “filosofía moral”.

Cabe destacar que la noción de *vida buena* en Aristóteles estaba orientada a la realización de la *felicidad* individual y comunitaria, y la felicidad solo podía encontrarse desarrollando virtudes que fueran positivas para el bien de la comunidad. Esta idea ha sido relegada en cierto modo por la filosofía contemporánea, de manera que parece ser que el punto de inflexión en la actualidad es sobre todo la noción de *justicia* (García Marzá, 1992; Cortina, 2010). Buscaremos, más que aconsejar a los ciudadanos sobre qué tienen que hacer para ser felices, comprender cuáles son los mínimos de exigencia moral que podríamos reclamarles para que se comporten de manera justa.

Personalmente, yo considero que, en todo caso, no debemos olvidar la dimensión de la felicidad, sabiendo situar a cada una de estas dos nociones en el punto que le corresponde. Por un lado la reflexión sobre la *justicia* es una reflexión de primer orden, porque tenemos que convivir y necesitamos tener algunas nociones para saber cómo articular esa convivencia de manera pacífica, pero también hay que complementarla siempre con la sabiduría que nos aporta la filosofía para que nos ayude en el camino hacia la *felicidad* (Aristóteles, 1995; Epicuro, 2008; Séneca, 2009).

1.3.3. *Las ramas de la filosofía práctica.*

Las *ramas de la filosofía práctica*, aparte de la ética, hoy se entiende que son las siguientes:

1.- La *filosofía política*, que se pregunta por la legitimidad del poder político, cuándo es legítimo el tipo de poder que tenemos, cómo podemos organizar nuestra sociedad de manera política para que la sociedad sea mejor que la que tenemos. Reflexiona sobre si el tipo de democracia que tenemos es el más adecuado o podemos profundizar en una democracia mejor.

2.- La *filosofía del derecho* se dedica a la reflexión sobre las normas jurídicas, en qué medida son justas esas normas que nosotros tenemos.

3.- Por último, habría también una *filosofía de la religión* que se dedicaría a la reflexión sobre el problema de la injusticia y el sufrimiento humano vinculado con esa posible noción de Dios.

Estos ámbitos de la filosofía práctica son como grandes materias que se pueden encontrar en las universidades donde se imparte filosofía o donde

hay materias de filosofía. Pero la filosofía práctica, desde mi punto de vista, se está enriqueciendo tanto que quizás el futuro nos depare muchas otras ramas que ya se están percibiendo dentro de las éticas aplicadas. Se suelen situar todavía dentro de la ética, como todas las éticas aplicadas, pero quizás habría que darle en un futuro no muy lejano un lugar específico a la reflexión filosófica sobre las profesiones sanitarias, la empresa, el medio ambiente, la ingeniería, el periodismo, la educación, la investigación, el deporte... y sobre otros ámbitos del saber que son cada vez más relevantes en nuestro tiempo, y en donde la reflexión ética está cada vez más presente (Siurana, 2009).

1.4. El término “moral” como sustantivo.

Para seguir profundizando dentro de la comprensión de lo que significa el concepto de “moral”, una de las cuestiones más relevantes es cómo lo utilizamos. A veces lo utilizamos *como sustantivo* (Cortina y Martínez, 1998: 14-17), pero, ¿qué significa el término moral como sustantivo?

1.- En primer lugar, lo utilizamos como sustantivo al referirnos a la “moral” como un modelo de conducta socialmente establecido en una sociedad concreta, por ejemplo, *la moral vigente* (conjunto de valores que tendría una comunidad en un determinado momento de la historia).

2.- Otra manera de entender la moral como sustantivo es el *conjunto de convicciones morales personales*. Cuando se dice que una persona “posee una moral muy rígida” se está hablando de los valores, las ideas del bien, que tiene una persona concreta, por tanto distinguimos entre la idea del bien de una comunidad o una sociedad y la idea del bien de una persona concreta. Pero en ambos casos se trata de una “moral”, porque suele ser bastante concreta o detallada en cuanto a lo que está bien o lo que está mal.

3.- También hablamos de moral como sustantivo para referirnos a *los tratados sistemáticos sobre cuestiones morales*, y distinguimos, por ejemplo, entre doctrinas morales concretas, como *la moral católica*. Aquí se habla de moral para explicar todo un tratado detallado respecto a qué es y en qué consiste la moral católica o de otra religión. A veces se utiliza el término como sustantivo para referirse a teorías éticas, pero no es una manera correcta de utilizar ese concepto; por ejemplo, para hablar de la moral aristotélica o de cualquier otro filósofo, no es correcto utilizar el concepto de moral (ahí lo correcto sería hablar de ética, ya que lo que los filósofos hacen es reflexionar sobre las morales).

4.- Hay otra visión de la moral como sustantivo que la podemos definir como *disposición de ánimo* producida por el carácter y actitudes adquiridos por una persona o grupo. Así, cuando nosotros estamos motivados para conseguir aquello que queremos conseguir se nos dice que estamos *altos de moral*. Aquellas sociedades y aquellas personas que ven posible que sus valores se lleven adelante son personas y sociedades altas de moral, mientras que las sociedades desmoralizadas son aquellas en las que ya no se cree que haya personas con valores morales, cuando se piensa que cada uno busca su propio interés (Ortega y Gasset, 1947; Aranguren, 1958).

5.- Por último, otro modo de entender el término “moral” como sustantivo, sería para referirnos a una *dimensión de la vida humana* por la cual nos vemos obligados a tomar decisiones y a dar razón de ellas. Aquí solemos utilizar la expresión “lo moral”.

1.5. El término “moral” como adjetivo.

Ahora explicaré algunos usos del término moral como adjetivo. Hay algunos usos que son ajenos a la ética. Ocurre esto cuando hablamos de *certeza moral*, lo cual significa que la dimensión “moral” puede llegar a convertirse en un criterio de verdad. Se da, por ejemplo, cuando estamos convencidos de que alguien no ha podido hacer algo malo porque conocemos sus cualidades morales (así podríamos llegar a pensar que una persona no ha pegado a otra porque tenemos la certeza moral de que sería incapaz de hacerlo). Sin embargo, a la ética le interesan más los usos del término moral como adjetivo que vamos a ver a continuación:

1.- El primero hace referencia a la distinción entre *moral* e *inmoral*. Las *personas morales* seguirían una serie de valores o criterios de actuación con el objetivo de actuar bien, mientras que las *inmorales* tendrían la intención expresa de actuar mal o no se preocuparían por las consecuencias que pudieran tener sus acciones en las otras personas (Hierro, 1970).

2.- El segundo uso hace referencia a la distinción entre *moral* y *amoral*. La designación de “amoral” no serviría para los seres humanos, ya que amoral significa no tener ninguna concepción sobre lo que está bien y lo que está mal, y esto no ocurre cuando hablamos de seres humanos (salvo en casos límite cuyas implicaciones habría que analizar de manera específica). Esta distinción entre “moral” y “amoral”, se usaría para diferenciar, por ejemplo, a los seres humanos de los animales, ya que estos últimos no tienen conciencia moral.

1.6. La etimología de las palabras “ética” y “moral”.

Una vez aclarados los conceptos de moral como sustantivo y adjetivo, podemos volver sobre el término de “ética”.

La palabra “ética” procede del griego *ethos* que significa originalmente “morada”, “lugar donde vivimos”, pero que posteriormente pasó a significar el “carácter”, el “modo de ser” que una persona o grupo va adquiriendo a lo largo de su vida. Este carácter se va forjando a través de los valores éticos y de una reflexión sobre la idea del bien.

Por otro lado, el término “moral” procede del latín *mos, moris*, que originalmente significaba “costumbre”, pero que luego pasó a significar también “carácter” o “modo de ser”.

Así pues, el camino etimológico que han seguido ambos conceptos es similar, lo cual hace que en la actualidad se confundan con mucha facilidad y que las personas que no han tenido una formación académica de estos términos los utilicen indistintamente. Sin embargo en el ámbito académico reservamos el término “ética” para referirnos a la filosofía moral, y mantenemos el término “moral” para denotar los distintos códigos morales concretos. Así, llamamos “moral” a ese conjunto de principios y valores, que cada generación transmite a la siguiente pensando que es un modo correcto de comportarse, que nos va a llevar a una vida buena. Mientras que llamamos “ética” a la disciplina filosófica que constituye una reflexión de segundo orden sobre los problemas morales. La pregunta básica de la moral sería: “¿qué debemos hacer?”, mientras que la pregunta básica de la ética sería: “¿por qué debemos?”

1.7. Contraste entre el ámbito de la moral/ética y otros ámbitos.

Llegados a este punto conviene mostrar el contraste que existe entre el ámbito de la moral/ética y otros ámbitos (Cortina y Martínez, 1998: 40-49).

1.- Distinguiremos en primer lugar las *normas legales o jurídicas*. Estas normas proceden del estado y obligan de modo externo y coactivo, lo cual significa que nos obligan, nos vienen de fuera, en la mayoría de los casos nosotros no hemos participado en la elaboración de esas leyes y si no las cumplimos seremos sancionados o bien con privación de libertad o bien con sanción económica. Obligan a todos los ciudadanos y residentes en el Estado donde esa ley esté vigente y se responde de ellas ante los tribunales de justicia.

2.- Hay otras normas que también indican lo que se debe o no se debe hacer, que serían las *normas de cortesía y trato social*. Éstas proceden de las costumbres de un determinado barrio, zona o sociedad. Obligan de manera externa pero son semi-coactivas, normalmente obligan porque si no las seguimos sentiremos vergüenza.

3.- Por otro lado, las *normas religiosas* proceden de la fe que uno tiene en una determinada religión. Obligan de modo interno no-coactivo, ya que uno cree que esas normas son verdaderas. Son normas de ultimidad porque son referentes últimos en la vida de las personas. Obligan a los creyentes de una religión y se responde de ellas ante la divinidad.

4.- Por último, las *normas éticas y morales* proceden de la educación y la reflexión propia, es decir, a lo largo de la vida nos han transmitido una serie de valores pero también vamos reflexionando sobre ellos, y cuanto más reflexionamos más ética estamos aportando a nuestro modo de actuar, y cuanto más actuemos en base a las morales que nos han transmitido más en el ámbito de la moral estamos. Estas normas obligan de modo interno y no-coactivo porque creemos en ellas en conciencia, y son normas de ultimidad porque también orientan de manera última nuestra vida (pensamos que nos conducen hacia la felicidad, la justicia, el bien...). Son normas que pensamos que obligan a todas las personas en general porque aunque las aceptemos como nuestras normas, en la medida en que las vamos reflexionando, pensamos que son las normas que permiten la convivencia pacífica entre las personas, y esto es válido más que para las morales para las normas éticas, ya que las normas éticas buscan que nuestro modo de entender el bien sea un modo compartido con el resto de seres humanos. Además, cuando alguien actúa mal, el tribunal al que se responde es la propia conciencia.

1.8. La moral y la ética como “dimensión humana”.

Esta dimensión moral/ética es una dimensión propia de la vida humana junto a otras dimensiones como la científico-técnica, la artística, la lúdico-festiva... En el caso de la moral y la ética lo que se busca es lo bueno y lo justo. El interés por lo bueno es, sobre todo, propio de las morales, y el interés por lo justo, es propio, sobre todo, de la ética.

Esta dimensión moral/ética de los seres humanos consiste en aceptar que *no estamos determinados* por los instintos, que ante nosotros se abre un mundo de posibilidades y que necesitamos orientaciones para tomar las decisiones. La *inteligencia* sería la base de nuestra *libertad*. Estamos obligados a elegir entre diversos cursos de acción y esa elección nosotros la tomamos desde

la inteligencia. Y en esa sabiduría que nosotros aplicamos con nuestra inteligencia somos *responsables* de las elecciones que tomamos (Aranguren, 1958).

Aquí veríamos, por tanto, que habría un matiz respecto a los otros ámbitos que señalé, donde la dimensión de la libertad no estaba tan presente, por ejemplo en el ámbito del derecho o de las normas de cortesía había una coacción externa, aquí la coacción es interna, nos coacciona nuestra propia idea de lo que está bien, es decir, nuestra propia idea de libertad. Para la filosofía hacer lo que a uno le apetece en un momento determinado no es ser libre, sino que el libre es aquel que es capaz de vivir como quiere vivir, y ese “como uno quiere vivir” lo va descubriendo a través de la reflexión y del pensamiento sobre lo que va conociendo (Hegel, 1988). “Ser libre” implica hacerse cargo de la realidad, hacerse cargo de las propias decisiones. Así, cuanto más libres nos reconocemos más responsables somos de las decisiones que tomamos.

1.9. La sociedad pluralista.

Hecha ya esta distinción entre ética y moral; entre ética, moral y otros ámbitos; y reconociendo que en ese ámbito de la ética y la moral son relevantes la libertad y la responsabilidad por las decisiones que tomamos, nos damos cuenta de que, dependiendo de cómo se relacionen la ética y la moral dentro de una sociedad, podemos tener sociedades de diversos tipos: sociedades monistas, pluralistas o politeístas axiológicas. Vamos a comprender en qué consiste cada una de estas sociedades y veremos que la clave es la relación que se establece entre la moral y la ética.

1.- Las *sociedades monistas* son sociedades totalitarias, donde se impone de manera violenta una sola ideología, sea confesional o laicista. Sería, por ejemplo, una sociedad que tiene una creencia religiosa y piensa que todos los ciudadanos de esa sociedad tienen que vivir de acuerdo a esa creencia religiosa, y a veces incluso la propia creencia religiosa es la base de la legislación del estado.

2.- Las *sociedades politeístas axiológicas* (donde grupos diferentes creen en valores diferentes) son aquéllas en las que grupos diversos, confesionales y laicos, viven de manera separada, bajo la ley del más fuerte. Son sociedades donde no hay un interés por comprender al otro, donde hay diversas comunidades religiosas, diversas comunidades morales, y cada una vive de manera aislada. No hay comunicación entre los miembros de los diversos grupos, sino simplemente un intento de que los otros no rompan la cultura y tradición propias.

3.- Frente a estos dos tipos de sociedad se encuentra la *sociedad pluralista*, que es una sociedad abierta, donde se puede encontrar la lealtad de grupos confesionales y laicos diversos a unos principios éticos básicos comunes que permiten la variedad de cosmovisiones y, a la vez, la convivencia pacífica entre los miembros de dichos grupos. En esas sociedades, aunque hay diversas morales se ha llegado a un acuerdo o a la creencia de que hay unos principios comunes que permiten la convivencia pacífica entre los diversos grupos. Esos valores o principios son los que estarían a la base de las constituciones y que regirían la convivencia pacífica, y son los que trataríamos de conseguir a través de la ética (Cortina, 1986).

En definitiva, la relación entre moral y ética en estos tipos de sociedades sería: en el *monismo*, hay una moral que quiere imponerse a las otras; en el *politeísmo axiológico*, hay morales diferentes que viven sin comunicación entre sí y recelosas unas de otras; y en el *pluralismo*, la ética entra en juego para reflexionar sobre las diversas morales y encontrar cuáles serían aquellos valores o principios que todas podrían compartir para convivir pacíficamente. ¿Y cómo conseguir esos principios éticos básicos que permiten la convivencia pacífica?

1.10. Teorías éticas para fundamentar la convivencia pacífica entre las morales y su plasmación en la ética cívica.

Hay diversos modelos de teorías éticas que podemos tomar como referencia, como el eudemonismo, el hedonismo, el kantianismo o la ética dialógica, desde las cuales podemos buscar esos principios que permitirían la convivencia pacífica en sociedades pluralistas.

A través de la reflexión filosófica se ha ido llegando a una serie de valores que constituyen la base de lo que hoy llamamos la “ética cívica” (Cortina, 1994). La ética cívica sería la ética que respetaría la existencia de diversas morales pero buscaría aquello que todos compartimos o que podemos compartir para la convivencia pacífica. Entre los valores básicos compartidos se encontrarían la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto y la apertura al diálogo. Todas las personas tendrían que reconocer que es necesario partir de unos valores básicos compartidos que con independencia de las morales que cada uno tuviera articularían la convivencia pacífica, y esos valores deberían estar dentro de cada una de las morales también para reforzar la existencia de una sociedad en la que no exista separación ni imposición, sino respeto a las diversas morales.

1.11. Los valores de la ética cívica.

La ética cívica construye una idea de justicia cuyos pilares son los valores de la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respecto activo y la actitud de diálogo. Vamos a ver, brevemente, en qué consisten la libertad y la igualdad, por su posición nuclear (Cortina, 1997):

1.- El concepto de *libertad* ha ido variando a lo largo de la historia: *libertad como participación* (uno es libre cuando puede participar en los asuntos públicos), *libertad como independencia* (uno se siente libre cuando tiene un espacio de privacidad frente al estado), *libertad como autonomía* (uno es libre cuando se guía por las normas que se da a sí mismo)... Todas estas ideas de libertad son interesantes y dan contenido a esa noción de libertad que está a la base de la justicia.

2.- También la *igualdad* puede entenderse de diversas maneras, por ejemplo, la igualdad material o la igualdad ante ley, pero destacamos aquí la reflexión sobre la igualdad material. Así, los estados de bienestar (término que algunos proponen cambiar por el de “estado de justicia”, menos pretencioso), son estados que han tomado como referencia la noción de igualdad material y han buscado, como objetivo, por lo menos, cubrir las necesidades básicas de los ciudadanos, algo que también parece exigible a todas las sociedades.

El resto de los valores de la ética cívica, como son la *solidaridad*, el *respeto mutuo activo*, intentando conocer al otro, y la *apertura al diálogo*, es decir, saber escuchar y buscar el acuerdo entre los afectados, son también valores que la filosofía ha ido reconociendo como fundamentales para la convivencia entre las diversas morales.

1.12. Las tareas de la ética.

Para terminar esta primera parte de mi capítulo, explicaré cuáles son las tareas de la ética. Las tareas de la ética son básicamente tres (Cortina y Martínez, 1998: 23):

1.- *Aclarar qué es lo moral* (a lo cual hemos dedicado esta primera parte de nuestro capítulo).

2.- *Fundamentar la moralidad* (a lo que dedicaremos la segunda parte).

3.- *Aplicar a los distintos ámbitos de la vida social los resultados obtenidos* en las dos primeras funciones, de manera que se adopte en estos ámbitos sociales una moral crítica, es decir, racionalmente fundamentada (a lo que

considero que se dedica la totalidad del presente libro en tanto la ética comunitaria puede entenderse como una ética aplicada).

A continuación voy a adentrarme en la *tarea de fundamentación*. Antes de hacerlo, señalaré que la tarea de fundamentación se enfrenta principalmente al *dogmatismo*. Las morales a veces se vuelven dogmáticas porque no aceptan que les rebatas nada de lo que ellas defienden como válido, algo que a menudo está basado meramente en la autoridad o en alguna evidencia. La fundamentación es lo contrario al dogmatismo, es la búsqueda de argumentos. Y como he defendido que la ética cívica es la base de la convivencia pacífica en sociedades pluralistas, y que representa, a su vez, la idea de justicia, a continuación voy a mostrar cómo se han fundamentado y articulado los dos valores más importantes de la idea de justicia: la libertad y la igualdad.

2. LA TAREA DE FUNDAMENTACIÓN DE LA ÉTICA: LA IDEA DE JUSTICIA.

2.1. Diversos sentidos de la idea de justicia.

En esta parte trataré sobre la fundamentación de la ética vinculándola directamente con la idea de justicia. Para ello, haré un recorrido sobre la idea de justicia en la Historia (Siurana, 1998), lo cual nos permitirá disponer de elementos importantes para pensar en qué medida nuestras acciones y sociedades son justas.

Lo primero que debemos hacer es distinguir diversos sentidos de la palabra “justicia”. Hay un *sentido jurídico*, según el cual una persona actúa con justicia si sus actos concuerdan con el sistema legal; un *sentido institucional*, en el que hablaríamos de las instituciones que administran justicia; y, por último, el que más nos interesa, el *sentido ético*, es decir, al que nos referimos cuando hablamos de la justicia como fundamento racional, como validez interna en conciencia de aquello que nosotros hacemos. Y es que, obviamente podemos distinguir *lo legal* de *lo legítimo*, es decir, entre las leyes que rigen una sociedad y las razones para considerarlas justas o injustas. Cuando consideramos que unas leyes son injustas, estamos apelando a unas normas de orden superior que todos deberíamos reconocer. Esas normas de orden superior serían las normas éticas, aquellas que se basan en un sentido de justicia que todos deberíamos aceptar y que estamos dispuestos a argumentar.

Para pensar en esa idea de justicia haremos un repaso histórico y veremos algunas de las ideas de filósofos de la Antigüedad, de la Edad Media,

ideas contractualistas de los siglos XVII y XVIII, también del siglo XIX, y llegaremos finalmente a corrientes actuales, haremos alguna referencia a los Derechos Humanos y, por motivos de espacio, apuntaremos solamente algunas ideas de autores como Rawls y la ética del discurso de Apel y Habermas. La idea de justicia, como resultado de esta evolución histórica, intentaría mostrar lo que todos podríamos aceptar como éticamente válido porque tenemos buenos argumentos para aceptarlo.

2.2. La justicia es recuperar el orden natural.

Comenzaremos con Anaximandro en el siglo VI a.C., según el cual *la justicia es recuperar el orden natural de las cosas*. Para los griegos hay un concepto muy relevante que es el concepto de “cosmos” frente al concepto de “caos”, es decir, el concepto de “orden” frente al de “desorden”, y piensan que la naturaleza tiende al cosmos, tiende al orden; por lo tanto, cuando nosotros buscamos la justicia buscamos ese orden. Fíjense que la palabra “justicia” etimológicamente significa “ajustamiento”, significa equilibrar lo que se ha desequilibrado, por tanto, la justicia etimológicamente la podríamos vincularnos con nociones como orden, ajustamiento, equilibrio o armonía.

La sociedad también necesita orden, y eso es lo que se entiende en términos clásicos como justicia: solo la justicia conseguirá ese orden pacífico de la sociedad, y lo hará porque conseguirá, según Anaximandro, el orden natural de las cosas. ¿Pero cómo se consigue ese orden natural de las cosas?

2.3. La justicia es hacer lo que le corresponde a cada uno.

Platón en *La República*, a mediados del siglo IV a.C., nos ofrece algunas ideas al respecto (Platón, 1992). Nos dice que *la justicia es hacer lo que le corresponde a cada uno*. Él defendía que nosotros tenemos por naturaleza una serie de capacidades. Hoy diríamos que cada uno tiene unas disposiciones genéticas que a través de la educación se pueden potenciar. Habría unos más capacitados para las tareas de labranza, otros más capacitados para la artesanía, otros para la protección de la ciudad, y otros, los más sabios y más cercanos a la Idea del Bien, capacitados para gobernar. En definitiva, Platón defiende que la justicia consiste en que cada uno haga lo que le corresponde según lo que pueda aportar a la sociedad. Pero, ¿sería eso realmente justo? Imaginemos que tenemos que elegir a una persona para un puesto de tra-

bajo, ¿sería justo que el puesto lo obtuviera el que estuviese más capacitado para ese puesto? Seguramente Platón pensaría que sí.

2.4. La justicia es tratar igual los casos iguales.

Vamos a seguir indagando en la idea de justicia. Un autor muy importante es Aristóteles. Su obra más importante es *Ética a Nicómaco*, también traducida como *Ética Nicomáquea*, de la segunda mitad del siglo IV a.C., y ahí nos habla de la justicia como *virtud moral genérica*, que sería *el término medio entre modos extremos de actuar* (Aristóteles, 1995). Una persona justa es una persona que desarrolla virtudes, virtudes que se entienden como *hábitos positivos para la sociedad*. Cuando una persona hace una acción buena, eso puede ser valioso, pero si solo es una acción, no es un hábito; el hábito lo tiene cuando actúa bien en repetidas ocasiones. Cuando repite diversos hábitos positivos para la sociedad. Es decir, cuando tiene un conjunto de *virtudes*, esa persona se puede decir que está actuando bien para la sociedad y que es una persona justa. Asimismo, las virtudes son *términos medios entre modos extremos de actuar*. Por ejemplo, el valiente, sería un término medio entre el temerario y el cobarde.

Pero también habla Aristóteles de varios tipos particulares de justicia que conviene señalar, como la justicia distributiva, la conmutativa y la correctiva.

1.- La *justicia distributiva* tiene que ver con cómo distribuimos reconocimiento social o bienes sociales, esto significa que si una persona ha hecho un bien por la sociedad y nosotros le damos un reconocimiento, a otra persona que haya hecho lo mismo deberíamos darle un reconocimiento similar.

2.- La *justicia conmutativa* es la justicia del intercambio: si tú me das una cosa, yo te tengo que dar otra del mismo valor.

3.- Por último, la *justicia correctiva* tiene que ver con la justicia sancionadora: ¿Cuál es el castigo que debo imponer a una persona por un delito cometido? El castigo debe ser similar para todos los que cometan un mismo delito.

Así pues, en Aristóteles hay una idea de justicia que consiste en dar *un trato igual a los casos iguales* y un trato desigual a los casos desiguales, lo cual se aplicaría a los tres tipos de justicia. Dos personas que hagan el mismo mérito merecen el mismo reconocimiento, dos objetos del mismo valor merecen ser intercambiados en igual medida y dos personas que cometan la misma falta merecen también la misma sanción. Por tanto, si tratamos

de forma diferente a dos personas que han actuado igual, estaríamos siendo injustos.

2.5. La justicia es dar a cada uno lo suyo.

Hay una noción de justicia que proviene de Ulpiano del siglo III d.C., que lo cita Justiniano (1973) en *Instituciones* en el siglo VI d.C. y que dice que *la justicia es dar a cada uno lo suyo*; esto significa dar a cada uno lo que se merece, y esto sería aplicable tanto a la teoría de Platón como a la de Aristóteles. En el caso de Platón se le daría a cada uno su lugar en la sociedad de acuerdo a sus capacidades y, en el caso de Aristóteles, se le daría lo que le correspondería en función del mérito o daño realizados.

2.6. La justicia es tratar a los demás como quisiéramos que los demás nos trataran a nosotros.

Si entramos en la Edad Media veremos que la idea de justicia está inspirada por autores que tienen un trasfondo religioso. El trasfondo religioso de la Edad Media en Occidente se encuentra sobre todo en los contenidos de la *Biblia* y algunos de ellos han pasado a la tradición filosófica por su universalismo. En el Antiguo Testamento se transforma la Ley del Talión “Ojo por ojo, diente por diente” por “Amad a vuestros enemigos”, que sería devolver bien por mal.

