

Formación y valores en la universidad.

Documento de Trabajo 2003/04 ¹

Gustavo Hawes B.
Sebastián Donoso D.²

¹ Documento de Trabajo en el marco del proyecto Mecesus TAL 0101.

² Profesores del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Universidad de Talca.

Índice

ÍNDICE	3
1. PRESENTACIÓN.....	5
2. SITUACIÓN ACTUAL DE LA FORMACIÓN EN VALORES.....	5
2.1. DIAGNÓSTICO DE CRISIS.....	5
2.2. DIAGNÓSTICO DE CAMBIO.....	7
2.3. UNA PERSPECTIVA DE SÍNTESIS.....	8
3. RESPALDO INSTITUCIONAL A UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN VALÓRICA.....	8
4. CUESTIONES SUSTANTIVAS.....	9
4.1. POSICIONES ÉTICAS Y CONFLICTO.....	9
4.2. SUPERACIÓN DEL CONFLICTO.....	10
5. UNIVERSIDAD Y VALORES.....	11
5.1. VISIÓN GENERAL.....	12
5.2. FORMACIÓN Y VALORES.....	13
5.3. FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE TALCA.....	14
6. EDUCACIÓN MORAL Y CURRÍCULUM UNIVERSITARIO.....	16
6.1. ASPECTOS GENERALES.....	11
6.2. LA PROPUESTA AXIOLÓGICA DE LA UNIVERSIDAD DE TALCA.....	16
6.2.1 <i>Honestidad</i>	16
6.2.2 <i>Responsabilidad</i>	16
6.2.3 <i>Respeto</i>	16
6.2.4 <i>Solidaridad</i>	16
6.2.5 <i>No discriminación</i>	17
6.2.6 <i>Tolerancia</i>	17
6.2.7 <i>Conciencia ambiental</i>	17
6.2.8 <i>Sensibilidad estética</i>	18
6.3. UNA NUEVA PROPUESTA PARA LA UNIVERSIDAD DE TALCA	18
6.3.1 <i>Valores de la democracia y el país</i>	18
6.3.2 <i>Libertad de conciencia</i>	19
6.3.3 <i>Pensamiento crítico</i>	21
7. LA PEDAGOGÍA DE LA EDUCACIÓN MORAL EN LA UNIVERSIDAD.....	23
7.1. CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN MORAL.....	24
7.2. TRANSVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN MORAL.....	24

7.3.	MODALIDAD DOCENTE DE LA EDUCACIÓN MORAL.	25
8.	LOCUS DE LAS DECISIONES VALÓRICO-CURRICULARES.....	26
9.	REFERENCIAS.....	26

1. Presentación.

**La meta final de la verdadera educación es
no sólo hacer que la gente haga lo que es correcto, sino que disfrute haciéndolo;
no sólo formar personas trabajadoras, sino personas que amen el trabajo;
no sólo individuos con conocimientos, sino con amor al conocimiento;
no sólo seres puros, sino con amor a la pureza;
no sólo personas justas, sino con hambre y sed de justicia.**

John Ruskin

La educación moral está de moda (Vidal 1996) y la formación en valores es un tema recurrente en la discusión sobre el rol de las instituciones educativas. En el caso de la universidad, estas ideas se encuentran frecuentemente en las declaraciones de todo tipo que hacen las instituciones (Begley 1996).

En materia de formación, estas declaraciones se encuentran de manera importante en las propuestas formativas contenidas en los perfiles profesionales de las diferentes carreras. Lo habitual es encontrar la expresión “sólida formación ética”, sin mayor especificación.

Las expresiones utilizadas son tan genéricas que no provocan disenso alguno, precisamente porque esa ambigüedad permite a cada uno cargarlas con sus propias visiones y definiciones. Se tiene de esta manera una vacuidad axiológica de los términos que definen o delimitan el campo valórico de la formación universitaria. El caso más extremo de vaciedad se encuentra en los proyectos universitarios de corte tecnologizante en que las consideraciones por la formación valórica están completamente ausentes.

Frente a un proceso que busca rediseñar los currícula de la mayoría de sus carreras de pregrado, la Universidad de Talca no ha querido eximirse ni evitar una discusión y reflexión sobre estos temas. Durante los últimos años, la institución y la autoridad han dado claras señales de que es una materia sobre la que se requiere un proceso de construcción y definición, a la vez que aportando referencias sustantivas para sostener dicho proceso.

2. Situación actual de la formación en valores.

2.1. Diagnóstico de crisis.

Hablar de crisis de valores en la sociedad actual es un lugar común, ciertamente avalado por múltiples manifestaciones y conductas que están siendo aceptadas casi como prácticas normales. Diversas razones se aducen para este proceso, entre las cuales no son menores las referidas al cambio cultural implicado por la modernidad y la globalización. Sin embargo, este es aún un debate sin resolver (Begley 1996).

La actual situación puede verse como un conflicto o competencias entre estructuras de principios que corresponden a concepciones antagónicas. Por una parte, se tienen los modelos cooperativos que privilegian o ponen el énfasis en los principios, reglas e instituciones propias del siglo XX, tales como libertad, democracia, solidaridad, justicia social, eficacia económica. Por la otra, se plantea un modelo competitivo (por oposición a cooperativo) con nuevas y diferentes reglas y valores: autocracia, oligarquía, darwinismo social, alienación económica, intolerancia cultural, nacionalismo agresivo (Puyol 2001).

La crisis se plantea entre las aspiraciones de las personas, los pueblos, a una mejor calidad de vida –que en los hechos se traduce en los procesos de modernidad y globalización– con la condición que este cambio impone sobre sus valores. Al respecto señala Rojas que las sociedades tienen *“una necesidad profunda de saciar las ansias de desarrollo y cambio, a costa muchas veces de valores y tradiciones muy propias y cuya pérdida es a veces irreparable”* (Rojas M. 2000 p. 31).

La globalización ha implicado la apertura de todo tipo de fronteras y eventualmente su desaparición, lo que implica un proceso de estandarización y homogeneización sobre *“procesos de dimensión planetaria, altamente estandarizados y que se estructuran a través de códigos generales. En este proceso el hombre y sus instituciones viven experiencias de vida más universales, en donde la causalidad de ellas, así como también sus dinámicas están expuestas a lógicas de funcionamiento supranacionales”* (Rojas 1998).

La llamada crisis, no obstante, no se puede ver solamente desde la perspectiva de quienes sufren los efectos, sino que conviene ponerse en la óptica de quienes manejan o gestionan los procesos mencionados de modernización y globalización, que –de acuerdo a B. Häring– se traducen en una manipulación más o menos brutal. Häring destaca el peligro en que se encuentran la totalidad e integridad de la persona, frente a los nuevos poderes manipulativos. Por ello, indica, *“es apremiante la pregunta de quién ha de decidir, qué metas hay que elegir y con qué métodos se han de lograr, y quién ha de controlar al controlador”* (Häring 1978). No obstante, estos actores son ubicuos, difíciles de identificar con claridad, si bien diferentes autores o enfoques tienen sus demonios preferidos: los países desarrollados, las corporaciones transnacionales, los grandes capitales, algunos gobiernos específicos, la industria armamentista, las acciones y el tráfico de drogas.

En el plano nacional, el cientista político David Gallagher se refiere a las tareas pendientes de la “revolución liberal” señalando que entre éstas hay temas casi indiscutibles ya que se encuentran entremezclados y confundidos por una atmósfera hipócrita y autoritaria que ha optado por encubrirlos. Ahora bien, siguiendo este razonamiento llega a afirmar que *“la hipocresía es en el fondo el producto del autoritarismo y éste cunde por todas partes en Chile”* (Gallagher 1992). Según Gallagher, el autoritarismo chileno tiene dos fuentes: una, la tradición centralista hispana desde la Colonia, y la otra, la tradición racionalista francesa que consagra a la Razón. Esto impacta sobre el modelo educacional toda vez que *“el profesor se coloca como el transmisor de verdades reveladas y de razones indiscutibles. Como tal, le corresponde simplemente transmitir información, y al alumno, tomar nota, aprender lo informado. [...] no hay cupo para que aprenda lo que a mi juicio es lo más importante en educación: analizar, dudar, criticar; en suma, pensar”* (Ib., 169).

