

# La clase como ágora. Una experiencia en la enseñanza de la ética

Relato de experiencias: 1.1 Estrategias de enseñanza

Esp. Víctor Palacios [palaciosvic@hotmail.com](mailto:palaciosvic@hotmail.com)

Mg. Fernando Hammond [hammondfernando@gmail.com](mailto:hammondfernando@gmail.com)

**Ética y Responsabilidad Social.** Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata

## RESUMEN

En este trabajo damos cuenta de una experiencia de enseñanza de la ética en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se relevan tres aspectos relacionados: el abordaje de un Programa diacrónico, las dinámicas diseñadas para promover la circulación de la palabra y el estilo de las evaluaciones construidas. Estos tres aspectos se interrelacionan en una experiencia de enseñanza de la disciplina que pone de manifiesto el aspecto discursivo y socialmente determinado de la valoración ética a partir del análisis de casos y de la discusión sobre escenas fundantes de nuestra disciplina. Las prácticas pedagógicas utilizadas están orientadas a provocar genuinos conflictos cognitivos, mediante un intercambio dialógico y la co-construcción de conocimientos recreando la dinámica del ágora, donde los interlocutores no sólo discuten mociones particulares sino, también, las reglas de juego.

**Palabras Clave:** Ética – Enseñanza – Ágora – Conflicto cognitivo – Co-construcción – Evaluación no convencional.

## 1. UN PROGRAMA PARA VER. GPS Y NUEVOS CAMINOS.

La Materia Ética y Responsabilidad Social se dicta en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata para el tercer año de las carreras de Licenciatura en Economía, Profesorado Universitario en Economía y la Licenciatura en Administración, para el cuarto año de la carrera de Contador Público Nacional y para el quinto año de la Licenciatura en Turismo. La cursada es de un cuatrimestre y la carga horaria es de dos horas semanales de clases teórico-prácticas. En el año, contabilizando ambos cuatrimestres, se supera la cantidad de 500 estudiantes.

El diseño del Programa y Plan de Trabajo Docente responde a un abordaje histórico y diacrónico. La ética no es presentada como un sistema axiomático o un mero juego de reglas o regulación de las conductas de individuos (Camps, Guariglia y Salmerón 1992; Cortina 1986; Habermas 1996; Rorty 2007). Algunos abordajes conciben la ética como un conjunto de definiciones y normas a partir de las cuales puede establecerse cuál será el modo correcto de continuar la serie de

acciones o movimientos lícitos, ilícitos, permitidos, prohibidos, buenos, malos, etc. (MacIntyre 2001; Ross 1972; Williams 1997). Los individuos, pensados como mónadas, toman decisiones independientes. Así, podría pensarse que somos usuarios de un sistema de orientación, regulación de movimientos y sentidos de circulación mediante un GPS moral diseñado con anterioridad. El mapa y los sentidos de circulación autorizados, los movimientos permitidos están predeterminados. Las decisiones se reducen a la elección de un itinerario (Núñez 2003; Kymlicka 1995).

En la cátedra, por el contrario, concebimos la ética como un debate acerca, no sólo de los itinerarios recomendados por las “mores” de una época (Guariglia y Vidiella 2011), los valores heredados, los patrones culturales o regímenes de veridicción (Foucault 1979) que regulan lo que puede ser pensado, sino que propiciamos una reflexión acerca de cómo reconstruir –en el doble sentido de relevar y de modificar– el mapa y las reglas de circulación socialmente determinadas (Nietzsche 1990).

En las clases teórico-prácticas ponemos en circulación los momentos fundacionales de nuestra disciplina mediante una puesta en escena de referentes, argumentos y controversias cruciales (Camps 1998; Cortina 1986). La secuencia de escenas está orientada a poner de manifiesto que la construcción de sistemas axiológicos de clasificación y regulación de la conducta humana no puede ser pensada como una jerarquía de normas sustanciales y fijas determinadas por un “orden natural” (Dussel 2000; Hare 1999). El programa está articulado en cuatro momentos: moral antigua, ética moderna, crisis posmoderna y debates contemporáneos sobre Responsabilidad Social Empresarial (Álvarez y De la Torre 2002; Cortina 1998; Kliksberg 2003; Núñez 2003; Perdiguero 2003 y otros).

