

Dossier: Filosofía y Educación: desafíos y nuevas miradas para el siglo XXI

ÉTICA CÍVICA Y UNIVERSIDAD: MÁS ALLÁ DE UNA RELACIÓN OBVIA

Algunas pautas para las prácticas docentes universitarias, Universidad de Costa Rica, 2022

Recibido: 24 de enero del 2023

Aceptado: 20 de febrero del 2023

José Rodolfo Cambronero Alpízar

Universidad de Costa Rica
Golfito, Puntarenas, Costa Rica

jose.cambroneroalpizar@ucr.ac.cr

<https://orcid.org/0000-0003-2627-5486>

RESUMEN

La vivencia en sociedad implica la determinación de valores compartidos que orienten e inspiren la vida común. La formación ética en las universidades responde a esta aspiración humana que, aunque teóricamente necesaria, conlleva múltiples nudos por despejar. Este artículo pretende identificar las raíces y oportunidades de la formación ética en el contexto de las prácticas docentes universitarias en la Universidad de Costa Rica. El abordaje de este fenómeno parte del análisis de las experiencias universitarias tanto en su aspecto normativo como en las oportunidades que se presentan en las prácticas docentes en el contexto de la formación de la ética. Las relaciones establecidas en el artículo permiten determinar la pertinencia de algunas prácticas docentes en la formación de la ética, entendida como una construcción social de valores por parte de individuos capaces de decidir el bien para sus contextos particulares y sociales.

Palabras clave: CÉtica; humanismo; filosofía y educación; prácticas docentes; formación de la ética.

Civic and university ethics: more than an obvious relationship

Some guidelines for the practical teaching of university professors, University of Costa Rica, 2022

ABSTRACT

Living in society implies the determination of shared values that guide and inspire common life. Ethics training in universities responds to this human aspiration that, although theoretically necessary, entails multiple knots to clear. This article aims to identify the roots and opportunities of ethics training in the context of university teaching practices at the University of Costa Rica. The approach to this phenomenon is based on the analysis of university experiences both in its normative aspect and in the opportunities that arise in teaching practices in the context of ethics training. The relationships established in the article make it possible to determine the relevance of some teaching practices in the formation of ethics, understood as a social construction of values by individuals capable of deciding what is good for their particular and social contexts.

Keywords: Ethics; humanism; philosophy and education; teaching practices; ethics training.

Dossier: Filosofía y Educación: desafíos y nuevas miradas para el siglo XXI

Introducción

El señor Teodoro Picado Michalski, secretario de Educación en 1935, acudió a un grupo de especialistas en educación dirigidos por don Luis Galdames denominado “La Misión Pedagógica Chilena”, con el fin de que ayudaran a analizar el sistema educativo de la Universidad de Costa Rica. En ese mismo año se redactó el informe final denominado *La universidad autónoma*, un documento de 20 capítulos, tres anexos y 519 páginas, dentro de los cuales está el “proyecto de Ley Orgánica de la Universidad Nacional de Costa Rica” con 105 artículos y 6 transitorios.

Este proyecto fue aceptado parcialmente por el entonces presidente de la República –Ricardo Jiménez Oreamuno – y el ministro de Educación -Teodoro Picado-, en 1935. En 1940, siendo presidente Rafael Ángel Calderón Guardia y ministro de Educación Luis Demetrio Tinoco, se aprueba la Ley Orgánica de la Universidad de Costa Rica compuesta por solo 25 numerales de los 125 originales (Chinchilla, 2011, p. 23).

En ese entonces, se sugirió la creación de una facultad de Humanidades, cuya labor era la de promover los aprendizajes en un ambiente que propiciara la generación y difusión de la cultura. Esta perspectiva del aprendizaje se consideró ineludible para todas las carreras y su objetivo era asegurar que los elementos culturales abordados estuvieran al servicio del país, especialmente de los grupos sociales en mayor necesidad.

Con anterioridad y en cuanto referente latinoamericano, en la Universidad de Córdoba, Argentina, se gestó un movimiento que rápidamente se expandió a otros

Dossier: Filosofía y Educación: desafíos y nuevas miradas para el siglo XXI

3

sectores académicos denominado Reforma de Córdoba de 1918 y que hizo patente una tensión cada vez más evidente entre una sociedad cambiante y pluralista y una universidad monolítica y enquistada en esquemas anacrónicos (La Reforma Universitaria de Córdoba, 1918, p. 2). Ante esto, el movimiento propuso elementos dinámicos en el proceso de formación, tales como la autonomía y democratización del gobierno universitario, la existencia de cátedras libres, asistencia a las clases de manera autorregulada, derecho de voto estudiantil para efectuar elección de rector o la incorporación de acciones de extensión universitaria entre otras (Tünnermann, 2008, p. 40).

Universidades con espíritu

La anterior contextualización es solo un ejemplo de cómo las universidades públicas construyen y proponen una nueva perspectiva antropológica que permea la forma en que preparan a los profesionales. Así, Olman Segura (2010) plantea la necesidad de que existan universidades con espíritu, que brinden respuestas pertinentes con el compromiso social y cultural y que construyan una propuesta concreta acerca del tipo de ser humano que se desea formar so pena de “empobrecernos en la rutina y el sinsentido” (p 157).

