

**EL RESCATE DE LOS PILARES HUMANISTAS
DESDE LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA
EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA***

*THE RETRIEVE OF HUMANIST PILLARS
BY THE TEACHING OF ETHICS IN UNIVERSITY EDUCATION*

FABIOLA VETHENCOURT

Doctora en Ciencias Políticas (Universidad Central de Venezuela),
Magíster en Políticas Públicas (Universidad de Maryland),
Licenciada en Filosofía (Universidad Central de Venezuela)
Lecturer en “Ética y Responsabilidad Social”
Escuela de Ciencias Matemáticas y Computacionales
Universidad Yachay Tech,
Urcuquí/Ecuador
fvethencourt@yachaytech.edu.ec

Recibido: 1/05/2018
Revisado: 1/09/2018
Aceptado: 24/09/2018

LUCIANA SAMAMÉ

Doctora en Filosofía (Universidad Nacional de Córdoba),
Licenciada en Filosofía (Universidad Nacional de Córdoba)
Lecturer en “Ética y Responsabilidad Social”
Escuela de Ciencias Matemáticas y Computacionales
Universidad Yachay Tech,
Urcuquí/Ecuador
lsamame@yachaytech.edu.ec

Resumen: Durante los últimos decenios, viene ganando terreno un modelo de universidad basado en el *management*, en detrimento de la universidad humboldtiana, erigida sobre pilares humanísticos. Esta situación nos interpela con vehemencia: ¿qué lugar deberían ocupar las humanidades en las universidades actuales? El presente trabajo intentará contribuir a este interrogante desde una perspectiva en particular, a saber: ¿qué puede aportar la enseñanza de la ética filosófica a estudiantes de carreras científicas y tecnológicas?

* Este ensayo tiene su origen en las actividades del proyecto de investigación “Aporte de las Humanidades a la formación científica”, proyecto auspiciado por el Departamento de Desarrollo Humano de la Escuela de Ciencias Matemáticas y Computacionales de la Universidad Yachay-Tech-Ecuador.

Palabras-clave: business university; universidad humboldtiana; humanidades; ética; virtudes.

Abstract: Over the last decades, a model of university based on management has been gaining ground, to the detriment of the so-called Humboldtian model of higher education, built on humanistic pillars. Such a situation urges us to pose the following question: What role should the humanities play within current universities? This paper will try to elucidate this question from a particular perspective, namely: What can the teaching of philosophical ethics contribute to students of scientific and technological careers?

Key words: business university; Humboldtian university; humanities; ethics; virtues.

“Dos cosas colman el ánimo con una admiración y una veneración siempre renovadas y crecientes... el cielo estrellado sobre mí y la ley moral dentro de mí.”¹

INTRODUCCIÓN

La idea de necesidad, por una parte, y la idea de libertad, por la otra, tal como señalaba Kant², es lo que distancia irremediabilmente las ciencias naturales y las llamadas ciencias del espíritu. Diremos que mientras que las ciencias describen y explican el mundo, las ciencias del espíritu (o las humanidades) pretenden comprenderlo y transformarlo socialmente. ¿Qué pueden aportar las humanidades y, en especial, la enseñanza de la ética filosófica, a la formación universitaria de futuros científicos e ingenieros? Según nuestro parecer, existen al menos dos razones para defender la importancia de la formación humanística: la primera de ellas se vincula con su contribución a la formación del pensamiento crítico y, nuevamente en términos de Kant, a tener el coraje de pensar por uno mismo³, lo que podría traducirse como el fomento de cualidades o virtudes intelectuales; y la segunda, con su contribución a la formación *integral* de los futuros profesionales, apuntando específicamente al auspicio de virtudes morales y –aristotélicamente hablando– del carácter⁴.

Estas dos contribuciones no ocurren separadamente, como así tampoco en un orden secuencial, sino que, por el contrario, implican una interacción

1 KANT, Immanuel, *Crítica de la Razón Práctica*. (Traducción de Roberto R. Aramayo). Madrid: Alianza Editorial, 2000, 293.

2 Cf. KANT, Immanuel, *op. cit.*, 96.

3 Cf. KANT, Immanuel, “Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?”, en *Textos sobre historia*. (Traducción de Roberto R. Aramayo). Madrid: Editorial Gredos, 2010, 7.

4 Cf. ARISTÓTELES, *Ética Nicomáquea*. (Traducción y notas de Julio Pallí Bonet). Madrid: Editorial Planeta, 1997, Libros II, IV y V.

simultánea y un refuerzo mutuo. Es decir que sólo desde una perspectiva analítica es posible abordarlas en forma diferenciada, ya que tanto la formación integral como aquella que apunta al fomento del pensamiento crítico, configuran a nuestro juicio un mismo proceso.

Ahora bien, la pregunta que aquí nos planteamos en forma capital, no se da en un vacío, sino en un contexto problemático que nos interpela con acucia: el de la creciente expansión de la llamada *business university*, en detrimento de la universidad humboldtiana, erigida sobre pilares ilustrados y humanistas. En la medida en que la estructura básica de esta última perviva, tendrán las humanidades la significación y el lugar que merecen.