Esta concepción diacrónica de la ética no clausura la responsabilidad personal o social. Por el contrario, muestra que las reflexiones sobre la conducta individual están indisociablemente entrelazadas con las determinaciones históricas, los posicionamientos filosóficos e ideológicos, la articulación entre los derechos de los individuos, de las mayorías y las minorías, los criterios de distribución y las posiciones políticas que cada modelo de regulación de la conducta proyecta como marco de estos posicionamientos generales (Habermas 1991 y 1991b). En este sentido, la ética y la política constituyen las dos caras de una misma moneda, una cara que mira hacia el individuo y otra que mira hacia el modo en que esos individuos interactúan en comunidad (Bobbio 1999).

El Plan de Trabajo Docente de la materia no se limita, por tanto, a exponer un menú de concepciones éticas para adiestrar a las y los estudiantes como “usuarios” entrenados de las plataformas de juegos de las distintas éticas, sino que se propone promover un posicionamiento crítico respecto de la constitución misma de las reglas del juego que convalidamos con nuestra participación, a partir de un posicionamiento que nos involucra no sólo desde el punto de vista teórico, sino desde un compromiso epistémico amplio, que involucra la dimensión filosófica, económica, histórica y política, donde las libertades y los derechos avanzan y retroceden con la lógica rizomática (Deleuze 1978) de posiciones de fuerzas tácticas contrapuestas, con puntos de fuga y en tensión permanente (Lukes 1987; Hare 1999; Korsgaard 2006; Moya 1990; Nozick 1991).

## **2. PUESTA EN INTRIGA, CONFLICTO COGNITIVO Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.**

Las prácticas pedagógicas que promovemos en la cátedra aspiran a recrear el espíritu del libro de viajes, del diálogo socrático y de una deliberación de ágora (Segura Peraita 2017; Poveda, Karol y Suárez Fajardo, 2014). Recorremos escenas o situaciones nodales en la historia de nuestra disciplina y nos detenemos en ellas planteando una serie de preguntas, exponiendo tensiones y promoviendo el cuestionamiento y la toma de posición por parte de las y los estudiantes. En este punto, nos

proponemos mantener prácticas en línea con una “Pedagogía de la pregunta” (Freire 2013) que evite dar a las y los estudiantes respuestas a preguntas que nunca se formularon.

Estas prácticas privilegian la interpelación, el diálogo y el relevamiento de representaciones y saberes previos por encima de las modalidades eminentemente expositivas. Las prácticas docentes están orientadas a promover en las y los estudiantes una demanda de teoría requerida como insumo (Freire 2013) para explicitar posiciones subjetivas, fundamentar con argumentos la posición personal, promover un debate académico nutrido del marco teórico puesto en juego por el Plan de Trabajo Docente y explicitar las consecuencias éticas, económicas, filosóficas y políticas concomitantes con cada posición particular analizada.

Las prácticas pedagógicas elegidas intentan establecer una consistencia entre la posición epistémica de la cátedra y la metodología utilizada. La concepción ética que rechaza el abordaje monológico y las posiciones naturalistas que apelan a la autoridad y a los dispositivos establecidos por el uso convencional de normas y prácticas de regulación de las conductas no sería consistente con un conjunto de prácticas docentes que privilegie la exposición magistral de conceptos anclados en posiciones sustancialistas y prácticas de transmisión “bancaria” (Freire 2013) de conocimientos con pretensión de verdad. Por el contrario, nuestras prácticas pedagógicas promueven el diálogo socrático y las dinámicas de ágora orientadas a la puesta en intriga de escenas nodales que promuevan genuinos conflictos cognitivos en el aula y situaciones de conmoción de los sistemas tradicionales de orientación y gobierno de la conducta. Estas discusiones remiten a una recreación de las condiciones de las discusiones en el ágora en la medida en que cada participante es a la vez juez y parte, y no pueden serle arrebatados los roles simultáneos de intérprete, interlocutora/or y redactora/or de la norma que se somete a discusión.

La ficción es utilizada como estrategia pedagógica. Una ficción concebida en los términos de invención o idea facticia. No se trata aquí de una mentira, sino de una variación posible de la realidad. Una situación eventual, pero cuya existencia no es incompatible con el estatuto de los patrones de regulación de la conducta y de las normas vigentes. Esta clase de ficción pedagógica pertenece a lo que el Diccionario de la Real Academia Española denomina: “Clase de obras literarias o cinematográficas, generalmente narrativas, que tratan de sucesos y personajes imaginarios” (DRAE, *Ficción*, 2da y 3ra acepción”) y que cuando se refiere al derecho, tiene la capacidad de introducir o autorizar una “ley o jurisprudencia en favor de alguien” (DRAE, *Ídem*, 4ta acepción). El mundo de la ficción, señala Paul Ricoeur es un “laboratorio de formas en el cual ensayamos configuraciones posibles de la acción para poner a prueba su coherencia y plausibilidad” (Ricoeur, 2001:21).