En filosofía, la regla que realmente ha tenido más éxito y ha sido más repetida es más bien la Regla de Oro, que apareció en el Antiguo Testamento como “Lo que no quieras para ti, no lo hagas a nadie” y en el Nuevo Testamento como “Todo lo que queráis que hagan con vosotros los hombres, hacedlo también vosotros con ellos”. La Regla de Oro nos pide *que no hagamos a los demás lo que no queramos que nos hagan, y que hagamos a los demás lo que nos gustaría que nos hiciesen*. Esta idea ha sido defendida como una idea de justicia por los filósofos de la Edad Media que estaban inspirados en los textos bíblicos, pero es muy interesante saber que esta misma Regla de Oro aparece en todas las grandes religiones del mundo. Hubo hace unos años una conferencia en Chicago llamada *El Parlamento de las Religiones del Mundo*, donde se intentó hacer una declaración universal similar a la Declaración de los Derechos Humanos pero vinculada a la declaración universal de las religiones, donde intentaban encontrar cuáles eran los principios o las ideas

rectoras comunes a las grandes religiones del mundo. Se encontró que una de ellas era la Regla de Oro (Küng y Kuschel, 1994).

Dentro de la Edad Media, los autores que podríamos destacar serían Agustín de Tagaste con su libro *La ciudad de Dios* (1994) y Tomás de Aquino con la *Suma de Teología* (2005-2006).

Agustín de Tagaste defiende que la justicia es tratar a los demás como quisiéramos que los demás nos trataran a nosotros, porque así se alcanza la paz eterna, es decir, finalmente toma como referencia la Regla de Oro que acabamos de mencionar, con la diferencia de que busca una trascendencia, no solo busca la paz dentro de la sociedad sino que al final todo iría encaminado hacia una paz mucho más duradera, incluso después de la vida.

Tomás de Aquino defiende que la justicia es hacer lo que contribuye al bien común. Es un filósofo de orientación aristotélica y recordemos que Aristóteles decía que *las virtudes son hábitos positivos para la sociedad* en su conjunto. Esta idea es rescatada por Tomás de Aquino en la Edad Media, quien sigue insistiendo en que *el bien común* será el referente. Una persona es justa cuando lo que hace lo hace pensando en el bien de la comunidad. Una persona será justa si pone por encima los intereses de la sociedad a los suyos propios, e injusta si pone por encima los intereses privados.

2.7. La justicia es cumplir el contrato social que funda el Estado, y que promociona la libertad y la igualdad de todos.

Entramos en los siglos XVII y XVIII, en una corriente llamada *contractualismo*. Los autores de esta corriente empezaron a pensar si las leyes que tenemos son justas o no son justas. Lo que imaginaron fue cómo sería una sociedad si no existiesen leyes y qué justificaría la existencia de esas leyes. Estos autores hablan de un *contrato original* mediante el cual nosotros estaríamos de acuerdo en crear un Estado porque es mejor vivir con leyes que sin leyes. El más destacado de los autores en el origen del contractualismo es Thomas Hobbes con la obra *Leviatán* de 1651, donde dice que en un estado sin leyes, nos regiríamos por las leyes de la naturaleza y esas leyes de la naturaleza se reducen a tres:

En primer lugar, nosotros por naturaleza *buscamos la paz*, esto tiene conexión con la idea de Anaximandro, quien decía que, por naturaleza, buscamos la justicia, y la justicia es el orden, la paz, la armonía, etc.

En segundo lugar, por naturaleza estamos *dispuestos a limitar una parte de nuestra libertad en la misma medida que los demás lo hagan*, es decir, si no

existiesen leyes podríamos hacer lo que quisiéramos, pero como deseamos la paz, estamos dispuestos a limitar nuestro poder de actuación en la medida en que los demás también lo hagan.

En tercer lugar, esa libertad se limita a través de un *contrato*, en el que se explica que todos vamos a limitar nuestra actuación hacia los demás. En ese contrato se le da todo el poder a un monarca soberano, quien es el que luego tendrá la autoridad para hacer que se cumplan las leyes establecidas.

La idea de Hobbes es revisada por John Locke (1990), otro autor contractualista, quien defiende también la necesidad de unas leyes en la sociedad, pero según el cual no basta cualquier tipo de leyes sino que es necesario que esas leyes tengan una serie de características tales como el *respeto de la propiedad privada* obtenida a partir del trabajo realizado, y que sean aceptadas por *la voluntad de la mayoría*. Aquí quedaría la duda de si la voluntad de la mayoría sería lo justo, porque, ¿qué ocurre con las minorías? ¿Realmente somos justos al aceptar la voluntad de la mayoría?

Uno de los autores que desarrolla un pensamiento capaz de integrar a las minorías es Jean-Jacques Rousseau, en su libro *El contrato social o principios del derecho político* de 1762 (Rousseau, 1989). Según este autor, la justicia es *cumplir la voluntad general y promocionar la libertad e igualdad de todos*. Esto significa que no solo basta que tengamos leyes y que estas representen la voluntad de la mayoría, sino que *en algunas nociones esenciales básicas las leyes deberían representar la voluntad general*. La voluntad general es la voluntad unida del pueblo, lo que todos podrían desear, algo así como un acuerdo unánime que estaría en el origen de la fundación del Estado para poder hablar de un Estado justo y, en esa voluntad general, encontraríamos dos valores rectores: el valor de la *libertad* y el valor de la *igualdad*.

La *libertad* había sido destacada de manera importante por John Locke cuando defendió de que las leyes deben proteger la propiedad privada conseguida por el trabajo, pero el problema que no pareció resolver Locke era que si las leyes iban encaminadas a proteger la propiedad privada, en la medida en que se descubre el dinero y se pueden amasar grandes fortunas nos encontramos con el problema de los desfavorecidos, los explotados y las desigualdades sociales, por esto, Rousseau introduce el concepto de *igualdad*, entendida como igualdad material, que haría que las leyes fueran justas en su origen, al pretender igualar los recursos de los ciudadanos.

2.8. La justicia es actuar siguiendo la buena voluntad, es decir, actuar según una máxima tal que pueda convertirse en ley universal.

Otro autor que podríamos situar en la línea del contractualismo (Kant, 1989), pero que es tan relevante que puede ser situado dentro de su propia corriente es Immanuel Kant, al cual nombraríamos como continuador del contractualismo solo para señalar lo que dice acerca de que no conseguiremos la paz y armonía de manera duradera dentro de un Estado solo porque creemos y respetemos leyes que reflejen la voluntad general basada en la libertad y la igualdad. No conseguiremos la paz perpetua si no nos dotamos de leyes vinculantes de dimensión internacional.

Si las leyes solo rigen en un Estado concreto, viviremos con el temor constante de ser asaltados impunemente por otro Estado. Por ello, es importante que el contrato no se limite regular las actuaciones dentro de un Estado, sino que podamos tener también leyes que regulen la relación entre los Estados a nivel universal. Kant defiende una *federación internacional de Estados soberanos* regulada por un derecho de gentes, al que hoy llamaríamos “derecho internacional”, y entiende que solo en la medida en que ese derecho acabara siendo reconocido y respetado a nivel mundial podríamos asegurar *la paz perpetua* dentro de cada uno de los Estados (Kant, 1996).

Kant se pregunta también qué significa actuar con justicia, y nos dice que actuar con justicia es *desarrollar una buena voluntad* (Kant, 1999). Dice Kant que lo absolutamente bueno es la buena voluntad y que nosotros *actuamos con justicia cuando actuamos siguiendo la buena voluntad*, es decir, cuando queremos actuar bien, y queremos actuar bien, cuando seguimos lo que él llama los “*imperativos categóricos*”. Esos imperativos categóricos se expresan a través de tres formulaciones, que son las siguientes (Kant, 1999):

1.- *Actúa según la máxima tal que puedas querer que se convierta en ley universal de la naturaleza*, es decir que lo que tú hagas pudiera ser también una norma de actuación para cualquier otro ser humano.

2.- *Trata a los demás siempre como fines en sí mismos y nunca meramente como medios*, es decir, respeta la dignidad de las personas porque no son objetos que puedas manipular a tu antojo. Las personas no tienen precio, tienen dignidad.

3.- Y, por último, *actúa como si tú fueras miembro de un universal reino de los fines en el que rigen las leyes que tú quieres y que todos quieren y, a las que, por eso mismo, tú estás sometido*. En el reino universal de los fines las personas son tratadas como fines en sí mismas, y sus leyes reflejan las de tu propia voluntad. Aquí es donde surge el concepto de *autonomía* kantiana.

El querer ser justo, respetando la dignidad de las personas, es aquello en lo que consiste la buena voluntad. Este universalismo moral que cada uno tiene que llevar internamente en sus actuaciones cotidianas es el que Kant propone. Un imperativo categórico es un *deber moral*, y deber implica que no importa si te lleva o no a la *felicidad*, o si tú te sientes bien o no haciéndolo. A la *ética kantiana* se le llama una *ética deontológica* porque está basada en el reconocimiento de deberes incondicionales. Frente a la *ética aristotélica*, que es una ética que no se centra tanto en los deberes sino en las *virtudes* necesarias para llevar a cabo una *vida buena*, es decir, una vida que conduzca a la *felicidad*, Kant no dice cómo actuar para ser feliz, sino cómo actuar para ser justo y merecer ser feliz, pero *el cumplimiento del deber no garantiza la felicidad*.

2.9. La justicia es eliminar las clases sociales, así como exigir de cada cual según su capacidad y dar a cada cual según su necesidad.

Pasemos al siglo XIX. El pensamiento de Karl Marx da origen también a una idea de justicia que complementa la visión liberal que surge con autores como Locke. Si Locke había defendido la libertad de la propiedad privada y Rousseau la había complementado con la noción de la igualdad, Marx es uno de esos autores que profundizan en la noción de la igualdad. Éste dice que *la justicia es eliminar las clases sociales en todos los países*. Él interpreta la historia como una constante explotación de los que tienen los recursos o el capital hacia los que no tienen medios; entiende que la historia acaba siendo una *lucha entre clases sociales*, lo cual se traduce en tensión social. Él piensa que la única manera de acabar con esa tensión y conseguir la armonía, el equilibrio y la paz social, y, por lo tanto, la justicia, sería acabar con las clases sociales. En la medida en que no haya clases y no haya propiedad privada, pensaba Marx que se conseguiría esa armonía y esa justicia (Marx y Engels, 2010).

El problema de las sociedades que han intentado eliminar las clases sociales es que se ha hecho con gran totalitarismo y reducción de libertades, y como la libertad también está a la base de la armonía social, si eliminamos la libertad para conseguir la igualdad, estamos también creando una tensión social y por lo tanto una injusticia. *La justicia consistirá en saber encontrar el equilibrio entre los valores de la libertad y la igualdad*.

Para Marx, la justicia es *exigir de cada cual su capacidad y dar a cada cual según su necesidad*. Esto choca con el pensamiento que antes veíamos de Platón. Para Platón cada persona ocupa un lugar en la sociedad según su ca-

pacidad, pero, cabría preguntar a Platón ¿qué ocurre si uno no tiene apenas capacidades pero sí tiene muchas necesidades? La respuesta de Marx sería que si uno no es muy inteligente o muy fuerte o muy habilidoso, pero tiene necesidades básicas de alimentación o de cuidados sanitarios, por ejemplo los niños pequeños, los ancianos, los discapacitados o los enfermos mentales, esas necesidades deberían ser cubiertas. En base a esto, podemos decir que, para Marx, *el criterio de justicia sería la necesidad*.

2.10. La justicia es la mayor felicidad del mayor número.

Habría otros autores que han sido muy relevantes en la historia de la ética, por ejemplo John Stuart Mill, autor de *El utilitarismo* de 1861, donde dice que *la justicia es alcanzar la mayor felicidad del mayor número*, respetando la libertad individual (Mill, 2010). El utilitarismo es una corriente hedonista. El hedonismo, a su vez, fue iniciado por Epicuro en los siglos IV y III a. de C. Según el hedonismo, *la felicidad se consigue a través del placer*. Frente al hedonismo individualista de Epicuro, surge ahora, con el utilitarismo, el hedonismo social. El utilitarismo es una corriente ética que se presenta como útil para resolver dilemas morales en los que tenemos que elegir a quién ayudar o a quién beneficiar o incluso a quién salvar la vida, y en los que beneficiar a unos significa que otros no podrán ser ayudados. Imaginemos que tenemos que invertir el presupuesto sanitario de un país en lo más justo. ¿Lo invertimos en aquello que puede beneficiar a muchos, por ejemplo, prevención en atención primaria, o en aquello que solo ayudaría a unos pocos, por ejemplo, investigación en una enfermedad rara? El utilitarismo nos dirá que será más justo beneficiar a varias personas antes que a una sola, y a muchos antes que a pocos, aunque también consideraría el grado y el tipo de daño de unos y otros.

En el proceso de alcanzar la mayor felicidad del mayor número, es importante evitar las numerosas injusticias que podrían darse. Tales injusticias serían, por ejemplo, sacrificar a un individuo inocente para el bien de la comunidad, el paternalismo, o castigar a alguien por algo que no puede evitar hacer.

Además, nos dice que es justo que:

- 1.- Los que más contribuyen a la felicidad general reciban más (lo cual choca con la idea de Marx según la cual los que más necesitan deben recibir más).
- 2.- Los que tienen más dinero paguen más impuestos.
- 3.- Dar felicidad por felicidad y dolor por dolor (lo cual no es más que la ley del Talión)

4.- Dejar a los individuos que decidan sobre sí mismos, sobre su cuerpo y espíritu.

2.11. La justicia queda reflejada en los derechos humanos que consisten en vivir en libertad y en igualdad.

Los valores de libertad y de igualdad que están a la base de la idea de justicia, y que fueron reconocidos por los principales autores de la filosofía clásica, han quedado reflejados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Dentro de esta declaración encontramos esos dos valores básicos: la *libertad* y la *igualdad*. La libertad está en la Declaración de los Derechos Humanos hasta el artículo 22 y en algunos pactos internacionales de derechos civiles y políticos, y la igualdad desde el artículo 22 hasta el 30, y también en algunos pactos internacionales vinculados con derechos económicos, sociales y culturales (Salado Osuna, 1997). ¿Qué dice la declaración de los Derechos humanos sobre la libertad?

Podemos volver ahora a la definición de Ulpiano sobre la justicia y recordar que para Ulpiano la justicia era dar a cada uno lo suyo. ¿Qué significaría darle a cada uno lo suyo desde la perspectiva de los Derechos Humanos? Pues los Derechos Humanos lo que vendrían a decir, es que la justicia es dar a cada uno las condiciones para vivir en libertad y en igualdad.

Las *condiciones para vivir en libertad* se consiguen a través de la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; de opinión y expresión; de reunión y asociación; para circular dentro del propio Estado y para salir de cualquier país; para salir del propio país en caso de persecución por motivos políticos, buscar asilo en otro, y derecho a obtenerlo; libertad para casarse y fundar una familia. También el derecho a la defensa ante un tribunal y a la presunción de inocencia.

En otros acuerdos posteriores que han ido profundizando en esta idea de la libertad, vemos también que el genocidio se considera un crimen en derecho internacional; que se condena la propaganda y las organizaciones que defiendan la superioridad de una raza; que se promoverá la igualdad de derechos de la mujer; que se detendrá a las personas que cometan el delito de tortura; o que se prohíbe el reclutamiento de niños menores de quince años en las fuerzas armadas. Por tanto, si nosotros queremos conseguir esa sociedad armónica, tendrá que ser una sociedad que respete estas libertades según lo que la historia nos ha ido reflejando.

Otro de los aspectos de la Declaración de los Derechos Humanos si volvemos a la definición de Ulpiano, sería que la justicia es dar a cada uno las *condiciones para vivir en igualdad*, y aquí podríamos tomar el pensamiento de Rousseau o de Marx, como precursores de estos derechos, que en la actualidad se plasman en lo siguiente: derecho a la seguridad social; al trabajo, con un salario igual por un trabajo igual, y a sindicarse para la defensa de los intereses; al descanso, al tiempo libre y a vacaciones pagadas; a un nivel de vida adecuado que asegure salud y bienestar (alimentación, vestido, vivienda, asistencia médica, etc.); a recibir un ingreso económico cuando la persona no pueda ganárselo por sí misma, por causas ajenas a su voluntad (por desempleo, enfermedad, viudez, vejez, etc.); a la educación, siendo obligatoria la elemental; y a tomar parte en la vida cultural de la comunidad, las artes y las ciencias.

En otras ampliaciones de derechos de trabajos posteriores se ha reconocido también el derecho a la seguridad e higiene en el trabajo; a ser igualmente promovidos en el trabajo; a la huelga; especial protección a las madres antes y después del parto; reducir la mortalidad infantil, y prevenir y tratar enfermedades epidémicas. Todos estos derechos son un reflejo de esa defensa de la libertad y de la igualdad que ha venido siendo reconocida en el marco de la búsqueda del equilibrio del que hablábamos anteriormente.

2.12. Corrientes actuales sobre la justicia.

Entre las corrientes actuales, podemos destacar la de John Rawls, quien dice que *la justicia es la sociedad que uno crearía si no supiera el lugar que ocupará en ella* (Rawls, 1993); o la de Apel y Habermas, quienes nos hablan desde la ética del discurso y dicen que *lo justo sería lo aceptado sin coacción por todos los afectados, tras un diálogo en condiciones de igualdad* (Apel, 1991; Habermas, 2000); pero también encontramos corrientes postmodernas, neopragmatistas, comunitaristas, neoconservadoras, etc.

Todas estas corrientes, tanto clásicas como actuales van complementando las nociones de libertad e igualdad, y acaban ofreciéndonos argumentos para fundamentar la idea de justicia, tarea a la que hemos llamado, precisamente, de “fundamentación de la ética”, y cuyas principales propuestas hemos intentado recoger en esta segunda parte del capítulo.

Yo mismo me he ocupado con más profundidad de la cuestión de la fundamentación de la ética en *Los consejos de los filósofos. Una introducción a la historia de la ética* (Siurana, 2011), donde he querido mostrar las principales

aportaciones a esta tarea de un buen número de autores clásicos, desde los sofistas hasta Nietzsche.

2.13. La tarea de aplicación de la ética.

La *tarea de aplicación* de la ética consiste en ir a la sociedad y ver cómo, después de haber realizado la tarea de fundamentación, se puede contribuir a orientar en la práctica, en lo personal, en la empresa, en la actividad política y sindical, en las profesiones, y en muchas otras esferas de la sociedad, para que todos sean más justos de lo que son. Esa ética aplicada se hará desde la interdisciplinariedad, yendo a la realidad social, comprendiendo lo que ocurre y buscando un equilibrio entre, por un lado, la teoría y la reflexión filosófica y, por otro lado, el conocimiento de lo que es la práctica cotidiana.

No he podido dedicar apenas espacio en este capítulo para hablar de la tarea de la aplicación de la ética, pero confío en que el resto del libro, a cargo de otros autores, nos permita ver el papel que juega la ética en su aplicación a la sociedad. De manera específica seguro que podrá verse su aplicabilidad para elaborar una *ética comunitaria*.

Bibliografía

- Agustín de Tagaste (1994). *La ciudad de Dios*. México: Porrúa.
- Apel, Karl-Otto (1991). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós.
- Aranguren, José Luis L. (1958). *Ética*. Madrid: Revista de Occidente (publicado también en *Ética*, Alianza, Madrid, 1993; y en *Ética*, en *Obras completas*, vol. II, Trotta, Madrid, 1994).
- Aristóteles (1995). *Ética Nicomáquea*, en *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*. Madrid: Gredos.
- Buergenthal, Thomas (1996). *Derechos humanos internacionales*. México D.F.; Gernika.
- Cortina, Adela (1986). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos.
- Cortina, Adela (1990). Cap. 8: "Una teoría de los derechos humanos", en *Ética sin moral*. Madrid: Tecnos, pp. 239-253.
- Cortina, Adela (1994). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya.
- Cortina, Adela (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Cortina, Adela (2010). *Justicia cordial*. Barcelona: Trotta.
- Cortina, Adela y Martínez, Emilio (1998). *Ética*. Madrid: Akal.
- Epicuro (2008). *Obras*. Madrid: Tecnos.
- García Marzá, V. Domingo (1992). *Ética de la justicia*. Madrid: Tecnos.

- Habermas, Jürgen (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid: Trotta.
- Hegel, G.W.F. (1988). *Principios de la filosofía del derecho o derecho natural y ciencia política*. Barcelona: Edhasa.
- Hierro, J. (1970). *Problemas del análisis del lenguaje moral*, Tecnos, Madrid, 1970.
- Hobbes, Thomas (1992). *Leviatán o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Justiniano (1973). *Instituciones y Digesta*, en P. Krueger (ed.), *Corpus Juris Civilis*. Dublín y Zurich: Weidmann.
- Kant, Immanuel (1989). *La metafísica de las costumbres*. Madrid: Tecnos.
- Kant, Immanuel (1996). *Sobre la paz perpetua*. Madrid: Tecnos.
- Kant, Immanuel (1999). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Barcelona: Ariel.
- Küng, Hans y Kuschel Karl-Josef (eds.) (1994). *Hacia una ética mundial. Declaración del Parlamento de las Religiones del Mundo*. Madrid: Trotta.
- Kutschera, F. (1989). *Fundamentos de ética*. Madrid: Cátedra.
- Locke, John (1990). *Ensayo sobre el gobierno civil*. Madrid: Aguilar.
- Marx, Karl y Engels, Friedrich (2010). *Manifiesto comunista*. Madrid: Alianza.
- Mill, John Stuart (2010). *El utilitarismo*. Madrid: Alianza.
- Ortega y Gasset, José (1947). “Por qué he escrito *El hombre a la defensiva*”, en *Obras completas*. Madrid: Revista de Occidente, IV.
- Pieper, A.M. (1990). *Ética y Moral. Una introducción a la filosofía práctica*. Barcelona: Crítica.
- Platón (1992). *Diálogos IV. República*. Madrid: Gredos.
- Rawls, John (1993). *Teoría de la justicia*. Madrid: F.C.E.
- Rousseau, Jean-Jacques (1989). *Del contrato social. Sobre las ciencias y las artes. Sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Madrid: Alianza.
- Salado Osuna, Ana (1997). *Textos básicos de Naciones Unidas relativos a derechos humanos y estudio preliminar*. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Séneca, L.A. (2009). *Sobre la felicidad*. Madrid: Alianza.
- Siurana, Juan Carlos (1998). “Historia de la idea de justicia” y “Los derechos humanos como mínimos de justicia”, en Cortina, Adela y otros, *Educación en la justicia*. Valencia: Generalitat Valenciana, pp. 23-36 y 37-52.
- Siurana, Juan Carlos (2009). *La sociedad ética. Indicadores para evaluar éticamente una sociedad*. Barcelona: Proteus.
- Siurana, Juan Carlos (2011). *Los consejos de los filósofos. Una introducción a la historia de la ética*. Barcelona: Proteus.
- Tomás de Aquino (2005-2006). *Suma de Teología*, 5 vols. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

PENSANDO EL CONCEPTO COMUNIDAD

Virginia Álvarez Pereira

Lic. en Psicología. Universidad de la República

Ana Carina Rodríguez

Lic. en Psicología. Universidad de la República

Introduciendo...

En este artículo proponemos un recorrido por diferentes autoras/es que trabajan el concepto comunidad, realizando una breve síntesis donde mencionamos los componentes mínimos que deben existir para hablar de comunidad.

Retomamos los planteos que cuestionan el territorio como componente esencial, aún cuando observamos en la práctica, que la mayoría de las políticas sociales se piensan con una base territorial asimilando en ocasiones territorio, área, barrio y comunidad.

Nos posicionamos desde el paradigma de la Complejidad, en donde lo que importa no es solo lo que anuda, sino también lo que genera vacío.

Se trate de comunidades, barrios o villas, más que definiciones acabadas, en esta comunicación nos importa destacar el proceso de trabajo comunitario (que incluye el quehacer de diversas profesiones) en el que apostamos a la posibilidad de generar diálogos, reconociendo al otro en tanto diferente.

Y rescatamos que en el encuentro con ese otro es esencial incluir el respeto por la tierra, la vida en general y el respeto de todos los seres vivos, no solamente el cuidado por la comunidad y los seres humanos.

Sobre el contexto de producción.

Cuando nos comprometimos a escribir este artículo, lo hicimos con la intención y la responsabilidad de representar a un colectivo: el del Programa APEX (programa multiprofesional e interdisciplinario de la Universidad de la República). Es como docentes de APEX que concurrimos a la Red Temática de Bioética de la UdelaR y en ello residía el deseo de que estas letras se constituyeran en un verdadero “nosotros/as”.

Quizás eso en sí mismo podría abrir un abanico de interrogantes éticas, sobre la representación y los modos en que son vividos estos espacios.

¿Representantes de quienes? ¿Es posible autorizarse a sí mismo o es necesario que otro autorice? ¿Cuál es ese otro?

Pensar en nosotros/as remite a algo construido en común, a una composición, es un encuentro producido a partir del reconocimiento de la alteridad. Reconocer la alteridad que implica aceptar las diferencias, solo a partir de que reconozco en el otro lo diferente es que puedo inaugurar.

Coincidimos con Lewkowicz (2003) cuando plantea que *el texto nace en conexión con un encuentro*. Nace con otros/as, a diferencia de la escena cartesiana en donde el procedimiento para pensar residía en un individuo separado de sus vínculos. Nosotros/as, en tanto seres en relación, también existimos, deseamos, pensamos en relación.

Este artículo, cobra sentido para nosotras en el marco del encuentro con las/os compañeras/os de APEX¹, donde se producen resonancias que enriquecen su construcción.

Hacemos acuerdo con Montero (2004) cuando señala que el conocimiento no es producido en un acto individual sino en una relación dinámica y compleja entre sujetos que interactúan.

Consideramos que nuestro accionar nunca es ingenuo y cada vez que nos encontramos frente a un otro, se nos impone problematizar. ¿Desde dónde hablamos? ¿Desde qué paradigma pensamos los hechos en la actualidad?

