

4.

*Interpretación de
los niveles de formación
discursiva que se
describen en los participantes
de la
dinámica de comunicación.*

Interpretation of the levels of discursive training described
in the participants of the communication dynamics.

4. Interpretación de los niveles de formación discursiva que se describen en los participantes de la dinámica de comunicación.

4.1 La formación ético-discursiva

La ética exige que se tenga en cuenta el contexto de situación, ubicada históricamente. En el procedimiento de la argumentación moral o de la formación discursiva de la voluntad, se cuentan los intereses de los participantes, que hacen valer un interés común con las pretensiones de validez de forma discursiva. Aquí se puede entender el nivel posconvencional de los profesionales de este estudio.

Los procesos de socialización y educación permiten la comprensión de esquemas de conciencia interiorizados por la vívida experiencia profesional. Controles, esquemas o patrones que son aprendidos en la dinámica de la comunicación con sus pares académicos. Las prácticas de socialización son necesarias en la comunicación que surge en la discusión grupal, al exponer patrones de comportamiento, tales como en la descripción de los personajes del fragmento de la película.

Los estudiantes muestran sus formas diversas de pensar el dilema, y se van formando las apreciaciones que comunicativamente se conectan con otros, en concordancia a los objetivos de cada disciplina académica. Aspectos que son evidentes, como con la práctica ciudadana y los principios jurídicos que implican la situación dilemática, el contexto de representación y el dilema del aborto.

Entra en contravención el mundo interno de los estudiantes, los esquemas culturales de apropiación y las normas de la intersubjetividad, que permiten pensar los procesos de comprensión de la sociedad en el caso del aborto. La formación ético-discursiva depende del desarrollo

de las competencias profesionales, al tiempo que es una actividad comunicativa personal que induce a pensar en principios de la familia, la ley, las normas morales, religiosas, la sexualidad y la procreación; la solidaridad, la justicia y la violencia.

El desarrollo de la conciencia moral puede determinar expresiones para reflexionar acerca de cuestiones del mundo real, como el dilema presentado. Así, los estudiantes hablan de la ética comunicativa en orden de los valores, de las expresiones que permiten el aprendizaje de la argumentación en el nivel posconvencional. La etapa de *pensar los derechos humanos*, no limita a los estudiantes hombres y mujeres, porque sus sensibilidades se ajustan a la estructura de lo real, al razonamiento y a los sentimientos morales. Este es el aprendizaje procedimental de la formación ético-discursiva que concibe la realidad, que valora el dilema y lo asume en sus contextos de vida.

El paso del nivel convencional al posconvencional es una ruta que se determina por los nuevos conocimientos y responsabilidades de los estudiantes, como ciudadanos y profesionales que se adscriben a principios éticos. Lo que ha logrado esta investigación es confrontar los puntos de vista de unos y otros a través del dilema de situación, como vía (discursiva) para acceder al otro, (del discurrir) a sus propuestas, necesidades del decir, y a su situación específica profesional.

Se puede entender que ese discurrir acerca de lo moral *se construye en el diálogo*, en el intercambio de razones. a) Este es el elemento fundamental del procedimentalismo de la formación discursiva, en el uso del lenguaje, en la puesta dilemática que pervive en las relaciones sociales de los estudiantes; b) y seguidamente otro elemento es el diálogo que posibilita elementos que acercan al otro, y c) lo moral se construye. Si los principios son discutibles, la ética discursiva proporciona las reglas de un *procedimiento de fundamentación de normas*, de carácter profesional y conecta el diálogo con la conciencia moral d) las estructuras de la

interacción mediada por el lenguaje. En lo que dicen los estudiantes, se encuentran los rasgos de lo que constituye las formas de asumir las normas, según el dilema de discusión y se amplía la reflexión en sus contextos de vida.

e) El procedimentalismo se circunscribe en el desarrollo de la capacidad de juicio, en su *capacidad discursiva*. Las respuestas en los grupos de discusión contienen el sentido de lo justo, lo que puede ser discutido, razonable, el ¿qué se debe hacer? y ¿cómo debería comportarse? Cada uno de los personajes, bajo el filtro de los principios y competencias ciudadanas.

