

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

FACULTAD DE LETRAS

ESCUELA DE FILOSOFÍA

La Enseñanza de la Ética en los Colegios Técnicos Profesionales: reseña histórica y análisis de su origen y práctica en la educación costarricense desde 1957 hasta 2021

Memoria de Seminario de Graduación para optar por el grado de Licenciatura en la Enseñanza de la Filosofía

Estudiantes

Carlos Adrián Alvarado Escalón B20271

Andrea Arias Bonilla B00587

Pablo Daniel Guadamuz Monge B89201

Carlos Eduardo Martínez Marín B03720

María Fernanda Quirós Moya B15209

María Asunción Vargas Díaz B26972


Ciudad Universitaria “Rodrigo Facio”, Costa Rica

2022

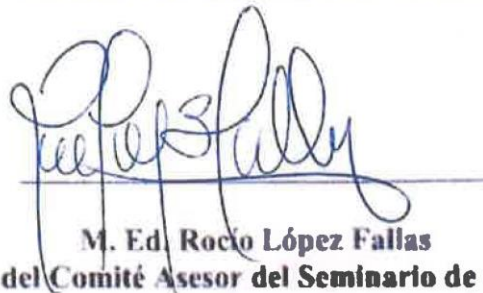
TRIBUNAL EXAMINADOR

Hoja de aprobación

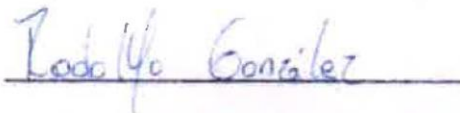
Esta memoria fue aceptada por un tribunal de la Escuela de Filosofía de la Universidad de Costa Rica como requisito para optar al grado de licenciado en Enseñanza de la Filosofía



M. Ed. Katty Arroyo Guerra
Directora del Seminario de Graduación



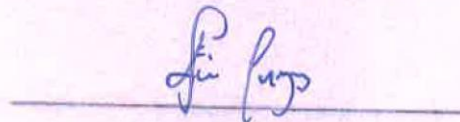
M. Ed. Rocío López Fallas
Miembro del Comité Asesor del Seminario de Graduación



Lic. Carlos Rodolfo González Zúñiga
Miembro del Comité Asesor del Seminario de Graduación



Dr. Luis Fallas López
Miembro del tribunal examinador



Dra. Elsa Sto Lanzas
Miembro del tribunal examinador

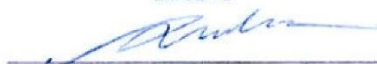
La defensa del Seminario de Graduación fue realizada en la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, a los __ días del mes __ del año dos mil veintidós, posteriormente, fueron incorporadas las observaciones realizadas por las personas que conforman el Tribunal Examinador.

Firmas de los estudiantes.



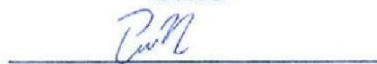
Bphil. Carlos Adrián Alvarado Escalón

B20271



Bphil. Andrea Arias Bonilla

B00587



Bphil. Pablo Daniel Guadamuz Monge

B89201



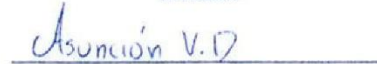
Bphil. Carlos Eduardo Martínez Marín

B03720



Bphil. María Fernanda Quirós Moya

B15209



Bphil. María Asunción Vargas Díaz

B26972

RESUMEN

La presente memoria tiene como objetivo realizar una reseña histórica y un análisis del origen y la práctica de la educación costarricense desde 1957 hasta 2021, con énfasis en la enseñanza de la ética en los Colegios Técnicos Profesionales del país.

Se inicia el trabajo partiendo de un examen de los antecedentes históricos de la enseñanza de la filosofía y la ética, que implica la recopilación de los sucesos y los documentos más relevantes para el desarrollo institucional de la materia, a nivel de secundaria, posteriormente, en Centros Integrados de Educación de Adultos (CINDEA). Para la defensa a nivel institucional de la filosofía, se trabaja sobre los aportes provenientes de la Asociación Costarricense de Profesores de Filosofía y la Academia Costarricense de Filosofía.

Seguidamente, para el desarrollo del marco teórico se trabaja con autoras y autores como Adela Cortina, John Dewey, Hannah Arendt, Peter Singer, Richard Rorty, Mary Midgley, entre otros. Sus propuestas son importantes para fundamentar la relevancia tanto de la enseñanza de la filosofía en general, como la enseñanza de la ética en particular, especialmente en la educación técnica y afines.

Por su parte, el marco metodológico se constituyó siguiendo una línea descriptiva exploratoria, utilizando entrevistas de tipo semiestructuradas para trabajar con una selección de personas expertas en enseñanza de la Ética y una selección de la población proveniente de Colegios Técnicos Profesionales, a saber, estudiantes egresados, personas directoras y docentes. Estos insumos fueron fundamentales para realizar un análisis comparativo acerca de los problemas administrativos-políticos, curriculares, pedagógicos y didácticos encontrados en los Colegios Técnicos Profesionales.

De esta investigación se deriva la importancia de crear espacios para la enseñanza de la ética que respondan a un contenido filosófico y a las demandas de la población estudiantil de educación técnica en el país. Para esto se propone una serie de recomendaciones que pretenden aportar ideas a la formación de jóvenes capaces de abordar retos y dilemas éticos presentados tanto en su ámbito personal como en el laboral, a partir de un pensamiento crítico y reflexivo.

Un aporte valioso que se desprende del desarrollo de esta memoria, es que se deja una crónica histórica de la enseñanza de la Filosofía y de la ética, en especial con datos y documentos inéditos.

DEDICATORIAS

A mi familia, especialmente a mi madre.

Carlos Martínez.

Va dedicada a mi padre Carlos, a mi madre Guadalupe, a mi hermana Dayanna, y a Lucy que han sido el pilar de mi vida. A toda la familia Alvarado y Escalón en Costa Rica y en Nicaragua. Al ex profesor de filosofía del Liceo de Costa Rica, José Antonio Brenes, por introducirme en el camino del filosofar. A mis amigos Daniel, Ignacio, Leonardo, Alfredo y Carlos Rojas con quienes he compartido muy buenos momentos de mi vida y a quienes les agradezco sus conversaciones y consejos. Al profesor Roberto Herrera de quien he aprendido mucho como su asistente. Y por último y no menos importante a la profesora Katty Arroyo, directora del seminario de graduación.

Carlos Adrián Alvarado Escalón.

A dos personas que marcaron mi paso por la Universidad de Costa Rica, aunque ya no están en el plano físico, su recuerdo vivirá por el resto de mis días. Andrés Martínez, amigo y compañero de aventuras, por su pasión por la vida y la Filosofía, profesor Rolando Tellini maestro y filósofo, su existencia llenó de luz a quienes nos cruzamos en su camino.

Asunción Vargas Díaz.

A la lucha de la clase trabajadora y las mujeres, por construir un mundo libre de explotación y opresión.

María Fernanda Quirós Moya.

A los profesores que en su momento lucharon y siguen luchando por ampliar espacios para Filosofía en la educación costarricense.

Andrea Arias Bonilla.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, especialmente a mi madre.

Carlos Martínez.

A todas aquellas personas especialistas en ética, profesores y profesoras de secundaria, personal administrativo de colegios técnicos profesionales y a las personas egresadas de colegios técnicos que nos colaboraron en buena parte de la investigación. Merece un especial agradecimiento el profesor Rodolfo y la profesora Rocío que colaboraron como lectores.

Carlos Adrián Alvarado Escalón.

A la educación pública costarricense, principalmente a la Universidad de Costa Rica por darme las herramientas para ser una profesional, a mi familia, Mercury y amigos que siempre han estado, finalmente a la profesora Katty Arroyo por estar presente en las etapas más importantes de mi formación personal y como profesional.

Asunción Vargas Díaz.

A mi madre Aida y a mi padre Edgar, por darme la libertad de ser una persona distinta a quien deseaban que fuera. A mi hermana Jimena y a mi hermano Ian, por hacerme reír en los buenos y los malos momentos. A mi compañero Cartín, quien me ha acompañado y apoyado a seguir adelante en todos los aspectos de mi vida.

María Fernanda Quirós Moya.

A mis padres, especialmente a mi madre Elieth, por el amor, apoyo y paciencia en todo este tiempo. A mis profesores Katty Arroyo, Rocío López, Hernán Mora y David Sánchez que me mostraron el amor por la docencia. A Norita y a Ye por la escucha, sobre todo a Norita por el apoyo en el DEDUN en los momentos más difíciles la U. Y, por último, pero no menos importante, a Fer, Charlie M, Asu y Pablo sin ellos no se hubiese logrado.

Andrea Arias Bonilla.

A los y las docentes, administrativos y directores, estudiantes egresados, y especialistas que nos brindaron su tiempo y conocimiento a lo largo de esta investigación.

Pablo Daniel Guadamuz Monge.

CONTENIDO

Resumen

Agradecimientos

Dedicatorias

Siglas utilizadas

1. CAPÍTULO I: Introducción	12
1.1. Tema de estudio	12
1.2. Título	12
1.3. Justificación	13
1.4. Planteamiento del problema	17
1.5. Objetivos general y específicos	18
2. CAPÍTULO II: Estado de la cuestión	20
2.1. Promoción e institucionalidad internacional de la filosofía y su enseñanza	20
2.2. Sobre la Enseñanza de la Filosofía en Costa Rica	24
2.3. Sobre la carrera de Bachillerato en la Enseñanza de la Filosofía	38
2.4. Gestión de la Licenciatura de Enseñanza de la Filosofía	39
2.5. Enseñanza de la Filosofía en la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA)	40
2.6. Enseñanza de la filosofía en la Educación Diversificada y Asesoría Nacional del Ministerio de Educación Pública	41
2.7. La Enseñanza de la Ética en los Centros Integrados de Educación de Adultos (CINDEA)	46
2.8. Referente Internacional de la Educación Técnica Vocacional en Estados Unidos	49
2.9. Los Colegios Técnicos Profesionales y el curso de Ética Profesional	50
2.10. La ética en el contexto educativo de los Colegios Técnico Profesionales	62
2.11. Asociaciones que han cooperado con el desarrollo de la Enseñanza de la Filosofía: Asociación Costarricense de Profesores de Filosofía y Academia Costarricense de Filosofía	63
3. CAPÍTULO III: Marco Teórico	66
3.1. La ética como rama disciplinar de la filosofía	67
3.1.1 La ética como rama de la filosofía y su relación con la moral	67
3.1.2 Tipos de normas en el contexto de lo moral	70
3.1.3 El juicio	73
3.1.4 El juicio moral como herramienta de la ética	75
3.1.5 El juicio ético y su relación con la responsabilidad	80
3.2. La atinencia de la persona profesional en enseñanza de filosofía para la enseñanza de la ética profesional	83
3.2.1 La enseñanza de la Filosofía	83
3.2.2 Las personas profesionales de la filosofía y el diálogo filosófico	84
3.2.3 La Ética Aplicada para su enseñanza en la Educación Técnica Profesional	86
3.2.4 Aspectos de didáctica para la enseñanza de la ética profesional	94

3.2.5 Enseñanza de la Ética y la Filosofía para la niñez y la juventud	96
3.2.6 Algunos criterios filosóficos para la Ética en Colegios Técnicos Profesionales	99
3.2.7 La necesidad de llevar la Filosofía a la acción educativa	100
4. CAPÍTULO IV: Marco Metodológico	104
4.1. Enfoque de investigación	104
4.2. Tipo de investigación	106
4.3. Población	107
4.4. Fases de la investigación	108
4.4.1. Fase 1. Análisis de fuentes de información sobre la educación técnica profesional en Costa Rica, profesionalización de la enseñanza de la filosofía y la gestión de los cursos de Ética en la educación secundaria costarricense	108
4.4.2. Fase 2. Estudio de los fundamentos de la enseñanza de la Ética	109
4.4.3. Fase 3. Análisis de los cursos de Ética en la educación secundaria	109
4.4.4. Fase 4. Ejecución de entrevistas	110
a- Tipo de entrevista: semiestructurada	110
b- Criterios de selección de las personas entrevistadas	111
c- Criterios de inclusión y exclusión	111
d- Transcripción de las entrevistas	112
e- Bitácora de análisis	113
4.5. Taller de enfoque cuantitativo: identificación de categorías y conteos de referencia	114
4.6. Análisis comparativo de los datos estudiados e insumos de las entrevistas	114
4.6.1 Problema administrativo y político	115
4.6.2 Problema curricular	116
4.6.3 Problema pedagógico didáctico	116
5. CAPÍTULO V: Análisis de los datos y resultados	118
5.1. Problema administrativo educativo	118
5.1.2. Características históricas de la asignatura de filosofía en educación media.	118
5.1.3. El estado actual del curso de ética profesional	119
5.1.4. Sobre la lección de Psicología y Ética Profesional	120
5.2. Problema Curricular	123
5.2.1. Amalgama curricular en la materia de ética del MEP en la oferta para Educación Diversificada	123
5.3. Problema pedagógico didáctico	127
5.3.1. Análisis de las entrevistas a docentes de CTP que han impartido algún curso relacionado con la ética en relación a los aspectos didácticos	127
5.3.2. Análisis de entrevistas a personas especialistas en ética sobre métodos la didáctica para ética profesional	132
5.3.3. Análisis de las entrevistas a personas egresadas sobre enfoque de enseñanza de la ética profesional en Colegios Técnicos según egresados	133
5.3.4. Análisis entrecruce de fuentes respecto métodos didácticos que se consideran más adecuados para desarrollar el curso de ética profesional	137

6. CAPÍTULO VI: Conclusiones y recomendaciones	139
Cronograma	146
Referencias bibliográficas	147
Anexos.	161
Anexo #1: CD-ACD-352-2012. (p.47)	161
Anexo #2: DDC-636-06-2014. (p.47)	164
Anexo #3: DRH-ASIGRH-UADM-2758-2014. (p.47)	166
Anexo #4: DRH-DPRH-33753-2014. (p.47)	167
Anexo #5: DRH-13939-2014-DIR. (p.48)	168
Anexo #6: Informe nro.1 de comisión de APSE , 2012. (p.50)	171
Anexo #7: ACPF-002-2012. (p.50)	179
Anexo #8: Informe nro. 2 de comisión de APSE, 2012. (p.51)	180
Anexo #9: EPJA-0223-2013. (p.51)	184
Anexo #10: DETCE -2470-11. (p.61)	185
Anexo #11: CSE-SG-0022-2013. (p.62)	186
Anexo #12: DVM-AC-0329-04-2013 (p.62)	187
Anexo #13: DETCE-1057-2013. (p. 63)	188
Anexo #14: Criterio Iván Mena sobre el proyecto para el programa de ética profesional para la educación técnica profesional secundaria. (p.64)	190
Anexo #15: Y. Quesada, comunicación personal, 6 de septiembre de 2021. (p.64)	194
Anexo #16: Programa Psicología y Ética Profesional. (p.133)	195
Anexo #17: EPJA-040- 2013. (p.150)	219
Anexo #18. Cuestionario para entrevista a egresados de Colegios Técnico Profesionales	221
Anexo #19. Cuestionario para entrevista a personas expertas en ética.	223
Anexo #20. Cuestionario para entrevista a personas directoras de Colegios Técnico Profesionales.	224
Anexo #21 Norma Técnica de Institución Educación: Ética Profesional	225

SIGLAS UTILIZADAS

ACF: Academia Costarricense de Filosofía.

CINDEA: Centro Integrado de Educación de Adultos.

CTP: Colegio Técnico Profesional.

CSE: Consejo Superior de Educación

INIE: Instituto de Investigación en Educación.

MEP: Ministerio de Educación Pública.

OPS: Organización Panamericana de la Salud.

OMS: Organización Mundial de la Salud.

PEN: Programa Estado de la Nación.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

WAS: Asociación Mundial de Sexología.

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

Vicerrectoría de Investigación

Sistema de Bibliotecas, Documentación e Información (SIBDI)

Autorización para la digitalización, inclusión y publicación de trabajos finales de graduación (TFG) en el acervo digital del Sistema de Bibliotecas, Documentación e Información de la Universidad de Costa Rica (SIBDI-UCR). Los abajo firmantes, en su condición de autores del TFG:

AUTORIZAMOS de forma gratuita al SIBDI-UCR, a digitalizar e incluir dicho TFG en el acervo digital del SIBDI-UCR y a publicarlo a través de la página web u otro medio electrónico, para ser accesado según lo que el SIBDI defina para su consulta o divulgación. Dicho texto se publicará en formato PDF, o en el formato que en su momento se establezca, de tal forma que el acceso al mismo sea libre y gratuito, permitiendo su consulta e impresión, pero no su modificación.

Los autores del TFG, garantizan al SIBDI-UCR que la tesis es el trabajo original que sirvió para la obtención de su Título, que no infringe ni violenta ningún derecho de terceros.

Lic., Liceda. Carlos Adrián Alvarado Escalón # cédula 114910355

Domicilio: Paso Ancho sur, San José, San José

Firma:  Fecha: 10-5-22


Lic., Liceda. Andrea Arias Bonilla # cédula 207000348

Domicilio: Alajuela, Alajuela, Tambor

Firma:  Fecha: 10/05/22

Lic., Liceda. Pablo Daniel Guadamuz Monge # cédula 113580190

Domicilio: San José, Coronado, Cascajal

Firma:  Fecha: 10/05/2022

Lic., Liceda. Cecilia Eduardo Martínez Marín # cédula 304540804

Domicilio: Cartago, Los Angeles, Residencial González Aragón

Firma:  Fecha: 10 MAYO 2022

Lic., Liceda. M^a Fernanda Quirós Moya # cédula 304700503

Domicilio: Escazú, San Rafael, Diagonal 12

Firma: Fernanda Quirós M Fecha: 10/05/22

Lic., Liceda. Asunción Vargas Díaz # cédula 114430092

Domicilio: Cartago, Turrialba, El Repasto

Firma: Asunción V.P Fecha: 10/05/22

Para uso interno. Número de tesis: _____

1. CAPÍTULO I: Introducción

1.1. Tema de estudio

El tema de estudio que concierne a la presente Memoria consiste en una reseña histórica y un análisis del origen y la práctica en la educación costarricense desde 1957 hasta 2021. La Memoria aporta documentos y datos inéditos que permiten una visión más de conjunto acerca del estado de la enseñanza de la filosofía en general y de la ética en particular, que sirven como fundamento para construir espacios institucionales para la Filosofía en secundaria, especialmente en Colegios Técnicos Profesionales.

1.2. Título

La Enseñanza de la Ética en los Colegios Técnicos Profesionales: reseña histórica y análisis de su origen y práctica en la educación costarricense desde 1957 hasta 2021

Desde la aparición de la Ley General de Educación, en 1957, se propuso un modelo educativo diversificado que contempla el aprendizaje de oficios varios a la par de la oferta académica regular. Para lograrlo se realizaron reformas curriculares que llevaron en los últimos años a la eliminación de materias clasificadas como no esenciales, entre estas, filosofía, que, paulatinamente, fue perdiendo su espacio dentro de la malla curricular de los nuevos Colegios Técnicos Profesionales. La situación se tornó crítica durante los años 2006-2014 donde la educación técnica se posiciona como un instrumento vital de promoción social y desarrollo económico; en consecuencia, entre los años “2011 y 2018, el número de colegios técnicos diurnos pasó de 95 a 137” (Programa Estado de la Nación, 2019, p 125), impactando de manera importante el posicionamiento de la filosofía en la formación en secundarias públicas del país. A partir de esta situación se plantearon nuevos retos para la permanencia y actualización de la enseñanza de la filosofía y la ética en los centros educativos del país.

De esto se deriva que el presente trabajo se construya a partir de la inquietud de cuestionar, investigar y reflexionar acerca del lugar de la Enseñanza de la Filosofía, en particular, la Ética en los Colegios Técnicos Profesionales (CTP) del país. Se aborda el tema desde su complejidad, lo que supone el trabajo investigativo de sus aristas; por lo tanto, es una investigación que propone un examen de las condiciones actuales de la enseñanza de la filosofía y de la ética en el país, a partir de un recorrido de la historia de la enseñanza de la filosofía,

sumado a un trabajo teórico que incluye la revisión de filósofos y filósofas como: Adela Cortina, John Dewey, Hannah Arendt, Peter Singer, Mary Midgley; entre otros. Esta revisión teórica proporciona las herramientas conceptuales para justificar la necesidad de la filosofía y la ética en la formación de los y las jóvenes en su proceso educativo en secundaria y para los retos de la vida laboral.

1.3. Justificación

Al inicio de la década de los 1950, los procesos de industrialización, modernización y globalización empezaron a repercutir con gran fuerza a nivel del istmo centroamericano. Este escenario generó la necesidad de las naciones por dar una respuesta a los desafíos que estos cambios generaron. En Costa Rica, la nueva visión hacia un modelo económico basado en la industria trajo consigo una preocupación por empezar a generar mano de obra que pudiese desempeñarse en lo que se estaba demandando. Por lo que, ante tales exigencias, así como las necesidades emergentes, se hicieron grandes esfuerzos para formalizar la modalidad de educación técnica en Costa Rica, pues implementarla permitiría no solo ocuparse de dichas demandas, sino también brindar oportunidades de acceso a una modalidad educativa en cuya concreción, la persona egresada tuviese una posibilidad más segura de encontrar un trabajo —lo que no sucedía con tanto éxito en la educación académica— y promover así mejores condiciones de vida para la población.

Desde la aparición de la Ley Fundamental de Educación en 1957, se planteó la idea de desarrollar en Costa Rica una educación diversificada, en donde se pudiera dar una apertura al aprendizaje de oficios varios de manera paralela a una educación académica regular:

La enseñanza técnica se ofrecerá a quienes desearan hacer carreras de naturaleza vocacional o profesional de grado medio para ingresar a las cuales se requiera haber terminado la escuela primaria o una parte de la secundaria. La duración de dichas carreras y los respectivos planes de estudio serán establecidos por el Consejo Superior de Educación de acuerdo con las necesidades del país y con las características peculiares de las profesiones u oficios (Ley Fundamental Educación Pública, 1957, Art.17.)

Esto dio inicio a la fundación de algunos colegios cuyo énfasis fuera la educación técnica, para lo que se realizaron varios ajustes curriculares que se encaminaron a la apertura de cursos especializados que permitieran a las personas estudiantes el aprendizaje de algún oficio, el cual le permitiera ejercer en algún espacio laboral calificado.

Los esfuerzos para llevar a cabo esta empresa comprendieron entonces que dichos ajustes curriculares se priorizaran, principalmente, para favorecer la movilidad social, la generación de mano de obra técnica y el progreso material. Aquí, cabe decir que, al tratarse de una educación técnica en paralelo con una educación académica, los contenidos se maximizaron y el tiempo lectivo debía rendir, por lo que en el diseño curricular se llegó a dispensar de materias que se consideraron como ‘no esenciales’ para ese nuevo tipo de aprendizaje, entre las que se consideró la Filosofía.

Si bien se puede afirmar que a partir del gobierno de Ulate (1949-1953), casi todos los gobiernos vieron en la educación técnica una oportunidad para enmendar varias de las problemáticas que enfrentaba el país, fue durante los años del 2006 al 2014 que la educación técnica tuvo un gran impulso y se retomó con gran fuerza como un instrumento vital de promoción social y desarrollo económico, por lo que se empezaron a transformar muchos colegios llamados académicos en Colegios Técnicos Profesionales (CTP), dado que la educación meramente académica continuó siendo una opción que no representaba un camino viable para personas de bajos recursos que luego quisieran encontrar un trabajo.

El auge de la educación técnica destaca un gran impulso, especialmente durante el gobierno de Laura Chinchilla Miranda (2010-2014), cuya meta fue establecer durante su mandato 90 centros de esa modalidad, alcanzando el objetivo con creces, pues entre modalidades diurnas y nocturnas se crearon en total 117 instituciones de educación técnica (MEP, 2014, p. 264). En los años posteriores creció el número a 137 Colegios Técnicos Profesionales. De igual forma, en el gobierno anterior y el presente, se ha impulsado el equipamiento y desarrollo de esa modalidad educativa bajo la política de la Educación Dual, tal como se refleja en el *VII Informe del Estado de la Educación* del 2019.

Los factores antes citados nos permiten entrever un hecho importante de considerar, el de que todas estas transformaciones relacionadas al desarrollo de la educación técnica han impactado de forma radical el estado de la enseñanza de la Filosofía en la educación secundaria, puesto que esta materia se ha dejado de impartir en los colegios cuando estos han pasado de ser académicos a técnicos. En su lugar, se ha establecido un curso de Ética

Profesional en algunas de las especialidades que se brindan, sobre todo en la modalidad de Comercio y Servicios. Respecto al nombre que precisamente adopta este curso, existe cierta ambigüedad, pues puede aparecer en algunas mallas curriculares como Psicología y Ética Profesional, así como con la denominación de Ética Profesional, o bien Ética y Protocolo en algunos casos. Entender esta caracterización será también un objetivo de este seminario, sobre todo, por la poca información que se ha encontrado en los distintos documentos provistos por el MEP y las personas consultadas en las instituciones respectivas.

Por su parte, hay otro factor de interés en esta investigación, que se encuentra muy poco documentado, el cual es el hecho de que, cuando el Servicio Civil definió el perfil docente de los cursos denominados con el título de Ética, lo hizo para profesionales de la Psicología, a pesar de que no hubiera pertinencia. Las razones de esa decisión, si bien pertenecen al orden administrativo, se visualizan como influyentes en el orden curricular y pedagógico y, por lo tanto, relevantes para la investigación.

Con lo dicho anteriormente, es menester resaltar que, a pesar de que la educación técnica está consolidada desde hace 60 años, es poco lo que se sabe respecto a la enseñanza de la Ética en esta modalidad educativa. De esta manera, y dada la escasa información que se encuentra respecto a los factores que llevaron a la creación y desarrollo de la enseñanza de la Ética en Colegios Técnicos Profesionales, en el Seminario se han planteado tres problemas de estudio a) problema administrativo-político, b) problema curricular y c) problema pedagógico y didáctico.

Sobre el problema administrativo-político, se plantea indagar sobre los aspectos históricos y las razones del por qué una asignatura como la Ética es cedida al área de Enseñanza de la Psicología y no al área de Enseñanza de la Filosofía, ya que esta pertenece a las ramas de estudio de la misma. Además, se busca analizar los factores históricos y administrativos que han dado pie a la integración de distintas disciplinas dentro de la denominación del curso de Ética, el cual, en algunos espacios, es titulado como Psicología y Ética Profesional, y que favorece la contratación de personas educadoras en Psicología.

En relación al problema curricular se plantea investigar la coherencia existente entre los objetivos académicos y las diferentes denominaciones que se le da al curso de Ética, así como el papel que tendría este curso dentro de las distintas especialidades académicas.

El problema se plantea como revisión a las estrategias didácticas implementadas en la Enseñanza de la Ética desde la perspectiva de la pedagogía crítica, partiendo de una hipótesis secundaria de si lo que se enseña es a crear un juicio ético activo o si se trata de una propuesta de instrucción más de índole religioso o una perspectiva meramente prescriptiva. Es importante resaltar en este punto que no es pretensión del Seminario proporcionar como parte de su Memoria un método de cómo enseñar Ética, sino más bien hacer un análisis descriptivo de la pertinencia de la mediación pedagógica y los objetivos que se plantean en el curso.

Dadas estas consideraciones, la investigación se enmarca en una preocupación en el ámbito de la enseñanza de la Filosofía que, más allá de la sensible pérdida de oportunidades laborales, conduce a que se produzcan:

Cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes (...). Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos (Nussbaum, 2010, p. 20).

Resulta problemático que los desafíos de la economía corporativa, la insatisfacción social y material del presente, han llevado a buscar muchas soluciones diferentes desde el ámbito educativo, pero el enfoque se pierde en respuestas pragmáticas e inmediatas que no toman en cuenta la verdadera formación humana integral a largo plazo. Mientras la educación costarricense se robustece en lo tecnológico para servir a demandas inmediatas del mercado, la educación promotora de las llamadas destrezas “blandas” (pensamiento crítico y analítico) representadas sobre todo por la Filosofía, se va desvaneciendo. Algo que ya había advertido hace unos años el filósofo Gabriel Vargas Lozano en una conferencia sobre la enseñanza de la Filosofía:

...observamos una situación altamente contradictoria: por un lado, en virtud de los graves problemas que aquejan a la humanidad, la filosofía, como sistema de la razón, es más necesaria que nunca; sin embargo, por otro lado, existen tendencias

poderosas que buscan reducirla, limitarla e inclusive anularla (Vargas-Lozano, 2012, p. 9).

Es importante anotar aquí que, si bien la oferta académica de los Colegios Técnicos Profesionales se basa en un compendio oficial (MEP, 2016), esto puede variar de una a otra institución. La educación técnica comprende tres modalidades: Comercial y Servicios, Agropecuaria e Industrial. Cada una de las modalidades comprende un número determinado de especialidades, la Agropecuaria, por su parte, cuenta con siete especialidades, mientras que la Industrial y la Comercial y Servicios comprende 24 especialidades cada una.

Según la información recopilada, el curso de Ética no es parte de todas las especialidades, así que para asegurar un espacio de investigación, se hizo una consulta previa de una variedad de instituciones y se escogieron aquellas en cuya oferta académica apareciera un curso de Ética. Además, se consideró la anuencia de las personas contactadas en las distintas instituciones para colaborar con la investigación, además de la variedad de escenarios y poblaciones que en conjunto esas instituciones representaban. Dado que los seminarios pueden ser matriculados por tres y hasta seis estudiantes y que cada uno debe tener un campo particular de aplicación de los objetivos de estudio, es así que se determinaron seis instituciones posibles para desarrollar la investigación: CTP Jesús Ocaña Rojas (Alajuela), CTP San Sebastián (San José), CTP Alajuelita (San José), CTP Dulce Nombre (Cartago), CTP Dos Cercas (San José) y CTP Calle Blancos (San José). Sin embargo, como se explicará en el Marco Metodológico, la formulación de las instituciones cambió un poco debido al acceso a las mismas que se modificó por la situación de la pandemia.

Al final del estudio, se pretende dejar en la Memoria del Seminario una descripción de los factores históricos, curriculares y pedagógicos que dieron lugar y forma a la enseñanza de la Ética en los Colegios Técnicos Profesionales, la cual pueda servir de base para un replanteamiento futuro sobre la pertinencia de una educación filosófica más amplia en esos centros educativos.

1.4. Planteamiento del problema

¿Cuál es el estado de la enseñanza de la ética en los Colegios Técnicos Profesionales del país?

Para dar respuesta a esta pregunta, se dividió el análisis en tres subtemas.

- Problema administrativo y político:
 - a) ¿Qué criterios técnicos fueron empleados para determinar la atinencia de la persona profesional que impartirá los contenidos de Ética Profesional en CTP?
 - b) ¿Qué factores históricos-institucionales intervienen en la integración curricular que conformó el curso de Psicología y Ética Profesional?
 - c) ¿Qué criterios administrativos se utilizaron para promover que el programa de afectividad y sexualidad se imparta en el tiempo lectivo correspondiente al curso de Psicología y Ética profesional?

- Problema curricular:
 - a) ¿Qué congruencia existe entre las denominaciones curriculares dadas a la oferta académica en materia ética del MEP dentro del sistema de educación diversificada (Ética, ¿Ética Profesional, Psicología y Ética Profesional), y los contenidos propuestos en los programas de estudio de dichos cursos?
 - b) ¿Qué papel juegan el curso de Psicología y Ética Profesional y los módulos de ética profesional dentro de la formación académica y técnica de los CTP?

- Problema pedagógico didáctico:
 - a) ¿Qué aspectos didácticos caracterizan la enseñanza de la ética profesional en los CTP?
 - b) ¿Qué aspectos didácticos se consideran pertinentes de proponer para una mejora continua de los programas de ética profesional en el sistema de educación diversificada costarricense?

1.5. Objetivos general y específicos

Objetivo general:

Investigar el origen histórico, las bases curriculares, pedagógicas y didácticas de la Enseñanza de la Ética en Colegios Técnicos Profesionales y práctica en la educación costarricense en el período comprendido desde 1957 hasta 2021.

Objetivos Específicos:

- A) Investigar el origen histórico del desarrollo de la educación técnica profesional, tanto desde el ámbito internacional como nacional.
- B) Investigar los factores sociales, económicos y educativos que dieron origen a la enseñanza de la Ética en los Colegios Técnicos Profesionales de Costa Rica.
- C) Investigar las razones por las que la enseñanza de la Ética se relaciona con el campo de la Psicología en los colegios técnicos profesionales costarricenses.
- D) Estudiar algunos fundamentos de la enseñanza de la Ética según la tradición filosófica moderna y contemporánea.
- E) Analizar el abordaje curricular, pedagógico y didáctico con que se ha tratado la Ética en general y la Ética Profesional, en particular, en los Colegios Técnicos Profesionales, desde sus inicios hasta la actualidad.
- F) Analizar la pertinencia de los contenidos descritos en los programas con la denominación de “Ética Profesional” y “Psicología y Ética Profesional” y el contexto de la especialidad en la que se están dando.

2. CAPÍTULO II: Estado de la cuestión.

En los términos de la presente investigación, se comprende la enseñanza de la Ética Profesional en Colegios Técnicos Profesionales (CTP), como una forma de enseñanza de Filosofía dentro del sistema de educación diversificada costarricense, de la cual se presentará en los siguientes antecedentes un recuento teórico e histórico de la institucionalización de la enseñanza de filosofía, su desarrollo y promoción, tanto en el campo internacional como, especialmente, en el campo costarricense. A nivel nacional se señalan problemáticas que, históricamente, han afectado la situación de la enseñanza de la filosofía en la educación diversificada, y que han sido abordadas política, institucional y académicamente desde la organización del profesorado de filosofía en secundaria.