Hoy más que nunca, sumergidos en la fluidez del mercado neoliberal (que además de regir las dimensiones económicas de nuestra vida cotidiana nos impone valores produciendo formas de ser sujetos en el mundo actual) creemos que es necesario un posicionamiento que nos dirija hacia la búsqueda del sentido de nuestras prácticas y un modo de vincularnos con los sujetos con los que trabajamos.

Situar nuestras reflexiones desde el paradigma de la complejidad nos lleva a pensar en la metáfora de la red donde los componentes se encuentran entramados y no se pueden pensar unos sin los otros. Los sujetos, los vínculos y las culturas son los hilos que constituyen esta red. De este modo, las redes nos ofrecen múltiples entrecruzamientos pero también la posibilidad de vacío. Vacíos en donde las certezas disciplinarias dejan lugar a la incertidumbre, al azar, a la curiosidad, a la sorpresa, al descubrimiento y de ahí la importancia del pensarnos con otros como estrategia colectiva.

1 Para la elaboración de éste artículo, se generó un encuentro de reflexión, abierto a docentes, estudiantes y vecinos del APEX, con el objetivo de compartir concepciones en relación al término comunidad.

Comunidades, enfoques y posiciones.

La idea de comunidad ha sido central en el pensamiento político moderno así como también en los desarrollos académicos vinculados con las prácticas de extensión universitaria. No es una idea neutra y el modo en que la definimos tiene consecuencias en nuestra labor.

Existen diversos pensadores y filósofos europeos que han trabajado el concepto comunidad (Blanchot, Derrida, Bataille, Nancy, Agamben, por mencionar algunos).

Si bien mencionaremos algunos aportes de Esposito y Lévinas por considerarlos significativos, cabe aclarar que al momento de producción de éste artículo, nuestros referentes teóricos son mayoritariamente latinoamericanos o indoafroiberoamericanos como prefiere referirse Enrique Saforcada a esta región (2010).

Esta opción no es producto del azar, sino de nuestros recorridos académicos, así como también de nuestro posicionamiento político-ideológico, considerando el contexto de producción de aquellos términos a los que referimos.

El historiador argentino Ignacio Lewkowicz (s.f.) plantea que existe cierto desplazamiento del término comunidad a lo comunitario (enfoque, abordaje) lo cuál de algún modo nos remite a un corrimiento del sujeto - comunidad a un objeto - problema. En relación a esto Lewkowicz plantea someter el concepto de comunidad a una revisión histórica, reflexionando en cómo este término ha devenido en un uso mercantil desprovisto de potencialidad constructora.

En el transcurso de la historia (desde la sociedad medieval hasta nuestros días) hemos vivido un vaciamiento conceptual de la noción de comunidad, desplazándose de sustantivo a adjetivo de otros términos como ser abordaje, enfoque, perspectiva. Éstos últimos tienen en común que hablan desde una exterioridad estatal y no desde la interioridad de la propia comunidad. Exterioridad que considera a la comunidad como objeto - problema (por tanto pasible de ser intervenida, abordada), convirtiéndose en una abstracción, en donde lo que importa es el enfoque, la perspectiva desde donde se la mire para comprenderla, explicarla, abordarla.

Lewkowicz propone pensar en posición comunitaria, en donde a diferencia del enfoque, posición implica asumir efectivamente lo que hasta entonces no era comunidad. Nominación y posición de sí como comunidad, lo cual resulta fundante (no es la nominación otorgada por otro). Esta fundación no da lugar a una permanencia sustancial sino a una vitalidad precaria.

Precario no como debilidad sino como condición inherente a los lazos sociales activos (Lewkowicz, sed). Lo que asegura su permanencia es la propia actividad de creación y recreación de sus propios vínculos, sus modos de organización, las estrategias de autoafirmación.

La comunidad efectiva no es una entidad dada definible en términos de ser con tales o cuales propiedades a priori. La comunidad efectiva es un hacer y sobre todo un hacer-se. Es hacerse en posición subjetiva (...) Nunca es la comunidad sino “esta” comunidad. (Lewkowicz, s.d.)

Frecuentemente cuando leemos o escuchamos hablar sobre comunidad en la actualidad, suele estar asociado a las políticas de las cuales son objeto. Si a esto le sumamos las condiciones de producción postmodernas que tienden a reducir lo social a la multiplicación de individuos, nos encontramos con un terreno precario y ambiguo en relación al concepto comunidad. Sin embargo es importante mencionar que para nosotras la comunidad no es sinónimo de población - objetivo.

Compartimos con Susana Rudolf (2006) cuando se pregunta *¿existe un fenómeno, organismo, entidad, proceso que otorgue significado a este concepto...?*

Nos preguntamos, el término comunidad ¿es sinónimo de barrio, de territorio, de vecindario, de villa? ¿A qué nos referimos cuando enmarcamos nuestro trabajo con la cotidianidad de la gente o cuando usamos la expresión los “vecinos/as” o los “sujetos” con los que trabajamos?

Rudolf (2006) nos advierte sobre el riesgo de vaciar el término comunidad de contenido y menciona la importancia de analizarlo desde un punto de vista ético y político, planteando entre otras cosas que *no siempre es posible diferenciar “comunidad” de “comunidad organizada”*.

En el encuentro realizado en el Programa APEX, una de las participantes nos decía: *yo creo que el APEX lo impuso, los vecinos cuando se presentan dicen somos de la comunidad del Cerro, ese es el tamiz universitario, la comunidad como concepto me parece que de alguna forma no define lo que definía o lo que definía ya no existe, quizás está obsoleto el término* (comunicación personal, abril 2014).

Relacionamos esto con el planteo de Rudolf (2006) quien afirma que en Uruguay la comunidad no se denomina a sí misma de esa forma, si bien existen excepciones como ser la comunidad de sordos, suele ser “barrios” la expresión más frecuentemente usada.

No es intención de este trabajo realizar una revisión exhaustiva del concepto de comunidad, pero sí pretendemos detenernos a reflexionar acerca de los riesgos de plantear definiciones acabadas, estancas y lineales.

Comunidades, algunos componentes.

Cuando nos referimos a comunidad en este trabajo lo hacemos entendiendo la misma como *un concepto polisémico, complejo y confuso* (Montero, 2004) que alude a la capacidad humana de generar agrupamientos en función de motivaciones, necesidades, e intereses que derivan en la configuración de un *nosotros*.

Dice Montero:

(...) una comunidad es un grupo en constante transformación y evolución, que en su interrelación genera un sentido de pertenencia e identidad social, tomando sus integrantes conciencia de sí como grupo, y fortaleciéndose como unidad y potencialidad social. (...) es un grupo social histórico, que refleja una cultura preexistente al investigador; que posee una cierta organización, cuyos grados varían según el caso, con intereses y necesidades compartidos; que tiene su propia vida, en la cual concurre una pluralidad de vidas provenientes de sus miembros; que desarrolla formas de interrelación frecuentes marcadas por la acción, la afectividad, el conocimiento y la información (...) puede llegar también a situaciones conflictivas conducentes a su división, su disgregación y a la pérdida de identidad. (Montero, 2004, Pág. 207-208)

Si nos detenemos a analizar las distintas definiciones (Krause, 2001; Montero, 2003; Wiesenfeld, 1997; entre otras) podemos encontrar que refieren a algunos elementos que la componen, como por ejemplo la ubicación en un área geográfica determinada, las relaciones sociales o formas de interacción entre sus miembros, los problemas e intereses comunes, modalidades de organización y funcionamiento, sentimiento de pertenecer a ese colectivo por compartir una identidad y una cultura.

Según Wiesenfeld (1997) implica procesos como membresía, inclusión, identidad, sentimiento de pertenencia, así como también un vínculo emocional y sentido de comunidad que no varía en el tiempo.

La comunidad se define desde lo psicosocial, como un campo de análisis e intervención, donde se destaca la existencia de relaciones e interacciones producidas por el hecho de compartir intereses, motivaciones o necesidades, en un tiempo histórico y cultural determinado.

Se considera entonces el dinamismo de la comunidad (en tamaño y estructura) y que porta en sí misma, capacidad de transformación, organización, establecimiento de objetivos, y de movilización de recursos.

También se define la comunidad, por la identidad social y el sentido de colectivo desarrollado por sus miembros; no implica homogeneidad, ni negación de la diversidad, o de la acción individual.

Si bien uno de los componentes de la noción de comunidad, se relaciona con el sentimiento construido a partir del hecho de compartir un espacio físico y en las relaciones de proximidad que se establecen, no podemos desconocer que actualmente existe una transformación en los modos de interacción. Esto lleva a pensar en la existencia de un sentimiento de comunidad más allá de los límites geográficos.

Para la chilena Mariane Krause (2001) deben existir componentes mínimos para diferenciar la comunidad de otro tipo de conglomerados humanos, intentando separarse de una definición “ideal” de comunidad. La autora propone como elementos imprescindibles para hablar de comunidad la *pertenencia* (relacionada con el sentirse parte), la *interrelación* (comunicación, interdependencia e interinfluencia mutua de sus miembros) y la *cultura común* (significados compartidos). En este sentido lo que Krause plantea es dejar de lado el componente del territorio físico, ya que en la actualidad se establecen redes y agrupaciones de personas que ni siquiera tienen contacto cara a cara.

Lo anteriormente mencionado nos alerta sobre el uso del término comunidad y las características del mismo, que muchas veces nos ubica en una tensión entre la definición académica y la autodefinición sentida por las personas que habitan la comunidad. Debemos entonces estar atentas a no salir en la búsqueda intencional de un “objeto material” que coincida con nuestro constructo teórico, forzando el término.

Lo no común, la importancia del otro.

Es a partir del desarrollo etimológico del término *communitas* que Esposito propone pensar la comunidad como aquello que se ubica fuera del espacio de lo común (idea de que los miembros de una comunidad tienen en común lo que les es propio, por ejemplo, una identidad territorial o religiosa y a su vez son propietarios de eso que tienen en común).

Esposito plantea el término comunidad desde la deuda, diferencia *communitas* de *inmunitas*, en donde el primer término remite a la idea de lo no propio, no es un ente que pertenezca a un sujeto o a una entidad, sino a una existencia, *communita* como el nodo a lo común. *Inmunitas* en cambio, habla sobre la defensa a lo propio, a lo privado.

La comunidad no está ni antes ni después de la sociedad. No es lo que la sociedad suprimió, ni lo que ella debe proponerse como objetivo. Así como no es el resultado de un pacto, de una voluntad o de una simple exigencia que los individuos comparten. Pero tampoco es el lugar arcaico del que ellos provienen y que abandonaron. Y ello por el simple dato fáctico de que no existen individuos fuera de su ser-en-un-mundo-en-común (Esposito, 2003, pág.156).

Communitas e inmunitas no son términos antagónicos sino dos polos en un continuum. La comunidad como donación recíproca y exposición del otro. Communitas no es un ente que pertenezca a un sujeto o una entidad formada por ellos sino un estar expuesto a lo otro, disolviendo toda pretendida identidad. Inmune sin embargo, es aquél que es dispensado de la carga del munus, se sustrae a las obligaciones pero también a los honores asociados. El individualismo moderno suele ser pensado como modalidad paradigmática de lo inmune.

En la propuesta de Esposito la comunidad antecede al sujeto, no es el sujeto quien crea su existencia, sino que él es siempre en la comunidad y por la comunidad. Para Esposito, si la comunidad precede al sujeto, no puede ser pensada en términos de propietarios que comparten algo en común.

¿Por qué tomar esta referencia de Esposito? Porque también al igual que este autor, nos proponemos pensar la comunidad más allá de lo identitario, más allá de lo común (aunque incluyéndolo).

Nos importa el sentido de lo común y lo ajeno. La forma de pensar el tema en Esposito es relevante porque sale de las teorizaciones que contemplan lo común como un conjunto de semejantes, importa también lo que hay de diferente en los sujetos.

Cobra relevancia la definición del otro, que supone reconocer el carácter humano y digno del otro, pero también que la otredad al decir de Montero, no es una brecha, una diferencia, algo que distingue, que separa, sino que es parte del yo (Montero, 2002, Pág. 41-51).

Es Lévinas quien propone una ética apoyada en la exigencia de reconocimiento del otro como constitutivo de nuestra vida. Esto pone en cuestión la fuerte preeminencia del yo y el individuo a que solemos estar acostumbrados/as sobre todo cuando hablamos de moral. La presencia del otro en nuestras vidas, su implicancia, no es reconocida cuando pensamos al ser humano como alguien que se basta a sí mismo, como un sujeto individual que debe arreglárselas consigo mismo y resolver todos los conflictos desde su conciencia individual.

El trabajo comunitario.

A punto de partida de las consideraciones realizadas en relación a la noción de comunidad, el trabajo comunitario no se reduce a una concepción teórica o metodológica solamente. El trabajo comunitario, tal como lo entendemos, incluye entre sus aspectos principales, la opción por profundizar la democracia desde un posicionamiento de diálogo y compromiso con el otro.

En el trabajo con las comunidades, consideramos fundamental poder reconocer y valorar los aspectos que definen a ese colectivo como tal, de modo de evitar la imposición de nuestras propias definiciones académicas disciplinares.

Es desde ahí que nos posicionamos para entender de qué hablamos cuando hablamos de comunidades. Los valores de vida, de dignidad y de derechos humanos son los aspectos que se traducen en los componentes éticos y políticos de nuestro trabajo.

Cuando hablamos de valores de vida, desde una mirada ecológica, no podemos dejar de mencionar el respeto por la naturaleza y quienes forman parte de ella. La consideración de la ecología, entendida como el ajuste entre las personas y el ambiente en el que viven son determinantes para el bienestar humano. Es por ello que rescatamos como esencial que en el encuentro con ese otro podamos incluir no solamente el cuidado por la comunidad y los seres humanos, sino también el respeto por todos los seres vivos.

El término ecológico (del griego oikós: hábitat, casa) hace alusión al cuidado hacia el entorno, la naturaleza, las comunidades, que permita conservar una calidad de vida en forma solidaria. Siguiendo a Jorge Castellá (2008) *“Ser ecológico significa también tener una actitud proactiva e interactiva con el ambiente (...) es buscar la armonía del hombre con la naturaleza, produciendo cultura y transformando el entorno en un lugar con mejores condiciones de vida para todos”*. (Castellá, 2008, Pág. 31)

Pensar y actuar desde un paradigma ecológico en el trabajo comunitario significa tener la posibilidad de una visión holística de la realidad y supone tener en cuenta la interdependencia de los sistemas para una adecuada redistribución y aprovechamiento de los recursos existentes. Implica pensar en red y pensar en la complejidad de los entramados de esa red.

El medio ecológico se configura a partir de componentes físicos, sociales y psicológicos que definen las características del intercambio entre las personas y el ambiente. Está representado por una serie de estructuras concéntricas denominadas microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

La concepción ecológica considera que el ambiente ejerce impactos en las personas y éstas, a su vez, inciden sobre los cambios ambientales. Para que esa idea de equilibrio y convivencia sea tal, y lograr de esta forma la promoción del desarrollo humano y de su ambiente, se hace necesaria la vigilancia permanente de esta interacción.

El trabajo comunitario requiere una profunda sensibilidad social y un gran interés por el bienestar de la población con la cual se trabaja, supone también tener a flor de piel la indignación frente a la injusticia y la desigualdad social. Teniendo siempre en cuenta que son preexistentes a nuestro trabajo, cualquiera sea el mismo, la existencia de comunidades, con historias, costumbres, creencias.

Trabajar en el campo de lo comunitario implica asumir que aquel mundo objetivo, fundado por certezas y sostenido sobre verdades absolutas ha dado paso a las incertidumbres propias de nuestro tiempo, y a la interrogante como motor necesario para la producción de nuevos conocimientos.

Lewkowicz toma de Baudrillard la diferencia entre ley y regla, ésta última opera donde no hay lenguaje analógico, se trata de leyes inmanentes, producir reglas tiene que ver con producir condiciones para un encuentro... *se trata de la constitución de un juego donde ningún jugador debe ser más grande que él*" (Lewkowicz, I. y Corea C., 2004, Pág. 37). Pensar en la destitución de la ley como categoría trascendente, nos lleva a crear cada vez reglas, que posibiliten el encuentro.

En este contexto, de fluidez, se hace imperativo el trabajo en equipo, no sólo como un elemento metodológico, sino como requisito esencial para el análisis de nuestras implicaciones. Análisis reflexivo que, de no ser incorporado como una parte más del trabajo con las comunidades, puede ser generador de obstáculos para el fortalecimiento de las mismas, fenómeno indispensable para el logro de la autogestión, la autonomía y la transformación social.

Consideraciones éticas en el trabajo con las comunidades.

En todo proceso de trabajo con las comunidades, es fundamental tener presente algunas consideraciones éticas y problematizar sobre las mismas.

Rebellato (1989) nos recuerda los valores éticos, que son también posicionamientos políticos, que deberían estar presentes en todo trabajo comunitario y de nuestro compromiso como profesionales en la co-autoría de la transformación social.

Uno de los aspectos éticos a considerar es la confidencialidad de la información y el reconocimiento de la autonomía de los sujetos con los que

trabajamos. En el proceso de trabajo comunitario debemos tener capacidad para reflexionar sobre nuestras responsabilidades, en tanto nuestras acciones producen impactos y generan consecuencias.

El interrogarnos acerca del sentido de lo que hacemos concierne a una profunda e incansable actitud de autocrítica.

Otra consideración ética es el contexto de aprendizaje, porque seguramente no encontramos a nadie del modo en que aparece en los libros. Me parece que somos responsables en cuanto a la responsabilidad en la transmisión (comunicación personal, abril, 2014).

Adela Cortina (2013) en su libro “¿Para qué sirve realmente la ética?” plantea la necesidad, en la enseñanza, de ser profesionales, no sólo técnicos. Toma de Aristóteles la diferenciación entre dos tipos de acciones. Las que se hacen con el objetivo de obtener un resultado, en donde lo que importa es el fin, estas son las denominadas acciones técnicas. Y las actividades que deseamos realizar por sí mismas, más allá del objetivo, son acciones que se denominan prácticas.

La cuestión no es pues, en las escuelas y universidades formar sólo técnicos bien especializados que puedan competir y atender a las demandas de los mercados, sean las que sean, sino educar a buenos ciudadanos y a buenos profesionales, que saben utilizar las técnicas para ponerlas al servicio de buenos fines, que se hacen responsables de los medios y de las consecuencias de sus acciones con vistas a alcanzar los fines mejores. (Cortina, 2013, pag.135)

Entendemos que los sujetos integrantes de la comunidad, tienen voz, son protagonistas activos y son capaces de tomar sus propias decisiones respecto a sus vidas y problemas que les conciernen.

El respeto a ese Otro y por tanto a su participación en la autoría y propiedad del conocimiento producido en el encuentro, muestra el carácter ético del trabajo comunitario. Montero propone crear una gramática de la igualdad y de la justicia en donde pasemos de sujetos sujetados a sujetos activos que dan sus opiniones, fomentando así la autonomía de las comunidades.

Importa el Otro como diferente, y una relación dialógica establecida en términos de igualdad y respeto, se basa en entender que cada uno posee

un saber igual de válido. Esto supone un reconocimiento de las potencialidades y valores del otro para la producción de saberes nuevos en conjunto.

Del mismo modo, la finalidad de la producción de conocimiento, configura el carácter político, donde la intencionalidad de transformación social constituye una presencia constante.

No debemos obviar el hecho de que todo/a trabajador/a comunitario/a que llega a una comunidad se encuentra atravesado por su historia personal y social, su posición de clase, su ubicación institucional, la ideología dominante, las características propias del equipo que integra (Pacheco, G. 1996).

El posicionamiento ético, la reflexión constante sobre el sentido de nuestras prácticas, debería conducirnos a poder pensarnos en relación a esa comunidad, siendo especialmente cuidadosos para que nuestro involucramiento no nos lleve a la pérdida de las riquezas que pueden generarse en ese encuentro, pero también a la pérdida del rol y del objetivo de nuestro trabajo.

En este punto, hacemos nuestras las palabras de Rebellato (1997) *si no hay involucramiento, no hay espacio para un aporte técnico.*

Sintetizando.

El concepto de comunidad tal como explicitamos en el transcurso del artículo, no implicaría incluir el territorio donde se vive como componente principal. Este concepto sería producto de una co-construcción social e histórica, a partir de la cual un grupo de personas se organizan para resolver sus necesidades, compartiendo distintos espacios y tiempos, donde lo esencial es el modo en que se entrelazan las relaciones sociales y afectivas. Estas relaciones van conformando las redes de intercambio de recursos sean éstos de cualquier índole (materiales, psicológicos, sociales, políticos, religiosos).

Considerando además, que si bien el sentimiento de identidad comunitaria es diverso, esta diversidad incluye encuentros y desencuentros.

La existencia actual de territorios barriales fragmentados y atravesados por distintas lógicas y problemáticas sociales, nos lleva a pensar el trabajo comunitario también como un espacio-proceso-tiempo, que se configura en la búsqueda de aquello que está (las comunidades), pero que necesariamente debe construirse en el encuentro con el otro. Esta construcción no será de una vez y para siempre, sino que cada vez debemos realizar los movimientos que posibiliten el encuentro.

Desde esta perspectiva, el sentido del trabajo comunitario se ubicaría en aspectos relacionados con los vínculos y los lazos sociales, teniendo como

finalidad el desarrollo humano en todas sus dimensiones y manifestaciones, siendo el diálogo intersubjetivo el pilar que sustenta éste trabajo.

Sabemos que hablar de comunidad o comunidades también nos remite a hablar de las diferencias y en este sentido compartimos con Lévinas la importancia de que el sujeto entre en relación con otro sin privarlo de su alteridad. Operación que no es posible de realizarse sólo a través del pensamiento, sino que requiere una experiencia existencial que surge en el “entre”.

Importa el reconocimiento de lo ajeno. De ese otro/s que tengo frente a mí, del que nada sé, y para encontrarnos es necesario realizar un movimiento que nos modifica.

(...) no siempre se puede, ni se debe actuar del mismo modo en distintos contextos, no hay una medida aplicable por igual en todos los casos, nadie puede ahorrarnos el esfuerzo de calibrar si éste es el contexto para el juego, este otro para la escucha, la paciencia y el consejo (...) la virtud no consiste en saber aplicar una regla comprada en cualquier papelería, sino en saber valorar como actuar en cada caso, teniendo en cuenta el contexto y en reflexionar después si es necesario” (Cortina, 2013 pág. 41)

El trabajo con las comunidades se despliega en un constante desafío, implica experimentar, romper con esquemas rígidos previos que pueden obturar el diálogo. Se trata de estar abiertos a lo diverso y transitar la incertidumbre del encuentro.

Bibliografía

- Castellá, J. (2008) *El paradigma ecológico en la Psicología Comunitaria: del contexto a la complejidad*. En: Enfoques conceptuales y técnicos en Psicología Comunitaria. De: Saforcada, E. y Castellá, J. (compiladores) Pag. 27-48. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Cortina, A. (2013) *¿Para qué sirve realmente la ética?* Barcelona: Paidós.
- Esposito (2003) *Communitas. Origen y destino de la comunidad*, tr. C.r. Molinari Maratto. Argentina: Amorrortu.
- Krause. M. (2001) *Hacia una redefinición del concepto de comunidad*. En: Revista de Psicología Vol X, N° 2 Universidad de Chile, Chile.
- Lewkowicz, I., De la Aldea, Corea (s.f.) La comunidad, entre lo público y lo privado En: <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/La%20Comunidad%20entre%20lo%20Publico%20y%20Privado.pdf>
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Lévinas, E. (2000) *Ética e Infinito*. Ed. La balsa de la medusa.
- Montero, M. (2005). *Comunidad y Sentido de comunidad*. En: Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Montero, M. (2005). *El quehacer comunitario*. En: Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Montero, M. (2002). *Construcción del otro, liberación del sí mismo*. En: Revista Utopía y praxis latinoamericana. Vol. 7 N° 016. Universidad de Zulia, Venezuela. Pág. 41-51
- Morin, E. (1994) *Epistemología de la complejidad, en Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. México; Ed. Paidós.
- Packman, M. (1995) Redes: una metáfora para la práctica de intervención social. En: Dabas, E. y Najmanovich, Denise (compiladoras). (1995) *Redes. El lenguaje de los vínculos*. Bs. As.: Ed. Paidós.
- Pacheco, G. (1991). *Aportes para una teoría de la implicación en Psicología Comunitaria*. XXV Congreso Interamericano de Psicología. San José de Costa Rica. (Inédito)
- Rebellato, J.L. (1989). *La contradicción en el trabajo de campo*. En: Ética y práctica social. Montevideo: EPPAL.
- Rebellato, J.L. y Giménez, L. (1997). Procesos de construcción de saberes. Aprendizajes interlocucionarios. En: *Ética de la Autonomía. Desde la práctica de la Psicología con las comunidades*, Montevideo: Ed. Roca Viva.
- Rudolf, S. (2006) “*Repensando el concepto de comunidad*”. Montevideo, Uruguay (Inédito).
- Saforcada, E. (2010). *Acerca del concepto de salud comunitaria*. Pág. 7-19 En: Revista IT. Vol. 1 N° 1 Universidad de la República, Programa APEX-Cerro, Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Wiesenfeld, E. (1997). *Lejos del equilibrio: Comunidad, diversidad y complejidad*. En: AVEP-SO (Asociación Venezolana de Psicología Social) Fascículo N°8 Instituto de Psicología, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.

ÉTICA EN EL TRABAJO COMUNITARIO EN EL ÁREA DE LA SALUD

Mag. Susana Rudolf
Universidad de la República

Aproximación al tema

Cuando uno comienza pensar en la elaboración de un artículo, revisa bibliografía, repasa autores, refresca los clásicos, busca propuestas nuevas. En ese proceso vuelvo una vez más a José Luis Rebellato, y me genera una gran inseguridad: ¿qué se podría pensar o decir que él no haya pensado o dicho, mejor, y con más profundidad, acerca del trabajo comunitario? ¿qué decir que no sea repetido o arrogante? Entonces, lo primero que quisiera dejar sentado en este artículo, es la calurosa recomendación a todos los interesados en el tema, de acercarse a su obra, ya sea como repaso o por primera vez. Rebellato unía en su producción una erudición rigurosa y crítica (muy lejana a la del repetidor de ideas ajenas), un compromiso social inflexible, y una práctica de años en el terreno que lo hacía uno de los pocos filósofos de la práctica con tanta experiencia práctica desde la cual pensar, discutir y proponer...

