

FORMACIÓN ÉTICA Y DILEMAS ÉTICOS

FRANCISCO JAVIER IRACHETA FERNÁNDEZ

Universidad Iberoamericana, Puebla

RESUMEN: En este artículo me propongo analizar el significado que tiene la idea de formar éticamente a profesionistas para resolver «dilemas éticos». Partiendo de la base de las propuestas más significativas de la UNESCO para legitimar la pertinencia de la formación ética en la educación profesional en el siglo XXI, me interesa mostrar el sentido que adquiere el concepto de dilema ético y lo que significa aceptar su legitimidad, para de aquí invitar a una reflexión sobre los fundamentos básicos formales de una pedagogía ética que todo docente que enseña ética a nivel profesional tendría que considerar para enseñar a los futuros profesionistas a enfrentar este singular problema de la razón práctica.

PALABRAS CLAVE: dilema ético; formación ética; educación profesional; salud moral; mira terapéutica.

Ethical formation and ethical dilemmas

ABSTRACT: In this paper, I want to analyze the meaning of the practice of training college students in ethics to prepare them for solving «ethical dilemmas». Starting from the proposal that has been made by UNESCO to integrate ethical education in the curricula of professional studies, my aim is to show the sense that acquires the concept of ethical dilemma and the significance that this concept implies, once we accept its legitimacy, for the teaching of Ethics, and from this, to invite the reader to reflect upon the type of pedagogy of Ethics that one, as a professional ethics instructor, must put into action for teaching future professionals to attend ethical dilemmas related with their lives and professional activities.

KEY WORDS: Ethical dilemmas; Ethical upbringing; Professional education; Moral health; Therapeutically scope.

FORMACIÓN ÉTICA Y DILEMAS ÉTICOS

1

En el año 2003, a raíz de la 32ª sesión de la Conferencia General de la UNESCO, un nutrido número de Estados Miembro manifestó la necesidad de «iniciar y de sostener programas de enseñanza de la ética, no solamente en el campo de la bioética, sino además en materia de educación científica y profesional» (UNESCO, 2017). Los Estados Miembro de la ONU que participaron en esta conferencia admitieron, pues, que «no solamente en el campo de la bioética, sino además en materia de educación científica y profesional», la formación ética debía de ocupar un lugar central como parte del currículo de enseñanza de los niveles medio-superior y superior.

Este principio admitido tiene como supuesto los acuerdos llegados por los mismos Estados Miembro en la 29ava sesión de la Conferencia General, realizada en 1997, en donde se acordó «la necesidad de promover la enseñanza de la bioética». Dos años después, en 1999 y dentro del marco de la Conferencia Mundial sobre la Ciencia, los Estados Miembro adoptaron «una perspectiva

más amplia», llegando esta vez a la resolución de «que los programas de enseñanza en ciencias deberían incluir la ética científica». Fue así que en el marco de la Agenda por la Ciencia (Marco de acción) se llegó a la resolución siguiente:

[..] la ética y la responsabilidad de la ciencia deberán hacer parte integrante de la enseñanza y de la formación suministradas a todos los científicos. Es importante generar en los estudiantes una actitud positiva de reflexión, de alerta y de sensibilización acerca de los *dilemas éticos* que probablemente estos encontrarán en sus vidas profesionales (Énfasis añadido).

Las bases de la convicción a la que arribaron los Estados Miembros, en el año 2003, por «iniciar y sostener programas de enseñanza de la ética» en el nivel más general de la formación de profesionales parte de lo ya declarado en los años 1997 y 1999. En este sentido, la ética y la responsabilidad profesional —no limitada a los científicos de profesión sino a todo profesional especializado, pero no estrictamente científico— tendría que formar parte indiscutible de cualquier currículo de educación profesional desde la vuelta del siglo. Más aun, tomando en cuenta que ha sido particularmente el ejemplo de la bioética, esto es, la ética ejercitada en el campo de la ciencia, y más específicamente en la medicina y en la biotecnología, el que ha servido de impulso para ampliar el panorama del ejercicio ético a otras prácticas profesionales (no ceñidas sin más a la investigación científica o la práctica de las ciencias duras), habría que pensar que lo que se dice acerca de la pertinencia y finalidad de la enseñanza de la ética a científicos igualmente aplica para profesiones no estrictamente científicas entendidas como ciencias duras, como las ciencias sociales, las humanidades, los negocios o la economía, por ejemplo.

Ahora bien, he enfatizado en la cita que acabo de referenciar el concepto «dilema ético» porque al parecer está implicado en la racionalidad sobre la justificación de integrar la formación ética al currículo de la formación científica profesional. Así, por ejemplo, y como botón de muestra, el documento creado como «Reporte COMEST» (*Comission on the Ethics of Scientific Knowledge and Technology*, por sus siglas en inglés), publicado en 2004 por la «División de la Ética de la Ciencia y la Tecnología» del Sector de las Ciencias Sociales y Humanas de la UNESCO, cita los siguientes diferentes casos de posibles dilemas éticos que el profesional (de la ciencia) puede llegar a tener:

Los científicos enfrentan problemas éticos en la elección de su educación y su campo de especialización; en su elección de proyectos de investigación; en la forma en como conducirán su investigación, y el modo en que deben de tratar ciertas cuestiones en sus publicaciones y en los medios. ¿Cómo podemos estar seguros que los científicos mantienen altos estándares de integridad científica y control de calidad cuando la relación entre el investigador y otros actores tales como las universidades, el estado, las corporaciones y otras organizaciones de intercambio económico mundial está en continuo cambio? (COMEST, 2003:7)

La idea que creo que se desprende de aquí es, pues, la siguiente: al formarse éticamente como parte constitutiva de su educación profesional integral,

la persona científicamente preparada sabrá, o estará mejor capacitada para, hacer frente a los dilemas éticos que se presenten en su vida *como* profesional. Es esencial tener en mente desde ahora que existe una diferencia entre un dilema ético y un problema práctico que es producto de la omisión de un actuar ético. La formación ética que se espera que reciba el estudiante de profesional en cualquier área y por la cual enfrentará posibles dilemas éticos de manera apropiada le impedirá a la vez caer en prácticas éticas corruptas. De aquí la importancia de entender que tener un presunto dilema ético discrepa radicalmente de obrar éticamente mal de manera deliberada. La formación ética debe atacar desde su raíz el analfabetismo ético y la mala voluntad como males responsables de acciones poco éticas o anti éticas presentes desafortunadamente en todas las prácticas profesionales, mientras que el dilema ético, me parece, solo puede ocurrirles a aquellos agentes que están previamente, por el contrario, éticamente alfabetizados. Desde luego, queremos formar éticamente para *evitar* que los profesionistas futuros no actúen éticamente, pero también para que puedan *afrontar* adecuadamente los dilemas éticos que se les presenten.