En la perspectiva educacional nacional, la crisis de valores también forma parte del diagnóstico. En medida importante, siguiendo el racional propuesto anteriormente, parte importante de la crisis se atribuye al autoritarismo del sistema educacional. Declara el Presidente del Colegio de Profesores de Chile: *“Somos herederos de un sistema educativo jerárquico y autoritario, en el que se ha ido construyendo una determinada cultura escolar, que presenta grandes contradicciones con los valores de la democracia y cuyas prácticas, obviamente, se acentuaron durante la dictadura y se mantienen hoy, en algunos aspectos, con mayor fuerza”* (Pavez U. 1998)

2.2. Diagnóstico de cambio.

Ciertamente puede contraargumentarse ante los juicios anteriores que la tal crisis no existe, dado que los valores –o más bien las valoraciones- están permanentemente cambiando y así una nueva valoración desafía a lo anterior. De hecho, la nueva revolución o desafío que plantea el pensamiento neo-liberal que hoy campea en el mundo se fundamenta en dos libertades: la libertad económica y la libertad política. Ambas forman la base de la nueva cultura y la nueva era. De todas las libertades, la libertad económica es la más importantes dado que las demás son demasiado vulnerables sin ella, incluyendo la libertad política (Friedman y Friedman 1980).

Pero también puede plantearse que lo que cambia no son las valoraciones como actos individuales sino que los propios contenidos valóricos han sido despojados de su significación profunda y tradicional, vaciándolos y haciendo entonces que *“la ética está de moda. Al menos verbalmente de moda.”* (Cortina 1994).

Bajo esta perspectiva, los procesos de modernización y globalización son vistos como posibilidad, como apertura y ganancia más que como amenaza.

Sin embargo, esto tiene también sus enemigos. Volviendo a Gallagher, éste plantea que en Chile *“los conservadores que nos pronuncian en ‘decadencia’ o en ‘crisis moral’ por querer discutir el divorcio, son prontos a atribuir la supuesta ‘decadencia’ a un ‘consumismo’ proveniente del ‘mercado’.”* (Gallagher 1992). La discrepancia íntima que caracteriza Gallagher es entre el conservadurismo social y el liberalismo económico de la derecha chilena, con un discurso que anatemiza las consecuencias del liberalismo económico aludiendo a valores que dice defender pero que en los hechos no respeta.

Los instrumentos de estos conservadores son la hipocresía y el autoritarismo, y al fin y al cabo terminan por convertirse en los enemigos de lo que dicen defender y promover. *“Al detener la libertad, cerrar la mente, reducirla a verdades obligadas, enmascarar su capacidad crítica y analítica, e intimidar el impulso creativo, no sólo se pierde la riqueza que la sociedad iría descubriendo a través de las interacciones libres de cada uno de sus individuos. Con mentes cerradas arriesgamos perder hasta lo poco que tenemos, porque la mente cerrada nos encapsula y disminuye la lucidez que se necesita para preservar lo adquirido, no sólo en materia económica sino en cuanto a las tradiciones y los valores que más apreciamos. [...] ...los conservadores tienden a creer que al abrir la sociedad a ese futuro incierto que es la única promesa del mercado, se arriesga a perder algún patrimonio de*

valores existente. Es una creencia que es desmentida la variedad de culturas que han quedado no sólo incólumnas (sic) sino fortalecidas al abrirse una sociedad” (Idem).

2.3. Una perspectiva de síntesis.

Hay pensadores que han profundizado en este tópico, especialmente explorando las eventuales oposiciones entre globalización-localismo, universalidad-particularidad ética, homogeneidad-heterogeneidad cultural.

Ahora bien, la globalización es un dato de la causa. En términos de K.O. Appel, es un proceso irreversible que se ha dado en la historia de la humanidad sin ser precedido por la reflexión filosófica ni, tampoco, por un control moral responsable. En ella se entrelazan el capitalismo financiero, la tecnología de la comunicación y la política social. Sin embargo, el propio Appel plantea que esta versión corresponde a una “globalización de primer orden”. En una perspectiva de mayor profundidad, *“es un desafío a la reflexión filosófica y por consiguiente a una movilización de la responsabilidad moral para el establecimiento de un nuevo orden de interacción humana que podría ser denominado un proceso de globalización de segundo orden. ... esta sugerencia puede, ... servir como primera constatación de la necesidad de una ética universal en nuestro tiempo”* (Appel 2002)

El cambio propuesto por Appel se conecta con la visión de Habermas relativa a la racionalidad implicada en los formatos de la acción comunicativa. Pero también, asumiendo que el cambio en los valores es un hecho más allá de toda deseabilidad, plantea que *“los nuevos valores exigen un proyecto filosóficamente fundado de orientaciones de la acción futura, y no cualesquiera proyecciones para una praxis carente de sustentación y guía intelectivas”* (Habermas 1990:425). En otros términos, independientemente del hecho de que los valores y las valoraciones estén cambiando, una acción racionalmente orientada –bajo el paradigma de la acción comunicativa, dadora de sentido- necesariamente implica, cofigurativamente, una reflexión fundante, una visión de lo social y en cuyo interior se da la construcción de lo humano.

3. Respaldo institucional a una propuesta de formación valórica.

La formación valórica de los jóvenes es una cuestión que ha sido preocupación permanente de los educadores de todos los tiempos. En la actualidad incluso hay iniciativas internacionales orientadas a instalar y fortalecer programas de formación en este plano, atendiendo a la crisis generalizada de la sociedad occidental y la necesidad de fortalecer los logros de la humanidad en este plano. De esta forma, la UNESCO ha creado la Cátedra UNESCO de Educación en Valores (que detenta en la actualidad el profesor Abraham Magendzo K., chileno, de la P. U. Católica de Chile y la Universidad Alberto Hurtado). Igualmente existe la iniciativa de la Organización de Estados Iberoamericanos en conjunto con la Universidad de Barcelona de desarrollo del campo, incluyendo estudios de postgrado en el área. Las declaraciones en torno al futuro de la universidad y la educación superior no dejan de referirse a este componente, llegándose a considerar a la universidad como un espacio de aprendizaje ético (Martínez Martín, Buxarrais et al. 2002).

En el plano local, la Universidad de Talca ha ido estableciendo puntos de referencia y elaborando una construcción conceptual y práctica en este aspecto.

Desde una perspectiva organizacional, en una síntesis del devenir de la Universidad de Talca, el rector Rojas señala que *“cuatro han sido las ideas centrales que han guiado el trabajo de sus académicos, funcionarios y autoridades: la excelencia, la pertinencia, la internacionalización y la sustentabilidad del proyecto universitario”* (Rojas 1998). Estos cuatro puntos de apoyo constituyen una armazón axiológica de primer orden y un referente para todo el proceso de reflexión universitaria en torno a los valores que constituyen a la propia universidad.

Aparte de estos referentes valóricos “externos” (por así llamarlos), existen otras propuestas que tienen que ver más propiamente con el funcionamiento interno de la institución. Entre éstos, se encuentran la “honestidad e integridad del trabajo académico, como mecanismo que permite tanto el posicionamiento de la institución en el medio, como el establecimiento de las relaciones de confianza necesarias” (Rojas 1998)

En relación a la formación de pregrado la estrategia de desarrollo institucional (Visión 2000) fija que los valores a promover y que se espera que los egresados exhiban en su comportamiento diario y profesional, son los de honestidad, responsabilidad, respeto, solidaridad, no discriminación, tolerancia, conciencia ambiental y sensibilidad estética, los principios valóricos fundamentales. (Este tópico se discute más adelante en pág. 14).

La educación ha sido considerada tradicionalmente como transmisora de estructuras culturales sociales y éste ha sido uno de los principales roles que ha tenido siempre. Desde la pedagogía más tradicional, basada en la repetición y la imitación, la introyección de patrones culturales –valóricos- ha sido una función de transmisión de los saberes específicos y de las valoraciones aceptadas socialmente (De Zubiría 1997). De esta forma, corresponde prácticamente al patrimonio de la cultura occidental, y en particular en los sectores medios de la sociedad, que la educación no es sólo el principal medio y vehículo de promoción y movilidad social sino que, además, a través de la escuela (en su sentido más genérico de institución social) se transmiten y consolidan los valores más importantes de la vida social.

4. Cuestiones sustantivas.

4.1. Posiciones éticas y conflicto.

Los principios éticos de la modernidad, consagrados por el trabajo de Kant, de autonomía del individuo legislador y universalidad de la legislación ética, darán origen a uno de los problemas más serios que deberá enfrentar la reflexión ética actual: básicamente derivan en las posiciones de relativismo y universalismo ético (Gómez 1994).