Conforme a los planteos precedentes, el presente artículo expondrá, en primer lugar, una caracterización esquemática de la universidad humboldtiana como así también de la *business university*, con el objeto de brindar un contexto adecuado al interrogante central que aquí nos hacemos. En segundo lugar, formularemos una reflexión sobre el pensamiento crítico y la manera en que la ética filosófica es capaz de auspiciarlo, para luego abordar la cuestión de la formación integral propiciada por aquélla. Pues bien, ¿es en verdad competencia exclusiva de la ética la formación en tales aspectos? Semejante interrogante atravesará páginas sucesivas, bajo el intento de abordarlo desde distintas aproximaciones. Nuestro punto de partida es que existe un *ethos* científico y que, por ello, sería mera presunción considerar tal formación como una competencia exclusiva de la ética. Esto nos coloca ante un nuevo interrogante: ¿cuál es, entonces, el aporte distintivo –si es que cabe señalar alguno– de la ética filosófica? Hacia el final del trabajo, brindaremos una reflexión en tal sentido.

1. LA UNIVERSIDAD HUMBOLDTIANA VERSUS LA *BUSINESS UNIVERSITY*

Pensar las humanidades hoy, se revela como una tarea insoslayable para quienes las cultivamos y procuramos su enseñanza. Su lugar en un mundo altamente tecnificado, donde los criterios de eficiencia y productividad llevan la delantera, no alcanza a vislumbrarse con claridad. Esta situación se ve tristemente reforzada por el hecho de que ha ido ganando terreno, en las últimas décadas, un modelo de universidad basado en el *management* antes que en un ideal humanístico –otrota imperante– basado en la cultura y la indagación desinteresada de la verdad. En este contexto, la significación de las humanidades tambalea, y su status, en el mejor de los casos, es vacilante. Sin embargo, las cosas no siempre han sido de esta manera: es preciso recordar al respecto que la universidad moderna, se erigió precisamente sobre pilares humanistas. Nos referimos, en particular, a

la universidad humboldtiana, en cuyo trazado fundacional, filósofos, filólogos e historiadores desempeñaron un rol crucial. El objeto de este apartado es capturar dicho modelo en sus sesgos esenciales, para contraponerlo con aquel otro que parece imponerse en nuestros días: la “business university”⁵, esto es, un tipo de institución que apunta cada vez más a convertirse en una empresa.

Comencemos por referirnos, entonces, a la universidad humboldtiana. A comienzos del Siglo XIX, Wilhelm von Humboldt, en colaboración con intelectuales de la talla de Fichte, Schleiermacher y Hegel –entre otros–, sienta las bases de la universidad moderna: una institución secular y autogobernada, con apoyo financiero del Estado y un estricto currículo académico, dedicada en exclusiva a la investigación y la enseñanza de excelencia⁶. Dicho modelo se expande rápidamente, encontrando una amplia aceptación, no solamente en Europa, sino también en otros continentes⁷. Vale la pena mencionar que la llamada facultad de artes, la cual ocupaba un lugar ancilar respecto de las facultades de derecho, teología y medicina, se convierte en facultad de filosofía y pasa a ocupar, en contraste con su posición anterior, un lugar preeminente. En este sentido, se vuelve patente el poderoso influjo que la concepción kantiana reflejada en *El conflicto de las facultades*, ejerce en el diseño de la moderna institución universitaria. Es relevante acotar también que, sobre este horizonte, se opera por vez primera la “profesionalización” de la filosofía, llegando incluso a gozar de considerable prestigio⁸.

Según Kant, era perentorio erigir dentro de la universidad, una facultad o departamento que tuviera por objeto el examen y crítica de las disciplinas ajenas a las facultades superiores. Tal era la facultad de filosofía, “que sólo quiere ser libre, que se la deje en libertad para encontrar la verdad en provecho de todas las ciencias”⁹. Con arreglo a la imagen kantiana, el corazón de la institución uni-

5 Para una caracterización exhaustiva de la *business university*, véase HOEVEL, Carlos, “Ante la llegada de la Business University”. *Revista Valores en la Sociedad Industrial*, N° 51, 2001, pp. 1-19.

6 Cf. RABOSI, Eduardo, *En el comienzo Dios creó el canon*. Buenos Aires: Gedisa editorial, 2008, 25-26.

7 Resulta pertinente mencionar al respecto –y a propósito de su centenario– la Reforma que, en 1918, se emprende en la Universidad Nacional de Córdoba bajo el influjo del ideal humboldtiano. En el manifiesto liminar, y con un tono profundamente anti-clerical y anti-aristocrático, se proclama que “las almas de los jóvenes deben ser movidas por fuerzas espirituales... La única actitud silenciosa, que cabe en un instituto de Ciencia es la del que escucha una verdad o la del que experimenta para crearla o comprobarla... En adelante solo podrán ser maestros en la futura república universitaria los verdaderos constructores de alma, los creadores de verdad, de belleza y de bien.” (Manifiesto liminar de la Reforma Universitaria de 1918. Disponible en: <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>)

8 Cf. RABOSI, Eduardo, *op. cit.*, 14.

9 KANT, Immanuel, *El conflicto de las facultades*. (Traducción de Elsa Tabernig). Buenos Aires: Losada, 1963, 35.

versitaria palpitaría fundamentalmente a través de la búsqueda constante, libre y desinteresada de la verdad. Esta idea incide profundamente en la arquitectura de la universidad humboldtiana, la cual será concebida como una institución dedicada principalmente a la investigación y en la que, por consiguiente, todos sus miembros deben ser investigadores. Dicha concepción obedece a un postulado esencial: dado que el conocimiento se halla en estado incompleto y en vías de constante revisión y progreso, sería erróneo concebir a la universidad en calidad de institución transmisora de doctrinas acabadas o perfectas. De ser así, poco espacio quedaría para el juicio analítico y reflexivo, vitales para el pensamiento autónomo. No es difícil ver hasta qué punto la filosofía crítica y el ideario ilustrado incidieron en la forja de la universidad humboldtiana.