Sobre la revisión documental, en cuanto a ética profesional en general, se pueden encontrar investigaciones académicas, principalmente orientadas hacia áreas como docencia, Medicina, Derecho o negocios. Sin embargo, llama la atención la escasa participación de estudiantes de filosofía en el desarrollo de investigaciones y proyectos de graduación orientados a pensar la ética profesional y su enseñanza, pese a que dichos trabajos toman la tradición filosófica, así como sus exponentes más notables como lugares de consulta obligatoria.

Además, la revisión documental no arroja datos sobre trabajos previos que aborden propiamente el estado de la enseñanza de ética profesional para Colegios Técnicos Profesionales en Costa Rica. Asimismo, la documentación internacional de la enseñanza de la ética en la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe, es escasísima y se enfoca en intereses educativos de disciplinas como trabajo social, gestión cultural y educación.

Cabe destacar que las dos secciones finales de los antecedentes nacionales para este trabajo recopilan una serie de documentación institucional de diferentes actores que participaron en el proceso para intentar promover un programa de ética profesional para CTP. Esta documentación compone una colección inédita que reconstruye los hechos de aquel proceso para su posterior valoración en el presente trabajo.

2.1. Promoción e institucionalidad internacional de la filosofía y su enseñanza

Un material producto del esfuerzo por promover la institucionalización a nivel

internacional de la filosofía y su enseñanza por parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (UNESCO), es el texto publicado en 2007 originalmente en francés: *La Philosophie, une École de la Liberté - Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe: état des lieux et regards pour l'avenir* (UNESCO, 2007), con traducción al español por la UNESCO y reeditado en 2011 bajo el título *La filosofía una escuela de libertad: la situación actual y perspectivas para el futuro*, publicado por la sección de Ciencias Sociales y Humanidades de dicha organización y la Universidad Autónoma Metropolitana de México (UAM).

El texto compone un trabajo interdisciplinar orientado al tema filosófico, educativo y social, que no solo plantea la situación de la enseñanza de la filosofía alrededor del mundo, sino que aborda una variedad de propuestas metodológicas para la enseñanza de la filosofía en los diversos niveles de la educación, a la vez que reflexiona de manera filosófica y pedagógica sobre las mismas, a su vez, se exploran diferentes reformas y políticas educativas que se han dado en los países miembros de la UNESCO respecto al tema de la enseñanza de filosofía.

Al respetar la división tradicional de la enseñanza en tres niveles –primario, secundario y superior– este estudio se propone dar una visión rica y pertinente del aprendizaje de la filosofía de manera original. Se describen, de la manera más exhaustiva posible, las iniciativas de reforma pasadas, en curso o programadas, a través de la multiplicidad de facetas de la enseñanza de la filosofía (...) A corto plazo, este estudio ofrece una instantánea de la enseñanza de la filosofía, lo más fiel y documentada posible y, a medio plazo, se propone ayudar a los Estados miembros en sus decisiones futuras con inspiraciones, ideas o experiencias (UNESCO, 2011, p. 18).

Además de los anteriores objetivos orientados a la promoción y desarrollo de la filosofía y su enseñanza, cabe destacar el importante papel que la UNESCO confiere al cultivo de la filosofía como elemento esencial para la construcción de una cultura de paz entre los pueblos:

La filosofía proporciona las bases conceptuales de los principios y valores de los que depende la paz mundial: la democracia, los derechos humanos, la justicia y la igualdad. Además, la filosofía ayuda a consolidar los auténticos fundamentos de la coexistencia pacífica y la tolerancia (ONU, 2005 , párr. 4).

La filosofía una escuela de libertad: la situación actual y perspectivas para el futuro, UNESCO (2011) presenta el anterior tema en función de no asumir ningún método o escuela

filosófica específica como corriente preponderante para el desarrollo de sus objetivos, más bien, parte de trabajar con distintos marcos de referencia filosófica y pedagógica, pero tomando como hilo conductor la necesaria tarea de la construcción de una cultura de paz:

La trama de este estudio se apoya en un postulado esencial: la UNESCO no pretende defender ningún método u orientación filosófica, salvo el de la cultura de la paz. La iniciativa de este estudio, decidida por los Estados miembros y la Secretaría de la UNESCO se inscribe en un *leitmotiv* permanente: la promoción de la filosofía y el fomento de su enseñanza, como lo atestigua la Estrategia Intersectorial sobre la Filosofía de la UNESCO (1). Dicha estrategia tiene tres ejes principales: *i) La filosofía frente a los problemas del mundo: diálogo, análisis e interrogantes sobre la sociedad contemporánea; ii) La enseñanza de la filosofía en el mundo: fomentar la reflexión crítica y el pensamiento independiente; iii) La promoción de la investigación y del pensamiento filosóficos* (UNESCO, 2011, p. 11).

Cabe también destacar “La declaración de Santo Domingo”, celebrada el 8 y 9 de junio de 2009 en República Dominicana y que reunió alrededor de cincuenta miembros de ocho países de América Latina y el Caribe, concretando para dicha región el trabajo conjunto promovido por la UNESCO, diversas ONG, universidades, asociaciones de docentes de filosofía; entre otras entidades para la promoción de la filosofía y su enseñanza. Como se estipula en la declaración: “El objetivo principal de estos encuentros de alto nivel es actuar junto a los Estados miembros con el fin de acompañarlos en la formulación de políticas a favor de la enseñanza de la filosofía” (Declaración de Santo Domingo, 2009, p. 11).

La declaración y el documento final que la contiene, es el producto de distintas sesiones de trabajo que tomaron como base la primera traducción del texto *La filosofía una escuela de libertad: la situación actual y perspectivas para el futuro* (UNESCO, 2007), siguiendo su metodología de diagnóstico en cuanto políticas y reformas educativas que le conciernen a la enseñanza de la filosofía en la región; asimismo, proponiendo y explorando metodologías pedagógicas para la enseñanza de la filosofía en los distintos niveles educativos primaria, secundaria, educación superior y educación no formal. Concluye la declaración enunciando los siguientes puntos:

- La enseñanza de la filosofía debe mantenerse o ampliarse donde ya existe, implantarse donde aún no está presente y ser nombrada explícitamente con la palabra “filosofía”.
- La promoción del patrimonio filosófico de cada país debe ser irrestricta y libre; este patrimonio debe ser consolidado y difundido de manera amplia en los programas de filosofía.
- El diálogo político y multicultural, que incluya a las culturas locales y/o originarias, tanto a nivel regional como interregional, debe ser impulsado y reforzado, con el fin de promover los derechos humanos, así como la autonomía moral de toda persona (Declaración de Santo Domingo, 2009, p. 59).

Por otro lado, para la reciente historia de la institucionalidad y promoción de la filosofía y su enseñanza en el plano internacional, es necesario hacer referencia al Día Mundial de la Filosofía. La iniciativa para oficializar esta efeméride fue tomada por el Sr. Mohamed Achaari, quien fue, en su momento, Ministro de Cultura del Reino de Marruecos, a través de una carta presentada a la Dirección General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia, y Cultura (UNESCO) el 19 de mayo de 2004. Si bien el Día de la Filosofía fue celebrado por dicha organización desde el 2002, es oficializado hasta 2005 mediante la resolución 3C/37 para conmemorarse cada tercer jueves del mes de noviembre.

Según la UNESCO (2005), dentro de los objetivos que contempla el Día Mundial de la Filosofía están:

- i) renovar el compromiso regional, subregional, e internacional en favor de la filosofía;
- ii) alentar el análisis, la investigación y los estudios filosóficos sobre los grandes problemas contemporáneos para responder mejor a los desafíos con que se enfrenta hoy en día la humanidad;
- iii) sensibilizar a la opinión pública a la importancia de la filosofía y de su utilización crítica en las elecciones que plantean a múltiples sociedades los efectos de la mundialización o la incorporación a la modernidad;
- iv) hacer un balance de la situación de la enseñanza de la filosofía en el mundo, insistiendo particularmente en las dificultades de acceso;
- v) subrayar la importancia de la generalización de la enseñanza filosófica para las generaciones futuras (UNESCO, 2005, – p. 2).

Para efectos de la enseñanza de la filosofía, como lo muestran los objetivos planteados en la proclamación del Día Mundial de la Filosofía y las funciones que la UNESCO se adjudica respecto a la promoción de dicha disciplina, se identifican problemas atinentes a la misma, proponiendo acciones orientadas a trabajar sobre estas:

5. La proclamación de un Día Mundial de la Filosofía también podría ejercer una influencia benéfica para la promoción de la enseñanza de esta disciplina, ausente de los programas de estudios de numerosos países y a la que, en otros, se asigna un lugar vulnerable y delicado a la vez. (...). El Día Mundial de la Filosofía podría contribuir a que paulatinamente esta disciplina se introdujera en los planes de estudio, para alentar un ejercicio reflexivo y crítico del pensamiento y la razón. La celebración del Día Mundial de la Filosofía haría que la UNESCO desempeñara su función de catalizadora de ideas y de foro de encuentro y de reflexión, al tiempo que pondría de relieve el cometido de cuestionamiento y crítica de la disciplina filosófica, junto con las demás ciencias humanas (UNESCO, 2005, p. 1).

Desde su oficialización en 2005, el Día Mundial de la Filosofía se ha mantenido dentro del ámbito institucional como una celebración constante en los últimos años y ha dado pie a la producción de diferentes materiales y espacios que promueven la reflexión filosófica sobre temáticas y problemas de relevancia actual.

2.2. Sobre la Enseñanza de la Filosofía en Costa Rica

Las primeras apariciones de cursos o cátedras de Filosofía, que datan del siglo XVIII, se caracterizan en sus inicios de una forma difusa. La Filosofía forma parte del currículum para la formación religiosa y se enseña junto con otras áreas necesarias para llevar a cabo distintos proyectos de evangelización en el istmo centroamericano, por lo que es común que esta aparezca junto a la enseñanza de la lengua española y la enseñanza de la doctrina cristiana por parte de figuras pertenecientes a la institucionalidad religiosa. Láscaris (1983) menciona que:

Un intento hubo a finales del XVIII de crear un centro de enseñanza de tipo medio. El Gobernador de Acosta ofreció pagar de su propio peculio un maestro de Filosofía para Cartago. En 1782 el Obispo Tristán, en su vida pastoral a Costa Rica, fundó en Cartago un Seminario para la enseñanza de “Gramática, moral y filosofía”. Este seminario funcionó irregularmente. En 1794, Baltasar de la Fuente, Bachiller en Filosofía y

Teología por Guatemala, solicitó el permiso para enseñar Filosofía y Teología en Cartago, diciendo que “antes no había quien la enseñase”. Enseñó gramática y moral y dio un curso de Artes durante un año. Luego pasó dos años en Guatemala. A su regreso quiso volver a enseñar, pero se dieron largas rencillas con el P. Esquivel, que pretendía lo mismo, y pronto no enseñó ninguno (Láscaris, 1983, p. 26).

El intento de Enseñanza de la Filosofía es inestable al no contar con recursos económicos para su sostenibilidad. Además, usualmente, quienes enseñaron Filosofía, lo hacían de manera intermitente, pues se ejercía la disciplina por personas profesionales formadas principalmente en Guatemala, en Teología y Filosofía, en la Universidad de San Carlos o en León, Nicaragua, lo que los mantenía constantemente viajando de un lugar a otro por razones profesionales, como fue el caso de Florencio del Castillo, costarricense que se formó en el Seminario Conciliar y que ejerció la cátedra de Filosofía en el Colegio Tridentino en Nicaragua (Láscaris, 1983, p. 38).

Por otro lado, se señala que la preocupación del Obispo Tristán viene acompañada con el objetivo de luchar contra algunas de las supersticiones de los pobladores de la provincia de Costa Rica, una de ellas, la brujería (Láscaris, 1983, p. 26), por lo que hay un uso de la Filosofía como un arma de lucha sociocultural. Posteriormente, en el período de consolidación de las repúblicas centroamericanas, las ideas filosóficas estuvieron marcadas por la ‘nostalgia de la Monarquía’.

El bachiller Rafael Osejo fue el primer filósofo y profesor de filosofía en Costa Rica con el mayor éxito en su época, pues enseñó filosofía en la Casa de Enseñanza Pública, que surge en 1814, y es el antecedente de la Universidad de Santo Tomás. Por su parte, al profesor de filosofía se le asignó un sueldo de 300 pesos anuales (Láscaris, 1983, p. 45).

La Casa de Enseñanza, económicamente era inestable, lo que implicó que lo que mantuvo viva la Casa de Enseñanza fueron las contribuciones voluntarias de los vecinos de San José. En este sentido, la cátedra de Filosofía siguió “económicamente dotada hasta 1820” (Láscaris, 1983, p. 45). Pero, por otro lado, en 1817 se cierra la clase de Teología Moral, por falta de recursos económicos, por lo que el Bachiller Rafael Osejo sustituye como rector al Pbro. Juan de los Santos Madriz.

Es en 1824 que el Congreso de la República de Costa Rica decretó la Casa de Enseñanza con carácter oficial. Láscaris (1983) considera que en los años venideros, posterior a la independencia y a la consolidación de la República de Costa Rica, la enseñanza de la Filosofía debe verse en el marco y desarrollo de la enseñanza media y de la Universidad de Santo Tomás, pues se da un cruce entre dos procesos: “el intento de desarrollo de una Universidad, y la poderosa aparición desde mediados del siglo de una clase media que requiere de una enseñanza media no satisfecha por la Universidad”¹(Láscaris, 1983, p.74). Entre el 1860 y el 1880 se dan diversos intentos intrauniversitarios por afrontar el problema, pero se mostraron insuficientes (Láscaris, 1983, p. 74). A esto le suma Láscaris (1983) el hecho de que “no hubo nunca enseñanza de la Filosofía a nivel universitario” [sino que], fue siempre impartida a nivel secundario y propedéutico para los estudios propiamente “superiores” o profesionales (p. 75).

Con respecto a los años en los que la Universidad de Santo Tomás fue cerrada por el Secretario de Estado Mauro Fernández, en 1888, la Enseñanza de la Filosofía puede verse en la Cátedra de Filosofía del Derecho desde los estudios superiores en la Escuela de Derecho, escuela que sobrevive al cierre de la Universidad de Santo Tomás.

En la enseñanza media hay señales de que existieron tres tendencias. La primera, es la continuación del diseño krausista de la Enseñanza de la Filosofía concentrada en tres disciplinas: Lógica, Psicología y Ética. Este plan estuvo mucho tiempo vigente en España y fue introducido por Valeriano Fernández Ferraz, doctor en Filosofía que estuvo a cargo de la enseñanza de la Filosofía en el Colegio San Luis Gonzaga de Cartago en 1869. Entre las principales dificultades de la época, se señala la poca preparación de profesionales de la filosofía y de profesorado para cubrir la progresiva ampliación de los liceos.

La segunda tendencia es que el sector docente normalista, que era nombrado para enseñar Filosofía, tendían a enseñar Psicología, lo que llevó a sustituir la Lógica y la Ética. La tercera es que la Ética fue puesta al lado para trabajar estudios referidos a la Oratoria. Por ejemplo, en la Escuela Normal de Heredia, en el plan de estudio de 1914, sucedía que la Lógica se asociaba con su uso en los debates, e igualmente se trabajó más en la enseñanza de la Psicología (Láscaris, 1983, p. 457).

Ante el cierre de la Universidad de Santo Tomás, la necesidad real por la formación de profesionales que enseñan filosofía, la emergencia de una clase media, según Láscaris, y la

¹ Láscaris hace referencia a la Universidad de Santo Tomás en el texto citado.

falta de profesionales de filosofía nacionales, cabe preguntarse por la aparición de los estudios filosóficos en Costa Rica y los estudios filosóficos que forman profesionales en filosofía de forma completa y no de forma propedéutica para el posterior aprendizaje de otra disciplina o la preparación de estudios superiores. La tesis más plausible sobre este asunto es la siguiente:

[l]a aparición de estudios filosóficos sistemáticos, diferenciados e institucionalizados no ocurrió en Costa Rica sino hasta la segunda mitad del siglo XX. Es sabido que, en la vieja Universidad de Santo Tomás, entre 1844 y 1888, se confirieron títulos de bachiller, licenciado y doctor en filosofía. Sin embargo, la organización de los estudios de licenciatura y doctorado era inexistente. Además, el título de bachiller en filosofía se otorgaba con el sentido de habilitar a los estudiantes para continuar sus estudios en otras ramas y, por lo tanto, tenía un carácter propedéutico. Es decir, aunque se otorgaban títulos, no existía una tradición de estudios completos en filosofía (San Miguel, Ascunce y Jiménez, 2008, pp.78-79).

Contrario a lo anterior, en la segunda mitad del siglo XX, en relación con la Universidad de Costa Rica, se dan las condiciones necesarias para hablar de una institucionalidad filosófica. En este sentido, se suscribe lo que han ofrecido San Miguel, Ascunce y Jiménez (2008) cuando definen

la institución filosófica como un ámbito complejo que es el resultado de las relaciones entre varios factores: la existencia de estudios filosóficos sistemáticos, la posibilidad de marcos de interlocución con tradiciones filosóficas contemporáneas y con otras tradiciones del saber, condiciones propicias para la investigación, capacidades analíticas que permitan revisar críticamente las tradiciones culturales de una sociedad respectiva, un cierto ritmo editorial y la inserción de las redes de debate público (San Miguel, Ascunce y Jiménez, 2008, p. 80).

Esto porque tras el cierre de la Universidad de Santo Tomás, en 50 años no existió una institución pública educativa de nivel superior. Por eso el prestigio intelectual y social en los medios de comunicación y en el imaginario social sobre los intelectuales de la Universidad de Costa Rica tiene un peso en la cultura y en la política, en la vida social, en la ciencia y demás ámbitos de la realidad costarricense (San Miguel, Ascunce y Jiménez, 2008, p. 78).

Con la creación de la Universidad de Costa Rica en 1941, coincide la llegada del filósofo y profesor Teodoro Olarte², quien es parte de un grupo destacado del profesorado de Segunda Enseñanza que se une al cuerpo docente de la Universidad de Costa Rica. En apoyo de la idea anterior, se dice que Olarte fue: “uno de los profesores de Segunda Enseñanza contratado por la universidad para llenar las vacantes que presentaba. La Universidad de Costa Rica se fijó en aquellos educadores más destacados y prestigiosos para ir creando su plantilla docente” [...] (San Miguel, Ascunce y Jiménez, 2008, p. 54).

En el caso de la Enseñanza de la Filosofía en la Universidad de Costa Rica, esta estuvo concentrada ocho años en la Facultad de Filosofía y Letras a la cabeza de Jorge Volio quien fue Decano de esa Facultad de Filosofía y Letras de 1941 a 1948 (Láscaris, 1983). Se enseñaba Filosofía, principalmente, desde un enfoque histórico y acompañado de áreas de la filosofía como la epistemología, la lógica y la metafísica; sin embargo, sus estudios estaban dirigidos a estudiantes que no se dedicaban a la filosofía, tal enfoque se “justificó por considerarse a la Filosofía como la disciplina formativa por excelencia” (Láscaris, 1983, p. 472).

Otro caso hacia el cual estuvo y está dirigida la enseñanza de la Filosofía en la Universidad de Costa Rica son los Estudios Generales. En 1946 es celebrado un congreso universitario en el que surge la iniciativa de crear un curso Humanístico general y la reorganización del modelo de la Universidad, dicho curso tuvo fuertes ecos hasta 1956 en la Reforma Universitaria. Plutarco Bonilla mencionó en ese congreso mencionado lo siguiente:

(...) Fundamentalmente una Universidad es una *institución académica, es decir, de cultura general humanística*. En otras palabras, prepara la incorporación del individuo a un pasado de cultura y a la comprensión general del medio y de la época en que vive. Esta es la función primordial de la Universidad. En segundo lugar, la Universidad tiene la función de preparar profesionales... Pero las mismas profesiones deben tener su aspecto académico importante. Una profesión debe ser una especialización sobre un aspecto de la cultura (Bonilla citado por Láscaris, 1983, p. 465) (el resaltado es del texto original).

Con la formación de la Facultad de Central de Ciencias y Letras en 1957, la cual funcionó de forma más departamental, menciona Láscaris (1983), uno de los principales

² Se puede profundizar más sobre aspectos biográficos sobre este filósofo en la obra de San Miguel, Ascunce y Jiménez (2008). *Teodoro Olarte Sáenz del Castillo. Antropología filosófica y cultura personal*.

departamentos para la enseñanza de la filosofía fue el de Estudios Generales, donde todos los estudiantes de la Universidad, sea cual sea su carrera, deben pasar por los estudios en Filosofía. Actualmente, sigue siendo así, pero el Departamento de Estudios Generales tiene su propia Escuela, en donde la filosofía tiene un departamento.

En síntesis, los Estudios Generales son una materialización de un modelo de universidad en consonancia de las necesidades intelectuales y de las exigencias que la sociedad pedía para su época (San Miguel, Ascunce y Jiménez, 2008). La filosofía en los Estudios Generales coincide con la misión de la Universidad, Teodoro Olarte, quien fue elegido en 1959 como director del Departamento de Filosofía en aquella época menciona:

La misión de la Universidad se efectúa a través de la formación de profesionales que sirvan inmediatamente a la comunidad; de especialistas investigadores que sirvan inmediatamente a la Universidad y mediatamente a la comunidad. Respecto a los últimos y desde el punto de vista de la función de la Filosofía se impone una distinción: los que preparan para una profesión cualquiera y los que preparan a los que se cuentan entre “los condenados por Dios a ser filósofos” (Hegel); en otras palabras: “los investigadores de Ciencias y Letras y los investigadores de la misma Filosofía”. A los primeros sirven parte de los cursos impartidos por el Departamento [de Filosofía]; a los segundos, su plan completo (Olarte citado por Láscaris, 1983 pp. 473-474).

Esta institucionalización de la Filosofía coincide con la misión de la Universidad en tanto prepara profesionales que sirvan a la comunidad (es decir, que tengan incidencia en la vida social y cultural de la sociedad) e investigadores que están a disposición de la comunidad e inmediatamente para la Universidad. Además, la carrera de Filosofía empieza a funcionar distinta a la dirección de Volio. Con la creación de la Universidad y, posteriormente, con la Reforma Universitaria, se buscaba tener impacto en la vida social y cultural del país. Dos años antes, siguiendo el planteamiento anterior, en 1955, Teodoro Olarte, había participado en la organización del Primer Seminario Nacional de Segunda Enseñanza. Olarte es elegido miembro de la Comisión encargada de formación de profesores universitarios y se crea en conjunto de Carlos Monge Alfaro una comisión para analizar la participación de la universidad en el ámbito escolar de la Segunda Enseñanza (San Miguel, Ascunce y Jiménez, 2008, p. 55).

En este contexto ocurren los primeros acercamientos formales entre la Universidad de Costa Rica y las instituciones encargadas de la enseñanza media. Esto es relevante para

entender la trayectoria de la enseñanza de la Filosofía y su profesionalización posteriormente, como veremos a continuación.

En el ámbito de la enseñanza media, para finales del siglo XIX, la materia de Filosofía fue parte del currículo escolar y se impartía en cuarto y quinto año de la enseñanza media, cuyo énfasis, para el período de 1873-1879, fue de la enseñanza de la ética y la lógica. Ya para los primeros treinta años del siglo XX, la filosofía en la enseñanza media comienza un período de inestabilidad y discontinuidad en su currículo, reduciendo las lecciones constantes solamente a dos colegios, los cuales son: San Luis Gonzaga y Liceo de Costa Rica.

Esta crisis de la Enseñanza de la Filosofía se profundiza hasta llegar a su desaparición del currículo del Ministerio de Educación Pública (MEP) en el período 1930-1957. No fue hasta 1953 que “el Consejo Superior de Educación aprueba el plan de estudios de enseñanza media, el cual incluye de nuevo la lógica junto con la psicología, en dos lecciones para V año y la lógica con tres para VI” (Carvajal, 2007, p. 10).

Sin embargo, esta inclusión de la lógica va a ser de un período corto, pues en 1957 el Consejo Superior de Educación (CSE) aprueba un nuevo plan en el que “desaparecen la lógica y la filosofía del currículo escolar” (Montero, citado por Carvajal, 2007, p. 10). Autores como Camacho concuerdan en que uno de los factores para tal acontecimiento “se debe al hecho de que al ampliarse progresivamente el número de colegios y no prepararse profesores (sic), la filosofía empezó a desaparecer de hecho; este es el caso de la lógica” (citado por Carvajal, 2007, p. 11). En la misma línea, Jacinto Ordóñez hace énfasis en que “la cuestión estriba en la falta de una filosofía de la enseñanza de la filosofía” (citado por Carvajal, 2007, p. 11).

En 1958, surge el interés por incluir en la reforma al Plan de Estudios de la Enseñanza Media Costarricense, un plan de estudios que estuviera enfocado en la Enseñanza de la Filosofía para secundaria. Ese mismo año, el Consejo Superior de Educación crea una Comisión de Estudio, la cual consideró de importancia la organización:

(...) en forma experimental, cursos de Filosofía en la Enseñanza Media, de acuerdo con las posibilidades de Profesorado especializado, y en la esperanza de que el aumento de éste, gracias al funcionamiento del Departamento de Filosofía de la Facultad Central de Ciencias y Letras, permitirá extender dicha enseñanza, en forma progresiva. (1958, p. 279).

Estos cursos experimentales tuvieron un carácter optativo al inicio y se brindaron oficialmente a estudiantes de colegios públicos. Sin embargo, la Comisión instó a que al menos un centro de enseñanza media de carácter privado pudiera implementar los cursos

experimentales. La lista de colegios públicos fue: el Liceo de Costa Rica, Colegio de Señoritas, Liceo Vargas Calvo, y el Liceo de San José; además, de la Escuela Normal Superior y la recomendación de incluir al Colegio San Luis Gonzaga.

Para el desarrollo de estos cursos experimentales, se contó con la participación del profesorado de la Cátedra de Filosofía del Departamento de Estudios Generales de la Facultad de Ciencias y Letras, dentro de los que resaltan la colaboración de Constantino Láscaris, Guillermo Malavassi y Teodoro Olarte. Según Guillermo Malavassi, el papel de la Filosofía es el de “(...) satisfacer una necesidad intelectual del adolescente, ya que gracias a ella puede aprender a plantearse e intentar resolver con rigor algunos problemas” (citado por Carvajal, 2007, p. 12). En apoyo de la idea anterior, menciona Láscaris que:

En calidad de Supervisor de los Cursos, del Ministerio de Educación, Lic. Guillermo Malavassi justificó así: “... resultan mutiladas una formación docente y una Enseñanza Secundaria que no inician, al menos a los estudiantes (sic) a la problemática filosófica. Desde este punto de vista, incluir la Filosofía en la Enseñanza Media es simplemente reconocerla como el saber más útil para formar debidamente seres humanos (Láscaris, 1983, p. 483).

También en 1958 fue la creación de la Asociación Costarricense de Filosofía (ACOFI). Su fundación se da en medio de un contexto en el que “se consideraba que el momento era ya maduro, como lo manifestaban las distintas actuaciones de índole filosófica realizadas en el país” (ACOFI, 1958, p. 379). A propósito de la primera sesión de la Asociación, el Dr. Cornelius Krusé, rector de la Universidad de Buenos Aires, afirmó que su fundación era “un símbolo de que existe en Costa Rica un movimiento filosófico lleno de promesas para el futuro” (citado por Camacho, 2009, p. 100).

En 1960, el Dr. Constantino Láscaris, en conjunto con el Ministerio de Educación Pública, la Asociación Costarricense de Filosofía y docentes del Departamento de Filosofía, realizan un Seminario sobre Didáctica de la Filosofía en la Enseñanza Media. En este Seminario se expusieron una serie de informes sobre el desarrollo de los cursos experimentales en distintos colegios.

Además, se expuso una *Presentación de un proyecto de programa para los cursos experimentales de 1961*. Dentro de las recomendaciones que realiza el Seminario se encuentra “que en el año 1961 se continúe, y, a ser posible, se amplíe, la experiencia de introducir cursos

de Filosofía en los liceos” (1960, p. 409). Para 1961 los cursos experimentales pasan a ser “una experiencia permanente sujeta a evaluación anual” (Carvajal, 2007, p. 14).

Otro elemento positivo para la enseñanza de la filosofía en la reforma educativa tuvo lugar con “la introducción para el año 1967, por parte del Consejo Superior de Educación, del curso de lógica obligatorio en las especialidades del segundo ciclo de la enseñanza media, dirigido a los (*sic*) estudiantes de quinto año” (Carvajal, 2007, 15). En términos generales, la década de 1960 se caracterizó por ser un período que “desde el punto de vista filosófico presenta una gran actividad académica, no solo por la cuestión de la enseñanza de la filosofía, la cual es uno de los ejes centrales” (Carvajal, 2007, p. 15).

En 1964, se celebra en Guatemala el I Coloquio Universitario Centroamericano de Profesores de Filosofía. Dentro de las recomendaciones que realizó el Coloquio, se señalan:

(...) que las Universidades de los países centroamericanos donde no esté incluido en los planes de estudio la enseñanza de la Filosofía en la Educación Media y en las Escuelas Normales, gestionen ante quien estimen conveniente, la inclusión de la Filosofía en los planes de estudio de sus países; 2º que los estudios filosóficos se incluyan en los dos últimos años de la Enseñanza Media y Normal; que las Universidades ofrezcan a los Ministerios de Educación los servicios de sus Departamentos de Filosofía en el momento de planear y programar los estudios de Filosofía en la Enseñanza Media y Normal” (1965, p. 420).

Carvajal describe el período de 1969-1980 como “un período de consolidación de la enseñanza de la filosofía en la educación diversificada” (2007, p. 17), pues fue en “1968 cuando se aprueba, por parte del Consejo Superior de Educación, la incorporación de los estudios obligatorios de filosofía en la enseñanza media” (Carvajal, 2007, p. 17) para quinto año en las especialidades de Ciencias y de Letras (Láscaris, 1983, p. 483).

En Costa Rica, la filosofía como asignatura académica de secundaria surge en un contexto de consolidación institucional de la misma. Por esta razón, antes de comprender la importancia que se le adjudica a la enseñanza de la filosofía como tal, resulta prioritario indagar la institucionalización de la filosofía en Costa Rica. La importancia de esta interrogante se basa en que ambos procesos se atraviesan entre sí.

La formalización de la filosofía en Costa Rica a nivel académico y universitario, se consolidó en el mismo contexto en el que surgió la asignatura académica para secundaria. El

filósofo y escritor costarricense, Alexander Jiménez (2015), afirma que esto se dio durante la segunda mitad del siglo anterior, no hace más de setenta años

Los estudios filosóficos aparecen tardíamente en la historia cultural costarricense. De hecho, las instituciones en medio de las cuales se desarrolla la enseñanza, la investigación y la divulgación de la filosofía no aparecen sino hasta la segunda mitad del siglo XX (p. 60).

Efectivamente, los tres elementos que menciona el autor en esta cita van de la mano: la enseñanza como proceso educativo, la investigación para mejorar ese proceso y la divulgación como efecto cultural del mismo. En paralelo, pero refiriéndose propiamente a la enseñanza de la filosofía respecto de la asignatura en secundaria, el filósofo Álvaro Carvajal (2017) señala:

El período de la historia de la enseñanza de la filosofía que comprende los años entre 1957 y 1980 es de gran efervescencia, al menos hasta la década de los años 70. Es el momento de su consolidación en el currículo de la educación diversificada. Después de un largo período de la casi eliminación de la enseñanza de la filosofía, y a partir de la creación de instituciones educativas a nivel universitario en el ámbito de la filosofía, esta disciplina inicia su profesionalización en el país (p. 12).

Dentro de algunos aspectos relevantes en la década de 1960, se tiene el enfoque que se toma sobre la didáctica en la filosofía, donde las autoridades pertinentes en el área organizan tanto seminarios como el denominado *Sobre didáctica de la filosofía en la enseñanza media*, el cual es impartido en la UCR, como la organización del *Segundo Congreso Extraordinario Interamericano de Filosofía* para el año de 1962, donde, como menciona Carvajal (2007) “uno de los temas abordados en este congreso fue el de la didáctica de la enseñanza de la filosofía, probablemente, en razón a la preocupación de los filósofos nacionales por el tópico” (p. 15).

Se destaca en esta época el número 24 de la Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica, sobre el tema de enseñanza de la filosofía, demostrando el compromiso de la intelectualidad con la labor educativa de las personas docentes de filosofía. En esta sintonía, fue para el año 1968, cuando la lucha en toda esta década da frutos, siendo aprobado un programa preparado por una comisión.

Para el año 1968, se aprueba, por parte del Consejo Superior de Educación, pero no es hasta el año siguiente que se pone en vigencia “una Comisión (que) elabora los programas de

Filosofía y Psicología, rinde su informe y presenta los programas correspondientes que entran en vigencia al año siguiente” (Carvajal, 2007, p. 17).

En 1969, el Consejo Superior de Educación aprueba el Programa de Elementos de Filosofía para quinto año, en todos los centros educativos académicos diurnos de enseñanza media. Este Programa “consta de tres aspectos principales: 1° La Introducción (1 Unidad), 2° El desarrollo de temas fundamentales de ETICA (*sic*) (11, 111 y IV Unidades) y 3° Comentario de una obra de Filosofía de un pensador de mérito, durante todo el curso” (1971, p. 159). Además, se da “por la necesidad de formar profesores (*sic*) idóneos ante las nuevas responsabilidades, se crea el “Programa de profesorado en Filosofía para la Enseñanza Media” (Carvajal, 2007, p. 18).