Los dilemas éticos que puede enfrentar un agente en proceso de formación pueden surgir desde el momento mismo en que el estudiante de ciencias comienza su carrera profesional (*¿qué estudiar y por qué?*), en el momento en que tiene que tomar la decisión de su especialización o bien en el momento en que ya forma parte de un proyecto de investigación o en cuanto tiene que decidir si debe impulsar su carrera profesional a costa de su vida familiar o viceversa, para poner solo algunos posibles casos. Por supuesto, cabría hacer la misma conjetura para los otros ámbitos profesionales en la medida en que se pide que la enseñanza de la ética se abra a cualquier currículo profesional. Así, la enseñanza de la ética debería de tener la finalidad de ayudar a que los abogados, médicos, psicólogos, ingenieros, comunicólogos, periodistas, financieros o contadores, internacionalistas, etc., sean capaces de responder de la mejor manera posible ante la presencia de dilemas éticos que muy probablemente se encontrarán en el momento de desempeñar sus carreras profesionales. En este sentido, pienso entonces que la enseñanza de la ética profesional tiene una doble función, *preventiva y actitudinal* a la vez, en relación con la cuestión del dilema ético: preparar a los estudiantes universitarios a que internalicen y apliquen las «competencias»¹ adecuadas por las que pueden prever y enfrentar con razonable juicio práctico los dilemas éticos que experimentarían en sus vidas profesionales. De donde se desprende, desde luego, la necesidad de que exista un cuerpo colegiado constituido por docentes que, además de estar más o menos de acuerdo entre sí sobre las competencias que deben ser enseñadas,

¹ Sospecho que no es una mera coincidencia que el énfasis en una formación por competencias en lugar de una formación por objetivos haya surgido a la par de, o al menos haya cobrado importancia en su relación con, la pertinencia por el desarrollo ético de los profesionales. No ahondaré en este punto en este artículo, pero sí quisiera al menos señalar que si no nos aseguramos de generar competencias éticas en nuestros educandos, no servirán de mucho las lecciones de ética en el transcurso de los estudios universitarios.

compartan una idea similar sobre la manera en que se conceptualiza la ética para atender dilemas éticos².

La función preparativa que debe brindar la educación ética en el nivel superior no solo consiste en que el estudiante sepa que tiene un dilema ético cuando una situación éticamente conflictiva se le presenta, sino también consiste en generar en su persona un sentido de concientización que, *prima facie*, se antoja entonces paradójica: pues, por un lado, la formación ética tiene el objetivo de ayudarlo a prevenir la caída en dilemas éticos, pero por otro lado, se le enseña ética para resolver los dilemas que inevitablemente enfrentará. Se trata que nuestros estudiantes aprendan a no ponerse éticamente la soga al cuello, por decirlo así. Pero, por otro lado, esta misma educación busca sensibilizarlo lo suficiente para no evadir tampoco dilemas éticos. Y es que el hecho de que una persona los tenga es, como volvemos a insistir, parte del saber ético. El saber, en efecto, que todos los seres humanos tenemos una constitución moral, pues todos los seres humanos vivimos en la moralidad (haciendo cosas que decimos que son inmorales y otras no), construyéndonos con otros a través de nuestros juicios y creencias morales compartidas. Pero también sabemos que ninguna costumbre constitutiva de una determinada cultura diferente a la de uno es equivocada por el hecho de ser diferente de la propia. Más aún, saber ética también significa reconocer, sin alarmarse, que existe una cada vez mayor compleja relación interconectada de diferentes actividades humanas marcadas por culturas y formas de vida diferentes en un mundo cada vez más globalizado.

2

¿Qué es, pues, un dilema ético? Un dilema ético es, obviamente, un conflicto práctico que incumbe naturalmente a la ética. Pero no todo conflicto práctico es un dilema ético, ni todo problema relacionado con el actuar ético se reduce a ser un dilema ético. Existe una gran cantidad de problemas prácticos que caen dentro del rubro de situaciones conflictivas que atañen a la razón práctica. Pienso que un dilema ético presupone la idea de razón práctica en un sentido amplio como razones para actuar, aunque lo inverso no se sigue. Me parece que esto resulta obvio por el hecho de que un «conflicto práctico» solo se reconoce desde el ámbito de las razones, esto es, cuando razones convincentes para

² Atiéndase por ejemplo lo que, a propósito de esta idea, señala el Curso de Entrenamiento para Docentes de Ética Profesional (ETTC, por sus siglas en inglés) [*Ethics Teachers' Training Course*]: «The Course complements the practical ethics teaching tools developed by UNESCO by focusing on the methodology and pedagogy behind ethics education. The quality of ethics education largely depends on the substantive and pedagogic competencies of the teacher. An effective ethics teacher should be knowledgeable about how to teach, as well as what to teach to the students. The ETTC aims particularly at building capacity of a young generation of teachers who can serve as agents for expanding and improving ethics teaching programmes in their countries in the near future» (*Ethics Teachers' Training Course*).

