



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

**Oportunidades y retos  
para la enseñanza de las artes,  
la educación mediática y la ética  
en la era postdigital**

**Coordinadora**  
Elke Castro León

*Dykinson, S.L.*

OPORTUNIDADES Y RETOS  
PARA LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES,  
LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y LA ÉTICA  
EN LA ERA POSTDIGITAL

OPORTUNIDADES Y RETOS  
PARA LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES,  
LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y LA ÉTICA  
EN LA ERA POSTDIGITAL

Coordinadora

ELKE CASTRO LEÓN

*Dykinson, S.L.*

2021

OPORTUNIDADES Y RETOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES,  
LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y LA ÉTICA EN LA ERA POSTDIGITAL.

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2021

N.º 30 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2021

ISBN 978-84-1377-594-4

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

LA APLICACIÓN PRÁCTICA DE LA FILOSOFÍA MORAL  
EN TITULACIONES NO FILOSÓFICAS:  
EL ENFOQUE DELIBERATIVO EN LAS ASIGNATURAS  
DE ÉTICA CÍVICA Y PROFESIONAL DE LA  
UNIVERSIDAD DE DEUSTO MISMO

---

JONATAN CARO REY

*Universidad de Deusto*

MIGUEL RAMÓN VIGURI AXPE

*Universidad de Deusto*

## 1. INTRODUCCIÓN

La numeración de los apartados y subapartados se hará de forma manual, no se usará la numeración automática. Siga el formato de los ejemplos.

El cuerpo de texto general tendrá el estilo NORMAL cuyo atajo de teclado es ALT+Q. Este trabajo presenta una innovación pedagógica de tipo metodológico: un nuevo procedimiento de deliberación prudencial aplicado en la Universidad de Deusto, por profesores del CEA (Centro de Ética Aplicada), a las asignaturas de ética cívica y profesional de diferentes grados que no están directamente relacionados con el ámbito de la reflexión filosófica (en este caso concreto, el Derecho). Su contribución específica es la mejora del aprendizaje significativo de la naturaleza, los fines, los principios y los métodos de deliberación en el ámbito de la ética cívica y profesional.

Cuando hablamos de aprendizaje significativo, en general, nos referimos a la teoría del aprendizaje elaborada por el psicólogo y pedagogo David Ausubel (Ausubel et al. 1989). Éste intentaba superar un esquema de aprendizaje meramente memorístico, basado en la repetición mecánica de conceptos o de acciones, creando un entorno de aprendizaje interactivo entre los alumnos y el profesor para que los alumnos

comprendiesen el sentido de la información que se les suministre o sugiera (Bas y Guerra 2012).

Nuestro conocimiento opera por analogía o comparación de lo nuevo con lo ya conocido; esto es, conectando o subsumiendo los conceptos nuevos con conceptos más generales que ya comprendemos. Y el acto de comprensión significativa consiste en un bucle de retroalimentación entre un marco teórico previo (del que siempre disponemos -aunque se trate de una cosmovisión básica- puesto que se adquiere por inmersión en el entorno social e identificación con el mismo) y la nueva interpretación de la realidad, definida por dicho marco, en función del significado que se atribuye a los nuevos datos. Dicha nueva interpretación provoca la necesidad de reajustar el modelo o marco teórico, que a su vez posibilita nuevas interpretaciones, etc. (Moreira 2012).

El aprendizaje significativo, en este caso de una asignatura de ética cívica y profesional, supera el enfoque meramente deontológico (códigos de conducta obligatorios que se pueden memorizar, pero cuyo cumplimiento no queda garantizado porque no hay una asimilación comprensiva), busca que el alumno interprete adecuadamente el sentido de las distintas normativas y su función profesional y social (Vilar 1999). Sólo la comprensión del sentido de la norma posibilitará una motivación adecuada para su cumplimiento y, es más, su aplicación en contextos nuevos y cambiantes que modifican el significado de la norma misma (Cortina 1985). Evidentemente, el aprendizaje significativo de la ética (en este caso ética cívica y profesional) implica una superación de un enfoque meramente deontológico, más pragmático o más proclive a orientaciones positivistas (Esteban et al. 2018). No existe ninguna ciencia puramente positiva; es decir, meramente descriptiva de la realidad sin interpretación filosófica del significado de los datos que maneja y sin la formulación de preguntas e hipótesis de trabajo (que también superan el nivel del dato positivo).

En el caso de la Universidad de Deusto, el modelo de aprendizaje significativo es denominado MAUD (Modelo de Aprendizaje de la Universidad de Deusto) y forma un binomio con el Modelo de Formación de dicha universidad. Dicho modelo consta de cinco fases: Contexto experiencial, observación reflexiva, conceptualización, experimentación

activa y evaluación-feedback. El primer paso, el contexto experiencial, busca situar al estudiante ante el tema o cuestión a desarrollar. Interesa motivar al estudiante a través de su experiencia y contexto, para que consiga una primera idea global del tema. El objetivo es vincular el aprendizaje con su contexto personal (preconcepciones, expectativas, preguntas). La observación reflexiva busca que el alumno se haga preguntas, lo cual implica que perciba una extrañeza con respecto a los previos de los cuales partía (o bien una discrepancia entre lo que el alumno sabía y lo que necesita saber). La conceptualización acerca al estudiante las diversas teorías y herramientas conceptuales que pueden responder a los interrogantes que han surgido fruto de la experimentación inicial y la reflexión, y también ayudarle a formular nuevas preguntas, de tal manera que el aprendizaje pueda situarse en contextos cambiantes, dinámicos y evolutivos. La experimentación activa busca favorecer la aplicación de los nuevos conocimientos, que el alumno ha adquirido significativamente, a los problemas propios de su futuro ámbito profesional. Busca la utilidad y la eficacia, la competencia en un marco humano y social que también le exigirá una competencia humana (y por tanto ética). La evaluación o feedback no es una mera rendición de cuentas del alumno al profesor, sino un hábito, a desarrollar en el alumno, de autopreguntarse críticamente por el resultado de su proceso de aprendizaje para que aprenda a captar dónde han estado las lagunas, los errores y los puntos fuertes del mismo. Así se consolida el aprendizaje con un meta-aprendizaje -o aprender a aprender- (Novak y Gowin 1988) que va a influir modificando el significado de los conceptos y su articulación en un nuevo marco teórico que, a su vez, será nuevo punto de partida (Moreira 2012).