Una precisión necesaria para contextualizar las referencias es que Rebellato pensaba desde un diagnóstico de la globalización y del neoliberalismo que nos había impregnado en la década de los 90, y que él fue analizando casi en simultáneo con el desarrollo de estas corrientes, tanto en el nivel del pensamiento como en sus aplicaciones sociopolíticas, en el mundo, en la región y en nuestro país, asimismo donde pocas alternativas eran visibles (Cuba, Chiapas), y también fueron objeto de su análisis. Hoy, indiscutiblemente, muchas cosas han cambiado. Para remitirnos a la región, la existencia de gobiernos como los de Morales en Bolivia, Correa en Ecuador, Chávez en Venezuela, Lula y Dilma Rousseff en Brasil, el kirchnerismo en Argentina, Bachelet en Chile y los dos períodos del Frente Amplio en Uruguay, generan un contexto que desearíamos ver analizado por él... Imposible saber cómo se hubiera posicionado en la coyuntura nacional actual, pero no podemos desconocer que se ha generado una transformación no lineal en el escenario, y esto seguramente hubiera modificado y complejizado algunos aspectos de diagnóstico, de propuesta, de práctica. Lamentablemente solo podemos tra-

tar de pensar en esta realidad desde nuestras limitaciones, pero tratando de utilizar algunas de las herramientas que él nos transmitió.

Una de las primeras tentaciones sería solucionar el encargo por la vía de la ética de las profesiones, lo cual de todos modos abre la incógnita de si todas las profesiones (suponiendo que tengan un código de ética), tendrán una “brújula” (en el sentido de Siurana) para abordar lo comunitario. Sabemos que no es así, y por lo tanto, no parece ser un camino muy productivo. De todos modos, a lo largo del texto trataremos de esbozar algunas ideas acerca de los motivos para esta “falta” de abordaje de lo comunitario.

Según Delgado “ La reflexión moral sobre una actividad como la ciencia, que ha involucrado en su sistema de hacer prácticamente a toda la sociedad, necesita incluir esa sociedad involucrada en el contexto de la participación moral. Las éticas profesionales, pensadas y desarrolladas como éticas de grupos específicos, resultan estrechas”...(Delgado, s/d, pág.145) Este argumento parte desde la estrechez de las éticas particulares, que no dejan de tener un sesgo corporativo, que vincula una forma de ejercicio de una profesión con una forma de organización del mercado laboral y su inscripción en una estructura social dada. A esto agregaría, tratándose de las profesiones de la salud, que el apartamiento de la propuesta original de la bioética (el “puente” de Potter) para encerrarse cada vez más en el estrecho camino de opciones binarias entre buenos y malos procedimientos, con un estilo muy preceptivo, es muy acorde a los signos que hegemonizaron la cultura occidental en los tiempos que siguieron a los 60 y 70.

Cuando intentamos hacer un rastreo bibliográfico, es muy poco el material que se encuentra sobre trabajo comunitario, hay mucho material sobre una bioética reduccionista, o hay enfoques filosóficos muy amplios desde la epistemología y la relación de la creación de conocimiento con los valores, y sus efectos en el mundo y la vida (el plano de la aplicación), pero no encontramos mucho desarrollo sobre los desafíos del trabajo en y con las comunidades. En el campo de la salud hay abundante material sobre los desafíos de la psicología de la salud en sentido más restringido: la eutanasia, los trasplantes, los límites entre la vida y la muerte, el genoma humano, el aborto, la prueba de nuevos medicamentos, etc....

Tal vez más adelante volvamos sobre la idea, pero quisiera comenzar afirmando que uno de los principios del trabajador comunitario **debe** ser asumir desde qué lugar trabaja, piensa, analiza y actúa (“conocimiento situado”, Haraway, 1995). En este momento rescato esta idea para explicitar que soy psicóloga, y desde esa formación y experiencia es que puedo pensar,

matiza mi universo conceptual, y por supuesto mis prácticas. Por otra parte debo compartir que mis prácticas más significativas en el terreno de lo comunitario (si bien no las únicas) fueron desde la Universidad de la República y en ese ámbito, he trabajado en la Facultad de Psicología, en la Facultad de Medicina y en el Programa APEX. Estas diversas inserciones nunca fueron azarosas, sino que respondían a mi interés por el campo de la salud positiva y más precisamente a la perspectiva comunitaria, como opciones para el ejercicio profesional, que involucraban a la vez opciones políticas en lo que refiere al lugar de los profesionales en la sociedad y al interés por su formación, tanto como al papel de la universidad en la creación de conocimiento socialmente relevante.

“La ciencia es una actividad social compleja que forma parte de los dispositivos históricos de poder, y que por lo tanto se despliega en contextos institucionales diversos, tales como aulas, editoriales, sociedades científicas, fábricas, empresas, oficinas de ciencia y técnica, además de los clásicos laboratorios. En todos estos contextos se juegan valores que es necesario aprender a reconocer para enfrentar luego desde una actitud de reflexión y crítica, en vez de consumirlos sin conciencia clara de su función y sus efectos.” (Rivera, s/d, pág.2)

La psicología comunitaria latinoamericana ofrece un marco desde el cual pensar en los problemas de creación del conocimiento, del saber, de las relaciones entre el profesional y la comunidad. En el campo de la sociología los planteos, reflexiones y experiencias de Fals Borda, constituyen referentes ineludibles (y son tomados por la propia psicología comunitaria latinoamericana como pilares de su propia propuesta). Del mismo modo los aportes de Paulo Freire. Sin embargo, no todas las profesiones se ocupan de profundizar y definir estas líneas de trabajo, y lo que más frecuentemente encontramos es que se encara a la comunidad como un ámbito o un espacio geográfico o territorial, que, además se suele identificar con zonas periféricas o menos favorecidas. Lejos de menospreciar este abordaje, no podemos menos que señalar que revela momentos distintos del proceso de evolución de la reflexión epistemológica, metodológica y ética de las profesiones y disciplinas involucradas. Más recientemente, la propuesta de Saforcada acerca de un modelo para pensar la salud comunitaria (Saforcada, 2010), ofrece también un marco que permite pensar tanto las concepciones como las prácticas, como un modelo válido que trasciende las fronteras tradicionales, pero esta propuesta es claramente contrahegemónica.

¿a qué llamamos comunidad, y qué sería el trabajo comunitario?

Si bien la expresión comunidad, en el lenguaje académico (y político) aparece claramente a fines del siglo XIX, la concepción de la comunidad como un actor colectivo, ya sea beneficiario, interlocutor o protagonista de hechos sociales, comienza a manejarse sostenidamente en la década del 60. Es interesante señalar la coincidencia temporal con el momento de fortalecimiento de las líneas epistemológicas de la complejidad (Delgado, s/d)

El espíritu de la época hace que no sea casual o intrascendente la conexión entre las propuestas de Paulo Freire en Brasil, el surgimiento de la Psicología Comunitaria en USA, la Revolución Cubana, en nuestro país el desarrollo de las propuestas de Juan Carlos Carrasco, el Plan de Estudios de 1968 de la Facultad de Medicina....

Sea cuál sea la definición de comunidad, lo que involucra usualmente es a un sujeto colectivo, con el que la academia, y más recientemente las políticas sociales, interactúan. Si bien en los últimos años han surgido interesantes cuestionamientos acerca del papel de la dimensión territorial-geográfica en la definición de una comunidad, parto de la base que el trabajo comunitario en nuestro país está asociado a esta característica. Incluso cuando algunos integrantes de las comunidades con las que trabajamos cuestionan esta denominación, y dicen que es propia de los técnicos y que ellos se autodenominan “barrio”, están incluyendo y subrayando este recorte espacial desde el cual construyen su identidad colectiva y su sentido de pertenencia.

La tradición de la psicología comunitaria uruguaya reconoce en Juan Carlos Carrasco la primera apelación a la necesidad de construir una nueva concepción y una nueva forma de trabajo para los psicólogos, en 1969 (Carrasco, 1991). De allí en adelante, todos quienes se han identificado en mayor o menor medida con esta propuesta, han ido desarrollando formas de desempeño que están estrechamente asociadas a la descentralización territorial, a la preocupación por llevar servicios a zonas periféricas. Al mismo tiempo, la otra idea fuertemente asociada es la del trabajo con poblaciones desfavorecidas. En este punto (que está ligado al anterior, por lo menos lo estaba en la época en que quienes vivían fuera de las centralidades urbanas eran los pobres) coinciden las características de la psicología comunitaria latinoamericana, en la medida que el propósito explícito siempre ha estado ligado al cuestionamiento crítico de las condiciones de vida, y el compromiso con el cambio y la transformación social.

Estamos hablando desde una perspectiva teórica (disciplinaria) en el sentido de desarrollo de herramientas teórico técnicas de comprensión-

acción en la realidad y de una inseparable perspectiva práctica (profesional) en el sentido de una cierta especialización instrumental y un área de trabajo específica. En el nivel del despliegue de las intervenciones es donde se producen los encuentros con otras profesiones, lo que nos lleva a formular dos puntualizaciones. Por un lado, una práctica que se pretende asociada a los problemas “reales” y acuciantes de las personas en los ámbitos en los que se desarrolla su vida social cotidiana, se torna ineludiblemente interdisciplinaria en la medida que no hay problema de la realidad que sea comprensible, explicable, solucionable, desde la mirada de una sola disciplina. Lo mismo vale para la multiprofesionalidad, ya que es altamente improbable que la acción concreta sobre estos problemas complejos, sea viable si se reduce al repertorio de herramientas técnicas de una sola profesión. Sin embargo, al igual que el tema de la ética, encontramos que las distintas profesiones abordan la cuestión de la interdisciplina-multiprofesionalidad de muy diversas maneras, la mayor parte de las veces formulando enunciados abstractos de adhesión a un paradigma “inter” (que probablemente incluye la epistemología de la complejidad y la superación de la hegemonía positivista), pero sin desarrollar a fondo los encuentros y desencuentros.

Algo similar sucede en el campo de las profesiones. Un examen a los planes de estudios de las carreras que conocemos nos convencerá rápidamente de que el trabajo conjunto con otras profesiones no es objeto de estudio, análisis, práctica o tratamiento específico a lo largo de la formación, ni siquiera en aquellas que son de existencia imposible si no es en relación con la existencia de otras, como sucede en una gran parte de las profesiones de la salud. A pesar de este desconocimiento, y de la pueril convicción de que este aprendizaje se producirá por obra y gracia de algún sortilegio en el momento que sea necesario, vamos a convenir que la mayor parte de los equipos que trabajan en el ámbito comunitario, son equipos multiprofesionales. Esto tiene que ver con esta complejidad que la realidad impone, y son pocos los profesionales que se sienten tan omnipotentemente instrumentados como para no buscar otros con quienes compartir.

La cuestión de la pertenencia institucional de los técnicos (o de los equipos...habría que pensar también en la definición de equipo, ya que la mera coexistencia no parece ser mérito suficiente para acceder a esta denominación) es una cuestión importante y con respecto a esto hay que mencionar que se ha dado en nuestro país una evolución interesante. En Montevideo a partir de la década del 90, y a nivel nacional después del 2005, la consolidación de líneas de trabajo oficiales relativas a la priorización de políticas públicas orientadas a una población cuyas características coinciden con aquella

que era la población objetivo de los primeros profesionales-militantes de lo comunitario, se empiezan a desplegar equipos conformados en base a definiciones a priori acerca de las incumbencias profesionales necesarias. No siempre está claro o explícito que haya un desarrollo interdisciplinario desde el cuál parte la definición de quienes serán los actores intervinientes, pero lo que es seguro es que esta definición se hace desde un cierto saber que es validado políticamente.

Este punto nos obliga a introducir otro aspecto relativo a los “actores intervinientes”. Tanto el marco teórico (Montero, 2004; Rebellato, 1997, 2000; Saforcada, 2010) como la promoción política de un desarrollo de la ciudadanía entrelazada con la participación, reclaman la inclusión del vecino, del integrante de la comunidad, en estos equipos. Y este punto es un aspecto clave de relación con la ética, ya que el pasaje de la condición de “objeto pasivo receptor de las acciones pensadas y decididas por otros”, a un “sujeto - constructor del conocimiento que interviene en la toma de decisiones acerca de las acciones”, es un pasaje que implica una ruptura radical con modelos de poder que no siempre se percibe y se analiza en toda su profundidad.

En los orígenes del trabajo comunitario (tanto cuando pensamos en la profesiones como incluso en el perfil de los propios ciudadanos que contribuyen al cambio desde su militancia social, como los promotores de salud) se encuentran muchas veces experiencias que están muy teñidas de una orientación (a veces religiosa, otras veces política) de beneficencia, reveladoras de un sesgo paternalista. Este aspecto es el que debe analizarse centralmente en la reflexión ética de nuestras acciones: el lugar en el que ubicamos al otro y la autonomía que le reconocemos son a mi entender los ejes más fuertes que definen el posicionamiento ético de un equipo.

Si el sujeto de nuestras acciones es ubicado en un polo de una relación unidireccional en la que puede adherir o aceptar una propuesta, pero la misma es formulada por el “experto”, por más que éste tenga en cuenta los principios de la beneficencia, la no maleficencia, la justicia y la autonomía (para decidir si acepta o rechaza) nos encontramos en un paradigma ético utilitarista (Rebellato y Giménez, 1997), que no contribuye al desarrollo de una alternativa a la identidad heterónoma que promueve el sistema social al que pertenecemos.

En cambio, como plantea Delgado, se refuerza la “necesidad de una democracia cognoscitiva que reconozca el papel de sujeto del hombre común y reconsidere el encierro de la sociedad dominada por los criterios de los expertos, cada vez más ensimismados, al margen de la comunidad que no

les comprende, sin que ellos sean capaces a su vez de comprender la comunidad.” (Delgado, 2007, pág.11)

Apuntes sobre el trabajo y desde el trabajo

Todas las reflexiones precedentes nos inhabilitan para asumir una actitud preceptiva, que sería contradictoria con la actitud abierta, crítica y reflexiva que postulamos. Sin embargo, no debe entenderse que estamos proponiendo una suerte de espontaneísmo que crea todo desde una aproximación ingenua. Hay algunos lineamientos que consideramos deben ser respetados a la hora de desarrollar un trabajo comunitario que se pueda considerar éticamente sólido. No estamos en desacuerdo con los tradicionales principios de la beneficencia-no maleficencia, justicia y autonomía. Como ya lo expresamos parece que estos constituyen una base ineludible, pero que a su vez puede ser sujeta a crítica, como sucede claramente con la interpretación de la autonomía, pero por cierto se aplica también a la justicia o a la beneficencia.

A continuación vamos a mencionar y fundamentar estos lineamientos.

- Establecer contratos de trabajo claros con la comunidad, en los que los roles respectivos estén bien delimitados.

Un contrato claro permite establecer con la fundamentación pertinente, lo que cada participante se compromete a hacer, y por lo tanto pone límites a las expectativas ajenas a la tarea. Esto es importante tanto para evitar los compromisos que exceden nuestras posibilidades profesionales o técnicas, pero que pueden encontrarse subyacentes en algunos pedidos, así como nos ayuda para poner límites a nuestra propia omnipotencia y a la tentación de asumir roles que no nos corresponden. Por supuesto, también nos pone en posición de ser interpelados si no cumplimos con lo que acordamos, del mismo modo que nosotros podemos interpelar a otros. En cualquier caso, y retornando a la comprensión de la realidad como una dinámica compleja, y a la importancia de los procesos, los cambios en las estrategias forman parte de una forma de abordaje coherente, por lo tanto debe distinguirse ese cambio de un incumplimiento, y la diferencia está en la fundamentación, y en la elaboración de argumentos que pueden compartirse. Los contratos pueden ser modificados, deben ser adaptados a las condiciones emergentes, pero siempre como producto de una elaboración reflexiva conjunta, por lo tanto reaparece la importancia del lugar del sujeto en la toma de decisiones. Esto incluye los plazos y las etapas. Este punto puede expresarse también como la necesidad de establecer un encuadre de trabajo explícito, consensuado, en

el que los límites, lugares y los objetivos estén claros, para mirar desde allí los problemas emergentes.

- Explicitación del paradigma ético de referencia

Continuando la línea de la no neutralidad, el equipo debe trabajar en torno a la elaboración de un marco de referencia en lo que tiene que ver con los valores que se sostendrán en el trabajo, en los vínculos con los integrantes del grupo de profesionales y con la comunidad en su conjunto, así como en la forma de dirimir los dilemas y conflictos éticos que pueden presentarse. No se pueden (ni se debería) tener todas las respuestas prontas de antemano, pero sí se debe tener claro el procedimiento con el que se van a trabajar los problemas. Esto incluye aspectos tan simples y tan radicales como que en todas las decisiones relativas al proceso debe participar la comunidad, en la forma de representación que haya asumido en cada caso. Cuando trabajamos en el campo de la salud, a pesar de que esto puede variar enormemente, hay problemas con los que es más probable que nos enfrentemos y es bueno que el equipo conozca las posiciones de sus integrantes al respecto, y elabore las propias: a modo de ejemplo, el límite entre la vida y la muerte (en el comienzo o en el final), la violencia (familiar, de género, institucional, el delito, la discriminación...), las diversas formas que adopta la familia y sus vínculos, son aspectos que se encuentran en el trabajo comunitario en general, además de los clásicos referidos a la confidencialidad, el consentimiento informado, etc.

Partimos de la base de que ni la ciencia ni la tecnología son neutrales, ya sea desde el punto de vista político, ideológico o ético, pero también debemos explicitar que los equipos no pueden imponer sus propios modelos de pensamiento e interpretación de la realidad a las comunidades con las que trabajan. Esta necesidad de reconocer los valores que manejan sus integrantes profesionales, justamente apunta a poder detectarlos y tenerlos presentes para evitar actuarlos sin reflexión. Del mismo modo, aceptar que pueden ser diversos a los de nuestros compañeros de trabajo (profesionales o no) debe servir para fomentar la interlocución, el diálogo, la problematización, favorecer la desnaturalización, siempre buscando el aumento de los márgenes de la autonomía, que, este sí, es uno de los valores con los que se identifica fuertemente el trabajo comunitario.

- Manejo de la implicación.

La diversidad de la composición de los equipos ofrece varios ángulos para su análisis. Debe ser visto como una riqueza, a la vez consituye un riesgo...en todo caso es ineludible construir el equipo desde la explicitación de los marcos referenciales, los valores, las metas y motivaciones de cada

uno (Montenegro, 2001), tanto desde lo personal como desde lo profesional: quién soy, desde dónde y para qué vengo? La inclusión de la implicación en la comprensión de nuestro trabajo (Bedacarratx, 2002; Haraway, 1995) ha tenido diversas expresiones en los desarrollos académicos de las pasadas décadas, y ofrece instrumentos que potencian la calidad de nuestro trabajo, a la vez que nos ayudan a manejar la tensión entre el involucramiento y la distancia, a fin de no creer que lo que vemos de la comunidad ES la comunidad, o lo que la comunidad ve de sí misma...No estamos planteando la búsqueda de la neutralidad, si no la explicitación de las respectivas subjetividades, a fin de que su interjuego constituya uno de los elementos de enriquecimiento, y evitando que su influencia inadvertida se transforme en una desviación indeseada.

- Problematización de la propia práctica

Este punto, que podría considerarse metodológico, tiene como fundamento la concepción de que las prácticas que se desarrollan en el seno de la vida de las comunidades no responden a recetas preestablecidas, universalizables, y que hay un amplio margen para el desafío, que debe encararse a la vez con rigor y con flexibilidad. Este relativismo no debe confundirse con un “vale todo” ajeno a normas, principios y valores. Para conseguir esto subrayamos la importancia del equipo para el rescate y la reflexión ética. La soledad del profesional aumenta el riesgo de no percibir sus sesgos, además de empobrecer la disponibilidad de instrumentos con los que interpretar la realidad y el repertorio de técnicas a disposición: “cuando la interlocución es lo esencial, todos los encuentros forman parte constitutiva del trabajo en comunidad” (Rebellato y Giménez, 1997, pág. 156).

Para aproximarse a estos fines, la reflexión ética deberá ser “capaz de liberarse de la simplificación moral que a lo largo de la historia de la humanidad ha pretendido 1) anular la diversidad humana procediendo a la unificación forzada en el discurso, dominadora y sojuzgadora en la práctica; 2) expresar el universo moral mediante la conceptualización absoluta y cerrada que contrapone de forma binaria simplificadora el bien y el mal; y 3) anular el sujeto real diverso, heterogéneo, creativo, mediante el universalismo abstracto y bello que suprime la complejidad moral. La bioética sería pertinente si asumiera la complejidad” (Delgado, 2007, pág.8).

- Las relaciones dentro del equipo.

El funcionamiento del equipo también debe ser objeto de análisis permanente. En general estamos más advertidos acerca de los riesgos de reproducir relaciones asimétricas en la relación con la comunidad, sin embargo es frecuente que este tipo de problemáticas se den dentro de los equipos.

Cuando se trata de grupos multiprofesionales, además de las condiciones personales (como ya se ha dicho, referidas a las propias concepciones éticas, pero también en relación a las posiciones acerca de los procesos sociales en general) juegan los lugares atribuidos a las distintas profesiones y los diversos compromisos que han ido entretejiendo con otros colectivos, con el mercado, con la enseñanza.....Un equipo que no puede lograr un funcionamiento democrático, no puede pretender que va a promover un estilo democrático de relación con la sociedad, y tampoco podrá promover que los ciudadanos se aproximen a este nivel de respeto. La repetición de las relaciones de dominación y la heteronomía no son exclusivas de los profesionales, sino que se encuentran arraigadas en la sociedad en su conjunto y las encontramos también en las comunidades en que trabajamos, tanto en el funcionamiento de sus propios agrupamientos, como en los vínculos que establecen con los técnicos, o con el Estado en la aplicación de las políticas públicas.

- El punto anterior se relaciona estrechamente con la necesidad de reflexión sobre la acción.

La impronta de la modernidad en algunos estilos de socialización, el inmediatismo, el cortoplacismo, la tendencia a la acción poco reflexionada, a valorar más el producto que el proceso, no es compatible con un modo de funcionamiento que requiere respetar los tiempos para el debate, la reflexión, la argumentación y la elaboración colectiva de las decisiones. La construcción colectiva no admite la lógica de “fast food”. Esto no debe entenderse como una invitación a la falta de eficiencia. La eficiencia es deseable en tanto no se constituya en un objetivo, ya que impulsa a la optimización de los recursos. Los problemas de las comunidades con las que trabajamos son muchas veces acuciantes y dramáticos, y el tiempo puede ser uno de estos recursos valiosos, pero la reflexión no debería ser sacrificada en pro de resultados aparentemente más ágiles.

- La devolución.

En los últimos años se ha vuelto casi una moda el cuestionamiento de la instancia de devolución, ya que se plantea que en términos ideales la interacción entre profesionales y comunidad no tendría una instancia final en la que “volcar” una especie de sistematización de resultados, en una visión mecánica de la relación entre proceso y producto. Sin embargo, entiendo que es necesario pensar en el tema de la devolución sistemática, ya que no hacerlo puede involucrar un supuesto de que se produce espontáneamente en el transcurso de las acciones, y entiendo que esta posición desvaloriza el aporte que los profesionales pueden hacer. Un trabajo comunitario desarrollado de acuerdo a las ideas que hemos planteado, supone que sabemos que

tenemos una serie de instrumentos teóricos y técnicos que provienen de nuestra formación, que ponemos a disposición de la tarea para contribuir a su comprensión. Si esto funciona, se va a producir incesantemente a la creación de conocimiento nuevo, que debe ser compartido (en sentido estricto: devuelto, ya que la materia prima del mismo proviene de la propia vida de las comunidades) en forma sistemática. No está en la definición que esto debe acontecer en una instancia “final”, ni que la misma implica que el profesional es activo y el que escucha es pasivo, ni que debe hacerse en una forma discursiva más bien académica....lo que se pretende es que no nos apropiemos de lo que se va generando, y que tampoco pensemos que se va a producir en forma espontánea, “la reserva de saber es reserva de poder”, nos advertía Rebellato. (Rebellato y Giménez, 1997, pág. 154) Tenemos que asegurarnos de que forma se hace, cómo se interpreta y comprende, a quién/es llega. Obviamente si hubiera otros productos (informes, documentos registros de audio, video, producciones artísticas, etc.) también debemos pensar y decidir dónde van a parar y qué uso queremos darle en el marco mismo de la intervención (más allá, y repito lo del comienzo, del consentimiento informado y otros procedimientos que también hay que cumplir). Nuevamente cito a Rebellato: “ el trabajo con los movimientos sociales y con los sectores populares, aún cuando sean los más excluidos, no puede ser sinónimo de pobreza de pensamiento” (Rebellato y Giménez, 1997, pág. 172-173)

no hay final...

Me gustaría subrayar para terminar esta contribución, ya que la misma se inserta en un proyecto académico gestado dentro de la universidad, que si bien el espacio que lo produce indica un avance, es muy grande todavía la deuda que tenemos con el tema, en el nivel de la formación profesional. Hasta que no se revea esta situación, y se superen los esfuerzos aislados o marginales, por mucho que valoremos los espacios intersticiales, no se van a producir cambios significativos en la manera de operar de nuestros egresados y estudiantes, y esto no se aplica sólo a los temas relativos al trabajo comunitario.