La recreación ficcionada –entendida en este sentido específico– de las escenas es utilizada para provocar un conflicto cognitivo mediante el análisis de situaciones históricas y casos. A partir de estas situaciones críticas, se busca que las y los estudiantes deconstruyan (Derrida 2010) sus posiciones heredadas, discutan con sus pares, co-construyan nuevos acuerdos provisionales en torno a los sistemas de orientación y regulación de la conducta y asuman una posición crítica y dialógica, con explicitación de argumentos que incorporen las perspectivas de los debates llevados a cabo en el aula, los conceptos y tensiones del marco teórico y las correlaciones prácticas y normativas en la comunidad.

### **3. UNA EVALUACIÓN POCO CONVENCIONAL. COLAJES, CONVERSACIONES Y CASOS.**

Estas prácticas pedagógicas se complementan con un estilo de evaluación no convencional que se transforme en una “genuina oportunidad de aprendizajes” (Anijovich, 2017). La normativa

vigente determina que la evaluación de la materia debe llevarse a cabo mediante un parcial. Para dar cuenta de este requisito y, a la vez, repensar la evaluación tradicional, la cátedra diseñó un instrumento de evaluación compuesto de dos momentos. Un momento de la evaluación está conformado por el trabajo presencial que consiste en el análisis de varios casos. Se les presenta a las y los estudiantes dos o más fragmentos breves de artículos periodísticos tomados de suplementos especiales de análisis o revistas especializadas. Se buscan situaciones que relacionen noticias o sucesos conocidos por las y los estudiantes, vinculados con opiniones de políticos, funcionarios, técnicos o especialistas, lo que permite incorporar la “dimensión significativa y del tiempo presente que enriquece las situaciones educativas” (Maggio, 2012). Se exponen opiniones contrapuestas explicitadas mediante argumentos y apelaciones a la autoridad de estos actores relevantes.

Trabajamos escenas vinculadas con problemáticas migratorias, conflictos distributivos que ponen a prueba nuestros criterios de justicia y equidad, situaciones de discriminación racial, choque de idiosincrasias culturales, conflictos normativos o de interpretación, confrontación de modelos de desarrollo económico, etc. Buscamos especialmente fragmentos breves donde las posiciones abordadas en el marco teórico, construido conjuntamente a partir de los debates, exposiciones y lectura guiada de los textos del programa, se encarnen en personajes, autoras, autores o referentes caracterizados que exponen posiciones contrapuestas.

El objetivo es promover un verdadero conflicto cognitivo con dimensión teórica e implicaciones éticas, filosóficas, políticas, económicas. Siguiendo a Litwin (1998) la experiencia evaluativa desarrollada implica, tanto para los docentes como para los estudiantes, la “toma de conciencia de los aprendizajes construidos”. El abordaje teórico del análisis de casos no se reduce a una inducción de características similares. No se trata, por tanto, de una casuística que releva opiniones frecuentes, soluciones habituales o un acervo jurisprudencial. Se trata, por el contrario, de provocar interrogantes genuinos que demanden una toma de posición fundamentada y dialogada, nutrida de los conceptos puestos en juego en los textos del programa, que ofrezca la oportunidad para indagar en argumentos explicitados, buscar fundamentos teóricos, utilizar habilidades discursivas, acordar entre posiciones no alineadas, dar cuenta del manejo de la terminología específica y de los conceptos medulares de la materia, puestos en juego por los textos del Programa.

Esta instancia presencial de la evaluación demanda como insumo teórico las producciones domiciliarias que deben ser entregadas junto con la producción escrita presencial. Estas producciones personales consisten en mapas conceptuales, cuadros sinópticos, punteos o textos propios que sirven de andamiaje o aportes para construir una reelaboración de los casos de análisis puestos en juego a partir de esta producción domiciliaria. Se pide que no sea una presentación elaborada con un procesador de texto (computadora) e impresora, sino que se trate de una producción de manufactura artesanal, utilizando la escritura manual, el dibujo, el colaje, los videos o registros de audios en el celular u otras técnicas transmedia (Scolari 2017).