La capacidad discursiva permite que sea compaginada la profesión con esas experiencias de vida relatadas, que son las que les dan conocimiento, descripción y narración de la experiencia ciudadana. El comprender es la estructura de la validación del lenguaje en la vida reflexionada, los modos de definir los *argumentos personales* en la situación de comunicación con los otros, que supone un encuentro de pensamientos. Por ejemplo, los estudiantes relatan juicios de responsabilidad, respeto, honestidad, lealtad... incluyen contextos de tiempo y espacio vividos... puntos de vista como hablantes, y suponen el rol profesional.

4.2 El contenido valorativo-cultural

El ambiente educativo es un ambiente que forma. Cada estudiante responde de manera distinta según sus propósitos, según su ruta de aprendizaje, y concuerda en la defensa de Rose, en relación a su victimario y en relación al profesional que puede ayudarla. Tienen en cuenta las experiencias subjetivas adyacentes, acerca de cómo es el ambiente de la víctima. La cuestión hipotética es: ¿qué puede hacer cada uno de los participantes al respecto según la profesión que adelanta?

Los estudiantes logran formarse con diferentes experiencias subsumiendo el cumplimiento de roles sociales, como miembros de la comunidad de profesionales. En su comunidad, han aprendido a asumir situaciones que en el contexto dilemático corresponde a esquemas de comportamiento de las personas y sus condiciones de vida. Al enfrentar hipotéticamente las desavenencias desde su profesión, se descubren diferencias sociales, manifestaciones de contenido valorativo-cultural. Es notable el desarrollo de la conciencia moral regulada por normas, universales (ciudadanas), las cuales se van aprendiendo para la convivencia ciudadana y profesional. La formación de los estudiantes también está en la capacidad de orientarse por principios de dominio de unas profesiones más que otras, como Medicina, Comunicación, Trabajo Social, quienes enunciaron su posición dependiendo del conocimiento especializado.

Esto puede indicar que no todas las acciones profesionales (hipotéticas) las pudieran realizar los estudiantes. Cada uno en su desarrollo de la conciencia moral, no puede darse en una secuencia determinada, sino de forma diferenciada, tanto como cada persona pudiera decidir comprensivamente. Esto igualmente queda incluido en la amplia redacción de la Misión Institucional de la Universidad Santiago de Cali. Quizá esta suposición, de que existe una secuencia de momentos que “deberían” seguirse en la continuidad del desarrollo de cada persona, es la que han tomado los padres y profesores para educar a sus hijos y estudiantes. Como si fuesen leyes determinadas para la madurez y la vida profesional. Si fuese de manera determinada que se forma una sola identidad profesional, sería como pensar que cada estudiante no tiene *voluntad libre* para tomar decisiones. Si se ve el comportamiento de los profesionales con factores (competencias) causalmente determinados por fuera de ellos, los lleva a esquemas de comportamiento consensuados ideológicamente (del tipo religioso). El perfil ciudadano así lo exige con sus competencias ciudadanas y cada profesión tiene la misma fórmula. A los profesionales ¿cómo se le puede pedir a cada uno que

sea responsable de sus acciones? Encasillar a los estudiantes en esta especie de determinismo, atenta contra la libertad de la voluntad de cada persona. Y ¿acaso no se elimina la responsabilidad moral?

El estudiante necesita reconstruir los órdenes normativos de su profesión, pero al ponerse en el lugar de una vida independiente, deviene el desarrollo de una conciencia responsable de sí mismo y con los demás. Es decir, sólo saliendo de la dependencia de lo convencional podrá tener la experiencia de conducirse teniendo como base las respuestas comunes de una moral con contenidos valorativos-culturales que son producto de contenidos valorativos-profesionales.