Según algunos autores, la posición relativista conduce a la permisividad total, escepticismo y abulia. *“...la naturaleza humana es, en el mejor de los casos, un archipiélago de consensos contingentes, dado que toda evaluación, en vez de corresponder a la percepción de unos valores que son absolutos, se reduce a la proyección de cambiantes emociones individuales”* (Oteiza y Montero 1994). En términos ontológicos esto implica la negación de la existencia de una naturaleza humana, dada y fija, sino que, como dice Ortega y Gasset, “el

hombre no tiene naturaleza sino historia”; de esta forma el concepto de humanidad como lo constitutivo de lo humano es arrojado fuera de la ontología quedando solamente como un término de características morales en cuanto a su uso lingüístico. En esta misma línea, como plantea Gómez, *“el proceso de secularización ha significado, incluso dentro de una misma tradición como la occidental, una pluralidad de visiones del mundo que se hace tanto más constatable cuando nos hacemos cargo de la diversidad cultural que el testimonio antropológico hoy nos ofrece”* (Gómez 1994), de donde se debilitaría la confianza en poder encontrar un criterio racional en este ámbito. El segundo exilio entonces es desde la racionalidad que sustenta el juicio y la decisión moral, hacia el emotivismo y el existencialismo. Corresponde a la idea de Max Weber de que en la “racionalidad valorativa” o de los fines, *“cada cual ha de entregarse a su dios o a su demonio, sin posibilidad de mediación racional”* (Gómez 1994).

Modernidad: confundida a veces con modernización. *“La modernización tiene que ver con rutinas tecnológicas, racionalización de procesos, adaptación de procedimientos, entre otras; la modernización está desprovista de orientación finalista. ... Modernidad tiene que ver fundamentalmente con la ética del proceso modernizador; el marco, el cuerpo de valores con los que esperamos o salimos a la búsqueda de ese encuentro”* (Rojas 1998).

Por su parte el universalismo, al sostener que *“sólo existe un conjunto único de valores o verdades acerca de la moral, un único conjunto de buenas costumbres, una única forma de hacer bien las cosas”* (Oteiza y Montero 1994), conduce al fanatismo, impide colaboración ciudadana y aumenta áreas de conflicto en la sociedad.

4.2. Superación del conflicto.

Se ha sostenido en líneas anteriores que lo subyacente en la raíz de la crisis ética de nuestro tiempo es la primacía de una racionalidad determinada sobre otra. En términos weberianos, la racionalidad teleológica que se impone en occidente y a la que importan fundamentalmente los medios para lograr fines dados, en contraposición de una racionalidad de los fines o valorativa, a que importan los criterios éticos como fundadores de la conducta humana.

El enfoque weberiano es acogido por la Escuela de Frankfurt, específicamente J. Habermas quien distingue entre la acción instrumental de tipo eminentemente estratégico –correlato de la racionalidad teleológica weberiana- y la acción comunicativa (Habermas 1985; 1989). La acción comunicativa se concibe como una acción social orientada al entendimiento donde los sujetos comunicantes coordinan de común acuerdo sus planes de acción; en este plano son fundamentales la simetría y el consenso. Opuestamente, la acción estratégica es aquella donde un actor o sujeto busca influir o actuar sobre otro; aquí el fundamento de la acción es el poder (autoridad) y, por consiguiente, es asimétrica.

Asumiendo que los conflictos éticos no son sólo teóricos sino auténticos conflictos que se producen en las valoraciones entre y en las personas, Habermas sostiene que éstos *“pueden ser resueltos discursivamente, en la medida en que la racionalidad comunicativa se traslade de la acción al discurso, donde las pretensiones de validez sobre la verdad y corrección de unas y otras pueden ser sometidas a argumentación”* (Gómez 1994).

El espacio comunicacional constituye entonces el terreno donde se gesta la conducta propiamente ética. Ahora bien, dado que la acción humana siempre y necesariamente se pro-

duce en el con-texto del lenguaje, siempre deberá ser entendida como un acto comunicacional, explícito o implícito. Bajo esta premisa, la posibilidad de dialogar, discernir, evaluar, criticar, disentir y consensuar viene a ser

“Un individuo nunca podrá legítimamente imponer a una comunidad la adopción de un acuerdo que requiera de la decisión colectiva, pero se hallará legitimado para desobedecer cualquier acuerdo o decisión colectiva que atente –según el dictado de su conciencia– contra la condición humana. La concordia discorde, en consecuencia, no sólo habrá de hacer lugar al desacuerdo en el sentido de la falta de acuerdo o de consenso dentro de la comunidad, sino también al desacuerdo activo o disidencia del individuo frente a la comunidad. Pues si la humanidad representaba el límite superior de la ética comunicativa, el individuo representa su límite inferior y constituye, como aquélla, una frontera irrebasable” (Muguerza en (Gómez 1994 p. 65). Este principio de desobediencia ética pone sobre la mesa el tema de la desobediencia civil, que afecta al derecho y la legalidad de los actos, así como a las normas de convivencia dentro de una organización como la universidad.

5. Universidad y valores.

La pregunta por cómo se insertan los valores en la universidad puede resultar ociosa para algunos, ya sea porque les resulta obvio o bien porque niegan que la universidad deba preocuparse de tales temas. Sin embargo, pregunta resulta importante porque pone un tópico crucial sobre la mesa de discusión.

5.1. Aspectos generales.

La educación moral se centra en la promoción, estimulación y protección de un determinado conjunto de valores que haya sido definido. Ahora bien, dado que la universidad no existe fuera ni aparte de la realidad y, más aún, considerando su carácter de institución de naturaleza pública asociada a la formación de las futuras generaciones profesionales y dirigentes, se hace necesario destacar, poner a la luz, la relación que existe entre los diferentes niveles de declaración axiológica.

La ilustración siguiente pretende mostrar el “ciclo de la consistencia” que puede esperarse en esta materia. Ciertamente, como todos los esquemas, la ilustración peca de un relativo simplismo y puede interpretarse de manera unidimensional y unidireccional. Sin embargo, de alguna manera grafica la íntima relación que debería esperarse entre los diversos niveles de la organización de la sociedad humana occidental³. Podemos pensar que existen ciertos consensos generales que se denominan “valores occidentales”, como por ejemplo la libertad y la democracia, los derechos humanos.

Estos “valores occidentales” encuentran una mayor especificidad respecto de los ciudadanos en las propuestas incluidas en las cartas de derechos de los ciudadanos y constituciones políticas de los estados, así como en las estructuras de tradición de la “sociedad nacional”.

³ El tema de las otras sociedades (oriental, africana) no se incluye de manera expresa.

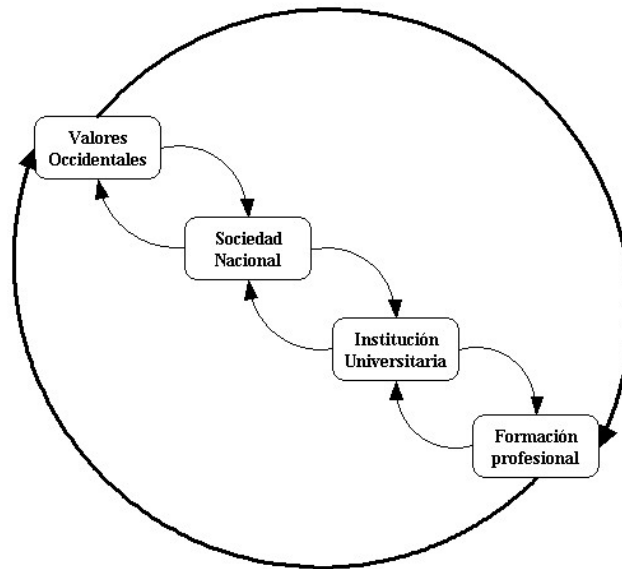


Ilustración 1 - Ciclo de los valores - Consistencia y Validación

En un plano más próximo, especialmente para los universitarios, se encuentran las propuestas propias e idiosincrásicas de la “institución universitaria”, según sea su propuesta axiológica particular. Ello no implica que la institución haga una propuesta diferente y alternativa a la sociedad nacional o a los valores occidentales, sino que los expresa de una manera propia y, en virtud de la libertad –principio general organizador- hace opciones propias.

Finalmente, y en diálogo activo y productivo con la institución universitaria y la propia sociedad se encuentran los códigos deontológicos, propios de cada campo profesional, que en la universidad se presentan como “formación profesional”.

5.2. Valores y universidad.

No todas las universidades sostienen similares concepciones y dinámicas axiológicas, dependiendo éstas de sus orientaciones y de las formas históricas que han adquirido en el proceso de su desarrollo. Un estudio de Brennan propone sobre la situación en el marco europeo la existencia de al menos cuatro enfoques: (I) el “académico”, centrado sobre las materias –conocimiento y curriculum-, basado en la autoridad profesoral, en que los valores varían al interior de la institución; (II) el “administrativo”, con un foco institucional, centrado en políticas y procedimientos, basado en la autoridad administrativa, en que los valores son invariantes a lo largo y ancho de la institución; (III) el “pedagógico”, centrado en las personas, el desarrollo de sus destrezas y competencias, en que el mayor influjo lo tienen los miembros del equipo docente educador, que sostienen valores invariantes a través de la institución; y finalmente (IV) el “foco sobre el empleo”, centrado en los resultados, mirando los estándares y resultados de aprendizaje de los egresados, sostenido por la autoridad profesional y del empleador, en que los valores son tanto variables como invariantes en la institución (Brennan 2001 p. 137-138).