Bibliografía

Bedacarratx, Valeria. Implicación e intervención en la investigación social. Tramas 18-19 UAM-X México 2002 pp. 153-170

- Carrasco, Juan Carlos. Ponencia presentada en el XII Congreso de Psicología, marzo de 1969. En: Giorgi, V. (comp) (1991) El Psicólogo: Roles, escenarios y quehaceres. Montevideo: Roca Viva.
- Delgado Díaz, Carlos Jesús. Bioética y globalización. Conferencia ofrecida en la IX Jornada Nacional de Bioética del Centro de Bioética Juan Pablo Segundo. La Habana 27 de enero de 2007.
- Delgado Díaz, Carlos Jesús (comp.) Bioética y Medio ambiente. La Habana, s/d.
- Delgado Díaz, Carlos Jesús. Cognición, problema ambiental y bioética, s/d.
- Haraway, Donna (1995) Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza. Madrid: ed. Cátedra
- Montenegro, Marisela. (2001) Conocimientos, agentes y articulaciones: una mirada situada a la intervención social. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Montero, Maritza (2004) Introducción a la psicología comunitaria. Buenos Aires: Paidós
- Potter, Van Rensselaer (1971) Bioethics. Bridge to the future. Prentice Hall: New Jersey
- Rebellato, José Luis y Giménez, Luis (1997) Ética de la Autonomía. Montevideo, Roca Viva.
- Rebellato, José Luis (2000) Ética de la liberación. Montevideo: Nordan
- Rivera, Silvia. Ciencia, ética y sociedad, s/d.
- Saforcada, E.; De Lellis, M.; y Mozobancyk, S.(2010) Psicología y salud pública. Buenos Aires: Paidós

ÉTICA, COMUNIDAD E INVESTIGACIÓN

*Dra. en Odontología Marianela Barcia**,

*Lic. en Psicomotricidad Lucía de Pena**

*Lic. en Sociología Claudia Morosi**

*Lic. en Trabajo Social Cecilia Silva**,

*Dr. en Medicina Sebastián Toledo**

**Universidad de la República*

*“La verdad es la ficción más útil”
(Nietzsche, 1873)*

Introducción

La ética tiene que ver con los procedimientos, con el hacer, por lo que los temas relacionados con la ética son colectivos, ya que en todo hacer está involucrado un otro. Tal como señalan Eco y Martini (1996: 76) “la ética empieza cuando los demás entran en escena”. Es decir, la ética necesariamente implica considerar al sujeto colectivo sin que ello conlleve a invisibilizar a la diversidad de cada individuo que compone a ese colectivo.

En la misma dirección Berlinguer (1994: 73-74) intentando responder porqué el resurgimiento de la ética a fines de un siglo dominado por la economía y la política, sostiene que “...hoy en día cada persona, cada corriente cultural y política, cada gobierno, deben enfrentarse directamente con la propia realidad. (...) La ética entendida como guía para la selección entre distintas opciones posibles, encuentra delante de sí el campo libre y en muchos aspectos inexplorados”.

Primera premisa entonces, *la ética necesariamente implica considerar al sujeto colectivo* aun manteniendo la riqueza de la singularidad de cada individuo componente de ese sujeto colectivo. Haciendo eco de la profundidad analítico-reflexiva de Sartre (1970), se trata de recuperar lo colectivo como parte de la totalidad social sin poner velo a la condición de lo diverso, único e irrepetible de las individualidades, concebir lo colectivo y lo singular en la relación dialéctica.

Segunda premisa, *sólo se puede hacer ética cuando se está dispuesto a discutir críticamente* (Cullen, 2008), lo cual se vincula a la esencia de la ética en

tanto disciplina filosófica que se ocupa de un análisis crítico-reflexivo sobre la pretensión de moralidad que tienen las diversas morales. Esto coloca al espacio colectivo en un lugar de jerarquía para el debate, la confrontación y la deliberación. Cullen en la misma obra plantea que la ética no es una reflexión individual o personal, por eso señalamos anteriormente que los problemas de la ética son colectivos y no individuales -si bien implican individualidades-.

Nuestra tercera premisa es que *la ciencia no es neutra* y no sólo resuelve problemas sino que también los construye, ya que el conocimiento es una producción socio-histórica. Podemos acordar que no todo lo que propone la ciencia es justificable y que por eso necesita límites. La discusión ética constituye una de las líneas de análisis crítico-reflexivo desde donde construir algunos de esos límites. La ética no es independiente de la ciencia por lo que para ser ética una investigación tiene que ser científicamente válida.

Sosteniendo estas premisas, una de las consideraciones centrales a tener presentes es que la ciencia ejerce mecanismos de poder. Este poder, en tanto relación social (Foucault, 1999 a y b) se expresa en la producción de un conocimiento especializado en diferentes áreas de la vida, en la institución de representaciones sociales que colocan al saber científico en un lugar de designación de valores y, en la producción de un discurso de poder que señala pautas de comportamientos y consejos sobre la vida caminando en un fino hilo entre ética y moral. Asimismo el campo científico y el saber que éste produce indefectiblemente deben ser leídos y analizados a partir de relaciones de mercado. Lo cual crea la necesidad de controles por fuera del aparato de la ciencia, un control externo que coloca al Estado como agente central.

Con Potter y su libro “Bioética: Un puente al futuro” en el año 1971, se produce un renacer de la ética que parecía se había terminado con Aristóteles y los clásicos. Potter sostuvo que la ciencia debe ser pensada como un solo cuerpo, no ver a las ciencias -mal llamadas- “duras” por fuera de las ciencias humanísticas sino que debe tenderse un puente entre ellas, articularlas y transversalizarlas por la ética.

La ética no debería ser un campo de exclusividad a determinados saberes y tecnicismos, por el contrario, se distingue por la multiplicidad de agentes o actores que hacen del campo de la ética un complejo entramado que debe ser abordado en sus múltiples dimensiones. Entre ellas la dimensión política es sustancial para la identificación del rumbo de la comunidad científica propia de cada país, con sus particularidades culturales, económicas y sociales. Y por ende, para los efectos que el saber científico implica para cada sociedad en particular.

Entendiendo esto, es clave que los gobiernos y las universidades establezcan políticas claras al respecto. Los comités de ética son uno de los mecanismos de contralor de las investigaciones científicas y de respaldo de los derechos de la comunidad.

Los comités de ética velan por los derechos de las personas y comunidades y como función fundamental deben ser capaces de viabilizar investigaciones en el ámbito comunitario sólo si existen garantías de que la población en la que se van a realizar tendrá beneficios claros, principalmente en las investigaciones biotecnológicas.

Ética, bioética y comunidad

Saidel (2012), retomando a Esposito, desarrolla el planteo de la relación dialéctica entre el sujeto y la comunidad, articulada en torno a la centralidad de la propiedad. La comunidad como propiedad de los sujetos o como una entidad mayor formada hipostáticamente (verdadero ser) por ellos y a la que éstos pertenecen.

Communitas, en su sentido etimológico primigenio, remite a la idea de lo común, de lo no-propio, de la expropiación. Se compone de *cum*, como aquello que vincula, y *munus*, del que se derivan *donum*, *officium* y *onus*. En la etimología de la palabra latina *comunitas*, el *munus* es la obligación que se ha contraído con el otro. La idea de comunidad se deriva de lo común, es lo que compartimos.

Esposito (2012) afirma que *munus* es un don obligatorio. *Communitas* entonces no es un ente que pertenezca a un sujeto o una entidad formada por él, sino un existencial estar expuestos, disolviendo y expropiando toda pretendida identidad. Existimos en común antes de cualquier figura que intente establecer barreras y exclusiones (identitarias, lingüísticas o de otro tipo).

Desde una perspectiva de la bioética social, el Estado debe cumplir un protagonismo esencial como el principal responsable por salvaguardar la salud de los individuos, respetar y hacer respetar las diferencias, la pluralidad de ideas y creencias.

Para que las comunidades puedan ser éticamente autónomas deben tener información que les permita decidir con fundamento, ser respetadas en su diversidad cultural y por eso creemos que la autonomía comunitaria va de la mano de la justicia social. No se puede hablar de autonomía si las comunidades que van a ser sujetos de investigaciones no tienen condiciones para ejercer la autonomía. Debería existir una fuerte coherencia entre las

políticas de Estado - especialmente las que orientan la investigación-, los investigadores y las necesidades de la comunidad. Los investigadores tienen la responsabilidad moral de crear las condiciones de manera conjunta con los sujetos de investigación, para que éstos puedan tomar decisiones con amplios grados de libertad.

De esta forma la ética se transforma en un instrumento de defensa y protección de los sujetos y de las comunidades. Pero tenemos que reflexionar y preguntarnos si siempre las investigaciones en las comunidades significan avances hacia sociedades más justas. ¿Cómo resolver el conflicto ético entre el avance científico y el respeto por la dignidad humana?

Investigación universitaria y ética

La Universidad como parte de la superestructura de una sociedad basada en el conocimiento, en su generación, su transmisión y su aplicación, cumple un rol fundamental y estratégico para la sociedad, en especial la Universidad Latinoamericana, que en el contexto del continente más inequitativo (*Penchaszadeh*, 2013) debe su labor al servicio de la sociedad. La producción de conocimiento entendido como motor de la sociedad, debe estar impregnada de este compromiso social.

Como integrantes de la vida universitaria, como participantes en la formación de futuros profesionales y como propios investigadores y académicos partimos de una serie de cuestionamientos que nos interpelan éticamente; ¿La investigación debe responder a problemas sociales? ¿En qué momento del diseño de investigación debemos cuestionarnos en términos éticos? ¿Cuáles son los alcances de la ideología y la política en las agendas de investigación? ¿La función educativa por sí misma justifica el desarrollo de investigaciones? ¿Cuáles debieran ser los alcances de la función de investigación en la Universidad para con la vida en comunidad?

Este es uno de los objetivos de la Universidad de la República, acompañado de la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo de la sociedad. Para esto es imprescindible el diálogo continuo entre la Universidad y la sociedad, los grupos sociales organizados son una contraparte fundamental para el funcionamiento universitario.

La Universidad de la República desde nuestra Ley Orgánica de 1958 propone en su Art. 2 como “*Fines de la Universidad*”:

“La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el

ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende. Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de Gobierno”.

En los propios fines de la Universidad está la clave para lograr el diálogo con la sociedad de la que es parte. Al pensar la investigación desde la Universidad, ésta deberá desarrollarse en un marco de respeto a los Derechos Humanos, desde su planteo, diseño, propuesta, aprobación, desarrollo y difusión de resultados para proteger a las personas y comunidades que participan en estos estudios. Especialmente de personas o comunidades vulneradas en derechos.

La planificación de la gestión universitaria plantea desafíos para la función de investigación que son ineludibles desde un posicionamiento ético-político: ¿cómo, qué, para qué y con quién investigar? Más que respuestas concretas, estos cuestionamientos orientan la actitud analítico-reflexiva sistemática de investigadores y equipos de investigación. En un escenario de dilemas vinculados al *Valor Social* como principio para la producción de conocimiento, se concreta el rol social que cumple la Universidad, generando conocimiento propio y con utilidad efectiva con la sociedad de la que forma parte.

El compromiso por parte del cogobierno en el contexto de la autonomía universitaria para regular las investigaciones con seres humanos toman como referencia las normativas internacionales y nacionales. En este punto los comités de ética de la investigación (CEI) son imprescindibles, sobre todo para impedir que las poblaciones sean utilizadas para investigaciones que no le serán beneficiosas, lo cual sucede en investigaciones diseñadas a sola conveniencia del investigador y/o equipo de investigación y/o patrocinador.

Es necesario y central desde una perspectiva ética, reconocer las relaciones de poder que se establecen en todo proceso de investigación entre el investigador y la población en la que se investiga y, las tendencias ideológicas de los escenarios educativos, especialmente las universidades, que participan en la reproducción del pensamiento social y técnico de una sociedad.

Breilh (2010) refiere a una *sociología y economía política* para proponer movimientos de una historia “externa”, con sus mediaciones económicas, institucionales y culturales, y una historia “interna” de los escenarios especializados del quehacer científico, mediados a su vez, por el modo de vida posible de los actores involucrados en todo el conjunto.

Comités de ética de la investigación (CEI) y Universidad.

El Código de Nuremberg (publicado el 20 de agosto de 1947) es pionero en introducir y normatizar algunos aspectos de la investigación con seres humanos, poniendo de relieve la importancia del consentimiento voluntario de los sujetos que participan de la investigación. Luego, la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial, originalmente adoptada en junio de 1964 y sus múltiples revisiones ha ido profundizando en la temática y oficiado de referencia para la elaboración de normativas locales.

En relación a los CEI, es en la 29ª Asamblea de la Asociación Médica Mundial (AMM) en Tokio de 1975 que se introduce la pertinencia de la revisión de los protocolos de investigación por un comité independiente. En la 64ª Asamblea de la AMM celebrada en Brasil en octubre del 2013, se refiere a los CEI en su artículo 23:

“El protocolo de la investigación debe enviarse, para consideración, comentario, consejo y aprobación al comité de ética de investigación pertinente antes de comenzar el estudio. Este comité debe ser transparente en su funcionamiento, debe ser independiente del investigador, del patrocinador o de cualquier otro tipo de influencia indebida y debe estar debidamente calificado. El comité debe considerar las leyes y reglamentos vigentes en el país donde se realiza la investigación, como también las normas internacionales vigentes, pero no se debe permitir que éstas disminuyan o eliminen ninguna de las protecciones para las personas que participan en la investigación establecidas en esta Declaración.”

Otro documento internacional de gran relevancia es la Declaración Universal de Bioética y Derechos Humanos de UNESCO (2005) donde “Por primera vez en la historia de la bioética, los Estados Miembros se comprometían, y comprometían con ello a la comunidad internacional, a respetar y aplicar los principios fundamentales de la bioética reunidos en un único texto”. Una de las razones por las que este texto reviste gran importancia es porque son los Estados Miembros los que participan, adhieren y se compro-

meten a respetar la dignidad humana en el campo de las ciencias de la vida y la salud, y por lo tanto se comprometen a emprender acciones específicas para ello.

En relación a los CEI, esta Declaración expresa en su artículo 19 que: “Se deberían crear, promover y apoyar, al nivel que corresponda, comités de ética independientes, pluridisciplinarios y pluralistas con miras a: a) evaluar los problemas éticos, jurídicos, científicos y sociales pertinentes suscitados por los proyectos de investigación relativos a los seres humanos”.

El notable incremento de la investigación con seres humanos, las dimensiones económica, política y social, así como la complejidad de dichas investigaciones obligan a redoblar la reflexión desde una perspectiva ética, por lo que los desafíos de los CEI son múltiples. A nivel local, el decreto del Poder Ejecutivo 379/08 refiere:

“Comités de Ética en Investigación: Grupo de naturaleza interdisciplinaria e independiente de la investigación propuesta, de carácter consultivo, resolutorio y educativo, creado para defender los intereses de los sujetos de la investigación así como los de los investigadores, en su integridad y dignidad y para contribuir al desarrollo de la investigación dentro de principios científicos y éticos.”

Identificamos como objetivo rector de los CEI el proteger los derechos humanos de los sujetos que participan de la investigación. Para la consecución de sus objetivos, los CEI se nutren de las declaraciones internacionales: Declaración Universal de Derechos Humanos, Declaración de Helsinki, Pautas CIOMS y Declaración Universal de Derechos Humanos y Bioética y, de la normativa local (Decreto 379/08).

Es creciente el campo de la investigación con seres humanos, por lo que los consensos que permitan resguardar los derechos de las personas que participan en él deben hacerse sobre la base de una reflexión ética seria, que permita ir perfilando y ajustando las normativas locales. En nuestro país, se ha puesto un creciente énfasis en regular la investigación biomédica, mientras que la investigación epidemiológica, psicológica y social aún no ha sido incorporada de la misma forma para su contralor en términos de rigor ético.

Si bien el decreto 379/08 involucra todos los niveles de investigación en seres humanos, en la práctica es la investigación biomédica la que ha logrado mayores niveles de regulación, y es la que es sometida con mayor frecuencia al análisis por parte de los CEI.

Una de las razones evidentes por las cuales la investigación biomédica ha generado enorme preocupación y por ende una vasta reflexión y normativización con respecto a la investigación en ciencias sociales, es que los riesgos de la primera definen la vida o la muerte, mientras que los riesgos de la segunda muchas veces son más invisibles y difíciles de cuantificar, pero no por eso dejan de ser riesgos de los cuales las personas deben ser preservados.

Según Rovalletti (2009) los riesgos pueden ser individuales (experiencias de tensión, ansiedad, culpa, violación de la intimidad), grupales (estigmatización, información que puede ser utilizada en contra del grupo), sociales (discriminación, estigmatización, aumento de conductas agresivas por parte de la población) y políticos (gobiernos que son coaccionados a tomar decisiones en función de la información que emerge de la investigación).

La abrumadora mayoría de los protocolos que se presentan para ser valorados por los CEI refieren a investigaciones biomédicas, y los protocolos que refieren a investigación en ciencias sociales sólo son valorados en algunas circunstancias, a pesar de que nuestro decreto regula la investigación con seres humanos en todos los campos disciplinares.

Una de las mayores dificultades a las que se enfrentan los CEI es la presunción de que son un obstáculo para el desarrollo de la ciencia, aunque deberían ser visualizados como verdaderos aliados, en la medida que promueven el desarrollo de la ciencia basada en los valores de respeto por la integridad y la autonomía de las personas y de la jerarquización del valor social de la ciencia, que las más de las veces queda opacado por el valor económico.

Otra de las dificultades es la frecuente confusión del espacio del CEI con un espacio de control profesional, por lo que los investigadores se sienten enjuiciados y en ocasiones reciben las observaciones como críticas a su saber profesional. Es muy frecuente que se tilde al comité de “incompetente”, “lento”, funcionando a destiempo de las necesidades de la investigación y varios otros adjetivos que suelen ser formulados por el desconocimiento de los objetivos que movilizan a los CEI y de su modo de funcionamiento.

En este sentido, reforzar la formación de los investigadores en el campo de la ética de la investigación es uno de los caminos más fértiles y la Universidad de la República, tanto en su formación de grado como de posgrado, tiene una enorme oportunidad y responsabilidad.

La ampliación de la bioética en las currículas de grado y posgrado es otro de los factores que contribuye al desarrollo de investigaciones en un marco ético, independientemente de que sean esos profesionales quienes lle-

ven adelante esa investigación. Entendemos que los profesionales se nutren del conocimiento generado en las investigaciones, por lo que deben tener en el acercamiento al nuevo conocimiento una visión crítica que les permita evaluar el sentido ético de la misma.

Según Rivera (2009) otra dificultad a la que todo CEI se enfrenta, son las relaciones de poder que se tejen en torno a las investigaciones, muchas de ellas visibles y evidentes, pero otras no tanto. Relaciones de poder que se juegan en torno al poder económico, pero también al académico evidenciando las múltiples relaciones de saber-poder.

El rol de los CEI es fundamental en las dos situaciones referidas: investigación en comunidad e investigación de la comunidad, aunque los escenarios que motivan la deliberación sean diferentes e incluso la integración de los comités también pueda serlo. La normativa prevé la integración de miembros *ad hoc* que aportarían específicamente la perspectiva particular de una situación a deliberar o la perspectiva particular de una comunidad sobre la que se desarrolla el proyecto de investigación. Los CEI en su rol de defensa de los derechos humanos, deberán identificar con claridad la pertinencia de la investigación para esa comunidad y cuáles son los beneficios que la comunidad obtendrá.

Investigación científica, metodología y ética

La investigación busca responder interrogantes, encontrar la solución práctica a los problemas que nos planteamos y contribuir a la construcción de diferentes conocimientos, teorías o saberes.

Los objetivos de la investigación se obtienen por medio de un *proceso metodológico y de acervo científico*. Esto implica un tipo de investigación “sistemática, controlada, empírica, y crítica, de proposiciones hipotéticas sobre las presumidas relaciones entre fenómenos naturales” (Kerlinguer, 1975: 11) eliminando la casualidad, adoptando un método y utilizando lo observable siempre desde una postura crítica y cuestionadora.

El desarrollo metodológico permite sistematizar un proceso dándole coherencia y reproductibilidad desde una perspectiva precavida y prudente. Precaución y prudencia son términos clave cuando la investigación enrola seres humanos desde la perspectiva individual a la comunitaria, es aquí donde se comienza a esbozar el vínculo entre el método y la evaluación ética de la investigación.

La investigación se puede dividir en diferentes tipos, esto depende del objeto de estudio, su extensión, las variables a utilizar, el nivel de medición,

el tipo de análisis de la información, las técnicas de obtención de datos e incluso sobre su ubicación temporal, de los aspectos planteados surgen las características metodológicas de una investigación, lugar en el cual podemos identificar puntos donde detenernos para realizar la evaluación ética desde una perspectiva metodológica.

“Para que un protocolo de investigación clínica sea ético la metodología debe ser válida y prácticamente realizable. O sea, la investigación debe tener un objetivo científico claro, estar diseñada usando principios, métodos y prácticas de efecto seguro aceptados, tener poder suficiente para probar definitivamente el objetivo, un plan de análisis de datos verosímil y debe poder llevarse a cabo” (Emanuel, 2003).

Pero; ¿Qué particularidades metodológicas tiene una investigación **con** la comunidad frente a la que tiene como objetivo su realización **en** la comunidad? Dentro de estas destacamos:

- *Mayor participación:* en relación al rol activo de los integrantes de la comunidad en el proceso de investigación, incluyendo instituciones sociales y afines lo cual facilita la construcción de inter-transdisciplina y la cooperación interinstitucional.

- *Horizontalidad de los roles:* entre el/los investigador/es y las personas que colaboran en el proceso, lo cual determina que los sujetos de investigación sean colaboradores de la investigación, incidiendo ellos en las diferentes partes del proceso de investigación científica, el cual tiene una base social. Se superponen en el proceso roles como el de educador-educando el cual implica un intercambio dialógico de la información desde la horizontalidad, esta superposición de roles no debe de oficiar de escollo para la investigación sino como potenciador de la misma.

- *Responsabilidades compartidas:* en mayor o menor medida por parte de los implicados, de forma parcial o total, a diferencia de las investigaciones en el que el sujeto de investigación no incide en todas o la mayoría de las etapas, adquiriendo por lo tanto un rol pasivo.

- *Mayor calidad de los datos:* ya que las dimensiones a tomar en cuenta surgen de forma colectiva, se integran las particularidades de la comunidad participante inclusive la de las minorías.

- *Mayor relevancia social:* asumiendo que el proceso de investigación favorece la participación, el empoderamiento, la democratización de los conocimientos, articulación social, la acción social transformadora como re-

sultado tomando en cuenta las demandas de los ciudadanos apuntando a la integración comunitaria y la cohesión social.

- *Optimización de recursos y eficiencia de las intervenciones*: ya que existe un vínculo entre las necesidades de los ciudadanos y la idea de la investigación.

- *Implicancias políticas*: Pues los resultados evidencian y tratan de modificar una realidad que necesariamente se vincula a acciones políticas tendientes a mejorar la calidad de vida de las poblaciones generando actividad científica que no busca ser imparcial.

Los puntos previos pueden condensarse en la metodología llamada Investigación Acción Participativa (IAP) concebida como proceso comunitario que permite conocer y sensibilizar a las personas, para poder transformar la sociedad por medio de acciones específicas.

Para Kemmis (1982): “El investigador de la acción se involucra en la creación de acción no en contextos artificiales donde los efectos puedan ser estudiados y descritos desapasionadamente, sino en prácticas sociales de la vida real”.

La IAP analiza las prácticas sociales (praxis) y se fundamenta en una metodología inductiva (Vizer, 2004). Este análisis de la praxis involucra etapas como la identificación de un objetivo social que responde a problemas vigentes o posibles, examinar críticamente estos problemas para posteriormente encontrar explicaciones y alternativas posibles que deriven en la experimentación de esas alternativas siempre sujetas a revisión para que las mismas puedan generar resultados propicios para la sociedad.

En este caso la investigación forma parte de un proceso más amplio (que implica prácticas de transformación e intervención) o global por su repercusión social, donde las personas son el agente principal de cambio ya que el objeto de estudio o problema a investigar de esta metodología surge del interés de la población y no de intereses personales. La investigación pasa a tener un saldo movilizador de la sociedad donde el rol del investigador pasa a superponerse con el de la población ya que la pregunta de investigación y su desarrollo involucra a la comunidad de forma activa.

En este proceso se establecen las bases que diferencian la investigación social con la investigación básica, ya que la IAP hace énfasis en el conocimiento práctico y reflexivo de los actores comunitarios (personas, grupos, instituciones, etc.) en el proceso de transformación de la realidad.

Metodológicamente, los pasos a seguir corresponden a la observación participante, la descripción, la inferencia y la interpretación. En este proceso que involucra a la comunidad y a los investigadores embarcados en un pro-

ceso conjunto y cooperativo donde se censan los problemas percibidos por la comunidad.

Con esta descripción de esta metodología de impacto en lo que refiere a la investigación con la comunidad intentamos mostrar las particularidades metodológicas de esta, donde el proceso científico toma en cuenta aspectos sociales desde una visión interpretativa y holística de la naturaleza humana muy propia de la investigación cualitativa.

Investigación, método y comunidad: Hacia una evaluación ética

La investigación **con** la comunidad puede en la mayoría de los casos acarrear riesgos mínimos a diferencia de la investigación **en** la comunidad, la cual muchas veces puede investigar sobre situaciones o problemáticas que no son propias a la misma. Sin embargo en el área de la investigación gestada con y para la comunidad podemos exponer a las personas a riesgos muy parecidos a los de la investigación biomédica. Ejemplos de esto vienen desde el área de la investigación social, como el estudio Milgram, estudios sobre conductas estigmatizadas, consumo de sustancias, patologías psiquiátricas, homosexualidad, pobreza, abuso sexual, violencia doméstica entre otras. Es claro que en la investigación que involucre (de cualquier forma) a la comunidad, la valoración ética debe estar implícita en todos los estadios de la investigación. He aquí un vínculo claro entre la génesis de un protocolo que investiga estas temáticas y la necesidad de un método que tome en cuenta al "otro", a los actores sociales, en ese rol de investigador-sujeto participante.

Según Lorenzo (2004): "...el respeto ético debe centrarse mucho más en la formulación de un problema de investigación con sentido cultural, que debiera ser resuelto con la participación de los actores, mucho más conscientes y vigilantes".

En el marco comunitario el proceso de evaluación ética adquiere ciertos matices en los cuales nos detendremos brevemente, de ellos muchos son comunes a otras metodologías, (por ej. investigación clínica).

Nos centramos en el valor social y la validez científica los cuales se suman a los diferentes apartados de este capítulo. Nuestro fin es aproximarnos a describir los esbozos de una investigación que pretenda lograr beneficios positivos en una comunidad, buscando mejorarla generando conocimiento y mayor comprensión de sus problemas, pudiendo de acuerdo a las hipótesis planteadas, fomentar su desarrollo y bienestar con un saldo que implique transformación, esa una investigación poseedora de **valor**.

