

La métrica y la ética

**Galo Bilbao y Peru Sasia
Centro de Etica Aplicada
Universidad de Deusto**

Es difícilmente discutible que cualquier organización, pública o privada, necesita valorar de la manera más fiable posible los resultados -obtenidos o esperados- de sus decisiones de gestión. Cualquier política, estrategia o proyecto, precisa de indicadores de impacto cuantitativos, contrastables, trazables... que sirvan para justificar a priori su pertinencia y, a posteriori, su eficacia y eficiencia. Mediante el uso de métricas correctas, la organización estará en mejores condiciones de evaluar en qué medida el objetivo perseguido ha sido alcanzado, para así poder decidir entre diferentes alternativas y aprender de sus éxitos y fracasos.

A pesar de su indiscutible utilidad, o más bien debido a que es precisamente la utilidad lo que se persigue evaluar, es importante tener en cuenta algunas consideraciones que surgen en cuanto incorporamos una mirada ética sobre esta cuestión. La primera de ellas, que resulta bastante obvia si nos paramos un momento a pensar, es que la elección de lo que una organización quiere medir remite inmediatamente a aquello que esta considera valioso. Es la organización la que decide si su objetivo es crear valor para el accionista, reducir el déficit, crear empleo, acompañar procesos de inserción, formar profesionales con unas determinadas competencias o disminuir la huella de carbono de sus actividades. Y son precisamente estas decisiones, estrechamente vinculadas a la cultura de la organización y al contexto en el que se desenvuelve, las que condicionan lo que mide y evalúa.

La segunda consideración es que, dicho de forma llana, lo que valoramos y lo que es valioso no tienen porqué coincidir. En estos tiempos de expulsiones y exclusiones en los que en capas muy significativas de nuestra vieja Europa “lo nuestro” y su protección se han convertido en valores prioritarios en la escena política, esta distinción resulta especialmente relevante. Resulta un imperativo ético incorporar a aquello que valoramos un elemento esencial: lo valoramos porque es valioso en sí mismo para el conjunto de la sociedad. Valioso porque reconoce la dignidad de los más débiles, incorporando los derechos humanos como horizonte. Porque queremos que sea precisamente sobre esos valores -éticos- sobre los que queremos que nuestras sociedades se construyan.

Una tercera consideración hace referencia a la necesaria distinción entre *valores-medio* (orientados a la consecución de un fin valioso) y el *valor-fin* en sí mismo, el que, como organización, queremos perseguir más allá de las circunstancias del momento concreto. Elegir los medios más adecuados, anticipar y verificar sus consecuencias, revisar su eficacia y moralidad, definir las líneas rojas que no queremos -no debemos- traspasar se convierten en retos -éticos- del día a día, que muchas veces, por supuesto, adquieren una forma marcadamente económica, en términos de la sostenibilidad del propio proyecto, pero que, no lo olvidemos, nos proyectan al largo plazo y nos sitúan dentro del conjunto de la sociedad.

Una cuarta consideración surge al reconocer otra interesante posibilidad que ofrece la correcta elección y utilización de herramientas de medición del impacto: medir y comunicar de forma clara y contrastable también permite favorecer dinámicas de interacción capaces de conectar a la organización con la sociedad en la que opera y sobre la que generan impactos sus proyectos,

políticas o estrategias. Desde esta perspectiva, no es tan importante el hecho de medir, que puede considerarse un problema de naturaleza esencialmente instrumental, cuanto el contenido fundamental de aquello que, por ser considerado valioso, ha sido sometido a evaluación. La transparencia, en este contexto, no se puede entender como un fin en sí misma, sino que se convierte en un medio favorecedor de dinámicas de rendición de cuentas que permitan contrastar lo que el sujeto en cuestión -empresa, administración pública, organización de la sociedad civil- considera valioso, aquello por lo que reivindica su legitimidad social.