En la Universidad de Deusto, este modelo de aprendizaje significativo está integrado en un Modelo de Formación que hace pivotar la comprensión del alumno sobre el desarrollo de unas actitudes y unos valores que, junto a la información teórico-técnica, cuaja en forma de unas competencias profesionales, personales y sociales que capacitan para la excelencia personal y profesional, entendiendo que ambas no pueden ir separadas (Caballero et al. 2010). No se puede ser un buen profesional y estar desprovisto de una sensibilidad, unas actitudes, unos valores y

unas virtudes humanas que favorezcan el crecimiento personal y la mejora social.

Dicho Modelo de Formación, que forma un binomio con el Modelo de Aprendizaje, responde a la identidad educativa propia de las universidades jesuitas, expresada en el llamado “Paradigma Ledesma-Kolvenbach” (Villa 2016). Este paradigma educativo está integrado por cuatro dimensiones inseparables, interconectadas y mutuamente immanentes, que se retroalimentan constantemente entre sí de forma sistémica: la utilidad, la justicia, la humanidad y la fe (Guibert 2020).

La utilidad responde a la necesidad de formar profesionales que sepan dar respuestas concretas a problemas concretos que acucian a la sociedad en el área de las distintas disciplinas. La justicia es el resultado de una profesión que se ejerce sobre la finalidad de sus bienes propios y no sobre sus bienes externos. Esos bienes propios no son indiferentes a la vida de las personas. Las profesiones -y la capacitación para las mismas- sólo se entienden como aportación a unas necesidades sociales que permitan el desarrollo y la felicidad de las personas (Cortina 1993). El desempeño profesional se sitúa en un marco social que desborda la racionalidad meramente instrumental. La humanidad o espíritu humanista responde a la visión jesuita sobre la necesidad de superar el individualismo consumista propio de nuestras sociedades occidentales opulentas y favorecer el cuestionamiento crítico que lleva a preguntarse por los fines de nuestras acciones como profesionales: a quién o a quiénes servimos realmente con nuestros conocimientos y habilidades. ¿Es realmente este mundo y esta forma de organización social algo inamovible que responde a una esencia inmutable? ¿O podemos pensar en futuros y posibles modelos de convivencia ciudadana que mejoren la calidad de vida y la humanidad de nuestra sociedad, y a lo que podemos contribuir mediante nuestro desempeño profesional? (Martínez Contreras 2011). La fe cristiana, finalmente, como vivencia fundamental de la espiritualidad y el ideario jesuita, conduce a un modelo de formación y aprendizaje en el que toman cuerpo las opciones básicas del cristianismo: la opción por priorizar a los pobres, a los desfavorecidos, a los colectivos más vulnerables y, desde la empatía-solidaridad crítica,

buscar activamente su justa inclusión y la defensa de sus derechos y dignidad humana.

Este modelo Formativo y de Aprendizaje, motivado por las apuestas del Paradigma Ledesma-Kolvenbach, sitúan la formación profesional y académica dentro de la aspiración a la creación de un entorno cívico-político adecuado al desarrollo de una humanidad que pueda solucionar sus problemas priorizando la cooperación sobre la competitividad y el humanismo sobre el pragmatismo positivista (Lanceros, Martínez y Sáez 2018). Esto es lo que se desprende del Plan Estratégico “Transforming our World Together”, al cual se adhirieron todas la universidades jesuitas del mundo, en un Congreso Internacional celebrado en Bilbao en Julio del año 2018 (y que está íntimamente vinculado con los distintos planes estratégicos de los distintos gobiernos del mundo en torno al desarrollo de la Agenda 2030 de Naciones Unidas, y a la defensa de los Derechos Humanos, tal y como son recogidos en la Declaración Universal de derechos Humanos de Naciones Unidas).

Desde este triple marco de enseñanza-aprendizaje, el Centro de Ética Aplicada de la Universidad de Deusto, hizo una opción por una enseñanza significativa de la ética profesional que superase el carácter apriorístico y meramente intelectual del enfoque deontológico, de tal manera que el aprendizaje de dicha materia fuese vinculado al desarrollo de un espíritu cívico que la dotara de contenido significativo y adaptabilidad social.

Así nació la actual asignatura de Ética Cívica y Profesional, que conjuga diversos principios de reflexión ética (como, Por ejemplo, el teleológico, el deontológico y el paradigma de la ética de la virtud) con los principales paradigmas de ética cívica (como, Por ejemplo, el liberalismo, el contractualismo y el comunitarismo). Esta conjugación se desarrolla mediante un procedimiento de deliberación prudencial, racional y crítico, que permite una mejor comprensión –significativa– de lo que la ética implica en cada diversa situación profesional (Conill 2006). La opción por el modelo deliberativo que aquí presentamos, también capacita al alumno para comprender mejor el alcance social que tienen sus acciones profesionales, al tiempo que le motiva para

desarrollar éticamente su labor en beneficio de toda la sociedad, a la par que en su propio beneficio y desarrollo personal y profesional

## 2. OBJETIVOS

Los planes de estudio universitarios vinculados al ámbito social suelen incluir asignaturas de deontología profesional. Aunque su enfoque no está exento de reflexión, suele ser preferentemente descriptivo: trata de dar a conocer las líneas rojas y pautas de comportamiento, más o menos codificadas, que deben regir el ejercicio profesional. En este sentido las aportaciones de la filosofía moral, cuando no ausentes, son difusas o implícitas.

En este contexto los profesores de Ética cívica y profesional del CEA que impartimos en las titulaciones de Derecho (en sus diferentes modalidades y especialidades) detectamos pronto un obstáculo para una educación rigurosa en materia ética: el extendido arraigo de una mentalidad jurídica positivista.

La confusión del “Imperio de la Ley” - de obligado reconocimiento en cuanto juristas - con la aceptación incondicional del *status quo* como sustrato desde el que la configuración concreta de dicho imperio se alza y consolida, sumada a la carga de estudio puramente legalista o técnica a la que se ve sometido el alumnado de derecho, contribuye a aminorar, cuando no a erradicar - por pura falta de ejercicio y de tiempo -, el necesario espíritu crítico que cualquier disciplina social y humanista ha de incorporar necesariamente.