Una investigación o intervención comunitaria que no cumpla con estas características de valor comunitario y científico no es ética ya que destina recursos limitados como tiempo, espacio y dinero (estatales, universitarios, humanos, etc.) a intervenciones innecesarias. Por otro lado promueve la exposición de las personas a riesgos o daños de intervenciones sin impacto y poco innovadoras. Por lo tanto, el valor de una intervención sería un requisito mínimo para el desarrollo de la investigación en todas sus formas.

Ejemplos de experiencias carentes de valor son las intervenciones que carecen de aspectos innovadores para visualizar, caracterizar o solucionar una problemática comunitaria de acuerdo a las hipótesis planteadas.

El problema de la sobreintervención de comunidades por instituciones con propuestas de investigación similares, duplicación de la información, la repetición de intervenciones a lo largo de los años y la suma desarticulada de las acciones en territorio carecen de valor exponiendo a las comunidades a la explotación para concreción muchas veces de fines externos a ellas. No tomar en cuenta la viabilidad de efectivizar las intervenciones propuestas de acuerdo a las realidades económico-presupuestales implica también ausencia de valor, ahora, desde una óptica de gestión de recursos para la investigación asumiendo que hay aspectos nuevos a conocer prioritarios y de mayor impacto positivo para las personas.

En segundo lugar, la validez científica implica una estructura basada en la sumatoria de etapas consecutivas e interdependientes, esta adecuación al método, de forma coherente, es la que determina la validez científica de las investigaciones. A pesar de lo antedicho, la validez metodológica también se relaciona con la distribución justa y equitativa de recursos, por lo que tendrían prioridad las investigaciones que se planteen objetivos de impacto positivo y factible en función de los recursos humanos y económicos necesarios para su concreción.

Cuando investigamos con la comunidad y asumiendo que su metodología implica transformación social, la validez se vincula con este efecto y con su consecutividad en el tiempo, este es quizás uno de los aspectos más interesantes de la valoración ética de la validez, junto con la capacidad de la comunidad en el control de la investigación, la inclusión de diferentes voces y reflexiones que trascienden la de un solo investigador tomando en cuenta lo útil y real según el criterio de la propia comunidad.

Recordar que: una investigación con valor, puede no tener validez si la misma está mal diseñada y llevada adelante, siendo ésta no ética.

Niveles de investigación en el contexto comunitario

Podemos sistematizar la investigación en el contexto comunitario en dos niveles:

Investigar - la - comunidad

Implica generar conocimiento en relación a la comunidad misma, características particulares, a nivel descriptivo (estructura, demografía, composición, situación sanitaria, entre otros), buscar causas a problemas concretos de la comunidad. Y todo el campo de la investigación cualitativa que aporta valiosas herramientas para la búsqueda de soluciones en torno a problemáticas sobre la organización, los modos de vincularse, la situación sanitaria, educativa, laboral, así como para conocer el funcionamiento en situaciones que podrían ser tomadas como ejemplo para otros grupos con problemas no resueltos.

Ahora, cuando investigamos la comunidad ¿qué se investiga? Las investigaciones en este campo se deben desarrollar para solucionar problemas o demandas que surgen en el espacio mismo de la comunidad. Lo que debe orientar la discusión ética es qué se investiga, cómo se justifica esa investigación.

2- Investigar - en - la comunidad: definir y contextualizar

“Investigaciones por conveniencia” le llamamos cuando el grupo de investigación por algún motivo (por ejemplo la práctica asistencial), tiene relación con una comunidad y decide llevar a cabo la investigación en ella, no para el beneficio de ésta, sino para desarrollar su propio proyecto individual o institucional de referencia. Aquí se pone en duda el valor del consentimiento informado, si los integrantes de una comunidad que de alguna forma dependen del investigador para la atención a la salud por ejemplo, realmente tienen grados considerables de libertad o por el contrario ¿se sentirían cohesionados para participar? Caben también las interrogantes respecto a ¿qué beneficio le traería esto? ¿sería justificable su participación?

Intentaremos analizar la complejidad de la ética de la investigación, sistematizando tres conflictos que seleccionamos por considerarlos núcleos duros en la temática. En una investigación se pueden identificar uno o varios de estos conflictos éticos, con lo que la comunidad se puede ver afectada:

a- Identificación del problema

En esta identificación del problema se deben relevar necesidades de la comunidad. Entendemos que las necesidades de la comunidad trascienden las necesidades humanas pensadas en términos de cada individuo. Las necesidades de la comunidad corresponden al conjunto de las necesidades sentidas individualmente siendo a la vez resignificadas en el espacio de lo colectivo y territorial. Se ponen en juego las dimensiones biológica, cultural, social, política y económica de la vida en sociedad.

Las necesidades son tales en la medida que los sujetos (individuales y colectivos) toman conciencia de ellas. La aparición de la conciencia de una necesidad determinada permite la proyección de alternativas de satisfacción y es aquí donde la mediación de la intervención técnica-profesional y académica encuentra un núcleo de justificación para la producción de investigación científica. La investigación se orienta con arraigo en problemáticas sociales concretas, identificadas y como punto central, reconocidas como tal por la comunidad en la que se intervendrá a partir del trabajo de investigación científica.

Las investigaciones deben coincidir en los espacios de las necesidades sentidas y necesidades percibidas.

b- Devolución-beneficios

Uno de los aspectos que nos interesa resaltar por lo controvertido son los beneficios post-investigación. Desde el punto de vista ético no es discutible que las comunidades que participan de investigaciones que las involucren de una u otra manera deban recibir beneficios post-investigación que deben ser claramente y oportunamente explicitados.

La dificultad a la que nos vemos enfrentados a diario es a investigaciones que sólo desarrollan su fase inicial, es decir la fase descriptiva de diagnóstico de la comunidad. Este diagnóstico, las más de las veces aporta credenciales al investigador y satisface exigencias académicas, pero por reiterado, no ofrece soluciones a la comunidad, de la que se extrae sistemáticamente información que no redunde en la elaboración de verdaderos cambios.

Particularmente, encontramos comunidades que son sobre diagnosticadas, simplemente porque se necesita generar espacios de inserción académica para la formación de estudiantes universitarios. Entendemos que se

generan así diversos problemas éticos que se entrecruzan y tornan aún más compleja e inequitativa la situación. Se investiga sobre algo a partir de lo cual no se generará ninguna solución, se utiliza una y otra vez a poblaciones generalmente vulneradas en sus derechos, y además se utilizan para ello, en muchas ocasiones, fondos públicos.

La investigación científica, sobre todo en el marco universitario, no debiera pensarse jamás en función de los beneficios que aporta al investigador, sino a la comunidad en la que se va a desarrollar. Nuestra Universidad de la República debe extremar la reflexión acerca de las condiciones en las que interactúa con la sociedad, que es la que fundamenta su existencia.

El trípede universitario enseñanza-investigación-extensión debe ser considerado de forma articulada, siendo las prácticas extensionistas producto del saber que se gesta en investigaciones concretas en la sociedad, procurando su utilidad social. La función docente ejercida en esta articulación promueve la construcción de profesionales con alto compromiso social.

En palabras de Carlevaro (2010: 57):

“Para ser sintético –obviando sutilezas de expresión– diremos que la extensión universitaria es una función de la universidad cuyo propósito y significado esencial es poner la universidad al servicio del pueblo. La raíz ética de la extensión parece indudable. Parte del reconocimiento de que la universidad –ámbito de la enseñanza superior y la cultura– no debe monopolizar el saber a espaldas de la enorme mayoría de la población que sostiene su funcionamiento y la rodea.”

Cuando se evalúa los riesgos beneficios, siempre deben ser justificados por los beneficios exponer a una población a un riesgo y ser conocidos por la población participante.

c- Conflictos de intereses

El campo de la investigación científica reúne a una diversidad de actores que trasciende ampliamente a quienes desarrollan el rol de investigadores. El agente financiador, la institución de respaldo y aval de la investigación y el investigador o equipo de investigación, los colaboradores externos y la propia población participante.

El conflicto se presenta al profesional-investigador que como fin tiene su rol social, por lo que cualquier otro interés queda subordinado a este co-

metido. Cuando hay intereses que son lícitos como mejorar la formación del profesional que también es investigador, son dos profesiones, para reflexionar sobre esto, tomamos la pregunta que hace M Luisa Pfeiffer (2009) ¿la investigación es para él un medio para cuidar y curar a su enfermo?

Los intereses se plantean tanto en el orden de competencia disciplinar como en el interés por promover o desestimar ciertas líneas de investigación. Cuando el profesional que debería reclutar pacientes para una investigación es de referencia para un grupo o una comunidad, es muy difícil que se den todas las garantías para que los posibles probando den su consentimiento informado como debe ser, pensando en que se investiga en ese grupo por su beneficio, ¿Cuál debería ser el rol del profesional? ¿Seguiría siendo el interés primario relacionado con su rol social el que guiaría su práctica? aun si fuera así, ¿qué libertad tendrían los integrantes de la comunidad de negarse a participar?

Conclusiones

La Universidad de la República, como institución que orienta sus fines hacia la sociedad de las que es parte y en la que tiene fundamento, ubica entre sus fines prioritarios a la enseñanza, la extensión y la investigación. La función social de nuestra Universidad pública efectivamente se funda en que estos fines están articulados entre sí. La investigación con valor social produce un saber local sobre el que producir prácticas de enseñanza para formar profesionales comprometidos con la realidad, y que en el proceso de formación puedan generar prácticas de extensión a través de las cuales devolver a la sociedad parte de lo que la sociedad proveyó.

En este sentido la sociedad provee entre otras cosas soporte económico y material humano sobre el que se desarrollan las prácticas mencionadas de investigación y extensión. La ética, y especialmente en el tema que nos ocupa, la bioética, nos ofrece herramientas para la deliberación acerca de la moralidad de nuestras intervenciones en el campo de la vida y la salud.

La investigación con seres humanos (biomédica, epidemiológica, psicológica y social) como un modo particular de producción de conocimientos, es una intervención con individuos o comunidades que requiere de una reflexión ética orientada a la preservación de los intervinientes, minimizando los riesgos, maximizando los beneficios, pero fundamentalmente generando conocimiento con alto valor social.

Si entendemos el conocimiento científico como un proceso social, la ciencia ha de ser socialmente responsable.

Las temáticas de investigación afectan a toda la sociedad, por lo que los investigadores y las autoridades deben tomar conciencia de la amenaza potencial en la que puede derivar el conocimiento científico.

Las investigaciones biomédicas son las que presentan mayores niveles de regulación y control, aunque aún se desarrollen investigaciones con problemas éticos graves: uso de placebo, beneficios post-investigación, justicia en la distribución de riesgos y beneficios, minimización de riesgos, consentimiento informado, etc.

Pero las ciencias sociales no pueden estar eximidas de rigurosas evaluaciones éticas, ya que estas pueden invadir la intimidad y privacidad de las personas y comunidades, y esto aunque a veces no se trate de un daño físico, si es un daño moral.

Los comités de ética de investigación en Ciencias Sociales son cada vez más imprescindibles a la hora de evaluar la pertinencia científica de los proyectos, así como cuidar y resguardar a los participantes en su dignidad, autonomía y seguridad.

La investigación “en” comunidades o “de” comunidades nos enfrenta a ciertos problemas éticos particulares que necesitan ser identificados y debatidos a efectos de diseñar investigaciones que tomen en cuenta los fenómenos que exceden el campo de lo individual o de la suma de individualidades.

Bibliografía

- Agar Corbinos, L. (2004). *La ética de la investigación en Ciencias Sociales en el contexto de la globalización: de la investigación cuantitativa a la cualitativa*. Consultado vía: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-569X2004000100008&lng=es&tlng=es.10.4067/S1726-569X2004000100008. 20/05/2014
- Berlinguer, G. (1994). “Ética, Salud y Medicina”. Montevideo: Editorial Nordan-comunidad.
- Breihl, J. (2010). *Las tres “S” de la determinación de la vida y el triángulo de la política*. Seminario “Rediscutiendo a questão da determinação social da saúde”. Bahía: Centro Brasileiro de Estudos de Saúde (CEBES), 19-20 marzo de 2010. Consultado vía: <http://cursos.campusvirtualesp.org/mod/resource/view.php?id=2273>. 20/05/2014
- Carlevaro, P. (2010). *Reflexiones sobre la práctica educativa universitaria y la formación ética*. En: Nari, M.; Ibáñez, A. Formación ética en la universidad. Montevideo. Fundación Ayacucho. Universidad de la República.
- Chacín, M. Cobos L. y Aray, M. *Los colectivos de investigación: una propuesta para integración de saberes*. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR). Caracas. Consultado 10 de marzo de 2014. http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_1/Chacin__Cobos_y_Aray.pdf. 20/05/2014

- Cullen, Carlos (2008) Introducción a la Ética, en Pace, Rosa y Norma Caffaro (comp.), *Iniciación a la bioética, con algunas reflexiones sobre los trasplantes*. Buenos Aires, Del Hospital, 2008, pp. 105-135.
- Código de Nuremberg (1947). Consultado: <http://www.smu.org.uy/publicaciones/libros/laetica/nor-nuremberg.htm>
- Declaración Universal de Bioética y Derechos Humanos (2005). UNESCO. Consultada vía: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=31058&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. 20/05/2014
- Decreto 379/08. Ministerio de Salud Pública. Montevideo. Consultado: http://archivo.presidencia.gub.uy/_web/decretos/2008/08/CM515_26%2006%202008_00001.PDF. 20/05/2014
- Eco, U., Martini, C. (1996). *¿En qué creen los que no creen? Un diálogo sobre la Ética en el fin del mundo*. Buenos Aires: Arte Gráfico Editorial Argentino.
- Emanuel, E. (2003) *¿Qué hace que una investigación clínica sea ética? Siete requisitos éticos*. "Pautas éticas de investigación en sujetos humanos: Nuevas perspectivas". Lolás F. y Quezada A. (Eds.). Serie Publicaciones 2003, Programa Regional de Bioética, OPS/OMS. Consultado vía: <http://www.uchile.cl/portal/investigacion/centro-interdisciplinario-de-estudios-en-bioetica/publicaciones/76704/libros>. 20/05/2014
- Foucault, M. (1999a). *Estrategias de Poder*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Foucault, M. (1999b). *Estética, Ética y Hermenéutica. "Obras Esenciales", v. 3*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Hernández, C. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Israel, B., Schulz A., Parker E. y Becker, A. (1998). Review of community-based research: Assessing partnership approaches to improve public health en *Annual Review of Public Health* 19, pp. 173-202.
- Kerlinger, F. (1975). *Investigación del comportamiento: técnicas y metodología*. México: Nueva Editorial Interamericana.
- Ley Orgánica (1958). Universidad de la República. Consultada vía: <http://dgjuridica.udear.edu.uy/files/2012/06/LEY-Org%C3%A1nica.pdf>. 20/05/2014
- Nietzsche, F. (2008). "Sobre verdad y mentira en sentido extramoral". Madrid: Ténos.
- Penchaszadeh, V. (2013). Reflexiones sobre el origen, situación actual y perspectivas futuras de la Red latinoamericana y del Caribe de Bioética. UNESCO. *Revista Redbioética/UNESCO*, Año 4, v.2 (8). Pp: 11-15.
- Pfeiffer, M. (2009). "Conflicto de intereses. Peligros y riesgos en las investigaciones". Cecchetto, S; Pfiffer, M. y Estévez, A. (comp). Buenos Aires: Ed. Antropofagia.
- Plan estratégico de desarrollo de la Universidad de la República (2005). Consultado: <http://basedp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/Documentos%20de%20Trabajo%20del%20Rectorado%2027.%20Plan%20estrategico%20de%20desarrollo%20de%20la%20universidad.pdf>. 20/05/2014
- Potter, V. (1971). *Bioethics: Bridge to the Future*. New York: Prentice-Hall Pub.

- Rivera, Silvia. *¿Porqué una comisión de ética de la investigación en la Universidad?* Consultado vía: http://www.unla.edu.ar/documentos/secretarias/seccyt/cei/por_que_comision_etica.pdf. 11/03/2014.
- Rivera, S. (2009). *La inserción institucional de la ética. Una reflexión desde la filosofía*. “Bioética y salud mental y psicoanálisis”. Fantin, J. C. y Fridman, P. (comp.). Buenos Aires: Editorial Polemos.
- Rovaletti, M. L. (2009). La ética en los proyectos de investigación en las ciencias sociales: avances y desafíos. *“Peligros y riesgos en las investigaciones”*. Cecchetto, S., Pfiffer, M., Estévez, A. (comp). Buenos Aires: Editorial Antropofagia.
- Saidel, Matias, Revista de información y pensamiento urbano. Metropolis. 2011 Consultado vía.
<http://w2.bcn.cat/bcnmetropolis/arxiu/es/page8564.html?id=21&cui=547>
- Sartre, J.P. (1970). “Crítica de la Razón Dialéctica”. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Vigostky, L. S. (1987). “Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”. La Habana : Ediciones Científico Técnicas.
- Vizer, E. (2002). *Metodología de intervención en la práctica comunitaria: investigación-acción, capital y cultivo social*. Consultado vía: <http://www.uff.br/ciberlegenda/ojs/index.php/revista/article/view/286>. 20/05/2014

TÉCNICAS EDUCATIVAS PARA ENSEÑAR BIOÉTICA ESCENAS PARA REFLEXIONAR Y DEBATIR

María Inés Umpierrez Perciante

Lic. en Enfermería, Universidad de la República

Sylvia Laura Piovesan Suárez

Dra. en Odontología, Universidad de la República

Al hablar de Ética y de Ética Aplicada, tal cual es la Bioética, no se puede obviar ni separarse del tema educativo. Enseñar ética es dar a conocer saberes que faciliten argumentar y universalizar racionalmente lo que es válido para decidir y tomar un curso de acción (Cullen, 2004, p.31). El argumentar es concebido como la interacción social donde los interlocutores, reconociendo sus propias diferencias, intercambian sus conocimientos, prácticas y valores sin imponer su verdad y democratizando las decisiones frente a un determinado problema. (Bertolini y Langon, 2009, p.12)

Las dos preguntas que surgen de inmediato si hablamos de educar, es como debe el docente enseñar y como logran el aprendizaje los alumnos.

Partimos de la base que educar, no es solamente informar ni adoctrinar, sino que es permitir al que se educa, hablar en su propio nombre, ejerciendo su autonomía y postura crítica, dándole originalidad a la asimilación del conocimiento, en cuanto que es él mismo quien integra e incorpora ese conocimiento y quien desde su conciencia y afectividad reflexiona sobre el mismo (Ibañez, 2010, p.47)

Es imprescindible entonces, no considerar al conocimiento como un producto perfecto y concluido que surge de una pacífica acumulación

Quien enseña debería hacer uso de la creatividad y de la invención para estimular “el querer saber” para que el interlocutor vea agitado su pensamiento, sus saberes instituidos sobre prácticas y valores propios y además de su interacción social y cultural que le ha marcado la vida. El que aprende tiene que ser conmovido y a través de una discusión argumentativa que le permita discriminar las razones buenas de las malas, lo verdadero de lo falso. Es decir el permanente conflicto del sujeto moral, se cuestiona asimismo atendiendo y valorando el vínculo social. (Beertolini y Langon, 2009)

Actualmente el conformismo generalizado (Castoriadis, 2007) que hace actuar a los hombres según la mimetización del imaginario dominante, sin permitir hacer uso de la propia lucidez y libertad, lleva a comportamientos que se apartan del fin social al que se deben ajustar las profesiones.

Variadas y múltiples han sido las formas de tratar de enseñar valores, teniendo en cuenta que la reflexión filosófica por la que nos lleva la ética, es una permanente valoración de lo que el hombre hace y de por qué y para qué elige hacerlo.

Como dicen Nari e Ibañez, (2010), hablar de formación ética es hablar de un proceso que no es “para otros”, los estudiantes, sino que comienza “en nosotros” los docentes, y por lo tanto es el docente el primero que tiene que comprender la dimensión moral de la práctica educativa que lo compromete, a su vez, con todo el colectivo docente y con la institución a la cual pertenece. Las mismas autoras haciendo referencia a Adela Cortina manifiestan “... que la coherencia entre lo que se sabe y lo que se vive, es uno de los más apetecibles valores humanos, y todavía más atractivo, el valor de la coherencia entre lo que se vive y lo que se enseña”.

El pensamiento de Adela Cortina va más allá aún, ya que lo que se vive es complejo cambiante, dinámico.

El ser humano va construyendo su propia realización durante toda la vida en base al uso de la razón y de la emotividad propia, así se va conformando la dimensión ética en su vida, en tanto sujeto moral y como propio de la condición humana. Así Cortina (2007) nos plantea la *Ética de la Razón Cordial*, pues la conciencia no actúa ni reflexiona sola, sino junto a una carga emocional y una afectividad sentida, sin buscarla, que deja al hombre frente a su libertad, para tomar decisiones, optar y actuar.

Cabe destacar que la ética según Adela Cortina intenta forjar un buen carácter para acrecentar la perspectiva de ser felices y justos, pudiendo identificar y optar por aquellos valores que consideramos mejores. (Cortina A. 2013)

En este sentido la enseñanza de la Bioética requiere de la convicción del docente en reconocer que sus creencias y certezas no son absolutas, que su postura se articula con lo que piensa y siente el alumno, que su rol exige empatía con el otro y que su propia integridad emotiva y racional tiene que aceptar cuando es necesario el cambio o el ajuste de sus percepciones frente a cuestiones morales y por lo tanto éticas.

Por lo tanto y teniendo en cuenta la necesidad de sentir y pensar para reflexionar y argumentar, se torna apropiado recurrir en la enseñanza de la Bioética, al trabajo colectivo, que integrando la teoría con la práctica,

permite combinar el aporte individual con el grupal sensibilizando y enriqueciendo al conjunto.

Hoy día ciertas técnicas educativas como las representaciones, (la interpretación de roles, escenificación de situaciones de la vida cotidiana), el trabajo grupal en talleres sobre noticias, cuentos, juegos y películas son pertinentes para enseñar Bioética. Ellas permiten vivenciar problemáticas de la vida real e identificar actitudes y comportamientos desde un “horizonte de experiencia” propia (Bertolini2009).

En esta perspectiva, se presenta a continuación una breve descripción de cada una de ellas, y se expone al final una serie de ejemplos en los cuales el guión de escenas invoca diferentes valores y contravalores entre actores varios, inmersos en situaciones asistenciales del ámbito sanitario.

Técnicas educativas

1. Roll-playing o interpretación de roles

Se trata de una técnica participativa en la que las personas que intervienen toman roles diferentes vinculados a una temática. Los papeles son asignados por quien modera el grupo. El guión de cada actor puede ser entregado en un formato escrito o verbal y la finalidad es que cada uno desde sus propias vivencias improvise y represente ese rol.

2. Análisis de noticias y /o hechos

Esta técnica toma temas que aparecen en medios de comunicación o hechos que son aportados por alguien de la audiencia. Son generalmente polémicos y controvertidos, por lo que facilitan el debate y la discusión siendo dirigidos por un moderador.

3. Lectura de cuentos y discusión

Es otra técnica similar a la anterior que toma la lectura o el relato de un cuento para provocar la discusión sobre determinada temática.

4. Juegos

Diferentes formatos lúdicos contribuyen a realizar a partir de interacciones entre los participantes a convocar al dialogo y debate situaciones referidas a una temática. (ej. Naipes con frases que se intercambian buscando relaciones temáticas etc.)

5. Películas(trailers)

Se trata de extraer escenas de una filmación referidos a una temática para analizar y reflexionar sobre la misma con la audiencia y un moderador.

6. Escenificación de situaciones

Escenas que evocan situaciones del ámbito sanitario que han servido en variadas oportunidades en cursos y conferencias de Bioética, para introducir a diferentes audiencias en espacios de debate, crítica y reflexión argumentativa sobre valores que afectan la salud y la vida de las personas.

La metodología consiste en:

- Representar la escena por parte de los actores según diferentes libretos

- Abrir luego un espacio de debate argumentativo donde se promueve la confrontación de las escenas con vivencias de la vida real de los participantes quienes relatan sus experiencias, comentan sobre la escenificación, identifican los dilemas éticos presentes, los diferencian de problemas legales, socioeconómicos, culturales, religiosos etc.

- Resumir finalmente (por parte del docente moderador) y enfatizar sobre los valores, derechos, principios en juego y sintetizar la o las posibles alternativas de resolución o mejora de la situación desde el consenso o la discrepancia argumentada.

Las escenas aparecen en un libreto y los personajes son interpretados por diferentes actores.

1) FIRME AQUÍ

Se reflexiona sobre la autonomía y el consentimiento informado

Personajes

H-Hombre administrativo en la ventanilla de una IAMC

P-Paciente femenina tercera edad

(Ventanilla de recepción y solicitud de horarios)

H-Siguiente

P- Buen .dia Me mandaron...

H- Deme la orden del médico. Mm,.....Falta pagar

P-No ya sé, vengo a averiguar si...

H-No señora tiene que pagar y viene a sacar día y hora

P- Yo solo quiero saber si es el estudio del estómago que me mandaron

H-Si señora ahí dice fibroscopía gástrica, Siguiente!

P - pero ¿quien me explica?

H saque el ticket y venga que le damos por escrito la preparación

P Bueno .Siguiente

(Un rato después)

P Joven volví

H espere un poco señora ya la atiendo
P- ¿Cuándo puede ser? el día del estudio digo
H- Tengo el lunes a las 7 y 30 o el martes a las 20 y 15
P- No de noche no
H- pero le ofrecí de mañana también
P -si pero es tan temprano!
H Es lo que hay. Sinó para el mes que viene
P Tá ta ta. vengo el lunes a las siete
H 7 y media
P si si. ¿que tengo que hacer?
H tome acá le anoté el día y la hora, este papel dice lo que tiene que hacer desde el día antes. y este otro es para que lo lea y lo firme, sinó no se lo hacen
P mmm y usted no me explica algo más
H Señora acá están los tres papeles, uno con la fecha, otro con la preparación y este *(señala fuerte sobre la mesada)* tiene que firmarlo aquí, con cédula y aclaración de firma ¿Entendió?

2) LA TELEFONISTA

En esta escena se reflexiona sobre el principio de justicia
 Personajes

R-Recepcionista del centro de ecografías

A-Amiga Carmen

U-usuario en el teléfono

R-Hola *(hablando por teléfono)* Buenas tardes Centro de estudios por imagen. Habla Noelia

Si si, *(silencio)* entiendo , claro, tenemos para el 30 de noviembre,

NoLamentablemente no hay nada antes de esa fecha (tapa con la mano el teléfono cuando se acerca su amiga) mua mua *(se besan)* Carmen ¿como estás?

