

## LA VISIÓN HUMANISTA-COMPLEJA DE LA LIBERTAD COMO SUSTENTO DE LA FORMACIÓN ÉTICA EN LAS PROFESIONES

---

JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA

Departamento de Humanidades, Universidad Iberoamericana Puebla

**RESUMEN:** En esta ponencia se hace un análisis de la noción de libertad desde una perspectiva de complejidad con sentido humanizante basada en el pensamiento de Bernard Lonergan y Edgar Morin. Se plantea esta visión de la libertad como sustento de una formación ética profesional que responda a las exigencias del mundo incierto, globalizado y complejo del siglo XXI.

La visión de libertad como autodeterminación en medio de múltiples constreñimientos internos y externos, desarrollada por Lonergan y la visión moriniana de libertad como “autonomía dependiente” contrapuestas a la visión tradicional simplificada que opone libertad a dependencia e identifica libertad con indeterminación, resultan fundamentales para construir una formación ética profesional que trascienda la transmisión de códigos deontológicos e incluso la visión de razonamiento moral con base en principios éticos universales.

Desde la aportación de un humanismo complejo que toma como base a estos autores, se desarrolla la idea de que la formación ética en las profesiones consiste en una educación de la libertad del profesionista, entendida como la capacidad de autodeterminación dinámica, progresiva, dialéctica y siempre limitada dentro de un campo de prácticas socio-profesionales que contribuyan a la construcción de un cada vez más auténtico “bien de orden” social, tomando en cuenta siempre las dependencias del quehacer profesional respecto del sistema social en que se vive y de la actuación de cada individuo que ejerce una profesión en el contexto de ese conjunto de dependencias que caracterizan la sociedad global del siglo XXI.

**PALABRAS CLAVE:** Libertad, ética profesional, autodeterminación, autonomía, dependencia.

### Introducción

Cada época tiene la educación que merece o que necesita, podría afirmarse si se hace un recorrido histórico en el que se podrá sin duda apreciar que la educación va respondiendo a los distintos horizontes de significados y valoraciones imperantes en cada momento. No en vano se dice que cada ser humano es “hijo de su tiempo” y no sin fundamentos se ha escrito acerca de la función reproductora de la educación (cfr. Bordieu y Passeron, 1977).

Cada educación tiene la época que merece podría también decirse si atendemos a otras voces que afirman que la educación tiene una función de resistencia cultural a la imposición reproductora de las élites dominantes (Giroux, 1992), un reto de transformación y humanización del mundo a partir de la generación de conciencia crítica en los oprimidos. (Freire, 1990).

Sin embargo es también muy claro cuando se analiza esta dialéctica reproducción-transformación a través de la educación, que la dinámica de cambio que se va generando desde los pensadores de la educación hacia los sistemas educativos y las aulas y de allí a la sociedad en general, es mucho más lenta que la dinámica prácticamente inmediata y cotidiana mediante la cual se van imponiendo los viejos modos de ser, hacer y pensar a las nuevas generaciones. Esto no implica que esos cambios no se vayan haciendo vida en las aulas o que esas nuevas ideas no impacten en los educadores y educandos; simplemente significa que los “vientos nuevos” educativos van tomando tiempo para penetrar en la cultura de cada época.

Un claro ejemplo de esta dinámica de transformación a largo plazo es la vieja lucha contra la educación tradicionalista en todos sus aspectos: el verbalismo, el conceptualismo, la memorización, la repetición y sobre todo, el autoritarismo.

La crítica al autoritarismo de la educación es una batalla presente desde hace más de dos siglos. Podríamos hablar de que esta búsqueda de transformación es hija de la ilustración y los ideales de la revolución francesa con los que nace prácticamente la escuela pública y la función de educación ciudadana atribuida a las aulas. Los ideales democráticos de la sociedad liberal son trasplantados a la escuela como espacio de formación de esa conciencia democrática y libertaria en los futuros ciudadanos.