Formados en filosofía y convencidos de que esta disciplina contribuye de manera privilegiada a la forja y promoción de dicho espíritu crítico, varios profesores hemos tratado de incorporar la filosofía moral (en sus planteamientos más importantes y generales) al estudio de los códigos deontológicos y directrices éticas que guían las diferentes profesiones jurídicas (abogacía, judicatura, asesoría fiscal, ...).

El desconocimiento de la historia de la filosofía y, sobre todo, de los diferentes conceptos que, en su seno, han ayudado a definir las posturas cívicas hoy tópicas, supuso un reto difícil de abordar: la explicación

filosófica puramente teórica, en un programa tan comprimido, pronto se reveló inoperante. El resultado fue una asignatura dividida de manera esquizoide, entre una parte teórico-filosófica dedicada al estudio de los paradigmas de la ética cívica y fundamental, y una ética profesional vagamente orientada por los principios de no-maleficencia, beneficencia, justicia, autonomía y responsabilidad que, en la mayoría de los casos, se resolvía en estricta (y simple) aplicación (una vez más) de los códigos deontológicos y/o las fórmulas consabidas, cargadas de insuficiencias éticas y no exentas de retórica políticamente correcta, pero sustancialmente vacía de compromiso ético a nivel profesional, sobre las virtudes del Estado de Derecho.

Viendo que uno de los principales problemas era lograr un enfoque integral entre el potencial crítico de la filosofía moral y la deontología (y ética) de las profesiones jurídicas, optamos por desarrollar una herramienta de deliberación prudencial desde la que contribuir al logro de los siguientes objetivos:

- Presentar el enfoque específicamente deliberativo como un marco de comprensión capaz de hacer transferible los conceptos fundamentales de la filosofía moral a las titulaciones (y profesiones) no filosóficas.
- Mostrar cómo los propios códigos y prácticas deontológicas puramente profesionales arraigan en una tradición conceptual que las dota de una mayor profundidad.
- Posibilitar, por lo anterior, un fomento del espíritu crítico para que los y las juristas del futuro puedan preguntarse por los fundamentos, consecuencias y límites éticos de su ejercicio profesional.
- Reivindicar el papel crítico de la profesión (en este caso la jurídica, pero extensible a cualquier otra) frente a una visión puramente técnica de la misma: si la universidad tiene sentido es no sólo como formación de profesionales utilitariamente capacitados, sino desde la perspectiva cívica de la interrelación de las profesiones con amplitud de miras (universalidad como sello distintivo del ámbito universitario, podríamos decir). En este sentido la herramienta debía

incorporar la diferencia entre el técnico jurídico (el profesional del derecho técnicamente virtuoso) y el jurista (el profesional del derecho virtuoso en sentido ético-crítico).

### 3. METODOLOGÍA

La propia herramienta supone una metodología en el sentido literal (etimológico) del término: propone un camino que insta al alumnado a analizar detalladamente los conflictos morales que surgen en el marco del ejercicio profesional, haciéndose preguntas y teniendo que resolverlas, del mejor modo posible, en un sentido crítico.

Por ello en este espacio describimos el proceso metodológico de la herramienta, evaluado a su vez desde una doble metodología: a través de un cuestionario optativo que se ofreció al alumnado de dos cursos de Ética Cívica y profesional (y que obtuvo una respuesta de 109 sobre 121) y a través de una sesión de evaluación abierta al profesorado que imparte la asignatura en el grado de Derecho.

#### 3.1 LA OPCIÓN ESTRUCTURAL

Para estructurar las distintas dimensiones de la metodología deliberativa nos decidimos por una opción simple: puesto que se trataba (como objetivo principal) de ir más allá de la deontológica fáctica hacia el trabajo de la *crítica*, articulamos dichas dimensiones en torno a esta palabra. Nos servimos para ello, de forma abierta de la etimología griega y de la asociación fonética, ya que tal opción nos permitía romper un primer prejuicio muy presente en el alumnado de derecho: la confusión entre *escepticismo* (inviabile para quienes han de consagrarse al Estado de Derecho) y *crítica*. Es habitual en nuestras aulas detectar una polarización poco cultivada entre una mayoría para la que, con todas las reservas, su opción profesional se entiende como la aceptación (y por tanto reproducción acrítica) del sistema jurídico; y una minoría escéptica que, en cuanto tal, asume el rol de ciudadanía pretendidamente “crítica”. La etimología del verbo griego *kríno* nos daba pie a explicar cómo la crítica incluía otros elementos que compartían la misma raíz, y que impedían aceptar la ecuación entre las actitudes escépticas y las críticas.

En concreto cuatro palabras nos ayudaron a articular la herramienta: *crisis, criterio, críptico y criba*.

### 3.1.1. CRISIS

En primer lugar, se planteaba la *crisis* como el momento inicial en el que detectamos los puntos morales de *in-flexión* que requieren *re-reflexión* posterior (los puntos *críticos* del caso). A nivel intuitivo metáforas como una “enfermedad en estado crítico” ayudaban a entender la importancia de detectar problemas morales que, a la larga, podían socavar la legitimidad ética del Estado de Derecho si no se articulaba una respuesta adecuada por parte de sus “gestores”. En este punto, y tras ejercitar de manera intuitiva la detección analítica de problemas morales en casos de ética profesional, se les ofreció una breve explicación de la tabla kantiana de las categorías, remodelada como matriz para elaborar ese análisis de una manera más sistemática, menos dependiente de la ocurrencia personal del momento. La reelaboración traducía en indicaciones concretas aplicables al caso el entramado categorial del filósofo alemán. En concreto se presentaba la siguiente tabla:

Tipo	Categoría	Traducidas en preguntas
Relación	• Sustancia / accidente	• Lee detenidamente el caso y <b>detecta lo moralmente importante</b> (lo sustancial), distinguiéndolo de otras cuestiones menores (accidentales) que se planteen.
	• Causa / efecto	• Identifica los sujetos agentes (causales) y pacientes (los que padecen los efectos)
Modalidad	• Posibilidad	Podemos sacrificarnos hasta el extremo como profesionales por un ideal moral o nuestros principios éticos, pero no mandamos sobre toda la profesión. Teniendo esto en cuenta ¿cuáles son los cursos de acción posibles ante este caso? <b>Descartamos lo imposible</b> , lo que no depende de nosotros.. Sólo listamos los cursos de acción posibles desde el punto de vista del sujeto agente.
Cualidad	• Realidad	Cursos de acción definidos: • En positivo, es decir, lo que <b>realizamos</b> (realidad); • En negativo, cuando el curso acción propuesto consiste más bien en <b>negarnos a hacer algo</b> • En relativo: vamos a <b>hacer algo pero con ciertos límites</b>
	• Negación • Limitación	
Cantidad	• Unidad • Pluralidad • Totalidad	Se trata de pensar a quiénes afectarían moralmente los cursos de acción. Plantéalo en negativo: <b>¿quién saldría perjudicado o menos beneficiado: uno, muchos, todos?</b>