En ese proceso, la pregunta por el comportamiento de los demás (en el fragmento de película) muestra una reflexión entre un lugar y otro, e involucra el yo en el relato de lo que haría por el paciente, la persona con derechos, por la víctima. Para el nivel posconvencional, se niega que los juicios morales se midan a partir de una cultura particular, hay situaciones ético-reales en las que los estudiantes van aprendiendo de los demás, construyendo su personalidad profesional en una moral con contenidos valorativos-culturales. Esos contenidos que señalan en sus reflexiones, con diferencias, circunstancias y condiciones, permiten tomar posición frente al cumplimiento de roles como estudiantes, ciudadanos y profesionales.

El y la estudiante han referido que han aprendido, adoptando la actitud profesional, asumiendo los problemas ajenos, la problemática del dilema moral. Esta adopción profesional constituye parte de los *patrones de comportamiento* que permiten la profesionalización, la confianza y conectan a los sujetos con la ciencia.

El procedimentalismo constituye una forma de comportamiento que surge en el desarrollo de la conciencia moral, tomando como base la experiencia de las competencias profesionales. El *diálogo* que nace de

lo que comparten las personas es fundamental en la formación para fundamentar sus normas. El razonamiento debe producirse en el aula de clase, con los estudiantes a través de la participación en el diálogo, la discusión de dilemas, para así lograr la etapa constructiva del nivel posconvencional. Y se logra con el ejercicio de la práctica de la situación comunicativa del dilema hipotético, en relación a la práctica pedagógica con contenido profesional. No es una cuestión de tecnicismos, ni de palabrerías morales, sino de una concepción formativa de la voluntad. En este ejercicio de participación educativa, se encuentra de manera individual del estudiante, es su momento para valorar e identificar las posibilidades de desarrollar su carrera en términos de principios morales.

4.3 Hacia una reflexión de los sentimientos morales

La etapa posconvencional se asume en una actitud dialógica, hipotética y reflexiva frente a las situaciones y normas vigentes en las que toca dirimir como profesional. Las normas válidas moralmente, los códigos deontológicos, ya no aparecen como algo dado, sino como un punto partida y de llegada para la formación discursiva. Es comprensión de la vida moral, de la práctica discursiva, actitud que involucra aspectos de correspondencia con las competencias que exige la carrera profesional.

La formación discursiva de la voluntad en el nivel posconvencional, cuestiona la forma de ser profesional, invita a los relatos de la reflexión académica, a enunciar juicios que evalúan las formas de comportamiento. ¿Qué debo hacer en una situación dilemática en la que estaba Homer? ¿Cómo debería comportarme frente a la decisión de Rose hija? ¿Qué deberían hacer los personajes del contexto de situación? y ¿cómo deberían comportarse las personas como el señor Rose? Más allá, el profesional debe preguntarse ¿qué *quisieran* ser? y ¿quiénes *desearían* ser?

Al tener en cuenta *cómo se comprende este nivel posconvencional* no se puede hablar de una ética que parte de principios racionales absolutos, como por ejemplo los promovidos por algunos profesionales radicales, sino de una ética convencionalista que parte de cualidades, competencias y sentimientos morales (como la simpatía, la solidaridad y el interés social), que logran –en la práctica profesional– la formación discursiva de la voluntad.

Las reflexiones acerca de sus sentimientos morales pueden llevar a la pregunta por su profesión, ¿quiénes quisieran ser? Los relatos que surgen del discurrir orientan las posibilidades y recomendaciones para sí mismos, como estrategias de evaluación personal y colectiva que atañen a la vida profesional, como médicos, contadores, comunicadores, etc.; además, lo que incluye a su vida familiar, contextos socioculturales, y otros aspectos como la edad, la etnia, el género y sus creencias.

El estudio de las respuestas de los estudiantes frente a la situación dilemática lleva a considerar que estos sujetos no son meros receptores de principios universales, como piensan algunos profesores universitarios, sino que son sujetos con experiencias que tiene, cada uno, aspectos particulares aprendidos en su contexto cultural y desde allí evalúan lo que pueden ser en su vida o toman lo que consideren provechoso para sus vidas. Las experiencias, individuales y colectivas, están en la conciencia de los estudiantes, y consisten en un entramado de relatos, conocimientos, ideas, juicios, contenidos valorativos culturales, competencias (comunicativas, lectura crítica, razonamiento cuantitativo y competencias ciudadanas) que constituyen el estar *consciente* de que así se logra ser profesional.