Estudiantes y profesores conforman, entonces, una comunidad en búsqueda permanente de la verdad, y por eso, han de ser vistos prioritariamente como una comunidad de investigadores. En conexión con ello, existe asimismo otro postulado de vital importancia para la universidad humboldtiana, relacionado en este caso con la necesidad de contribuir a una formación integral:

Humboldt creía que la universidad es una institución que “tiende directamente a elevar la cultura moral de la nación” y que por ello está necesariamente asociada al cultivo del carácter y a la formación a través de la ciencia (*Bildung durch Wissenschaft*) de quienes asisten ella¹⁰.

La universidad es un lugar donde se piensa, donde se somete a consideración todo saber o creencia. Quienes se entregan a tales actividades, forjan al mismo tiempo, un tipo de carácter o talante moral. Es así que la auténtica formación universitaria es a la vez intelectual y moral, profesional y ciudadana. He aquí el espíritu profundamente humanista que anima el modelo humboldtiano de universidad: su razón de ser o *telos* estriba en su contribución al desarrollo de nuestro ser más propio, esto es, nuestra humanidad.

Con todo, y desde unas décadas atrás, el proceso de globalización ha ejercido sus efectos en la estructura de la universidad, introduciendo un modelo empresarial que ha venido desplazando los viejos valores sustantivos que acompañaban a la docencia y la investigación. En los tiempos presentes, la evaluación del peso y la pertinencia de las actividades universitarias atiende básicamente a patrones de eficiencia y productividad, privilegiando eventos que pueden ser medidos y expresados cuantitativamente, que luzcan comercializables y que atraigan (o justifiquen) fondos de inversión (públicos y privados). Las distintas prácticas de enseñanza y de investigación, nutridas al calor de las tradiciones culturales propias de los

10 RABOSI, Eduardo, *op. cit.*, 26.

diferentes países, de los distintos recintos universitarios, de sus particularidades locales y hasta individuales, han venido quedando a un lado, para ajustarse cada vez más eficientemente a un esquema que las homogeniza en órdenes numéricos de jerarquía o “rankings” trazados por “comisiones y agencias tanto gubernamentales como privadas”¹¹.

Una lógica cuantitativa y mercantil se ha expandido y rápidamente ha reorientado las prioridades de profesores y estudiantes. Por una parte, los profesores deben invertir los mayores esfuerzos en aumentar su currículum, para garantizarse su competitividad dentro de la “industria académica”¹², cada vez más internacionalizada: cantidad de publicaciones, cotización de sus artículos según los parámetros de indexación, número de veces que sus publicaciones han sido citadas, cantidad de asistencia a congresos internacionales, número de visitas académicas en universidades extranjeras, número de puestos, becas y premios obtenidos, número de cursos, cantidad de horas de clase, entre otras tantas cuentas.

Aparte del currículum, los días de la vida docente se consumen, en buena parte, en llenar planillas, completar reportes presupuestarios o preparar cuadros sobre productos alcanzados. La profundización del conocimiento, las lecturas lentas y pausadas, la discusión de temas científicos con colegas y discípulos, la orientación a los estudiantes y otras prácticas que otrora abarcaban el tiempo total del profesor, ahora son desplazadas por la importancia de los registros y controles que demanda la contabilidad productiva académica. Los estudiantes, por su parte, también han sido convocados por esta retórica cuantitativa y mercantil. Rápidamente se han percatado del valor de cambio que subyace a la oferta académica y se han hecho diestros en la lógica cuantitativa que registrará sus éxitos o sus fracasos. Así, deben sopesar continuamente la inversión de su tiempo y esfuerzos, según los créditos y la utilidad inmediata que puedan reportarle los cursos. La búsqueda desinteresada de la verdad que en otros tiempos animaba la totalidad de sus quehaceres, hoy cede lugar al cálculo y la acumulación de puntos y promedios que garanticen sus ganancias, o un mínimo retorno de la inversión, dentro de la competitividad universitaria¹³.

En este contexto, la otrora cercana relación entre profesores y estudiantes, incubada en el roce diario y el cultivo rutinario de inquietudes y reflexiones inherentes a la aquilatada búsqueda y profundización del conocimiento, es sustituida hoy por un “mutuo extrañamiento”. A lo largo del semestre, los cursos

11 HOEVEL, Carlos, “La universidad plana y sus descontentos”. *Revista católica internacional Communio*, año XIII, N° 3, 2006, 3.

12 HOEVEL, Carlos, *op. cit.*, 2001, 10.

13 Véase HOEVEL, Carlos, “La universidad en busca de su centro”. Conferencia internacional de universidades, Roma, 2009, 1-7.