### 3.1.2. CRITERIOS

Si la filosofía (a través de la mediación kantiana) ya hace su aparición en esta primera fase de la herramienta, es en la segunda donde se

convierte en la gran protagonista. Lo habitual, tras el análisis de las variables guiado por algunas preguntas lanzadas por el profesor, era la aplicación directa de los principios de la ética profesional: no maleficencia, beneficencia, justicia, autonomía y responsabilidad, ganados para la misión académica por el profesor Augusto Hortal (Hortal: 2002).

Una visita medianamente superficial a la obra de este autor permite ver cómo la filosofía es sin duda el gran acervo conceptual que sirve de base para la forja y concreción de los principios de la ética profesional. Sin embargo, la aplicación directa de los mismos presentaba dos problemas interconectados:

En primer lugar, las directrices de su aplicación resultan en ocasiones contradictorias. La razón es que los principios no son unívocos y han tomado interpretaciones diferentes según las distintas tradiciones filosóficas. Baste como ejemplo la diferencia que a lo largo de la obra de Hortal se puede apreciar en torno al concepto de “Autonomía”:

Como autoelección: en clave utilitarista, como capacidad para decidir la propia opción sin coacciones y prejuicios que, a priori, las invaliden moralmente; como autolegislación: en consonancia con la tradición kantiana, entendida en clave universal como capacidad de decidir racionalmente más allá de las propias inclinaciones o posiciones circunstanciales; como autenticidad: en el sentido comunitarista de la libre elección dentro de la coherencia con la identidad propia asumida desde una identidad colectiva previamente heredada.

Esta contradicción desanimaba al alumnado a confiar en la validez de la herramienta. La falta de claridad es quizá el punto más delicado con el que el docente que quiera enseñar filosofía se las tiene que ver para hacer significativas las aportaciones de su disciplina en asignaturas acostumbradas a posiciones unívocas o resoluciones más o menos estereotipadas de problemas.

A medida que avanzaba el tiempo, se hacía más evidente que era necesario tomar decisiones sobre el significado concreto (sin evitar no obstante la complejidad) de los principios de la ética profesional para hacerlos verdaderamente operativos. Pero el paso previo era comprender

los marcos conceptuales de las tradiciones filosóficas donde, efectivamente, cada principio (autonomía, beneficencia, justicia, ...) adquiere un significado o una matización distinta. Desde estas preocupaciones diseñamos la segunda fase de la herramienta: detectados los puntos críticos (la crisis) y antes de pasar a la aplicación de los principios de la ética profesional para resolver el caso en una dirección o en otra (lo que entenderemos como “Criba”), propusimos abordarlo desde el punto de vista cívico, incorporando en este momento (los) tres paradigmas básicos que, con base en arraigadas tradiciones filosóficas, suelen configurar el argumentario de la ciudadanía (sin adjetivos profesionales) ante un dilema ético: el utilitarismo, el comunitarismo y el contractualismo.

El primer paso en esta fase es la explicación teórica de los modelos, aunque orientada a la resolución práctica de los casos, se reformulan desde el principio de manera operativa, haciéndolos más comprensibles para el alumnado. En concreto, pensamos cómo se reflexionan los distintos cursos de acción posibles (detectados en la “Crisis”):

- Utilitarismo: en su versión más purista del utilitarismo, representada por Bentham. Sobre todo, se aprovechaban tres ideas: El colectivo es una suma de individuos; se busca lo mejor para la mayoría de tales individuos, aunque perjudique a una minoría y con exclusión del resto de personas de la humanidad que forman parte del colectivo en el que se presenta el problema moral. Para la reflexión se pide emplear algunos criterios del cálculo hedonista: intensidad, duración, certeza, proximidad, pureza, fecundidad, extensión.
- Contractualismo: adoptando el punto de vista del individuo que cree en la razón por encima de las circunstancias profesionales, lo cual nos lleva a defender unos mínimos universales éticamente irrenunciables. Nos centramos en la propuesta de Rawls, sin perder de vista las aportaciones de la ética discursiva. Se pide salvar las pretensiones de validez argumentativas para que el diálogo sobre lo que hay que hacer como marco para la búsqueda de imparcialidad (inteligibilidad, corrección, verdad y veracidad). Desde ahí se plantea trascender (velo de la ignorancia) la particularidad de cada cual y

situarnos en una posición originaria neutral en la que seamos sólo racionales, no interesados. En segundo lugar, se aplica el criterio maximin: ¿qué decidiremos preventivamente como posible resolución en previsión de que podemos ser la parte más vulnerable una vez se levante el velo de la ignorancia?

- Comunitarismo: con base en las reflexiones de Burke y MacIntyre se asienta el principio de que la comunidad posibilita la identidad individual, no al revés y que tras el mundo ilustrado la reconstrucción de esta auténtica identidad colectiva es posible, preferentemente, desde el bien profesional, puesto que el cuerpo profesional, frente a una moral abstracta, forja valores desde el “conocimiento de” (experiencial) y no desde el “conocimiento sobre” (abstracto). Adoptamos pues el punto de vista de un colectivo (el cuerpo profesional) que busca promover el bien intrínseco de su práctica (bien social, bien común) por encima tanto de los derechos pretendidamente universales, como de los intereses puramente egoístas del individuo.