Este espíritu, que se ha construido en las universidades estatales a partir de diferentes puntos de vista, se ha nutrido del humanismo y se distancia de una visión estática de la realidad o de sus principios orientadores, en suma, se nutre de una antropología cambiante y además de su contexto social y cultural. El modelo que se empezó a implementar en nuestro país presentaba ya rasgos evidentes de la misión universitaria desde su aporte o misión cultural y humanista a la sociedad.

Dossier: Filosofía y Educación: desafíos y nuevas miradas para el siglo XXI

4

Esta misión debía generar profesionales capaces, con fuertes valores de solidaridad y humanismo, dotados de una cultura universal y artífices no solo de su progreso individual, sino, también baluartes para la construcción de la identidad colectiva nacional. (Ruiz, A., 2001, p. 7)

Lo anterior empezó a provocar un cambio de mentalidad orientado a ubicar al ser humano en el centro de la reflexión y práctica académica, cambio que se tradujo en un énfasis diferente en cuanto a la finalidad de la educación superior.

El énfasis en lo pragmático no debe hacernos perder la perspectiva de los seres humanos como entes culturales dotados de múltiples facetas. Las expresiones artísticas, la manipulación creativa del discurso literario (del “verbo”), o la perspectiva intelectual filosófica que trasciende los límites del conocimiento científico y sus realizaciones (en la ontología y la ética), o la búsqueda de la excelencia deportiva (en el cultivo de valores que incluso trascienden lo corporal), tocan íntimamente los pliegues internos de los fines últimos de cualquier estrategia nacional para el desarrollo de una comunidad: la calidad de vida, la felicidad y la realización en el espíritu. Las “humanidades”, en alianza estratégica con las otras áreas académicas, poseen una responsabilidad vital en la construcción de la identidad y “auto conciencia” culturales de nuestra sociedad. (Ruiz, A., 2001, p. 139)

Tal y como lo establece el Consejo del Sistema de Educación General de la Universidad de Costa Rica, el reto es “dejar de intentar graduar profesionales que “lo sepan todo” para concentrar los esfuerzos en formar profesionales que, asentados sobre principios básicos (los cuales, ni son muchos ni varían

Dossier: Filosofía y Educación: desafíos y nuevas miradas para el siglo XXI

5

continuamente) tengan la vocación de trascenderlos, mediante el estudio permanente y serio, el razonamiento claro” (1995, p. 3).

En el caso particular de la Universidad de Costa Rica, el Estatuto Orgánico da cuenta de los fundamentos curriculares que traducen la forma como se concibe al ser humano, siendo así que el punto de partida es el estudiante real, pero, se promueve la formación de un ser humano integral, en la que se contempla de forma equilibrada sus múltiples dimensiones.

Esta aspiración también tiene cabida en la sociedad de la que forman los estudiantes, parte por lo que “es preciso que la institución se ubique claramente en la sociedad actual y en la sociedad a la que aspira, para definir así su proyecto futuro y el papel que sus egresados deberán jugar en ella” (Consejo del Sistema de Educación General, 1995, p. 6).

En torno a este particular es relevante que el Consejo del Sistema de Educación General haya establecido tres fines generales en la formación general humanística de la Universidad de Costa Rica (1995, p. 7):

1. Crecimiento académico personal: se busca que el estudiante no solo posea conocimiento pertinente para la resolución de problemas, sino, que tenga conciencia de que existen distintas maneras válidas de entender e intervenir en el mundo.
2. Formación de actitudes: con lo cual adquiere el compromiso de buscar lo verdadero, lo bueno y lo bello desde una perspectiva que beneficie a los otros seres humanos y a la naturaleza.
3. Formación social: con esto se busca que el estudiante asuma la dimensión social de ser parte del género humano. Su suerte como persona, está

Dossier: Filosofía y Educación: desafíos y nuevas miradas para el siglo XXI

6

ligada a la suerte de los otros, lo cual ubica en un puesto especial la búsqueda y construcción de la justicia social.

En Costa Rica, desde la reforma educativa de finales del siglo XIX, pasando por la creación de la Universidad de Costa Rica en 1940 y hasta la democratización de la enseñanza media y universitaria a partir de los años cincuenta, la educación ha desempeñado un papel preponderante en el desarrollo nacional, en su evolución cultural, en su estabilidad social y política. Ha favorecido la equidad y la movilidad social y con ellas, la redistribución del ingreso y del poder adquisitivo de la población que podría ascender social y económicamente mediante este mecanismo (Segura, 2010, p. 160).

Con el surgimiento de nuevas universidades estatales en la década de los 70, la oferta curricular se enriqueció con nuevas opciones y con ella se impulsó el componente humanístico en la educación superior universitaria. En la Universidad de Costa Rica ya existía la Escuela de Estudios Generales y el humanismo era concebido, según Soto Valverde (2007) como:

una actitud frente a la vida. Por ella, el ser humano asume existencialmente un punto de vista antropocéntrico para “verse” a sí mismo y para “ver” a los demás y a lo demás. Significa, en su esencia, leer el mundo en “clave humana”; equivale a poner como parámetro de toda intelección y todo quehacer el “factor humano”. (p. 35)

Se aprecia en este contexto, un evidente interés de la Universidad de Costa Rica y de las demás universidades estatales por subrayar la importancia del humanismo en el quehacer académico diario, con la intención de implementar prácticas que incentiven el conocimiento, el respeto y la vivencia ciudadana por parte de los

Dossier: Filosofía y Educación: desafíos y nuevas miradas para el siglo XXI

7

estudiantes. Particularmente, la formación humanística en la Universidad de Costa Rica ha tenido y mantenido un compromiso ético que permea todos los cursos y actividades que comprende.