–administrados según módulos y créditos– se concentran ahora en el procesamiento de la información, según manuales que brindan un compendio simplificado “y de fácil asimilación” de los contenidos¹⁴. El modelo empresarial que hoy ha permeado la estructura universitaria en las distintas latitudes geográficas deja muy poco espacio para la formación humanística, y muy particularmente para la filosofía, cuyos logros difícilmente pueden sopesarse en términos cuantitativos, utilitarios e inmediatos.

Ante este escenario, creemos que una verdadera resistencia puede operarse desde las aulas. Hoy más que nunca, la enseñanza de las humanidades debe apuntar al pensamiento crítico, volviendo visibles los interrogantes normativos que conlleva, como asimismo al autoconocimiento y al progreso moral, aspectos esenciales para forjar sociedades justas y conscientes de sí mismas. En lo sucesivo, aportaremos una reflexión a partir de nuestra experiencia en calidad de docentes de ética en una universidad tecnológica y de lo que consideramos esta disciplina puede aportar en la formación de los futuros profesionales y científicos.

2. LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Un buen científico o un buen tecnólogo no es simplemente alguien que aplica eficientemente el conocimiento para resolver problemas pragmáticos, sino que, al mismo tiempo, debería ser capaz de evaluar las metas o los valores que pretende atender. Es tarea de la ética, creemos, *visibilizar* la importancia comportada por la ponderación de fines y valores ínsitos en toda práctica humana. La significación envuelta por dicha tarea se vuelve mayormente urgente y decisiva si tenemos en cuenta que a partir de la ciencia moderna, se ha tendido a privilegiar un tipo de racionalidad, a saber, la racionalidad instrumental: un tipo de racionalidad que desatiende la evaluación de fines, para concentrarse en la adecuación de los medios que conducen a ellos¹⁵.

Tal como ha señalado perspicazmente Max Horkheimer, con el predominio que la racionalidad instrumental cobra desde la modernidad en adelante, la teoría científica se aboca prioritariamente al dominio de la realidad, y de ningún modo, a la empresa de “criticarla”¹⁶. Dicha constatación le llevará, con tono pesimista, a sostener que el dominio de la naturaleza desemboca en el dominio del hombre

14 Cf. HOEVEL, Carlos, *op. cit.*, 2006, 3-6.

15 Para un estudio crítico de este tipo de racionalidad y su aplicación en las ciencias sociales, véase HELER, Mario, “La ingeniería social”. En: Heler, M. (coord.), *Filosofía Social y Trabajo Social*. Buenos Aires: Biblos, 2002, 129-154.

16 Cf. HORKHEIMER, Max, *Crítica de la razón instrumental*. 2º Edición. (Traducción de H. Murena y D. J. VOGELMANN). Buenos Aires: Sur, 1973, 76.

por el hombre. De allí la exigencia de abordar la epistemología y la ciencia en conexión con la crítica social. No es necesario abrazar en su totalidad la visión pesimista adoptada por Horkheimer, puesto que a la par de sus aspectos sombríos, podríamos reconocer también los aspectos valiosos entrañados por la teoría y la práctica científicas. En este sentido, resultaría conveniente retener de su visión, la importancia decisiva de la crítica filosófica para alertarnos frente a los peligros entrañados por el *dominio exclusivo* de la racionalidad instrumental.

Por ello, la formación de los futuros científicos e ingenieros debe conjugar una racionalidad técnico-instrumental con una racionalidad práctica, esta última tanto en sentido aristotélico (esto es, una racionalidad que atienda a la pregunta por la vida buena y las virtudes que deben acompañar un proyecto de vida valioso)¹⁷ como en sentido kantiano (es decir, que considere la pregunta “qué es aquello que debo hacer (o no hacer) con respecto del otro”¹⁸, cuidando así las bases de una convivencia posible).

Es inconcebible el fomento de la racionalidad práctica si se la procura al margen del pensamiento crítico, el cual se pregunta por la validez de lo establecido, examinando si los fines a los que estamos dispuestos a servir son legítimos. En el caso de la enseñanza de la ética, tema que aquí nos convoca, semejante cuestión puede abordarse a partir del planteo de la diferencia entre moral positiva y moral crítica. Señalar dicha distinción es de suma importancia, dado que los estudiantes de carreras científicas y tecnológicas están mayormente familiarizados con los enunciados descriptivos de la ciencia, concernidos con la explicación del comportamiento de las cosas. Este tipo de discurso parte de una realidad dada, sin cuestionarse *si debería o no debería ser* de tal o cual manera. Una tal pregunta salta del orden del ser al orden del deber ser y, de suyo, le corresponde a la ética normativa. Claro que es posible aproximarse también a la ética en clave científica, y ser concebida como una empresa netamente descriptiva –de ello abundan ejemplos en la historia de la disciplina–. Sin embargo, si perdemos de vista la dimensión normativa de la ética, entonces se volverían prácticamente nulas las posibilidades de evaluar fines y valores, y de establecer un orden de prioridades entre ellos. Entendemos de esta suerte a la ética normativa como una disciplina eminentemente crítica.

17 Esta es la cuestión central que atraviesa, en efecto, a la *Ética nicomáquea* y a la ética griega eudemonista en su conjunto, desde Platón hasta los estoicos. Para una reconstrucción de los conceptos centrales de la ética eudaimonista griega, véase SAMAMÉ, Luciana, “Eudaimonía y autogobierno racional. Un acercamiento desde Platón y Aristóteles”, en *Estudios Platónicos V*. Córdoba: Ediciones del Boulevard, 2016, 189-212.