Con la siguiente diapositiva se les indican algunas preguntas concretas que operativizan estas ideas filosóficas básicas

Paradigma	Indicaciones para orientarnos
<b>Utilitarista:</b> lo mejor para la mayoría de los individuos implicados en el caso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿<b>Cuántas</b> personas salen beneficiadas en cada curso de acción?</li> <li>• ¿Cuáles son las <b>consecuencias previsibles</b> para la mayoría a corto y largo de plazo en cada curso de acción?</li> <li>• Piensa lo anterior desde los criterios del <b>cálculo hedonista</b>. No hace falta ser extensivo (si no te sirven todos los criterios no los uses). Pero sí debes articular un razonamiento utilitarista de calidad suficiente</li> </ul>
<b>Contractualista:</b> Lo universalmente exigible a nivel moral por y para cada sujeto racional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imagina que <b>conoces todos los detalles de la situación</b> excepto los estrictamente personales: <b>no sabes qué rol</b> de entre todos los que entran en escena te tocará representar. En estas condiciones (posición original) valores como la verdad, la veracidad, ... son lo que mejor sirve a cualquier interés. Se aplica el <b>criterio maximin</b>: maximizar los mínimos al que el más desfavorecido de los roles podría acceder; ¿Si fueras el eslabón más débil... por qué curso de acción optarías? Se trata de decidir <b>lo mejor posible</b> para todos pero sin sacrificar los <b>mínimos de justicia</b>.</li> </ul>
<b>Comunitarista:</b> lo mejor para el proyecto colectivo (mi empresa, mi profesión).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Corporativismo inmediato:</b> Dentro de tu colectivo (tu empresa, tu proyecto, tu despacho, ...) ¿Cuál sería el curso de acción mejor visto?</li> <li>• <b>Corporativismo amplio:</b> Dentro de tu profesión (a nivel de “gremio”, sector; colegio profesional) ¿Cómo se vería esa opción – más allá de la competitividad – y qué efectos tendría esa imagen sobre tu colectivo profesional inmediato?</li> <li>• <b>Reconocimiento social:</b> ¿Cómo podría defenderse el bien social de esa opción?</li> </ul>

### 3.1.3. Críptico

Una vez analizados los núcleos conflictivos a nivel moral, y planteadas las posibles respuestas desde los paradigmas de la ética cívica, nos adentramos en el terreno de lo críptico. En esta fase, y con base nuevamente en la etimología, pedimos a los alumnos que valoren las consecuencias previsibles de cada uno de los cursos de acción posibles. Las preguntas guía son: “¿Qué nos dejamos en el “tintero”? ¿Qué variables no atendemos si optamos por cada uno de estos cursos de acción? ¿Quiénes salen más perjudicados en cada caso? ¿Qué intereses ocultos puede haber detrás de las justificaciones teóricas e ideológicas que permiten justificar los diferentes paradigmas?”

### 3.1.4. Criba

Con toda la información anterior estamos en mejor disposición de concretar los principios de la ética profesional que van a servir para la solución del caso. Siguiendo con la opción etimológica lo relacionamos con la palabra cribar. La trabajamos desde las tres acepciones que encontramos en el diccionario de la RAE: 1. tr. Pasar una semilla, un mineral u otra materia por la criba para separar las partes menudas de las gruesas o para eliminar las impurezas. 2. tr. Someter a una selección rigurosa un conjunto de personas o cosas. 3. tr. Med. Realizar un examen médico a un conjunto de personas para detectar una determinada enfermedad y descartar otras.

Particularmente sugerentes a efectos didácticos resulta la metáfora hortícola para explicar la relevancia del principio de responsabilidad en la aplicación del resto de principios de la ética profesional. Se les insiste en que deben dar una respuesta (responsable es quien responde) cuyas consecuencias previsibles (por más que inintencionadas) tienen que asumir. Siguiendo de cerca dicha metáfora, se recuerda al alumnado que se trata de una criba de semillas no de oro, lo cual implica no sólo dar una respuesta, sino cultivar y hacer un seguimiento de la misma, cuidar lo plantado y estar dispuestos a cosechar las consecuencias no deseadas (hacerse cargo) de dicha elección-siembra-cultivo. También,

desde luego, cosechar sus frutos. En definitiva, una llamada a su responsabilidad.

Correlativa a tal responsabilidad se les plantea que tienen un derecho: sin purismos de escuela, tienen margen para intentar combinar las propuestas utilitaristas, contractualista y comunitarista, con vistas a elegir el curso de acción más justo, adecuado, proporcionado y fecundo que les parezca posible. Se les advierte de que incluso es posible que, a lo largo de esta reflexión, alguno de los cursos de acción (semillas) sea reformulado o surja otro nuevo fruto de esa combinación entre argumentos paradigmáticos (semilla híbrida). Insistimos en que no se le plantea ningún límite ni objeción al respecto. El principio de responsabilidad más que como un quinto principio, actúa más bien, por tanto, como una referencia ideal de articulación de los otros cuatro: no-maleficencia, beneficencia, justicia y autonomía.

Pues bien, una vez han visto su arraigo en las tradiciones éticas correspondientes, se les plantean las siguientes indicaciones para la resolución, las cuales buscan redirigir los principios de la ética profesional a los enfoques teleológico o/y deontológico, según se aproximen más (aunque no en exclusiva) a una u otra tradición filosófica. En concreto se les pide:

Criba teleológica: Pasar lo trabajado por el filtro de los principios de beneficencia y no maleficencia (este último propiamente deontológico, pero, en cuanto sombra del principio de beneficencia, indirectamente teleológico). Teniendo en cuenta el fin o bien intrínseco de la profesión, se les pide que decidan cuál de los cursos de acción posible lo cumple mejor o más de cerca. Los límites al respecto vienen impuestos por el principio de no maleficencia que, traduciendo en negativo la teleología profesional, significa no hacer el mal del que se aparta la profesión en su búsqueda de su bien (consensos institucionales, códigos deontológicos, ...). Es decir, dentro de las opciones y salvada la no maleficencia: ¿cuál es la opción que persigue más de cerca el bien intrínseco de la profesión? ¿Cuál produce el mayor bien intrínseco y por qué? Se les recuerda que ese bien intrínseco mira hacia dentro por el bien de la propia profesión y de su cliente-usuario (en el caso de profesiones jurídicas

como la abogacía, Por ejemplo, el defendido) y hacia fuera (el bien común al que sirve en términos de administración y gestión de la justicia).