En 1972 se realiza el II Congreso Nacional de Enseñanza de la Filosofía que presenta una serie de ponencias enfocadas en la Enseñanza de la Filosofía en la Educación Media. Una de esas ponencias fue la titulada *La filosofía en las políticas oficiales de la educación costarricense*, presentada por Víctor Brenes. Esta ponencia anticipa lo siguiente como conclusión:

(...) a la luz de la LEY FUNDAMENTAL DE EDUCACIÓN (*sic*) y en el transfondo (*sic*) de sus inequívocos imperativos, debe constituir la Filosofía y, en particular, la Ética (*sic*), parte *esencial y consustancial* de los contenidos programáticos en especial de la enseñanza media y superior (1971, p. 366).

Esta ponencia va a ser fundamental para que, dentro de las resoluciones generales del congreso, se incluya

(...) solicitar al Consejo Superior de Educación y al Ministerio de Educación Pública que la Filosofía se mantenga en el último año del ciclo superior de la enseñanza media y se incluya también en el inmediatamente anterior ("cuarto año"), con un mínimo de tres lecciones por semana y, de ser posible, de cuatro” (1971, p. 386).

En la ponencia titulada *El Programa de Filosofía para Enseñanza Media*, se describe como objetivo de la filosofía en Enseñanza Media:

debe impeler al educando a encontrar en sí mismo la problemática con un profundo contenido vivencial. El programa en sus contenidos no debe encasillarse en contenidos

abstractos puesto que la madurez de los educandos no tiene los suficientes supuestos para llevar al plano vivencial esos contenidos. Por tanto, lo que se debe pretender es la riqueza de los contenidos que atienden más a la realidad, sobre todo la realidad cotidiana para que desde una actitud crítica se tome una postura que se traduzca en una forma de vida (1971, p. 375).

Allí mismo se presenta un *Análisis del estado actual de la Enseñanza de la Filosofía en la Escuela Normal Superior*, de Manuel Segura Castro. Este análisis presenta como uno de los objetivos de la filosofía en la Escuela Normal Superior el “dar bases de Ética profesional” (1971, p. 382). Dentro de las recomendaciones y resoluciones del Congreso, se encuentra que “dada la índole propia de la Filosofía y el valor altamente formativo de la misma, es necesario que la enseñanza de la Filosofía esté a cargo de profesores graduados en la materia” (1971, p. 384). Además, se recomienda

(...) solicitar al señor Asesor de Filosofía del Ministerio de Educación Pública un estudio acerca de si todas las lecciones de Filosofía en el país, que se dan en los liceos, están al cuidado de profesores de Filosofía facultados por la Universidad de Costa Rica o la Escuela Normal Superior, o por alguna otra institución extranjera de similar categoría, con el debido reconocimiento en este caso, y que tal informe sea remitido para su estudio a la Asociación Costarricense de Filosofía y al Servicio Civil (1971, p. 385).

Otra de las recomendaciones es:

(...) solicitar al Consejo Superior de Educación y al Ministerio de Educación Pública que la Filosofía se mantenga en el último año del ciclo superior de la enseñanza media y se incluya también en el inmediatamente anterior ("cuarto año"), con un mínimo de tres lecciones por semana y, de ser posible, de cuatro (1971, p. 386).

Para Carvajal, hay “ambiente y preocupación por la enseñanza de la filosofía [que] se mantiene en la década de los 70” (Carvajal, 2007, p. 18), década a partir de la cual comienza la institucionalización oficial y la estabilidad en el currículo de la Filosofía en la enseñanza media pública. Sin embargo, esta recomposición de la Enseñanza de la Filosofía no continúa en aumento, sino que en la década de 1980 surge “un período de crisis de la enseñanza de la

filosofía, que se refleja en la poca renovación de los contenidos a enseñar y, en consecuencia, en la falta de renovación de los programas de estudio” (Carvajal, 2007, p. 18).

En el año 1979, los profesores Luis Camacho, Helio Gallardo y Edgar Roy Ramírez, de la Escuela de Filosofía de la Universidad de Costa Rica, producen para la enseñanza secundaria un texto destinado propiamente a la enseñanza de la Filosofía, titulado *Filosofía para la educación diversificada*, de la editorial de la UNED. Este libro surge para mejorar las condiciones profesionales del profesorado y adecuar los contenidos para el estudiantado de la enseñanza de la filosofía. En su presentación se recupera que

Este texto de introducción a la filosofía y al filosofar ha sido preparado siguiendo los aspectos temáticos y de orden propuestos por el Programa de Filosofía vigente para los colegios de Costa Rica. [...] Más que contenidos que deben ser aprendidos —aunque hemos incluido los que hemos considerado básicos— hemos intentado sugerir a los estudiantes y docentes temas y posibilidades de reflexión sobre las unidades temáticas en el programa. Nuestra idea central, por tanto, ha consistido en procurar que el estudiante posea un conjunto de lecturas accesibles y directamente relacionadas con sus experiencias en el curso, experiencias que, desde luego, deberán ser enriquecidas y prolongadas por la actividad propia del curso (Camacho, et.al., 1985, p. 7) (el resaltado es del texto original).

El texto antes mencionado contiene un conjunto de ejercicios que siguen una metodología de enseñanza, que consiste en plantear preguntas filosóficas en el contexto de aula vinculadas con la vida y las posibles experiencias de los y las estudiantes a quienes va dirigida la enseñanza de la filosofía en undécimo año. Además, el texto permite al estudiantado un acercamiento a vocabulario y conceptos filosóficos, en diálogo con problemas científicos, políticos, tecnologías de información y comunicación, y avances tecnológicos de la época, como asuntos referidos al filosofar.

Es importante resaltar que, en la unidad de Ética, Camacho, Ramírez y Gallardo (1985) exponen el abordaje de la Ética como un saber autónomo del Derecho, la Psicología o la Religión, aunque, probablemente, estos también se ocupen de la justicia, el comportamiento, la voluntad, el deseo o la libertad desde sus propios abordajes disciplinares. No obstante, le corresponde a la Filosofía llevar a cabo una reflexión sobre la moral y los valores, la fundamentación sobre los ideales de perfección (Metafísica y Antropología filosófica) y el razonamiento ético.

El 20, 21 y 22 de octubre del año 1982, se celebró la actividad titulada *Congreso Nacional de Filosofía “Constantino Láscaris”*, cuyo público meta fue el sector docente de segunda enseñanza. Danilo Meneses, quien entonces estaba a cargo de la Asesoría Nacional de Filosofía, mencionó que, dentro de los objetivos del Congreso se encontraba “hacer análisis de la filosofía, para replantear su función en la sociedad actual; analizar los programas de ese campo y la metodología, así como la forma de evaluación” (La Nación, 1982).

Para la década de 1990, no se desarrollan investigaciones importantes en cuanto a la enseñanza de la filosofía, por lo que existe un faltante en la materia.

En 1998-2002, el Instituto de Investigaciones Filosóficas (INIF) realiza una investigación titulada *Situación de la enseñanza de la filosofía en la Educación Diversificada de Costa Rica*, a modo de diagnóstico de dicha situación. A propósito de esa investigación, el 8 y 9 de agosto de 2008 se lleva a cabo un pre-encuentro en el cual se expone la investigación, cuyos datos fueron procesados en 2007.

La investigación presentada en el pre-encuentro arroja conclusiones clave para la Filosofía de este momento, pues se establece que es una asignatura “estimulante y creativa que promueve la crítica y el análisis de los problemas humanos, sociales, políticos y culturales” (Carvajal, 2009, p. 19). Además de permitirles a los y las estudiantes un espacio donde puedan ser escuchados y escuchadas, agregando también que la mediación pedagógica utilizada por parte de las personas docentes permite el “enseñar a pensar” a los y las discentes. Sin mencionar que se considera que en el programa de Filosofía del MEP de ese momento era ambicioso por querer abarcar muchos temas en tan poco tiempo, se llegó a la recomendación que se enseñara en dos años.

Por su parte, el *Encuentro Latinoamericano y del Caribe de Profesores de Filosofía en la Secundaria: Acercamiento a la Enseñanza actual de la Filosofía en la Secundario en Costa Rica*, celebrado en los días 24 y 25 de octubre de 2008 en la Universidad de Costa Rica, reunió docentes de distintas partes del continente: “Colombia, México, Perú, Nicaragua, Venezuela y Costa Rica” (UCR, 2008).

Entre las principales motivaciones a revisar en el Encuentro, se encuentra una revisión de la política educativa, la cual tenga incidencia directa en los programas de estudios; además, el identificar las distintas necesidades en la materia (UCR, 2008).

Ya para el siglo XXI, se puede mencionar que, con respecto al programa de filosofía para la educación diversificada, a partir del año 2012, la Comisión Interinstitucional de Filosofía

llevó a cabo un estudio cuyo objetivo era realizar una serie de recomendaciones para mejorar tanto el programa que estuvo vigente desde el año 2001 en colegios académicos, como la Enseñanza de la Filosofía en secundaria.

En el caso de la unidad referente a la Ética en el programa de Filosofía, la Comisión señala como habilidades que cada estudiante debería desarrollar el “formular sus propios criterios éticos sobre los problemas que se les presentan en la vida cotidiana. Libertad de pensamiento. Tolerancia como principio de resolución de conflictos. Justificar, argumentar sus creencias en temas actuales” (Portillo, 2016, p. 181). Además, se recomienda agregar la ética de la tecnología en el desarrollo de dicha unidad.

Por otra parte, en el año 2014, se celebró en San José el *IX Congreso Centroamericano de Filosofía*, en cuya declaración se puede leer como uno de sus objetivos “el mejoramiento de la calidad de la investigación filosófica y los procesos de enseñanza en filosofía” (Moreno, 2017, p. 283). Asimismo, se señaló “que algunos temas de interés y preocupación para el siguiente congreso son: (1) La enseñanza de la filosofía, con un taller de diagnóstico sobre la enseñanza de la filosofía en la región” (Moreno, 2017, p. 284), apoyando una próxima “propuesta de la Universidad de El Salvador sobre el simposio de la enseñanza de filosofía” (Moreno, 2017, p. 284).

Por otra parte, en la declaración dada a propósito del *II Pre-Congreso Centroamericano de Filosofía 2015*, celebrada en Panamá, se plantea el “promover el mejoramiento de la calidad de la investigación filosófica y los procesos de enseñanza en filosofía, a nivel nacional y a nivel de la región Centroamericana” (Moreno, 2014, p. 288), como uno de los objetivos.

2.3. Sobre la carrera de Bachillerato en la Enseñanza de la Filosofía

En lo que respecta a la carrera de Enseñanza de la Filosofía, para la formación de docentes para la enseñanza de la filosofía en secundaria, inicialmente estuvo a cargo de la Escuela de Filosofía de la UCR y se realizó de acuerdo con el programa que llevaba el nombre de “Bachillerato en Filosofía con Formación Didáctica para la Enseñanza Media” (Carvajal, 2007, p. 20). Para el año 1983 se congeló la carrera impartida por la Escuela de Filosofía, por medio de la resolución No. 25-19-83 emitida por Vicerrectoría de Docencia (Carvajal, 2007).

Lo anterior sucedió por la intervención del entonces director de la Escuela de Formación Docente, Dr. Hugo Mora Poltronieri, el cual, bajo el principio de Departamentalización, solicitó que la carrera fuera trasladada a la unidad académica correspondiente a una carrera de

educación. Posterior al cierre, se formó una comisión compartida entre la escuela de Formación Docente y la Escuela de Filosofía para la colaboración conjunta a lo que respecta a asuntos administrativos y otras funciones y decisiones de la carrera de Enseñanza de la Filosofía. En el año 1991, en Asamblea la Escuela de Filosofía se aprueba un “tronco común” del área pedagógica, para todas las carreras de enseñanza secundaria, incluyendo el plan de estudios del Bachillerato de la Enseñanza de la Filosofía, así como su salida lateral del profesorado (Carvajal, 2007, p. 21). En 2003, la Vicerrectoría de Docencia emite la Resolución 6848-99, en la que se considera “la carrera como Profesorado y Bachillerato en la Enseñanza de la Filosofía” (Carvajal, 2007, p. 21).

2.4. Gestión de la Licenciatura de Enseñanza de la Filosofía

La gestión de la Licenciatura de Enseñanza de la Filosofía inicia a partir de la preocupación de varias personas docentes de Filosofía, alrededor del 2002-2003. Se encuentran involucradas las personas docentes Carlos Rodríguez, Jacqueline García, Katherine Masís, Álvaro Carvajal, Katty Arroyo y Manuel Triana. Este último, ya como director (2006-2010) organiza el *Encuentro Latinoamericano y del Caribe de profesores de filosofía en la enseñanza secundaria*, en octubre del 2008 y establece contacto con la Escuela de Formación Docente, siendo directora entonces la Dra. María Marta Camacho.

A partir del 2012, se va formalizando la intención de crear la Licenciatura y se trabaja en estudiar varios planes y hacer propuestas, con la asesoría de la Vicerrectoría de Docencia. Se gestiona como carrera compartida (Escuela de Filosofía/Escuela de Formación Docente) hasta el 2015, donde hay una ruptura por diferencias sobre los requisitos de entrada, pues la Escuela de Filosofía apostaba a que cualquier persona estudiante con Bachillerato en Filosofía o Bachillerato en Enseñanza, pudiera entrar a la Licenciatura, mientras que la Escuela de Formación Docente sugería que el estudiantado de Filosofía debía realizar cursos de educación antes de ingresar a la Licenciatura.

De una forma unilateral, sin consulta a escuelas, el Vicerrector de Docencia, Dr. Bernal Herrera, toma la decisión de dar la dirección de la Licenciatura a la Escuela de Filosofía, según consta en la Resolución VD-R-9378-2016. En el primer ciclo del 2016 se abre la primera promoción, mientras que la segunda promoción se abre en el 2018 y en el presente año 2021 ya ha presentado varios grupos de estudiantes que se han graduado mediante la modalidad de

Seminario de Graduación. Del mismo modo, en el II ciclo del 2021 se abre nuevamente para la que sería la tercera generación de esta Licenciatura.

2.5. Enseñanza de la Filosofía en la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA)

La Escuela de Filosofía de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) nace como un departamento aprobado por el Consejo Universitario en 1975. Dicho departamento, por iniciativa de Constantino Láscaris y Roberto Murillo, incorpora a su labor la promoción del Instituto de Historia y Teoría de la Ciencia y la Técnica, iniciativa que entre “1974 y 1977 ofreció a la comunidad estudiantil dos certificados: uno en Teoría de la Técnica y otro en Teoría de la Ciencia, ambos enfocados en la formación de profesores en enseñanza de la tecnología” (UNA, s.f.) En consonancia con el enfoque de aquel instituto, el departamento impartió durante varios años el Bachillerato en Tecnología; además de asumir dentro de sus funciones el ofrecer cursos de servicio a otras unidades académicas de la Universidad, principalmente en áreas de epistemología, ética y lógica.

El Bachillerato en Tecnología pasaría a ser el Bachillerato en la Enseñanza de la Tecnología con concentración en informática y computación, siendo, posteriormente, trasladado a la Escuela de Informática. Dicho traslado motivó al entonces Departamento de Filosofía a contemplar el desarrollo de programas de estudios universitarios de modo que “desde el año 1997 ofrece el Doctorado en Estudios Latinoamericanos; en el 2000 se creó el Bachillerato en Filosofía, y más adelante el Bachillerato en la Enseñanza de la Filosofía, la Licenciatura en Filosofía y la Maestría en Bioética” (UNA, s.f.).

El Departamento de Filosofía dispuso en su Bachillerato tres ejes principales: el exegético de autores, eje de problemas filosóficos fundamentales y el meta-reflexivo. La particularidad de este Bachillerato reside en este último eje meta-reflexivo, dado que pide a la persona estudiante como requisito de graduación el poseer cuarenta créditos de otra disciplina no filosófica, con la finalidad de “lograr una formación general en el campo de los problemas filosóficos de las ciencias (naturales, formales y sociales), las artes y las letras, así como una específica en el área de su formación profesional especializada” (Margarita, et al., 2005, p. 6).

Este eje pretendió recoger el carácter interdisciplinar del quehacer filosófico del Departamento; además de ser un elemento diferenciador de la oferta académica de la Escuela de Filosofía de la Universidad de Costa Rica, ya que el problema de la duplicidad de carreras

fue un factor al cual se apeló durante mucho tiempo para no constituir al Departamento como Escuela de Filosofía, lo que se logró en febrero 2006.

En cuanto al Bachillerato de Enseñanza de Filosofía de la Universidad Nacional, se imparte en conjunto con el Centro de Investigación y Docencia en Educación de la UNA (CIDE), su primera apertura data del 2010 y cuenta con un total de 139 créditos. Este grado contempla dos ejes comunes con el Bachillerato de Filosofía: el exegético de autores y eje de problemas filosóficos fundamentales, incorporando, además, el componente pedagógico que se estudia a lo largo del grado. El Bachillerato de Enseñanza; sin embargo, ha tenido el inconveniente de que a lo largo de su existencia ha presentado una demanda insuficiente en matrícula, lo que ha implicado la inestabilidad de su apertura.

2.6. Enseñanza de la filosofía en la Educación Diversificada y Asesoría Nacional del Ministerio de Educación Pública

Durante la segunda mitad del siglo XX y principios del XXI, en el proceso de desarrollo de la historia de la Enseñanza de Filosofía en Costa Rica hubo un notorio interés en la institucionalización y formalización; sin embargo, en años posteriores, existió una reducción de los espacios para la Enseñanza de la Filosofía; además de una desatención en cuanto a las condiciones laborales de los y las profesionales en la Enseñanza de la Filosofía.

De acuerdo con lo anterior, se logra observar en los archivos de la Asociación Costarricense de Profesores de Filosofía varios documentos que forman parte de las demandas que surgieron a partir del año 2011, por las mejoras de las condiciones de la Enseñanza de la Filosofía en las secundarias costarricenses, por las condiciones laborales de las personas docentes de la materia y un cambio en la percepción general dentro del imaginario educativo costarricense acerca de la Enseñanza de la Filosofía. El blog de la Asociación Costarricense de Profesores de Filosofía reúne varias entradas que presentan las principales demandas que se dieron desde esta Asociación y sus miembros.

En el 2011 se presentó una carta dirigida al ex ministro de educación, Leonardo Garnier Rímolo, para informarle acerca de las principales preocupaciones que los y las docentes de filosofía en secundaria encontraron en la construcción e implementación del *Proyecto Ética, Estética y Ciudadanía*, pues al ser la ética y la estética ramas específicas de la filosofía, resulta problemático que no se hayan tomado en cuenta a los y las docentes de filosofía, quienes son

las personas profesionales con mayor preparación y atención para su elaboración. Esta es solamente una de las demandas que se le plantearon al Ministro de ese entonces, pues la carta apunta a lo siguiente:

(...) el cambio debe ser estructural, reclamamos nuestro derecho y deber a estar a cargo de las lecciones de ética de los colegios técnicos y nocturnos, del área de epistemología en el Bachillerato Internacional y fortalecer la materia de filosofía en los colegios académicos. Nuestra defensa no va únicamente dirigida en un tono de demanda, sino de propuesta. Solicitamos al Ministerio que nos facilite la posibilidad de trabajar en conjunto para colaborar con los objetivos que derivan en el fortalecimiento de las humanidades. (Siu E., López R., Murillo T., 2011).

Con respecto al tema del nombramiento de docentes de otras especialidades para ocupar puestos como docentes de filosofía en secundaria, la carta aclara que existen suficientes docentes de filosofía para cubrir los puestos en las secundarias del país, negando el argumento basado en la inexistencia de docentes con este título. La problemática se origina desde el Ministerio de Educación Pública en tanto:

El procedimiento por inopia permite para aquellos cursos impartidos en regiones de difícil acceso o con una baja cantidad de lecciones semanales, la potestad de determinar idoneidad para el cargo se transfiera al director de la institución educativa. Este pautará directamente con el MEP el nombramiento, en lugar de que sea responsabilidad del Servicio Civil (Díaz, Seminario Universidad, 2011).

Al ser filosofía una materia que se imparte a una limitada población estudiantil, se da el fenómeno de que, regularmente, se disponen de quince o menos lecciones en las instituciones, por lo que pueden ser nombradas por inopia, y esto hace que las personas directoras nombren docentes de otras áreas para la asignatura de filosofía; además, es conveniente para completar las lecciones que les faltan para tener tiempo completo en determinada institución.

Sumado a esto, se apunta a una de las raíces de la problemática de la situación de la Enseñanza de la Filosofía en el Ministerio de Educación Pública, que recae en la falta, por muchos años, de la figura de una persona asesora de Filosofía como interlocutora por las demandas del personal docente de Filosofía y el MEP. Esto se evidencia en el fortalecimiento de la filosofía como parte esencial de la educación secundaria en el país.

Para agrupar las críticas del blog, en la Ponencia: *¿Reformas curriculares o reforma curricular?* (2011), en el I Congreso Pedagógico organizado por la Asociación de Profesores de Segunda Enseñanza (APSE), el docente Tobías Murillo expuso acerca de las reformas curriculares efectuadas por el Ministerio de Educación Pública, específicamente, en el gobierno de Laura Chinchilla Miranda, cuya proyección en educación anunciaba pasar de 25% a un 44% de cobertura nacional de colegios técnicos, esto como una meta por cumplir para el 2014. Es decir, no se trata de una reforma que pueda pasar desapercibida.

Para hacer la propuesta efectiva, el gobierno consumirá su presupuesto para la educación de los siguientes tres años en infraestructura para estos nuevos colegios, además de inyectarle inversión en los ya existentes para hacer la oferta más atractiva y atraer matrícula (Siu E., et al., 2011).

Esta es la transición más importante de colegios académicos a colegios técnicos profesionales. A pesar del gran cambio a nivel estructural y pedagógico que esto sugiere, se espera que sea aún más evidente a nivel curricular. El primer punto se refiere a la dimensión antropológica que sugiere un cambio tan importante a nivel curricular, que se enfoca principalmente en preparar personas empleadas aptas. Esto se evidencia en tanto

Esto sucede porque la carga académica se reduce a la mitad en materias académicas como matemática, estudios sociales, español, y se anulan las materias formativas y humanísticas como filosofía y psicología, para utilizar ese tiempo en desarrollar destrezas manuales o técnicas, enfocadas a la producción y la movilidad económica de las empresas. (Siu E., et al., 2011).

Por un lado, a nivel económico y político se apunta a que este cambio es capaz de abrir oportunidades laborales a estudiantes a temprana edad. Por otro lado, es claro el beneficio que dispone para las grandes empresas del país, como la Unión Costarricense de Cámaras y Asociados del Sector Empresarial y Privado (UCCAEP), en conjunto con el departamento de Conexión con la Empresa Privada y la Comunidad.

De este análisis se deriva que estas nuevas políticas apuntan a un aprendizaje basado en competencias, es decir, que sea capaz de generar un producto o beneficio que, en la mayoría de los casos, se vería evidenciado en el sector empresarial del país.

Asimismo, se propone que el *Proyecto Ética, Estética y Ciudadanía* es un proyecto necesario para el país. No obstante, el conflicto que sugiere su aplicación es que se presenta en exceso utilitaria y práctica, sin que haya un equilibrio correcto entre teoría y práctica; además de la falta de una consulta activa a los principales actores del entorno educativo: docentes y estudiantes.

La Asociación Costarricense de Profesores de Filosofía no tuvo un cierre o final repentino, sino que la cohesión y esfuerzos conjuntos que hubo, fueron disipándose con el tiempo, cuando, entre los años 2012 y 2013, según menciona Tobías Murillo, “de alguna forma, conforme íbamos avanzando, fuimos encontrando cierta estabilidad. Elsa se fue a estudiar afuera, Rodolfo se fue para el ITCR, a mí me contrató el sindicato y me fui también para la UNED, por lo que cantidad de trabajo nos fue alejando de esta lucha” (comunicación personal, miércoles 16 de junio del año 2021).

Asesor Nacional de Filosofía

En la coyuntura en la que se están gestando los programas de Ética Profesional, tanto para CINDEA como para Colegios Técnicos, la asignatura de Filosofía no contaba con una figura de Asesoría Nacional de Filosofía en el MEP, quien, entre sus asignaciones y como estipula Servicio Civil en la Resolución DG-256-2011, debe fungir como la persona encargada del “Diseño de planes y programas de estudio en una determinada especialidad de la enseñanza, para ser desarrollados a nivel nacional, en todos los ciclos, niveles y modalidades, y realización de investigaciones en el ámbito educativo a nivel nacional” (p 1, 2021).

En el año 2011, las personas docentes Elsa Siu, Rocío López y Tobías Murillo, relatan que existe un faltante de persona asesora de Filosofía en el MEP, lo cual genera “problemas administrativos devienen de una falta de comunicación con el MEP, donde no hay un representante nombrado para que defienda sus preocupaciones laborales y apuntan a retomar el antiguo puesto de Asesor Nacional de Filosofía” (Díaz, 16 de febrero de 2011).

Desde el área de Carrera Docente de la Dirección General de Servicio Civil, en lo que respecta al concurso Técnico Docente correspondiente al año 2009, según el oficio CD-ACD-352-2012 “el Ministerio de Educación Pública reportó hasta la fecha únicamente un solo pedimento de Personal en la Clase de Puesto Asesor Nacional en la especialidad de Filosofía” (CD-ACD-352-2012).

Desde el Colegio de Licenciados y Profesores Letras, Filosofía, Ciencias y Artes Costarricense (COLYPRO), en el año 2014, se tramitó la consulta a la Dirección de Apoyo Curricular del MEP acerca del puesto del Asesor Nacional de Filosofía, mediante el oficio FCLP 053-2014 y el director de dicha unidad del MEP, el Dr. Mario Alfaro Rodríguez informó que “según lo que se me ha informado desde hace más de diez años no hay asesor nacional de filosofía (...)” (DDC-636-06-2014).

Por otro lado, desde el Departamento de Asignación de Recursos Humanos, en la Unidad Administrativa del MEP, informa a la Unidad de Investigación Laboral, Fiscalía de COLYPRO, que el puesto de Asesor Nacional de Filosofía existe y en propiedad por una persona de apellidos Rojas Alvarado (DRH-ASIGRH-UADM-2758-2014). Además, desde el Departamento de Promoción del Recurso Humano, la Unidad de Reclutamiento y Selección, a la fecha del 30 de junio de 2014 no existía plaza vacante correspondiente al Asesor Nacional de Filosofía (DRH-DPRH-33753-2014), por lo que hay una información contradictoria sobre el puesto.

Posteriormente, desde la APSE (Asociación de Profesores de Segunda Enseñanza), bajo la petición del profesor Tobías Murillo como representante, se le solicita a la señora Ministra de Educación MSc. Sonia Marta Mora Escalante (período 2014), la respectiva aclaración acerca del puesto de Asesor Nacional de Filosofía, debido a que distintas unidades y departamentos del MEP no coinciden al momento de brindar información acerca del puesto del asesor, en respuesta a dicha solicitud.

Desde la Dirección de Recursos Humanos, la señora Yaxinia Díaz Mendoza plantea que la señora Rojas Alvarado cumplía con los requisitos legales para esa clase de puesto en los años noventa y con respecto al nombramiento de la señora Rojas Alvarado “(...) según información contenida en el SIGRH, a partir del 01 de enero del 2009, se procede a realizar un traslado por ajuste presupuestario al Departamento de Investigación y Desarrollo (Ver Acción de Personal No. 5815464), en cumplimiento a Resolución del Departamento de Estudios y Programación Presupuestaria, cambio de estructura programática del MEP, aprobado en oficio DGPN-233-2008)” (DRH-13939-2014-DIR).

Asimismo, en este oficio, la señora Díaz Mendoza, señala que, según la resolución DRH-097-2013, debido a una necesidad del servicio, hay un cambio del puesto del Asesor Nacional de Filosofía a Asesor Nacional de Matemática y, de acuerdo a la Unidad de Análisis

Ocupacional, no existe una petición formal para una nueva clase de puesto para el Asesor Nacional de Filosofía (DRH-13939-2014-DIR). Con dicha respuesta se plantea que el código correspondiente al Asesor Nacional de Filosofía, era movido o modificado según ciertas necesidades del MEP.

En registros posteriores, desde COLYPRO (2017) en la sesión ordinaria N° 119-2017, se cita:

(...) durante los años 2014-2015 y 2016, la Unidad de Investigación Laboral les dio seguimiento a los planteamientos del gremio de los filósofos, desde dónde se logró el nombramiento del Asesor Nacional de Filosofía, que no existía desde la última década, el inicio de la reformulación del plan de estudios para educación secundaria, que no había sido reformulado desde finales de los noventas, así como dos encuentros nacionales, y un taller de consulta a profesores de filosofía colegiados (p. 15).

Como se describe en los registros del acta de la sesión ordinaria N° 119-2017 de COLYPRO, aparece la figura del Asesor Nacional de Filosofía el MSc. Jonathan Chacón Navarro. En el período de 2002-2017, no se contó con una persona asesora de Filosofía, lo cual generó para la gestión de la carrera, una situación de precariedad muy grande.

2.7. La Enseñanza de la Ética en los Centros Integrados de Educación de Adultos (CINDEA)

Los Centros Integrados de Educación a Adultos (CINDEA), son una modalidad educativa del Ministerio de Educación Pública, esta es determinada en el ACTA ORDINARIA N° 30-2013 del Consejo Superior de Educación como: “una institución oficial del sistema educativo costarricense que propicia una educación integral” (p. 1). Su creación se deriva de los Institutos Profesionales de Educación Comunitaria (IPEC), que se pueden rastrear a partir del año 1887, fecha en la que se crea la sociedad de artesanos para la capacitación de las personas trabajadoras. Posteriormente, en el año 1913 se presenta como la escuela de Artes Domésticas, para el año 1915 se amplía el alcance de esta modalidad en las cabeceras de la GAM con cursos libres de costura, para proseguir en el año 1971 con los Institutos Profesionales Femeninos, y en 1986 se ofrecerían los títulos de técnicos medio para, finalmente, convertirse oficialmente en Institutos Profesionales de Educación Comunitaria.

En cuanto al establecimiento oficial de los CINDEAS, fue en el año 1993 en el Acuerdo del Consejo Superior de Educación de la Estrategia General de Transición que se dispone que

El Ministerio de Educación Pública, de conformidad con las posibilidades y condiciones de la Escuelas Nocturnas, los Colegios Nocturnos y los Institutos Profesionales de Educación Comunitaria (IPEC), promoverá un Plan gradual de establecimiento de los Centros Integrados de Educación de Adultos (CINDEA), mediante los cuales ofrecerá todas las opciones del presente Plan de Estudios (p. 61).

Desde el año 1993 los CINDEAS se han constituido como instituciones educativas enfocadas en las personas adultas “que toman decisiones relevantes al interior de la familia, el trabajo, la comunidad y el país. Esto significa que debe ser un proceso y subsistema de particular interés para la sociedad costarricense” (p. 5), de modo que se basa en ofrecer un programa educativo ideado en el modelo andragógico de aprendizaje para adultos, que responda a las necesidades de atención de las dimensiones: personal, socio-productiva y académica de esta población. No obstante, este modelo se ha adaptado a una población más joven y por lo tanto su crecimiento ha sido exponencial:

El principal dinamismo en materia de acceso a la secundaria, en el período 2011-2018, se explica por el crecimiento de la matrícula en la educación técnica en la oferta tradicional (50%) y en los Centros Integrados de Educación de Adultos (CINDEA) en la no tradicional (89,5%). (Séptimo Informe del Estado de la Educación, 2019, p. 38).

Este crecimiento se ve reflejado en el aumento de la matrícula de estudiantes en esta determinada modalidad, pues pasó de 24.485 a 46.404 estudiantes en menos de una década. A pesar de que se sostienen problemáticas a nivel de personal, infraestructura, material didáctico y presupuesto, es evidente que se ha dado un fenómeno que hace que la estructura curricular de los CINDEA resulte atractiva para el estudiantado adulto y joven del país.

El CINDEA, estructuralmente, se distingue del modelo académico tradicional porque se divide en tres niveles (I, II, III), cada uno de esos niveles contiene una serie de módulos que representan las materias básicas y obligatorias y otras de índole optativo en donde, según sea el número de créditos de cada materia, el o la estudiante tiene la potestad de elegir qué materia cursar según las necesidades y cargas de su vida cotidiana.

En cuanto al módulo de Ética Profesional, se debe señalar que, en los planes de estudio para la Educación para Adultos de 1993, existe el módulo de Ética Profesional; sin embargo, no se especifica acerca de la idoneidad de la persona profesional encargada de impartir dicho módulo.

De acuerdo con el acta de la sesión número nueve (Acta no.009-2001), el Consejo Superior de Educación plantea una modificación curricular a los planes de estudios para CINDEA y Colegios Técnicos. Conforme a esta acta, y también en evidencia con el “Primer informe de labores de la comisión de profesores de filosofía de la APSE” (2012), se da el descubrimiento por parte de la abogada de dicha comisión, la señora Ileana Vargas, en donde se “aprueba el plan de estudios donde se asigna la materia de ética profesional para especialistas en filosofía” (APSE, Informe nro.1, 2012, p. 2).

Aunado a ello, desde la Asociación Costarricense de Profesores de Filosofía (2012), mediante el oficio ACPF-002-2012, se informa al director de la Escuela de Filosofía en este momento, el señor Roberto Fragomeno, de la Universidad de Costa Rica, sobre el estado actual y algunos resultados que han obtenido de los cursos de ética para las modalidades de CINDEA y colegios técnicos, donde “los directores de colegios técnicos y CINDEA del MEP, nos han dado la oportunidad de elaborar un programa de estudios para las lecciones de ética (hasta ahora inexistente) lo cual no sólo regulará curricularmente la materia, sino que también dará pie para la elaboración de un perfil profesional correspondiente a los profesores de filosofía”(ACPF-002-2012).