Las competencias ciudadanas están ligadas a esta serie de reflexiones que conducen los dilemas, puesto que se refieren al comportamiento ético-discursivo. Este conocimiento es indispensable en el desarrollo de la ciudadanía democrática, puesto que los profesionales, con su

experiencia, sus conocimientos especializados y sus formas aprendidas de ver el mundo, saben cómo responder a las situaciones que se presentan en su diario vivir. El procedimiento de fundamentación de normas deriva de las descripciones que emiten los profesionales y la relación que establecen, en ajuste a la realidad. El procedimiento discursivo del juicio moral contiene la forma en que los estudiantes comprenden los procesos de formación profesional en contextos, como los determinados por la violencia, la salud, la producción de mensajes, la administración... Y en su conjunto no se trata sólo de la percepción de un mundo idealizado por la universidad, sino de concebir valores heredados por la familia, la religión y la escuela, y ponerlos en relación interpretativa de la educación moral.

Aquí puede encontrarse un vínculo respecto de la relación que guardan los sexos con el razonamiento moral. Hay que incluirle la profunda vinculación que tiene el contexto de aprendizaje cultural en el procedimiento del juicio moral. Si una profesional y un profesional han sido criados en un mismo ambiente educativo, ambos van a aprender de las situaciones que se les presente académicamente, también de la cotidianidad, pero diferenciados en la construcción individual como es propio de la *dominación masculina*. Ya en los grupos de discusión se nota la diferencia y ello concuerda con la tradición que ha motivado el desarrollo de la conciencia moral diferenciada.

Pero sí hay una diferencia en la formación de la persona, hombres y mujeres son educados de manera diferenciada, aunque reciban el mismo contenido en su carrera. Esta conciencia de la diferencia es clave para entender lo que se circunscribe en los contextos sociales en los que tendrían que aplicar sus conocimientos profesionales. Por tanto, no puede decirse que el razonamiento moral femenino es inferior al masculino, ni que las mujeres muestran un atraso moral, ni que son los hombres quienes tienen ventajas en las etapas de desarrollo. La universidad no contempla drásticas diferencias al respecto (aunque es bien conocido que en la práctica del aula de clase suceden diferencias).

Los sentimientos morales quedan incluidos en este discurrir de la diferencia. Sentir piedad, benevolencia, por ejemplo, hacia Rose hija, no son aspectos extraños en las personas, más bien son formas de expresión de su experiencia vivida. Sentimientos de bondad hacia Rose hija no pueden ser deficientes en el desarrollo moral; lo han destacado los estudiantes al referirse hombres y mujeres de forma compartida.

Las mujeres logran incluir en el procedimiento discursivo su capacidad para resolver conflictos teniendo en cuenta los sentimientos morales. La justicia y el cuidado son distintas orientaciones morales, diferentes maneras de organizar el pensamiento acerca de lo que constituye un problema moral y la manera más apropiada de resolverlo. Las mujeres consideran elementos afectivos, y también el cuidado de las personas y las consecuencias como en Rose hija; a diferencia de los hombres, que tienden a ser mucho más objetivos y racionalistas como con Homer.

4.4 La inclusión en la procedimentalismo ético-discursivo

Los estudiantes de una profesión tienen contextos en lo que están involucrados, en sus comunidades familiar, universitaria y ciudadana. Esa comprensión la llevan al discurrir los aspectos del dilema. El uso del lenguaje incluyente se da al hablar como “comunicadores”, “médicos”, ...; es decir, nombrar ese pertenecer a un grupo, y también al tomar distancia de otros. Si bien, está la inclusión desde cada grupo, también se incluye de manera individualizada el cumplimiento de roles y el seguimiento de patrones (comportamientos técnicos como el que Homer no tuvo en cuenta respecto a la asepsia para el aborto).