Surge así lo que Fullat (1992) llama las “pedagogías antiautoritarias” y la “escuela libertaria” que oponen al autoritarismo de la educación tradicionalista las ideas nuevas en las que existe una visión de ser humano fundamentalmente activo y orientado al bien al que hay que “dejar hacer, dejar pasar” para que vaya libremente decidiendo su propia existencia.

Es indudable el aporte de estas nuevas ideas pedagógicas al cambio particular en las aulas, al cambio estructural en los sistemas educativos y al cambio cultural en la conciencia de la sociedad sobre lo que es el ser humano y sobre lo que es educar. Sin embargo

es necesario señalar dos grandes errores en los fundamentos de estas nuevas ideas que han incidido en la visión de la educación en valores, la formación moral y la ética profesional en nuestros sistemas educativos. Estos dos grandes errores son, por un lado, la visión de la libertad como indeterminación y por el otro, la idea de que el ser humano nace libre y por lo tanto debe ser educado en libertad absoluta, como si la libertad humana fuese algo estático, dado y acabado.

En el ámbito de la ética profesional este paso de la educación tradicionalista y dogmática al predominio de las pedagogías y discursos antiautoritarios y libertarios ha tenido una incidencia directa al transitarse por varias décadas de la enseñanza de la ética profesional en las universidades entendida como la transmisión vertical y cerrada de ciertos códigos deontológicos a la exclusión de la ética de los currículos de formación profesional por considerarlos no relevantes en la formación científica y tecnológica, asumiendo que los futuros profesionales deberían ejercer con “toda libertad” sus conocimientos en la sociedad, entendiendo la libertad como esta indeterminación en la que no hay límites ni normas morales porque se consideran propios de una sociedad premoderna.

Es hasta tiempos recientes que ante la crisis generalizada de la sociedad posmoderna (Vattimo, 1996), hipermoderna (1994) o líquida (Bauman, 2007), las universidades están volviendo a mirar la ética profesional como un elemento importante para la formación de los futuros profesionistas, como lo pueden mostrar investigaciones recientes (Hirsch, 2005 y 2006).

Sin embargo, la vuelta de la ética profesional a las preocupaciones y a los currículos de las universidades está marcada por una confusión teórico-metodológica puesto que no hay suficientes elementos todavía para construir una ética profesional que esté a la altura de nuestros tiempos. El regreso de la ética profesional significa en un alto porcentaje de los casos el regreso a la definición de ciertos valores a transmitir, la construcción de discursos morales sobre las profesiones que se pretenden enseñar o la actualización o reaparición de los viejos códigos deontológicos.

Es por ello que resultan muy relevantes las aportaciones teóricas de Edgar Morin (1997, 2005) y Bernard Lonergan (1988, 1999) para encontrar elementos que ayuden a quienes están trabajando por este necesario retorno de la ética al ámbito de la formación universitaria, a construir marcos teóricos y metodológicos que contribuyan a la formación de profesionales éticos para un mundo complejo, plural e incierto.

La visión de Lonergan (1999) de la libertad como autodeterminación y su invitación a transitar de una “ética de la ley” a una “ética de la realización humana individual y colectiva” así como la aportación de Morin (2005) de la libertad como “autonomía dependiente” y su exhortación a construir una “ética planetaria” en medio de la incertidumbre y la “univ ersidad” humana, son concepciones convergentes que apuntan a la construcción de una nueva visión de la ética profesional que puede sin duda llevar a las universidades a construir una formación ética compleja de sus estudiantes, que los convierta en buscadores de un mundo más humano y justo asumiendo concientemente las tensiones, contradicciones y dilemas que esta búsqueda acarrea para todo profesionista.