Formación ética en la universidad

El aprendizaje en el ser humano no consiste solamente en adquirir conocimientos o destrezas determinadas, sino que explica en buena medida cómo es el ser humano y cómo se posiciona con respecto a los demás. Esta dinámica le otorga al educador una responsabilidad adicional más allá del progreso académico y que abarca incluso el crecimiento personal de los alumnos.

La pregunta obligatoria que surge es la siguiente: ¿cómo aprende el ser humano?, y en este caso particular, ¿cómo la ética puede ser objeto del aprendizaje? O bien, ¿la ética es susceptible de ser formada?

Hans Gadamer en su obra *Verdad y Método* (1993), plantea que la enseñanza de la ética no solo es posible, sino un paso necesario del ser humano para ser coherente con su esencia espiritual y racional.

La esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general. El que se abandona a la particularidad es «inculto»; por ejemplo el que cede a una ira ciega sin consideración ni medida. Hegel muestra que a quien así actúa lo que le falta en el fondo, es la capacidad de abstracción: no es capaz de apartar su atención de sí mismo y dirigirla a una generalidad desde la cual determinar su particularidad con consideración y medida. En este sentido la formación como ascenso a la generalidad es una tarea humana. (Gadamer, 1993, p. 41)

Dossier: Filosofía y Educación: desafíos y nuevas miradas para el siglo XXI

A large, solid red arrow pointing to the right, positioned to the left of the first paragraph.

Un primer acercamiento consiste entonces en concebir la formación como un proceso complejo y no lineal, en el que intervienen, además de los contenidos, la motivación, las formas de intercambio, los contextos en que se realiza, la empatía de los intervinientes, el ambiente, el canal de comunicación y las experiencias acumuladas.

Ello explica que también se defina el aprendizaje como los cambios relativamente permanentes en la conducta en *función de conductas anteriores*. Todo aprendizaje es una forma de comportamiento adquirido, relativamente permanente, que puede ser modificado, dando origen a nuevo aprendizaje. (Bermeosolo, 2013, p. 18).

A partir de lo anterior, se desprende el carácter abierto al futuro del aprendizaje, pues se parte de conductas anteriores con miras a su aplicación posterior, en cómo seguir siendo, cómo evitar lo sucedido o cómo ser de otra manera.

Jaime Bermeosolo (2013) recuerda en este contexto, cuatro mecanismos de aprendizaje que pueden tener variantes pero que, en su conjunto, dan luces con respecto a cómo entender la plasticidad del proceso formativo.

El primero se refiere el condicionamiento clásico, en el que se da una asociación aprendida de un estímulo externo neutro a la relación entre un estímulo y una respuesta del individuo (p. 36). El estímulo externo, reforzado clara y constantemente, una vez incorporado en la conducta, produce similares efectos que el estímulo directo (incondicionado) en el individuo.

Dossier: Filosofía y Educación: desafíos y nuevas miradas para el siglo XXI

9

Este condicionamiento (aprendizaje) puede evolucionar al segundo mecanismo en el que, para promover o desincentivar gradualmente conductas se utilizan estímulos reforzadores que actúan en la voluntad del individuo.

Es muy esperable que si alguien hace algo que le proporciona satisfacción o alguna consecuencia grata, vuelva a hacerlo en el futuro. En caso contrario, si las consecuencias son desagradables o frustrantes, evitará realizar tal acción. (Bermeosolo, 2013, p. 59)

El tercer mecanismo de aprendizaje hace un guiño al famoso adagio de que “las palabras convencen pero el ejemplo arrastra”. Acá se propone la imitación y la identificación como elementos graduales para construir determinada conducta. La imitación es un ejercicio que no se reduce a la repetición de acciones, sino al mecanismo por el cual “las personas reconocen actuaciones de otras personas que se identifican como válidas para el grupo” (Francis, 2012, p. 56). Por otro lado, la identificación avanza a la adopción de creencias, valores, actitudes y estilos de vida del modelo seguido (Bermeosolo, 2013, p. 85).

Este mecanismo es eminentemente social ya que requiere de la presencia real o simbólica de otros. El modelo usualmente debe transmitir prestigio, experiencia o status, es decir, rasgos valorados socialmente, o por el contrario, cuando se intenta desincentivar conductas socialmente negativas, se destacan las consecuencias desastrosas de tales prácticas.

El cuarto mecanismo propuesto se ha denominado cognitivo y hace referencia a un ejercicio adicional del individuo por construir una especie de correlato mental de aquello que se conoce. “Los mecanismos cognitivos operan, en consecuencia,

Dossier: Filosofía y Educación: desafíos y nuevas miradas para el siglo XXI

en la esfera del conocimiento, cumpliendo como tales el rol más importante en el aprendizaje específicamente humano, en sus más variadas expresiones” (Bermeosolo, 2013, p. 119).

Como se ve, el aprendizaje es un proceso complejo en el que los intervinientes tienen distintas concepciones de sí mismos y del mundo. Lograr una adecuación perfecta no es posible, pero, algunos autores han esbozado reflexiones científicas y filosóficas para iluminar la enseñanza de la ética dentro de los sistemas formales de enseñanza universitaria.