actuar se súper-imponen entre sí. El concepto de dilema ético, si es correcto, refuta indirectamente la idea según la cual la moral descansa en las pasiones, pues de acuerdo con una teoría general de éstas, como la que encontramos en la filosofía moral de Hume (Hume, 1988) por ejemplo, «la fuerza y vivacidad» con la que se imponen ante la mente permite reconocer su grado e intensidad que nos da una idea jerárquica, *prima facie*, de las mismas. En este sentido, pienso que el emotivismo moral y la ética deontológica de corte kantiano comparten, a pesar de sus radicales diferencias, un punto en común en contra de la posibilidad de genuinos dilemas éticos. Lo peculiar de un dilema ético, la situación conflictiva que lo caracteriza, se encuentra en el corazón mismo de las razones motivantes para actuar. Un problema práctico-técnico puede requerir de una extenuante deliberación para llegar a una conclusión satisfactoria sobre el objeto que debe ser perseguido o alcanzado, cuya ecuación sería algo así como encontrar el objeto de acción «X» que en sí contiene, o a través del cual se realiza, un fin o resultado esperado «Y». En todos los casos el problema está en hallar aquello que conlleva al fin esperado (sea como medio o como parte de una totalidad). En una situación éticamente dilemática, por el contrario, la cuestión problemática no está en hallar una acción «X» mediática o instrumental, sino que aquello que es fin como objeto deseable o querido por razones, «Y», está en conflicto con otro objeto de acción igualmente deseable o querido por buenas razones, «W». Creo entonces que la definición de dilema ético implica por lo menos las siguientes tres cosas:

- 1) el agente está obligado o requerido, desde un punto de vista moralmente racional y razonable, de hacer las dos (o todas) acciones demandadas por la situación;
- 2) sin embargo, el mismo agente está destinado a no hacer una acción éticamente deseable u obligada, pues cualquier cosa que haga para cumplir una de sus responsabilidades éticas es a costa de dejar de cumplir otra de ellas;
- 3) por último, ninguna de las responsabilidades éticas presentes en el dilema supera a la otra por suerte de una formulación universal o necesaria. (McConnell, 2014).

Considero que estas tres cosas son individualmente necesarias y conjuntamente suficientes para describir lo que es un dilema ético. El punto (1) subraya la característica ética de la situación conflictiva: siendo el dilema de naturaleza ética, un agente se siente o se halla en una situación fenomenológicamente compelida denominada «deber» de cumplir con las acciones exigidas. En este sentido, la «solución» del dilema mediante la renuncia personal a él —uno simplemente decide pasarlo por alto u obviarlo— no es opción; el punto (2) reserva la característica central del *dilema*: el agente solo puede cumplir con una de las dos obligaciones, o acciones éticamente deseables, exigidas en cada uno de los cuernos del dilema. Sin embargo, lo que resulta realmente interesante de aquí, a mi modo de ver, es el modo como podemos interpretar esta situación restringida. Desde el punto de vista de McConnell (McConnell, 2014) y otros

autores que basan la definición de dilema ético desde una reflexión que toma en serio la consistencia lógica de los valores, objetos o principios en cuestión, la restricción supone una sensación de fracaso del agente que experimenta el dilema. Pero esta interpretación, según la cual no hacer una acción éticamente requerida conlleva de manera necesaria y suficiente a una sensación de fracaso y de culpa moral, ha sido ya puesta en cuestión por autores que incluso discrepan sobre la legitimidad de auténticos dilemas éticos (Sinnot-Armstrong, 1988; Conee, 1987)³. Esta crítica, como veremos, resulta crucial para mi propuesta, como argumentaré en el último apartado de este trabajo. Finalmente, el punto (3) señala la condición por la cual la limitante del cumplimiento de las dos acciones requeridas según los cuernos del dilema, por un lado, y la naturaleza ética de esta limitante, por otro, aparecen siendo implacables: no existen razones, *prima facie*, que puedan determinar el *nivel jerárquico* de un bien ético sobre el otro, por lo que se trata verdaderamente de un choque entre bienes éticos.

Si todo esto es cierto y dada la situación que nos demanda un dilema ético, creo entonces que resulta muy pertinente reflexionar sobre la orientación que debe seguir la pedagogía ética para el equipamiento de competencias que permitan al estudiante enfrentar adecuadamente dilemas éticos, es decir, habilidades, actitudes y conocimientos que le permitan hacer frente a una situación que combina (1), (2) y (3). Evidentemente, tomo con suficiente seriedad la cuestión acerca de la existencia de dilemas éticos, esto es, que los dilemas éticos son legítimos problemas prácticos que un agente puede experimentar. Si bien el concepto de dilema ético se usa con bastante frecuencia en el lenguaje popular, está sin embargo lejos de ser evidente que desde algunas *teorías* predominantes de la filosofía moral dicho concepto no sea impugnable. Los teóricos más importantes de la filosofía moral moderna mantienen la imposibilidad de la existencia de *legítimos* dilemas éticos, pues desde el formalismo lógico-deontológico que abrazan no puede haber conflictos de obligaciones que se manifiesten en un conflicto de deberes éticos. La definición (2) es, evidentemente como puede verse, sensible a esta consideración. Desde este punto de vista, la experiencia de un conflicto práctico-moral que un agente puede llegar a tener nunca puede ser propiamente de dilema ético. Esta es la postura de Kant. Y puesto que Kant sostiene su filosofía moral desde la base de la moral popular (como lo deja en claro la primera parte de su *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (Kant, 1992)) dos posibles cosas, no obstante, excluyentes, se siguen de aquí: o bien los dilemas éticos son verdaderos conflictos morales, por lo que Kant no entiende una cuestión sustancial de la moral popular y por tanto construye la justificación filosófica de la vida moral sobre la base de un prejuicio racionalista, o bien, los dilemas éticos no son verdaderos conflictos morales, por lo que Kant entiende una cuestión sustancial de la vida moral y por tanto Kant está corrigiendo a la filosofía moral popular de un equívoco, a saber, las personas

³ Este punto lo resalta Macintyre (MACINTYRE, 1990).

creen que tienen dilemas éticos cuando en realidad están confundidas sobre lo que realmente experimentan en su conciencia práctica-moral.