Desde la perspectiva del análisis realizado, resulta interesante hacer un breve apunte sobre una noticia que aparecía recientemente en un conocido medio de información económica. El titular decía: *“Invertir en alcohol, tabaco y casinos renta más que los fondos éticos”*. En el cuerpo de la noticia se ofrecía información sobre las rentabilidades -económicas- de dichas inversiones, confirmando la afirmación del titular. Sin profundizar demasiado, ni siquiera intentando juzgar el valor social de esas actividades financieramente victoriosas, lo que merece la pena resaltar al hilo de las breves reflexiones que comparto aquí es lo que supone de toque de atención para todos aquellos entusiastas esfuerzos orientados a demostrar -con métricas rigurosas- que la ética es económicamente rentable, como el gran argumento que debería movilizarnos a abrazar la ética también en las actividades económicas por ¿su valor? Quizás debamos transitar otros caminos para argumentar sobre la pertinencia de la ética...

¿Qué significa aprender ética?

A quienes nos dedicamos a enseñar y aprender ética en el espacio universitario, este asunto de las métricas nos desafía también de forma directa, en el contexto imparable de competencia al que se enfrenta el cada vez más mercantilizado ámbito del conocimiento. ¿Cómo evaluar la eficacia de enseñar ética en la universidad? ¿es siquiera posible? ¿qué podemos medir: conocimientos, comportamientos,...? Preguntas para cuya respuesta es imprescindible, en primer lugar, plantear un análisis detallado de su propio sentido y formulación.

Siguiendo la línea de lo ya apuntado, por lo primero que debemos preguntarnos es por la naturaleza del impacto que queremos medir. En este caso, esto supone preguntarnos sobre lo que significa *aprender* ética, tratando de analizar qué puede suponer enseñarla, e incluso cuestionándonos su mera posibilidad.

A lo largo del curso, en cualquiera de sus momentos (al comienzo o al final, cuando lo estamos preparando, en el fragor de su desarrollo o cuando estamos emitiendo las calificaciones), surgen permanentemente preguntas relacionadas con la evaluación de las asignaturas de ética cuyo mero planteamiento nos muestra dificultades de esas que, intuitivamente, percibimos que necesitan algo más de profundización: ¿qué supone suspender o aprobar ética? ¿tiene que ver con ser mejor o peor persona, con saber más o menos filosofía moral, con haber evolucionado en nuestra capacidad de entender qué significa incorporar la perspectiva ética a nuestro pensamiento, y a nuestras acciones?...

En estos momentos, vuelve a ponerse de manifiesto que la enseñanza de la ética se enfrenta a sospechas de muy diverso tipo. Por un lado, en la medida en que incorpora un conocimiento de contenido filosófico, escuchamos con frecuencia de nuestros alumnos aquello de «todo esto es

muy teórico». En el otro extremo, se puede sospechar que, bajo la excusa de una labor docente, lo que de verdad se esconde es un más o menos velado interés de adoctrinar moralmente.

Para alejarse de estos extremos es necesario entender que aprender ética implica acompañar en un proceso en el que la persona vaya adquiriendo competencias y saberes en tres dimensiones. En primer lugar, un saber teórico capaz de responder a la pregunta: *¿qué es la ética?*, para cuya respuesta es necesario incorporar, al menos someramente, conocimientos de otros saberes como la antropología, la psicología, la sociología, o la biología.

Una segunda dimensión es la que podríamos llamar el *saber ético-filosófico* en sí mismo. Una disciplina académica que cuenta con sus propios métodos, un lenguaje específico y del que es posible reconocer una historia de avance investigador colectivo que ha creado escuelas de pensamiento de enorme influencia. Es importante recordar a los alumnos que varios miles de años de pensamiento humano no pueden borrarse de un plumazo con un «esa será tu opinión. Sin embargo, a mí me parece que...» que no esté suficientemente enriquecido y contrastado con el de muchas otras personas que han venido pensando sobre cuestiones éticamente relevantes durante toda la historia de la humanidad.