Cada uno de estos enfoques representa racionalidades alternativas, eventualmente opuestas pero también potencialmente complementarias. Los conflictos surgen no porque se oponen

los valores en sí sino la mayor parte de las veces porque chocan los intereses de los diferentes grupos al interior de la academia: por ejemplo, el tradicional conflicto entre la investigación y la enseñanza, agravado por el hecho de que muchos académicos encuentran sus intereses en ambos sectores, constituyendo un foco de conflicto en su propio interior.

Hace ya 35 años, el rector de la Universidad de Concepción de la época, profesor Ignacio González Ginouvés, citado por Zurita (1993) declaraba respecto de la enseñanza que *“El alumno la recibe como un obstáculo que hay que salvar para llegar al título y no como un desafío. El defecto se agrava porque los planes de estudios son rígidos e inmutables. Todos los que aspiran a un mismo título tienen que estudiar los mismos ramos en el mismo orden y en un cierto número de cursos. Todas las materias tienen el mismo relieve, no hay ramos electivos u optativos que permitan a los alumnos satisfacer sus gustos, intereses o preferencias. La enseñanza es, finalmente, factual, no fundamental: exige mucho de la memoria y poco del entendimiento; cansa y no estimula”* (González Ginouvés 1968).

Más adelante, el mismo rector González Ginouvés agrega: *“Puede decirse que la educación universitaria no superará la crisis en que actualmente te encuentra hasta que la institución no logre hacerse una autocrítica sincera y objetiva, renueve sus estructuras e incorpore el cambio como un quehacer permanente”* (Idem).

Ciertamente en el campo de la organización de los estudios (particularmente sus aspectos cognoscitivos y procedimentales) se han producido cambios en el período transcurrido, además de los evidentes que se han dado en materia de estructura del sistema educativo superior y del número de instituciones.

5.3. Formación y valores.

En la perspectiva del rol formador de la universidad, según Puyol, el propósito de la preparación profesional en la universidad es formar individuos libres, no sólo frente al saber y a las técnicas y competencias profesionales, sino como libertad de la voluntad. Ello, naturalmente, implica considerar aspectos cognitivos y valóricos en la formación. Señala el autor que *“lo que hay que hacer, por tanto, es transmitir pautas de comportamiento que permitan rentabilizar al máximo la información que se posee”* (Puyol 2001).

La complejidad de la vida humana, particularmente en los tiempos que se viven y que vienen, implica que no basta la mera racionalidad o destreza tecnológica sino que también han de ponerse en juego otros criterios, de los cuales los aspectos éticos no son menores. Esto tiene que ver con el argumento de la transdisciplinariedad de la formación a dar cuenta de la complejidad como dato del mundo actual, en la relación “cosmos-fisis-bio-antrópos” (Puyol 2001) no sólo en el nivel local sino planetario.

El pensador Edgar Morin (Morin 1999), quien ha desarrollado el paradigma de la complejidad como modelo para pensar y concebir la sociedad actual, plantea en su obra “Los siete saberes necesarios para la Educación del Futuro” que la primera libertad que debe lograrse es libertad respecto del error, *“que no cesan de parasitar la mente humana”*, introduciendo el estudio de las características antropológicas y sociales que permiten arriesgar el error y la ilusión. En segundo lugar, plantea los principios de un conocimiento pertinente, que es un conocimiento capaz de aprehender las relaciones múltiples y mutuas, las recíprocas in-

fluencias *“entre las partes y el todo en un mundo complejo”*. La identidad humana constituye el eje de todo contenido educacional, si bien comprendida en términos de la complejidad de la era y la crisis planetaria que enmarca al siglo 20 y 21, *“mostrando que todos los humanos, confrontados desde ahora con los mismos problemas de vida y muerte, viven en una misma comunidad de destino”*. Enseñar a enfrentar la incertidumbre no como algo eventual sino como algo permanente tanto en la ciencia física, como en la evolución biológica y la ciencia histórica, teniendo las certezas más como referentes que como el terreno habitual. En la dimensión social, Morin propone enseñar la comprensión, por cuanto *“la comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños, es en adelante vital para que las relaciones humanas salgan de su estado bárbaro de incomprensión”*. Todo esto no puede sino desembocar en una ética orientada a *“las dos grandes finalidades éticopolíticas del nuevo milenio: establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos por medio de la democracia y concebir la Humanidad como comunidad planetaria. La educación debe no sólo contribuir a una toma de conciencia de nuestra ‘Tierra-Patria’ sino también permitir que esa conciencia se traduzca en la voluntad de realizar la ciudadanía terrenal”*.

Bajo esta amplia perspectiva pueden comprenderse ahora los postulados y propuestas de la Universidad para la formación ética de sus estudiantes.

5.4. Formación en la Universidad de Talca.

Normalmente los planes de estudio, cuando lo hacen, consagran al tema ético o valórico una asignatura denominada genéricamente *“Ética”*. Se entiende que con ello quedan resueltas y satisfechas las demandas de la formación. Sin embargo, el tema es más complejo. Hay consenso entre los autores respecto del carácter *“transversal”* de la cuestión valórica en relación al curriculum (Oteiza y Montero 1994).

La formación, profesional o de grado, en general no se plantea los temas valóricos en sus formulaciones oficiales. Dado que no es razonable ni respetuoso pensar que estos tópicos carecen de interés para los diseñadores de dichos curricula ni tampoco para los miembros de las unidades académicas, entonces una alternativa es asumir que dichas formulaciones toman la cuestión valórica bien como dada o bien como una cuestión completamente individual. Si se trata de que la cuestión valórica está dada, entonces cabe preguntarse dónde residen dichas definiciones; el análisis y estudio realizados para la confección de estas páginas no han podido encontrarlas.

En el segundo caso, se estaría en una posición ética de individualismo relativista (cfr. discusión en párrafo 4.1. , pág. 9), también denominado *“particularismo”*. De acuerdo a la Enciclopedia Filosófica de Stanford, *“la visión particularista piensa ... que la persona perfectamente moral es la que es completamente sensible a las razones morales presentes en el caso. ... La visión particularista considera que las razones morales operan en formas que no son diferenciables de la forma en que funcionan otras razones ... La moralidad puede distinguirse por su materia pero el pensamiento moral no posee una estructura distintiva”* (Eshleman 2001). De esta forma, la ética queda planteada en el plano contingencial donde el individuo puede razonar frente a los diferentes argumentos que se presentan a su conciencia, para luego decidir. La forma en que combina los diferentes argumentos, la lógica y la sintaxis de su pensamiento son irrelevantes para la existencia de la moralidad.

Se señaló anteriormente que el tema de los valores no tiene que ver directamente con una asignatura o grupo de asignaturas determinado como podría ser el caso de la formación humanista en la Universidad de Talca, aunque podría tener mayor viabilidad por su proximidad más evidente hacia el mundo de lo social. Pero las cuestiones científicas y tecnológicas no son exentas de valor sino que vienen cargadas de ellos, los que debemos sacar a la luz.

En la Universidad de Talca la formación valórica se centra principalmente en un segmento curricular determinado; sosteniéndose que *“la formación humanista juega un rol fundamental en la tarea educativa en la que estamos empeñados. [...] La formación de valores será un característico del egresado de la Universidad de Talca, el esfuerzo por incorporar en todos los niveles y en todas las dimensiones este objetivo”* (Rojas 1998). Ahora bien, como todos los objetos históricos, el concepto de “formación humanista” ha tenido variaciones en el tiempo, cambiando así el contenido con que es entendida inicialmente esta formación. Desde un conjunto de cursos relacionados con el arte, la filosofía, la historia y la cultura, se amplió la oferta hacia cursos relacionados con las ciencias y la tecnología, así como desarrollo personal y expresión oral y escrita, expresión corporal. Es decir, la formación humanista se transforma en un lugar para acumular todos aquellos aspectos de la formación que no quieren ser asumidos por las unidades centrales formativas (Departamentos Académicos e Institutos).

Por su parte, la organización revela en sí misma los valores que sostiene, más que las declaraciones. En este sentido la formalidad organizacional (sus reglas, procedimientos, artefactos, iconografía) traduce y transmite los valores efectivos que están actuando soterradamente. Cabe preguntarse entonces por cuáles son las prioridades de la Universidad de Talca en materia valórica, cómo está modelándolas para sus estudiantes.