Asimismo, en el documento bajo el nombre “Segundo Informe de la Comisión de Profesores de Filosofía del APSE” (2012), se logra observar el trabajo de la comisión para la elaboración y actualización del módulo de Ética Profesional, tanto para colegios técnicos como para CINDEA.

Como se ha señalado, el espacio de la Enseñanza de la Filosofía en CINDEA corresponde al módulo de Ética Profesional, el cual consta de dos semestres, este se presenta con el nombre “Módulo 76: Ética Profesional”, se imparte para estudiantes del III nivel, específicamente, en décimo año y corresponde una materia obligatoria para los y las estudiantes.

Desde su implementación se ha presentado una problemática en cuanto a la designación de estas lecciones a docentes en capacidad para impartirlo, pues en muchos de los casos se nombraron estas lecciones a docentes sin que hubiera idoneidad para optar al cargo. Para solventar este problema se estableció en el año 2013, en el oficio EPJA-0223-2013 que el módulo de Ética Profesional debe de ser impartido por docentes de Filosofía, sin excepción, de manera que se propone un precedente importante para el quehacer docente de Filosofía en el país.

2.8. Referente Internacional de la Educación Técnica Vocacional en Estados Unidos

A continuación, se realiza una breve reseña histórica de los aspectos más relevantes, del referente internacional, del modelo de la educación técnica vocacional desarrollado en Estados Unidos en el período entre los años 1917 a 1974, a razón de que como se hace mención en el documento “Evolución de los indicadores de la Educación Técnica Profesional en Costa Rica en el periodo 2000-2014” del MEP (2015), del año 1959 al año 1970 estuvo en Costa Rica la Misión Técnica Norteamericana.

En Estados Unidos, alrededor de 1917, la Asociación Nacional de Manufactureros jugó un papel importante en la coacción del gobierno federal para la implementación de una educación técnica vocacional mediante la Ley de Educación Vocacional Smith-Hughes, debido a que no era viable la formación de ciertas habilidades en los jóvenes en las fábricas (Sevilla, 2014). En esta ley se plantea que era necesario “financiar exclusivamente programas vocacionales que cumplieran con la regla 50-25-25 (50% en talleres de trabajo, 25% en contenidos relacionados y 25% en cursos académicos) y salarios de docentes con experiencia vocacional y no académica” (Sevilla, 2014, p.300).

Para el año 1943 en Estados Unidos, la Asociación Nacional de Educación lanza “un plan de formación profesional para preparar a los estudiantes de la secundaria para los requerimientos del mercado laboral” (Sevilla, 2014, p.302), en el cual no existía una separación tanto de la educación académica y la educación vocacional, pero este plan fue rechazado. En la década de los sesentas hubo una concatenación de factores como la obsolescencia urbana, el desempleo en personas jóvenes, y las disputas mantenidas por la supremacía mundial con la ex Unión Soviética, esto resultó en un aumento excepcional de matrícula para la educación técnica en Estados Unidos para la época (Sevilla, 2014).

Es en el año de 1963 que se implementa la “Ley de Educación Vocacional” con el fin de apoyar a personas con algún tipo de limitación tanto socioeconómica, académica o discapacidad que imposibilite que la persona pueda culminar los programas de educación vocacional regular (Sevilla, 2014), existe un especial interés por esta ley, ya que ésta está creada para la movilidad social. Dicha ley refuerza la educación vocacional, lo cual ayudó a que las personas en riesgo social y económico no fuesen excluidas del sistema educativo y pudieran incluirse posteriormente en el mercado laboral.

A inicios de la década de los años setenta, en el año 1974, hubo una modificación en el financiamiento de la educación vocacional, a razón de la creciente alza del desempleo y una

serie de falencias en los programas para la población vulnerable al cual estaban dirigidos (Sevilla, 2014).

Costa Rica, por su parte, recibe una ligera influencia en la implementación de la modalidad de la educación técnica por parte de Estados Unidos, con la ya mencionada Misión Técnica Norteamericana que, según el MEP, brindó una orientación y asesoría en la conformación de la educación técnica vocacional y académica en el país.

2.9. Los Colegios Técnicos Profesionales y el curso de Ética Profesional

La historia y evolución de la educación técnica en Costa Rica es un claro ejemplo de los cambios internos en los que ha incurrido el país a partir de los primeros pasos introductorios de dicha modalidad; además de las respuestas que diferentes gobiernos (específicamente desde los años 1950 hasta la fecha) han tenido que dar frente a las exigencias de un mundo que, para la década de los cincuenta, se halla a punto de entrar con más fuerza en el proceso de industrialización, modernización y globalización. Aspectos tales que, en repetidas ocasiones generaron, y siguen generando, la necesidad de tomar medidas para asegurar un cierto progreso para el país, realizándose una apertura hacia la educación técnica con la idea de crear más competitividad laboral y mejorar la movilidad social.

En años previos a la década de los años 1950, la economía de Costa Rica todavía dependía exclusivamente del modelo agroexportador. Sin embargo, es a partir del gobierno de Otilio Ulate Blanco, que la nación empieza a ver cambios puntuales en este aspecto, pues, a nivel de Centroamérica, se comienzan a dar pasos con una renovación que camina en miras a introducir y establecer un proceso de industrialización a nivel país y así poder seguir compitiendo según las nuevas necesidades y mercados emergentes a nivel global y de istmo.

Los cambios a nivel de modelo económico pueden resultar bastante sustanciales sobre las maneras en cómo se configura y re-configura una sociedad. En Costa Rica, esto no fue la excepción, pues aspectos tan importantes a nivel social, como lo es la educación, comenzaron a sufrir grandes cambios a raíz de lo que dictaban los tiempos modernos. Es así que el paso del modelo agroexportador al industrial empieza a dejar obsoletos, de manera paulatina, algunos oficios y saberes de antaño. Al mismo tiempo que abre espacio a las nuevas profesiones, creando altas demandas de trabajo en diversos sectores que apenas venían en apertura.

La nueva visión hacia un modelo económico basado en la industria trajo consigo una preocupación por empezar a formar personas que pudiesen desempeñar lo que estaba en demanda. Sigue existiendo el problema de que, quienes logran finalizar la educación diversificada, no van a la universidad, por lo que, para estos años, hay un gran porcentaje de personas que 1) desertan de sus estudios en el colegio, 2) lo terminan, pero no entran a la universidad (Calderón, et al., 2016, p. 108).

Aspectos como los anteriores, presentaron dilemas a las personas jerarcas y gobierno de la época, pues este alto porcentaje de personas también indicó un alto índice de desempleo y desocupación, problemas que se acrecentaron a raíz de situaciones como la pobreza, las familias que se encontraban en esta condición y el poco acceso a bienes y, por tanto, a una educación que no brindaba una salida laboral rápida ni tampoco segura.

Para subsanar problemáticas como la recién mencionada, así como las necesidades emergentes del modelo industrial, se hicieron grandes esfuerzos para echar a andar a paso firme la educación técnica en Costa Rica, pues su implementación permitiría no sólo ocuparse de las demandas crecientes de trabajo en las nuevas áreas, propias del ámbito técnico-industrial, sino también brindar mejores oportunidades de acceso a una educación que brindaría posibilidades más seguras de encontrar un trabajo, promoviendo así mejores condiciones de escala social para la población de bajos recursos (Calderón et al, 2016, p. 118).

Es así que a partir del gobierno de Otilio Ulate Blaco (1949-1953), en adelante, vieron en la educación técnica una oportunidad para enmendar varias de las problemáticas que enfrentaba el país. En los dos primeros gobiernos de José Figueres, por ejemplo, la educación técnica se llegó a visualizar como una especie de cura o analgésico contra el creciente índice de violencia juvenil. Dicta la Ley Fundamental de la Educación Pública sobre el plan de estudio de la educación técnica: “El plan de estudios comprenderá tres tipos de cursos y actividades: Cursos Generales; Cursos Vocacionales; y Actividades de valor social, ético y estético” (Ley Fundamental de la Educación Pública ,1957, Art 18).

En gobiernos posteriores puede también notarse una gran cantidad de medidas que se tomaron en aras de fortalecer y ampliar el alcance de la educación técnica en el país, desde la derogación e introducción de cambios importantes a nivel de leyes -como la incorporación de la educación técnica a la Ley Fundamental de Educación (Ley No. 2160)-, la creación de centros de educación técnica, por ejemplo, una institución tan importante en este ámbito como

lo ha sido el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), creado en 1965 en el gobierno de José Francisco Orlich, la promulgación de programas, como el Programa de Desarrollo de la Educación Técnica Profesional en Costa Rica, durante el mandato de Trejos Fernández, convenios, como el Convenio Centroamericano sobre Unificación Básica de la Educación de 1962, asistencia a seminarios referentes al tema de la educación técnica, así como la creación de la primera institución estatal de educación superior con un enfoque técnico, el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) (Soto y Bernardini, 2010, pp. 340- 350).

De los años ochenta en adelante, los esfuerzos se concentraron con más fuerza en las dinámicas de desarrollo para la implementación de la educación técnica. Esto, en principio, dado que, “durante el gobierno de Luis Alberto Monge, en el año 1982, se concretaron pactos con el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), en donde dichas instituciones prestaron dinero al país para inversiones dirigidas a la ampliación y mejora de la puesta en práctica de la educación técnica en el sistema educativo” (Calderón, et al., 2016, p. 150).

En respuesta a las exigencias del mercado a nivel global, y más allá de la industrialización, se procuró cubrir ámbitos que no se había cubierto antes, así como otros emergentes, por lo que también se logra ver esfuerzos por parte de algunos gobiernos para promover la educación científica, así como también en el área de la informática, en donde se realizaron importantes inversiones en la compra y equipamiento de salas de cómputo para dotar a la población estudiantil el acceso a las nuevas tecnologías (Molina, 2007, p. 286).

Como se ha mencionado anteriormente, a partir del año 1950 se comienza a dar un gran cambio en el sistema educativo, debido a la introducción de las modalidades educativas vocacional y técnica en el país. Siendo así que la mayoría de las medidas tomadas por los gobiernos posteriores, significaron una respuesta ante las demandas emergentes a nivel de istmo y de mercado global. Dichas demandas marcaron una pauta en la concreción de una idea de progreso pensada en tanto que progreso material, en donde el factor clave para decir que hay o no hay progreso, se basa en los indicadores de ingreso *per capita* al país.

Si bien una de las principales motivaciones para el accionar de la educación técnica en el país fue generar mejores oportunidades de acceso al estudio y al empleo por parte de un grueso importante de la población, el impulsar con tanto esmero una educación que parte más de un objetivo orientado hacia un desempeño técnico y laboral a futuro, en vez de una

educación para el pensamiento crítico, la sensibilización y la formación humana, deja abierta la cuestión acerca de hacia dónde van dirigidos estos proyectos, qué implican, qué agregan y qué suprimen.

En un acercamiento, se podría apuntar a que la educación técnica en Costa Rica, desde sus inicios, ha llevado consigo, como parte de su estandarte, una cierta representación de valores que se derivan tanto de las necesidades a nivel de realidad nacional, como de los discursos políticos de cada gobierno frente a la temática, en donde valores que resaltan a la vista y que se mantienen con el tiempo, son los de la ocupación, el trabajo y el progreso; en efecto, frente a las problemáticas de delincuencia y desocupación juvenil, se ha visto que en el discurso político la educación técnica se posiciona como algo positivo para quien participa de ella, pues no solo forma –como se venía viendo en la educación secundaria académica–, sino que además ocupa en un sentido práctico para el trabajo y la producción. Lo que, además, cabe decir, se enlaza con ideas de independencia, autosuficiencia y bienestar socioeconómico.

Dado que, en aras de una movilidad social, la Educación Técnica en sus inicios surgió como una opción más viable para familias de bajos ingresos económicos, desde entonces, y hasta la actualidad, dicha modalidad educativa ha seguido vinculándose parcialmente con esta idea y, desde otras ópticas, se empieza a visualizar con más solidez un perfil de la persona estudiante de Colegio Técnico Profesional.

Esto se logra evidenciar si se toma en cuenta que, para entrar a un colegio técnico, sea desde inicios del III ciclo de la Educación General Básica (bajo la modalidad de talleres exploratorios), o desde Educación Diversificada, existen procesos de admisión rigurosos para escoger a los y las estudiantes, decidir su admisión en la institución, buscando en los nuevos ingresos actitudes como el compromiso, la resiliencia y la motivación, como parte de una cultura institucional. Sobre esto, en la entrevista realizada a personas funcionarias del CTP La Carpio, con Nelson Navarro, director de la institución, y Catalina Mora Montes, asistente de dirección, menciona en las entrevistas realizadas para este trabajo lo siguiente:

“no todos los estudiantes tienen el interés para poder estar en un colegio en el que tienen que cursar un año más, y con una carga académica tan pesada. Hacemos un proceso de admisión bastante riguroso para séptimo y décimo año. La ventaja nuestra es que los programas de estudio tienen ejes transversales que nos permiten ir formando a los estudiantes. También, cuando llegan a la especialidad técnica en décimo año, tenemos

alianzas con muchísimas fundaciones y ONGs que nos permiten formarlos. Además de la especialidad técnica, los formamos en habilidades blandas básicas, como el trabajo en equipo, liderazgo, comunicación asertiva, servicio al cliente” (Navarro, 2020).

Cabe visualizar aquí que la preponderancia de aspectos como el progreso y el trabajo —en tanto que aporta a la movilidad social—, enlaza un “deber ser” con la misma cultura de las empresas que, por medio de alianzas del sector público con el sector privado, aportan financiamiento para programas en educación técnica.

Según la *Guía de Formación de Alianzas Público Privadas para el Desarrollo* del Ministerio de Educación Pública:

Uno de los aspectos de mayor importancia para la formación de alianzas en el MEP, es la relación con los ejes estratégicos definidos en el Plan Nacional de Desarrollo. Por esta razón, la guía hace énfasis, en primer lugar, en la alineación de las alianzas con las orientaciones estratégicas de la administración en curso, ya que ello permite a los posibles aliados ajustar sus propuestas a las políticas sectoriales, los programas y proyectos priorizados y el énfasis de cada administración gubernamental (MEP, 2018, p. 28).

En esta guía, a su vez, se hace una diferenciación entre las categorías de Asociación Público Privada y Alianza Público Privada (APPD), mencionando que, en el caso de las APPD, éstas se estructuran en sistemas de rendición de cuentas menos formales y de carácter horizontal. Se menciona además que “entre otras características que las diferencian sobresale el hecho que generalmente hay una participación de otros agentes sociales, como organizaciones sin fines de lucro (asociaciones y fundaciones)” (ALIARSE, 2010; citado en MEP, 2018, p. 24).

Por otra parte, entre dichas alianzas ponen un énfasis especial en que se cubran los contenidos del currículo que más interesan dentro de la lógica de una educación para la producción de mano de obra, lo que genera que los horarios lectivos se hallen completamente llenos, especialmente en el área técnica, académica y del aprendizaje del inglés, quedando apenas espacio para el curso de “Psicología y ética profesional” o para actividades programadas con organizaciones y fundaciones, las cuales ocurren de manera muy ocasional. Para subsanar esta carencia, en la propuesta del *Rediseño Curricular bajo el Modelo de*

Educación basada en normas de competencia (2008), se señala el método de la transversalidad como una solución alternativa:

Los cambios sociales, económicos, culturales, científicos, ambientales y tecnológicos del mundo contemporáneo, han exigido al currículo educativo no sólo aportar conocimientos e información, sino también favorecer el desarrollo de valores, actitudes, habilidades y destrezas que apunten al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y de las sociedades (Marco de Acción Regional de “Educación para Todos en las Américas”, Santo Domingo, 2000; citado en el documento mencionado).

En resonancia a lo anterior, a nivel nacional la política educativa del Ministerio de Educación Pública ha tenido por opción plantear esta alternativa. En apoyo a la afirmación anterior se dice que

(...) Una alternativa frente a estas limitaciones es la transversalidad³, la cual se entiende como un Enfoque Educativo que aprovecha las oportunidades que ofrece el currículo, incorporando en los procesos de diseño, desarrollo evaluación y administración curricular, determinados aprendizajes para la vida, integradores y significativos, dirigidos al mejoramiento de la calidad de vida individual y social. Es de carácter holístico, axiológico, interdisciplinario y contextualizado (Comisión Nacional Ampliada de Transversalidad, 2002; citado en p. 3).

Aunado a lo anterior, el MEP, a través de la Comisión Nacional Ampliada de Transversalidad, afirma que el Eje de Valores es el único eje transversal del currículo costarricense. En él se trabajarán los siguientes temas transversales: Cultura Ambiental para el Desarrollo Sostenible, Educación Integral de la Sexualidad, Educación para la Salud y Vivencia de los Derechos Humanos para la Democracia y la Paz.

Se establece, además, que para cada uno de los temas transversales se ha definido una serie de competencias⁴ por desarrollar en el ámbito estudiantil a lo largo de su período de formación educativa. Las competencias se entienden como: “Un conjunto integrado de conocimientos, procedimientos, actitudes y valores, que permite un desempeño satisfactorio y autónomo ante situaciones concretas de la vida personal y social” (Comisión Nacional

³ En negrita en el texto original.

⁴ En negrita en el texto original.

Ampliada de Transversalidad, 2002). Las mismas deben orientar los procesos educativos y el desarrollo mismo de la transversalidad (Comisión Nacional Ampliada de Transversalidad, 2002, p. 3).

A pesar de que se ha planteado el aspecto de la transversalidad del Eje de Valores como una solución a la inclusión de contenidos como la Ética, en los últimos años, al tema de la inclusión de un curso de Filosofía que se encargue del tema de la Ética Profesional en Colegios Técnicos se le ha seguido prestando atención. Años atrás, en una sesión del Consejo Superior de Educación se discutió la posibilidad de incluir este curso en la malla curricular para undécimo y duodécimo año. Sin embargo, entre algunas negativas y obstáculos burocráticos como respuesta, una de las personas participantes refirió lo siguiente:

Me parece que el Consejo, a través de estos años, ha venido racionalizando la cantidad de materias en el currículo y ha integrado temas transversales, como es el ejemplo de Educación Sexual que se logró integrar a Ciencias y a Orientación. No obstante, ética está en ciencias, ética está en religión, ética está en todas las materias, para mí resulta un contenido que también se transversaliza, diría que resulta un poco descabellado pensar en una asignatura que se llama ética (...) (Consejo Superior de Educación, 2013, pp. 274, 275).

Asimismo no se debe dejar de lado que la Educación Técnica en Costa Rica ha ido en aumento en la última década, el fortalecimiento de esta modalidad de educación en secundaria fue una de las propuestas de la administración Chinchilla Miranda (2010-2014), y este robustecimiento se comienza evidenciar en el Programa del Estado de la Nación (PEN) desde el Tercer Informe del Estado de la Educación (2011), donde se cita que “la administración Chinchilla Miranda lanzó un plan para duplicar el número de colegios técnicos, en el cual estableció la meta sectorial de crear al menos noventa nuevas ofertas de educación técnica, que beneficiarían a una población potencial de 40.000 estudiantes” (p. 269).

En dicho plan se encontraba la creación de nuevos Colegios Técnicos Profesionales que contemplaran desde el Tercer Ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada, también desde el modelo habitual en Educación Diversificada, comenzando por “convertir en CTP siete instituciones de tercer ciclo y educación diversificada” (PEN, 2011, p. 269).

Desde el *Sexto Informe del Estado de la Educación* (2017), se ha logrado evidenciar un aumento de matrícula en Educación Técnica. Se afirma que “a nivel de secundaria la

importancia relativa que tiene la educación técnica en la matrícula creció de 19,8% en 2010 a 28% en 2016” (p. 213).

En el anterior contexto, se debe tomar en cuenta que la asignatura de Filosofía solamente se imparte en undécimo año de secundaria en el MEP (tres lecciones), e igualmente se le halla en otras modalidades como lo son Ética Profesional para CINDEA (dos lecciones) y también desde Psicología y Ética desde los Colegios Técnicos (una lección en cada uno de los niveles de undécimo y duodécimo), la conversión paulatina de instituciones de educación secundaria académica a educación técnica representa una pérdida de espacios para la asignatura de Filosofía en la educación secundaria.

Se ha de señalar que, dentro del plan curricular de varias de las especialidades técnicas, en su mayoría se menciona al menos una vez que él o la estudiante *debe demostrar ser ético*. A continuación, se detalla lo que corresponde a la ética profesional en los Colegios Técnicos Profesionales.

Dentro del plan curricular de distintas especialidades de Comercial y servicios, se debe cumplir al menos un módulo de Ética profesional con una cantidad de 40 horas como es el caso de la especialidad técnica de Administración y Operación Aduanera, también en la especialidad de Desarrollo Web, en la que su malla curricular, dentro de sus competencias de desarrollo humano, se encuentra el compromiso ético. En las especialidades de Contabilidad y Finanzas, Contabilidad y Auditoría, en el programa de undécimo año, se dedican 18 horas a desarrollar en clase.

En cuanto a las especialidades de Informática, en Desarrollo de Software, Diseño y Desarrollo Digital, del área de Comercial y Servicios; y en la especialidad de Administración, Logística y Distribución del área Industrial, se encuentra el contenido de Ética; sin embargo, no se aclara la cantidad de horas destinadas al desarrollo de dicho contenido. En cuanto a las demás especialidades técnicas de Agropecuario⁵, Industrial, Comercial y Servicios, dentro del perfil profesional de la persona estudiante, debe demostrar ser ético; no obstante, no se logra observar en los planes de estudio⁶, contenidos de los cuales puedan demostrarlo.

En lo que concierne a lecciones propiamente establecidas dentro del currículo de los colegios técnicos, de acuerdo con el documento del MEP llamado *Estructuras Curriculares*

⁵ A excepción de la especialidad de agro jardinería, no se hace mención de la Ética Profesional en ningún plan curricular de tres niveles que abarca educación diversificada para colegios técnicos

⁶ Puede consultarse los programas de estudio de las especialidades técnicas en el siguiente enlace <http://www.detce.mep.go.cr/programas-estudio>

Todas las Modalidades (2009), en el currículo de la Educación Secundaria en la modalidad técnica y en la oferta tradicional se encuentra la asignatura con el nombre de *Psicología y Ética profesional* y se imparte una lección en los niveles tanto de undécimo y duodécimo, la cual era impartida por docentes en Psicología o Filosofía.

Desde la Comisión de Filosofía de la Asociación de Profesores de Segunda Enseñanza (APSE), se logra identificar un faltante de un programa de estudios para las lecciones de Ética Profesional, tanto para CINDEA como para Colegios Técnicos. Dicha comisión toma el trabajo de elaborar los programas de Ética Profesional, tanto para CINDEA y Colegios Técnicos, como se ha citado anteriormente según el primer y segundo informe de labores de la comisión de profesores de filosofía de la APSE.

Asimismo, con la elaboración del programa de Ética Profesional para Colegios Técnicos, el director de la Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras (DETCE), el ingeniero Fernando Bogantes Cruz, mediante el oficio DETCE -2470-11 en el año 2012, envía el programa de estudio de Ética Profesional a la Viceministra Académica del Ministerio de Educación Pública, la licenciada Dyaláh Calderón de la O, para que sea analizado por el Consejo Superior de Educación (CSE).

Posteriormente, los miembros del Consejo Superior de Educación se reúnen, según la sesión ordinaria del acta N°01-2013, celebrada el día lunes 14 de enero de 2013, para la presentación y discusión de diversos temas, entre esos la aprobación del nuevo programa de estudios de Ética Profesional para Colegios Técnicos.

En la discusión de dicho programa hubo señalamientos en los que se indica que no se siguió el procedimiento que normalmente tienen los nuevos programas de estudio; además, se tocan puntos como lo son el horario, la persona profesional encargada de impartir dicho programa, si ésta es una nueva asignatura que se le agregaría al currículo de los y las estudiantes de colegios técnicos y la preocupación por la sobrecarga horaria que posee la modalidad técnica en secundaria. También se logra evidenciar, por la mención del Ministro de Educación del momento, Leonardo Garnier, la preocupación de impartir la asignatura de Ética en instituciones de educación secundaria desde la Dirección de la Escuela de Filosofía de la Universidad de Costa Rica.

Los miembros del CSE, no tienen claridad con los señalamientos anteriormente mencionados con respecto a los nuevos programas de Ética Profesional para la Educación

Técnica Profesional, por lo que se le comunica a la Viceministra Académica el siguiente acuerdo

*Devolver a la señora Dyaláh Calderón de la O, Viceministra Académica, la propuesta del nuevo programa de estudio de la asignatura denominada Ética Profesional para la Educación Técnica Profesional, de los niveles de undécima y duodécima año. Se solicita que se analice la propuesta en el contexto de la malla curricular aprobada por este Consejo para la Educación Técnica y se presenten los aspectos de fondo que se requieren para incorporar esta nueva asignatura dentro del Plan de Estudios (CSE-SG-0022-2013).*⁷

La viceministra académica del MEP, la Licda. Dyaláh Calderón de la O, por medio del oficio DVM-AC-0329-04-2013, le solicita al director del DETCE el Ing. Fernando Bogantes Cruz “la justificación técnica y una mayor argumentación de la conveniencia e importancia de aprobar el nuevo programa de estudio en esa asignatura, según los requerimientos planteados por el Consejo Superior de Educación en el Acuerdo citado anteriormente” (DVM-AC-0329-04-2013).

Con respecto a la solicitud emitida por el despacho del Viceministerio Académico al director del DETCE por medio del oficio DVM-AC-0329-04-2013, el director Ing. Bogantes realiza las siguientes aclaraciones, en respuesta a la viceministra por medio del oficio DETCE-1057-2013, en las cual apunta que respecto al nuevo programa de Ética Profesional para Educación Técnica: esta no es una nueva asignatura que se desea incorporar a la malla curricular, pues ya existe una asignatura llamada: “Psicología y ética profesional” y lo que se plantea es un cambio de nombre a “Ética Profesional para Educación Técnica”. De acuerdo con información suministrada por parte de algunos docentes no existe un programa formal para la asignatura de *Psicología y ética profesional*, ya que lo que se utilizaba era “parte del programa de Psicología Académica” (DETCE-1057-2013, p. 2).

Además, se realiza la corrección sobre la idoneidad para impartir la asignatura, ya que de forma equivocada se incluyó la atinencia de la persona profesional para impartir dicho programa, debido a que esta asignación es competencia de otra dependencia. Por último, el nuevo programa está “elaborado y planeado según las necesidades de conocimientos que

⁷ Cursiva es del texto original.

requieren los alumnos y se adjunta el mismo con las correcciones del caso” (DETCE-1057-2013, p. 2).

Se ha de tomar en cuenta que el director del DETCE, el Ing. Fernando Bogantes, responde al oficio *DVM-AC-0329-04-2013* emitido por la viceministra académica, la Licda. Dyaláh Calderón, mediante el oficio DETCE-1057-2013, y en subsiguientes actas del CSE del 2013, no se encontraron registros posteriores acerca del estudio, discusión o análisis del programa de Ética Profesional para Colegios Técnicos en las actas de sesiones del Consejo Superior de Educación. La última discusión acerca de dicho programa fue en el año 2013, según el acta 01-2013, luego de esta fecha no hay más información registrada en las actas de las sesiones del CSE.

Para el año 2014, hubo cambio de gobierno, en el cual se pasó de la administración Chinchilla Miranda (2010-2014) a la administración Solís Rivera (2014-2018), y una nueva administración gubernamental trae consigo un nuevo cambio a nivel del MEP. Por lo tanto, existe un cambio de la viceministra académica la Licda. Dyaláh Calderón de la O a la viceministra académica la Dr. Alicia Vargas Porras.

Pese a la respuesta del director del DETCE, Ing. Fernando Bogantes en el año 2013 a la Viceministra para que sea elevada al CSE, se vuelve a solicitar a la viceministra académica Dr. Alicia Vargas (nueva Viceministra Académica período 2014) la respuesta al oficio CSE - SG - 0790 - 2014. De acuerdo con ello, el nuevo director del DETCE, el Msc. Iván Mena Hidalgo, desde este órgano del MEP en el año 2014, realiza un documento bajo el nombre *Criterio Iván Mena sobre el proyecto para el programa de ética profesional para la educación técnica profesional secundaria*.

En el documento anteriormente citado, el director del DETCE, el Msc. Mena Hidalgo (2014), emite algunos criterios, entre estos plantea que “*una vez analizada toda la documentación, es importante aclarar que no responde a una solicitud de la Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras anterior, y esta Dirección 2014, mantienen fuertes dudas sobre el proceso y los alcances de la propuesta*”⁸; además la atinencia, el señor director del DETCE el Msc. Mena señala que se deja por fuera al Departamento de Psicología, y esta acción podría incurrir en *posibles acciones lesivas*, asimismo que “*la propuesta desarrollada, debe ser revisada por el departamento de psicología, en la Dirección de Desarrollo*

⁸ Cursiva original del documento.

Curricular o donde corresponda” (2014). Además, desde el DETCE, en este mismo documento, se emite un criterio curricular acerca de la cantidad de objetivos, contenidos, sub-contenidos y procedimientos.

Recientemente, se indaga acerca del curso de Psicología y Ética Profesional al DETCE, y se obtuvo respuesta por la Asesora Nacional de Psicología Yeimy Quesada Campos, donde plantea lo siguiente:

(...) la asignatura de Psicología y ética profesional que se desarrolla en los colegios técnicos desarrolla el programa de estudio de Psicología aprobado por el Consejo Superior de Educación en el año 2017 y que empezó a implementarse en el año 2018, y está vigente en la actualidad con algunos ajustes debido a la cantidad de lecciones asignadas, dado que hasta el año 2017 se contaba con dos lecciones, pero al aprobarse el nuevo programa de Educación en Afectividad y Sexualidad Integral, la lección que se desarrollaba en quinto año pasó de ser de Psicología y ética profesional a ser de esta nueva asignatura en los colegios técnicos. Este cambio se implementó en el año 2018. (Y. Quesada, comunicación personal, 6 de septiembre de 2021).

De acuerdo con lo expresado por la Asesora Nacional de Psicología, y en conformidad a la circular DM-0001-01-2018, emitida por la señora Ministra de Educación Sonia Marta Mora Escalante, a partir del mes de mayo de 2017, desde el CSE se aprueba el nuevo programa de Afectividad y Sexualidad Integral para el ciclo de Educación Diversificada donde “la lección de Psicología de undécimo pasa a ser de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral” (DM-0001-01-2018, p.3). Se señala que la lección de Psicología que menciona la circular en cuestión, no existe, según el documento del MEP (2017) “Compendio de ofertas y servicios del sistema educativo costarricense 2016” en la malla curricular para Educación Técnica la asignatura que corresponde es Psicología y ética profesional (p.116).

Con respecto a la ética profesional y su enseñanza en los CTP, la única fuente especializada en Costa Rica que pudo ser recuperable es la tesis de Licenciatura en Docencia de Marianela Chaves (2016) en la que se indaga sobre los conocimientos que poseen las personas estudiantes de undécimo año del CTP de Parrita diurno de la especialidad de Turismo (población muestra), a través de una metodología cualitativa (revisión de diversas fuentes) y el uso de un instrumento de diagnóstico (cuestionario) con la finalidad de elaborar una estrategia

didáctica de taller que induzca en los y las estudiantes conocimientos sobre ética laboral, la cual sea efectiva para la realización de su pasantía profesional.

Se concluye, en el estudio de Chaves (2016), que sobre la enseñanza de la ética hay mucho desconocimiento y poca información y se recomienda diseñar estrategias didácticas para la ética laboral en los CTP, pues no hay conocimiento claro sobre de qué trata la Ética como disciplina. Y sobre la ética laboral se suelen confundir conceptos con términos (aquellos como paciencia, buen vocabulario, disciplina, etc.), los que no corresponden a conceptos sino atributos o criterios

Un punto destacable de esta tesis, es lo siguiente, con base al estudio realizado por Chaves (2016), se evidencia que tanto el estudiantado como el cuerpo docente no manejan conceptos propios de la ética como disciplina, ni de ética profesional en turismo.

Se le recomienda al Departamento de Educación Técnica del Ministerio de Educación Pública, con base en estudios de investigación, que se incluya una materia de ética laboral como parte del currículum que atraviesa la formación profesional, todo ello con base en los planes de estudio de las carreras técnicas que se ofrecen, o ya sea como una asignatura obligatoria para el estudiantado, sea para un fin más próximo como lo es la realización de una pasantía o como parte de “una formación integral y más humanística” (Chaves, 2016, p. 125). Se recomienda que la ética laboral forme parte del eje transversal de la institución, que cubra tanto a alumnos como a docentes, con el fin de que la persona docente maneje y domine los conceptos y los temas de ética laboral, para que puedan ser aprendidos por los y las estudiantes. Además,

que el cuerpo docente técnico de la institución se le brinde capacitación con profesionales especializados en ética y ética laboral como lo son filósofos con formación en enseñanza de la filosofía por parte del Ministerio de Educación Pública (Chaves, 2016, p. 124).

2.10. La ética en el contexto educativo de los Colegios Técnico Profesionales

Según el MEP (2015), en Evolución de los Indicadores de la Educación Técnica Profesional en Costa Rica Período 2000-2014:

El sistema educativo costarricense tiene como misión preparar al ser humano en una formación ética, académica y profesional que le posibilite a este ser el creador de su

proyecto de vida, en función de su beneficio propio y el de la sociedad.