Las prácticas docentes hacen referencia a una gran diversidad de “actividades que llevan a cabo los maestros, como parte de su trabajo en el aula o en relación directa con él, con el propósito de que los estudiantes alcancen los propósitos de aprendizaje establecidos en planes y programas de estudio” (Martínez-Rizo, 2012, p. 1).

La disciplina ética ciertamente es un elemento curricular amplio que se puede manejar con mayor o menor pericia, pero en su esencia se trata de un proceso de formación especializado que enlaza una serie de intencionalidades, contextos y comportamientos que modifican la propia vida y la de los demás en cualquier contexto en el que se haga presente la interacción humana.

Las prácticas pedagógicas de los profesores son siempre culturales y no se fundan necesariamente en el conocimiento científico o profesional exclusivamente. Se originan también en saberes explícitos e implícitos elaborados por los docentes en su propia cotidianidad. (Pacheco, 2012, p. 112).

Dossier: Filosofía y Educación: desafíos y nuevas miradas para el siglo XXI

La formación ética de los profesionales se vuelve imprescindible ya que buena parte de los problemas de la sociedad no son solo de tipo técnico o científico, sino ético, por lo que responder a ellos desde criterios de justicia requiere de una capacidad de análisis social que no son innatos.

El abordaje de la ética dentro del pensum universitario significa varias cosas, una de ellas, la posibilidad de acciones cooperativas o colectivas entre los distintos protagonistas del proceso educativo, para las cuales hay reglas y compromisos. Otro significado para el abordaje de la ética es que cada protagonista se encuentra comprometido con una formación específica que entraña conocimientos, habilidades y actitudes sin las cuales no hay formación profesional. Un tercer significado es el referente a los contenidos éticos que explícitamente se presenta en las aulas pues se considera fundamental para la formación profesional. A partir del significado elegido, será el abordaje respectivo.

La autora Rafaela García, destaca en su obra *El profesorado universitario ante la ética profesional docente* (2006) que los docentes tienen unas funciones éticas clave dentro de la formación universitaria, tales como:

Formación integral del universitario (...) Contribuir a crear una cultura universitaria para afrontar los problemas reales desde una visión relacionada, integradora y con vistas a un cambio que mejore y haga más justa nuestra sociedad. (...) Contribuir a la implantación de la sociedad del conocimiento, pero desde la solidaridad. (p 550)

La formación integral refiere a que la educación universitaria debe ir más allá del desarrollo de la inteligencia, y permear las diferentes dimensiones del ser humano, afectiva, moral, cívica, actitudinal. Esta labor posibilita que el estudiante tenga

Dossier: Filosofía y Educación: desafíos y nuevas miradas para el siglo XXI

nuevas herramientas de juicio para acercarse a la realidad, iniciativa social, habilidades para construir conocimiento, capacidad de problematizar la sociedad y compromiso con los valores sociales.

La cultura universitaria que se propone consiste en una nueva forma de ver el mundo que posibilite a los integrantes de la comunidad universitaria saberse sujetos conscientes y activos de una comunidad más amplia. Se trata de otorgar calidad a los conocimientos de forma que puedan ser aplicados a la realidad inmediata y no solo cantidad de información sin enlaces vitales.

Por último, la construcción de la sociedad del conocimiento desde la solidaridad implica el promover un conocimiento que busque activamente la justicia, el respeto, la inclusión y la participación ciudadana.

Estas funciones y su importancia dentro de las instituciones de educación superior han sido un discurso ampliamente difundido, sin embargo, los enfoques que se tienen de la ética, la forma de presentarla y el concepto mismo de ética, presentan notables variaciones.

En los centros de educación superior la ética ocupa un lugar preponderante como parte de su actividad sustantiva. Hay pocas carreras que no incluyan al menos un curso de ética en su currículo, sin embargo, en ocasiones el enfoque con que se imparte está teñido por el normativismo o el utilitarismo (Guerrero y Gómez, 2013, pp. 127, 131). Aunque también válido, en estos casos se parte de una única premisa: que la ética es un conjunto de normas o un manual de instrucciones impuestas desde afuera.

Al docente de ética no le interesa otra cosa que definir si esta o aquella acción es lícita o ilícita, permitida o prohibida. Las lecciones universitarias se reducen a examinar los casos, las circunstancias, el objeto, el fin, los

Dossier: Filosofía y Educación: desafíos y nuevas miradas para el siglo XXI

agravantes y los atenuantes. La pregunta sobre el tipo de persona que se quiere ser cuando se actúa de determinada manera no interesa, porque esto al Derecho tampoco le afecta, y la ética es una especie de hermana bastarda de la ciencia jurídica. Desde el punto de vista de la ética normativa no interesa cómo se ha llegado a tomar determinada decisión; lo que importa es que se ha hecho algo y hay que examinar si esa acción es correcta o incorrecta. (Echeverría-Falla, 2013, p. 154)

Se hace necesario entonces, no solamente partir del aparente consenso de que la ética es necesaria en las universidades, sino preguntarnos acerca de cuál ética estamos hablando, cómo se presenta a los estudiantes y, a fin de cuentas, quién o quiénes la construyen.