Una pregunta completamente atingente, es si es razonable que la universidad se proponga la formación valórica, tratándose de adultos. O, más bien, acaso no debería optar por una posición de neutralidad valórica como una forma de respeto hacia estructuras valóricas propias de cada uno.

Existen opiniones en torno a la educación moral o ética (una distinción que habrá que hacer necesariamente) en cuanto a las dimensiones privada y pública de la moral. Según algunos la moral privada y la moral pública constituyen dos campos irreductibles; la responsabilidad por la educación de la moral privada recaería principalmente sobre la familia y sobre las iglesias o confesiones religiosas; en cambio, la responsabilidad por la educación pública estaría centrada principalmente en las instituciones sociales como la escuela o los medios de comunicación. Otros planteamientos señalan que la educación de la moral es la misma, puesto que lo privado y lo público no son ajenos entre sí sino que se encuentran, entrecruzan y alimentan mutuamente en la persona, auténtico y único lugar de moralidad. Los argumentos sustantivos son amplios y complejos. Claro está que un mismo sujeto puede tener una doble vida (pública y privada), pero ello no implica que pueda tener una doble moral: la moral es única en la persona unitaria.

En este documento de trabajo plantearemos que la moral, sea pública o privada o comoquiera se la divida, es una función que corresponde a la persona, entendida ésta como un

individuo miembro de una comunidad, siguiendo los planteamientos de Giannini en relación a que la moral siempre y únicamente se da en la relación con el otro.

6. Educación moral y curriculum universitario.

6.1. La actual propuesta axiológica de la Universidad de Talca.

La propuesta de marco axiológico de la Universidad de Talca considera entre los valores propios que deberá exhibir el egresado de sus aulas los siguientes. Las definiciones halladas se encuentran principalmente en las expresiones de la autoridad, no habiendo documentación adicional en el cuerpo de la literatura institucional.

Se toman los valores considerados como críticos para la formación profesional de los egresados, de acuerdo a la política estratégica institucional (Universidad de Talca 2000). Estos son los que a continuación se enumeran, con las referencias respectivas.

6.1.1 Honestidad

“Ser personas honestas e íntegras, ya que sin estos ingredientes no es posible ejercer un ascendiente sobre otras personas” (Rojas M. 2000)

“La honestidad es la exigencia del recato, de la rectitud, de la honradez, de la probidad y de la sinceridad. Es una virtud áspera y dura y su ejercicio requiere de la máxima potencia del alma” (Rojas M. 2000 p. 286)

6.1.2 Responsabilidad

“La responsabilidad no sólo implica responder por el daño que podemos provocar con nuestros actos, es también el deber que nos hace solidarios del dolor compartido por los miembros de una comunidad, trátase de la familia o la humanidad” (Rojas M. 2000 p. 287)

6.1.3 Respeto

“El respeto es consideración, deferencia y aún veneración. Es el fundamento de nuestra vida social, es la posibilidad de crecer interiormente, valorando en su justa dimensión toda opinión y toda reflexión. Es también, finalmente, la oportunidad para el compromiso superior, con una idea, con un propósito” (Rojas M. 2000 p. 287)

6.1.4 Solidaridad

“La solidaridad, viene de sólido, es decir del cuerpo cuyas moléculas tienen más cohesión que en otros estados de la materia. La solidaridad es la adhesión a una causa, persona o grupo humano. Es una obligación contraída libremente, pero la cual no nos es posible abandonar livianamente, so pena de traicionarnos a nosotros mismos” (Rojas M. 2000 p. 287)

6.1.5 No discriminación

“La no discriminación, es un término de poco uso en nuestro lenguaje diario, quizás porque pretenciosamente, estamos convencidos, que en esta tierra no se otorga un trato inferior a alguien por motivos raciales, religiosos o políticos. Y aunque así fuera, no estará nunca demás recordar que los seres humanos llegamos a la vida en idénticas condiciones. No somos responsables de nuestro color de piel, ni de nuestros apellidos, ni siquiera del lugar donde nacimos. Esas circunstancias no dan derecho a nadie para marginar, postergar y despreciar a sus semejantes” (Rojas M. 2000 p. 287)

6.1.6 Tolerancia

“Invito a mis colegas a inspirarse en la tolerancia...” (Rojas M. 2000).

“La tolerancia, aquélla que nos exige entrar en el mundo de los otros para comprender sus motivaciones, fines y pensamientos, abiertos para entenderlos y dispuestos con las mejores armas de la razón para mostrar nuestra verdad. Sin embargo, cuidado con la tolerancia otorgada sin medida, porque puede transformarse en indiferencia y tampoco queremos hombres ausentes de su tiempo y sus circunstancias” (Rojas M. 2000 p. 287)

6.1.7 Conciencia ambiental

“La conciencia ambiental es un tema que toca la supervivencia misma de la raza humana y por ello posee una potencia unificadora del hombre, superior a todo principio. El tiempo en que creíamos que el planeta no es obra nuestra en cuanto cosa física, es tiempo pasado. No es la televisión, ni todo este portentoso progreso de las comunicaciones los que han reducido el tamaño de nuestro planeta. Es fundamentalmente la irracional conducta del hombre con la vida que lo rodea y sin la cual no puede desarrollarse. Es el comportamiento aberrante que nos impulsa a seguir incrementando el uso del petróleo, conscientes de que éste es limitado y que en algunos años y no siglos, se agotará definitivamente. Es la contaminación en todas sus formas y atrás de ella, solapadamente, la pobreza y la ignorancia.” (Rojas M. 2000 p. 288)

Respeto por el mundo y la persona: “El hombre es más que un usuario, un consumidor, un manipulador del mundo; es un artista, y él mismo crece en conciencia y en dignidad transformando el mundo, con tal que él mismo cifre su más alta creatividad en el respeto y la reverencia mutua en todas sus relaciones humanas. El arraigo en sanas relaciones humanas hace el mundo la patria del hombre” (Häring 1978).

Una política de medio ambiente de la Universidad de Talca⁴ que regula la protección del medio y a la vez promueve y estimula la conciencia y las acciones a favor del medio es un instrumento fundamental en este plano. La ampliación del concepto de “medio” trascendiendo la acepción física del mismo hasta alcanzar los aspectos organizacionales, es una clave importante que ayuda a dimensionar la amplitud que adopta en el marco institucional (Rodríguez, Ricart et al. 2003).

Diversas acciones pueden emprenderse en este sentido, involucrando no solamente a los miembros estables de la universidad (profesores, técnicos, administrativos) sino que fundamentalmente a los estudiantes de manera activa. Estas iniciativas no sólo son pertinentes al interior de los campus universitarios sino que hacia la propia comunidad local y regional.

6.1.8 Sensibilidad estética

“...la sensibilidad estética, en otras palabras la capacidad de apreciar la belleza, que además de la verdad, la honestidad y el conjunto de valores descritos, sirven nuestra vida, la nutren y se convierten en acciones concretas. La belleza es simetría y orden dinámico, como el que vemos en la naturaleza. Es también gracia y deleite espiritual. Es, en suma, un componente esencial de la persona, esa persona que la Universidad se ha propuesto contribuir a formar” (Rojas M. 2000 p. 288)

6.2. Una nueva propuesta para la Universidad de Talca

Hacer una nueva propuesta axiológica para la Universidad de Talca tiene como correlato fundamental (a) la idea que la institución debe tener una definición en términos de valores, no pudiendo ser indiferente ni alienarse respecto de ella; (b) la idea de una estructura de valores asociados a un determinado modelo; en este caso, el modelo de la propuesta republicana y democrática como forma de vida optada por el país; (c) la idea que es posible, conveniente y necesario, por la propia responsabilidad pública de la institución, proporcionar a los jóvenes estudiantes las pautas para que ellos puedan optar frente a dichos valores.

A través del discurso la autoridad universitaria ha ido perfilando componentes axiológicos adicionales que formarían parte de este perfil del universitario que la institución está buscando. Con ello da cuenta del carácter transitorio de la opción del Plan Estratégico 2000, señalando que es preciso un diálogo más intenso y fecundo en este plano.

6.2.1 Valores de la democracia y el país.

La primera adhesión de la universidad será entonces a los valores asociados a la democracia occidental, que se identifican con las propuestas fundamentales de respeto a la vida y los derechos humanos, la libertad y la participación ciudadana, la justicia social y la consideración y protección de los más débiles, la paz y la solución pacífica de los conflictos y diferencias. En el caso de nuestro país, su expresión

⁴ En la actualidad se encuentra en estudio el documento ad hoc por parte del Consejo Académico de la Universidad de Talca.

operacional se encuentra en los derechos y deberes de los ciudadanos, según lo consagra la Constitución Política de la República (República de Chile 1980 Arts. 1,5,19).