## 1. La noción humanista-compleja de libertad

*“Efectivamente la libertad emergerá en la esfera antropológica, allí donde la competencia cerebral, cree, multiplique, desarrolle condiciones de elección...”*

(Morin, 1997, p. 272)

Para Morin la libertad es el hecho fundamental que origina propiamente la ética en su sentido pleno que responde a la pregunta: ¿En qué consiste una buena vida humana? La libertad humana es, como la autonomía dependiente de todo sujeto viviente, una libertad que tiene condiciones “no libres”, puesto que está determinada en los procesos físico-químicos y la organización biológica fundamental. Se trata pues de una libertad que “es libre, pues, aunque determinada por procesos no libres” (Morin, 1997; p. 273).

La libertad humana es entonces una libertad limitada, una capacidad que se “aniquila en el absoluto”, pues el absoluto lleva a su contrario que es “la nada”. “...Lo que nos muestra que la libertad real, a diferencia de la libertad metafísica, siempre es relativa y sólo vive en la relatividad...” (Morin, 1997; p. 273). En este sentido, Morin coincide plenamente con la distinción que hace Lonergan (1999) entre “libertad esencial” –que sería lo que él llama “libertad metafísica”- y “libertad efectiva” –que correspondería a la “libertad real”- y en la perspectiva de que la libertad humana que es realmente vivida, es una libertad limitada por múltiples condiciones y condicionamientos, por lo que aspirar a una visión absoluta de la libertad, implica su aniquilamiento, o como en muchos planteamientos filosóficos, lleva a la negación de su existencia.

“Ser sujeto es asociar egoísmo y altruismo

Toda mirada sobre la ética debe reconocer  
el aspecto vital del egocentrismo así como  
una potencialidad fundamental de  
desenvolvimiento del altruismo”.

(Morin, 2005; p. 21)

La libertad real, la libertad humana que es limitada, se ejerce, crece y se desarrolla o decrece y se atrofia en el re juego dialógico entre egoísmo y altruismo que es propio del sujeto viviente y también, de una manera consciente y más compleja, del sujeto humano. No hay entonces posibilidad de ética sin egoísmo y no hay tampoco posibilidad de ética sin altruismo, sin apertura del sujeto que se reconoce y se autovalora hacia los demás sujetos a quienes reconoce como alter ego –otro yo-.

Por otra parte, la visión ética de Lonergan (1988, 1999) parte de un hecho constatable en la experiencia de todo ser humano, del “hecho inevitable” que nos indica que estamos siempre haciendo juicios de valor y decidiendo nuestros modos de actuar en la vida, de acuerdo a esos juicios de valor que hacemos. Este hecho inevitable, pues la renuncia a hacer un juicio de valor y la elección de “lo que sea”, implica también un juicio de valor, tiene que ver con nuestro ser “estructuralmente morales” que surge del inacabamiento humano y de la necesidad de tomar decisiones para irnos construyendo de manera más o menos humana en el contexto de la realidad que a cada uno le toque vivir.

La exploración del proceso que sigue todo sujeto humano para llegar a hacer sus juicios de valor y para tomar sus decisiones, la formulación sistemática de esta exploración es lo que sustenta la “posibilidad de la ética”, que Lonergan trata en el capítulo 18 de “Insight” (1999) y en el capítulo 2 de “Método en Teología” (1988).

“La decisión no ocurre espontáneamente, o como  
una conclusión lógica. La decisión es un acto de  
libertad y siempre somos libres de no realizarlo.”

(Morelli, 1997; p. 177)

La libertad es una noción clave en la ética de Lonergan como en la mayoría de las corrientes filosóficas que analizan lo moral. Podríamos decir de manera sintética, que el proceso de autotranscendencia moral en Lonergan, que es el camino que todo ser humano tendría que seguir para ir viviendo una “buena vida humana”, es una aventura que va desde la libertad –como algo dado- hacia la libertad –como algo construido y ganado- mediante un proceso de liberación.