Asumir la formación ética y moral como contenido cardinal del currículo exige ir más allá de los buenos propósitos. El compromiso debe ser total. A la manera del lenguaje y la aritmética, debe concertarse un núcleo básico como contenido de enseñanza. (Guerrero y Gómez, 2013, p. 128)

Priva la tendencia de asociar la ética con reglamentos, normas o leyes y de brindarle un espaldarazo de confianza a los concedores de estas reglas jurídicas, sin embargo “la educación ética es algo demasiado serio como para dejarlo en manos de las leyes, los códigos de conducta o las normas políticas” (Echeverría-Falla, 2013, p. 154).

De hecho, la ética:

da cuenta racionalmente de la dimensión moral humana, de modo que habremos crecido en saber acerca de nosotros mismos, y, por tanto,

Dossier: Filosofía y Educación: desafíos y nuevas miradas para el siglo XXI

habremos alcanzado un mayor grado de libertad. En definitiva, filosofamos para encontrar sentido a lo que somos y hacemos; y buscamos sentido para colmar nuestras ansias de libertad. (Cortina y Martínez, 2008, p. 9)

Una ética aterrizada

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la ética no se basa en la transmisión erudita de conocimientos teóricos, sino que tiene en su haber una reflexión y praxis clara en dirigir la energía y atención de los estudiantes hacia el bien, a través de las virtudes.

La enseñanza de la ética implica saber conducir, aconsejar, prevenir y acompañar al alumno por la ardua senda de la adquisición de virtudes. Si no se inculcan buenos hábitos no se educa, solo se ilustra. En cambio, el que siembra actos positivos recoge buenos hábitos, y el que siembra hábitos cosecha el propio carácter. (Echeverría-Falla, 2013, p. 166)

Por esto, la ética requiere acercar a los estudiantes a su propia realidad, a fortalecer su voluntad, a conocer qué considera importante, a desentrañar la realidad nacional y a estimular la responsabilidad social. En otras palabras, su misión lleva implícito el cultivo de un modo de vida marcado por diferentes dimensiones: humana, laboral, profesional, ciudadana, etc.

Se hace fundamental la adquisición y construcción de virtudes como expresión de la libertad de las personas pues la formación ética en educación superior apunta no solo a una profesión, sino a una particular forma de acercarse a la realidad, de ser responsable con la sociedad e incluso una forma particular de elaborar juicios

Dossier: Filosofía y Educación: desafíos y nuevas miradas para el siglo XXI

en torno a las circunstancias y para ello, es necesario forjar también un perfil ético diferente que le oriente.

Este modo de entender la educación de la ética produce resultados concretos en el ámbito social, porque en la medida en que un sujeto se hace más virtuoso y, por consiguiente, más libre, se hace también mejor ciudadano y asume responsabilidades en las tareas de impacto solidario. (Echeverría-Falla, 2013, p. 159)

Así, la enseñanza de la ética “no se trata tanto de construir códigos de conducta como de formar profesionales conscientes, que sean capaces de encarar con prudencia las decisiones que deben tomar” (González-Blasco, 2013, p. 32). No es un mero procedimiento o técnica, supone el ejercicio de la racionalidad en la evaluación y justificación de los actos en la medida en que afectan tanto a terceros como al propio individuo.

Ignorar deliberadamente el impacto de la acción en los otros seres humanos, supone hacer un uso instrumental de la racionalidad, y acaba incapacitando al ser humano para valorar el daño que pueda estar causando a otras personas. El error existencial consiste en que estamos utilizando a una persona sólo como medio para un fin extrínseco, faltamos el respeto que debemos a su dignidad de ser libre, faltamos a la veracidad de lo que el otro es. (López-Jurado, 2013, p. 333)

Todo esto requiere habilidad y prudencia pues en la cotidianidad, el individuo debe discernir y actuar en medio de situaciones en las que no necesariamente hay una norma que estipule el camino.

Dossier: Filosofía y Educación: desafíos y nuevas miradas para el siglo XXI

16

Algunos autores han identificado pistas para formar en valores y para efectos del presente trabajo, los siguientes adquieren especial relevancia:

Apreciar los Valores por Degustación

La formación en valores es necesaria en el ámbito formal y para alcanzarla se parte del principio de que “a ser ciudadano se aprende como a casi todo, y además se aprende no por ley o castigo, sino por degustación” (Cortina, 2009, p. 184).

Este concepto de degustación aplicado a la formación en ética adquiere una particularidad especial pues hace referencia al apreciar personalmente y con cierto detenimiento el resultado de algo; implica no solo un acercamiento teórico acerca de sus características o cualidades, sino la posibilidad de hacer vivencia de ciertos valores para una posterior incorporación en forma de virtudes.

No se puede obligar a nadie a sentir lo que no siente. Se puede, sencillamente, mostrar el gusto, y esperar que el tiempo —y la reflexión sobre lo que se siente, lo que agrada, en fin, sobre las emociones— vaya perfeccionando el paladar afectivo. (González-Blasco, Moreto, Janaudis, de Benedetto, Delgado-Marroquín, Altisent 2013, p. 36)

Se trata entonces de un tipo de formación con fundamentos teóricos, pero que requiere para su mejor comunicación, de la vivencia personal de valores fundamentales, tanto de parte del docente, como del estudiante. Por otro lado, esta vivencia personal supone la construcción de espacios (virtuales o no) en los que los valores puedan estar presente de manera cotidiana.