Como respuesta a esta misión, la Educación Técnica que es un subsistema del sistema educativo formal, resulta un pilar fundamental de formación para el trabajo, promueve el desarrollo social y económico del país, mediante una oferta educativa flexible y dinámica, que propicia la incorporación de hombres y mujeres al campo laboral y promueve en los estudiantes una formación integral y estructurada de manera que al finalizar se les facilite la incorporación al mercado laboral, crear su propia empresa y/o continuar estudios superiores.

Según la Oferta Educativa de la Educación Técnica (MEP, 2003) vigente a la fecha, ésta se caracteriza por ser:

- Parte integrante de la educación general que se imparte en las instituciones de educación secundaria formal.
- Un medio de acceso a los sectores profesionales (agropecuario, industrial, comercial y servicios) que contribuye a crear nuevas oportunidades de movilidad social.
- Parte de la educación continua (pp. 12-13).

De acuerdo a la caracterización que da el MEP respecto a los CTP y su misión, desde la perspectiva de esta investigación, el modelo más adecuado para la formación en el campo de la ética en dichas instituciones correspondería, entonces, a la ética aplicada y orientada hacia la ética profesional. Hay que recordar que hasta 2018 los CTP contaban con un curso denominado Psicología y Ética Profesional.

2.11. Asociaciones que han cooperado con el desarrollo de la Enseñanza de la Filosofía: Asociación Costarricense de Profesores de Filosofía y Academia Costarricense de Filosofía

La Asociación Costarricense de Profesores de Filosofía fue una iniciativa autónoma de docentes de filosofía en secundaria por articular esfuerzos para responder a diversos problemas de índole institucional y administrativa, que afectaba tanto el ejercicio docente, como la asignatura de la enseñanza de filosofía, agravadas éstas por el vacío institucional que dejaba la falta de la figura de la asesoría nacional de esa asignatura. Dentro sus logros más importantes están:

- A. El reconocimiento de la atinencia de la persona profesional en filosofía por parte del Servicio Civil para impartir lecciones de ética profesional.
- B. La formalización de la lección de ética profesional en CINDEA y la producción de un programa para de la lección.
- C. La participación en el proceso de recuperar la figura del asesor nacional de filosofía.
- D. La difusión en círculos académicos de las problemáticas que aquejaban a los docentes de filosofía en secundaria.

En el blog de 2011 de esta asociación, se pueden encontrar diversos artículos y documentación que referencian la actividad que desarrollaron durante aquellos años.

Este blog sirve de apoyo a la iniciativa de los docentes de filosofía del país en crear una Asociación de Profesores de Filosofía, que funja como instancia cohesionadora del gremio y defiende la idoneidad del profesional que labora en las distintas áreas que le corresponden (ética, estética, lógica, metafísica, etc.) y a la vez sirva de difusora de la filosofía en general. Para esto último, se intenta formar una red nacional e internacional de profesores de filosofía, en la cual se discuta la posición de la enseñanza de la filosofía en la época actual y se comparta información vinculante para nuestro quehacer docente en esta especialidad. (Asociación de Profesores de Filosofía, 2011)

Asociación Costarricense de Filosofía

Esta es una entidad que nació a partir del *I Encuentro de Profesoras y Profesores de Filosofía de Sedes y Recintos de la UCR*, realizado en la Sede de Occidente, donde se acuerda crear el “Consejo de Profesionales de Filosofía de Sedes y Recintos de la UCR”. Esto derivó en la idea de formar algo más amplio que incluyera profesionales de Filosofía de todos los sectores educativos del país y así fue como se decidió crear la Academia Costarricense de Filosofía (ACF).

El principal gestor de las actividades mencionadas y de la propia Academia Costarricense de Filosofía, ha sido el Dr. Eval Araya Vega, del Departamento de Filosofía de la Sede de Occidente. Esta se fundó formalmente en febrero del 2018, en una Asamblea General realizada en el INIE, en la Ciudad de la Investigación, Universidad de Costa Rica. Cuenta con una junta directiva legalmente inscrita, conformada por docentes de Filosofía de distintas instituciones educativas como la Universidad de Costa Rica, Universidad Nacional, UNED, APSE y de diversidad de colegios.

Uno de los principales objetivos de la gestión de la ACF ha sido reposicionar la filosofía en el escenario académico a través de diferentes conferencias de filosofía aplicada. Y otro objetivo muy importante ha sido también recuperar espacios donde se debe visualizar o aplicar los conocimientos propios de la filosofía. De esta manera, se han realizado reuniones y negociaciones con varias instancias gubernamentales, como el Ministerio de Educación (especialmente con el Departamento de Planeamiento Curricular y el Asesor de Filosofía), el Colegio de Licenciados y Profesores (Colypro), las Escuelas de Filosofía de la UCR como de la UNA y la Escuela de Formación Docente de la UCR.

A través de esas gestiones, se han tenido algunos logros importantes de considerar. Algunos de ellos son los siguientes

- A. Situar como efeméride oficial del Ministerio de Educación el Día Mundial de la Filosofía (tercer jueves de noviembre).
- B. Colaborar para que el Consejo Superior de Educación aprobara el 17 de mayo del 2021, en su sesión N° 28-2021, el módulo “Aprendiendo a razonar, preparándome para la U”, para el programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas del MEP (comunicado al MEP en oficio CSE-SG-0487-2021). El módulo fue creado por Andrés Gallardo, profesor de la Universidad Nacional y miembro activo de la ACF.
- C. Promover el programa de Filosofía para Niños y Jóvenes dentro de la nueva propuesta curricular del MEP, lo cual implicará un programa piloto en las Escuelas Laboratorio a partir del 2022.
- D. Establecer una comunicación activa con la directiva de Colypro y replantear la estructura de la charla de Ética para los colegiados. Además, se ha pedido el apoyo para revisar el código ético de la entidad.

Esto último se considera de suma importancia en el presente trabajo porque se retoma la Ética como un área propia de personas expertas en filosofía. Es valioso que sea del propio Colegio que representa a las personas educadoras, de donde debe venir una de las defensas más claras de los y las docentes en Filosofía respecto a su capacidad para impartir la materia de Ética en los distintos centros educativos del país.

3. CAPÍTULO III: Marco Teórico

Si bien a una persona profesional en filosofía le podría resultar claro el hecho de que la ética, en su conjunto, se comprenda como una rama disciplinar del acervo filosófico, esto no resulta así en el amplio campo de la institucionalidad educativa del Ministerio de Educación Pública (MEP), más específicamente, enfocándonos en la malla curricular que respecta a los CTP.

Existen razones para esto, ya que desde esta institucionalidad educativa, el contenido de ética profesional se trató en su momento de desarrollar desde cursos con atinencia más orientados a la psicología, algo que, con el tiempo, terminó enfocándose exclusivamente en los programas de afectividad y sexualidad; asimismo, ante la consulta por contenidos de ética profesional en CTP, particularmente se ha identificado la recurrencia de apelar al concepto de transversalidad para justificar la presencia del contenido en los diferentes momentos de la formación educativa, dados desde una perspectiva normativa según los códigos éticos profesionales de las diferentes asignaturas.

A su vez, dicha transversalidad estaría reforzada o complementada por formaciones particulares en competencias como las llamadas habilidades blandas que pueden ser impartidas en alianza con organizaciones e instituciones externas al centro educativo. Este tipo de tratamientos pueden resultar problemáticos para una educación ética adecuada y de calidad, ya que no están basados en un proceso de estructuración formal para un curso de ética profesional que pueda aportar una formación sistemática y bien definida de contenidos éticos y, por consiguiente, filosóficos, aplicados al campo de educación técnica e impartidos por la persona profesional atinente para ello.

Con base en lo anterior, resulta necesario desarrollar en el presente marco teórico los siguientes temas: a) una clarificación de la Ética como rama disciplinar de la filosofía y su diferencia con la moral en el contexto educativo de los CTP; b) definir la atinencia de la persona profesional en la enseñanza de la filosofía en la formación de contenidos en ética profesional; c) desarrollar algunos conceptos de metodología didáctica para la enseñanza de ética profesional en CTP.

3.1. La ética como rama disciplinar de la filosofía

Un problema que puede ser identificado en distintos contextos sociales -tal como lo será para efectos de esta investigación el ambiente de la institucionalidad educativa de los CTP- es el no aplicar una clara distinción conceptual entre la moral y ética en tanto reflexión filosófica sobre la primera y, por extensión, en su aplicación práctica a la hora de establecer juicios morales y juicios éticos en campos como el de la formación educativa.

Esta ambigüedad conceptual resulta problemática a la hora de establecer los métodos educativos que van a corresponder a la formación ética dentro del currículum de los CTP, al no comprender la necesidad de que los contenidos en ética sean atendidos desde cursos formales con atención filosófica y, en lugar de ello, pretendiendo una formación dada solo de forma transversal o de forma puramente normativa como complemento a otros contenidos formativos de diferentes especialidades.

Dicho esto, es necesario referir al primer aspecto que tiene que ver con la ética como rama de la Filosofía y su relación, a su vez que su distinción, con la moral. En segundo lugar, se revisarán las propuestas para la formación ética en CTP. También, en el tercer capítulo, se expondrán ideas que resultan relevantes para sustentar el hecho de que el área de la enseñanza de la Ética y formación en valores pertenece y debe ser impartida por personas formadas tanto en docencia como en Filosofía; posteriormente, el capítulo cuarto, se enfocará en el tema acerca de la didáctica para la enseñanza de la ética en CTP, así como de cuál es la necesidad de incluir una ética práctica formalmente filosófica en el currículum, tanto en este contexto, como en la educación en general.

3.1.1 La ética como rama de la filosofía y su relación con la moral

Primeramente, es menester partir de una distinción conceptual entre ética y moral. La filósofa Adela Cortina (2012), en su texto *Ética aplicada y democracia radical* explica que, desde el punto de vista etimológico, los términos *ética* y *moral* tienen como origen el vocablo griego *ethos*⁹, “que significa, fundamentalmente, «lugar donde se habita» («morada») y también «modo de ser» o «carácter” (Cortina, 2012, p. 162).

⁹ Este vocablo griego posteriormente en latín se traduce como *moris* (costumbres), por lo que *ética* y *moral*, desde el punto de vista etimológico, tienen un mismo origen y son equivalentes en el idioma español.

De modo que, la *moral*¹⁰, desde el nivel del lenguaje de uso cotidiano, no se distingue de la ética. Es decir, las personas en su día a día se refieren a ella para expresar lo que son ‘normas morales’ o ‘normas éticas’ y ‘valores morales’ o ‘valores éticos’, de manera equivalente. No obstante, este uso, aunque impreciso, se relaciona con la cotidianidad y se refiere a un hecho que no es nuevo, pues representa la manera en la que “viven desde antiguo [los seres humanos] con referentes morales” (Cortina, 2012, p. 163).

Ahora bien, como es sabido, la palabra ‘ética’ en el desarrollo de la historia del pensamiento filosófico, evoluciona en un uso semántico con el que se nombra tanto a un saber cómo a su objeto, de modo reflexivo. La ética o filosofía moral “tendría entonces por objeto el carácter, el modo de ser desde el que [los seres humanos] enfrentamos la vida, pero no el temperamento con el que nacemos, sino, el modo de ser del que nos vamos apropiando a lo largo de nuestra existencia.” (Cortina, 2012, p. 162).

La ética, en un sentido más contemporáneo, como saber especializado o disciplina, trata sobre “aquella dimensión de la filosofía que reflexiona sobre la moralidad; es decir, en aquella forma de reflexión y lenguaje acerca de la reflexión y el lenguaje moral” (Cortina, 2000, p. 29). En consecuencia, la palabra ‘ética’ adquiere un uso restringido y distinto al uso que se le da en el lenguaje de uso cotidiano, porque “requiere de un aprendizaje y lenguaje que son especializados” (Cortina, 2012, p. 163). Pues, en lo que se refiere a la ética como disciplina, esta “proporciona un canon mediato para la acción a través de un proceso de fundamentación de lo moral” (Cortina, 2000, p. 29), mientras que la moral, al estar “ligada inmediatamente a la acción, prescribe la conducta de modo inmediato” (Cortina, 2000, p. 29).

La ética como disciplina da cuenta del fenómeno moral y de sus características principales. Según Cortina, tiene como objeto de estudio lo moral en cuanto fenómeno humano y social. La autora menciona que: “la ética, pues, a diferencia de la moral, tiene que ocuparse de lo moral en su especificidad, sin limitarse a una moral determinada. (Cortina, 2000, p. 19). Por lo que, su primera tarea consiste en “dilucidar en qué consiste lo moral, que *no se* identifica

¹⁰ La moral, en este sentido más vinculado al uso cotidiano puede ser comprendida como “el conjunto de normas de comportamiento de las personas, normas que regulan las relaciones de éstas entre sí y también respecto de su sociedad. Desde la perspectiva de estas normas y reglas, algunas acciones se consideran buenas (morales) y otras malas (inmorales) o no-morales (indiferentes)” (Camacho, et.al., 1983, p. 111).

con los demás saberes prácticos (con lo jurídico, lo político o lo religioso), aunque esté estrechamente vinculado a ellos”¹¹ (Cortina, 2012, p. 164)

Lo moral para la ética, parafraseando a Aranguren (1958), se caracteriza como una estructura inconclusa, forzosamente necesaria y exigida por la propia naturaleza del ser humano ante el medio ambiente natural y social que le rodea, debido a que es el único ser vivo que tiene que elegir entre distintas opciones que se le presentan y tiene que responder a otros o a sí mismo por sus propias acciones. En consecuencia, el ser humano es el único animal que es libre, ya que puede y debe hacerse responsable por lo que hace u omite hacer¹².

Cortina (2014) considera mediante una analogía que, con la estructura moral sucede lo mismo que sucede con las lenguas, es decir, que al igual que todos los seres humanos tienen una estructura lingüística que posibilita el aprendizaje de distintas lenguas, también todos los seres humanos tienen una estructura moral que posibilita el aprendizaje de los distintos ‘lenguajes morales’. Se tienen, pues, dos acepciones de lo moral, en tanto estructura, que refiere a la capacidad de elegir, de hacerse responsable y de pedir explicaciones por las acciones por parte de los seres humanos y, en tanto contenido, que refiere a la manera en la que se aprende y se enseña mediante el proceso de la socialización lo referente a las costumbres, las reglas o normas particulares de una sociedad o de una cultura.

En el sentido anterior, la moral es un lenguaje que se aprende en la familia, en la cultura y en la sociedad. Está “en lo que vemos” (...), “en lo que la gente hace” (...) y está “en lo que la gente dice” (Cortina, 2014). También tiene un vínculo con los saberes prácticos como lo jurídico, lo político y lo religioso, puesto que en estos saberes se desarrollan y se socializan normas de convivencia o de coexistencia entre las personas, así como también normas de comportamientos o de sociabilidad según cada ordenamiento jurídico, cada sociedad, cada cultura y cada religión en particular.

¹¹ El resaltado es del texto original.

¹² Además, es el único *animal* que se examina a sí mismo y que se pregunta por la moralidad de sus acciones, ya que la moralidad requiere de razones que *se piden a otros* o que *se piden a sí mismos*. Si lo moral es una característica que emerge de las propias estructuras psicobiológicas del ser humano; es decir, es un fenómeno constitutivo de la especie humana, entonces, ver “surgir la moral desde las propias estructuras psicobiológicas” del ser humano, equivale a “ver *surgir [al ser humano] desde el animal*” (Aranguren, 1958, p. 47).

3.1.2 Tipos de normas en el contexto de lo moral

En lo que refiere a las normas¹³ de convivencia o de comportamiento que se aprenden producto de la socialización, estas normas se diferencian entre sí, por lo que conviene destacar las características de estas con el fin de distinguir las normas de carácter moral de otros tipos como las jurídicas, las del trato social y las religiosas que, aunque puedan ser importantes para la vida en sociedad, no tienen las mismas características y pretensiones, por lo que en muchas ocasiones se pueden llegar a confundir.

En primer lugar, la norma jurídica funciona como una función esencial del ordenamiento jurídico de los Estados modernos y se caracteriza por la coactividad. “Tal concepto implica que puede imponerse forzosamente a los individuos las disposiciones que el Derecho ha creado, así como la exigencia de ciertas conductas previstas por las normas” (Soto, 1997, p. 17). En este sentido, las normas jurídicas¹⁴ son de acatamiento obligatorio (independientemente de la apelación a la ignorancia de estas), e implican órdenes o prohibiciones “respaldadas por la amenaza de la sanción, que vendría a constituir un castigo al que infrinja o viole una disposición del derecho” (Soto, 1997, pp. 17-18). Además, son normas que están determinadas; es decir, parten de un contenido que es fijo y es reconocible, como, por ejemplo, una constitución política, un código civil o una ley.

En segundo lugar, las normas de trato social son aquellas que parten de los usos y convencionalismos. Se diferencian de las normas jurídicas y morales porque “imponen a [los seres humanos] una determinada conducta de vida” (Soto, 1997, p. 25). Se basan en ser normas que se fundamentan en principios de “buena educación, protocolo, decoro o cortesía” (Soto, 1997, p. 25). Aunque estas normas no son ni morales ni tampoco jurídicas, no por ello carecen de una pretensión normativa, pues en la vida en sociedad se exigen como normas que son

¹³ Según Soto (1997) están constituidas por “valores sociales que la colectividad ha decidido proteger y regular, independientemente de su manera de presentarse” (p. 17)

¹⁴ Otros aspectos de las normas jurídicas, es que se caracterizan por regular las acciones que se manifiestan *exteriormente*; es decir, al ordenamiento jurídico le es indiferente todo acto humano que “se mantenga en el ser íntimo” (Soto, 1997, p.20). Son de carácter *bilateral*; es decir, “dentro de toda norma jurídica [se encuentran] derechos y deberes: se asignan facultades frente al deber de respetarlas” (Soto, 1997, p.20), asimismo, debido a que son normas que están *determinadas*, parten de un contenido fijo reconocible y “en el momento en que existen dudas sobre sus alcances (sea aplicación e interpretación), surge la figura de un juez para *determinar* su contenido” (Soto, 1997, p.20). Con respecto a la *imperatividad*, esta característica es constitutiva de la norma jurídica, ya que impone un mandato ya sea positivo o negativo: “Ordena hacer o no hacer algo al sujeto” (Soto, 1997, p. 21). De igual manera, lo es la *coactividad* y se refiere tanto a la imposición forzosa (la coacción), como también a la *posibilidad de exigir* el uso de la fuerza para “paralizar una conducta lesiva a los intereses de un sujeto” (Soto, 1997, p.21). Por último, la *finalidad*, la cual se identifica con la necesidad de establecer un orden justo, que permita el desarrollo integral de los individuos con miras a un bien común (Soto, 1997, p. 21).

imperativas, como lo son “las reglas de cortesía, urbanidad, decoro” (Soto, 1997, p. 26). Además, en ocasiones, no son escritas y en otras se manifiestan de modo escrito en códigos de honor o manuales de urbanidad. Su principal característica es que son de reconocimiento personal, son unilaterales, o sea, que la sanción por su cumplimiento no es forzosa, sino que consiste en la reprobación social. Tienen relativa validez, pues su valor está sometido al lugar y a la época, la clase social o el grupo de personas que las reconocen (Soto, 1997).

En tercer lugar, en cuanto, a las normas religiosas, existe un debate sobre si estas normas pertenecen a un ordenamiento diferente al Derecho y a la moral. Pues, los deberes religiosos de las personas creyentes pueden estar fundamentados en principios de la teología moral como un sistema que da orden a las acciones humanas. En este sentido, el decálogo y el catecismo son códigos de moral a los cuales “se encuentra sujeto el individuo por obediencia al Creador y para con sus semejantes” (Soto, 1997, p. 31).

Además, en algunos Estados que reconocen una religión oficial (como sucede en algunos países no occidentales), algunas normas de carácter religioso pueden tener alguna importancia jurídica. Las características principales de este tipo de norma es la unilateralidad (el cumplimiento no es forzoso, sino que consiste en reprobación social), son internas (se mantienen en la intimidad de las personas) y son sancionatorias (la sanción se basa en los deberes para con el Creador y para con los semejantes) (Soto, 1997, p. 31).

Las normas morales, por su parte, y a diferencia de las normas jurídicas, no son coactivas, sino que se caracterizan por ser voluntarias. Es decir, no pueden ser exigidas forzosamente bajo la amenaza de una sanción o el uso de la fuerza, ni tampoco las constituye el castigo que pueda recibirse al que infrinja o viole la norma. Son unilaterales; es decir, en una relación entre sujetos, no existe la figura de un juez o persona autorizada jurídicamente que les obligue para el cumplimiento de los deberes. Por último, son normas de carácter indeterminado, no hay un contenido fijo y reconocible como en las demás normas, sino que “el sujeto siente incertidumbre o duda en seguir los dictados de su propia conciencia” (Soto, 1997, p. 29). Pues, justamente el carácter indeterminado de la norma moral con respecto a qué se debe hacer o qué no se debe hacer, es lo que la distingue de las otras normas, pues estas se asientan en la conciencia de las personas. Es decir, ni se pueden decretar como leyes las normas morales, ni tampoco implican un castigo externo. A lo sumo, sobre este aspecto sancionatorio, por analogía puede darse un ‘castigo interno’, como no sentirse orgulloso de sí mismo por haber actuado mal (Blackburn, 2006, pp. 40-41).

Contrario a lo que apunta Soto (1997) sobre las normas morales, estas no son inmutables, ni tampoco son absolutas, aunque sí pueden tener una finalidad anclada al ideal de perfección humana (pp. 29- 30), si se entiende por ello, no una perfección humana en plenitud, sino, por ejemplo, la búsqueda constante de la excelencia o de la autorrealización personal.

Además, contrario a muchas creencias sobre las normas morales, estas pueden ser descubiertas y pueden ser exigibles a otras personas en algunas condiciones en las que las personas las suscriben, las reconocen y las valoran según la necesidad, el alcance y la conciencia de ellas¹⁵, con base en un contexto y una situación particular.

Sobre este aspecto normativo de la ética, existen algunas ideas erróneas, como la creencia de que la ética trata sobre un conjunto de normas morales o de códigos rígidos de conducta humana, haciendo de la ética una tarea simplista, poco práctica y poco adaptada a los problemas de la vida. Sobre este asunto, Peter Singer (1995) menciona lo siguiente:

Algunas personas creen que la ética no es aplicable al mundo real porque la consideran como un sistema de normas cortas y simples del tipo "No mentir", "No robar", y "No matar". No es de extrañar que aquellos que sostienen esta postura sobre la ética creen igualmente que la ética no esté adaptada a las complejidades de la vida. Las normas simples entran en conflicto en situaciones poco usuales; e incluso cuando no lo hacen, seguir una norma puede conducir al desastre. Puede que normalmente sea malo mentir, pero si estuviésemos viviendo en la Alemania nazi y la Gestapo tocara a la puerta buscando judíos, seguramente estaría bien negar la existencia de la familia judía que se esconde en el ático (p. 3).

Es la indeterminación de la norma moral y la complejidad, la que posibilita pensar en distintos fundamentos morales y en un enfrentamiento entre principios o normas morales en el sentido filosófico que apunta Singer (1995) al referirse a los conflictos que pueden emerger si se las considera abstraídas de un contexto o una situación particular.

Volviendo a Cortina (2014), es importante destacar que la filosofía moral acude como un lenguaje moral para intentar dar respuestas a este enfrentamiento entre principios o normas

¹⁵ Como se verá más adelante, en especial en el apartado dedicado al modelo de la ética aplicada como hermenéutica crítica, esta normatividad moral tiene un alcance exigible según lo definan las personas implicadas en la resolución de un conflicto. Un ejemplo de este carácter exigible es el reconocimiento como persona o como interlocutor válido, como condición de posibilidad del diálogo para las éticas del discurso.

morales sobre los distintos ‘lenguajes morales’. Pues la ética como disciplina se sirve, principalmente, de la tradición filosófica occidental para intentar fundamentar este tipo de normatividad moral, ya que no le queda otra que dar razón filosófica de la moral.

Sobre este hecho se considera que otra tarea de la ética es aquella que consiste en “intentar *fundamentar* lo moral; inquirir las razones para que haya moral o bien denunciar que no las hay.” (Cortina, 2012, p.164). Por lo que, en este sentido, se debe acudir al canon mediato; es decir, a los “distintos modelos filosóficos, [que] valiéndose de métodos específicos, ofrecen respuestas diversas, que van desde afirmar la imposibilidad o incluso la indeseabilidad de fundamentar racionalmente lo moral hasta ofrecer un fundamento (...) (Cortina, 2012, p. 164).

Debido a que en el terreno de la moral las personas se mueven por un sendero complejo y con múltiples bifurcaciones, es necesario que la ética como disciplina pueda dotar de herramientas que permitan a las personas reflexionar sobre la moralidad. En este sentido, la ética se parece mucho menos a un manual y mucho más a una brújula con la que puede guiarse la conciencia moral en este terreno. Hemos de tener en cuenta también que, dentro de esta perspectiva de la ética como herramienta, un aspecto que resulta muy importante para la valoración moral de las acciones, es el del razonamiento.

3.1.3 El juicio

El razonamiento o juicio, consiste en: “actos de pensamiento por el cual se afirma algo, es decir, por el cual se afirma o se niega algo. También es un enunciado o una parte del enunciado, escrito o verbal. que expresa el resultado de dicho acto de pensamiento” (Blackburn, 2006, pp. 105-106). Ahora bien, dejando de lado otro tipo de razonamientos como son los juicios estéticos, los tipos de juicios que son relevantes para la reflexión filosófica sobre la moral son: los juicios de hecho, los juicios prescriptivos y los juicios de valor moral.

Los juicios de hecho son aquellos que “pretenden *describir* la realidad, ya sea que se trate de cosas, acontecimientos, personas, estados o relaciones entre tales elementos” (...) “tienen un carácter hipotético”; es decir, tienen la forma: ‘si P, entonces Q’. En este sentido, “una persona que hace tales juicios pretende describir la realidad sin más” (Blackburn, 2006, p. 107).

Los juicios prescriptivos, son aquellos juicios que pretenden dar una recomendación, aconsejar o desaconsejar hacer algo. Este juicio se convierte en un juicio de recomendación

moral cuando se incluye el sentido del deber moral o cuando requiere de una fundamentación moral para su acción (Blackburn, 2006, p. 107).

Por su parte, los juicios de valor moral o juicios morales, tienen que ver con el valor moral de las acciones, intenciones, personas o instituciones políticas, económicas o jurídicas. Estos afirman o niegan que tal o cual cosa es justa o injusta, que es buena o mala desde el punto de vista moral (...) cuando son positivos y tratan de acciones, incluyen la presunción de que se “debería hacerlas” o que, por lo menos, “se les debería tener en cuenta cuando se toma una decisión” (Blackburn, 2006, p. 108).

Por estos motivos, es importante reconocer en la enseñanza y el aprendizaje de la ética que, cuando se trata de juzgar una acción, hay que distinguir bien entre los juicios de hecho y los juicios de valor moral, pues, en la mayoría de ocasiones, las personas tienen un desacuerdo basado en cómo describen los hechos, el cual dista de otro desacuerdo muy diferente que versa sobre cuál es la valoración moral sobre los hechos.

Los juicios de hecho, requieren de valores de verdad epistémicos, como, por ejemplo, la verdad o la falsedad. Y aunque muchas veces podrían no estar claros los hechos, lo importante es que su pretensión de validez tiene que ver con poseer un claro conocimiento sobre un asunto de la realidad o sobre hechos que pueden probarse. Una estrategia para distinguir entre estos tipos de juicios es poner, por un lado, los juicios de hecho, para entender su verdad y mantener por otro lado, los juicios morales, para reconocer fácilmente, los puntos a favor o en contra que versan sobre un desacuerdo moral sobre los que hay que argumentar en otro orden distinto al del juicio de hecho (Blackburn, 2006, p. 108).

En razón de clarificar en qué consisten los juicios de valor moral, es necesario considerar que un hecho fundamental es que todos los seres humanos están constituidos de la capacidad de juicio moral. Es decir, los seres humanos buscan razones que permitan evaluar el comportamiento moral de las personas, instituciones, culturas o de sí mismos frente a problemas éticos que se encuentran en la cotidianidad. Por lo que el juicio, en este sentido, es una herramienta que “consiste en encontrar razones para pensar y actuar de un modo concreto” (Midgley, 2019, p. 40). No obstante, del hecho de que los seres humanos se encuentren constituidos de la capacidad de juzgar, no se sigue que juzguen bien o que sepan juzgar bien, por lo que una persona que razona y delibera, es una persona que puede actuar de mejor manera

en la vida¹⁶ en comparación con otra persona que no lo hace. Por lo anterior, es importante examinar la naturaleza del juicio moral como herramienta de la ética y las implicaciones que esta tiene en la vida de las personas.

3.1.4 El juicio moral como herramienta de la ética

En *¿Podemos formular juicios morales?*, la filósofa Mary Midgley (2019) entiende que los juicios morales son una función de nuestra naturaleza como especie humana, en la que muchas veces estos no siguen reglas estrictas o no existe una orientación clara sobre lo que se debe hacer o sobre cómo se debe actuar. En este sentido, el juicio en el terreno de la moral es el siguiente:

(...) una función integral, en la que interviene nuestra naturaleza al completo, mediante la cual nos guiamos y hallamos un camino en un auténtico bosque de posibilidades. Aquí no hay reglas científicas ni tampoco un sistema dado de hechos que nos indique la ruta a seguir. Siempre nos movemos en un territorio nuevo (Midgley, 2019, p. 40).

Ante esta apertura a la novedad del terreno sobre el que se mueven los juicios, sobresale el nexo de los juicios morales con la dimensión cotidiana de las personas, esto es con sus contextos y con sus situaciones particulares de los que emergen. Por lo que “los juicios de valor no se sostienen en ninguna premisa lógica inventada, sino en su relación con el conjunto de la vida” (Midgley, 2019, p. 72). Es decir, los juicios no parten de elementos puramente lógico-formales y abstractos sino de todo un conjunto de sistemas culturales y sociales complejos. Es en esta complejidad de factores que se entranan en la sociedad y en la cultura donde pueden surgir desconexiones entre la realidad y el pensamiento a la hora de emitir los juicios morales.

Referida a la complejidad y a la incertidumbre sobre los que se mueven los juicios morales, es conveniente analizar tres posturas con las que se suele desacreditar la posibilidad de realizar juicios morales. Una de ellas es el relativismo escéptico, que supone que la

¹⁶ De hecho, saber juzgar bien está relacionado con el desarrollo de una virtud moral en Aristóteles como lo es la *phronesis*, también llamada inteligencia práctica o prudencia. Por ello, se dice que la prudencia es un hábito que se adquiere por quien delibera y razona. Lo que implica preguntarse por *¿qué haría una persona prudente en una situación contingente?*, es decir, en deliberar los medios correctos (por qué medios), la situación particular (*¿cuándo se puede?*), los fines (*¿para qué?*), la cantidad (*¿cuánto se puede?*), el destinatario de la acción (*¿a quién se debe?*) (EN, 1120a- 1120b), y en consecuencia de ello tomar un curso de acción. Esta disposición a ser prudente viene acompañada de medida mayor o menor relativa al exceso o al defecto en relación con el ser humano particular. Por ello, Aristóteles, acuña el criterio del justo medio que es: “[el] que está a la misma distancia de cada uno de los extremos, cosa que es una y la misma para todo; y “con respecto a nosotros”, aquello no tiene exceso ni defecto: esto no es único ni lo mismo en todo” (EN 1106b). En este sentido, se puede actuar mal por el extremo del exceso o el extremo de la carencia de una acción.

variabilidad cultural supone alguna desorientación sobre cómo se debe actuar o juzgar una acción, debido a que las costumbres, las modas, las creencias religiosas, las prácticas rituales o las morales son sumamente distintas en cada sociedad y, por ende, cada cultura establece su idea sobre lo que está bien y lo que está mal en los límites internos de ella. Por lo tanto, cualquier juicio moral sobre alguna cultura a la que no pertenecemos es inválido, pues no hay manera de determinar lo que está bien o lo que está mal, debido a que ningún grupo cultural podría determinarse como modelo a seguir (Midgley, 2019). Sin embargo, la contradicción interna de la posición del relativismo escéptico es que, por lo general, favorece ética y políticamente el punto de vista de la cultura de una sociedad dominante, pues una cultura de una sociedad dominante se considera el referente universal frente a culturas que son poco o nada dominantes.

Frente a este relativismo fatalista o negativo, Midgley (2019) considera que las costumbres no deberían pensarse como si estas fuesen inmutables y sacras, pues existen muchos casos del pasado en los que las costumbres de otras culturas o las propias, en lugar de mantenerse, cambiaron. Esto gracias a que en algún momento se pusieron en duda, se juzgaron y se consideraron dañinas. Pero, además, no solo cambiaron las prácticas, sino también las finalidades simbólicas de estas prácticas. Como, por ejemplo, algunas costumbres asociadas a la cacería de animales, o costumbres de pueblos como la lucha de gladiadores en la Antigüedad.

Además, frente a este tipo de relativismo que niega la posibilidad del juicio moral, Migley (2019) invita a pensar un relativismo razonable¹⁷; es decir, uno que permite describir la manera en que se viven las distintas manifestaciones de la moralidad en las distintas culturas y el carácter pluralista de la vida social. Pues, otro de los principales problemas del relativismo escéptico es la creencia errónea de unos límites herméticos que no permiten a un grupo de personas interactuar con el resto del mundo. Sobre este asunto, la evidencia es que hoy hay asociaciones multiculturales, matrimonios entre personas de distintas culturas, personas bilingües, entre otros, que dan testimonio de la interacción entre personas de distintas culturas y de los cambios a lo interno de ellas.