18 TUGENDHAT, Ernst, “Ética antigua y moderna”, en *Problemas de la ética*. Barcelona: Editorial Crítica, 1988, 51. Véase también VETHENCOURT, Fabiola, *Rawls y la moral kantiana*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades, Universidad Central de Venezuela, 1998, 86.

Asociamos la moral positiva sobre todo con las costumbres, con los valores socialmente aceptados, las normas tácitas y explícitas de la convivencia, que generan expectativas recíprocas de comportamiento. La moral crítica, en cambio, presupone una instancia racional de escrutinio y validación de aquellas normas y valores compartidos, acorde con la propia manera de ver y de juzgar, en el marco de una actitud que busca equilibrar los intereses propios con los ajenos. Esta doble dimensión presente en el concepto de moral, comporta una tensión interna e ineludible. El concepto reúne en su seno lo más común, así como lo más propio, y aquí reside precisamente la complejidad y el difícil desafío que entraña la pretensión de enseñar ética.¹⁹

A esta complejidad de la tensión interna que subyace al concepto de moral, se sobrepone una dificultad adicional: no es posible aprender ética del mismo modo en que se aprende anatomía, geología, astronomía u otros saberes. Si la ética se circunscribiera a una disciplina descriptiva, bastaría entonces con transmitir los contenidos de las normas que *de hecho* imperan en una sociedad y un tiempo determinados. Al comprometernos, no obstante, con la enseñanza de la ética desde una perspectiva crítico-normativa, apuntamos en una dirección diferente: antes que al contenido de las normas o los valores establecidos, el énfasis se orienta hacia los *posibles métodos o criterios* para validar autónomamente dichas normas o principios.

La capacidad de juicio autónomo no se adquiere de un día para el otro. Estrictamente hablando, se conforma a través de un proceso de socialización que arranca desde la más temprana infancia, prosigue en la adolescencia y culmina en la adultez. Tal como lo establece John Rawls, basándose en Jean Piaget, este proceso envuelve a grandes rasgos actitudes naturales y disposiciones morales²⁰. En una primera etapa, el niño actúa para complacer a los padres a cambio de obtener y mantener su amor y confianza. Aquí aparece una tenue o primitiva diferenciación entre lo bueno y lo malo, fundados en la autoridad (el amor) de los padres –fase que Rawls denomina “moral de la autoridad”²¹–. En una segunda etapa, que corresponde a la adolescencia, aparece un sentido de la reciprocidad y de la necesidad de reconocimiento que va unida al compañerismo en la escuela, al sentido de camaradería, el formar parte de un equipo, club, vecindario, etc. En esta etapa, la autoridad la configuran los propios pares y a lo largo de ella se

19 HEYMANN, Ezra, “La ética, la educación y la universidad venezolana”. *Ciclo: Los problemas éticos en Venezuela*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Comisión de Estudios Interdisciplinarios, Año I, N° 16, 2002, 77.

20 RAWLS, John, *Teoría de la Justicia*. 6° reimpresión. (Traducción de María Dolores González). México: FCE, 2006, 416-417. Para una exposición resumida de la tesis del aprendizaje moral, véase VETHENCOURT, Fabiola, *op. cit.*, 1998, 39-41.

21 RAWLS, John, *op. cit.*, 418-422.

conforman valores como la solidaridad, la lealtad, la cooperación y la confianza mutuas, entre otros. Rawls la llama “moral de la asociación”²². Finalmente, en la última etapa, la autoridad moral reside al interior de la propia consciencia. Esto significa, en palabras de Kant, “la ley moral dentro de mí” (citada en el epígrafe²³): en esta fase reconocemos el valor de la ley moral sin esperar a cambio ni el amor de los padres ni el reconocimiento de los otros. Es la denominada “moralidad de los principios”²⁴.

En torno al sentido moral de esta última etapa se han desarrollado visiones en conflicto. Rawls presume que la diversidad y hasta la oposición de intereses que conviven en un contexto social, pueden ser representados *imaginariamente* mediante un ejercicio hipotético, consistente en situarnos en el lugar del otro (idea que desarrolla ampliamente a partir de las nociones de posición original y velo de la ignorancia²⁵). Por su parte, Habermas considera que el ejercicio apropiado de la racionalidad moral, de ninguna manera puede restringirse a un acto imaginario; por el contrario, comporta una *confrontación real* con el otro en el foro público, rebasando el foro interno, y que debe encararse dentro de una dinámica procedimental discursiva²⁶.

Sea mediante un acto imaginario, sea mediante la discusión pública, el cuidado mayor cuando pensamos en la enseñabilidad de este sentido moral o, en general, de la ética, recae más –tal como ya ha sido señalado– sobre la moralidad crítica que sobre la moral convencional, esto es, la promoción y consolidación de la capacidad de juicio autónomo, antes que el cumplimiento acrítico y conformista de las costumbres. Ahora bien, ¿de qué manera es posible promover semejante capacidad? ¿Se trata acaso de una competencia exclusiva de los “profesores de ética”?