Dossier: Filosofía y Educación: desafíos y nuevas miradas para el siglo XXI

17

Mover Emociones como Puerta de Entrada

Cuando se comparten experiencias con un significado personal, el individuo tiende a manifestar una actitud más positiva y a involucrarse con la discusión. Puede ser que el estudiante no tenga todos los elementos teóricos en su haber, pero su vinculación personal le lleva a una vivencia de los valores mucho más significativa y duradera.

Muchos aspectos de la vida no se aprenden a través de explicaciones y razonamientos sino mediante procesos de enseñanza emotivos, vinculados al afecto empleado en la educación, más que con argumentaciones. (Caramelo, L, 2018, p. 540)

El razonamiento y la comprensión intelectual actualmente son insuficientes si no se pasa por la puerta de entrada de las emociones. Se trata de que la formación de la ética favorezca la comunicación efectiva con el estudiante y que mueva su voluntad positivamente hacia un objetivo determinado.

Sintonizar con el Universo del Otro

Muy ligado a lo anterior, pero, desde el punto de vista del docente, la empatía es un aspecto clave en la interacción social, tiene que ver con el “ponerse en los zapatos de los demás” y activar las denominadas neuronas espejo que nos permiten “reconocer las acciones de los otros, también nos ayudan a reconocer y a comprender las motivaciones más profundas que las genera, las interacciones de otros individuos”. (Iacoboni, 2011, p. 15)

Dossier: Filosofía y Educación: desafíos y nuevas miradas para el siglo XXI

González-Blasco, Moreto, Janaudis, de Benedetto, Delgado-Marroquín, Altisent, (2013) propone algunos caminos para enlazar con el mundo de las emociones de los estudiantes actuales, tales como el cine y la música, canales privilegiados para expresar sentimientos.

En las prácticas relacionadas con el área de la investigación, es recurrente la escogencia de temas que tienen que ver con el análisis de películas y canciones como punto de partida para la reflexión académica. Este tipo de experiencias permiten que los estudiantes escuchen sus propios sentimientos y los compartan con su grupo de pares y con sus profesores.

Posibilidad de Valores Compartidos

El mundo de los valores parece debatirse entre dos ideas aparentemente contradictorias, aquella en que los valores tienen fuerza objetiva y se les descubre por la razón o la posición de que los valores dependen en exclusiva de la percepción de cada persona y la subjetividad es su máxima. La formación en valores se nutre de ambas perspectivas pues reconoce la objetividad moral a partir de la identificación de las urgencias de la vida personal y social que requieren una respuesta, pero está al tanto de que todo esfuerzo moral obedece a apetencias contextualizadas o en otras palabras a una construcción intersubjetiva.

Y es que la cuestión de los valores no es sólo una cuestión de captación personal del valor, sino también del cultivo de las predisposiciones necesarias para apreciarlo, para degustarlo... Educar en valores consistiría pues en cultivar esas condiciones que nos preparan para degustar ciertos

Dossier: Filosofía y Educación: desafíos y nuevas miradas para el siglo XXI

valores, precisamente esos – en este caso- de los que decimos que componen una ciudadanía plena. (Cortina, 2009, p. 186)

La ética tiene que ver particularmente con los valores morales, aquellos ideales de vida buena que deseamos para nosotros mismos o para un grupo determinado de personas. Estos ideales son componentes esenciales en la vida de las personas pues siempre se actúa dentro de un marco de referencia moral, ya sea obrando según los cánones establecidos o en contra de ellos.

Por esta razón, los ideales de vida buena o valores que tenemos para nosotros mismos son bastante más numerosos que aquellos que podemos consensuar con el grupo familiar, el equipo de trabajo, el aula universitaria o el gremio profesional. Así, los valores compartidos guardan una relación inversamente proporcional con respecto al grupo humano al que estén orientados, de forma que mientras más grande es el colectivo social, más reducido es el número de acuerdos logrados mediante la negociación.

Según Martínez y Tey “el mundo de los valores se aprende en la cotidianeidad del aprender y el convivir, y la universidad es, valga la redundancia, un lugar de aprendizaje y convivencia” (2008, p 28) De hecho, en las aulas universitarias confluyen de manera aleatoria diversos modos de ser, con sus valores y experiencias y en cada aula es posible tener un laboratorio de vida moral en el que se buscan opciones viables para vivir juntos de la mejor manera.

Adela Cortina presenta la necesidad de “explicitar los mínimos morales que una sociedad democrática debe transmitir, porque hemos aprendido al hilo de la historia que son principios, valores, actitudes y hábitos a los que no podemos renunciar sin renunciar a la vez a la propia humanidad” (1996, p. 28). Se trata de

Dossier: Filosofía y Educación: desafíos y nuevas miradas para el siglo XXI

dilucidar mínimos de justicia exigibles a cualquier persona que desee formar parte de la sociedad, delimitando los máximos de felicidad que son los proyectos de construcción de felicidad personal que anhela todo ser humano.

Por esto es vital la distinción entre las éticas que miran a la búsqueda de felicidad personal o grupal (ética de máximos) y aquellas que plantean unos cuantos principios orientadores que regulan la vida social en una sociedad pluralista (éticas de mínimos).