¹⁷ Además, este cuerpo de costumbres es tan importante porque permea en lo más hondo de la forma de ser de las personas, pues las personas crecen con ellas, además demandan una forma de respeto por parte de los individuos. Incluso el respeto a las costumbres, implica el reconocimiento de las demás culturas y sus manifestaciones simbólicas, similar al respeto que se le tiene a otra lengua desconocida que, aunque, resulta extraña, se reconoce que “no es un mero balbuceo, sino un conjunto de palabras con sentido que, dada ciertas circunstancias favorables, expresaría algo también para nosotros” (Midgley, 2019, p. 102).

Por su parte, otra postura que intenta desacreditar la posibilidad del juicio moral, es el escepticismo. Existen dos modos de entenderlo, según Midgley (2019), el primero es el inquisitivo y el segundo es el dogmático. Con respecto al escepticismo inquisitivo, este aparece en la Modernidad y se nutre de un afán profundo e inquisidor por la búsqueda de nuevas certidumbres y de “garantías de seguridad en el conocimiento” (Midgley, 2019, p. 33). No obstante, frente a este tipo de genuino escepticismo, aparece un escepticismo dogmático que en el terreno de la moral plantea una vieja discusión como lo es la posibilidad o imposibilidad de que exista “el mal en sí mismo” o el “bien en sí mismo” y, por ende, que existan “leyes o personas intrínsecamente buenas o malas” (Midgley, 2019, pp.17-18).

Este último tipo de escepticismo supone un dualismo que coloca a las personas, los ciudadanos, las instituciones, las costumbres o las leyes, como si tuviesen una propiedad intrínseca, ya sea buena o mala. Además, se caracteriza por una exaltación de la libertad individual que observa con incredulidad a otros tipos de conocimientos no científicos y se plantea que se debe dejar a las personas en paz (principio de no interferencia), debido a que no “sabemos nada de ellos que pueda justificar una interferencia de nuestra parte”; es decir, este modo de escepticismo niega la posibilidad del juicio moral sobre las acciones de otras personas, porque supone que no se sabe si estas acciones son buenas o son malas en sí (Midgley, 2019, p. 28).

Esta exaltación de la libertad e incredulidad sobre la capacidad de juzgar si una acción es buena o mala, conduce a razonamientos en los que no “encontramos nada de malo” mientras se respete el derecho a la libertad (Midgley, 2019, p. 30). No obstante, este razonamiento se ve debilitado cuando se justifican prácticas imperialistas de un Estado sobre otros, o en casos de abuso de autoridad, asesinato o violencia infantil, pues lo más sensato es intervenir si se tuviese la oportunidad y la capacidad de hacerlo. Frente a esta incredulidad, Midgley (2019) ofrece un argumento que no es nuevo y apela a la sensibilidad humana que está en todos los seres humanos; es decir, a la capacidad que tiene el ser humano de sentir el dolor ajeno en carne propia¹⁸.

¹⁸ Sobre esta capacidad de sentir el dolor ajeno o de sentir un sentimiento de repulsión sobre acciones que son consideradas injustas o malas como fuente de la moralidad, Hume ha considerado que, el juicio moral tiene como fuente, un tipo de sentimiento moral, como lo es la *empatía*. Esta capacidad, estructura a los seres humanos como agentes morales, ya que todos los seres humanos tienen ese *sentimiento moral* (Guisán, 1995, p. 138), indistintamente de la cultura a la que pertenezca. Respecto de la virtud moral, Hume la considera como “*cualquier*

Con respeto a otra postura que intenta negar la posibilidad del juicio moral como lo es el subjetivismo moralista o heroico, podemos decir que este se define como una valoración negativa de buscar criterios por fuera del individuo o incluso buscar consejo en otras personas como si fuese equivalente a delegar a los demás la capacidad propia de toma de decisiones (Midgley, 2019). Es un tipo de moral individual herméticamente cerrada, en donde los valores solo tienen una validez interna al individuo, por lo que se tiende a sospechar de los valores morales que aparecen en los distintos marcos de referencia social. Es la otra cara de la moneda del relativismo escéptico. Ya que, si el relativismo escéptico defiende que los valores morales o los juicios son solo válidos a lo interior de una cultura, el subjetivismo moral va a plantear que si los valores morales, las opiniones o los juicios morales son una invención humana, entonces, estas son solo válidas a lo interno de una vida (Midgley, 2019).

En este tipo de planteamiento ‘cada quién tiene su propia moral’ o es su propio inventor, y debe hacerse responsable por ella. Un punto a favor de este tipo de subjetivismo es que se plantea crítico de la moral establecida y creativo respecto a pensar una alternativa a los valores establecidos. Sin embargo, no logra conciliar entre una moral individual y una moral social. Deja de lado, algo que, como se ha señalado, es imposible, lo cual es la convivencia en sociedad, pues en esta interacción se intercambian normas, valores o modos de ser que no suelen ser del todo conscientes.

Además, en la medida en que un individuo se encuentra mediado por la vida en sociedad, en la medida en que se juzga a sí mismo individualmente, también está dando a entender cómo debería actuar o cómo debería no actuar el ser humano en su conjunto. Parfraseando a Sartre: en la medida que se elige a sí mismo, está eligiendo una imagen del ser humano, “compromete a la humanidad entera” (Sartre, citado por Midgley, 2019, p. 131).

Caber mencionar que, si el subjetivismo es replanteado como una valoración de la moral individual y como una crítica de los valores morales establecidos, entonces realmente propone un intercambio de unos valores por otros o como dice Midgley:

acción mental o cualidad que da al espectador un grato sentimiento de aprobación; y el vicio, lo contrario. (IPM, Apéndice 1, pár. 107). En este sentido la empatía orienta al sujeto con una brújula moral, pues esta capacidad de sentir, ya sea el dolor o la alegría del ‘otro’ que está conectada con el juicio sobre lo bueno o lo malo, ya que considera cuáles acciones son elogiadas o repudiadas; además, sirve de coordenada para comprender cómo algo nos agrada o nos desagrada, nos provoca repulsión o nos despierta admiración.

(...) un cambio de énfasis en los valores ya existentes —una mayor importancia de la independencia, la honradez o el coraje moral a expensas de otras virtudes—, de forma que otras personas empiecen a sospechar de la necesidad de un cambio. (No puede decirse que demos origen a nada que no sea capaz de hacerse accesible a otros. Pero si ha de ocurrir así, es imprescindible que tengamos mucho en común con ellos) (2019, p. 132).

Ahora bien, ante esta complejidad de los factores mencionados anteriormente y de las objeciones que existen respecto de la valoración moral, las personas no pueden eludir juzgar moralmente; además, cada vez que lo hacen asumen un compromiso con una posición moral de modo que se espera que este juicio tenga alguna coherencia con el resto de la vida. Aunque, como apunta Midgley (2019), es imposible lograr una coherencia absoluta, debido a que los juicios atienden a una infinidad de dilemas y la incertidumbre sobre estos dilemas es lo que hace del juicio moral un tema complejo.

Aunque se refieren a asuntos complejos como los mencionados en párrafos anteriores, los juicios morales deben ser abiertos, es decir, es posible demandar de ellos las razones que los fundamentan tanto a otras personas o a nosotros mismos. Incluso se esperaría de ellos o de sí mismo que

(...) esas razones pertenezcan a un sistema, por burdo e incompleto que sea en coherencia con el resto de nuestra vida, y que, además, resulte inteligible para el interrogador, tanto externo como interno.

(...) Semejante obligación no emana del dictamen arbitrario de terceros, sino de nuestra propia naturaleza. Forma parte de nuestra condición de seres sociales, integrados, emocionales y hablantes (Midgley, 2019, p. 41).

En este sentido, todo juicio moral debería ser explicable a otros, justificado y abierto a su escrutinio y brotado de la propia capacidad de juzgar de las personas. Por ello, el juicio moral, se opondría a un juicio moralista o censorador, como el que suele darse en algunos de los debates morales, el cual se ha acuñado en la lengua inglesa como *judgemental*, que puede traducirse como “enjuiciador, censorador, e intolerante” (Midgley, 2019, p. 15). Este es un tipo de juicio que suelen usar algunas personas para disuadir a otras de realizar juicios morales, o bien, de negar la posibilidad de juzgar moral o éticamente a otras personas o a otras culturas, bajo la creencia de que juzgar es algo que está mal.

Usualmente el juicio moralista o censorador está comprendido desde una connotación negativa y subjetivista; además de que se suele usar para atacar lo que se considera una forma de incorrección política fundamentada en el relativismo moral (Midgley, 2019), que es aceptado como un lugar común en espacios en donde se suele debatir sobre dilemas éticos sin tomar en cuenta que no se puede renunciar a nuestra facultad de juzgar (y a que otras culturas o personas de otras culturas juzguen).

De este análisis elaborado se deriva que el juicio moral no es arbitrario ni se dispone fuera de los límites del pensamiento, sino que es una extensión de la vida, pues al ser seres inmersos en el entramado social, nuestras interacciones atienden necesariamente a los cuestionamientos morales. Como apunta Midgley (2019), “descartar la moralidad equivaldría a salirnos de la atmósfera” (2019, p. 23). Esto significa que la moralidad y los juicios morales son facultades que se desarrollan paralelamente en el ser humano y su determinación social.

En este sentido, se identifica en el pensamiento de Midgley (2019), la orientación a señalar la importancia de la ética y su enseñanza para atender problemas complejos emanados del contexto de aula en secundaria y que versan sobre la naturaleza de los juicios morales. Además, como se verá a continuación, para Hannah Arendt (2007) la cuestión ética más importante tiene que ver con el debate sobre el derecho a juzgar enfrentada a la reticencia de las personas a determinar juicios éticos, pues el juicio ético implica al mismo tiempo una responsabilidad que es ineludible tanto para sí mismos como para los demás.

3.1.5 El juicio ético y su relación con la responsabilidad

Para Arendt (2007), la capacidad de juzgar está emparentada con la distinción entre conocer y pensar. Considera que la “característica principal del pensar es que interrumpe toda acción, toda actividad ordinaria, cualquiera que ésta sea” (Arendt, 2007), y por ello se vincula con la capacidad de distinguir entre lo bueno y lo malo.

Esto quiere decir que el nivel de conocimiento de una persona, ya sea el de una persona ignorante o una erudita, no determina su capacidad de juzgar una acción moral como buena o mala. Por ello, la capacidad de juicio y la capacidad de pensar por sí mismo son exigibles a cualquier persona que esté en condiciones de poder hacerlo (Arendt, 2007).

A diferencia de un juicio jurídico que implica una institucionalidad de por medio, o un proceso judicial en contexto con un ordenamiento jurídico y un conjunto de normas jurídicas

que provee el derecho, el juicio ético reúne ciertas características y condiciones necesarias que se distancian del juicio jurídico, una de ellas es la conciencia moral, la cual se refiere “más bien [a] la disposición a convivir explícitamente con uno mismo (...) (Arendt, 2007, p. 71). Esta conciencia moral es importante ya que:

(...) Estar conmigo mismo y juzgar por mí mismo es algo que se articula y actualiza en los procesos de pensamiento, y cada proceso de pensamiento es una actividad en la que hablo conmigo mismo acerca de todo aquello que me afecta (Arendt, 2007, p. 113).

El análisis de Arendt (2007) sobre el juicio revela que existe una reticencia de las personas a establecer juicios por varias razones. Entre las razones que más se destacan están el temor a juzgar, fundado en una temible falta de confianza en la propia capacidad de juzgar y el sentimiento de orgullo y de falsa modestia que brota de la máxima de ‘no juzgar a los demás’. También revela, que existen personas que prefieren no juzgarse a sí mismas (evitan lidiar con su propia conciencia moral) como una forma de cinismo o como una forma de no hacerse responsable por las acciones que contienen una carga moral.

Este tipo de juicio ético al que hace referencia Arendt (2007) es al que la mayoría de personas se resisten. Por lo que, la reticencia a juzgar pone en peligro la propia agencia humana, libre y capaz de hacerse responsable de sus propios actos independientemente de que los prohíban, los obliguen o los permitan las leyes civiles de una sociedad. Menciona Arendt:

(...) existe en nuestra sociedad un extendido temor a juzgar que no tiene nada que ver con la exhortación bíblica «No juzguéis y no seréis juzgados», y si ese temor se expresa en términos de «arrojar la primera piedra» es [por lo que se] toma esa palabra en vano. Pues detrás de la reticencia a juzgar se oculta la sospecha de que nadie es un agente libre, y de ahí la duda de que si todo el mundo es responsable no se puede esperar que responda por sus actos (2007, p. 51).

Este rechazo a juzgar deriva en fenómenos como la culpa colectiva (Arendt, 2007), la cual es una manera de decir que las personas, al prescindir de su facultad de juzgar a otros o a sí mismos, tienen permitido no responsabilizarse por las acciones cometidas en el pasado. Pues, en esta lógica, ‘todos de algún modo somos responsables’, y donde ‘todos somos responsables, nadie es responsable realmente’. Es por esto que la culpa no posee ningún potencial político, ya que, realmente, no permite juzgar éticamente a los individuos que han cometido acciones que se consideran inmorales.

De hecho, esta culpa colectiva se puede interpretar como una declaración de solidaridad con las personas que han cometido alguna injusticia, pues, “quien dice: «¿Quién soy yo para juzgar?», quiere decir en realidad: «Todos somos por el estilo, igual de malos, y quienes intentan, o hacen ver que intentan, ser medio decentes, son santos o hipócritas, y en ambos casos deben dejarnos en paz»” (Arendt, 2007, p. 51).

A diferencia de la culpa colectiva donde no se sienta ninguna responsabilidad, la responsabilidad colectiva sí posee un potencial político, pues ésta nace en los términos de la pertenencia a determinado colectivo o comunidad. La filósofa menciona:

(...) solo podemos escapar de esta responsabilidad política y estrictamente colectiva abandonando la comunidad, y como ningún hombre puede vivir sin pertenecer a alguna comunidad, ello equivaldría simplemente a cambiar una comunidad por otra y, en consecuencia, un tipo de responsabilidad por otro (Arendt, 2007, p. 153).

El juicio ético se vincula con la responsabilidad colectiva en cuanto el ser humano, desde su individualidad, es un ser social que pertenece a determinada comunidad, por lo tanto, la toma de decisiones y el establecimiento de juicios éticos tienen consecuencias directas en la comunidad. De ahí deviene la idea de la importancia de la asunción de la responsabilidad individual sobre las acciones y sus efectos sociales; es decir, tener la libertad de poder establecer juicios éticos y regir el comportamiento por ellos equivale a una responsabilidad que va desde el plano individual al colectivo.

Algunas pautas que se pueden seguir del pensamiento de Arendt tienen que ver con la pertinencia de la distinción entre bien o mal, a pesar de que la mayoría o la totalidad haya prejuzgado ya el asunto. Es decir, que en los juicios éticos lo más aconsejable es no dar por cerrado o definitivo el asunto. Otro aspecto es preguntarse por el derecho a juzgar de las personas sobre acontecimientos de un pasado en el que no estuvieron presentes y la pregunta sobre si el derecho a juzgar implica que quien juzga una mala acción, es acaso ella misma incapaz de cometerla (Arendt, 2007).

Es en este mismo orden de ideas, la toma de decisiones es un acto de pensamiento, en palabras de Arendt, ya que implica pensar por uno mismo; además tomar decisiones es un acto cotidiano de los seres humanos. Savater (2004), en *Ética para Amador*, escribe a su hijo un tratado de filosofía moral, en el cual emparenta esta capacidad de tomar decisiones con la

libertad, pues la libertad, le recuerda a Amador un joven, quien es su interlocutor, es “decidir, pero también, no lo olvides, date cuenta de que estás decidiendo” (p. 27), le dice.

Los juicios morales se piensan como un tipo de herramienta reflexiva que ayuda a profundizar sobre los tipos de responsabilidad señalados por Hannah Arendt (2007) y sobre la importancia que tiene aplicarlos con el fin de ser concientizados a cualesquiera de las situaciones que puedan presentarse en la cotidianidad. Ponen de relieve que este tipo de enseñanza de la responsabilidad no está limitada a responder de una única manera en un contexto, sino que, ante momentos concretos y específicos, se propone una perspectiva enfocada hacia una formación para la vida que se extiende y se orienta hacia la complejidad de ámbitos y circunstancias, así como a la amplitud temporal de la vida misma.

3.2. La atinencia de la persona profesional en enseñanza de filosofía para la enseñanza de la ética profesional

Al comprenderse la ética como una reflexión filosófica sobre la moral y, formalmente, la ética general como rama disciplinar de la filosofía, la enseñanza de la ética profesional en educación técnica se debería enmarcar en el campo de la enseñanza de la filosofía.

3.2.1 La enseñanza de la Filosofía

En el Programa de Estudio de Filosofía, el MEP (2017), señala que la enseñanza de la filosofía actualmente no se debe solo restringir a hacer una exposición de la historia de las ideas, sino que debe proponerse poner las distintas corrientes filosóficas y las herramientas de pensamiento que en estas se encuentra, en un enfoque dialógico y contextual con la actualidad.

El más reciente diagnóstico sobre la enseñanza de la Filosofía en la educación pública costarricense, permitió obtener una imagen viva de la manera en que el sector estudiantil, docente y las personas expertas visualizan el aprendizaje de la asignatura. De esta manera, los retos señalados por el diagnóstico plantearon y evidenciaron la necesidad de dejar atrás la enseñanza de la asignatura como la clásica historia del pensamiento humano, evitando posturas dogmáticas sobre ciertos temas, dejando de lado la monotonía de los trabajos con folletos, para propiciar más la discusión y la argumentación de temas de actualidad, con el fin de enseñar a pensar con profundidad y a construir significados (Portillo, 2016, p. 9).

3.2.2 Las personas profesionales de la filosofía y el diálogo filosófico

La filosofía abarca un “tipo de preguntas que nunca puede obtener una respuesta definitiva” (Rorty, 2018, p. 402). Las preguntas filosóficas no se responden con un sí o no, de manera cerrada, sino que su respuesta es más bien inacabada, indefinida e incierta. Polemiza y requiere de un ejercicio crítico que ponga en duda el conocimiento adquirido sobre las respuestas que se han diseñado.

Luciano Floridi (2013) en *What is a philosophical question?*, señala que las preguntas filosóficas son preguntas abiertas, estas deben fundarse en información racional sobre el tema y tender a generar un desacuerdo, un discernimiento, o un ver más allá de lo dado. La pregunta filosófica permite a la Filosofía formular:

(...) nuevas preguntas abiertas y diseñar nuevas respuestas, o revisar viejas preguntas abiertas y rediseñar sus respuestas, al estar en una interacción bidireccional con su tiempo, es mejor entender la filosofía como un estudio *oportuno* más que *atemporal* de las preguntas (2013, p. 216).

Cada campo específico de la Filosofía requiere de una precisión y una experticia que solo lo da la persona profesional de la filosofía, pues, como anota Láscaris Comneno, en *Fundamentos de Filosofía* (1989), la persona profesional en filosofía se plantea de una manera más técnica, sistemática y especializada estas preguntas filosóficas (Láscaris, 1989, p.7).

Por su parte, Aguilar Gordón (2019) señala que se requiere de “estrategias de enseñanza-aprendizaje, en las formas de uso adecuado de métodos y estrategias que posibiliten mejores enlaces con el conocimiento filosófico” (p. 132). La Ética, como disciplina filosófica, debe enseñarse y estar comprometida con los mismos recursos metódicos de la Filosofía, siendo así que la Ética gana muchísimo en la amplitud de sus propias discusiones internas y externas.

En esta enseñanza, el papel de la persona profesional de la Filosofía, posibilita una mejor mediación entre el conocimiento filosófico y la persona interlocutora a quien se dirige el conocimiento. Este ejercicio de mediación pedagógica de la persona profesional de la Filosofía no es, exclusivamente, la transmisión de información sobre las teorías filosóficas, ni se trata de plantear cualquier clase de preguntas, respuestas o problemas, sino que apunta a un proceso formativo, como lo es el desarrollo de hábitos de pensamiento y de acción que se convierten poco a poco en costumbres, a partir del diálogo.

Richard Rorty, filósofo estadounidense en *The Philosopher as Expert* (2018), caracteriza la filosofía como una actividad cultural que ha sido ejercida por especialistas, que requiere de rigurosidad y del conocimiento histórico de la trayectoria que ha tenido. En este sentido, considera que el único producto que crea la filosofía como disciplina es un diálogo con ella misma.

Parafraseando a Rorty (2018) es plausible definir a los y las profesionales de la Ética en tanto profesionales de la filosofía, como aquellas personas que:

(...) son un grupo dedicado a continuar con el diálogo filosófico respecto de la pertinencia de preguntas, y de poseer conocimiento detallado y especializado sobre la historia de dicho diálogo y de su actual desenvolvimiento [o de su actual desarrollo], que dicha continuación requiere. Realizan un trabajo que necesariamente debe ser realizado si el diálogo humano universal acerca de los fines y los medios de las acciones no debe cesar de darse.¹⁹ (2018, p. 421) (la traducción es propia).

Rorty (2018) considera que la persona profesional en filosofía se caracteriza por trabajar con una producción que está siempre inacabada y en tensión interna con otras filosofías y visiones de mundo, tanto de su época, como anteriores. Su carácter inacabado se debe a que es una disciplina llevada a cabo por grupos de personas profesionales en filosofía vinculadas a un diálogo en común, extendido por toda la historia del pensamiento.

Para Rorty (2018), el producto filosófico “sólo puede ser el diálogo” (p. 405), como actividad que plantea una gran cantidad de problemas y preguntas, manteniendo viva la disciplina al rediseñar o reconstruir los instrumentos conceptuales y las visiones sobre las que se comprenden las preguntas filosóficas, contemplando diversos enfoques y respuestas.

Por otra parte, la importancia de la filosofía en el ámbito educativo, es que la persona profesional “puede ejercer su función de “tábano socrático”, despertando, en quien ejerce la misión educativa, la inquietud crítica de saber qué ser humano se va a educar, para qué sociedad” (Soto y Bernardini, 2010, p. 15). Esto, haciendo énfasis en asegurar que esta misión de “tábano socrático” que ejecuta la persona profesional de la enseñanza de Filosofía, no se

¹⁹ The professional philosophers are a group devoted to the continuance of the philosophical dialogue about the adequacy of questions, and possessing the detailed specialized knowledge of the history of this dialogue, and of its current career, which this continuance requires. They do a job that has to be done if the universal human dialogue about ends and means of action isn't itself to cease (2018, p. 421).

desarrolle como una exhibición de la “ironía” entendida como la forma de retórica más convencional y superficial.

Es por ello que, al mismo tiempo que la persona docente conoce el estado histórico y práctico de su disciplina, reconoce a las personas interlocutoras situadas en una dimensión no solo cognitiva, sino socioemocional. Es decir, no solo contempla la empatía, sino que la enseña consecuentemente. Además, la persona profesional de la filosofía comprende el proceso de crecimiento (relacionado con el mismo proceso educativo y de la vida), no solamente enfocado en hábitos de pensamiento de índole racional y argumentativa; sino, además, no cognitiva, en los esfuerzos de direccionar actividades que estimulen la comprensión de los contenidos y de los conceptos filosóficos que también deben ser estimulantes, causar el asombro y despertar la creatividad.

En este sentido, la relevancia de los aspectos no-cognitivos en la Enseñanza de la Filosofía, se enfrenta con lo expresado por la psicología de la educación, debido a que, si identificamos singularmente a las y los estudiantes de Filosofía en secundaria, son, en su mayoría, adolescentes. Dina Krauskopf (2018) en su libro *Adolescencia y educación*, propone que: “la comprensión y atención que se preste a todas las dimensiones que convergen en el proceso de enseñanza-aprendizaje permitirá a los y las educadoras asumir, responsable y constructivamente, el rol que les corresponde en la configuración del presente de las personas adolescentes, su sentido de vida y proyectos» (p. 217).

Por otra parte, en el sentido de una educación pasiva bancaria *freirianamente* hablando, Krauskopf indica que “limitar los procesos de enseñanza-aprendizaje a la simple valoración de rendimientos esperados es una reducción de la trama social, emocional, intelectual y fisiológica; puede lesionar y coartar la riqueza vital de un ser humano que, con dificultades, se abre camino al mundo” (2018, p. 217).

3.2.3 La Ética Aplicada para su enseñanza en la Educación Técnica Profesional

Adela Cortina (2012), en continuidad con la tradición filosófica moderna, recupera varias influencias entre ellas la tradición ilustrada de la democracia moderna, el giro ‘aplicado’ de la filosofía a mediados del siglo XX y las líneas filosóficas de la influencia frankfurtiana de la Ética del discurso. En la propuesta de Cortina para entender en qué se fundamenta su visión de la ética aplicada, se parte de lo siguiente:

En el paradigma de la pragmática lingüística el sujeto no aparece como un observador, sino como un hablante que interactúa con un oyente. La apertura a la alteridad es aquí radical, porque me aparezco como un alter ego de otro alter ego, de modo que la categoría básica para interpretar al sujeto no es la de la conciencia de autodeterminación, sino la de reconocimiento recíproco y autonomía, simbólicamente mediado, lo cual nos permite acuñar un nuevo modo de entender las relaciones entre «yo», «individuo», «sujeto» y «autonomía» (2012, p. 234).

La ética aplicada es aquella que “intenta de algún modo aplicar los principios descubiertos en el nivel fundamentador [arriba citado] a las distintas dimensiones de la vida cotidiana” (Cortina, 2012, p. 165).

Siguiendo esta línea, dado que, posterior al giro aplicado de la filosofía que se dio principalmente por el auge de la Bioética, empezaron a aparecer distintas áreas de aplicación, y entre ellas, la ética profesional que atiende problemas morales surgidos en el desempeño de las profesiones.

La ética profesional es una “rama de la ética aplicada que, por su parte se centra en los problemas morales particulares que se plantean a los profesionales como abogados, ingenieros, médicos, enfermeras o trabajadores sociales” (Blackburn, 2006, p. 17). No obstante, como es sabido, el concepto de profesión se ha ampliado bastante en esta época, por lo que es importante extender su uso a otras profesiones que han emergido en la época actual.

Por profesión se entienden los siguientes rasgos: “una actividad humana social, la cual presta un servicio específico a la sociedad, y se presta de forma institucionalizada” (Martínez, 2006, p. 126), a cambio de honorarios. No obstante, se espera de las personas profesionales que “no ejerzan su profesión sólo por afán de lucro, ya que se trata de un tipo de actividad encaminada a favorecer a la colectividad” (Martínez, 2006, p. 126) (el resaltado es del texto original). Por lo tanto, se distingue entre el fin objetivo de una profesión que es prestar un servicio a la sociedad, mediante una actividad que se considera útil y un fin subjetivo que corresponde a los intereses, las motivaciones y las aspiraciones de las personas que ejercen la profesión; los que se entiende también como bienes externos y como bienes internos (Martínez, 2006).

Respecto al concepto de profesión y su relación con la ética, Marlasca (2006) brinda una diferencia entre lo se entendería por ética de la profesión y ética profesional. La ética profesional vendría encargarse sobre esa “aplicación de principios y valores éticos fundamentales a una determinada profesión” (p. 52). Esta aplicación tendría que ver con la observancia de códigos éticos contemplados en el seno de un colegio profesional o asociación gremial y se podrían resumir a grosso modo en los siguientes:

(...) guardar fidelidad a la institución o patrón que suministra trabajo; evitar la competencia desleal con los colegas; no cobrar por debajo de ciertas tarifas mínimas; mantenerse al día en lo que respecta a los conocimientos propios de la profesión; no aprovecharse de la situación de superioridad para engañar o manipular a los clientes; defender los intereses –sobre todo económicos– de los profesionales colegiados, etc. (Marlasca, 2006, p. 52).

Sin embargo, según Marlasca (2006), esto aun estando bien, no bastaría. Es necesaria la formulación de una reflexión más profunda sobre la profesión en cuanto el autor afirma que ninguna profesión es éticamente neutral. De modo que la diferencia entre ética profesional y ética de la profesión, estaría en el cambio de planteamiento de la aplicación de los códigos y normas, al cuestionamiento en términos éticos y sociales sobre la profesión como tal a partir de cuestionamientos como: “¿mi propia profesión cumple una función social benéfica? Dicho de otra manera, ¿al servicio de quien está mi profesión? ¿de toda la sociedad, de la mayoría o de una pequeña élite?” (p. 53).

La ética empresarial, actualmente hace referencia a lo siguiente:

(...) responsabilidad social de la empresa más allá de la corrección de cada una de sus relaciones. Esa responsabilidad social [requiere asumir] que la empresa contribuye decisivamente a la construcción social contemporánea, y por eso tanto ella como la sociedad misma deben preguntarse qué mundo quieren construir a través de la actividad empresarial (Camacho, Fernández, González, Miralles, 2013, p. 20).

Esta última, en un inicio, hacía referencia a la “ética de los negocios, se ocupaba de la corrección moral de las diversas relaciones que la empresa entabla a su interior y con sus *stakeholders* inmediatos” (Camacho, Fernández, González, Miralles, 2013, p. 19).

Cabe precisar; además, que por empresa se entiende lo siguiente: “una realidad compleja. De aquí que no pueda ser entendida sólo como un patrimonio rentable, formado por las aportaciones de una serie de personas físicas o jurídicas” (Camacho, Fernández, González, Miralles, 2013, p. 15); más ampliamente, la empresa es “un nodo de relaciones de cooperación económica, una suerte de núcleo denso y estable de cooperación en el espacio social del mercado” (Camacho, Fernández, González, Miralles, 2013, p. 15).

En este sentido, la empresa juega un rol de agente moral, pues, por un lado, “la ética no es sólo individual, sino también corporativa y comunitaria” y “no sólo los individuos son moralmente responsables, sino también las empresas” (Cortina, 2012, p. 270).

Por otro lado, las empresas son organizaciones, irreducibles a la suma de sus miembros; que gozan de un tipo de entidad que se extiende en pasado, presente y futuro; y que tales organizaciones toman decisiones morales. La ética no es solo individual, sino también corporativa y comunitaria [...] “no sólo los individuos son moralmente responsables, sino también las empresas” (Cortina, 2012, p. 270).

La ética aplicada al ocuparse de un ejercicio reflexivo entorno a la moralidad dada en distintos ámbitos de la vida cotidiana, se convierte en un saber práctico, que no pretende ser universal y válido para todos los seres humanos en todos los contextos y situaciones de la vida humana y sus diversas esferas (familia, sociedad civil y Estado).

En suma, no es un modelo de aplicación universal sobre la economía, la jurisprudencia, la educación y la salud pública, etc., pues cada una de esas esferas del mundo social presenta 65 problemas y dilemas éticos que deben abordarse interdisciplinariamente, tanto con profesionales de estos sectores como con profesionales en Ética. Subraya Cortina: “la ética aplicada no puede ser una moral más, no hay ninguna ética aceptada por todos, y los distintos ámbitos de aplicación presentan peculiaridades ineliminables” (2012, p. 167).

Un modelo de enseñanza de la ética como ética aplicada en el contexto de los CTP, puede resultar en adaptar la metodología de ética aplicada como hermenéutica crítica, la cual propone Cortina para la resolución de problemas éticos que se puedan presentar en diversas profesiones, nutriéndose también de la metodología de estudios de caso con los estudios que se desarrollará a mayor profundidad en la última sección de este capítulo.

Por último, para Adela Cortina (2005), la ética civil se refiere al

(...) conjunto de valores que los ciudadanos de una sociedad pluralista ya comparten, sean cuales fueren sus concepciones de vida buena. El hecho de que ya los compartan les permite ir construyendo juntos buena parte de su vida en común (Cortina, 2005, p. 20).

De acuerdo con el Ministerio de Educación Pública (MEP), en los CTP se establece el desarrollo de competencias en sus estudiantes, las cuales, según la Comisión Nacional Ampliada de Transversalidad del MEP (2004), son “un conjunto integrado de conocimientos, procedimientos, actitudes y valores, que permite un desempeño satisfactorio y autónomo ante situaciones concretas de la vida personal y social” (p .5).

Además, de acuerdo con la Comisión Nacional Ampliada de Transversalidad, para que se dé un adecuado desarrollo de competencias, es necesario que el conocimiento esté conformado por

(...) valores, actitudes y procedimientos pertinentes, de manera que se facilite el aprendizaje integral que se requiere para alcanzar las competencias. De esta forma se puede hablar realmente del desarrollo de una competencia y de una educación integral para la vida (MEP, 2004, pp. 5-6).

El desarrollo de una competencia en las personas estudiantes de Educación Técnica, se genera a lo largo de la formación educativa en la institución, es por este motivo, desde el marco de desarrollo de una(s) competencia(s), que el componente ético no debe faltar según como se vio en los mismos indicadores de la educación técnica en lo que refiere a sus características.

Ahora, en el caso de los CTP, esta formación por competencias se da en un contexto complejo, donde no solo participan el cuerpo administrativo y docente de la institución educativa, sino también otros actores externos como organizaciones no gubernamentales, personas conferencistas externas al centro educativo, empresas públicas y privadas, entre otros.

Al consultar sobre contenidos de ética profesional a personas directoras y personas estudiantes egresadas de CTP, se considera la formación de ese rubro en el marco de las competencias y refiere a la transmisión de determinados valores como responsabilidad, honestidad, puntualidad, adecuada presentación personal, etc.; además de la observancia de

códigos éticos particulares de cada profesión técnica que, de forma transversal, serían transmitidos en los distintos procesos de formación. Aunado a ello, se contemplan otras competencias sociales, como trabajo en equipo, resolución de problemas y otros, relacionadas con las llamadas habilidades blandas.