Otro momento importante de esta evaluación menos convencional es el intercambio que se promueve y alienta para que a la mitad del tiempo destinado a la evaluación (de 120 minutos) las y los estudiantes consulten con algunas/os de sus compañeras/os respecto sobre cómo están analizando los casos y qué textos del programa les parecen los más adecuados desde el punto de vista conceptual para dar cuenta de las posiciones teóricas debatidas. Este es un momento importante del parcial y se insiste para que sea llevado a cabo. Es notoria la incomodidad o extrañeza que se puede observar entre las y los estudiantes. La mayoría no está habituada a estas prácticas de evaluación, demora unos minutos en llevar a cabo la consigna y dirige miradas sigilosas hacia sus docentes, como si no estuvieran seguras/os de que está permitido conversar en medio de un parcial con las personas que se encuentran cerca. Obviamente, estas situaciones se van atemperando y naturalizando en la medida en

que las y los estudiantes tienen información respecto de estas prácticas pedagógicas de la cátedra. Aunque, incluso en estos casos, son objeto de consultas frecuentes para verificar si continuarán siendo autorizadas.

Finalmente, tal como se enuncia en los criterios de corrección adelantados junto con las consignas de la evaluación, se promueve la integración de conceptos, posiciones y opiniones fundamentadas en la redacción de la justificación personal en la que se reelaboran las posiciones compartidas con autoras/es de los textos del programa, compañeras/os y donde se recogen los disensos, las tensiones y los argumentos personales expuestos. Tal como afirma Santos Guerra (2017:21) “La evaluación, desde esta perspectiva, está entendida como un proceso y no como un momento final. La crítica atraviesa todas las dimensiones del proceso: la formulación de pretensiones, la fijación de criterios, el diseño y aplicación de instrumentos, la interpretación de los resultados, etc. Todo está sometido a las exigencias de la reflexión, a la interrogación permanente, al debate continuo.”

Este modo de evaluación promueve, como vemos, la apropiación del marco teórico, la puesta en juego y el afianzamiento de habilidades discursivas en una dinámica que busca un equilibrio entre la lectura comprensiva, la búsqueda de argumentación fundamentada de la posición teórica propia, la discusión y el intercambio de argumentos en una co-construcción de conocimientos, la posibilidad de relevar conflictos locales, regionales y globales, la capacidad de consensuar posiciones de grupos o bloques y la necesidad de articular disensos y consensos con rigor epistémico.

#### 4. CONSIDERACIONES FINALES

El diseño de la evaluación, la metodología o el estilo de las prácticas pedagógicas que intentamos promover y el abordaje de nuestro programa intentan articular una misma posición epistémica respecto de la comprensión y de la enseñanza de la ética. Un abordaje holístico y pluridimensional, que concibe la ética como una dimensión interrelacionada con los desarrollos históricos de los distintos saberes y las distintas prácticas de regulación de la conducta humana. Prácticas en las que el poder y el saber se interrelacionan (Foucault 1979) decantándose en estratos cognitivos, normativos y sociales que determinan lo que puede ser pensado como posible, correcto, lícito, deseable, bueno, etc. Finalmente, estas regulaciones terminan *marcando la cancha* donde se ponen en juego nuestras convicciones, nuestra convivencia con los demás, nuestros sueños, nuestras luchas y nuestras resistencias.

En este sentido, las prácticas pedagógicas de la cátedra, el programa y el estilo evaluativo elegido están orientados a conmovir a las y los estudiantes, a promover una toma de posición crítica y a servir de pregunta, de cuestionamiento, de alternativa, de diálogo en la encrucijada antes de volver a involucrarnos con los demás en el cúmulo de dinámicas y redes sociales. Es una práctica que, además de poner en circulación saberes y textos clásicos, apela frecuentemente al expediente de reformular como pregunta aquello que es afirmado con seguridad rotunda como juicio o como prejuicio. Una pregunta que paraliza, eventualmente, la certeza automática y que estimamos de utilidad para orientar nuestra participación en cuestiones en las que finalmente todos –en un sentido u otro– ponemos el cuerpo.

#### 5. REFERENCIAS

Álvarez, D. y De la Torre J. (2002). *¿Empresas desalmadas? Una visión ética del mundo empresarial*. Madrid: Editorial Dykinson.