Las sociedades pluralistas y multiculturales deben tener buen cuidado en articular máximos y mínimos de modo que ni quede atropellada la justicia ni se pierdan las ofertas de felicidad. (Cortina, 2003, p. 28)

Por su parte, John Rawls en su obra Teoría de la Justicia (2006), intenta ser el referente para la construcción de contenidos éticos orientados a funcionar en una sociedad democrática. Se trata de rescatar y valorar los intereses personales o grupales, los cuales siempre van a estar presentes en la vida social y de ubicarlos en una perspectiva social en la que conviven otras doctrinas comprensivas del bien en un clima de respeto activo.

El Estado no se ocupa de doctrinas filosóficas y religiosas, sino que regula la búsqueda que hacen los individuos de sus intereses morales y espirituales conforme a principios con los que ellos mismos estarían de acuerdo en una situación inicial de igualdad. Al ejercer sus poderes de esta manera, el gobierno actúa como representante de los ciudadanos y satisface las demandas de su concepción pública de justicia. (Rawls, 2006, p. 202)

Dossier: Filosofía y Educación: desafíos y nuevas miradas para el siglo XXI

De igual manera, Amartya Sen, economista y filósofo, intenta apartarse de la denominada teoría clásica económica, basada en el libre mercado como forma natural de funcionamiento de la economía y busca darle contenidos diferentes a la vivencia de la justicia que vayan más allá de la generación y distribución igualitaria de la riqueza. El paso fundamental que otorga esta reflexión es responder a la pregunta ¿qué tipo de justicia social es la que buscamos como contenido de la ética que podríamos llamar *de ciudadanos*?

Sen desmitifica el entender la justicia como mera equidad, pues en la mayoría de los casos los problemas sociales no se solucionan con dar iguales posibilidades a todas las personas. Este autor apuesta por la tarea fundamental de provocar y facilitar *acceso real* a esas posibilidades y a la formación de las *capacidades* en los individuos para aprovechar esas posibilidades. (Sen, 2000, p.114)

Por su parte, como respuesta a la inquietud sobre cuál es el contenido de una ética de ciudadanos que debe estar presente dentro de la formación en valores, Adela Cortina propone los valores cívicos como aquellos que son nucleares y que ayudan a articular los demás valores que se disfrutan en sociedad. Así, son “fundamentalmente la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto activo y el diálogo, o, mejor dicho, la disposición a resolver los problemas comunes a través del diálogo”. (Cortina, 2009, p. 193).

El valor de la libertad, dentro del entramado de valores éticos a considerar dentro de la educación, tiene tres acepciones importantes de rescatar:

- Libertad como participación, la cual implica participación efectiva en los asuntos públicos luego de deliberar sobre las opciones que se tienen.

Dossier: Filosofía y Educación: desafíos y nuevas miradas para el siglo XXI

- Libertad como independencia: incluye el goce de la independencia personal para el disfrute de la vida privada, entendida en el marco de la solidaridad que procura esta misma libertad para cualquier otro individuo.
- Libertad como autonomía: implica la capacidad de conocer los elementos que humanizan y cuáles no, para la construcción de un pensamiento auténtico.

Por su parte el valor de la igualdad exige el reconocimiento de la dignidad de todas las personas, lo cual implica igual consideración y respeto por los demás. Esto hace referencia al respeto por la dignidad de los demás, independientemente de su origen, religión, preferencias, raza, así como también de su acceso a la riqueza, edad, o capacidades diferentes.

El respeto es necesario diferenciarlo de la mera tolerancia, entendida simplistamente como impotencia, y exige una actitud proactiva de comprender el punto de vista del otro y de colaborar en la construcción conjunta de la sociedad y de apreciar positivamente las diferencias de pensamiento.

Por otro lado, la solidaridad es invocada cuando se aprecia colaboración de los miembros de un grupo para lograr sus propios fines, pero realmente se convierte en un valor moral, cuando la colaboración no es grupal sino universal, es decir, cuando las personas actúan no solo por el bien del grupo sino atendiendo a todos los afectados por las acciones del grupo.

Por último, el mecanismo para operativizar lo anterior parte de lograr consensos para descubrir lo verdadero y lo justo, por lo cual surge el diálogo como camino cooperativo para la construcción de la vida social. Este diálogo, presupone la

Dossier: Filosofía y Educación: desafíos y nuevas miradas para el siglo XXI

participación efectiva de los afectados, la escucha, una actitud de apertura y la búsqueda de elementos en común.

Los procesos formativos, al dar cuenta de la construcción social de la felicidad, contienen en sí un capital axiológico importante de revisar y analizar en los que los anteriores valores pueden jugar un papel importante.

En Síntesis: Procesos Reflexivos y Prácticas Formativas

Una nueva perspectiva antropológica aplicable a la formación de futuros profesionales no solo promueve una mejora en los procesos y una maximización en el aprovechamiento de los recursos, sino que repercute primordialmente en un cambio de mentalidad para promover la centralidad del ser humano en los procesos formativos. La universidad es el contexto privilegiado para la discusión y formación de una perspectiva cívica, para la negociación de valores compartidos y para plantear los fines sociales esperables.

De hecho, la universidad se conforma como un laboratorio social en el que coexisten personas con diferentes perspectivas y deseos, a la vez que es el contexto donde se gestan diferentes tipos de ideas y aspiraciones. Pero a la vez, es el lugar donde todos podemos compartir un mismo calificativo, el de ser ciudadanos, y a esto, como a todo, se aprende.

De esta manera, la ética cívica no es tanto un conjunto de contenidos, cuanto una práctica de los ciudadanos en la búsqueda de mejores condiciones de vida en sociedad, lo cual pasa por el análisis y la negociación de los mejores valores que sea posible compartir en un contexto determinado.