3. EL *ETHOS* CIENTÍFICO Y SU POTENCIALIDAD

Sería demasiado presuntuoso creer que la conformación del sentido moral o su consumación es una competencia docente propia únicamente de las humanidades y, en sentido estricto, de la filosofía. Es de suyo, que el entrenamiento

22 RAWLS, John, *op. cit.*, 422-427.

23 Ver nota al pie n° 1.

24 Cf. RAWLS, John, *op. cit.*, 427-433.

25 Cf. Rawls, John, *op. cit.*, 24-25.

26 Véase, a este respecto, HABERMAS, Jürgen, *Conciencia Moral y Acción Comunicativa*. 2° Edición. (Traducción de R. García Cotarelló). Barcelona: Península, 1996. Para una reconstrucción de la discusión entre Habermas y Rawls, véase VETHENCOURT, Fabiola, “Contribución a la disputa entre Habermas y Rawls sobre el liberalismo político”, en *Episteme NS*, Vol. 33, N° 2, 2013, 65-88.

científico envuelve un aprendizaje que nos hace capaces de aprehender una verdad objetiva²⁷. Dicho aprendizaje, además de un conjunto de enunciados positivos acerca de una realidad determinada, envuelve una *actitud* que implica, en primer lugar, la búsqueda de la verdad recurriendo “a la razón, es decir, al pensar claro y a la experiencia, más que a las emociones y a las pasiones”²⁸. Esta modalidad del pensar y de prestarle atención a la experiencia consisten en exponernos a que los juicios que tenemos sobre ella se vean desmentidos y revertidos, tras un conjunto de ejercicios de interrogación ordenada y de aproximaciones sucesivas y diversas, atreviéndonos a ir más allá de pautas previas o convencionales.

En segundo lugar, el aprendizaje científico exige un ánimo intersubjetivo particular, en el que “predomina la disposición a escuchar los argumentos críticos y [...] admitir que «yo puedo estar equivocado y tú puedes tener razón»”²⁹. En breves palabras, tal modo de intersubjetividad equivale a ser conscientes de nuestras limitaciones y nuestra falibilidad³⁰. En esta misma dirección, resultan del todo elocuentes las palabras que Max Weber dedicara en su célebre conferencia “La ciencia como profesión”, a la cuestión del quehacer científico:

Cada uno de nosotros... sabe que lo que ha trabajado estará anticuado en diez, veinte o cincuenta años. Este es nuestro destino, este el *sentido* del trabajo científico... hay que repetir que ser superados científicamente no es sólo el destino de todos nosotros sino la meta de todos nosotros. No podemos trabajar sin esperar que sigan viniendo otros detrás de nosotros.³¹

Con arreglo a las consideraciones precedentes, es factible afirmar que en la actividad científica se preconizan valores tales como la honestidad y la modestia intelectuales. Dichos valores podrían ser considerados, en lenguaje aristotélico, en calidad de auténticas virtudes dianoéticas.³² Tales excelencias, por su parte, no sólo envuelven habilidades intelectuales como el reconocimiento de la propia falibilidad y la apertura a otros puntos de vista, sino además disposiciones morales en sentido estricto. En este punto puede advertirse la profunda imbricación que, tal como señalamos más arriba, se da entre estos aspectos de orden ético y dianoético: en la modestia intelectual, por ejemplo, consistente en el reconocimiento de las propias limitaciones, es posible ver hasta qué punto confluyen la dimensión epistémica y la moral. Es así que una persona imbuida de semejante excelencia,

27 Cf. HEYMANN, Ezra, *op. cit.*, 76.

28 POPPER, Karl, *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Paidós, 2010, 437.

29 *Ibid.*, 438.

30 Cf. *Ibid.*, 440.

31 WEBER, Max, *La Ciencia como Profesión. La Política como Profesión*. 3ª Edición. (Traducción de Joaquín Abellán). Madrid: Espasa-Calpe, 2007, 62.

32 Cf. ARISTÓTELES, *op. cit.*, Libro VI.

no sólo posee la habilidad cognitiva de comprender las razones por las cuales su juicio es falso o erróneo, sino también la actitud o disposición –moral– a aceptarlo (pues uno podría percatarse del propio error y, no obstante, persistir en ello, negándolo u ocultándolo frente a otros; actitud que evidenciaría la carencia de auténtica modestia intelectual).

Ahora bien, ¿de qué manera emerge esta actitud? Una de sus fuentes principales es, sin dudas, el ejemplo del profesor, quien, con su constancia en el afán de preguntarse y su flexibilidad ante las respuestas de las cosas, proyecta en el discípulo un talante socrático, alimentado por un sostenido ejercicio de honestidad que, nuevamente de la mano de Popper, puede llegar hasta asumir el riesgo de enunciar las condiciones epistémicas que invalidarían las propias teorías, y que deberían conducirle a su eventual abandono³³. Por consiguiente, la práctica y la investigación científicas, constituyen un paso fundamental hacia un *ethos*.

4. EL APOORTE DE LAS HUMANIDADES

Retomando ahora nuestra pregunta inicial: ¿qué pueden aportar las humanidades y, en especial, la enseñanza de la ética filosófica, a la formación universitaria de futuros científicos e ingenieros?, es relevante señalar que el *ethos* que se configura a través de la formación científica constituye un punto de partida importante para la formación del pensamiento crítico. El aporte de las humanidades, y de las clases de ética en particular, consiste en acentuar este *ethos*, propiciando su ejercicio explícita y deliberadamente, y extendiéndolo a un ámbito que rebasa a la ciencia: “qué debemos hacer” y “cómo debemos vivir”, esto es, al ámbito que concierne a nuestras acciones, cuando éstas recaen sobre los otros y determinan nuestra propia vida. Dicho de otro modo, la enseñanza de la ética filosófica para futuros científicos e ingenieros consiste en un acompañamiento dialógico que aspira a la comprensión de la complejidad, al examen de las convicciones dogmáticas, al cultivo de la duda y la revisión permanente de las razones que animan nuestras decisiones individuales y nuestro comportamiento interactivo.