- Anijovich, R., & Capelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Bobbio, N. *Derecha e izquierda*, Taurus, 1999. Madrid.
- Camps, V. (ed.), *Historia de la ética*, Barcelona, Crítica, 1988. Vol. 3.
- Camps, V., Guariglia, O., y Salmerón, F., (eds.), *Concepciones de la ética. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, tomo 2, Madrid, Trotta, CSIC, Q. Centenario, 1992. Canto-Sperber (ed.), *Filosofía Griega (vol. 1 y vol. 2)*, Buenos Aires, Editorial Docencia.
- Cortina, A., *Ética Mínima*, Madrid, Tecnos, 1986, pp. 25-60.
- Cortina, Adela (1998). *Ética de la empresa. Claves para una nueva cultura empresarial*. Madrid: Editorial Trotta, 3ª ed. pp. 17-50.
- Deleuze, Gilles, *Rizoma*, Premia Editora, Madrid, 1978.
- Derrida, J y Caputo J, *La deconstrucción en una cáscara de nuez*, Prometeo, Buenos Aires, 1010.
- Dussel, Enrique, “El reto actual de la ética: detener el proceso destructivo de la vida”, en *Fin del capitalismo global. El nuevo proyecto histórico*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 2000, págs. 197-207.
- Foucault, Michel, “Clase del 17 de enero de 1979” y “Clase del 14 de marzo de 1979”, en *Nacimiento de la Biopolítica*, Fondo de Cultura Económica, México, 2012, págs. 43-67 y 249-274.
- Freire, Paulo y Faundez, Antonio, *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2013.
- Guariglia, Osvaldo y Vidiella, Graciela , “Los conceptos generales y el método de la ética”, en *Breviario de ética*, Edhasa, Buenos Aires, 2011, págs. 11 a 25.
- Habermas, J. “Una consideración genealógica acerca del contenido cognitivo de la moral”, en *La inclusión del otro*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Habermas, J. *Escritos sobre moralidad y eticidad*, Barcelona, Bs.As. México, 1991.
- Habermas, J., *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península, 1991 (cap. III).
- Hare, R.M., *Ordenando la ética (Una clasificación de las teorías éticas)*, Barcelona, Ariel,
- Kliksberg, B. (2003). “Ética y gerencia de organizaciones”. En: *Innovar*, Universidad Nacional de Colombia, Número 22,
- Korsgaard, C., *Las fuentes de la normatividad*, México, UNAM, 2000. Kraut, R. (ed.), *The Blackwell Guide to Aristotle's Nicomachean Ethics*, Malden, Blackwell, 2006.
- Kymlicka, W., *Filosofía política contemporánea*, Barcelona, Ariel, 1995, pp. 21-62.
- Litwin, E. (1998) “La evaluación, como campo de controversias y paradojas, o un nuevo lugar para la buena enseñanza”. En: CAMILLONI, A. et. Al *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Lukes, S., *Relativismo Moral*, Barcelona, Paidós, 2011. McCarthy, Th., *La teoría crítica de JürgenHabermas*, Madrid, Tecnos, 1987.
- MacIntyre, A., *Tras la virtud*, Madrid, Crítica, 2001.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Moya, C., *The Philosophy of Action: An Introduction*, Cambridge, Polity Press, 1990.
- Nietzsche, Friedrich, *Sobre la verdad y la mentira en sentido extramoral*, Tecnos, Madrid, 1990, págs. 12-26.
- Nozick, R., *Anarquía Estado y Utopía*, Buenos Aires, FCE, 1991, pp. 53-55.

- Núñez, G. (2003). *La responsabilidad social corporativa en un marco de desarrollo sostenible*, CEPAL, Santiago de Chile.
- Perdiguero, Tomás G. (2003). *La responsabilidad social de las empresas en un mundo global*. Barcelona: Editorial Anagrama. pp. 13-29.
- Poveda Sandino, Karol Daniela; Suárez Fajardo, Nathalia, *La formación ética y política en la mayéutica y en el método emancipador: Un análisis comparativo entre El primer Alcibiades y El maestro ignorante*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2014.
- Ricoeur, Paul, *Tiempo y Narración I*, México: 1995, Siglo XXI. Págs.115-168.
- Ricoeur, Paul, *Del texto a la acción*, Buenos Aires: 2001, Fondo de Cultura Económica.
- Rorty, R., “Universalidad y verdad”, en *Rorty, R., y Habermas, J., Sobre la verdad: ¿validez universal o justificación?*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2007.
- Ross, D., *Fundamentos de ética*, Buenos Aires, Eudeba, 1972.
- Santos Guerra, M. (2017). *Evaluar con el corazón: De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Rosarios: Homo Sapiens.
- Segura Peraita, C, “El método socrático hoy. Para una enseñanza y práctica dialógica de la filosofía” *Revista Española de pedagogía*, N°272, ISSN 0034-9661, UNIR; Madrid, 2017, pág. 180.
- Scolari, Carlos, *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*, Deusto, Madrid, 2017.
- Williams, B., *La ética y los límites de la filosofía*, Caracas, Monte Ávila Editores, 1997