Dossier: Filosofía y Educación: desafíos y nuevas miradas para el siglo XXI

Este ejercicio requiere entonces de la participación de los diferentes protagonistas del proceso educativo lo cual moviliza, por una parte, la cooperación y la generación de confianza, y por otra la construcción de prácticas docentes que promuevan espacios de discusión y análisis de ideas.

Por ende, el análisis de las prácticas docentes no se debe centrar sólo en un asunto conductual del docente o en el producto esperado por parte del estudiantado, sino que tiene relación íntima con el pensamiento mismo del profesor, sus creencias y sus concepciones. Estas prácticas se nutren entonces, no solo de los contenidos pedagógicos predeterminados sino de las propias representaciones que hace el docente acerca del proceso, del estudiante y del medio en el que se inserta.

Por último, la formación ética se configura como un ejercicio permanente de discusión activa, que no debe simplificarse en decálogos, reglamentos o declaraciones piadosas. Adquiere significado acá el enunciado propuesto en el título de este trabajo, pues la relación entre la ética cívica y la universidad, aunque puede parecer obvia por los principios humanistas que profesa, trasciende hacia la construcción de espacios de diálogo y negociación en los que todos nos sintamos plenamente ciudadanos.

Referencias bibliográficas

- Bermeosolo Bertrán, J. (2013). *Cómo aprenden los seres humanos: una aproximación psicopedagógica*. Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Caramelo Pérez, Laura María (2018). Educación emocional y transmisión de valores éticos. Enseñanza de la ética profesional en la Universidad de Extremadura. *Razón y Palabra*. Vol. 22, 3_102. Julio- septiembre 2018, pp. 536-269.
- Chinchilla, Sara. (2011) *Estudios Generales en sus hechos*. San José, Costa Rica. Editorama.
- Consejo del Sistema de Educación General. (1995). *Consideraciones en torno a la Formación General Humanística*. San José.
- Cortina A. (2009). *Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Cortina, A. (2003). *Construir confianza*. Madrid: Editorial Trotta S.A.
- Cortina, A. (1996). *Ética mínima*. Madrid: Editorial Tecnos. SA.
- Cortina, A; Martínez E. (2008). *Ética*. Madrid: Editorial Akal.
- Echeverría-Falla, C. (2013). Educación ética: ¿normas o virtudes? ¿Qué giro debe tomar la enseñanza de la ética en la formación de universitarios solidarios?. *Persona y Bioética*, 17 (2), pp.151-167.
- Gadamer, Hans-Georg. (1993). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica*. España: Ediciones Sígueme.

Dossier: Filosofía y Educación: desafíos y nuevas miradas para el siglo XXI

García, Rafaela. (2006). El profesorado universitario ante la ética profesional docente. *Revista Española de Pedagogía*, 64 (235), 545-566. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23766172>

González-Blasco Pablo; Moreto, Graziela; Janaudis, Marco Aurelio, de Benedetto, María Auxiliadora, Delgado-Marroquín, María Teresa, Altisent, Rogelio. (2013). Educar las emociones para promover la formación ética. *Persona y Bioética*. Vol. 17, N° 1, pp. 28-48.

Guerrero, M. E. y Gómez, D. A. (2013). Enseñanza de la ética y la educación moral, ¿permanecen ausentes de los programas universitarios? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 122-135. En: <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-grogomez.html>

Iacoboni, Marco. (2011) *Las neuronas espejo*. Madrid, España. Katz

López-Jurado, Marta., & Kim, S. (2013). El aprendizaje moral y la vida buena. *Revista Española De Pedagogía*, 71(255), 327-341. En: <http://www.jstor.org/stable/23766967>

Martínez, Miquel; Tey, Amelia. (2008). Aprendizaje ético en contextos virtuales en el EEES. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 9, N°1.

Martínez-Rizo, Felipe (2012). Procedimientos para el estudio sobre las prácticas docentes. *Revisión de la literatura. RELIEVE*, v. 18, n. 1, art. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_1.htm

Pacheco, Luis. (2012). La reflexión docente: eje para promover el cambio representacional de concepciones y prácticas en los docentes. *Revista del*

Dossier: Filosofía y Educación: desafíos y nuevas miradas para el siglo XXI

Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte. N° 19, julio-diciembre, 2013, pp. 109-118.

Rawls, John. (2006). Teoría de la Justicia. México: Fondo de Cultura Económica.

Reforma universitaria de Córdoba. (1918). Córdoba. En:
<https://accionsocial.ucr.ac.cr/conmemoracion-de-la-reforma-universitaria-de-cordoba>

Ruiz, Ángel. (2001). La educación superior en Costa Rica: tendencias y retos en un nuevo escenario histórico. San José, CR: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Segura Bonilla, Olman. (2010). Universidad y desarrollo: desafíos en el siglo XXI. Heredia: CINPE.

Sen, Amartya. (2009). La idea de la justicia.

Sen, Amartya. (2000). Desarrollo y libertad. Barcelona: Editorial Planeta.

Soto Valverde, Gustavo Adolfo. (2007). 50 Aniversario de los Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica. Documentos fundamentales. Edición conmemorativa. San José: Sección de Impresión del SIEDIN.

Tünnermann Bernheim, Carlos. (2008). Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-2018). Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.