En primer lugar es necesario decir que la noción de libertad en Lonergan tiene dos caras distintas y complementarias. Por un lado, la libertad es la ruptura con el determinismo. Lo anterior coincide con la ética de Morin respecto a la influencia de los genes y el imprinting cultural en todo sujeto humano. En efecto, la ética lonerganiana reconoce y afirma la existencia de múltiples condicionamientos e influencias de tipo interno y externo –desde lo genético hasta lo social y cultural pasando por los sesgos de la propia consciencia- pero al igual que en la visión de la complejidad, no los considera como absolutos e imposibles de trascender. Esta primera cara de la libertad es entonces la que reconociendo una multiplicidad de condicionamientos permanentemente presentes en la existencia humana, rompe con el determinismo al concluir que estos condicionamientos no son absolutos y que existe un “residuo estadístico” no controlado por los condicionamientos, que es donde se mueve la libertad humana. Así como Morin habla de la libertad como una “autonomía dependiente”, Lonergan concibe la libertad como la capacidad de autodeterminación limitada por los condicionamientos y no como una indeterminación total o ausencia de condicionamientos.

Por otra parte, existe una segunda cara de la libertad. Es la faceta positiva y esta es la de la responsabilidad. Los actos de decisión son actos de un sujeto y por ello, el sujeto puede ser dueño de sus propios actos de decisión y acción, puede “hacerse cargo de ellos”, “responder por ellos”, es decir, ser responsable. En este sentido, la medida de la libertad de un acto está en la responsabilidad sobre el mismo, es decir, en la medida en que un sujeto es capaz de responsabilizarse plenamente de una decisión o acción, en esa misma medida esta decisión o esta acción fueron libres. En esta segunda faceta, se puede también ver la idea de libertad como autodeterminación. Un sujeto es más capaz de autodeterminarse, de dirigir su propia existencia hacia las metas que se ha fijado, en tanto es más capaz de responsabilizarse de sus decisiones y acciones.

El camino hacia la “buena vida humana” es un camino desde la libertad esencial –la libertad dada, por la estructura moral humana- hacia la libertad efectiva –la libertad construida

y ganada por nuestras propias decisiones y acciones dentro de las condiciones que nos tocan vivir-. La libertad esencial se deriva de que todos los seres humanos compartimos la estructura dinámica de la consciencia y esta estructura tiene una dimensión de valoración y elección en el cuarto nivel de operaciones. De este modo, todos los seres humanos tenemos la capacidad de experimentar, comprender, reflexionar una realidad concreta y a partir de esta reflexión llegar a un acto de intelección deliberativa o práctica que nos lleve a tomar una decisión y ejecutarla. En esa medida somos todos esencialmente libres.

Sin embargo, no todos somos efectivamente libres en la misma medida, puesto que la libertad efectiva depende del grado de apertura intelectual y moral que llegue a desarrollar esa estructura dinámica, lo que dará mayores o menores opciones de contemplar cursos posibles de acción y de decidir y actuar conforme a ellos. La libertad efectiva es la capacidad real de autodeterminación que logramos dentro de nuestras propias circunstancias. Esta libertad efectiva puede ser limitada y restringida o aún bloqueada por las condiciones externas –el contexto social, económico, político, cultural que nos impida tener la posibilidad de esta apertura y de esta visualización de los posibles cursos de acción para nuestra propia vida- o por nuestras propias condiciones internas –nuestros sesgos dramáticos debidos a causas psicológicas, nuestro egoísmo individual o de clase, la ceguera generalizada que compartimos- y en esta medida la capacidad real de autodeterminación se reduce y las probabilidades de humanización disminuyen y se vuelven solamente posibles.

## 2. Ética profesional y libertad

Estas son, de manera sintética, las concepciones de Morin y Lonergan sobre la libertad, rasgo esencial de donde surge y en el que se realiza de manera dinámica, heurística, siempre limitada e imperfecta la ética de todo sujeto humano y por ende, la ética de un profesional en ejercicio.