Los elementos que parecen más fundamentales en este respecto son:

- La libertad que se tiene por el simple hecho de nacer (Art 1º)
- La igualdad de dignidad y derechos de hombres y mujeres (Art 1º)
- Su prioridad y superioridad respecto del Estado, el cual está al servicio de la persona humana (Art 1º)

Estos valores fundamentales se traducen a la vez en derechos, tales como el derecho a la vida y a la integridad física y psíquica de la persona, la protección de la vida de los no nacidos; la igualdad ante la ley (En Chile no hay persona ni grupo privilegiados; tampoco hay esclavos y el que pise su territorio queda libre; ni la ley ni autoridad alguna podrán establecer diferencias arbitrarias), la igual protección de la ley en el ejercicio de sus derechos, el respeto y protección a la vida privada y pública y a la honra de la persona y de su familia, la inviolabilidad del hogar y de toda forma de comunicación privada, la libertad de conciencia, la manifestación de todas las creencias y el ejercicio libre de todos los cultos que no se opongan a la moral, a las buenas costumbres o al orden público (República de Chile 1980 Art. 19).

6.2.2 Libertad académica y de conciencia

Así como la Constitución establece como lo más fundamental la libertad, que se tiene por el simple hecho de nacer y no otorgada por poder alguno, al parecer habría consenso si se afirmara que el principal y más fundamental valor de la vida universitaria –no solamente de la formación de sus estudiantes sino del conjunto de la vida en la academia- ha sido y es la libertad (Neave 2000). Las universidades nacen en Occidente como centros de ejercicio de la libertad, habiendo resistido a muchos (reyes, papas, gobiernos, ejércitos) que intentaron acallarlas o controlarlas (Goldfarb 2000; Haddad 2000).

Wataru Mori (2000), ex Rector de la Universidad de Tokio, Japón, indica que la libertad y la autonomía académicas, si bien pueden ser vistas como un privilegio por muchos, realmente son mucho más que ello: son la ética profesional y la moral fundamental que sustentan la misión universitaria. Antes considerada como “búsqueda de la verdad”, hoy como “avance del conocimiento fundamental”. En una perspectiva internacional, tiene que ver también con la sustentación de la competitividad de la nación en una sociedad global de conocimiento.

Por su parte, desde el punto de vista de la formación Federico Mayor plantea *“la libertad será el distintivo del siglo XXI. La educación superior del siglo XXI deberá preparar a los ciudadanos para el advenimiento de una era de auténtica democracia. Este es el reto que hemos de afrontar al entrar en el próximo milenio. Por eso necesitamos una revolución del saber, sin la cual la llamada "revolución digital" de*

la nueva tecnología de la información sólo acarreará más desigualdad, injusticia y exclusión” (Mayor Zaragoza 2001).

Las raíces de este movimiento hacia la libertad se remontan a los orígenes de la sociedad occidental, y de manera particular al punto de encuentro de la tradición greco-romana con la judeo-cristiana en la obra de San Pablo. El moralista Carlos Gómez, comentando el origen de la conciencia moral en Occidente hace referencia a los planteamientos de Pablo, quien *“defiende la necesidad de seguir el dictado de la propia conciencia y el deber de respetar la conciencia ajena, aun cuando fuera errónea. Esto es, la primacía absoluta de la conciencia a la hora de decidir”* (Gómez 1994).

Otro rasgo notable de la libertad es que va más allá de la definición. En palabras de Octavio Paz se trata más bien de una experiencia vital y vivida. Pero, no es una decisión solitaria, sino que *“incluye siempre al otro, a los otros. La libertad es la dimensión histórica del hombre. Lo es por ser una experiencia en la que aparece siempre el otro”* (Paz 1992). Similar planteamiento encontramos en Humberto Giannini, filósofo chileno (Giannini 1992; 2001). La realización de la libertad en el contexto histórico, social y cultural pone en tensión la reflexión porque obliga a pensar en los términos de la propia vivencia universitaria. En otras palabras, implica preguntarse por ¿cuál es la propuesta de la Universidad de Talca? ¿Cómo se conciben los valores propuestos en el marco de la institucionalidad universitaria? ¿Cómo se concibe la responsabilidad de la Universidad hacia sus estudiantes en materia valórica?

La libertad como necesario estado del espíritu para seguir los dictados de la propia conciencia respetando a la conciencia ajena no puede concebirse como un marco genérico, de inspiración para un discurso oportuno o una referencia lateral. Libertad es la base, el cimiento donde se construye la academia. La libertad de conciencia de sus miembros tiene que ver con la amplitud de criterio, con la autonomía, la conciencia crítica, la responsabilidad, la democracia como se señala en diversas páginas del rector Rojas (Rojas M. 2000), quien señala claramente que la libertad es también una búsqueda, nunca una construcción definitiva, que se afina en lo profundo de la naturaleza humana: *“Esa vocación innata del hombre de luchar por la verdad y la libertad, se expresa en el caso de nuestra universidad, en la constante búsqueda de los que consideramos los códigos más fundamentales del quehacer universitario”* (Rojas M. 2000 p. 225). Condición y meta, fundamento y resolución, la libertad en la academia se muestra en su permanente tensión, en la cual la capacidad de decidir en conciencia es crucial.

Esto implica, natural y necesariamente, la existencia de la diversidad como condición misma de la vida universitaria. Al decir del epistemólogo Paul K. Feyerabend, *“mientras la unanimidad de opiniones puede ser conveniente para una iglesia o para los seguidores complacientes de un tirano, o para algún otro ‘gran hombre’, la variedad de opinión es una necesidad metodológica para las ciencias ... y para la filosofía”*. Yendo un paso más allá de lo planteado por Feyerabend, puede decirse que la variedad es lo que constituye a la universidad y el único suelo donde se puede avanzar en la búsqueda de la verdad y de las virtudes.

La libertad de conciencia se convierte en un valor cada vez más necesario en una sociedad en que *“el hombre independiente, el hombre que toma sus propias decisiones obedeciendo a su conciencia, está siendo sustituido por el hombre organizado, que recibe órdenes y las da”* (Fromm 1998:92).

En cuanto a su relación con la sociedad, en la perspectiva de “conciencia crítica” u observador privilegiado de los procesos sociales, la libertad de la universidad frente a la sociedad le autoriza, porque la propia sociedad se lo concede, a *“pronunciarse con toda independencia y plena responsabilidad sobre los problemas éticos y sociales - como una especie de poder intelectual que la sociedad necesita para que la ayude a reflexionar, comprender y actuar”* (Delors 1996:160).

Como se indicó anteriormente, también la libertad académica implica una relación de responsabilidad hacia la sociedad (Mori 2000), responsabilidad que se explicita en un conjunto de vínculos y transacciones entre la universidad y la sociedad representada por el Estado (Haddad 2000; Neave 2000).

La libertad también es concebida, institucionalmente, como autonomía. Este concepto ha sido uno de los núcleos duros de la universidad chilena, y de hecho marca la –por así llamarla– “madurez” de una universidad cuando es reconocida para actuar autónomamente por parte del Consejo Superior de Educación. Ciertamente, la forma de concebir la autonomía puede admitir variaciones y acepciones. En efecto, se habla de autonomía académica, autonomía administrativa, autonomía financiera y, hasta antes del golpe de estado de 1973, de autonomía territorial. Cada una de estas formas de autonomía implica un espacio de indeterminación para la institución, dentro del cual podía tomar decisiones sobre la base de sus propias consideraciones, relativamente independientes de presiones externas. Bajo la legislación actual se consagran la autonomía administrativa y académica (LOCE). Esta última es la más protegida en la legislación, debiendo las nuevas universidades pasar por períodos de prueba antes de conseguir la autonomía plena, que es propiamente académica. En el caso de la Universidad de Talca se la considera uno de los principios fundantes de la misma (Rojas 2001).

6.2.3 Pensamiento crítico.

El pensamiento crítico puede ser considerado generalmente como un valor utilitario o instrumental, entendiendo que el carácter de “utilitario” es casi peyorativo con relación a otros valores más “nobles”, por así llamarlos. No obstante ello implica una jerarquización simplista, vertical y elitista que asume que en el mundo de lo humano hay cosas más nobles que otras. Podemos pensar alternativamente que lo humano es igualmente noble, de donde los valores se entrelazan, constituyendo una compacta red de relaciones, dependencias y mutuas determinaciones.