Pero si consentimos, como queda declarado en la formulación de la UNESCO por la justificación de la enseñanza de la ética, que (i) la existencia de los dilemas éticos es tan real que el grave problema práctico que representan para la vida de las personas que realizan una práctica profesional definitivamente requiere que ellas reconozcan e internalicen las razones éticas por las que esos dilemas tienen lugar, y (ii), que los instructores más competentes y capacitados en formar éticamente a los futuros profesionales son profesionales de la reflexión de la vida moral —eventualmente reconocidos como filósofos profesionales—, entonces, los profesionales más capacitados en enseñar ética a futuros profesionales no filósofos no deberían de ser rigurosos formalistas-deontológicos-universalistas. Más abajo detallo un poco mejor este punto.

3

Considerando no solo el formidable peso que puede llegar a tener un cierto número de valores, principios y bienes relacionados con el ejercicio profesional de un profesionista (una persona que profesa), sino también la fuerza con la que igualmente se imponen otros valores, principios y bienes que fácilmente podrían entrar en colisión con aquellos, tiene mucho sentido afirmar que los profesionistas deben (formalmente) estar capacitados para afrontar los posibles conflictos de deberes que emergerán en su vida mientras ejercen su actividad profesional. Desde luego, esta idea presupone la pertinencia de la ética de la profesión, pues un profesionista debe de tomar en serio la ética de su profesión si es que en algún momento *qua* profesional enfrenta un dilema ético y por el cual es importante formarlo en la capacidad para enfrentar razonablemente dilemas éticos. Pero esto no significa que solo los futuros profesionistas tienen que recibir esta formación; tampoco estamos queriendo decir que existe total claridad respecto a las diferencias semánticas entre ser profesional o ser profesionista, ni tampoco en cuanto a las fronteras de lo que define una vocación o un oficio, a diferencia de una carrera profesional, o si todos estos conceptos pueden usarse de manera intercambiable entre sí. Con todo, la educación ética de la que hablamos aquí es la que se dirige a personas en un proceso formativo más bien especializado (superior) y a través del cual se espera que ejerzan una actividad remunerada y legal con vistas a la realización de un bien específico social que le es propio como práctica, respaldada por asociaciones y cuerpos colegiados a través de los cuales, como prácticas, mantienen su rigor normativo distintivo (Bayles, 1988; Hortal, 2007). La importancia social de la profesión respalda la necesidad de la ética profesional.

Ahora bien, ¿qué concepto mínimo tenemos que tener de la ética, su práctica en la vida profesional y la manera como la enseñamos para ajustarla a la necesidad de formar a los profesionistas con competencias que les permitan

enfrentar positivamente dilemas éticos? Considero que las siguientes cuatro cosas son necesarias, aunque por supuesto no exhaustivas, para dar adecuada respuesta a esta cuestión.

(i). En primer lugar, los dilemas que pueden resolverse por el hecho de saber ética son problemas que incumben a la vida moral ordinaria pero no se reducen exclusivamente a ella. Hay dos razones de porque esto es así. La primera de ellas tiene que ver con el hecho de que los dilemas éticos de la vida profesional tienen mucho que ver con la confrontación entre algo que podemos llamar «moral ordinaria» (principios, valores y virtudes cuya validez reconocemos de manera general, independientemente de nuestros roles sociales, grupales o comunitarios específicos) y «ética especial» (principios, valores y virtudes pertenecientes a una práctica específica reductible a grupos y comunidades más o menos especializadas) (Luban, 2007). Así, aunque la moral ordinaria puede estar presente en uno de los cuernos de un dilema ético, un dilema ético propio o característico de la *vida profesional* confronta, necesariamente, un valor, bien o principio característico de una profesión específica con otro bien, principio o valor (ordinario o no) de la misma profesión u otro tipo de práctica. A su vez, en segundo lugar, hay que notar que un dilema moral no necesariamente es un dilema ético, en tanto en cuanto que una práctica moral, esto es, una práctica normativa que se lleva a cabo de manera habitual y se reconoce como «buena» o «valiosa» en un contexto social determinado no necesariamente es una práctica que, reflexionada racional, objetiva y persuasivamente, es una práctica buena o valiosa, es decir, una práctica ética⁴. Por ejemplo, si bien tanto la práctica de pagar menos dinero a una mujer que a un hombre por realizar el mismo trabajo que requiere la posesión de habilidades intelectuales o físicas que se hallan igualmente en posesión de una y de otro, como la de buscar siempre en lo posible dar prioridad al bienestar de las personas más allegadas sentimentalmente a nosotros que al de aquellas personas que no conocemos pueden ser, una y otra, reconocidas como valiosas y buenas en la comunidad *C*, no significa que una agente, *A*, cuya identidad está constituida por sus relaciones sociales dentro de la comunidad *C* experimente un genuino dilema ético cuando se halle en la situación de tener que decidir por, o bien pagar más dinero a *M* como mujer soltera y ambiciosa que es la hermana menor de su esposa y menos a *H* que es un hombre casado y con hijos por el que no tiene ninguna atadura sentimental o bien hacer lo contrario. (Suponiendo, evidentemente, que *A* tiene una cantidad limitada de dinero y que tiene que repartirlo en los salarios de *M* y *H*.) Tanto una acción como otra puede estar respaldada por creencias compartidas: se paga

⁴ Si definimos a la filosofía, grosso modo, como la disciplina humanística que investiga las cosas «de manera reflexiva y con un estilo de argumento que reclama persuasión racional» (WILLIAMS, 1985:2), y la ética es la filosofía de la moralidad, esto es, «la materia de la ética, su objeto de estudio, es la moralidad; sus métodos de tratar esta materia, sus formas de reflexionar sobre ella son filosóficos» (PLATTS, 2000:7), entonces la conclusión es clara: la ética es el estudio de la moral de manera reflexiva y racionalmente persuasiva.