A-Todo bien atendé, atendé nomás, después hablamos

R-Perdón señora no le entendí su nombre, Aja ¿Con s o z? si, ...no,... exacto 30,...si a las 6 de la tarde..... si claro 18 horas, adiós *(cuelga el teléfono)*

¿Como estás Carmencita? Hace días que no nos vemos

A. estuve jodida, de lo mío sabes Ahora estoy mejor pero igual el doc. quiere una eco para quedar tranquilos. Pero ché escuché recién que estás dando fecha para fines de noviembre ¿no?

R. pero Carmen sabes como es esto, vos venite mañana mismo y te me-
chamos, un poquito antes de las cinco, sabés que siempre se deja un
huequito por allí.

Y no tenés nada. No te asustes dale. Seguro no es nada. Dale. Hasta ma-
ñana

A. Esperemos que sea así. Gracias nena, nos vemos mañana

Llega otro usuario y se despiden con un beso

3) LENTITUD EN LA ENMERGENCIA

Se reflexiona sobre los principios de Beneficencia y no malefencia

Personajes

P-Joven paciente

H-Joven hermano del paciente

A-Auxiliar de una puerta de emergencia

En la puerta de emergencia, sale el auxiliar a ver quien sigue

A. Si chiquilines ¿que les pasa?

H- Mi hermano se cayó de la bici y le duele mucho el brazo

P- uY uf ta bravo esto(*llora*) duele mmmm muchooo

A-¿Tiene carnet'?

H- No sé, mi madre está trabajando y mi abu fue al cementerio, sali-
mos, salimos en un taxi de apuro y no trajimos nada

A- ¿cuantos años tiene tu hermano?

H -9 años. recién cumplidos

P La pucha no aguanto el brazo. Me duele muchoo

H ¿no hay doctor acá? o ¿es usted?

A- no el médico esta adentro y ¿cuantos años tenés vos?

H diecisiete, casi dieciocho

A ¡que problema!

H. que ¿cual? ¿eh? ¿Qué pasa?

A- ¡son menores los dos!

P quiero a mi madre (*llorando*)

H mamá vuelve tarde , Tincho esperá
 A- ¿ningún mayor en tu casa ahora?
 H estamos solos , ¿no entendió?
 P me duele mucho Beto (*llorando*)
 A-Acá no se atiende sin carnet y menos a un menor solo
 H- pero deje que lo vea un médico. que lo vea y lo atienda, mi hermanito está mal.....muy mal

4) EL ASCENSOR A LA MAÑANA

Se analiza fundamentalmente la confidencialidad

Personajes.

Pr.1, Pr. 2 Pr. 3, Pr. 4 Profesionales

A Acompañante:

Est. 1, Est 2 Estudiantes .

Otras personas. Visitantes.

Pr 1: Hola!! Y ¿anoche?

Pr.2: ¿Te acordás el abdomen?

Pr.1: Ah!!, la cama 7 que estaba con vómitos

Pr. 2. Si, terminamos abriendo y no sabés 3 horas.

No sabemos que va a pasar con eso, mandamos todo a estudiar.

Está más o menos, creo se va a complicar, no había más cama allá... viste y bueno estamos tratando, pero bueno, con drogas y volumen.¿bajás? chau

Pr.1. nos vemos,(*se baja del ascensor.*)

A (*Se dirige al Pr.2*) Me disculpa ¿de quién hablan,? mi marido tiene algo de lo que hablan....

Está en la cama 7, quiero que me explique.

Pr. 3, Pr. 4 (*se mirán sorprendidos*)

Pr 2.(*Muy nervioso por la situación*) Ah!!! usted entonces es el familiar... pero.. pero.. en el ascensor no, no, no podemos darle informes.

A ¿Cómo? ¿Que dice? Tengo derecho a saber, es mi familiar. Mi esposo! Y usted está hablando de él en público y yo que soy el familiar ¿no me puede informar??(*poniéndose en frente y arrimándose*)

Pr 2 SÍ, Claro cuando, cuando llegemos a la habitación le explicamos.

(*Llegan al piso y descienden todos*)

Visitantes extranjeros.

Vis 1 ¿entiendes de lo que hablan?(en portugués):¿Vocè entendi u que elles falan?

Visit. 2. *si de los pacientes aquí en el el ascensor.* Sim dos pacientes, seu estado, aqui no elevador

Visit 1 Ahh!!!! Meu Deus Que ´problema. El segredo

Otros pasajeros hablando bajito

Est.1: Si, pasó sonando el timbre, era la chata y el calmante, el calmante y la chata, cuando no era una cosa era la otra. Toda la noche. todita la santa noche .

Est.2: Sí cama 14.

Est. 1....yNo pude terminar el trabajo que estaba haciendo.

Y bueno si me lo pide el Prof,.....veremos, pero no viene, te pide las cosas y después no viene...(enojada)

Est 2 Y ¿aprobás??

Est 1. No te digo ... hace mucho que no lo veo.

Est. 3 Compañeras no son temas para tratar ahora acá.

5) PREPARÁNDOSE PARA LA INTERVENCIÓN QUIRÚRGICA.

Complejidad de varios principios, derechos y valores

Personajes.

P-Paciente.

M-Médico

E- Esposo de la paciente

En el consultorio

P-Entonces ¿me tengo que operar? Y ahora nomás ¿?!

M- Sí como le dije, no se puede esperar más.

Tiene que ir tomando esto cada seis horas...(le da una receta)

P- Pero.... (leyendo el nombre del medicamento) ah! pero esto, esto me hace mal, yo leí el prospecto y....

M- Usted no tiene que leer, usted tiene que tomar, nosotros los médicos leemos.

P- Doctor, ¿que me va a hacer?

M- Es una incisión trasversa y anastomosis termino- terminal del cabo distal y también la reparación del saco herniario

P-¿Podrá pasar mi esposo? ¿?, porque... no tengo claro...estoy nerviosa y él entiende más

Sale y llama a su esposo

M- Bueno...No tengo mucho tiempo, necesito me firme este papel sino, no la puedo operar.

E- Permiso, buen día y ¿mi señora? ¿que dice que tiene que hacerle?

M Bueno, la tengo que operar, le tengo a que hacer una anastomosis termino- terminal... (*repite lo mismo.*)

E- Eso es grave?? Porque no entiendo mucho.

P- Bueno puede tener algunas complicaciones.ay ay ay! Pero no tengo tiempo ahora.

(*Poniéndose el saco y retirando su agenda de la mesa, dice: Los espero el lunes, esta es la preparación., con la medicación previa, el ECG, la valoración del cardiólogo, el anestesista y los exámenes de sangre para hacerle, pase por la dietista, y no se olvide del endocrinólogo, sino no la puedo operar y también la vacuna... (el Prof. le entrega un montón de papeles que a la paciente se les caen).*)

6) LA NUTRICIONISTA

Se plantea “beneficência –no maleficência”

Personajes

N-Nutricionista

P- Paciente

N- Adelante

P-Permiso

N-Mucho gusto soy la Lic. Cristina Ferreolo

P-Bueno yo soy como vera en la Ficha un nuevo diabético

N-Cuantos años tiene

P-50 casi 51, la semana que viene cumplo..

N-Nunca antes la habían tratado por esto entonces

P-Bueno siempre me daba un poquito alta el azúcar, pero comía todo salado, al mate no lo endulcé más y bue acá estoy

N-La medicaron por lo que veo y un plan nuevo de dieta (*mirando la historia Clínica*) si si si comencemos...

P- Bueno pero que tengo que hacer además de no usar “ lazúcar”

N-Usted se va a llevar estos folletitos que tengo acá que la van a ir ayudando en que alimentos están prohibidos o limitados

P-Pero deme un ejemplo, que como..

N-De mañana leche descremada con edulcorante a gusto, una feta de queso magro, una feta de jamón, media manzana o lo sustituye por un yougourt y cereales sin azucar, un pote de frutillas o sino una tostada de pan

lactal con jamón magro o mermelada poquita, tipo alemana que es mejor que la uruguaya, un hiwi

P-Doctora, digo, licenciada pero yo de mañana tomo solo mate y galletas

N-No No No galletas así como así no. Debe sustituir la galleta por algo proteico sin hidratos

P- Que hidratos, que...

N-Las harinas

P-Se me hace difícil esa dieta con fiambre.... y queso magro...

N-Es lo que no le va a hacer mal para la diabetes

P- Y al medio día ¿que como?

N-Churrasquito magro mejor lomo pero puede ser cuadril, zapallitos, berenjenas, ensaladas, nada de papa y boniato, una fruta, manzana o pera, o un pote de frutillas o gelatina con fruta

P- Y que hago con la pasta que yo como tanta.

N-No no no nada de eso, prohibida

P-Y de noche

N-No no no no n o De tarde primero, tomamos una merienda tipo el desayuno

P- Y acá puedo galletas o algo de pan

N-No, escuche solo si las galletitas son magras 2 o 3 que no superen los 25 grs en lugar de la tostada

P- Yo no ceno en general, tomo la merienda con pan casero, manteca y mate. Me gusta mucho el mate, soy matera ¿sabe?

N-El mate sin azúcar es libre señora. Pero tiene que cenar. Como se va a ir a dormir sin nada más que la merienda.

P-Que cosa eh? Todo nuevo con la diabetes. Como..., ¿que se puede comer en la cena entonces?

N-Tiene que comer o pollito a la plancha o pescado blanco con poca grasa como ser lenguado, abadejo o brótola a la plancha y para darle sabor una feta de muzzarella derretida, un puré de calabaza y hojas verdes

P-(*nerviosa y angustiada*) No voy a poder

N-SsSisisi Tiene que poder y además tomar las colaciones entre las comidas

P-Que, cocciones ¿eso dijo?

N-No co-la-cio-nes, colaciones, ingestas

P-Ah si que es eso

N-Debe comer algo entre horas, entre comidas,...una barrita de cereal Light, una manzana o algo así

(La paciente descarga el llanto)

N- ¿Porqué llora?.....

7) EL CORREDOR

Se analiza la confidencialidad

Personajes

M1-Medico 1

M2-Medico 2

F- Familiar del paciente

M1-Viste la de la cama 2A

M2-Cual la diabética de Canelones?

M1-Se complico la cosa, los antibióticos no anduvieron

M2-Que decidió el jefe?

M1-Se le va a amputar hoy de noche y...Y si no hay otra, parece y le dijeron a la paciente?

M2-No todavía, no

Atrás viene caminando cerca una persona y se dirige a los médicos

F-Ustedes están hablando de mi hermana cama 2A del cuarto que salieron ¿verdad?

¿Que le van a hacer a mi hermana?

M1-No, si , pero... usted no puede preguntarnos así en el pasillo

F-Pero ustedes estaban hablando fuerte de ella, acá en el pasillo

M2-Tranquilícese

8) LAS TIZANERAS

Reflexión sobre la cadena de responsabilidad, seguridad, precaución,

Personajes

Tisanera 1

Tisanera 2

Familiar del internado

T1-Dale Lupita estamos atrasadas. Leeme la lista

T2-205 A caldo sin sal y pote de crema

T1-Seguí con 206 porque hay una vacía

T2-206 A o B?

T1-Decime la A

T2-Caldo común, puré y churrasco y compota
T1-206B
T2-Gelatina sin azúcar solo a ver, si solo eso, nadita más
T1-207 A
T2-Caldo sin sal y puré mixto sin sal
T1-207 B
T2-Zapallitos rellenos, pollo al horno, moñas con queso y caldo, todo normal, ah! Un pote de crema
En la habitación 207 hay un familiar y se establece un diálogo
F- Todo esto ¿es para mi madre?
T1-Si claro, la señora se tiene que comer todo eso, riquísimo!
F- Pero esta a régimen y además es hipertensa, ¿está segura? ¿Es para ella?
T1-Bueno es lo que tengo en la planilla Espere un poco, a ver
Sale y pregunta a su compañera
T1-Lupita fijate bien la planilla del 207 B
T2-Zapallitos rellenos, pollo al horno, moñas con queso y caldo con sal Un pote de crema
Entra de nuevo a la 207
T1-Si Es para su mamá no más
F-Que horror quiero hablar con la Nurse?

Sociodrama

Es una técnica que utiliza hechos de la vida cotidiana y que permite encontrar desde la dramatización espontánea elementos para el análisis de cualquier tema. En el sociodrama algunos integrantes de un determinado grupo realizan una representación de una situación real breve y conflictiva frente al resto del grupo, y luego éste la analiza. Se cierra con un plenario donde se sacan conclusiones.

Es una técnica útil y apropiada para trabajar con la comunidad en extensión

A modo de ejemplo citamos un trabajo de la Lic. en Psicología Virginia Álvarez(Apex 2013)

Aclaración: Las situaciones son ficticias, los nombres de las estudiante y la abuela convendría que coincidieran con la personas que hacen la representación para que resulte más sencillo.

Es simplemente un guión. Que no obstruya sino guíe y posibilite emerger nuevos sentidos. No hay que reproducir lo escrito, es solamente

para tener una idea de cuál es la propuesta. Se apuesta a la espontaneidad de cada uno, su energía y ganas de colaborar con la propuesta.

Miércoles en la mañana una estudiante de nutrición y una estudiante de psicología se dirigen camino a la casa de la familia Pérez. Van conversando sobre el clima y situaciones cotidianas.

Estudiante 1: Natalia vos te acordás cuantos hermanos son?

Estudiante 2: Creo que son ocho en total, pero si querés vamos leyendo la historia que la tengo en la mochila.

E1: A dale qué bueno!

E2: Mientras busca en la mochila la historia ¿Qué hora es?

E1: Diez menos 15 (siguen conversando en relación a la hora).

E2: Acá está (saca la hoja y comienza a leer) Jessica Pérez de 8 años llega derivada de la escuela por mala conducta. La suspendieron tres días porque mordió a la maestra y le dio una patada a la directora. Ante esta situación, la directora llama a UCM en donde ponen “ataque de agresividad” sugiere consulta con psicólogo y psiquiatra.

E1: Pa...mordió a la maestra? (E2 asiente con la cabeza) ¿con quién vive?

E2: Busca en la hoja...Acá... núcleo de convivencia: su madre Elena de 35 años, su abuela Mary de 63, su hermano Yonathan de 12, Fabricio de 10, Giovana de 9, Thalía de 6, Michel de 4, Valentina de 2 años e Ibor de 10 meses....Al servicio llega Mary con Yesica, dice que la madre ha tenido que hacerse cargo de los hermanos menores y por ese motivo no concurre. Al momento de la consulta, hacía tres días de este episodio, la abuela se muestra muy enojada con la escuela, dice estar viviendo una persecución por parte de la directora. (Todo eso va leído).

E1: (se ríe) y como para no perseguirla si anda mordiendo y pateando. ¿Quién la vio?

E2: La recepción la hicieron las estudiantes de trabajo social, porque fue un martes que no hay nadie más. Las estudiantes entrevistaron a la abuela y pidieron que fuera evaluada por nutricionista también, por eso la vieron ustedes la semana pasada.

E1: Si sí sabía, no sabía quien la había visto por primera vez. ¿Ustedes no estaban?

E2: Y no porque fue un martes justo... Entonces vos la conoces a Jessica?

E1: No, porque yo estuve enferma la semana pasada y justo falté ese día, la vio mi compañera, algo comentaron en supervisión...se que había una desnutrición compensada, pero ta... María (la compañera) quedó impresio-

nada porque los chiquilines están medio que a la deriva, parece que incluso la madre estuvo un tiempo viviendo con un tipo, el padre del más chico y los dejó solos en la casa por un mes. Hasta hubo denuncias al INAU y eso...a partir de ahí fue que la abuela se hizo cargo, como que la tenencia la tiene la abuela...pero ta hay terribles quilombos familiares.

E2: Y porque no vino tu compañera sí ya conoce algo de la situación?

E1: Porque la profesora le parecía que estaba bueno hacer un trabajo familiar y como yo no estoy viendo ninguna familia me designo a mí...y habló con tu profesora para que viniéramos juntas.

E2: Hay va...está bueno venir de a dos, porque además es complicada la situación...sigo leyendo quieres?

E1: No no está bien, porque ya estamos llegando ¿sacamos algo para anotar?

E2: Bueno dale, yo tengo grabador en el celular, lo prendo y lo dejo en el bolsillo para estar más tranquilas... Me parece por las indicaciones que es esa (quizás pueden tomar fotos de la casa también...y decir que son para incorporar en el trabajo final después).

Llegan a la casa, golpean las palmas reiteradas veces porque no aparece nadie. Ven asomarse a una señora.

E1: Buenos días, ustedes es la madre de Jessica Pérez?

Señora: No, soy la abuela, ella está en la escuela que necesitaba?

E1: Nosotras somos estudiantes del Apex, ella es Flavia estudiante de Psicología y yo soy Natalia estudiante de nutrición. Jessica fue a Apex derivada de la escuela.

Abuela: A sí, yo estuve la semana pasada con ella, pero no estuve con ustedes ¿o sí?

E2: No, estuvo con compañeras nuestras, nosotras venimos porque necesitaríamos tener algunos datos, para pensar entre todos cuál es la mejor forma de ayudar a Jessica

Abuela: ¿Qué quieren saber?

E2: Necesitaríamos conocer un poco más sobre la situación familiar, porque nuestras compañeras nos transmitieron que usted había manifestado que necesitaban ayuda, no sólo por Jessica

Abuela: Es cierto hija, pa...todo no da para contarle, voy por lo más sencillo. Yo estoy sola con los chiquilines, la madre se fue el año pasado y los vecinos me hicieron llamar, yo vivía en Playa Pascual, pero me vine por mis nietos vió...pero yo tengo 6 nietos más, estos no son los únicos, y los que vivían conmigo en playa pascual están solos con el padre, mi hijo que se embarca y los gurises quedan a cargo de la hermana, Yolanda que ya está

grande. Antes iba de visita cada tanto, ahora voy cada vez menos, porque veo muy poco...estoy esperando para operarme de las cataratas... pero no voy a poder, porque ayer se fué mi hija de nuevo.... tuvimos una discusión por el hermano de la Jessica, el mayor, como que no anda en buenas juntas y mi hija le permite todo...y se enojó y se fue a la casa de la comadre.

E1: Desde cuando usted se hace cargo de sus nietos? cuanto volvió su hija?

Abuela: Y desde el año pasado toy fija, antes iba y venía cada tanto. Mi hija se fue el año pasado cuando recién quedó embarazada de Ibor y volvió hace meses ya, cuando Ibor era recién nacido, se pelearon con el padre de Ibor, mi nietito y se vino. La Jessica sobre todo es la que más la extraño, ella y Valentina, la que tiene 2, la Thalía como que tiene otro carácter, a ella no le afecta...y yo estoy cansada, ya crié a los míos y a mis otros nietos, los más grandes también lo crié yo, vivíamos en el mismo terreno. Ahora estoy viendo por las cataratas y además tengo diabetes y ando con problemas en esta pierna, que la arrastro...como no me voy a enojar cuando me llaman de la escuela. No puedo estar yendo a cada rato, la que tiene que educarla es la maestra...que voy a hacer yo. Además esa maestra fue la maestra del Fabricio y la Giovana y sobre todo con Giovana estaba ensañada, que no le hacía caso, que tiraba papeles, que cantaba en la clase...después de todo que quieren, una tumba en lugar de una escuela (risas de las estudiantes) y tá con Jessica, me mandaron llamar porque...bueno yo ya les conté, pero me la quieren mandar a la Chile y Berna y yo ahí no la voy a llevar, porque la gurisa es normal, extraña a la madre...cualquiera puede entender eso.

E1: ¿Pero sólo por ese episodio la quieren cambiar de escuela?

Abuela: Desde el año pasado vienen con lo mismo, porque no hace los deberes y porque se come letras...pero eso es normal a todos los chiquilines les pasa en algún momento.

E2: Cada niño tiene sus tiempos de aprendizaje.

Abuela: Ustedes no podrían hablar con la maestra? porque yo si voy no se que le digo... siempre los problemáticos son mis nietos, los demás son unos santos.

E2: Si nosotras también vamos a ir a la escuela.

Abuela: Sí siguen con eso de cambiarla de escuela, no va más, porque la niña es muy inteligente...es la maestra que le tiene idea, el lunes cuando volvió de la suspensión, me mandaron una carta que tenía que ir con ella al otro día sino no entraba...ya está, le escribí que la madre no estaba y que tenía que quedarme con los hermanos más chicos, que apenas puedo caminar sola, menos con ellos. Le pusieron medio horario ahora...

E1: ¿Cómo medio horario?

Abuela: Va hasta la hora del recreo y después se viene para casa... hasta que no lleve informe de psicólogo no puede hacer todo el horario.

E2: Pero la escuela no puede exigirle eso.

Abuela: Es lo que yo digo hija...pero que quiere que haga....miren yo les agradezco que se hayan venido hasta acá, pero yo tengo que cocinar y no puedo seguir charlando...si la madre no viene, voy a tener que entregar a los más chicos al INAU, porque no me da la salud con todos.

E1: Nosotras venimos para ayudarla a pensar...

Abuela: Más que pensar necesito que me ayuden con la maestra...y capaz también pueden ayudarme con el tema de la canasta que no me está llegando...

E1: En eso nuestras compañeras de trabajo social van a hablar con usted, nosotras mañana vamos a hablar con la directora y la maestra, para conocer un poco más la situación / Se siente un grito de adentro que dice mama vení...la abuela se disculpa y se despide de las estudiantes. Las estudiantes se van comentando la situación.

Reunión de equipo interdisciplinario viernes al mediodía

Profesional 1: Compañeras me llegó esta situación (saca una hoja de una carpeta) derivada por el Centro de Salud, de una adulta mayor de nuestra zona, la semana pasada tuvo una caída importante que le provocó una herida que le está costando cicatrizar y la internaron para hacerle estudios. Parece que la señora se escapó del Hospital, enseguida se comunicaron con el equipo de Salud de la zona, fueron al domicilio de la señora, pero se niega a volver.

Piden a Apex que intervenga.

Les leo algo de la historia...

Mary Muñoz es una señora de 65 años que está a cargo de sus siete nietos de: 12 , 10, 9, 8, 6, 4 y 2 años. Vive de una pensión que recibe de su padre fallecido y de las asignaciones de sus nietos, de quienes tiene la tenencia legal. Consulta por primera vez en agosto del 2005, por problemas en la pierna izquierda, se le recomiendan estudios que nunca realiza. Diabética, hipertensa, con arteriopatía en ambos miembros y cataratas insipientes....

Profesional 2: Disculpa me perdí ¿Cuál es la demanda?

Profesional 1: Que la señora se acerque al Centro de Salud

Profesional 3: Pero eso no nos compete a nosotros... somos Universidad no Asse.

Profesional 1: A ver gente, es una situación re compleja, hay un equipo de Apex trabajando con los gurises y la escuela y por eso nos piden una mano con la señora, algo debemos de poder hacer no? Para que está la Universidad?

Profesional 4: La señora porque no quiere ir? por sus nietos? ¿Y la madre de los niños?

Profesional 2: Yo que se (gesto de fastidio)

Profesional 3: Nosotros no somos la policía, nos podemos acercar, pero realmente que le vamos a ofrecer. Quizás tendríamos que juntarnos con los compañeros que están trabajando con los niños, para pensar alguna estrategia.

Profesional 2: Será cuestión de ir y persuadirla... porque en definitiva si no se cuida esa pierna la cosa se va a poner peor... no se olviden que es diabética

Profesional 1: Pero hay que poder escuchar y entender que está pasando... por algo esta señora no quiere dejar a los nietos solos...

Profesional 3: La señora está en una situación crítica, el tema es, quien cuida a los niños si ella se vuelve a internar?

Profesional 2: Pero a nosotros nos llega la señora, si todos pensamos en todas las situaciones, quien piensa en Mary? Hay que ir y hablar con ella, como profesionales de la salud y explicarle que es lo mejor, que le conviene en este momento...Hablaremos también con los compañeros que están trabajando con los niños a ver quien se hace cargo provisoriamente de su cuidado.

Profesional 3: Si tienen una madre por ahí se trata de derivar la situación a juez?

Profesional 1: No podemos estar pensando de forma tan coercitiva, pensemos en la salud integral de Mary, conozcámosla, vemos que le pasa, como podemos pensar con ella, no es solo una pierna.

Profesional 3: Hoy está Tabares en el Centro de Salud, fuimos compañeros de generación y es un loco muy humano, que tiene mucha labia, capaz que si le mandamos la camioneta de Apex nos da una mano y se tira hasta ahí para convencerla....porque en definitiva la situación le llegó primero al Centro de Salud no?

Profesional 1. Yo no estoy de acuerdo.

Profesional 3: Si quieres lo acompañas y vas escuchando a la señora a ver qué le pasa.

Profesional 2: Bueno bueno, no seamos extremistas, mejor llamamos al Centro de Salud y pedimos una reunión para la semana que viene, quizás el fin de semana nos aclara las ideas no?

Profesional 3: Quizás es lo mejor...recuerden que si decidimos ver a la señora, una vez asumido ese compromiso no hay marcha atrás, somos responsables por como sigue la cosa. Pensemos!