Por otra parte, el concepto de “pensamiento crítico” ha sido utilizado con variedad de connotaciones. Desde el principio fundamental de oposición a todo dogmatismo que pretenda imponerse a la razón humana, hasta la actitud filosófica que proclama el racionalismo como única forma de conocimiento válido. Es posible que una acep-

ción tolerable para el ambiente universitario sea la antigua propuesta de I. Kant, quien concibe la “crítica” como la revisión de los fundamentos y pretensiones de validez de una propuesta.

Sin embargo, el pensamiento crítico puede concebirse en diferentes niveles y términos: (a) como una competencia adquirible y aplicable a circunstancias dadas, sin mayor influencia sobre el conjunto ético del sujeto; (b) como una competencia que da viabilidad a valores asociados como la creatividad y la libertad personales.

6.2.4 Solidaridad.

El valor de la solaridad inserta al sujeto en la dinámica de las relaciones con los demás y el mundo. Es entonces el valor moral en el cual se juegan todas las interacciones, constitutivo de la estructura y naturaleza de la red social en que cada uno se mueve. Los tiempos que vive la sociedad actual hacen que este valor adquiera mayor relevancia aún. Señala Federico Mayor *“Lo que sucede en el momento en que no hay tensión, en el momento en que somos receptores pasivos y a veces hasta indiferentes de la información que nos va llegando, es que vamos perdiendo no sólo la tensión y la pasión humana, que son imprescindibles, sino que perdemos también la compasión. Nos vamos no sólo desapasionando, sino descompasionando. Nuestra piel, nuestra “piel emocional”, se va haciendo más resistente, más fuerte, y sólo reaccionamos ante visiones o catástrofes de grandes proporciones”* (Mayor Zaragoza 2003).

Ciertamente hay otras propuestas para ello, de las que la competencia es la más importante. Sin embargo, solidaridad y competencia son necesariamente contrapuestas.

Ser solidario implica algo más que emocionarse con las imágenes de la guerra, incluso enfurecerse, y luego cambiarse a otro canal para ver una película o un “reality show”. También implica algo más que ir al banco cada cierto número de años a depositar un aporte para la Teletón, o llevar la ropa de verano que uno no usa para apoyar la campaña de invierno en la parroquia.

La solidaridad conjuga un haz de actitudes y conductas que constituyen los caminos o vías por las cuales se actualiza. En otras palabras, adquiere la forma de un nodo en el que se entrelazan, cruzan y pliegan diversos comportamientos que tienen que ver con la estructura y dinámica relacional que constituyen al ser personal. Entre estos valores asociados, se encuentran algunos ya mencionados en la propuesta inicial de la Universidad de Talca.

(a) Tolerancia

“Tolerar a alguien ... consiste en primer lugar y en un sentido negativo, en poder resistir la presencia de otro al percibirlo como distinto a uno mismo. La tolerancia, antes que anda, es la renuncia a la agresión, a no hacer daño al otro porque su integridad diferente a la nuestra es algo valioso. Supone valorar el daño como inne-

cesario y evitable, comprometiéndonos con un mundo deseable donde eso sea posible. ... Al tolerante la presencia del otro es compatible con la suya sin sentir su diferencia como amenaza para sus formas de creer, de sentir o de comportarse. toleramos a otros porque nos consideramos capaces de sobrevivir a su lado aunque sean distintos a nosotros“ (Gimeno Sacristán 2001:125)

La implicancia pedagógica de la tolerancia lleva a construir un programa amplio de tres direcciones: (1) *“La utilización del espacio público que constituye la vida institucional”* hacia dentro y hacia fuera, en la práctica y análisis de la convivencia; (2) una mejor *“información sobre quiénes son y han sido los otros y quiénes somos nosotros ... deconstrucción de los relatos acerca de quiénes somos y quiénes son los demás”*; (3) Cultivo de la crítica y autocritica como hábito intelectual, *“que hace de las posiciones de cada uno perspectivas provisionales o, ..., argumentos para ser contrastados por otros”* (Gimeno Sacristán 2001:129-130).

(b) Respeto activo.

El respeto es una virtud que suele confundirse con indiferencia; por respetar a alguien no se le impide que cometa un error o una falta. Por respetar a alguien –es decir, no interferir en su vida- se permite que realice acciones que le degradan como persona. También es posible pensar que la persona es un ser libre y, por ende, autónomo: capaz de darse sus propias normas o, más precisamente, que es su propia norma (autós= por sí mismo; nómos= norma); toda interferencia vendría a romper o amenazar esta condición esencial del modo humano de ser.

Por otra parte, existe la posición de quienes sostienen el concepto de respeto activo, entendiendo por ello el sentido de responsabilidad por el bienestar del otro. Esta responsabilidad puede estar suscitada por un sentimiento de logro personal o por la pura gratuidad. El primer caso, sentimiento de logro personal, se relaciona de manera importante con roles como la paternidad o la enseñanza. Los padres deben respetar activamente a los hijos, interviniendo cuando éstos necesitan un consejo o sugerencia para enmarcarse en lo correcto, o en lo apropiado, aunque sin violentar su conciencia ni manipularlos. Igualmente, los profesores deben respetar los procesos de sus estudiantes pero no por ellos pueden ser indiferentes a lo que suceda con éstos; corresponde al rol del profesor no sólo “hacer la clase” sino que preocuparse por todo el decurso que sigue el estudiante en su proceso de aprender.

7. La pedagogía de la educación moral en la universidad.

La pedagogía ha sido considerada en los últimos años como una cuestión fundamental de dispositivos técnicos, entre los cuales los más notables son en la actualidad las Tecnologías de la Información. En este respecto Federico Mayor Zaragoza señala que *“el ciberespacio nos brinda en este sentido nuevas oportunidades educativas que no debemos desaprovechar. Pero para asegurar la calidad de sus contenidos, es necesario – como ya he expuesto en otras ocasiones- códigos deontológico. La mejor pedagogía –la única- es la del amor y*

el ejemplo. Y la del amor, la asumida en un contexto familiar armonioso, y aprendida con ternura y afecto hacia los educadores y de los educadores hacia los aprendices. El educador es el protagonista principal y no basta con utensilios, por muy sofisticados que éstos sean.” (Mayor Zaragoza 2003)

La pedagogía de la educación moral tiene al menos tres dimensiones: el contenido de la educación moral, la transversalización de la misma, y la modalidad docente de la educación moral. En cada una de estas dimensiones se plantean cuestiones que pueden abordarse desde la perspectiva de varianza-invarianza de los contenidos valóricos según la propuesta de Brennan.

7.1. Contenido de la educación moral.

El contenido de la educación moral ha sido discutido en sus términos generales en las secciones anteriores. Sin embargo, quedan algunas cuestiones por definir, entre las cuales:

- (a) ¿Existen algunos formatos valorativos específicos asociados a la carrera o programa de formación a que está adscrito el estudiante? Tiene que ver con la deontología de la profesión.
- (b) ¿Existen algunos formatos valorativos específicos asociados a los contenidos desarrollados en el proceso de enseñanza? Tiene que ver con la ética disciplinaria o, más específicamente, con la ética de la investigación, de la intervención, de la manipulación.
- (c) ¿Cómo los valores definidos genéricamente para el conjunto de la formación que promueve la universidad se hacen explícitos en el contexto de la profesión o grado que se enseña o estudia?
- (d) ¿Cuánto tiempo o dedicación deben recibir los contenidos valóricos en la enseñanza/aprendizaje de cada una de las asignaturas?

7.2. Transversalización de la educación moral.

La transversalización de la educación moral implica que los diversos contenidos morales no son sólo cuestión de una enseñanza localizada en el tiempo y el espacio del curriculum sino que lo atraviesa por completo. Al respecto se pueden plantear entre otras, las siguientes preguntas:

- (a) ¿Cuáles son los contenidos valóricos que deben atravesar cuáles disciplinas del curriculum?
- (b) ¿Existen definiciones previas, fundadas teóricamente, que sean sostenidas o sostenibles por la universidad, la facultad o el equipo docente, de manera que a la vez presten una base para la acción curricular –selección, organización y secuenciación de los contenidos?
- (c) ¿Es posible, deseable o indeseable, que los docentes de las diferentes disciplinas mantengan posiciones valóricas diferentes -alternativas o contrarias?

7.3. Modalidad docente de la educación moral.

La modalidad docente de la educación moral es de primera importancia toda vez que involucra al docente; no es una cuestión ajena, sino que le es propia en cuanto persona en relación con otras personas. El acto de enseñar es un acto profundamente ético, máxime en cuanto uno de los miembros de la relación posee el poder y la delegación social para producir cambios y transformaciones profundos en quienes están frente a él en calidad de aprendices. Surgen preguntas como⁵:

- (a) ¿Cuál debe ser el estilo de la formación valórica?