Como se puede constatar en esta visión de la libertad, todo ser humano se encuentra siempre en la necesidad de valorar y decidir pero esta necesidad, que lo saca del determinismo y lo puede llevar al ámbito de la responsabilidad, es algo que se ejerce siempre dentro de un contexto de condicionamientos externos –sociales, económicos, políticos, culturales, etc- e internos –psicológicos, intelectuales, de intereses egoístas, etc.- y se vive en medio de tensiones entre los deberes egocéntrico, genocéntrico, sociocéntrico y antropocéntrico (lo que conviene realmente a uno mismo que elige, a la herencia de la

que nació, a la sociedad en la que se vive, a la especie humana de la que se es miembro).

De manera que la ética profesional que se incluya en los currículos de la formación universitaria no puede reducirse a la enseñanza de códigos deontológicos o al intento de transmisión de ciertos valores considerados universales, porque ambos elementos son estáticos, rígidos y predeterminados y no responden a la complejidad del mundo en que el profesional tendrá que vivir y ejercer. Tampoco puede ser una azarosa apuesta por lo que de manera totalmente “libre” (entendiendo libertad como indeterminación o autonomía absoluta), el profesional vaya a elegir, porque esto deja al futuro profesionalista sin los mínimos criterios y herramientas para moverse en el ejercicio socioprofesional dentro de un mundo incierto y lleno de contradicciones.

La ética profesional debe entenderse en las universidades, si se toman en serio estos planteamientos sobre la libertad como dinamismo humano siempre en proceso de realización –camino de liberación entre la libertad esencial y la libertad efectiva (Lonergan), paso de la libertad “metafísica” a la libertad “real” (Morin)-, como una formación permanente en el análisis de los dilemas, tensiones y contradicciones que presentará el campo profesional concreto a los sujetos concretos que ejercerán la profesión, para encontrar los criterios intelectuales, pero también afectivos, sociales, culturales y hasta “pulsionales” que permitan ir creciendo en la toma de decisiones responsables con la conciencia de que siempre se estará en posibilidades de error y autoengaño.

La formación en ética profesional pertinente para el cambio de época que hoy se vive será entonces una “educación de la libertad” del profesional para sacarlo de los posibles determinismos en que el mundo lo está continuamente tratando de insertar y acompañarlo en el inicio de un proceso inacabable de liberación que lo lleve a atisbar el campo complejo de la responsabilidad profesional en el que el dilema entre valores y antivalores y la visión de un mundo moral en “blanco y negro” será algo definitivamente superado por provenir de una visión simplificadora de la realidad.

Este es el gran aporte que autores como Lonergan y Morin hacen al replanteamiento de la ética profesional en un momento en que se está buscando su necesaria reinserción en el currículo universitario.



## Referencias

- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido*. La sociedad contemporánea y sus temores. México. Paidós.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills, CA. Ed. Sage.
- Freire, P. (1990). *Pedagogía del oprimido*. México. Ed. Siglo XXI.
- Fullat, O. (1992). *Filosofías de la educación*. Paideia. Barcelona. Ediciones CEAC.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México. Ed. Siglo XXI.
- Hirsch, A. (2005) (Coord.) *Educación y Valores*, México, Ediciones Gernika, Volumen II: *Valores de los estudiantes universitarios*, 2ª edición.
- Hirsch, A. (2006) (Coord.) *Educación, Valores y Desarrollo Moral*, Volumen I: *Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*. México, Ediciones Gernika.
- Lipovetsky, G. (1994). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama
- Lonergan, B. (1988). *Método en Teología*. Salamanca. Ed. sígueme.
- Lonergan, B. (1999). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Ed. Sígueme-Universidad Iberoamericana. Salamanca.
- Morelli, Elizabeth. (1997). "Reflections on the appropriation of moral consciousness". In Lawrence, F. (editor). *Lonergan Workshop n. 13*. Boston, MA. Boston College.
- Morin, E. (1997). *El Método II. La vida de la Vida*. Madrid. Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2005). *O Método VI. Ética*. Brazil. Editora Sulina.
- Vattimo, G. (1996) "*Crear que se cree*". Ed. Taurus. México.