Sin embargo, el *habla incluyente* de manera generalizada es diferente cuando hombres y mujeres opinan de qué harían en la situación de Rose hija (¿abortarían o no?). Cuando esto sucede en la comunicación, se crea una *comunidad inclusiva*, porque a cada uno, como a todos los

que no pudieran estar participando, les interesan los pensamientos y opiniones que tienen. Este carácter es propio del principio democrático, indicado en las competencias ciudadanas.

Los estudiantes incluyen en sus respuestas no sólo la práctica en su profesión, sino a los personajes que son el tema traído a discusión. Traer a colación significa incluir otros aspectos contextuales y discursivos tales como el qué dirían, de ayudar al prójimo, de proteger la vida, etc. Sin inclusión, queda la discusión incompleta, aislada de personas reales que son constituyentes en las relaciones interpersonales establecidas comunicativamente. Es decir, la inclusión garantiza el respeto, reconocimiento recíproco de las personas y la integridad de los profesionales. Porque es posible que exista todavía una discriminación producida de manera irreflexiva frente al aborto, la cual reside en las clasificaciones demasiado generalizadoras de las situaciones de desventaja (contexto del pueblo) y de las personas perjudicadas (Rose hija). Hay que revisar el contexto, una interpretación adecuada de las necesidades, de la pobreza en la que viven las comunidades, sus carencias, necesidades y problemáticas (laborales, económicas, sociales, educativas, violencias, convivencia, etc.) que son formas que limitan libertades para configurar y desarrollar proyectos de vida (como sucede con Homer Wells).

Es importante que esta reflexividad se permita en los estudiantes de manera libre, sin ataduras, para que se desarrolle y se posibilite la formación discursiva (quizá a través de dilemas morales; también pueden ajustarse a dilemas técnicos). Los estudiantes interiorizan las pautas sociales y poco a poco van construyendo nuevas estructuras a partir de la interacción con el medio. Por ello, algunos estudiantes hablaban con propiedad de las consecuencias que trae el comportamiento de los personajes: Rose hija, el señor Rose y Homer. Reflexión e interacción van de la mano en el desarrollo de la conciencia moral, de tal forma que los estudiantes pueden tener la capacidad argumentativa y determinar

qué cosas son válidas en la profesión. La teoría de Kohlberg incluye que el desarrollo cognitivo-estructural se basa en el contexto real de las culturas y las características de clase, raza, etnicidad, sexualidad y otros aspectos. Estas son formas discursivas que se dan dentro de las culturas, que construyen discursivamente a los sujetos hombres y mujeres, y que se diferencian en cuanto a las percepciones del mundo de los participantes de las comunidades de comunicación.

4.5 El aspecto del credo en el juicio moral

Puede notarse que los estudiantes del presente estudio tienen una relación e implicancia en su formación de credos cristiano y católico; lo conciben como parte de sus vidas y por ende de sus decisiones profesionales. Fíjese en el capítulo anterior la integración del credo al responder al dilema. Esto no es muy claro en lo que respecta a la ética discursiva, porque las y los estudiantes no se deshacen totalmente de su mundo interno para enfrentar los hechos y las normas con los demás. La individuación y la autonomía no se alejan de los contextos particulares en todos los casos, porque ellos no están pensando todo el tiempo de manera generalizada. Pero pertenecer a un culto no los exime de pensar autónomamente.

La experiencia del mundo real los ubica en otros aspectos que pudieran evaluar individual y colectivamente. Así que existen creyentes que logran la convivencia en sus contextos, pero si tienen como fuente de principios una *moral* particularizada, no puede pensarse que tiene el carácter de universalidad de la ética discursiva (o el academicismo); aunque se piense que esta pudiera reemplazar lo sacro. El desarrollo de la conciencia moral se da en consecuencia por la personalidad de los estudiantes. A esto hay que añadirle que la creencia en un ser superior, el cual ordena todas las situaciones posibles del mundo interior de los adolescentes, tiene incidencia en la toma de decisiones en la vida práctica, como sucede con la decisión de abortar o no.