Si se ha sostenido que el valor fundamental de la vida universitaria es la libertad, entonces el estilo de formación valórica deberá orientarse a desarrollar la capacidad crítica consciente en las personas. *“Una mentalidad falta de crítica y un concepto estático de la sociedad han permitido a los ricos y poderosos mantener y hasta reforzar muchos condicionamientos que son desfavorables para el desarrollo de la libertad”* (Häring 1978).

- (b) ¿Qué tan enseñables son los contenidos éticos, si la moral es básica y esencialmente una cuestión de práctica?

Al respecto cabe notar lo que señala Argandoña en cuanto que la ética es enseñable en cuanto estructura cognitiva (supuestos, principios, teoría, corolarios) utilizando para ello procedimientos bastante estándares –libros, lecturas, clase conferencias, seminario; *“pero en su faceta práctica la ética se aprende en la vida diaria: comportándose éticamente mediante la repetición de actos, con la guía de la voluntad (que se esfuerza por vencer la resistencia que esos actos provocan en el hombre) y con el gobierno de la razón (pues no son un ejercicio sin sentido)”* (Argandoña 1999).

- (c) ¿Cuál es el grado de libertad que tiene el docente en el proceso de discusión de los tópicos éticos de la disciplina que enseña o de la profesión o grado en que está enseñando al estudiante?

- (d) ¿Cuál es la modalidad docente más apropiada para establecer instancias de educación moral: la clase expositiva, la lectura y discusión de textos, el análisis de casos, la investigación-acción, entre otras?

Algunas modalidades difundidas son las de estudio de casos (Argandoña 1999), la Guía para el Pensamiento y la Actuación Moral de Wilson (Vidal 1996:176-177), la discusión moral que propone L. Kohlberg

- (e) ¿Es conveniente, necesario o posible evaluar las conductas de los estudiantes en materias éticas? ¿de serlo, cómo se calificarían y qué peso tendría dicha calificación en el cálculo final?

⁵ Muchos aspectos relacionados con la cuestión pedagógica serán tratados en un Documento de Trabajo que seguirá al presente.

8. Locus de las decisiones valórico-curriculares.

Mirando la situación específica de la Universidad de Talca, y teniendo a la vista la importancia de decidir en torno al continuum de varianza-invarianza de las propuestas valóricas, parece sensato establecer algunos loci de decisiones curriculares en el campo valórico. Al menos dos niveles pueden distinguirse: el institucional y el disciplinar-profesional.

Desde el plano institucional, parece pertinente que la universidad delimite los contenidos valóricos que entiende que son comunes y pertinentes a la formación de sus egresados. podría ser el caso de los valores relacionados con ciudadanía, solidaridad, medio ambiente, a la vez que las grandes líneas estratégicas para su desarrollo y promoción.

A nivel disciplinar-profesional deberían delimitarse y promoverse los valores propios de la deontología profesional. Esto implica estudiar las regulaciones éticas y declaraciones de principios de las diferentes profesiones.

9. Referencias

Appel, K. O. (2002). Globalization and the Need for Universal Ethics (The problem in light of a transcendental-pragmatic and proceduralistic conception of discourse-ethics), Valencia (España), Valencia Third Millenium/UNESCO.

Argandoña, A. (1999). "La enseñanza de la ética por el método de caso". En J. R. Flecha, *Europa: ¿mercado o comunidad? De la Escuela de Salamanca a la Europa del Futuro*. Salamanca, Publicaciones Universidad Pontificia.

Begley, P. T. (1996). "COgnitive Perspectives on the Nature and Function of Values in Educational Administration". En K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger y A. Hart, *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht (Holanda), Kluwer Academic Publishers. I: 551-588.

Brennan, J. (2001). "Quality Management, Power and Values in European Higher Education". En J. C. Smart, *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. New York, Agathon. XVI: 119-126.

Cortina, A. (1994). "Presentación". En A. Cortina, *10 Palabras Claves en Etica*. Estella (Navarra, España), Verbo Divino: 9-16.

- De Zubiría, J. (1997). *Los modelos pedagógicos*. Santafé de Bogotá, Fundación Alberto Merani.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana/UNESCO.
- Eshleman, A. (2001). "Moral Particularism". En, Stanford Encyclopaedia of Philosophy.
- Friedman, M. y R. Friedman (1980). *Free to Choose*, Harcourt Brace Jovanovich.
- Fromm, E. (1998). *El humanismo como utopía real. La fe en el hombre*. Barcelona, Paidós.
- Gallagher, D. (1992). "Chile, la revolución pendiente". En B. B. Levine, *El desafío neoliberal. El fin del tercermundismo en América Latina*. Santafe de Bogotá, Norma: 141-178.
- Giannini, H. (1992). *La Experiencia Moral*. Santiago, Editorial Universitaria.
- Giannini, H. (2001). "Valores, Ética y Desarrollo Nacional". En L. Riveros, *La Universidad Piensa a Chile*. Santiago, LOM/Universidad de Chile: 25-27.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid, Morata.
- Goldfarb, J. C. (2000). *Los intelectuales en la sociedad democrática*. Madrid, Cambridge University Press.
- Gómez, C. (1994). "Conciencia Moral". En A. Cortina, *10 Preguntas Clave en Etica*. Estella (Navarra, España), Verbo Divino: 17-70.
- González Ginouvés, I. (1968). *Un Ensayo de Reformas Universitarias*. Concepción, Universidad de Concepción.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, Península.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus.
- Habermas, J. (1990). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid, Tecnos.
- Haddad, G. (2000). "University and Society: Responsibilities, Contracts, Partnerships". En G. Neave, *The Universities' Responsibilities to Society. International Perspectives*. Oxford, Pergamon/IAU: 29-36.

Häring, B. (1978). *Ética de la manipulación. En medicina, en control de la conducta, y en genética*. Barcelona, Herder.

Martínez Martín, M., M. R. Buxarrais, et al. (2002). "La Universidad como Espacio de Aprendizaje Ético." En *Revista Iberoamericana de Educación* 29: 17-43.

Mayor Zaragoza, F. (2001). "Los desafíos de la educación en el siglo XXI." En *Gaceta Complutense*.

Mayor Zaragoza, F. (2003). "Educación y humanidades: educación para la integridad humana." En *Revista Española de Educación Comparada*.

Mori, W. (2000). "The Universities' Responsibilities to Society". En G. Neave, *The Universities' Responsibilities to Society*. Oxford, Pergamon: xiii-xvi.

Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires á l'éducation du futur*. Paris, Unesco.

Neave, G. (2000). "Universities' Responsibility to Society: An Historical Exploitation of an Enduring Issue". En G. Neave, *The Universities' Responsibilities to Society. International Perspectives*. Oxford, Pergamon/IAU: 1-28.

Oteiza, F. y P. Montero (1994). *Diseño de Curriculum. Modelos para su producción y actualización*. Santiago, Ministerio de Educación. Programa de Mejoramiento de la calidad y equidad en la educación.

Pavez U., J. (1998). "Una pedagogía de los valores." En *Docencia. Revista del Colegio de Profesores de Chile A.G.* 2(5): 4-7.

Paz, O. (1992). "El siglo XX: la experiencia de la libertad". En B. B. Levine, *El desafío neoliberal. El fin del tercermundismo en América Latina*. Santafe de Bogotá, Norma: 489-493.

Puyol, R. (2001). La Universidad y las dos culturas: una integración necesaria. La Universidad en la sociedad del siglo XXI, Madrid, Fundación Santander Central Hispano.

República de Chile (1980). *D.L. 3464, Constitución Política del Estado. Publicado en el Diario Oficial el 11.08.1980*. Santiago, Ministerio del Interior.

Rodríguez, M. Á., J. E. Ricart, et al. (2003). Los inversores como nuevos agentes del cambio ambiental de las empresas. Madrid, IESE/Fundación Ecología y Desarrollo.

Rojas, A. (1998). *Universidad, Modernidad y Valores. Bases programáticas del prof. Dr. Alvaro Rojas Marín para su postulación a la Rectoría de la Universidad de Talca. Período 1999-2003*. Talca, s/e.

Rojas, A. (2001). *Cuenta Anual del Rector Universidad de Talca. Año Académico 2000*. Talca, Universidad de Talca.

Rojas M., Á. (2000). *Construyendo una Universidad*. Talca, Universidad de Talca.

Universidad de Talca (2000). *Plan Estratégico: Visión 2000*. Talca, Universidad de Talca.

Vidal, M. (1996). *La estimativa moral. Propuestas para la educación ética*. Madrid, PPC Editorial.