menos a una mujer que a un hombre *porque* en la comunidad *C* se reconoce que el hombre es quien generalmente mantiene un hogar, siendo eso lo que está bien y es valioso porque la costumbre y el hábito de esa comunidad *C* así lo exige⁵; y se prioriza el bienestar de las personas allegadas a nosotros *porque* las relaciones consanguíneas y emocionalmente afectivas no solo representan la base de la familia sino de nuestra identidad personal más profunda, y promover ese bienestar está bien y es valioso dentro de esa comunidad *C*. Estas dos razones pueden no ser ni suficientemente reflexivas ni persuasivas, y, por tanto, el que se encuentren confrontadas entre sí en una situación dada no significa que conformen los cuernos legítimos de un dilema ético. En este sentido, la educación ética prevendría a las personas en algunas ocasiones de verse existencialmente acojadas sin más por tener disyuntivas morales, pues la ética nos enseña que un motivo o incentivo para actuar no necesariamente es persuasiva ni suficientemente reflexiva. *De lo anterior se desprende que uno de los objetivos de la enseñanza de la ética es retar la seriedad de las razones morales, liberándonos en algunos casos importantes de potenciales angustias generadas por conflictos morales.* Esto no significa, claro está, eliminar por completo la confrontación con todo tipo de valor, bien o principio moral; pero sí que podamos minimizar la importancia racional de algunos conflictos relacionados con la vida moral.

(ii). En segundo lugar, tenemos que reconocer que la ética no es como tal una disciplina filosófica que, en tanto *teoría* de pensamiento práctico-moral, genera genuinos dilemas éticos. La verdad de esta proposición está implícita en aquello mismo que se admite: la enseñanza de la ética es necesaria para afrontar adecuadamente dilemas éticos. ¿Cómo podría ser que una teoría ética nos provea de herramientas racionalmente reflexivas y persuasivas para enfrentar dilemas éticos si ocurriese que la misma teoría de la ética es la que, con sus presupuestos argumentativos y recursos conceptuales, los genera?⁶. El conteni-

⁵ No olvidemos que las palabras *ethos* y *mores*, esto es, las fuentes etimológicas de la ética y la moral significan hábito y costumbre. No obstante, la palabra latina es posterior a la griega, históricamente hablando. Quizás pueda resultar difícil mostrar de manera contundente que la ética y la moral son cosas distintas; con todo, en este artículo considero que lo son. No, claro está, por lo que respecta al contenido de un valor o el significado de un principio normativo distintivo del ámbito jurídico o religioso, sino en virtud de las razones que justifican la validez de ese valor o principio.

⁶ Pero esto no quiere decir que, o a partir de esto dicho no puede inferirse que, ejercer un razonamiento práctico crítico —que es lo que debe tratarse de enseñar en la materia de ética profesional— signifique evitar tener dilemas éticos. Lo que se pone en cuestión aquí es que una teoría ética sea, en cuanto sistema de pensamiento filosófico moral, generadora de dilemas éticos en virtud de su propia propuesta sistemática. De hecho, siendo lo suficientemente reflexivos, tenemos que aceptar que sólo un agente que está mínimamente familiarizado con la actividad crítica de su pensamiento práctico y que toma suficientemente en serio una diversa gama de valores y principios normativos posibles de la acción humana está en posibilidad de experimentar dilemas éticos. Es claro que la ignorancia práctica los previene (así como también la psicosis), de modo que enseñar ética también debe de poder significar, como insistiremos aquí, enseñar a reconocer que quizás los dilemas éticos son inevitables.

do ético de los dilemas éticos no puede estar en la teoría ética, siendo que ésta los genera, sino en los elementos normativos de la vida moral y las prácticas profesionales y/o vocacionales revisitados por la reflexión racional y persuasiva que hace la ética. Básicamente entonces, el problema de los requerimientos normativos en conflicto está alimentado desde las bases de la vida moral y las diversas prácticas mismas que encarnan bienes, valores y principios (como las propias de la «ética especial»). La reflexión filosófica de todo aquello que compete a la vida moral y a estas prácticas diversas solo reconoce la racionalidad de la pugna, esto es, que se trata de un conflicto de valores, bienes o principios razonables en tanto en cuanto cada uno de los valores, bienes o principios individuales que conforman el conflicto son razonables *qua* valores, bienes o principios característicos de la vida moral y de una y otra práctica con sentido normativo.

Pero, por otro lado, si la apuesta está en que la disciplina de la ética es la más apropiada, entre todas las disciplinas del conocimiento humano posibles, para dilucidar sobre los problemas que ocurren en el orden de los bienes, valores o principios que conducen a la posibilidad de dilemas éticos, entonces aceptamos implícitamente que la ética es la disciplina más capacitada para reflexionar de manera racional y crítica sobre bienes, valores y principios de acción. Comprendemos entonces a la ética como un ejercicio racional y reflexivo sobre la vida moral y las normas de las instituciones y organizaciones presentes en nuestra vida privada y pública; y si bien requiere concebirse desde presupuestos teóricos paradigmáticos presentes en la historia de la filosofía moral, no podemos aceptar una teoría que sirva como hilo conductor de ese ejercicio reflexivo que apueste por un sentido de bienestar en el que la presencia de dilemas éticos defina el carácter ético del agente. El corolario de esta idea es que la enseñanza de la ética no puede reducirse a la repetición y explicación de las *teorías* filosóficas morales más pertinentes del pensamiento occidental.