Dado esto, se vuelve necesario también definir no solo la distinción conceptual entre moral, ética, norma, juicio moral y ético, sino además otros conceptos, tales como: a) códigos éticos, b) habilidades blandas, c) sexualidad afectividad. Esto de modo que, posteriormente, se pueda establecer una diferencia entre la formación transversal de estos contenidos y el curso propiamente de ética profesional.

Código Ético

De acuerdo con Castillo (2009) se puede entender por código de ética como:

Los códigos de ética constituyen una serie de principios, normas y preceptos que regulan el comportamiento humano profesional, es decir, el deber ser de los profesionales, las aspiraciones o el ideal de un profesional (Rosales, 2009). Los códigos de ética permiten a los gremios incorporar y asumir fundamentos morales y éticos de carácter general dentro de la vida diaria de los profesionales, mediante la declaración de principios y valores. Corresponde al colegio profesional velar por la no transgresión del código (p. 4).

Hay que destacar que los códigos de ética, generalmente, forman parte de los contenidos propios al área de especialidad en los CTP y responden a la particularidad de las labores profesionales que desempeñará la persona estudiante, siendo estos transmitidos por la persona profesional en dicha área.

Habilidades blandas

Según Ortega (2016), se pueden definir las habilidades blandas o socioemocionales en razón de los dos siguientes tipos de habilidad:

Las habilidades cognitivas se refieren a la capacidad de una persona de “interpretar, reflexionar, razonar, pensar de manera abstracta y asimilar ideas complejas, resolver problemas y generalizar de lo que se aprende. Las competencias cognitivas no sólo reflejan la amplitud del conocimiento o la velocidad de su

adquisición, sino que también incluyen la capacidad de “darle sentido” a una situación o de descifrar qué hacer en el contexto de un problema nuevo” (Ayrton Senna Institute, (s.f), p. 9). En la práctica, normalmente, se refieren al conocimiento de contenidos específicos y habilidades de pensamiento de orden superior que típicamente se pueden medir con pruebas de logro estandarizadas y calificaciones.

Las habilidades no-cognitivas se refieren a la capacidad de una persona “de relacionarse con otros y consigo mismo, comprender y manejar las emociones, establecer y lograr objetivos, tomar decisiones autónomas y confrontar situaciones adversas de forma creativa y constructiva” (Ayrton Senna Institute, (s.f), p. 9). En otras palabras, son actitudes y prácticas que afectan cómo un individuo enfoca el aprendizaje e interactúa con el mundo que le rodea (p.3).

Programa de Afectividad y Sexualidad

De acuerdo a la perspectiva epistemológica del Programa de Estudio de Afectividad y Sexualidad del MEP (2017):

El objeto de estudio de la educación para la afectividad y la sexualidad integral es la sexualidad misma, la cual forma parte de la naturaleza humana y por tanto constituye una dimensión intrínseca a la existencia de la persona. No se reduce ni a la genitalidad, ni tampoco a la afectividad, ni a ningún otro aspecto comprendido en ella, sino que más bien les comprende y les trasciende. En esta línea el Estado Costarricense, en su Política Nacional de Sexualidad (2011), ha asumido la definición del concepto de sexualidad que ha hecho la OPS/OMS/WAS (2000):

El término “sexualidad” se refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser un ser humano: basada en el sexo, incluye al género, las identidades de sexo y género, la orientación sexual, el erotismo, la vinculación afectiva y el amor, y la reproducción. Se experimenta o se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. Si bien la sexualidad puede abarcar todos estos aspectos, no es necesario que se experimenten ni se expresen todos. Sin embargo,

en resumen, la sexualidad se experimenta y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos (p.6) (p. 8).

Si bien áreas como las anteriormente definidas pueden ser atendidas desde una aplicación de la ética profesional en perspectiva interdisciplinaria, ya sea desde la psicología, derecho, trabajo social. etc., en relación con las distintas profesiones, en el contexto de la Educación Diversificada costarricense, al asignar la ética profesional como una asignatura del currículo educativo, se hace necesario tanto reclamar dicho espacio formal como precisar y establecer la pertinencia del perfil profesional de filosofía como el más adecuado para el ejercicio la formación de dicho contenido.

Pensar en un curso de ética no puede reducirse a pensarlo como “un recetario moralizante a los problemas cotidianos” (Savater, 2004, p. 7), en el cual las personas pueden consultar y obtener la respuesta inmediata a sus problemas o inquietudes, que conduzca a ponerle punto final a los debates. Tampoco se puede pensar como un continuador o mero fortalecimiento de los valores aprendidos tradicionalmente, pues el aprendizaje de valores por costumbre pareciera “que vienen de fuera, que se te imponen sin pedirte permiso” (Savater, 2004, p. 22). Además, “las propias costumbres quedan expuestas a toda suerte de perversidades, mientras falte aquel hilo conductor y norma suprema de su correcto enjuiciamiento” (Savater, 2004, p. 22).

Conforme a esta razón de la formación ética, menciona Parra (2013) que debe hacerse de una forma vivencial en la cual se planteen interrogantes, se hagan observaciones e indagaciones, se busquen y ejecuten alternativas de solución a los conflictos cotidianos, para que los niños, niñas y jóvenes logren comprender que la convivencia social no está dada, sino que es un proceso de construcción en el que todos deben y pueden aportar, para ser transformadores y protagonistas del mismo (p. 71).

Por otro lado, según Antonio Argandoña (1999) existen distintos métodos de enseñanza aplicables a la enseñanza de la ética:

Los métodos de enseñanza se pueden agrupar en activos (que transmiten conocimientos vía comunicación) y pasivos (vía descubrimiento) (14), aunque la frontera entre unos y otros no está bien definida. La gama va desde las clases magistrales, conferencias y lecturas, pasando por las discusiones en clase o en seminario, la resolución de ejercicios,

la elaboración de informes (escritos u orales), la simulación, la discusión de problemas (reales o ficticios), mini-casos, ejemplos, etc., hasta métodos más participativos, como el método de caso, el “role playing”, los trabajos de campo y las prácticas en empresas (p. 6).

3.2.4 Aspectos de didáctica para la enseñanza de la ética profesional

La ética²⁰ no se trata de un ‘deber ser a seguir’, ni de una prescripción generalizada sobre cómo actuar (como sí podría serlo si nos referimos al nivel de la moralidad en lo cotidiano), sino de un escudriñar reflexivo y metódico de la moralidad vivida, en aras de revisar, analizar y refinar sus fundamentos.

Por su parte, la ética aplicada, al ocuparse de un ejercicio reflexivo en torno a la moralidad dada en distintos ámbitos de la vida cotidiana, se convierte en un saber práctico, que no pretende ser universal y válido para todos los seres humanos en todos los contextos, situaciones y sus diversas esferas de la vida humana (familia, sociedad civil y Estado). Subraya Cortina: “la ética aplicada no puede ser una moral más, no hay ninguna ética aceptada por todos, y los distintos ámbitos de aplicación presentan peculiaridades ineliminables” (2012, p. 167).

En particular no es un modelo de aplicación universal que verse sobre aspectos como la economía, la jurisprudencia, la educación y la salud pública, etc., pues cada una de ellas presentan problemas y dilemas éticos que deben abordarse interdisciplinariamente tanto con profesionales de estos sectores como con profesionales en Ética. El meollo central del asunto es la búsqueda del consenso en condiciones de posibilidad de diálogo racional y reflexivo que permita tomar las mejores decisiones. Haciendo la acotación de que la única dimensión universalizable del fenómeno moral es la autonomía moral.

El proyecto de Cortina (2012) de una ética aplicada como hermenéutica crítica busca conciliar entre la autonomía moral de las personas y los diversos proyectos de una vida feliz, o autorrealización personal. Por ello, es necesario la distinción entre: a) ética de máximos, que se refiere a aquellas éticas que amplían sus pretensiones a invitar a los sujetos a emprender

20 Savater identifica la ética al arte de vivir o a un saber vivir, que va más allá del mero hecho de vivir, menciona: «En resumen: a diferencia de otros seres, vivos o inanimados, los hombres podemos inventar y elegir en parte nuestra forma de vida. Podemos optar por lo que nos parece bueno, es decir, conveniente para nosotros, frente a lo que nos parece malo e inconveniente. Y como podemos inventar y elegir, podemos equivocarnos, que es algo que, a los castores, las abejas y las termitas no suele pasarles. De modo que parece prudente fijarnos bien en lo que hacemos y procurar adquirir un cierto saber vivir que nos permita acertar. A ese saber vivir, o arte de vivir si prefieres, es a lo que llaman ética» (2004, p.31).

determinados caminos de autorrealización; y b) ética de mínimos, de mínimos que se ocupa solo de la autonomía moral; es decir, de la dimensión universalizable y exigible del fenómeno moral (p. 35).

Comprendida como hermenéutica crítica contempla tres momentos, que, de forma interdisciplinaria y dialógica, busca encontrar las virtudes y valores que, en tanto medios, permiten lograr los bienes internos, o fines, dados por la evolución social de una determinada disciplina.

El primer momento al que Cortina llama “marco deontológico (o kantiano)” establece el principio procedimental de la ética del discurso como trasfondo orientador, dado que, en su raíz, opera la acción comunicativa y la subsiguiente argumentación en el marco de una comunidad de diálogo como pauta rectora para el tratamiento de un dilema ético: “Sólo son válidas aquellas normas de acción con las que podrían estar de acuerdo todos los posibles afectados como participantes en un discurso práctico” (Habermas, citado en Cortina, 2005, p. 16). Para Cortina (2005), este momento debe rescatar el diálogo de diferentes tradiciones éticas.

El segundo momento, “ética de la actividad social (o aristotélico)” desarrolla los conceptos de práctica y de virtud como medios necesarios para lograr el fin social, o bien, al que está orientado una determinada actividad humana:

Práctica es una actividad cooperativa, que cobra su sentido -su racionalidad específica- de perseguir determinados bienes internos, lo cual exige el desarrollo de determinados hábitos por parte de quienes participan en ella. Esos hábitos recibirán el nombre de "virtudes" precisamente porque son los que nos permiten alcanzar el bien (...) Con lo cual dentro de ese ámbito "deliberamos sobre los medios", como afirma Aristóteles, no sobre los fines o bienes últimos, porque éstos ya vienen dados (...) (Cortina 2005, pp.18-19).

El tercer momento, es el proceso de toma de decisión en los casos concretos, que recoge los dos momentos anteriores e incorpora el criterio y los datos de una determinada rama disciplinaria o conjuntos de ellas, esto en función de la deliberación antes dicha: la búsqueda de virtudes y valores que puedan mejor encausar, al bien o fin por el cual dicha actividad o práctica social cobra sentido.

Estos argumentos han de tener en cuenta: la actividad de la que se ocupa (médica, económica, ecológica) y la meta por la que esa actividad cobra su sentido; los valores, principios y actitudes que es menester desarrollar para alcanzar la meta propia y que surgen de la modulación del principio dialógico en esa actividad concreta; los datos de la situación, que deben ser descritos y comprendidos del modo más completo posible; y las consecuencias de las distintas alternativas, que pueden valorarse desde diversos criterios, entre ellos, el utilitarista. El momento consecuencialista es, pues, imprescindible, pero siempre dentro del marco de justicia exigido por la ética dialógica (Cortina 2005, p. 20).

La hermenéutica crítica, en tanto método de ética aplicada, tiene por objetivo la resolución de problemas complejos en diversos campos de las actividades humanas, se considera un recurso valioso para la estructuración de la enseñanza de la ética profesional en CTP, por lo cual resulta necesario contemplar estrategias de mediación pedagógica que favorezcan su ejercicio en un entorno educativo y que, de igual manera, se adecúen a las disposiciones que establece el MEP.

3.2.5 Enseñanza de la Ética y la Filosofía para la niñez y la juventud

Para poder aplicar la propuesta de ética aplicada en la enseñanza de ética profesional, se debe entender el lenguaje como una experiencia compartida en la que “expresar y adquirir ideas es una extensión y refinamiento del principio de que las cosas adquieren sentido usándolas en una experiencia compartida o una acción conjunta” (Dewey, 1998, p. 26). Esta experiencia compartida del lenguaje, menciona Dewey (1998), hace que en la persona cobre sentido aquello que se encuentra realizando, en caso contrario se convertiría en un autómata (p. 26).

El lenguaje como una experiencia compartida utilizará como referente didáctico para la enseñanza de la ética el método socrático, el cual, según Zetina-Esquivel & Piñón-Rodríguez (2016):

Se basa en la indagación y en la dialéctica para analizar y buscar la verdad, cuestiona todo aquello que se sabe o se asimila, elimina las pretensiones de certeza y busca detalles para llegar a un entendimiento general o a una comprensión más profunda de un tema particular (p. 86).

Para Perello (2008), el método dialógico o socrático se da:

Cuando la dirección del aprendizaje se desarrolla en un encadenamiento de interrogaciones y respuestas, incorporándose así el pensamiento de los alumnos en el proceso dialéctico de la reflexión filosófica. El fundamento de este método se halla en la misma naturaleza del “filosofar”, que se nutre del intercambio y de la oposición de las conciencias reflexivas (pp.182-183).

El diálogo socrático, a su vez, se puede considerar, como lo señala Echeverría (2006, p. 24), uno de los fundamentos filosóficos del método de filosofía para la niñez y adolescencia, planteado por Matthew Lipman, el cual aporta importantes elementos didácticos que, desde un enfoque dialógico, favorecen a la enseñanza de la ética profesional.

Este programa es una metodología de enseñanza de la filosofía que, como señala Echeverría (2006), se constituye en una amplia fundamentación de fuentes filosóficas y psicopedagógicas que tienen por objetivo la formación desde etapas tempranas en los niños, niñas y adolescentes, en actitudes y habilidades como el pensamiento crítico autónomo y reflexivo, para el fortalecimiento de las sociedades democráticas.

Conviene apuntar también que:

(...) como propuesta pedagógica, Filosofía para niños se propone enseñar a los niños a pensar por sí mismos, en lugar de aprender maquinalmente y aceptando simplemente la autoridad de otros. Partimos de la convicción siguiente: o bien nuestros estudiantes aprenden a pensar por sí mismos o alguien más lo va a hacer por ellos. Por lo tanto, si queremos educar ciudadanos responsables y personas democráticas debemos empezar cuanto antes mejor y la escuela, especialmente la pública, es el lugar ideal para ejercitar las habilidades que nos conducirán a esos logros (De Puig, 2018, p. 78).

De acuerdo a Eugenio Echeverría (2006), se define que la comunidad de diálogo:

Es el espacio dentro del cual se trabajan, desarrollan y logran los objetivos de Filosofía para Niños. El trabajo en la comunidad de diálogo provoca que los estudiantes aprendan a respetar puntos de vista diferentes a los suyos, a ser tolerantes con posturas e ideas que no concuerdan con las propias, a poner su ego en perspectiva y a desarrollar la imaginación moral (2006, p. 95).

En la comunidad de diálogo se desarrollan procesos de diálogo y de cuestionamiento de forma ordenada e intencionada, dinamizada a partir de insumos didácticos como planes de discusión y obras literarias, de cuya lectura se desprenden temáticas de interés filosófico. Se busca desencadenar un proceso de discusión en que los niños y las niñas desplieguen una serie de habilidades de pensamiento, por otra parte, el auto conocimiento en el Programa de Filosofía para Niños es comprendido como:

(...) el marco esencial para iniciar la construcción de valores, actitudes y formas de ser que cada persona quiere poseer. Implica la aplicación de habilidades de autoobservación y autoevaluación que dan origen a la autorregulación y a la toma de conciencia, lo cual genera confianza en sí mismo, aceptación de la propia identidad y disposición activa de cambio o transformación (Parra, 2013, p. 72).

Otro de los conceptos es la comprensión crítica, que consiste en “la discusión, la crítica, la autocrítica y el entendimiento entre las personas involucradas en el asunto que se discute” (Parra, 2013, p. 73), en el cual, también es necesario un ejercicio del diálogo respetando a la persona con la que se encuentra entablando este intercambio.

Como cierre, es necesaria la discusión grupal de “conclusiones de la sesión anterior, para determinar acuerdos y desacuerdos con respecto al valor que se esté discutiendo; para ello se utilizará una de las dinámicas de grupo, como el foro o la mesa redonda” (Parra, 2013, p. 72).

En apoyo de la idea anterior, Dewey (1982), en el ensayo *La necesidad de una recuperación de la filosofía*, observa un problema práctico que, aún hasta nuestros días, está presente, que la Filosofía se considera una actividad que se practica por personas profesionales, en las que solamente existen dos opciones profesionales: a) la investigación y b) la enseñanza —en especial aquella que consiste en hacer un muestrario de la historia de la Filosofía— (pp. 2-3).

De lo que se trata, entonces, es de replantear el hecho que muchas personas recurren a buscar respuestas a preguntas filosóficas en autoridades, políticos, figuras de autoridad religiosa o incluso en otras disciplinas del conocimiento humano que no cuentan con los métodos, el conocimiento de la historia del pensamiento, ni con la actitud necesaria para acercar a las personas a la reflexión filosófica y a sus diversas áreas.

Es decir, replantear la idea del modo de hacer filosofía que se manifiesta en los diálogos socráticos, que incentiva a las personas interlocutoras a plantearse preguntas, problemas y crear respuestas. Esta es la metodología más adecuada para proceder en la enseñanza de la ética, porque incluye el esfuerzo riguroso que implica tomar precauciones en el planteamiento de las preguntas y problemas de la ética (Brehier, 2013); porque con ella se crean auténticas distinciones conceptuales y pertinentes (Sokolowski, 1998); y porque reconoce que las respuestas a los problemas éticos son inacabadas, inciertas y no definitivas, sino, por el contrario, abiertas a ser constantemente revisadas.

Otra razón es que la metodología del diálogo polemiza, y esta requiere de un ejercicio crítico que ponga en duda el conocimiento adquirido y que se tiene por 'dado'. En él, se ve más allá de lo evidente sobre las respuestas que han diseñado los y las participantes para contestar a sus preguntas. Es decir, se tiene consciencia de que las respuestas de los y las participantes emplean recursos noéticos (intelectivos) específicamente, aunque en ocasiones en estos haya una mezcla con recursos empíricos o lógico-matemáticos (Floridi, 2013).

3.2.6 Algunos criterios filosóficos para la Ética en Colegios Técnicos Profesionales

Constantino Láscaris (Láscaris, 1989, p. vi), en *Fundamentos de Filosofía*, ofrece una delimitación por medio de criterios sobre cuáles son los temas fundamentales de la Filosofía y de su enseñanza, que resultan apropiados de examinar, pues estuvieron pensados para preparar una introducción a la Filosofía en el primer año de Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica con estudiantes que probablemente se acercaban a la Filosofía por primera vez.

Parafraseando a Láscaris, el primer criterio, es el criterio empírico; es decir, averiguar, “cuáles son aquellos temas de la Filosofía que llevan al [adolescente] a filosofar”; el segundo es el *criterio vital*, esto es, “cuáles son los temas ‘vivos’ de nuestro tiempo”; el *criterio histórico*: cuáles son los temas que permanecen ante [el ser humano]; y un cuarto criterio *didáctico* que refiere a “cuáles son los temas asequibles [para la] preparación de los alumnos” (Láscaris citado por Malavassi, 1983, p. vi).

Los criterios anteriores nos proveen de una necesidad actual de repensar la Ética y su enseñanza, de la mano con los desarrollos tecnológicos, el desarrollo que ha tenido la educación técnica profesional en las diversas ofertas educativas que han surgido en nuestro tiempo en la educación diversificada; la manera en que se ha desarrollado la filosofía, especialmente la Ética, en la enseñanza secundaria; la pertinencia de la persona profesional en filosofía en el

área de la educación técnica por su manejo de la enseñanza de conceptos, la historia de la disciplinas, los temas y los métodos de esta área tan particular.

3.2.7 La necesidad de llevar la Filosofía a la acción educativa

La filosofía, como disciplina, debe gestionarse a partir de su capacidad de influir y de ‘alterar’ el mundo de otra manera, ha de ser involucrada en la reflexión sobre las virtudes, sobre los valores y sobre la vida en el aula de los colegios de educación técnica profesional. En otras palabras, tiene que ir a la acción educativa. Siguiendo este tema Dewey (1998) apunta lo siguiente:

En las artes mecánicas, las ciencias llegan a ser métodos de manejar las cosas para utilizar sus energías en los fines reconocidos. Mediante las artes educativas, la filosofía puede producir métodos de utilizar las energías de los seres humanos de acuerdo con las concepciones serias y reflexivas de la vida. La educación es el laboratorio en el que llegan a concretarse y comprobarse las *distinciones filosóficas* (2004, p. 277) (el énfasis es propio).

Ahora bien, respecto de las ideas anteriores, la ausencia de una propuesta desde la asignatura de Filosofía y de Ética por parte del Ministerio de Educación que fundamente filosóficamente y didácticamente, cómo enseñar filosóficamente los valores, las virtudes y los hábitos requeridos para la vida a los y las estudiantes de Colegios Técnicos Profesionales (CTP), se está prescindiendo de una dimensión que es sumamente necesaria para pensar qué tipo de modelo de sociedad se quiere tener.

La educación, en el marco de referencia de las instituciones, aparece como una institución social-histórica e ideológica que engloba a las distintas áreas del conocimiento, es así como marca su pauta de desarrollo. Por esta razón, para el presente trabajo se entenderá como aquella actividad humana que:

(...) nace en la sociedad (...) [y] es parte de la realidad social, y como tal está en relación con todos los elementos de la misma, recibiendo de ellos influencias y proyectando hacia ellos inquietudes. Esta connotación social hace que no sea un proceso divorciado de su contexto sino vinculado con todo el sentido de la dinámica histórica (...) Es un proceso que se mueve con la historia y que, al mismo tiempo, mueve la historia (...). (Brenes & Porras, 2005, p. 20).

Además, en este sentido conviene anotar también que:

(...) la educación no conlleva únicamente la adquisición de aptitudes, sino también la de los valores de respeto a la vida y a la dignidad humana necesarios para que reine la armonía social en un mundo caracterizado por la diversidad. Comprender que las cuestiones éticas son fundamentales en el proceso de desarrollo puede ir contra el discurso actual. Entenderlo mejora la función que cumple la educación en el desarrollo de las capacidades necesarias para que las personas puedan llevar una vida con sentido y dignificada (...) (UNESCO, 2015, p. 37).

En el ejercicio de educar; es decir, formar en hábitos de pensamiento y de acción, que es lo opuesto a aquellos hábitos que se sedimentan en las ‘rutinas’ o en ‘el sentido común’, los cuales se reproducen por inercia, la filosofía puede aportar ampliamente debido a que su valor reside en “definir dificultades y sugerir métodos para vencerlas” (Dewey, 1998, p. 274). Pues, la Ética como disciplina filosófica, contribuye en el aula a plantear de manera crítica y atinada los problemas filosóficos que se les presentan a los y las estudiantes, partiendo del ejercicio de un pensamiento autónomo e independiente de una autoridad o de una concepción de mundo establecida.

Si seguimos las premisas anteriores, el enfoque que propone Dewey (1998) de llevar ‘al laboratorio’ a la Filosofía y su enseñanza, entonces comprenderemos que esta mediación requiere de un esfuerzo administrativo, político e institucional necesario para que las ideas de educación integral en competencias vinculadas con “la ética” y “los valores”, en realidad logre surtir de efectos prácticos en la vida práctica de la población joven y adolescente que se convertirá en futura ciudadana con los derechos y deberes que les son otorgados en la Constitución Política y la Ley Fundamental de Educación.

Este aspecto es considerado por Dewey en toda su obra *Democracia y educación* (1998), al analizar el período histórico de la ‘nacionalización’ de la Educación por parte de los Estados-nacionales. Establece que los procesos de industrialización en los países más tecnológicamente avanzados concentraron la educación en un proyecto de índole nacional y dominado por una clase social dominante. De allí que esta concepción presupone un modelo de inteligencia humana adiestrada para lograr sacar la mayor eficacia del trabajo humano socialmente útil sin que la persona que desempeña ese trabajo sepa realmente las interrelaciones que se producen de su actividad. El autor se refiere a este hecho como:

Platón definió al esclavo como aquel que acepta de otro los fines que rigen su conducta. Esta condición se produce aun cuando no exista esclavitud en el sentido legal. Se encuentra siempre que los hombres se consagran a una actividad que es socialmente útil, pero cuya utilidad no comprenden, ni tienen un interés personal por ella. Se habla mucho de la organización científica del trabajo. Es una visión estrecha limitar la ciencia a asegurar una eficiencia de operación a los movimientos de los músculos (Dewey, 1998, p. 80).

Es por ello que, según esta premisa, sobre el modo en el que se articula el aparato educativo, los medios que ofrece para el desarrollo y el crecimiento de las personas estudiantes, es que se procederá a examinar: ¿cómo se estructura esta institución social e histórica a nivel formal? De acuerdo con el manual de estratificación de la Educación Formal en Costa Rica del CSE, en Educación Diversificada, se centra el interés en la subárea de Educación Técnica:

(...) la formación o educación técnica [...] en la cual se aprenden “las habilidades que tienden a proporcionar la capacidad práctica, el saber y las actitudes necesarias para el trabajo en una ocupación o grupo de ocupaciones en cualquier rama de la actividad económica (Ministerio de Educación Pública, 2020, p. 5).

Además, conviene señalar que la Educación Técnica es “una modalidad que brinda a las y los jóvenes una salida alternativa para ingresar al mercado laboral o continuar estudios universitarios en sus áreas de interés” (Estado de la Educación, 2015, p. 63). Este tipo de educación es “fundamental en el desarrollo del país como instrumentos con capacidad de incrementar los niveles de calificación y productividad de la fuerza laboral, al mismo tiempo que potencian la inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo” (Estado de la Educación, 2015, p. 149).

En otro orden de ideas, siguientes importante partir de la situación: a) la educación técnica profesional no contempla a la filosofía como asignatura; b) la educación diversificada de corte académico sí contempla la filosofía en su currículum; c) la Ética (específicamente ‘Ética profesional’^[1] contempla la misma fundamentación en su programa curricular del *Programa de Filosofía de undécimo año* de los colegios académicos (con reducción de contenidos); y finalmente, d) los colegios técnicos profesionales en algunas de sus carreras técnicas contemplan entre 40 horas de la enseñanza de la ‘Ética profesional’ en el último año de sus carreras.

De la anterior situación, se encuentra una incongruencia práctica en el programa de la asignatura de Filosofía del Ministerio de Educación Pública y en todos los demás que cubre, ya que se toma como fundamentación el posicionamiento de la UNESCO con respecto a la relevancia de la educación filosófica y su finalidad en todos los programas, debido a que

(...) al formar los espíritus libres y reflexivos, capaces de resistir a las diversas formas de propaganda, fanatismo, exclusión e intolerancia, contribuye a la paz y prepara a los individuos para asumir sus responsabilidades frente a los grandes interrogantes contemporáneos, en particular en el campo de la ética (UNESCO, 2011, pp. XIV-XV).

Una alternativa a la enseñanza de la ética, acorde con los principios de una ética aplicada como hermenéutica crítica y comprometida con la generación de comunidad de investigación, contrasta con la enseñanza de la ética tal y como se práctica hoy, sin tomar en cuenta a las personas profesionales de la filosofía, pues una de las primeras tareas de la ética como área de la filosofía, es que debe, en primer lugar, captar los temas que hoy se están discutiendo a nivel nacional y mundial; es decir, debe capturar su ‘objeto’ de estudio.

4. CAPÍTULO IV: Marco Metodológico

En el presente capítulo se describen las técnicas y procedimientos empleados para abordar los objetivos que se han planteado en el Seminario de Graduación, de acuerdo a su objeto de investigación: el estado de la enseñanza de ética profesional en Colegios Técnicos Profesionales (CTP). A continuación, se procede a explicar el enfoque y tipo de metodología empleada en las fases de la investigación, así como la manera en que se abordaron las entrevistas a las personas participantes en la investigación para la posterior triangulación de datos con el material documental.

Para el desarrollo de esta Memoria se trabajó a partir de una metodología descriptiva-exploratoria, de ahí que se consultaron poblaciones específicas: personas egresadas provenientes de Colegios Técnicos Profesionales (2018-2019), personas directoras de Colegios Técnicos Profesionales y personas expertas en la enseñanza de la ética, de modo que se investigaron los antecedentes de la enseñanza de la ética y filosofía dentro de esta modalidad educativa para rastrear y comprender la situación actual de la materia dentro del currículo del Ministerio de Educación Pública. Asimismo, se propone una perspectiva general acerca de la enseñanza de la ética en el contexto nacional, esperando que se genere un precedente en las investigaciones que posicionan la necesidad de una enseñanza de la ética y la filosofía en la educación técnica del país.

Algunas de las limitaciones que se enfrentaron a lo largo del desarrollo de la investigación responden, principalmente, a las dificultades de acceso a personas e instituciones producto de la pandemia por COVID-19. Otra de las problemáticas se presentó con respecto a las entrevistas a estudiantes, ya que no fue posible realizarlas a jóvenes que, en el año 2021, se encontraran cursando undécimo y/o duodécimo año. Por ese motivo, las entrevistas a estudiantes fueron elaboradas a personas egresadas antes de la pandemia, específicamente, en los años 2018 y 2019. Por otra parte, el proceso de entrevistas a docentes fue arduo, ya que no hubo una fácil disponibilidad para colaborar en las mismas, debido a la sobrecarga laboral durante este período de pandemia.

4.1. Enfoque de investigación

Por la característica del tema de investigación desarrollado en el Seminario, el enfoque de investigación en el que se basa el siguiente trabajo es mixto, pues combina el análisis de datos cualitativos y cuantitativos. Una investigación con este enfoque representa:

(...) un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (Hernández, et.al., 2014, p. 534).

En lo que se refiere a los enfoques mixtos, estos no reemplazan a los enfoques cualitativos o cuantitativos, sino que utilizan “las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales” (Hernández, et.al., 2014, p. 533).

Resulta oportuno mencionar que los enfoques mixtos se caracterizan por una diferencia de grados de acuerdo con las siguientes situaciones: a) mayor presencia del análisis cualitativo sobre el análisis cuantitativo; b) mayor presencia del análisis cuantitativo sobre el análisis cualitativo; o c) una misma proporción o estatus de enfoques en la investigación (Hernández, et.al., 2014) como se representa en la *Figura 1*.

Figura 1. Grados de distinción entre métodos de investigación mixtos



Elaboración propia, con base en Hernández, et.al., (2014, p. 535).

En el caso de la presente investigación, se ha de aclarar que existe una preponderancia cualitativa en relación al análisis de datos cuantitativos. Por lo tanto, según la diferencia de grados, se considera un enfoque cualitativo-mixto, como se representa en la *Figura 1*. El análisis cuantitativo en esta investigación es un aspecto instrumental que aparece con el fin de representar la información recolectada de los datos cualitativos de manera gráfica.

Cabe subrayar que el enfoque cualitativo se considera para el proceso de investigación presente, en tanto que permite la aplicación de técnicas como la entrevista a profundidad y la revisión de documentos y registros para la recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Es decir, estas técnicas permiten recolectar datos cualitativos que consisten en: “evidencia o información simbólica verbal, audiovisual o en forma de texto e imágenes” Por lo que, el uso de las técnicas es con el propósito de obtener “(...) descripciones detalladas de eventos, situaciones, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones (...)” (Hernández, et. al, 2014, pp. 8-9).

Considerando lo expuesto hasta este punto, el objetivo de las entrevistas sería el de obtener datos relacionados con los puntos de vista, perspectivas, experiencias, relatos y otros aspectos de la subjetividad (significados, prioridades o emociones y otros aspectos subjetivos) de las personas participantes de la investigación (Hernández, et. al., 2014). Por otra parte, con la revisión documental se buscan obtener datos plasmados en documentos y registros (tanto en soporte papel como en soporte electrónico), en función de comprobar la exactitud y la autenticidad de la información.

En síntesis, mencionar que en el desarrollo de la presente investigación se incorporan diversas fuentes de información que van desde las entrevistas, documentos, registros, literatura especializada sobre el tema, así como toda fuente de información que construya una perspectiva más amplia para “describir, comprender e interpretar los fenómenos a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (Hernández, et.al., 2014, p.11).

4.2. Tipo de investigación

Los alcances de esta investigación son de naturaleza exploratoria y descriptiva. Exploratoria, en razón de que la revisión de la literatura especializada sobre el tema es escasa, el tema de investigación es novedoso, poco conocido y trata de un estudio que puede dar origen a otras investigaciones y enfoques. Las y los autores señalan que una investigación es de

alcance exploratorio cuando “(...) el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes (...), o bien, se desea indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas” (Hernández, et. al, 2014, p. 91).

De igual modo, la investigación es también *descriptiva* porque con ella se busca reconstruir y especificar “las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, [y] objetos” (Hernández, et. al, 2014, p. 92). El valor de este tipo de investigación reside en que:

(...) son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación. En esta clase de estudios el investigador debe ser capaz de definir, o al menos visualizar, qué se medirá (qué conceptos, variables, componentes, etc.) y sobre qué o quiénes se recolectarán los datos (personas, grupos, comunidades, objetos, animales, hechos) (Hernández, et. Al., 2014, p. 92).

En lo que respecta a la presente investigación, es menester resaltar que esta tiene la particularidad de ser la primera en indagar el tema de la enseñanza de la ética en el contexto de la Educación Técnica Profesional en Costa Rica en diversos CTP con profesionales en ética con formación en filosofía; con personas directoras y docentes de CTP; y con personas egresadas de diversas especialidades técnicas. Por lo que, los alcances mencionados anteriormente, son los que mejor se corresponden con el tema de investigación.