El objetivo entonces es la formación *integral* de los futuros profesionales. Complementar el fomento de la racionalidad crítica con la formación de *buenas personas*, avivando su sensibilidad hacia el fortalecimiento del carácter y el cultivo de las virtudes morales. La formación de los futuros científicos e ingenieros

33 Véase POPPER, Karl, *La lógica de la investigación científica*. 5ª Reimpresión. (Traducción de Victor Sanchez de Zabala). Madrid: Tecnos, 1980, 75-88.

reclama no sólo la adquisición de conocimiento experto, sino también, excelencias tales como la valentía, la generosidad, la solidaridad, la cooperación o la tolerancia, por cuanto éstos son miembros de un tejido social, y, además, muy posiblemente ejercerán roles de liderazgo en sus distintos campos profesionales.

Dentro de este contexto, la virtud de la justicia y el cultivo de la responsabilidad social tienen una particular relevancia, mucho más dentro de nuestro entorno latinoamericano, caracterizado por pronunciadas inequidades sociales y económicas. Con arreglo a ello, la importancia de las libertades dentro de un marco social de convivencia, las instituciones como entornos de deliberación y distribución de recursos y oportunidades, las garantías de transparencia y la seguridad protectora para las personas, entre otros, son temas pertinentes en la formación integral de los estudiantes, con la expectativa de que su potencialidad como *agentes* de transformación social, y como ciudadanos críticos e integrales, se vincule, por una parte, con un compromiso hacia un desarrollo humano equitativo e incluyente, centrado “en las vidas que realmente llevan las personas”, más allá de perseguir el aumento de la productividad económica *per se*³⁴; y, por la otra, con el cultivo y profundización de la democracia y el estado de derecho como marco político para la vida en común.

Más allá de este propósito sustantivo en la enseñanza de la ética dentro de un contexto universitario de carreras científicas, vale mencionar que como práctica pedagógica es un ejercicio muy retador, que suscita innumerables preguntas y demanda incursionar en distintas alternativas. Muchas veces, con los futuros ingenieros y científicos no funcionan las prácticas de enseñanza de la ética que predominan en las carreras humanísticas, en las cuales se suministra un recorrido por diferentes teorías éticas y grandes pensadores antiguos y contemporáneos, a partir de la formulación de ciertas preguntas, cuya vigencia no caduca. Un abordaje teórico e historiográfico de esta índole, puede resultar, en algún grado, monótono y poco estimulante para tales estudiantes, quienes por demás se hallan congraciados con el uso de las tecnologías de punta y las demandas de emprendimientos innovadores.

La experiencia docente compartida entre quienes llevamos adelante este reto de brindar clases de ética a estudiantes de carreras científicas, nos exige ensayar recursos didácticos alternativos que consisten, entre otros, en invitar a nuestros

34 Para una defensa de esta tesis *in extenso*, véase SEN, Amartya, *Desarrollo y Libertad*. 11 ° Edición. (Traducción de Esther Rabasco & Luis Toharia). Buenos Aires: Planeta, 2000. Una exposición sistematizada de esta idea del desarrollo humano puede encontrarse en VETHENCOURT, Fabiola, “Producción de alimentos y combate del hambre en el mundo”. *Revista Brasileira do Direito*, Passo Fundo, vol. 14, N° 1, abril 2018, 3-19. Disponible en: <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/2182/1579>

estudiantes a abreviar en fuentes literarias, obras cinematográficas y otras expresiones artísticas, a la par que en textos filosóficos. Ciertamente, tales recursos avivan la imaginación y afinan nuestras respuestas emocionales, complejizándose así la percepción de las situaciones. Pero, además, al integrar estas fuentes alternativas, intentamos compensar, de alguna manera, una profunda deuda contraída por la deficiencia de los estudios humanísticos en los estudios del Bachillerato. Como ya lo ha señalado nuestro recordado Profesor Heymann:

El gusto por la lectura y la percepción matizada y diferenciada de un texto, la sensibilidad para el aliento lírico, la evocación de las posibilidades de las posturas humanas y el sentido de la complejidad de las situaciones y de los conflictos morales que transmite la narrativa, la capacidad reflexiva de la ensayística, todas estas potencialidades han estado lejos de hacerse efectivas en nuestro Bachillerato.³⁵

Así, pues, la contribución de las humanidades en la formación universitaria de los futuros científicos e ingenieros radica en animarlos a apropiarse vivamente del patrimonio artístico y literario de la humanidad, fomentar deliberadamente el espíritu de la discusión libre, reconocer la dimensión histórica de ideas y teorías, respetar la pluralidad de horizontes culturales y la aceptación de la alteridad, asumir su responsabilidad social y comportarse como ciudadanos activos e integrales; admitiendo, como ya se ha mencionado antes, que buena parte de estas actitudes también son promovidas por los estudios científicos.