Las opciones en cuanto a técnicas son múltiples y seguramente estos ejemplos que hemos presentado son solamente una referencia para empezar a descubrir como en cualquier situación es posible encontrar el acontecimiento que invite a reflexionar y analizar donde está la Bioética

Bibliografía

- Berttolini, M. Langon, M.(2009) "Diversidad Cultural e Interculturalidad" Buenos Aires: Noveduc
- Castroriadis,C.Paz,O. (2007) "Diálogos y Controversias" Montevideo: Nordan
- Cortina. A (2013) Para que sirve realmente la Ética. Ed.Paidós.
- Cortina, A. (2007) "Ética de la Razón Cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI" Oviedo:Nobel
- Cullen, C.(2004) "Autonomía Moral, Participación democrática y cuidado del otro" Buenos Aires: Noveduc
- Cullen, C (2009) "Entrañas Éticas de la Identidad Docente" Buenos Aires: La Crujía
- Nari,M.,Ibañez,A. (2010)"Formación Ética en la Universidad" Montevideo: Grafinel

INICIACIÓN EN LA REFLEXIÓN BIOÉTICA AL INGRESO EN LA UNIVERSIDAD. *PROYECTO DE ENSEÑANZA DE GRADO.*

María Inés Umpierrez Perciante

Lic. en Enfermería, Universidad de la República

Sylvia Laura Piovesan Suárez

Dra. en Odontología, Universidad de la República

*Lo importante de la acción educativa en bioética
no es conseguir que el estudiante haga algo,
sino que quiera por sí mismo hacer algo,
porque lo encuentra valioso
como futuro profesional y
como persona.*

Francisco Javier Leon Correa

Acta Bioética 2008;14 (1)

Introducción general

Hoy la Educación incorpora el concepto de competencias claves o básicas en su formulación. Esto significa la construcción social de aprendizajes que combinen atributos tales como conocimientos, actitudes, valores, habilidades y experiencias que permitan a la persona desempeñar su tarea de manera activa y responsable en la construcción de su proyecto de vida, tanto personal como social. Por lo tanto impulsar el diálogo y la reflexión sobre valores y actitudes, derechos y deberes, relacionados a la salud y a la vida de la persona, y a respetar el universo, es indudablemente una competencia clave, en la que se debe trabajar. El futuro profesional tiene que adquirir dicha competencia en su pasaje por la universidad, para poder superar exigencias complejas y situaciones dilemáticas presentes y futuras en toda su vida.

“Las estrategias educativas a través de la llamada “educación problematizadora” es una metodología que introduce al estudiante como agente transformador de las prácticas, en espacios dinámicos y conflictivos y por tanto lo hace protagonista en los procesos de cambio.” (Susana Vidal TESIS)

Esta mirada, o enfoque estratégico plantea que existe más de una racionalidad para interpretar la realidad y por tanto no hay una única solución posible a los problemas y “*lo que se ponga en práctica tendrá que ser producto de acuerdos, negociación, concertación u otro tipo de coordinación de voluntades*” res-

petando principios rectores, tales como equidad, participación, solidaridad y democracia.

Para ello se propone en este proyecto, comenzar a trabajar con el alumno desde el primer contacto con la educación superior, desde su ingreso a la Universidad en la reflexión cívica, plural y humana sobre dilemas, conflictos y problemas éticos. Este espacio, por ser una experiencia nueva y por su significación, será en forma opcional para el estudiantado en esta instancia. De acuerdo a la evaluación del proyecto, podrá ser adaptado y desarrollado en forma permanente y obligatoria.

Justificación

La ética es una práctica social que se construye sobre bases axiológicas. Por tal motivo reconocer el valor de la relación con el otro y con el bien común del hoy y del mañana, de toda una sociedad, lleva a un trabajo continuo en la formación de las personas, que no puede ser olvidado y por el contrario debe ser re- jerarquizado en los niveles superiores de enseñanza.

La magnitud que han alcanzado los conflictos éticos entre ciencia, tecnología y sociedad, más las profundas transformaciones, económicas, sociales y culturales asociadas a dicha revolución científico tecnológica, comprometen decisivamente la calidad de la formación, exigiendo una atención específica y permanente de las conductas y prácticas sociales que se desarrollan al interior de la Universidad.

Parte del problema se genera por el reduccionismo positivista con el que se ha tratado la relación ética ciencia, considerando la ciencia éticamente neutra y las valoraciones éticas como indeseables, porque afectarían negativamente la racionalidad de la ciencia y el logro de sus objetivos. Según Silvia Brussino se debe “ apostar a una racionalidad ética en la intersección de saberes” (Fundamentación ética).

Desde el nacimiento de la Bioética, (hace casi cuatro décadas), y siendo ella un campo multidisciplinario de conocimiento y reflexión, se ha ido proyectando la importancia de su presencia, en la formación de recursos humanos en las diferentes profesiones.

Las características metodológicas de la propia bioética: el diálogo racional como medio de avanzar en los planteamientos éticos, los diferentes métodos de deliberación para la toma de decisiones y la resolución de casos, ayudan a profundizar en la fundamentación de las propias convicciones y sobre cuales son los valores morales.

Las actitudes imprescindibles en todo diálogo bioético, como respeto al otro, tolerancia, fidelidad a los propios valores, escucha atenta, actitud interna de humildad, reconocimiento que nadie puede atribuirse el derecho a monopolizar la verdad y que todos hemos de hacer un esfuerzo para ser receptivos, significa aceptar la posibilidad de cuestionar las propias convicciones desde otras posiciones. Lo razonable de otros argumentos es lo esencial a transponer en la educación bioética. Es necesaria la escucha recíproca, el enriquecimiento de la competencia profesional interdisciplinar y la autenticidad de los acuerdos, para valorar al otro y crecer uno mismo.

No porque “expliquemos” muy bien cuáles son los valores éticos, el alumno los va a incorporar de modo racional. Se necesita una acción indirecta, de modo que sea el propio alumno quien vaya “descubriendo” esos valores, los matices que presentan en la acción y las incidencias de cada uno de ellos en la propia actuación personal.

Ciertos valores, como la capacidad de diálogo, la participación activa, la capacidad de tomar decisiones autónomas, son fundamentales. Pero éstos no bastan. Debemos promover otros, para no estar rodeados de científicos, intelectuales y profesionales, sobresalientes en ciencias y tecnologías pero deficientes en valores morales, culturales y sociales. La universidad no puede renunciar a su función educadora, con el máximo respeto a la autonomía de los alumnos y profesores. Debe promover valores, y debe formar seres humanos para la libertad, y esta libertad se traduce en reconocer que se puede pensar, optar, elegir, decidir.

La educación del hombre y del ciudadano ha de tener en cuenta, por tanto, la dimensión comunitaria de las personas, su proyecto personal, y también su capacidad de universalización, que debe ser dialogicamente ejercida, teniendo en cuenta la realidad social, tomando a la otra persona como un fin, y no simplemente como un medio, como un interlocutor con quien construir el mejor mundo posible. (José M^a Puig Rovira, con la colaboración de Héctor Salinas, ofrece orientaciones concretas para la adquisición de habilidades dialógicas a través de la educación en *«Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo»*, en *«Didácticas CL & E»*, 1993.)

Glosando a Adela Cortina, los mínimos morales esenciales para la convivencia democrática, son el reconocimiento del otro como persona así como de sus necesidades, intereses y proyectos vitales; la disposición a razonar y a alcanzar acuerdos mediante argumentos; el compromiso en la mejora material y cultural tendiente a alcanzar el máximo de simetría, y el reemplazo de la tolerancia por el compromiso activo, es decir, por la solidaridad y la fraternidad. La distinción entre mínimos y máximos morales no supone

que aquello que consideramos “bueno” o “correcto” sea un mero producto del consenso de los “extraños morales”; supone, por el contrario, que el consenso es posible, porque esos extraños comparten algo que lo posibilita y ese algo es irrenunciable en cuanto es lo que define su común humanidad. El referente más claro a la hora de hablar de esta ética de mínimos se encontraría reflejado en los derechos humanos fundamentales. Desde esa concepción se puede ahondar en la interpretación de Volnei Garrafa con su “Ética de la Intervención” al referirse a los derechos de primera generación (de la persona) segunda generación (colectivos) y los de tercera (ambientales y de recursos naturales). No hay que olvidar que la ética surge de nuestra preocupación por las consecuencias de nuestras acciones sobre los demás, para el hoy sin olvidar el mañana, dentro de un marco intercultural (ya que la educación debe ser, por definición, intercultural) donde las propias culturas deben ser vistas como redes de conversaciones, por lo que el ser cultural implica el vivir en tal red de conversaciones (Maturana, 1994). Pues bien, esas redes, precisamente por su naturaleza social, están impregnadas de valores que deberán ser configurados intersubjetivamente y aceptados de manera universal por los actores sociales para ser legítimos, en función de su interés por el bien común, sin ningún tipo de exclusiones.

Emmanuel Levinas y su ética de la alteridad, (encuentro ético con el otro) expresa una justicia entendida como igualdad para todos desde el reconocimiento de nuestras diferencias. Desde aquí vamos a profundizar brevemente en dos conceptos que parecen fundamentales cuando hablamos de ética dentro de esta concepción, y que constituyen desde ahí los núcleos centrales que una pedagogía de la ética debe desarrollar, puesto que hablar de las consecuencias de nuestras acciones y del valor ético de las mismas, alude a la responsabilidad y la corresponsabilidad en el ejercicio de dichas acciones y a la alteridad como referencia inexcusable educativamente. Hablar de responsabilidad conlleva también hablar de ciudadanía y del papel activo que debemos tener como agentes sociales autónomos y solidarios y garantes de los derechos humanos y los principios democráticos. La ética de la responsabilidad debe ser una ética de la acción comprometida con el cambio social. Para ello es necesario educar a la llamada sociedad multicultural con herramientas pedagógicas y didácticas encaminadas hacia una reflexión sobre la naturaleza de la diferencia humana y el origen social de las desigualdades.

Dentro de la educación para adultos se ha visto que uno de los modelos educativos más desarrollados, sobre todo en América Latina, es el modelo de la problematización, basado en la mayéutica socrática. El objeti-

vo de este enfoque es el cambio de actitudes a partir del proceso educativo. La educación es una herramienta para la formación de un sujeto crítico de transformación social, rescatando los valores de su propia cultura, como elementos problematizadores de la realidad, a partir de los cuales construye el programa educativo. El aprendizaje es así un factor de cambio de las actitudes y las propias prácticas. (“Una propuesta educativa en bioética para América Latina “Susana Vidal)

Existen tres procesos de aprendizaje muy diferentes entre si.: Los conocimientos, las habilidades y las actitudes, estos son muy importantes en la educación de adultos en bioética.

Análisis de situación

Hoy la educación se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. (Informe Jactes Delors UNESCO 1994)

Es decir la educación exige a quienes hacemos docencia expandir las antiguas metas de formación unipersonal y el aislamiento, hacia una educación comunicativa y social por medio de la cual reconocemos al otro y la repercusión de su vínculo con nosotros.

Podemos identificar algunos problemas sobre los cuales la enseñanza de la ética se encuentra no muy bien posicionada en nuestros países:

1º, la presión del contexto en el cual el estudiante y el profesor trabajan, dominado por el afán de éxito económico, que presupone que la formación académica tiene como finalidad primordial hacer del futuro profesional un “ganador” en un mundo de negocios muy competitivo en el cual “todo vale”, lo que conduce a una visión instrumental de la educación formal.

2º, la convicción epistemológica positivista de que no existe racionalidad ética alguna comparable a la racionalidad científica, motivo por el cual no se puede superar el relativismo de los valores.

3º, Mercantilización de la enseñanza y relativismo ético: He aquí el Ethos que parece difundirse de una manera u otra muy bien en muchas de las instituciones académicas ligadas al mundo empresarial y las carreras profesionales, que forman a los funcionarios y administradores en nuestros países.

Esta situación tiene por supuesto antecedentes históricos. Las últimas décadas del siglo XX trajeron dos cambios importantes en la vida universitaria. El primero fue la masificación de la Universidad: de claustros de formación de una pequeña elite, la Universidad se transformó en fábrica de

los trabajadores ordinarios que necesitan la industria y los servicios, en un mundo en el cual la tecnociencia se ha vuelto el primer factor productivo, y exige en consecuencia un personal laboral cada vez más calificado. El segundo cambio fue la crisis del empleo que hace que, ni la obtención de un título universitario garantiza al joven un puesto laboral adecuado a su formación.

La noción de formación humana se ve reemplazada por la preparación para conseguir “el éxito”. La visión general del mundo que sirve de contexto (y justificación) a la elección, es una sociedad “salvajemente competitiva”, estresante y peligrosa (todos corren, sea para comer, sea para no ser comidos), jerárquica, individualista y de autoafirmación en donde “si tú ganas yo pierdo, si yo gano tú pierdes”, excluyendo cualquier estrategia de colaboración como algo racional.

Sin la unión estrecha entre la Emoción consciente (motivación ilustrada), la Reflexión (argumentación crítica) y la Acción (emprendimiento), bien poco habremos hecho para formar éticamente a nuestros estudiantes y futuros profesionales de Latinoamérica.

Con la intención de responder a la capacidad de la Bioética de intervenir en la dimensión colectiva de la salud y de la vida, se toman elementos de dos teorías distintas. Una de ellas es la *Ética del Discurso* de Habermas, derivada de su teoría de la acción comunicativa y la otra es la *Teoría ético-económica* de Amartya Sen.

La teoría habermasiana de la acción social, de donde derivó su *Ética del Discurso*, propone que las acciones sociales sean planeadas y decididas a partir de una *racionalidad comunicativa*, practicada en el interior de espacios democráticos de discusión. El proyecto habermasiano se inscribe, en cierta medida, como una reforma de la teoría moral kantiana en la cual el imperativo categórico es sustituido por la argumentación moral racional. Para Habermas, el uso del lenguaje en la constitución de todas las individualidades, de todas las historias y culturas es la única estructura común y pre-concebible a todos los individuos. En este sentido es en el diálogo y no en la reflexión solitaria, como creía Kant, que se puede encontrar una razón práctica capaz de establecer criterios de acción con potencial de universalización.

Algunos de los más importantes elementos de la teoría de la acción social de Habermas, están también fuertemente presentes, en una forma de abordaje distinta, en la *Teoría Económica* de Amartya Sen.

Para Sen *Bienestar* es concebido en términos de calidad de estar y sentir en el mundo, tal como es percibida por el sujeto. Afirma que el *bienestar* social es una sumatoria de *bienestar* individual y que es preciso considerar que lo colectivo es un conjunto de centenas, millares o millones de subjetividades interactuando ininterrumpidamente.

El desarrollo según Sen es como un *proceso de expansión de libertades sustanciales y efectivas*. Son *funcionamientos* integrados y *capacidades* para que estos *funcionamientos* participen en el sentimiento de realización de una persona. Estos *funcionamientos* van desde los más elementales, como estar nutrido, estar libre de enfermedades y libre de una muerte prematura, hasta estados más complejos como ser feliz, tener amor propio, cumplir los rituales de su cultura, ser amado, sentirse útil a la comunidad, etc.

Varios han sido los trabajos, en diferentes contextos socioeconómicos, para investigar que opinan y sienten los estudiantes con respeto a valores y actitudes.

Se hará una breve reseña de ellos:

Jean Robinson encontró que los estudiantes de medicina ingleses, declaraban que la formación médica se enfocaba prácticamente solo hacia lo técnico científico, desconsiderando las actitudes en el cuidado de las personas. (Robinson, J., 1985).

Kottow, M., 1993), realizó una investigación con estudiantes de medicina en diferentes niveles y comprobó que si existía un cambio actitudinal con el tiempo se debía a un interés normativo deontológico y no a valores fundamentales.

En un estudio de las Escuelas Americanas de Medicina se constató que los estudiantes solamente volcaban sus actitudes a gratificaciones económicas y status social (Lind, G., 2000)

Rego en 2003 reconoce este comportamiento, “innoble cosificación del paciente”, la persona se convierte en mero objeto de interés profesional y desnuda de cualquier valor humano.

Aquí, el autor, descubre que uno de sus estudiantes para referirse a los pacientes tratados en la humilde sala de emergencia Municipal de Río de Janeiro, los identificaba por el acrónimo PIMBA, compuesto por las iniciales de las palabras: negro, pobres, mendigos, alcohólicos y mafiosos. Además algunos de sus compañeros de clase preferían utilizar el término en Inglés OEP, lo que corresponde a las iniciales de la intraducible “subhuman piece of shit”

En la Universidad Estatal de Londrina se demostró que la mayoría de los estudiantes de la disciplina bioética ofrecida en el curso de Medicina, cuando se les preguntaba sobre el periodo más adecuado para la introducción de cuestiones de bioética médica respondieron que se les debe proporcionar en todos los años de graduación. (Siqueira, J.E., 2002)

El predominio de la fragmentación de los conocimientos generados por el modelo clásico de los temas, hace que la percepción de la totalidad del ser humano esté desintegrada. Se divide lo indivisible. (Siqueira, J.E., 2003)

En nuestro medio se han realizado algunas pocas investigaciones con metodología cualitativa para acercarse a conocer la profundidad del impacto de la enseñanza de la bioética y los cambios en los comportamientos de los alumnos.

En este sentido se puede acotar un trabajo de investigación realizado en la Facultad de Odontología de la UDELAR en 2008, donde se realizó un sondeo por medio de una encuesta escrita, sobre conocimientos teóricos en Bioética y comportamientos y actitudes frente a situaciones concretas de los estudiantes (de los últimos tres años de la carrera), comprobándose la imprecisión en los conceptos y la actitud indiferente frente a situaciones diversas en el proceso de atención y del consentimiento informado (marzo 2008)

Es común confundir bioética con moral, religión, medicina legal, derecho positivo, ética médica o filosofía. Si bien estos campos no son departamentos cerrados y existe cierta vinculación entre ellos, corresponden a áreas del conocimiento distintas.

Todo quehacer y conducta humana pueden ser guiados u ordenados por preceptos y normas de diferente índole y pueden ser juzgados equivocadamente si se mezclan los orígenes de dichas normas. Lo que manda la ley objetivamente, lo que exige y pide la fe religiosa o lo que la consciencia clama, difieren en su sustancia a la hora de aceptar (premiar) o sancionar (castigar). Eh ahí el problema.

Por lo tanto aclarar el panorama de lo que está bien o no a la luz de la ética, y reflexionar argumentando para despejar las causas de los problemas, es por lo tanto marchar hacia una realidad y bienestar general más digno y humano.

Así para superar las actitudes negativas con la que ingresan los estudiantes y disminuir su proyección futura cuando ejerzan la profesión, debemos realizar una *moral abierta donde al pensar de Adela Cortina* “ se propone como meta que el (estudiante) piense moralmente por sí mismo cuando su desarrollo lo permita, que se abra a contenidos nuevos, y decida desde su autonomía qué quiere elegir.”

Objetivo General

Contribuir con la práctica de un método reflexivo, deliberativo y argumentativo, a la resolución de problemas de índole socioeconómico y cultural actuales, desde un enfoque bioético, ofreciendo un espacio-taller interdisciplinario a los estudiantes de todas las carreras que ingresen a la Universidad de la República en el año 2009.

Al decir de Diego Gracia, “los cursos de bioética tienen que ser verdaderas escuelas de deliberación. Lo más importante del curso de ética no es tanto resolver problemas sino enseñar a deliberar”. (Gracia, D ,2004)

Objetivos Específicos

- Nivelación de docentes universitarios de la RED de BIOÉTICA de la UDELAR para desarrollar la propuesta interdisciplinaria.
- Capacitar al estudiante en el método problematizador.
- Analizar y ejercitar con los estudiantes situaciones, historias, hechos y proyectos que surjan de la realidad con las herramientas del método.
 - Estimular en el estudiante el dialogo reflexivo que lo conduzca a la toma de decisiones responsables, respetando la alteridad, a partir del análisis de las consecuencias positivas y negativas de esa resolución.
 - Fortalecer en los estudiantes el desarrollo de valores como la tolerancia, solidaridad, excelencia, independencia de criterios, autonomía, bien común, justicia etc. basados en la dignidad humana y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Metodología. espacio-taller de reflexión ética.

- Se realizará entre los docentes participantes de la red Bioética y los coordinadores del proyecto, acuerdos de nivelación para llevar adelante la propuesta.
 - En cada taller se plantean situaciones y **casos “problema”** para analizar y buscar respuestas a los conflictos éticos que se presentan y que se centrarán en el análisis de situaciones y casos referentes a la vida universitaria, personal, familiar, social que generen dichos dilemas éticos.
 - Cada caso será orientado hacia uno de lo 5 ejes temáticos a trabajar en el ciclo:
 1. Valores y Derechos Humanos. Dignidad Humana.
 2. Intersubjetividad y Comunicación.
 3. Alteridad y Responsabilidad.
 4. Ciencia-tecnología-humanismo.
 5. Ética, Bioética y Sociedad.
 - Se subdivide el grupo en subgrupos de análisis, debate y reflexión.

- Se emplearán técnicas participativas compuestas por diferentes actividades:

Roll-playing, dinámicas de grupo, socio dramas, títeres, vídeos, participación de personas que han vivido alguna situación problemática, dibujos, noticias y titulares de la prensa y cualquier otro medio que tenga como objetivo generar la participación, el análisis, la reflexión y un cambio de actitud conciente y duradero en los participantes.

- Se medirá la propuesta a través de indicadores de procesos y resultados.

- Se aplicará un instrumento de satisfacción de estudiantes y docentes, para conocer el impacto del proyecto.

- Al final de cada taller se realiza la puesta en común de los subgrupos y se extraen conclusiones especificando si hay consenso o diversidad en las respuestas al conflicto.

Identificación de las actividades.

- Presentación del proyecto para su ejecución a las autoridades y órganos de cogobierno de la UDELAR.

- Incorporar el proyecto a las actividades de la RED de BIOÉTICA de la UDELAR.

- **Cuatro reuniones** de acuerdos docentes(eje temático, elaboración de encuestas y actividades obligatorias, material de apoyo, y organización del equipo docente)

- Elaboración de una **relevamiento diagnóstico** inicial a los estudiantes (grupos integrados por estudiantes de diferentes carreras).

- Se tomarán como lugares de ejecución **cuatro servicios** diferentes dentro de la Universidad de modo de ofrecer cuatro ofertas geográficas, con fechas diferentes de inicio y con **dos horarios diferentes**.

- **Cuatro grupos, dos matutinos y dos vespertinos.**

- Cada grupo participará de **cinco talleres de tres horas** de duración cada uno, consecutivos una vez por semana.

- Cada taller abordará uno de los cinco ejes temáticos mencionados en la metodología

- Aplicación de un instrumento evaluativo de aprendizaje con una actividad obligatoria por escrito y una encuesta de grado de satisfacción del estudiante al finalizar la experiencia.

- **Evaluación al finalizar cada grupo** en la sexta semana, con el equipo docente interdisciplinario que participó (**total seis semanas cada grupo**).

- Reunión y evaluación final del proyecto.

Docentes que participarán en la conducción, moderación y ejecución de los talleres Integrantes de la RED de BIOÉTICA de la UDELAR

Evaluación

Indicadores

- Número de estudiantes que se inscribieron a los talleres.
- Porcentaje de estudiantes que participaron en relación a la matrícula de ingreso.
 - Porcentaje de estudiantes que participaron del 100% de los talleres.
 - Número de estudiantes que cumplieron con la actividad obligatoria.
 - Número de estudiantes que alcanzaron un nivel de suficiencia en la prueba.

Se tendrá en cuenta para dar valor de suficiente:

1. Capacidad de identificación de los diferentes tipos de problemas
 2. Sustracción de los problemas éticos de los hechos
 3. Capacidad de argumentación
 4. Capacidad de análisis y síntesis
 5. Capacidad crítica y reflexiva
- Número de estudiantes que participaron de los talleres según carreras
 - Porcentaje de estudiantes satisfechos con la experiencia en relación al número total de estudiantes que participaron de la misma.
 - Número de docentes satisfechos con la experiencia en relación al número total de docentes que participaron.

Bibliografía

- Ander-Egg, E.; Aguilar M. (1991). "Como elaborar un proyecto" Hvmánitas .Buenos Aires
- Benedicto V; Ferrer, V y otros (1995) "La formación universitaria a debate" Barcelona.
- Beauchamp, T.T. y Childress, J.F.: (1983) "Principles of Biomedical Ethics" 2a. ed., Oxford University Press, Nueva York
- Bris, M. (2009) "Competencias básicas en educación" Universidad de Alcalá –Madrid
- Cortina, A. (1995) "La Educación del Hombre y del ciudadano". Publicación OEI
- Cortina, Adela. (1986) "Ética Mínima" Tecnos Madrid
- Diccionario Latinoamericano de Bioética. (2008). UNESCO

- Escribar Wicks A (2007) Centro de Estudios de Ética Aplicada. "El reconocimiento de mínimos morales: condición de posibilidad de una moral pública en las modernas sociedades pluralistas". Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.
- Gracia, D.:(1989) "Fundamentos de bioética" Eudema S.A. Madrid.
- Lolas F., (2006). "Ética e Innovación Tecnológica" CIEB. Universidad de Chile.
- Petralanda, Izaskun; Salazar, Cruz y otros "Ética en la Educación científica y tecnológica: Experiencia en la Facultad de Ciencias de la Universidad Central de Venezuela" .Facultad de Ciencias, Universidad Central de Venezuela. Caracas. Venezuela. Revista Enseñanza de las Ciencias 2005. Número extra VII Congreso.
- Primer foro de innovaciones educativas. Comisión Sectorial de Enseñanza. UDELAR 2001.
- Roscchke,M.; Brito-Quintana,P. (2002)"Gestión de proyectos de educación permanente en los servicios de salud" OPS.
- Rotondo, M. T.: (1995)"Bioética" en: Medicina Legal. Dpto. de Medicina Legal. 2ª. Ed. AEM, Montevideo.
- UNESCO. Curso de bioética clínica y social. Material obligatorio y complementario de los módulos I,II,III,IV_Año 2008.
- Vila Merino Eduardo.(2004)"Pedagogía de la Ética: de la responsabilidad a la Alteridad". Athena Digital. Número 6:47,55.
- Walaey Francois. (2003) El desafío de enseñar ética en la Universidad. Revista Venezolana de Gerencia, vol. 8, núm. 21, enero-marzo, 2003, pp. 38-73

ÍNDICE

Prólogo	5
El ámbito de la ética y sus fundamentos <i>Juan Carlos Siurana</i>	7
Pensando el concepto comunidad <i>Virginia Álvarez Pereira</i> <i>Ana Carina Rodríguez</i>	31
Ética en el trabajo comunitario en el área de la salud <i>Susana Rudolf</i>	45
Ética, comunidad e investigación <i>Marianela Barcia, Lucía de Pena, Claudia Morosi,</i> <i>Cecilia Silva, Sebastián Toledo</i>	57
Técnicas educativas para enseñar Bioética Escenas para reflexionar y debatir <i>María Inés Umpierrez Perciante,</i> <i>Sylvia Laura Piovesan Suárez</i>	77
Iniciación en la reflexión bioética Al ingreso en la universidad. Proyecto de enseñanza de grado. <i>María Inés Umpierrez Perciante,</i> <i>Sylvia Laura Piovesan Suárez</i>	95



Julio, 2014. Depósito Legal N°. 363-946 / 14
www.tradinco.com.uy