(iii) En tercer lugar, la *ética* que requiere ser *enseñada* para preparar a los profesionistas a enfrentar dilemas éticos tiene que ser *práctica*. Esto significa fundamentalmente dos cosas: primero, que la ética que se enseña no debe estar limitada a ser teoría ética, esto es, una doctrina sistemática de pensamiento moral que *derive* en deberes o bienes específicos a través de fundamentos ontológicos y/o metafísicos asumidos como valederos de manera universal y necesaria sobre la Libertad, la Racionalidad o la Esencia de la Voluntad Humana. Vale entonces aquí para la ética lo que ha dicho Wittgenstein en su *Tractatus* (4. 112) para la filosofía: «*Die Philosophie ist keine Lehre, sondern eine Tätigkeit*» (Wittgenstein, 2001:64). Creo que esta es la idea que captura Bernard Williams cuando sostiene que «la filosofía no debería de producir teoría ética alguna, aunque esto no significa que la filosofía no pueda ofrecer crítica alguna sobre creencias e ideas éticas» (Williams, 1985:17). En segundo lugar, y derivado de lo anterior, la ética es práctica no solo porque reflexiona sobre los bienes de la vida humana en general, como Aristóteles ya nos enseñó

(Aristóteles, 2001), sino también porque por derecho propio los filósofos profesionales pueden entrometerse reflexivamente dentro de las prácticas humanas que ya están formadas de comprensión normativa (como las profesiones, los negocios, la familia, las amistades y las relaciones amorosas de pareja, etc). Por ejemplo, todos podemos acordar que el cuidado y fomento de la vida humana es un bien en general en la medida en que sin vida ningún otro bien (humano) puede ser perseguido y realizado. Pero también reconocemos que hay circunstancias especiales en las que para una persona no vivir puede ser más deseable que vivir, quizás no por la muerte misma, sino por lo que significa la calidad de vida que uno tiene en tales o cuales condiciones muy deterioradas de salud (física y/o mental). Así, la acción del suicidio asistido, comúnmente llamada eutanasia —en su forma de voluntaria y activa, sobre todo— es problemática por esta razón: porque significa valorar más un bien normalmente no valorado (la ausencia de vida) sobre un bien normalmente valorado (la vida); y cuando uno generalmente como médico se encuentra en la situación de tener que decidir por honrar un bien en detrimento del otro comúnmente ejemplifica una situación de dilema ético por todos bien conocida. Pero no solo casos de eutanasia, sino también de interrupción del embarazo, maternidad subrogada, o incluso menos populares en el imaginario colectivo, como tener que decidir a quién salvar o dar prioridad en proporcionar servicio médico en situaciones de escasas (como nuestra reciente pandemia lo ha hecho evidente), se convierten en situaciones complicadas que despiertan dilemas éticos en un médico. Otro ejemplo lo podemos encontrar en el ejercicio de la abogacía: ¿velar por la justicia (como concepto moral ordinario) o por intereses legales del cliente (que es netamente parcial)? Tanto un bien como el otro encuentran plena justificación, y todo abogado que litiga en un entorno adversarial y tiene una formación profesional en la que se ha concientizado de la importancia de la justicia puede fácilmente enfrentarse a una situación dilemática como esta (Morkovits, 2008).

(iv) Como último punto y como corolario del anterior, si los dilemas éticos son conflictos de principios, bienes y valores que obedecen a estos dos órdenes de practicidad, entonces la enseñanza de la ética debe evitar explicar la causa de los dilemas éticos como un choque de teorías rivales que comparten la misma idea fundamental, como piedra de toque de su sistema moral, acerca de la verdad del «principio único de acción guía». Como explica McConnell, las teorías éticas de Kant y de John Stuart Mill, identificadas en el horizonte de la historia de la filosofía moral moderna bajo las nomenclaturas de la ética del deber y la ética utilitarista, respectivamente, comparten la idea de que la correcta teoría ética evita los dilemas éticos porque la correcta teoría ética —que cada uno de estos dos filósofos suscribe como propia— muestra la claridad del principio moral bajo la verdad de los principios deónticos de que (i)

una contradicción de deberes es lógicamente imposible y que (ii) el «deber implica poder» (McConnell, 2014)⁷.

En un genuino dilema ético no puede ocurrir que un deber supere a otro en virtud de su propia naturaleza como deber, pues al ser considerado, por su propia naturaleza, como un deber que siempre tiene primacía sobre cualquier otro, obviamente siempre anula al deber que se le opone como contrincante y evita así la formulación básica del dilema: *o bien A o bien B* (en donde A y B representan valores, bienes o principios). Una teoría que enseña que un deber siempre y para todos los casos es prioritario sobre otros nos está enseñando que no debemos tener dilemas éticos; y para dos teorías con diferentes concepciones del bien moral ordinario que reconozcan la verdad del «principio único de acción guía» no puede razonablemente suponerse que su eventual confrontación responde a un dilema ético. Lo que se manifiesta en estos choques es el de teorías éticas rivales, con supuestos metafísicos y antropológicos en pugna. Pero presumiblemente enseñamos ética para enfrentar dilemas éticos. Admitimos la complejidad moral del mundo desde diferentes razones, sin asumir que la única razón es la que validamos desde una doctrina filosófica peculiar con sus vestiduras ontológicas, y admitimos además que los dilemas éticos ocurren por diferentes razones de valor. Por el contrario, buscamos clarificar, desde una comprensión de la filosofía como forma crítica de vida, qué significa que un agente enfrente un dilema ético y a su vez nosotros estar mejor preparados, como docentes, para formar a nuestros estudiantes con las competencias necesarias para enfrentarlos.

4

Ya dijimos en el punto segundo que en un dilema ético el agente está destinado a no hacer una acción éticamente deseable u obligada, pues cualquier cosa que haga para cumplir una de sus responsabilidades éticas es a costa de dejar de cumplir otra de ellas. Estando así las cosas, no existe algo así como una deliberación racional correcta para dar respuesta a un dilema ético porque no hay solución correcta a un dilema ético. Esto significa que la enseñanza de la ética, como filosofía moral, no puede dar al estudiante criterios deliberativos últimos, esenciales y universales que puedan ser aplicados a sus casos particulares de dilemas éticos, y, sin embargo, como uno de los retos planteados por la UNESCO para la educación del siglo XXI, reconocemos que

⁷ Como Kant mismo lo expuso en la «Introducción a la metafísica de las costumbres», publicado en 1797: «Un conflicto de deberes (*collisio officiorum s. obligationum*) consistiría en una relación entre ellos, en virtud de la cual uno de ellos anularía al otro (total o parcialmente). Pero, dado que deber y obligación en general son conceptos que expresan la necesidad objetiva práctica de determinadas acciones, y puesto que dos reglas opuestas entre sí no pueden ser a la vez necesarias, sino que cuando es deber obrar atendiendo a una, obrar siguiendo a la otra no es deber alguno sino incluso contrario al deber: es totalmente impensable una colisión de deberes y obligaciones» (KANT, 1989: 225).