CONCLUSIONES

Hemos iniciado el presente artículo preguntándonos por el aporte específico que las humanidades y, en especial, la enseñanza de la ética filosófica, representan en la formación universitaria de futuros científicos e ingenieros. El punto de partida de dicha pregunta lo constituye el reconocimiento de que la formación científica ya adelanta pasos sustantivos hacia la formación de un *ethos*, el cual, basándose en el cultivo de virtudes epistémicas, promueve ciertas virtudes morales. En efecto, la honestidad y la modestia intelectuales, por ejemplo, propias del talante socrático que Popper supone como implícito en la racionalidad científica, se traducen como un ejercicio de tolerancia ante la pluralidad y un reconocimiento de la alteridad, cifrado no sólo en la realidad objetiva, sino además, *intersubjetiva*.

El aporte de las humanidades, y de la enseñanza de la ética en particular, consiste entonces en acentuar este *ethos*, como un ejercicio explícito y deliberado,

35 HEYMANN, Ezra, *op.cit.*, 78.

que apelando al pensamiento crítico, rebasa el discurso descriptivo de la ciencia para reflexionar en torno a las preguntas “cómo debemos vivir” y “qué debemos hacer”, que nos han sido legadas por las tradiciones aristotélica y kantiana de la racionalidad práctica. De este modo, la enseñanza de la ética coadyuva en la formación *integral* de los futuros profesionales como *buenas personas*, comprometidos con su progreso moral y un justo equilibrio entre los intereses propios y los ajenos. A través de un acompañamiento dialógico, esta práctica pedagógica apunta al fortalecimiento de la capacidad de juicio autónomo, al ejercicio de la ciudadanía como agencia de transformación social, comprometida con los valores de la justicia y la equidad, y con la profundización de la democracia y el estado de derecho como marco político para la vida en sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES, *Ética Nicomáquea*. (Traducción y notas de Julio Pallí Bonet). Madrid: Editorial Planeta, 1997.
- HABERMAS, Jürgen, *Conciencia Moral y Acción Comunicativa*. 2º Edición. (Traducción de R. García Cotarello). Barcelona: Península, 1996.
- HELER, Mario, “La ingeniería social”. En: Heler, M. (coord.), *Filosofía Social y Trabajo Social*. Buenos Aires: Biblos, 2002, 129-154.
- HEYMANN, E., “La ética, la educación y la universidad venezolana”. *Ciclo: Los problemas éticos en Venezuela*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Comisión de Estudios Interdisciplinarios, Año I, N° 16, 2002, 75-78.
- HOEVEL, Carlos, “Ante la llegada de la Business University”. *Revista Valores en la Sociedad Industrial*, N° 51, 2001, pp. 1-19.
- , “La universidad plana y sus descontentos”. *Revista católica internacional Communio*, año XIII, N° 3, 2006, 1-9.
- , “La universidad en busca de su centro”. Conferencia internacional de universidades, Roma, 2009, 1-7.
- HORKHEIMER, Max, *Crítica de la razón instrumental*. 2º Edición. (Traducción de H. Murena y D. J. VOGELMANN). Buenos Aires: Sur, 1973.
- KANT, Immanuel, *El conflicto de las facultades*. (Traducción de Elsa Tabernig). Buenos Aires: Losada, 1963.
- , *Crítica de la Razón Práctica*. (Traducción de Roberto Rodríguez Aramayo). Madrid: Alianza Editorial, 2000.
- , Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?”, en *Textos sobre historia*. (Traducción de Roberto R. Aramayo). Madrid: Editorial Gredos, 2010.
- POPPER, Karl, *La lógica de la investigación científica*. 5º Reimpresión. (Traducción de Victor Sanchez de Zabalala). Madrid: Tecnos, 1980.
- , *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Paidós, 2010.

- RABOSI, Eduardo, *En el comienzo Dios creó el canon*. Buenos Aires: Gedisa editorial, 2008.
- RAWLS, John, *Teoría de la Justicia*. 6° reimpresión. (Traducción de María Dolores González). México: FCE, 2006.
- SAMAMÉ, Luciana, “Eudaimonía y autogobierno racional. Un acercamiento desde Platón y Aristóteles”, en *Estudios Platónicos V*. Córdoba: Ediciones del Boulevard, 2016, 189-212.
- SEN, Amartya, *Desarrollo y Libertad*. 11 ° Edición. (Traducción de Esther Rabasco & Luis Toharia). Buenos Aires: Planeta, 2000.
- TUGENDHAT, Ernst, “Ética antigua y moderna”, en *Problemas de la ética*. Barcelona: Editorial Crítica, 1988.
- VETHENCOURT, Fabiola, *Rawls y la moral kantiana*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades, Universidad Central de Venezuela, 1998.
- , “Contribución a la disputa entre Habermas y Rawls sobre el liberalismo político”, en *Episteme NS*, Vol. 33, N° 2, 2013,65-88.
- , “Producción de alimentos y combate del hambre en el mundo”. *Revista Brasileira do Direito*, Passo Fundo, vol. 14, N° 1, abril 2018, 3-19. Disponible en: <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/2182/1579>.
- WEBER, Max, *La Ciencia como Profesión. La Política como Profesión*. 3° Edición. (Traducción de Joaquín Abellán). Madrid: Espasa-Calpe, 2007.