Criba deontológica: Pasar lo trabajado por el filtro de los principios de autonomía y justicia. Presuponiendo el consentimiento informado y la capacidad racional del usuario- cliente, se les pide priorizar la opción que mejor respete la autonomía de los distintos implicados en el caso (usuarios, jefes, compañeros, ..) siempre que sea compatible: con la autonomía de los demás implicados en el proyecto profesional y cívico (Justicia como igualdad contractual: racionalidad universal, DDHH); con lo debido a cada cual según su mérito o demérito (rol) dentro del contexto profesional y cívico (justicia comunitaria); y con las posibilidades y deseos de cada cual en relación a las necesidades y posibilidades colectivas de la profesión y de la sociedad (justicia utilitaria).

### 3.2 UN MOMENTO CRUCIAL: VIRTUD Y DEONTOLOGÍA PROFESIONAL

El último paso de la criba se explicita bajo el título de Virtud. En múltiples ocasiones las respuestas éticas que, ante un determinado dilema moral, puede dar el alumnado dentro de su marco profesional, no son lo suficientemente satisfactorias e incluso (como de hecho sucede frecuentemente en las profesiones jurídicas) puede resultar éticamente cuestionable en su totalidad desde el punto de vista de la ciudadanía. La legítima defensa del culpable, el secreto profesional del abogado, la aplicación de leyes injustas, ... Todas estas cuestiones (y muchas otras) pueden dar al traste con los intentos de una asignatura de ética cívica y profesional, si no van acompañadas de una reflexión final en la que el alumnado pueda reconocerse como un “buen técnico” sin dejar de reconocerse como un buen ciudadano, o quizá mejor expresado, como un ciudadano profesional éticamente cualificado.

La clave para ello es hacerles entender que, si bien quizá no se pueden dar respuestas integradas en algunos momentos o ante determinados casos, sí pueden ejercer su papel crítico en cuanto especialistas que, como universitarios, van más allá de lo técnico, pudiendo ofrecer una reflexión crítica sobre los límites y posibilidades de su misma profesión. A este ir más allá de la mera decisión profesional posible lo enmarcamos dentro del horizonte de las éticas de la virtud, por cuanto responde al

esquema de la excelencia cívico-profesional: se trata de hacer no sólo lo posible, sino lo mejor posible. Por ilustrar lo que buscamos con este enfoque, el/la profesional del derecho no es sólo jueza, abogado, fiscal... también es un/a jurista que, al tiempo que aplica la ley bajo cuyo imperio opera, es capaz de cuestionarla, de sensibilizar incluso en sentido contrario y de reflexionar críticamente sobre el sentido y las posibilidades de seguir o no aplicando de esa manera la legislación vigente; o de gestionar y promover cierto grado de reforma o derogación. Algunas preguntas que lanzamos al respecto en este ejercicio final son: “Más allá de la decisión tomada desde los enfoques teleológico y deontológico: ¿qué harías desde lo aprendido? Si no de manera integrada, como profesional, al menos como ciudadano, en paralelo a tu profesión: ¿Cómo intentarías mejorar las condiciones morales de tu profesión para orientarla más hacia su bien intrínseco? ¿Qué trabajo hay que hacer en la sociedad para hacerla entender el valor de estas decisiones? ¿Cómo contribuir a la reflexión e incidencia en y de la opinión pública?”. La referencia a la dignidad ontológica y a los Derechos Humanos como topos comunes resulta obligatoria y de inestimable ayuda en este punto decisivo de la deliberación.

### 3.3 SINOPSIS

De cara a fijar el aprendizaje y a que el alumnado sea capaz de interiorizar y de retener el sentido de la integración de la filosofía moral en el conjunto del proceso deliberativo, se termina el trabajo sobre la herramienta (una vez ha sido aplicada a un número suficiente de casos, a fin de asegurar que el alumnado pueda estar suficientemente familiarizado con ella) con dos gráficos sinópticos orientados a la retención de los conceptos nucleares y a hacer más fluido su ejercicio:



<b>Crisis:</b> Puntos de inflexión y cursos de acción posible en positivo, negativo y relativo		Curso de acción 1: "hacer caso a..."	Curso de acción 2: "hacer caso pero sólo hasta..."
<b>Criterios:</b> Posible defensa de los cursos de acción desde los paradigmas de la ética cívica		Comunitarista: "esta opción favorece el espíritu corporativo..."	Utilitarista: "la mayoría obtiene el mayor beneficio de aplicar ..."
<b>Crítico:</b> Sombras de esa legitimación: Efectos negativos que deja en el tintero		"Desprecia..."	"No atiende al mérito de..."
<b>Criba</b>		"no provoca un daño, pero esta opción no es la más eficaz para el bien intrínseco de la profesión..."	"daña el fin de la profesión, es incompatible con el código deontológico"
Responsabilidad como profesional	<b>Teleología:</b> beneficencia y no maleficencia		
	<b>Deontología:</b> autonomía y justicia	"respeto la autonomía de todos los implicados"	"discrimina y es injusta para algunos..."
<b>Decisión:</b>		<b>Formúlala de la manera más completa y precisa posible</b>	
Responsabilidad como ciudadano	<b>Virtud:</b> integrado o en paralelo	"Como profesional por el momento o puedo hacer nada mejor pero como ciudadano dinamizaría una campaña de sensibilización...". Construir precedentes (Telmo Vergara).	

#### 4. RESULTADOS

Para poder valorar la experiencia elaboramos un breve cuestionario con tres preguntas a las que se pedía responder con una escala de 0 a 5 (siendo 0 nada en absoluto, 1 muy poco, 2. poco, 3. suficientemente 4. bastante y 5. mucho). Participaron voluntariamente 109 de los 121 estudiantes a los que se ofreció el cuestionario, con los siguientes resultados: ¿Consideras que la herramienta puede ayudar a detectar las insuficiencias éticas de la práctica deontológica en tu profesión? La puntuación media obtenida fue de 4,1. ¿Ha facilitado la herramienta la

comprensión de los conceptos filosóficos trabajados en la primera parte de la asignatura (Ética cívica y fundamental)? La puntuación media obtenida fue de 4,2. ¿Consideras que la herramienta ayuda a entender la “herencia” de las tradiciones filosóficas en los principios de la ética profesional? La puntuación media obtenida fue de 3,8.

Con estos resultados es evidente que podemos valorar altamente la capacidad de la herramienta para responder a los objetivos que formulamos al principio del presente capítulo.