tenemos la necesidad de enseñar ética a los estudiantes universitarios *con el fin* de que puedan enfrentar de manera razonable dilemas éticos. Como muchas otras instituciones y personas lo admitirían, la UNESCO parte de la experiencia común de la vida moral en la que de hecho la gente habla de dilemas éticos para poder decir que los dilemas éticos realmente existen como problemas prácticos, sin necesidad de afirmar que existen hechos de la vida moral popular —como los dilemas en cuestión— que son completamente independientes de lo que podríamos reflexionar críticamente sobre la vida moral. De manera que la ética que tenemos que enseñar no puede ser una teoría con respuestas últimas que siempre y para todos los casos evite a un agente estar en dilemas éticos, y a la vez, por consiguiente, la ética que enseñamos tiene que poder ser reconocida como una reflexión racional y razonable sobre la vida moral que implique la existencia de dilemas éticos. ¿Y cómo podría ser de otro modo, si está en ellos presente? Esto no quiere decir que debemos educar éticamente a nuestros estudiantes de profesional con el fin de que *experimenten* dilemas éticos, y por tanto suponer que, a menos de que los tengan, no podemos decir que están éticamente formados. Pero si es justo señalar que, al enseñarles ética profesional y general con el fin de que reconozcan la pertinencia moral de distintos bienes, principios, valores y virtudes, no podemos esperar razonablemente que en ninguna circunstancia todo este cuerpo de consideraciones morales entrará en conflicto entre sí. Me parece entonces que la ética que enseñamos con el fin de enfrentar dilemas éticos tiene que ir acompañada de una didáctica de sensibilización filosófica sobre las propias elecciones personales; y también, tiene que tener una mira terapéutica cercana al aristotelismo: reconocer al dilema ético, cuando ocurra, como producto de confrontaciones entre bienes, valores y principios personalmente elegidos, como un elemento trágico que, si bien desde una perspectiva nominal puede llamarse «falla ética», quizás manifieste, desde otra perspectiva más optimista, nuestra buena salud moral. En este sentido, como bien señala Macintyre, habría que «aprender a recharacterizar» al dilema ético (Macintyre, 1990:368). La idea relevante es que la segunda cláusula que caracteriza al dilema ético, a saber, «no hacer una acción éticamente deseable u obligada» no signifique necesariamente «falla moral» y ésta, a su vez, culpa moral.

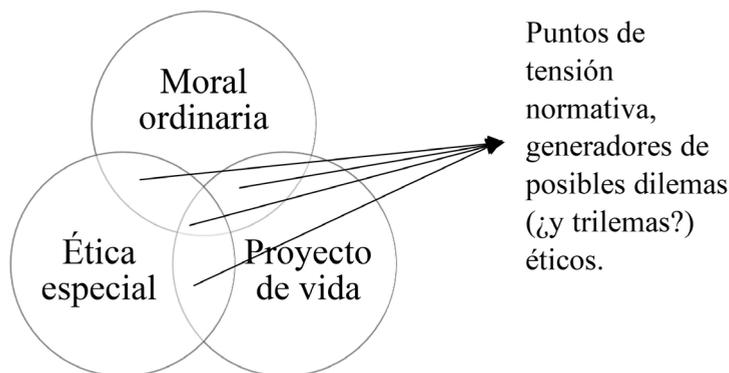
Hacer práctica la ética con ayuda de la reflexión filosófica quiere decir, como hemos dicho ya, hacer efectivos dos ejercicios críticos: primero, aclarar críticamente los significados de los valores o principios de la vida moral en general y, segundo, pensar críticamente sobre las normas institucionales de la actividad profesional. Hacer efectivos estos dos ejercicios tiene que ser una meta de cualquier docente serio dedicado a la ética universitaria. Sin embargo, que el docente que enseña ética haga en efecto efectivos tales ejercicios en sus estudiantes supone que el agente en proceso de formación (cada estudiante) hace *propio*, para sí, el significado de bienes, valores y principios que buscan ser críticamente enseñados. Para cada estudiante, se trata de hacerse un sentido de vida *personal* constituido por el reconocimiento de valor que tiene lo que le enseñamos que hará. Como bien nos explica Macintyre al hablar del significado de práctica:

Ser excelente en alcanzar los bienes de esta o aquella práctica particular es ser bueno *qua* miembro de un grupo de pesca, *qua* madre de familia, *qua* jugador de fútbol o de ajedrez. Es valorar y hacer asequibles determinados bienes que importan por sí mismos. Pero para cada individuo está la cuestión de si es un bien para él o ella que los bienes de esta o aquella práctica particular tengan este o aquel lugar de importancia en su vida (Macintyre, 1999:66. Negritas añadidas).

Para Macintyre, las prácticas son actividades humanas complejas que crecen a raíz de la vida social humana, basadas en la cooperación y que desarrollan distintas formas de vida ética (Higgins, 2010). Las actividades humanas son todas aquellas que implican una organización interna específica, propia a su finalidad, pero que al mismo tiempo forman parte de una totalidad más grande que sí mismas porque justamente crecen dentro de la vida social que a todas éstas contiene. Todas las reglas y criterios normativos presentes en las instituciones humanas que tienen la intención de potencializar facetas de prosperidad humana cuentan, pues, como prácticas. La práctica de cualquier profesión es una de ellas, así como la de cuidar a otros, como lo hace una buena madre o un buen padre.