Finalmente, la tercera dimensión es la que podríamos llamar de *saber en acción*, que atiende precisamente al cómo nos comportamos ante dilemas éticos, cómo actuamos como *sujetos morales*. Es importante resaltar que este *aprender* a tomar decisiones éticamente orientadas se asienta en las dos dimensiones anteriores, conformando en espacio en el que todas ellas se implican y enriquecen mutuamente.

En este sentido podríamos decir que la enseñanza de la ética aspira, por lo tanto, a que las personas sean capaces de:

*reconocer los conflictos éticos en las diferentes situaciones de la vida personal y profesional, y discernir críticamente las diferentes opciones de comportamiento, usando los conceptos, principios y procedimientos propios de la racionalidad de este saber para tomar decisiones éticamente conformadas.*¹

Revisitando la métrica

Ahora bien, hecha esa formulación, todavía quedan pendientes las preguntas directamente relacionadas con la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje: ¿qué hemos de medir para poder evaluar la asignatura de ética en la universidad? ¿Podemos siquiera plantearnos que es posible? Teniendo en cuenta lo esbozado hasta ahora, parece fácil concluir que una vez producido un proceso formativo en condiciones satisfactorias se podrían constatar tres resultados: en primer lugar, algún tipo de cambio (cualitativamente positivo, por supuesto) en el ámbito de pensamiento del alumno; en segundo lugar, también una mejora, en términos éticos, en el comportamiento del mismo sujeto y, en tercer lugar, y como consecuencia de ambos cambios, un impacto social positivo, por pequeño que nos parezca.

Si esto es cierto, podemos concluir que es posible y necesario evaluar aspectos muy diferentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ética en el ámbito universitario, como son:

¹ Esta es precisamente la formulación de la competencia “Racionalidad ética”, tal y como la proponemos desde el Centro de Ética Aplicada de la Universidad de Deusto.

- el propio proceso formativo que definimos y llevamos a cabo: ¿cómo se produce? ¿cómo se recibe y asume por el alumnado? ¿qué aspectos del mismo demandan cambios y mejoras?
- el aprendizaje en el sujeto: cambios constatables y perceptibles en el pensamiento (análisis, deliberación, argumentación justificadora... del alumnado)
- por último, el impacto tanto en términos de actuación (cambios comportamentales) que provoca en el propio alumnado como de resultados o consecuencias que todo ello genera en su contexto más o menos inmediato, desde lo interpersonal a lo más social.

No es necesario renunciar a ninguno de estos terrenos para constatar que el que mejor puede ser trabajado, comprobado y por tanto valorado en el contexto de la asignatura es el del pensamiento, es decir, priorizar la evaluación de la *racionalidad ética* del alumnado. En ella pueden distinguirse al menos tres ámbitos susceptibles de ser calificados:

- El conocimiento de los contenidos específicos de la ética, es decir, tanto sus categorías y conceptos básicos (justicia, conciencia, libertad...) como los modos como han sido formulados a lo largo de su historia (escuelas y corrientes), proponiendo al alumnado ejercicios de comprensión, identificación, exposición, relación, etc.
- Las capacidades analíticas, deliberativas y justificadoras que acompañan a la toma de decisiones en situaciones problemáticas desde la perspectiva ética, sometiendo al alumno a la realización de ejercicios prácticos (como, por ejemplo, la resolución de casos).
- La sensibilidad moral del alumno, es decir, su capacidad para identificar problemas de carácter ético en todo tipo de situaciones cotidianas, de la vida personal o social y, sobre todo, profesional. Nuevamente tanto la propuesta de situaciones o casos para su análisis como la demanda de formulación de los mismos pueden ser modos de constatar esta competencia.

Respecto a otros aspectos importantes en la enseñanza de la ética como los cambios actitudinales y comportamentales en el alumnado que hemos apuntado anteriormente, debemos admitir que son muy difícilmente evaluables en el ámbito académico, dado que dichos cambios se manifiestan temporal y espacialmente fuera del proceso formativo principalmente. Sin embargo, constituyen un espacio especialmente fértil para plantear numerosas oportunidades que sirvan para incorporar de forma transversal la ética en otros momentos formativos (como la elaboración de proyectos de fin de grado y algunas asignaturas que proponen dinámicas prácticas específicas).