Por lo que respecta a nuestra percepción como profesores, tomando como referencia los resultados obtenidos en la evaluación y la corrección de los ejercicios finales de resolución deliberativa de casos, se ha notado una mejora considerable en la puesta en práctica de los conceptos filosóficos trabajados, más allá del amplio margen de mejora. Así lo indican tanto el número de suspensos (a la baja) como la propia calidad de los trabajos corregidos.

## 5. DISCUSIÓN

Como esperamos haber mostrado suficientemente, el aprendizaje significativo de la ética profesional, en el alumnado de aquellas disciplinas que no son estrictamente filosóficas, se realiza de manera más adecuada con el estudio y discusión de casos prácticos mediante la aplicación del proceso de deliberación prudencial propuesto. En efecto, este proceso deliberativo sitúa la deontología o el “deber profesional” en un contexto sociopolítico concreto, que ayuda a visualizar las complejas relaciones entre unos principios éticos que no siempre tienen una definición o una aplicación clara y distinta.

El esfuerzo pedagógico de ayudar al alumno a situar el problema de praxis profesional concreta en los paradigmas sociales de ética cívica, busca capacitarle para una reflexión crítica sobre las consecuencias de su manera de entender la sociedad (y la tarea de construcción de su propia identidad cultural como persona y como profesional) y las consecuencias de unas acciones profesionales que, además, están intrínsecamente vinculadas a opciones de vida que afectan necesariamente a

los demás (incluso global e intergeneracionalmente, como propone Hans Jonas en su principio de responsabilidad).

En definitiva, la aplicación de la propuesta de deliberación ética prudencial del CEA (UD) sobre casos prácticos busca desarrollar la competencia del compromiso ético-cívico en el alumno a través del cultivo práctico de una actitud o sensibilidad para un diálogo filosófico fundamental. Quizá en este punto aparece una dificultad que hemos experimentado e identificado desde la práctica docente en la aplicación del mencionado procedimiento, y que merecería alguna consideración teórica y práctica.

Lo principal de todo este asunto consiste en hacer entender al alumno que la deliberación ética no es una mera herramienta para la toma de decisiones o la resolución práctica de problemas (y mucho menos entendida como negociación para alcanzar pactos o acuerdos mayoritarios) aunque naturalmente que la deliberación se produce en torno a un problema concreto y va a desembocar en una decisión que ha de tener en cuenta a todos (Cortina 2009). Tampoco es un procedimiento algorítmico, aunque obedezca a algunos principios y reglas lógicas y dialógicas básicas y haya una serie de pasos a dar de forma insoslayable. Lo central es ayudar al alumno a comprender que la legitimidad de una decisión se fundamenta más en el proceso de formación de las opiniones que en la coherencia formal de las opiniones ya formadas (Jorba 2010).

El núcleo duro de la deliberación es un diálogo (en el sentido etimológico del griego *diá-logos* o “razón compartida”) y un debate que debiera tener algunas características básicas: benevolencia (conceder al otro el beneficio de la duda; esto es, pensar que la voluntad del que dialoga conmigo es, al igual que la mía, formarse una opinión lo más correcta posible por encima de intereses previos), igualdad e inclusividad (deberían poder participar todas las personas afectadas por el problema que se debate con la única fuerza del argumento mejor construido y más persuasivo) y empatía (la disposición de salir de mi propio querer e interés para adoptar los distintos puntos de vista, necesidades e intereses del resto de las personas afectadas).

Pero la realidad es que al diálogo se acude con una postura instrumental (para solucionar el problema que me interesa) y con una toma de

postura de contenido socio-político o unas opiniones ya formadas. De esta manera, el debate puede convertirse en un ejercicio no argumentativo, sino más bien dialéctico y retórico para convencer a los demás de mi postura inicial. Insistimos en que no se trata de no tener una postura inicial (lo cual es imposible), sino de ser consciente de que se tiene esa postura por una serie de razones sociales e históricas, y que esa postura no es la única posible ni tiene por qué ser la mejor desde el punto de vista de las consecuencias.

Para Aristóteles, el ejercicio de “buena deliberación”, tal y como se recoge en su ética nicomaquea, no es tanto un proceso lógico específico para tomar una decisión particular, sino más bien de una actitud del sujeto para deliberar de cierta manera (Farieta 2017). Concretamente, la “buena deliberación”, según Aristóteles, se produce cuando existe una disposición a deliberar de manera prudente. Y la persona prudente no es la persona analítica, sino la que, en general, parte de la consciencia de la situación de los demás y de la propia flaqueza intelectual y moral (de ahí la sospecha inicial para consigo mismo y la necesidad de contrastar su opinión para formarse una opinión más adecuada). La buena deliberación implica prudencia y ésta es una característica de un modo de vida más que una actividad específica del intelecto.

Como profesores de la materia de ética cívica y profesional, con los alumnos de la facultad de Derecho, hemos visto que esta dificultad puede subsanarse en parte combinando la resolución de casos prácticos con el role-playing. O, incluso, durante la deliberación en el aula, haciendo que los distintos grupos (a los que previamente se les ha asignado la argumentación en pro de un determinado paradigma cívico), cambien de punto de vista o de paradigma. El propósito de esta actividad es hacer que el alumno se acostumbre a no realizar todo su análisis desde un único punto de vista cívico-político, sino desde varios, considerando de esta manera diversos cursos de acción posible que inicialmente no habían tenido en cuenta.

También es muy importante que aprendan a identificar correctamente la situación vital, social y jurídica de todos los agentes que intervienen en el caso, para posicionarse desde la persona o personas más débiles o vulnerables de dicha situación. Cuando este proceso de cambio de roles, y asunción del papel de las víctimas, se realiza correctamente, la

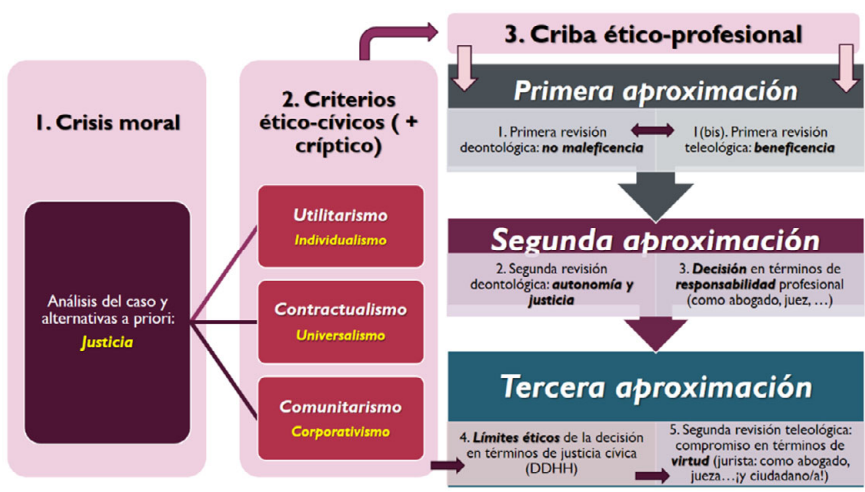
descripción o el mapeo conceptual del caso suele variar sustancialmente. Ese es un buen indicador de que el procedimiento de deliberación ética prudencial que presentamos se está realizando correctamente.