Siguiendo con nuestro ejemplo, es ciertamente el caso que un médico no podría encontrarse en la situación dilemática en la que se encontraría al tener que decidir por ayudar morir a un paciente o hacer lo posible por mantenerlo con vida hasta que «la naturaleza tome su curso» si no es, antes que otra cosa, un médico; pero el médico no habría podido ser este profesional dedicado al servicio de la medicina si la *persona* que lleva puesta esta máscara de médico no hubiese decidido, en primer lugar, *ser* médico. Lo mismo ocurre atendiendo otras de sus prácticas posibles. La misma persona que decidió ser médico también podría elegir ser padre, y en algún momento, estar en la situación de tener que decidir entre un bien que es propio de la práctica paterna —acompañar con amor y cuidado el crecimiento de sus hijos— y otro de la práctica médica —entregarse por entero en la atención de un paciente—. El proyecto de vida de esta persona es, cuando menos, ser padre y médico, e inevitablemente como ser social, está envuelto en prácticas que le obligan o comprometen de una u otra forma (como hijo, hermano, amigo, colega, compañero, ciudadano, etc). Así, sus posibles dilemas *como profesional* surgen por la súper-imposición de responsabilidades que reconoce críticamente como propias, ateniendo, claro está, el ámbito normativo específico de la profesión pero también diferentes órdenes normativos contra los cuáles esa ética profesional puede acaso colisionar (figura 1)⁸.

⁸ No quiero decir entonces, como la gráfica lo muestra, que solo hay dilemas éticos cuando hay choques entre universos con contenido racional y razonablemente normativo, pues bien puede ocurrir que los dilemas se muestren en cada uno de estos universos independientemente de los demás. Con todo, cuando hablamos de formación ética profesional con el fin de preparar a los estudiantes a enfrentar adecuadamente dilemas éticos como parte



Los bienes característicos de las prácticas médicas y paternas son deseables por sí mismos (ninguno de los dos por el fin de cualquiera de los dos). Son por ello el tipo de bienes que queremos que nuestros estudiantes comprendan y hagan propios, pues decididamente ninguna sociedad es próspera sin buenos médicos y mucho menos sin buenos padres (y simplemente las sociedades colapsarían si no hubiese reproducción humana). Así comprendemos la importancia de la formación ética, y por ello, comprendemos de paso que en cierto modo educamos éticamente para que nuestros estudiantes estén en posibilidad de enfrentar dilemas éticos. Tendrían que asumirlos como parte de lo que han decidido ser, y ayudarlos por esta razón a ejercitar continuamente su imaginación moral para situarse en perspectiva y reconocer, a través de estos ejercicios, fortalezas y debilidades de su carácter.

Si tener un dilema ético significa estar en una actitud mental apropiada respecto del valor que damos a las cosas, tendríamos entonces que aprender a ver los dilemas éticos con cierto beneplácito a pesar de que signifiquen, desde el punto de vista de la lógica deóntica, situaciones lógicamente aberrantes, o también, desde una perspectiva igualmente generalizada, situaciones de inevitable falla moral. Con todo, al revelar nuestra actitud en favor de bienes, principios y valores, la desagradable experiencia que tenemos al enfrentar un dilema ético desde este punto de vista puede ser muestra de otra cara, a saber, que tenemos una sana brújula moral, pues demuestra que nos importa lo que debe verdaderamente importarnos. Así pues, más que ser una guía de conocimientos éticos para que nuestros estudiantes resuelvan exitosamente dilemas éticos, la formación ética que les debemos brindar debe poseer tal sabiduría que les permita aceptarlos terapéuticamente, lo que significa, mínimamente, optar por

de su vida profesional, sería muy poco plausible pensar que estos dilemas solo se ciñen al universo normativo profesional sin tocar otras esferas.

la siguiente *actitud*: dejar que como agentes nos recriminemos a nosotros mismos cierta culpabilidad por sentir haber hecho un mal, pues dejar de hacer una acción éticamente correcta por haber hecho otra éticamente correcta no tiene por qué hacernos sentir moralmente fracasados.

BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles (2001). *Ética Nicomáquea*. Madrid: Gredos.
- Bayles, M. (1988). «The Professions», en Joan Callahan (ed) *Ethical issues in professional life*. Oxford: Oxford Univ. Press, pp. 27-30.
- Conee, E. (1982). «Against Moral Dilemmas», en *Philosophical Review*, No. 91, Vol. 1, pp. 87-97
- Higgins, Ch. (2010). «Worlds of Practice: Macintyre's Challenge to Applied Ethics», en *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 44, No. 2, pp. 237-273.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao: Desclee.
- Hume, D. (1988). *Tratado de la naturaleza humana*. Barcelona: Técnos, Barcelona.
- Kant, I. (1992). *l Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Barcelona: Ariel.
- (1989). *Metafísica de las costumbres*. Barcelona: Técnos.
- Luban, D. (2005). «Professional Ethics», en R. G Fery y Christopher Heat (eds.) *A Companion to Applied Ethics*. Londres: Blackwell, pp. 583-596.
- Macintyre, A. (1990). «Moral Dilemmas», en *Philosophy and Phenomenological Research*, Vol. I, Supplement, pp. 267-382.
- (1999). *Dependent Rational Animals. Why Human Beings Need the Virtues*. Chicago: Open Court.
- McConnell, T. (2014). «Moral Dilemmas», en *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, en Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/fall2014/entries/moral-dilemmas/>
- Morkovits, D. (2008). *A Modern Legal Ethics: Adversary Advocacy in a Democratic Age*. New Jersey: Princeton Univ. Press.
- Platts, M. (2000). «Introducción», en Mark Platts (comp.) *Dilemas éticos*. México: UNAM, pp. 7-14.
- Sinnot-Armstrong, W. (1988). *Moral Dilemmas*. Londres: Blackwell.
- UNESCO «Ciencias sociales y humanas: ética», 2017 URL = <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/bioethics/ethics-education-programme/background-information/>
- UNESCO / COMEST *The Teaching of Ethics Report*. Paris, 2003 RL = <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001345/134552mb.pdf>
- Williams, B. (1985). *Ethics and the Limits of Philosophy*. Cambridge: Harvard Univ. Press, Mass.
- Wittgenstein, L. (2001). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Londres: Routledge.

Universidad Iberoamericana, Puebla
franciscojavier.iracheta@iberopuebla.mx

FRANCISCO JAVIER IRACHETA FERNÁNDEZ

[Artículo aprobado para publicación en enero de 2019]