¿Es posible enseñar ética en la universidad?

Pregunta retórica, podría pensarse tras lo desarrollado hasta este punto, sobre todo si se plantea desde un Centro como el nuestro (de Ética Aplicada) en cuya misión se incluye la enseñanza de la ética en la universidad como uno de los elementos fundamentales. Sin embargo, aunque se prevea una -esperamos consistente- respuesta afirmativa a la pregunta, es necesario atender a razonables objeciones sobre la posibilidad de enseñar ética en la universidad. La primera nos alerta sobre el hecho de que, si bien es difícil dudar que construirnos moralmente suponga un proceso de aprendizaje, esto no significa que procesos formales de educación ética supongan impactos significativos en este proceso, y mucho menos en etapas tan avanzadas como las propias de los estudios universitarios. La segunda, nos recuerda que respondemos como enseñantes al

deber de respeto máximo a la autonomía de los estudiantes y que los esfuerzos orientados a influir en su orientación moral pueden atentar contra esta autonomía.

Otros obstáculos propios del espacio universitario vienen a completar un panorama ciertamente exigente para la tarea de la enseñanza de la ética en este contexto. Uno de ellos es, sin duda, la creciente mercantilización del mercado del conocimiento, del que no escapan las propias universidades, obligadas a mostrar su eficacia en la formación de personas con las competencias que requiere el mercado laboral. A la dificultad ya apuntada de medir adecuadamente las competencias de carácter ético, se le une el escaso interés por dicha competencia en muchos de los procesos de selección profesional y trae como consecuencia la minusvaloración del estudio de la ética, por considerarlo «una pérdida de tiempo».

Ante estas objeciones, lo primero que es necesario recordar es que, a lo largo de la historia, las instituciones educativas han sido mucho más que meros proveedores de competencias que la sociedad necesita. El modelo de persona que se pretende construir no es un elemento externo a la universidad, sino que esta se constituye en agente activo en la definición de ese modelo. Los cambios -tan rápidos, tan radicales- que acontecen en estos tiempos no solo exigen que la universidad se adapte a ellos. También nos exigen constituirnos en agente activo de esos procesos de cambio, aportando una propuesta sobre qué significa -o, mejor, debe significar- ser una buena persona, un buen ciudadano, un buen profesional. Y formando, es este proceso, personas que, insertadas en organizaciones de distinto tipo, sean capaces de responder críticamente a esos procesos de cambio.

En estos tiempos, este reto adquiere resonancias especiales. Formar profesionales que el mercado necesita se convierte en un condicionante que es difícil ignorar, tan siquiera matizar. La demanda de servicios educativos impone criterios muy exigentes sobre contenidos, metodologías, certificaciones, rankings... que estrechan muchísimo el campo de juego para el desarrollo de competencias que, a priori, no resultan «útiles» al mercado. Apostar por un modelo de profesional «competente» que, junto a la excelencia técnica, incorpora competencias éticas que le hacen mejor profesional supone una apuesta, una decisión, que la universidad puede tomar conscientemente, posando su mirada no solo en el mercado, sino en la sociedad en su conjunto. Un reto que va mucho más allá de la definición de los programas y la incorporación de asignaturas específicas y que interpela a ámbitos muy diversos de la misión de universidad como el investigador, el de transferencia de conocimiento, la interacción con distintos agentes sociales - empresas, administraciones, sociedad civil...- o la propia gestión de la organización.

Un reto que se afronta desde la firme apuesta de la universidad por crear sociedades mejores, revisando críticamente el contexto que le viene impuesto y tratando de reforzar su condición de agente de cambio social. La enseñanza de la ética supone, desde esta perspectiva, un elemento más en esa apuesta, pero se convierte, asimismo, en su dificultad, en un factor dinamizador de la vida universitaria y de la propia universidad, evitando aceptaciones acríticas de lo que nos viene dado.