## 6. CONCLUSIONES

En un mundo altamente profesionalizado se precisa una reflexión ética que potencie al máximo el componente crítico del pensamiento y el compromiso cívico, más allá de la mecánica aplicación y reiteración de los códigos deontológicos.

No obstante, lo habitual en esta encrucijada es optar de forma polarizada: o bien se acepta que la profesión responde a un campo acotado de acción que define el único marco en el que, en cuanto profesional, se es responsable “de algo”, renunciando a reflexionar más allá de dichas “líneas rojas” sobre el sentido del quehacer propio y sus consecuencias sociales; o bien se huye del deontologismo profesional hacia una posición que, en ocasiones bienintencionada, termina por confundir el escepticismo (más o menos beligerante... y siempre tendente al dogmatismo) con la crítica. La cual, al menos desde la perspectiva del Centro de Ética Aplicada de la Universidad de Deusto, exige un compromiso con el entorno cívico. Compromiso polifónico, pero decididamente distante de varias voces: de la complacencia de los silencios adaptativos, de la cobardía de los susurros retóricos y de la agresividad (pasiva o activa) de los gritos integristas.

La filosofía moral es un depósito de sabiduría irrenunciable para esta tarea, para este compromiso. Es preciso salvar, a este respecto, los dos escollos fundamentales que se han apuntado a lo largo del presente trabajo: 1) la dificultad del aprendizaje, en un tiempo reducido, de conceptos filosóficos complejos por parte del alumnado; y 2) la praxis esquizoide de las programaciones, en ocasiones incapaces de una integración suficiente entre una parte filosófica y otra deontológica que el alumnado suele percibir como dos mundos a duras penas “mal pegados”. Creemos que los ejercicios de deliberación son el espacio propicio para trabajar por y para dicha integración, tal y como se ha mostrado en la descripción de la herramienta de deliberación prudencial que hemos presentado y que puede ser gráficamente sintetizada de la siguiente manera:



Por los resultados expuestos y por convicción, creemos que la ética aplicada debe subrayar su apuesta por la deliberación con y desde la filosofía moral. Ética aplicada: donde aplicar es importante, más allá de las ideas abstractas; donde se aplica lo deliberado, más allá de las recetas codificadas y acriticamente heredadas y transmitidas. Sapere aude! Applicare aude!

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Al Centro de Ética Aplicada de la Universidad de Deusto. Por continuar un legado de convicción en la enseñanza de la ética y apoyar esta investigación económica y moralmente. A Deusto Campus por hacer exactamente lo mismo; de otra(s) forma(s)... y de igual manera.

## 8. REFERENCIAS

- Ausubel, D.; Novak J.; Henesian H. (1989). Psicología Educativa. un punto de vista cognoscitivo. México, Trillas.
- Bas, M.; Guerra, D. (2012). Desarrollo del aprendizaje significativo como base para el ejercicio profesional universitario. El caso de la Facultad de Derecho (Universidad de la República, Uruguay). Academia: Revista sobre enseñanza del Derecho, año 10 (20), 207-217.

- Caballero, C.; Rodríguez, M.; Moreira, M. (2010). Aprendizaje significativo y desarrollo de competencias: una visión cognitiva. Actas del I Congreso Internacional Reinventar la formación docente. Universidad de Málaga. Págs. 87-101.
- Conill, J. (2006). *Ética hermenéutica*. Madrid, Tecnos.
- Cortina, A. (2009). La política deliberativa de Jürgen Habermas: virtualidades y límites. *Revista de estudios políticos (nueva época)* 144, 169-193.
- Cortina, A. (1985). *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria*. Salamanca, Sígueme.
- Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid, Tecnos.
- Esteban, F.; Mauri, M.; Román, B.; Vilafranca, I. (2018). El compromiso ético en la formación universitaria: Reflexiones y recomendaciones. *Cuadernos de docencia universitaria* 36.
- Farieta, R. (2017). Deliberación, deliberación técnica y buena deliberación en la ética aristotélica. *Tópicos, Revista de Filosofía* 56, 11-48.
- Guibert, J.M. (2020). *Para comprender la pedagogía ignaciana*. Bilbao, Mensajero.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Desclée de Brouwer.
- Jorba, L. (2010). Deliberación y preferencias ciudadanas: un enfoque empírico. La experiencia de Córdoba. *Revista española de investigaciones sociológicas (REIS)* 132, 133-146.
- Lanceros, P.; Martínez Contreras, F.J.; Sáez, I. (2018). Derechos humanos y ciudadanía en la era de la globalización. Bilbao, Alboan-Investigaciones 18.
- Martínez Contreras, F. J. (2011). Ensayo sobre el sentido ético y la idea de progreso. *Estudios filosóficos* 175 (60), 511-533.
- Moreira, M. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Revista Currículum* 25, 29-56.
- Moreira, M. (2012). La Teoría del Aprendizaje Significativo Crítico: un referente para organizar la enseñanza contemporánea. *Unión, Revista Iberoamericana de información matemática* 31, 9-20.
- Novak, J.; Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona. Martínez Roca.
- Villa, A.; Lemke, A. (2016). El “paradigma Ledesma-Kolvenbach”. Origen y concreción en el ámbito universitario. *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura* 192 (782).
- Vilar, J. (1999). Deontología y práctica profesional. Límites y posibilidades de los códigos deontológicos. *Ars Brevis: Anuario de la Cátedra Ramón Llull Blanquerna* 5, 275-294.