4.3. Población

Dada la escasa información que existe sobre la enseñanza de la Ética en los CTP, es imprescindible complementar el análisis con entrevistas a población de diversos campos profesionales. El campo de las personas a entrevistar se conforma por:

- Profesorado de Filosofía de educación universitaria con especialidad en ética. Cantidad: 4. Dr. Eval Araya, docente de Filosofía en la Universidad de Costa Rica, Sede Regional de Occidente y docente en el Instituto de Tecnología de Costa Rica; MSc. Roberto Fragomeno, en calidad de ex-director y docente de la Escuela de Filosofía en la Universidad de Costa Rica y en el Instituto de Tecnología de Costa Rica; Dr. Álvaro Zamora, docente de Filosofía en la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio; y Dra. Jacqueline García en calidad de Directora del Instituto de Investigación en Educación.

- Profesorado de Filosofía de educación secundaria. Cantidad: 2. Tobías Murillo y Rodolfo González.
- Profesorado de Colegios Técnicos Profesionales. Cantidad: 3.
- Directores(as) y funcionarios(as) administrativos(as) de Colegios Técnicos Profesionales del MEP. Cantidad: 6.
- Personas egresadas en los años 2018-2019 de CTPs de diversas especialidades técnicas. Cantidad: 8.

El acceso a los distintos escenarios contemplados en el comienzo del Seminario de Graduación para realizar las entrevistas a las personas, se convierte en una limitación y debe cambiarse, entrevistando a aquellas personas que mostraron disponibilidad. Esto condujo a que no se lograra tener una población uniforme de un mismo centro en cuanto a personas directoras y personas egresadas, sino, más bien, se obtuvo una población aleatoria. En cuanto a la población estudiantil, se optó por entrevistar a personas egresadas de Colegios Técnicos Profesionales, por ser personas mayores de edad y para tener la certeza de que sí habían recibido un curso de ética. Las entrevistas a docentes de Filosofía de educación secundaria fueron fundamentales a propósito de la experiencia con que ambos cuentan para construir espacios institucionales para la filosofía.

4.4. Fases de la investigación

4.4.1. Fase 1. Análisis de fuentes de información sobre la educación técnica profesional en Costa Rica, profesionalización de la enseñanza de la filosofía y la gestión de los cursos de Ética en la educación secundaria costarricense

A partir de diversas fuentes de información, como documentos, registros, tesis de grado, y literatura especializada sobre el tema, en esta fase se procederá a analizar los fenómenos socioeconómicos, educativos, económicos y políticos que influyeron en la aparición de la educación técnica profesional. Dentro de ello se tienen en cuenta los Informes del Estado de la Educación de los años 2015, 2017, 2019 que recogen las últimas tendencias de la educación técnica desarrolladas en el país.

También se revisan fuentes periódicas y, en especial, algunas crónicas sobre la enseñanza de la Filosofía en Costa Rica, dedicadas a narrar la evolución de la enseñanza de la Filosofía, especialmente, en secundaria, y lo sucedido en congresos de docente de filosofía

ubicados entre las décadas de 1950 y 1980. Asimismo, se revisan resoluciones, oficios y otros documentos en conjunto con sitios de internet institucionales que dan cuenta de la profesionalización de la carrera de enseñanza de la filosofía en las universidades públicas y su respectiva evolución hasta la actualidad.

Además, se revisan distintos documentos de archivo, como oficios, actas de sesión del Consejo Superior de Educación, vinculados a la gestión de la asignatura de ética profesional en educación secundaria pública, y distintas comunicaciones personales vinculadas en la gestión del curso de Ética o Psicología y ética profesional en los CTP.

4.4.2. Fase 2. Estudio de los fundamentos de la enseñanza de la Ética

En esta fase se analizan diferentes obras claves de la filosofía moderna y contemporánea que son sustantivas para comprender el objetivo de la enseñanza de la Ética, a saber, el desarrollo del juicio ético en el contexto educativo. Se consideran obras como: *Democracia y Educación* (Dewey), *Responsabilidad y juicio* (Arendt), *¿Podemos formular juicios morales?* (Midgley), *Philosophy and the Mirror of Nature: Thirtieth* (Rorty) y *Ética aplicada y democracia radical* y *Construir confianza: Ética de la empresa en la sociedad de la información y las comunicaciones* (Cortina). La obra de esta última autora será muy importante para la visión más actualizada de una vertiente esencial en la enseñanza de la Ética en la educación técnica que es la ética empresarial. Además de documentos de la UNESCO tales como *Enseñanza de la Filosofía en América Latina y el Caribe*, *La filosofía una escuela de libertad: la situación actual y perspectivas para el futuro*, *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?*, así como documentos inéditos de gran importancia.

4.4.3. Fase 3. Análisis de los cursos de Ética en la educación secundaria

Se analizan los distintos programas de Ética en educación secundaria, detallando la pertinencia de sus objetivos y contenidos, además del lugar que ocupan en las distintas mallas curriculares según la modalidad de la educación secundaria o de la educación técnica de los distintos colegios elegidos. También se analiza la pertinencia de la enseñanza de la Ética, integrada a través de temas en otros cursos que no llevan la denominación de ética propiamente, pero que integran contenidos denominados con ese nombre o similares.

Los programas a analizar son:

- Programa de Ética en Institutos CINDEA.

- Programa de Filosofía de undécimo año.
- Programa de Ética para educación secundaria técnica (borrador).
- Programas de diversas especialidades que incluyen una sección dedicada a cubrir temas o contenidos de Ética o Ética profesional.

4.4.4. Fase 4. Ejecución de entrevistas

a- Tipo de entrevista: semiestructurada

El tipo de entrevista más adecuada para la investigación es la de tipo semiestructurada, ya que se basa en “una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández et. al., 2014, p. 403). La mayoría de preguntas de la guía son preguntas abiertas y algunas son cerradas y se han adecuado a los distintos sujetos participantes en función de clasificar las distintas respuestas por medio de categorías de análisis posteriormente. Además, durante el desarrollo de la entrevista, se usa una libreta de apuntes o un cuaderno de notas. De igual modo, una vez terminada la entrevista, para clasificar a las personas entrevistadas y tener registros de las fechas de las reuniones de forma más ágil, se acude a una herramienta como lo es la bitácora, con el fin de recuperar los datos relacionados al nombre, el cargo y el centro educativo del que forman parte o del que se egresaron, estos datos son suministrados durante la entrevista.

Para lograr recolectar información, se utiliza como técnica de recolección de datos la entrevista cualitativa o a profundidad. Esta “se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (Hernández, et. al., 2014, p. 403).

En el momento de ejecución de las entrevistas se espera obtener mayores detalles sobre lo acontecido en la gestión del curso de Ética Profesional en Colegios Técnicos Profesionales. Además, se espera obtener más detalles de las distintas denominaciones que se le da al curso de ética y la coherencia entre estas y sus objetivos académicos. Asimismo, se busca obtener una perspectiva más amplia sobre los posibles desafíos didácticos y pedagógicos de la enseñanza de la ética en Colegios Técnicos Profesionales.

b- Criterios de selección de las personas entrevistadas

La selección de personas participantes para la presente investigación se organiza y se ordena según los siguientes criterios de inclusión y de exclusión.

c- Criterios de inclusión y exclusión

En general, los criterios de inclusión para todas las personas participantes en las entrevistas son los siguientes: mayoría de edad, acceso a internet y a herramientas tecnológicas como celular, computadora o tablet, disposición de horario y voluntariedad en la participación de la entrevista mediante la fórmula del consentimiento informado suministrada por el Comité Ético Científico de la Universidad de Costa Rica.

Ahora, los criterios de inclusión de cada una de la población entrevistada son:

- Docentes de Filosofía con experiencia en ética: especialización de sus estudios en el área de la Ética y ejercicio de la profesión docente en algún curso universitario relacionado con la Ética.
- Docentes de Colegios Técnicos Profesionales: que imparta o haya impartido algún contenido relacionado con la Ética, Ética Profesional o cursos afines, que la persona se encuentre activa en el MEP en los últimos ocho años.
- Personas Directoras y funcionarias administrativas de Colegios Técnicos Profesionales: que se encuentren activos en los últimos ocho años en alguna institución del MEP, ya sea diurna o nocturna, donde se impartan especialidades técnicas.
- Personas egresadas de Colegios Técnico Profesionales: persona egresada de cualquier CTP, de cualquier provincia, de cualquier especialidad técnica y entre los años 2018 a 2019.
- Profesorado de Filosofía de educación secundaria: es una población emergente, a propósito de la vinculación política que tanto Tobías Murillo como Rodolfo González tienen con la enseñanza de la ética.

Procediendo ahora a referir los criterios de exclusión para todas las personas participantes en las entrevistas, mencionamos los siguientes: ser menores de edad, sin acceso a

internet o a herramientas tecnológicas como celular, computadora o tablet, sin disposición de horario para la entrevista, que rechace la participación en la investigación o que no manifieste su voluntad mediante el consentimiento informado suministrado por el Comité Ético Científico de la Universidad de Costa Rica.

Los criterios de exclusión de cada una de la población entrevistada son:

- Docentes de Filosofía con experiencia en ética: que no se encuentre activo o se haya retirado de la docencia universitaria, que no haya especializado sus estudios en el área de la ética, que el curso que imparta no esté vinculado con la ética.
- Docentes de Colegios Técnicos Profesionales: que no imparta o haya impartido algún contenido relacionado con la Ética, Ética Profesional o cursos afines, o que se encuentren inactivos en el MEP desde hace más de ocho años.
- Personas Directoras y funcionarias administrativas de Colegios Técnicos Profesionales: que se encuentren inactivos en los últimos ocho años en el MEP.
- Personas egresadas de Colegios Técnico Profesionales: que sean egresadas de años anteriores al 2018 o de los años 2020 y 2021, o que no tengan disposición de horario para la entrevista.
- Profesorado de Filosofía de educación secundaria: que no haya ejercido nunca la docencia en Filosofía en el MEP y que no haya participado de ningún proceso de activismo político-administrativo, dirigido a la promoción y defensa de la presencia de la filosofía y/o de la ética en el currículum de distintas modalidades de educación diversificada: CINDEA, CTP y colegios académicos.

d- Transcripción de las entrevistas

Una vez ejecutadas las entrevistas, se opta como siguiente paso la transcripción de la entrevista, como parte del proceso de investigación. Por su parte, Hernández et. al. (2014) recomiendan que:

Cuando tenemos grabaciones de audio o video producto de entrevistas y sesiones, debemos transcribirlas para hacer un análisis exhaustivo del lenguaje (aunque algunos

investigadores pueden decidir analizar directamente los materiales). La mayoría de los autores recomiendan considerar tanto las transcripciones como el análisis de primera mano. Todo depende de los recursos de que dispongamos y del equipo de investigadores con el que contemos (p. 422).

Dado que las entrevistas se llevan a cabo en un entorno virtual, la grabación en audio y video de las entrevistas se realiza con el consentimiento informado de las personas. Posteriormente, se procede a generar la transcripción de las entrevistas para la organización y la clasificación en archivos y documentos digitales. Estos archivos se conservarán hasta que el Seminario de Graduación sea finalizado.

e- Bitácora de análisis

Durante las entrevistas en vivo, a partir de la primera escucha de las grabaciones y el proceso de transcripción, el equipo de investigación generó una serie de anotaciones y apuntes, que luego de un último repaso individual de las grabaciones, se comenzó a discutir de forma grupal para, posteriormente, organizar el material en una bitácora de análisis. Hernández, et. al. (2014) definen este instrumento de siguiente forma:

Esta bitácora tiene la función de documentar el procedimiento de análisis y las reacciones del investigador al proceso y contiene fundamentalmente:

- Anotaciones sobre el método utilizado (se describe el proceso y todas las actividades realizadas; por ejemplo: ajustes a la codificación, problemas y la forma en que se resolvieron).
- Anotaciones sobre ideas, conceptos, significados, categorías e hipótesis que van surgiendo.
- Anotaciones en relación con la credibilidad y verificación del estudio, para que cualquier otro investigador pueda evaluar el trabajo (información contradictoria, razones por las cuales se procede de una u otra forma) (p. 425).

En la bitácora de análisis se establecieron anotaciones en torno a definiciones, conceptos y significados establecidos por los participantes de las entrevistas para que, a partir de un primer contraste con la información de la revisión documental y los objetivos específicos del Seminario, se extrajeran algunas categorías e hipótesis para el posterior análisis.

4.5. Taller de enfoque cuantitativo: identificación de categorías y conteos de referencia

El Seminario de Graduación integró un taller de enfoque cuantitativo en investigación con la especialista en estadística Melissa Valverde Hernández del Instituto de Investigación en Educación de UCR (INIE). En el taller se trabajaron los siguientes contenidos generales:

- Características del cuestionario.
- Herramientas básicas de análisis de datos en Excel.
- Conteos y porcentajes.
- Tipos de presentación de información.
- Tablas dinámicas.

A partir de la bibliografía consultada y el abordaje de estos contenidos en el taller, se profundizó la metodología para el desarrollo del enfoque mixto de la presente investigación, que implica: la categorización, cuantificación y representación de elementos propios dados en las respuestas de los cuestionarios, principalmente, los dirigidos a las personas egresados, personas directoras y administrativas, y docentes de CTP, con el objetivo de construir una visualización más organizada y dinámica al momento de abordar las experiencias, interpretaciones y otros aspectos de la subjetividad de estos grupos entrevistados en relación a los contenidos de ética profesional en sus respectivas instituciones.

Para dicha labor se seleccionó la herramienta de tabla dinámica. Esta es útil para organizar y visualizar los datos de manera posterior. Aquí es menester señalar que se aplicarán conteos no porcentuales, dado que la cantidad de datos no lo amerita y se organizó la información en relación a categorías expresadas en los cuestionarios, el marco teórico, objetivos generales y específicos. Este proceso cerraría el tratamiento de los datos extraídos de la fase de entrevistas para su posterior aplicación en la triangulación de información.

4.6. Análisis comparativo de los datos estudiados e insumos de las entrevistas

El análisis comparativo de datos parte de una corroboración estructural de la información, esto es: “el proceso de reunir los datos y la información y con ellos establecer los lazos de un todo que se apoya en partes de la evidencia” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 32). Otro nombre con el que se conoce también este proceso es el de triangulación y puede expresarse en los siguientes sentidos:

- a) La triangulación de los datos es “la utilización de diversas fuentes de datos en un estudio” (...)
- b) La triangulación de las perspectivas de las personas investigadoras; es decir: “la utilización de diversos” [análisis de datos e interpretaciones de los y las investigadores]; y
- c) La triangulación de teorías es el uso de “múltiples teorías para interpretar un grupo de datos” (...) (Álvarez-Gayou, 2003, p. 32).

Dicho lo anterior, hay que hacer la salvedad de que “el valor de la triangulación se encuentra cuando entramos en la interpretación de los datos” (2003, p. 32).

La triangulación es necesaria debido a la naturaleza de este Seminario de Graduación en Enseñanza de la Filosofía, ya que se realizó en un conjunto de seis personas investigadoras. Por otra parte, también se aprovechó la utilización de varias fuentes de información (documentos, literatura especializada; datos provenientes de entrevistas semiestructuradas a grupos intencionalmente seleccionados), así como un conjunto de teorías éticas relativas a la educación, constituyendo cada uno de estos elementos el cuerpo de esta investigación.

Para el análisis comparativo de los datos estudiados, se aborda la triangulación de los mismos, a partir de los tres problemas específicos del Seminario de Graduación, donde se establecen las categorías y preguntas para el posterior análisis. Estos problemas se refieren a (1) problema administrativo-político, (2) problema curricular, (3) problema pedagógico-didáctico.

4.6.1 Problema administrativo y político

De acuerdo a la Propuesta de Seminario de Graduación (2020):

Se plantea indagar los factores históricos y las razones de por qué se da el curso de Ética y por qué el perfil profesional docente se determina para especialistas en enseñanza de la Psicología o Psicología y no para especialistas en la enseñanza de la Filosofía o Filosofía, como disciplina que la contiene como una de sus ramas de estudio. Se pretende analizar también los factores históricos y administrativos que han determinado la integración de disciplinas distintas dentro de la denominación del curso de Ética, que en algunos espacios académicos es titulado Psicología y Ética Profesional y que favorecen la contratación de psicólogos. (p. 2).

De este problema se analizarán los siguientes elementos:

- d) ¿Qué criterios técnicos fueron empleados para determinar la pertinencia de la persona profesional que impartirá los contenidos de ética profesional en CTP?
- e) ¿Qué factores históricos institucionales intervienen en la integración curricular que conformó el curso de Psicología y Ética Profesional?
- f) ¿Qué criterios administrativos se utilizaron para promover que el programa de afectividad y sexualidad se imparta en el tiempo lectivo correspondiente al curso de Psicología y Ética profesional?

4.6.2 Problema curricular

Se describe el problema de la siguiente manera:

Se plantea investigar los detalles de las distintas denominaciones que se le da al curso y la coherencia entre estas y sus objetivos académicos. Se busca indagar el papel que tiene un curso de Ética dentro de las especialidades académicas en que aparece. Aquí cabe anotar que se ha detectado la existencia del curso en la modalidad de Comercio y Servicios, pero no se ha podido revisar a cabalidad todas las especialidades en que está, pues la información provista en este momento es insuficiente. Se sabe, por ejemplo, que está en el plan de estudios de Administración y Operación Aduanera y en el de Contabilidad.

Elementos de análisis:

- g) ¿Qué congruencia existe entre las denominaciones curriculares dadas a la oferta académica en materia ética del MEP dentro del sistema de educación diversificada (ética, ética profesional, psicología y ética profesional), y los contenidos propuestos en los programas de estudio de dichos cursos?
- h) ¿Qué papel juegan el curso de psicología y ética profesional, y los módulos de ética profesional dentro de la formación académica y técnica de los CTP?

4.6.3 Problema pedagógico didáctico

Descripción del problema:

Se estima de vital importancia acompañar la pertinencia curricular con una revisión respecto a las estrategias didácticas implementadas en la enseñanza de la Ética desde la

perspectiva de la pedagogía crítica. Se trabajaría desde una hipótesis secundaria de si lo que se enseña es a construir un juicio ético activo o lo que Cortina llama “moralina”, es decir, un curso de adoctrinamiento en determinados valores, más parecido a la instrucción religiosa que a la filosófica. No es pretensión del Seminario proporcionar como parte de su Memoria un método de cómo enseñar Ética, sino más bien un análisis descriptivo de la pertinencia de la mediación pedagógica y los objetivos que se plantean en el curso.

Elementos de análisis:

- i) De acuerdo a la triangulación de información: ¿Qué aspectos didácticos caracterizan la enseñanza de la ética profesional en los CTP?
- j) ¿Qué aspectos didácticos se consideran pertinentes de proponer para una mejora continua de los programas de ética profesional en el sistema de educación diversificada costarricense?

Si bien las preguntas de investigación asumen la existencia del curso de Ética Profesional, se manejan, en principio, como parte de la hipótesis que parte del testimonio oral y escrito de docentes de filosofía en secundaria que referencian la existencia de la asignatura de ética profesional en CTP.

Por otra parte, la exploración en el acervo documental del MEP respecto al curso, resultó bastante ambigua, en general. En los archivos oficiales, pese a ser una plataforma digital, no se hallaban con facilidad documentos que hicieran referencia a programas de estudios u otros aspectos como la atinencia docente que impartía la lección de ética. Debido a lo anterior, se llevó a cabo una primera fase de exploración que incluye las consultas directas a instancias administrativas del Ministerio.

Finalmente, un aspecto a considerar sobre el planteamiento de las preguntas, es que durante la investigación no se ubicó por parte de personas directoras, docentes y estudiantes entrevistados, un discurso generalizado sobre la información de aspectos básicos del curso, tales como los contenidos impartidos y la denominación de la lección.

5. CAPÍTULO V: Análisis de los datos y resultados.

A continuación, se desarrolla la triangulación de informaciones: marco teórico, antecedentes y datos en entrevistas, para abordar el problema general y los problemas específicos de la investigación.

5.1. Problema administrativo educativo

A continuación, se presentan los resultados en cuanto al problema administrativo educativo.

5.1.2. Características históricas de la asignatura de filosofía en educación media.

Según la exploración documental, la institucionalidad de la enseñanza de filosofía en la historia de la educación media costarricense se ha caracterizado por períodos de discontinuidad e inestabilidad. Desde los primeros formatos del curso, como lo fue el de Ética y Lógica (1873), factores como la reducción de lecciones y la falta de docentes especialistas en el campo, hasta el cierre total del curso, han marcado el recorrido de la asignatura.

Más recientemente, un elemento que se suma a los anteriores fue el faltante histórico de la figura de Asesor Nacional. Al no existir ese referente institucional que velará por la buena salud de la asignatura, devino una serie de prácticas institucionales lesivas para la misma como: la asignación por inopia de profesionales no especialistas en el campo por parte de las direcciones de los centros educativos; el nombramiento geográficamente desarticulado de lecciones, lo cual provoca que la persona docente se desplace grandes distancias de un centro a otro, esto desde los departamentos administrativos del MEP y la no consideración de la persona especialista en filosofía para programas y cursos que implican su especialidad, esto desde mandos altos del mismo Ministerio.

Desde el 2002 hasta el 2017, no hubo Asesor de Filosofía propiamente nombrado en el MEP. Durante ese período y, especialmente, desde el 2011, las problemáticas en torno a la asignatura de filosofía fueron comunicadas y abordadas por la actividad voluntaria de docentes de filosofía en secundaria -especialmente, un grupo que se agremió bajo la figura de la Asociación Costarricense de Profesores de Filosofía- que buscaron apoyo de las Escuelas de Filosofía de las universidades públicas y asociaciones sindicales. El nombramiento del Asesor Nacional es fruto de esos esfuerzos.

En este contexto, se enmarca el problema institucional sobre el estado de la ética profesional en la educación diversificada costarricense y las consecuentes acciones que se generaron en torno a los CTP.

5.1.3. El estado actual del curso de ética profesional

Desde una perspectiva técnica, según la circular DM-0001-01-2018 en la modalidad de CTP, la lección de Psicología y Ética Profesional de undécimo año pasa, desde 2018, a ser sustituida por el Programa de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral.

Como lo muestran los datos obtenidos de las entrevistas, las denominaciones de “ética” y “psicología” siguieron apareciendo en 2018 y 2019, en al menos una lección de los dos últimos años de formación en CTP.

Pese a recibir la denominación oficial de Psicología y Ética Profesional, las personas egresadas entrevistadas de los CTP identificaron más la lección con el nombre de “Ética” o “Ética y Psicología”. En cuanto al Colegio Don Bosco, al mantener un margen de autonomía administrativa, dado su condición de centro privado, conserva en los últimos años de formación un curso denominado Ética que contempla contenidos específicos de Filosofía.

A continuación, se presenta la tabla realizada con la información brindada en las entrevistas a las personas egresadas de CTP.

Tabla 1.

Datos de estudiantes egresados de CTP, del curso afín a Ética que llevaron y calidades de la persona docente que impartió el curso.

ESTUDIANTE EGRESADO	DENOMINACIÓN DE CURSO Y AÑO LECTIVO EN QUE LO CURSA	ÁREA O MATERIA DE LA PERSONA DOCENTE QUE IMPARTIÓ EL CURSO RELATIVO A ÉTICA
EGR1	11° Ética y Protocolo - 12° Ética y Psicología	Área de especialidad Técnica - Psicología
EGR2	9° Ética y Psicología - 10° y 12° Ética	Psicología y Sociología

EGR3	11° Ética y Protocolo	Área de especialidad - No reconoce la otra área profesional
EGR4	11° y 12° Ética	Filósofo (Ex Seminarista) - Profesor de Religión.
EGR5	11° y 12° Ética	Filósofo (Religioso Claretiano) - Profesor de Religión.
EGR6	11° Ética -11° Ética informática	Filósofo (Ex Seminarista) - Profesor en área de especialidad .
EGR7	11° Ética y Protocolo - 12° Ética y Psicología	Área de especialidad Técnica - Psicología
EGR8	Ética y Psicología	Psicología

Fuente: Elaboración Propia, 2021.

Incidentalmente, al preguntar durante las entrevistas por esta denominación de los cursos de ética, algunas personas estudiantes de colegios públicos manifestaron su inquietud del por qué, un curso llamado “ética”, era constituido mayormente por contenidos referentes al tema de afectividad y sexualidad. Este hecho corresponde con el dato señalado en lo que refiere al programa de afectividad y sexualidad y su implementación en los CTP, que sustituye una lección de Psicología y Ética Profesional desde el 2018.

Hay que señalar que, dicha sustitución de la lección de ética por el programa de educación sexual, coincide con las fechas en que las personas entrevistadas estaban cursando sus últimos años de formación entre 2018 y 2019, esto implica que, probablemente, aún el programa Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral estaba en fase de transición con respecto al curso Psicología y Ética Profesional, de ahí la confusión de las personas estudiantes respecto a la denominación del espacio y los contenidos impartidos.

5.1.4. Sobre la lección de Psicología y Ética Profesional

Los factores históricos institucionales que intervienen en la integración curricular que conformó el curso de Psicología y Ética Profesional, de acuerdo a comunicaciones personales con la Asesora Nacional de Psicología, la señora Yeimy Quezada, dataría de 1957 cuando:

(...) por diversas razones se elimina de los planes de estudio la asignatura de Filosofía y el Consejo Superior de Educación decide mantener la asignatura de Psicología, pero en el caso de los colegios técnicos (se decide) agregar componentes de ética profesional

y por tal razón, el nombre de la asignatura para colegios técnicos recibe el nombre de “Psicología y Ética Profesional” a la fecha, mientras que en las otras modalidades del sistema educativo se mantiene el nombre de Psicología (Quezada, entrevista abierta).

Si bien la asesora no especifica en las “diversas razones” por las que el CSE elimina la filosofía de los planes de estudios, se encuentran tales motivos en el marco contextual arriba señalado.

De acuerdo con los antecedentes de la presente investigación, para el período que va de 1930 a 1957, desaparece del currículo escolar la filosofía, ya que desde principios del siglo XX se venían arrastrando problemas de discontinuidad y regularidad curricular junto a una reducción importante de lecciones, llegando a impartirse la asignatura en tan solo dos colegios: el San Luis Gonzaga y el Liceo de Costa Rica.

Considerando que, para la institucionalización de la educación técnica, el período que va de 1950 a 1960 es fundamental, llegando a aprobarse el primer plan de estudios específico para la modalidad en 1956, y que fue hasta 1958 que la asignatura de filosofía vuelve a estar habilitada en el currículo escolar, se llega a comprender por qué esta no fue tomada en cuenta para incorporar algún curso en el recién aprobado plan de estudios de la educación técnica.

Por su parte, el CSE, en 1952, habría aprobado el plan de estudios para Psicología, lo que podría apuntar a que su estructuración curricular, así como actores educativos, estaban mejor articulados para no haber perdido su espacio lectivo en los planes de estudios para educación técnica, esto pese a ser incorporada la materia de Psicología y Ética Profesional un año después, como lo menciona Quezada.

Hay que señalar que las anteriores informaciones concuerdan con un dato extraído de las entrevistas a las personas docentes que habrían impartido el curso de Psicología y Ética Profesional, el cual es que dicha asignatura se impartía con el mismo programa para Psicología que se utiliza en la educación académica, esto pese a no incorporar en su contenido formalmente elementos de ética, según los datos obtenidos en las entrevistas.

Por lo tanto, respecto a las preguntas por los criterios históricos e institucionales que determinan la integración de ética y psicología en el curso de Psicología y Ética Profesional en CTP, y la selección de atinencia profesional de quien lo imparte, se puede apuntar a la siguiente hipótesis en el punto “a”, y afirmar lo señalado en “b” y “c”:

a) La integración parece responder más a una necesidad de adaptar la materia de psicología al aprobado plan de estudios de la educación técnica. Si bien Quezada comunica que para ese fin se incorporaría elementos de ética profesional al plan de estudio de psicología, de acuerdo a la información obtenida de las entrevistas, el programa y los contenidos curriculares en la práctica no varían. Lo anterior podría apuntar que la necesidad más inmediata para hacer dicha integración de contenidos fue en su momento hacer que la psicología no desapareciera del contenido curricular en la implementación del modelo de educación técnica.

b) En dicha integración no pudo haberse considerado la asignatura de filosofía, dado que estaba deshabilitada del currículo escolar.

c) De acuerdo a los puntos anteriores, se entiende la razón por la cual la atinencia profesional para atender las lecciones Psicología y Ética Profesional en CTP recae en principio solo a las personas profesionales de psicología.

Finalmente, respecto la pregunta por los criterios técnicos que motivaron que el programa de afectividad y sexualidad se imparta en el tiempo lectivo correspondiente al curso de Psicología y Ética Profesional en los CTP, si bien no se alcanzó a ubicar un criterio específico del CSE o de la Comisión Institucional de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral se pueden abordar algunos aspectos que se mencionará a continuación.

Según la circular DM-0001-01-2018, el personal docente de psicología es el encargado de impartir el programa de Afectividad y Sexualidad Integral. Luego, para la modalidad de CTP, la lección de Psicología y Ética Profesional de undécimo año pasa a ser sustituida por el Programa de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral.

Un elemento que se debe considerar, es la sustitución de la lección de Psicología y Ética Profesional por el programa de Afectividad y Sexualidad en los CTP, dado que en otras modalidades de la educación diversificada se procede a aumentar una lección de la malla curricular, tal y como sucede en los colegios académicos. Por otra parte, en las modalidades de Liceo Laboratorio y Colegio Humanístico se toma una de las lecciones asignadas a psicología para desarrollar el programa de Afectividad y Sexualidad.

Según los datos obtenidos de las entrevistas a personas directoras, docentes y estudiantes de los CTP, algo que sobresale es la cuestión de las intensas jornadas lectivas y la

cargada malla curricular que se da en los CTP, donde tienen que llevar en un mismo día requerimientos de las materias básicas académicas y de las especialidades técnicas.

De acuerdo con el dato anterior, parece ser plausible que uno de los criterios técnicos que motivaron la sustitución de la lección de Psicología y Ética y no una aplicación para implementar el programa de Afectividad y Sexualidad por aparte, fue el no asignar más carga curricular al undécimo año de la formación en los CTP, y aprovechar el recurso humano en el área de Psicología ya asignado en los horarios regulares para implementar en ese tiempo los contenidos del programa mencionado, y así no afectar la designación de lecciones a las personas profesionales en enseñanza de Psicología, ya con derechos adquiridos.

5.2. Problema Curricular

A continuación, se presentan los resultados en cuanto al problema curricular.

5.2.1. Amalgama curricular en la materia de ética del MEP en la oferta para Educación Diversificada

Desde el MEP existió y existe una oferta curricular amplia en la modalidad técnica para la educación secundaria; en dicha amalgama se ofrece en sus programas ética y ética profesional, siendo estas partes del área de conocimiento de Filosofía; no obstante, se ofrecen en distintos programas de la oferta académica y técnica en CTP. Es por esta razón que se examinarán tanto los programas de Psicología para educación secundaria, el reciente Programa de Afectividad y Sexualidad, el programa creado en comisión de APSE para Psicología y Ética profesional y, por último, las unidades de estudio sobre ética profesional presentes en algunos programas de las especialidades técnicas.

A la luz de lo antes mencionado, se debe tomar en cuenta que existió un espacio de una lección en el MEP para la asignatura de “Psicología y Ética Profesional”, que posterior al 2018, de acuerdo con la circular DM-001-01-2018, fue sustituida por “Afectividad y sexualidad”, quedando actualmente solo las unidades de estudio o módulos presentes de ética profesional impartidos por docentes de la especialidad técnica a cargo.

En la entrevista con el Lic. Tobías Murillo, él menciona que no existía un programa propiamente para la asignatura de “Psicología y ética profesional”, en ese caso, según el Lic. Murillo, narra que los asesores de ese momento del DETCE, le informan al director la inexistencia de un programa para desarrollar la asignatura, asimismo menciona que

(...) el módulo sólo tenía el nombre de Psicología y Ética profesional, pero sólo servía simplemente como un tecnicismo para nombrar al profesor que llegara, en donde generalmente la gran mayoría eran profesores de Psicología. (...) el profesor al final terminaba dando lo que él quería (T. Murillo, comunicación personal, 16 de junio del 2021).

Es a causa de lo expuesto por el Lic. Murillo, que en comisión de APSE se realizó el programa para Psicología y Ética Profesional, en el cual hubo una revisión por parte del Lic. Mario Alfaro²¹.

En relación con lo anterior, se debe tomar en cuenta que, previo al año 2018, de acuerdo con la información brindada por la actual Asesora Nacional de Psicología, la señora Yeimy Quesada, se emplea el programa de Psicología de educación académica para la asignatura de “Psicología y ética profesional” (Y. Quesada, comunicación personal, 6 de septiembre de 2021, entrevista abierta), posterior al año 2018, se comienza a implementar el reciente programa de “Afectividad y sexualidad”.

De acuerdo con lo expuesto por el Lic. Murillo y la Asesora Quesada, se demuestra que, desde el MEP, en dicho momento no se tenía claridad del área de conocimiento y profesional idóneo para impartir la asignatura de ética profesional en la modalidad técnica de la educación secundaria. Al no poseer un programa para dicha asignatura en específico, no existe un marco curricular del cual la persona docente que imparte lecciones en dicho espacio pueda orientarse propiamente para la asignatura de Psicología y ética profesional.

Continuando con lo mencionado por la Asesora Nacional de Psicología y el Lic. Murillo, se examinará tanto el programa de Psicología para la modalidad de educación académica y el programa de Afectividad y Sexualidad en relación con el programa diseñado en comisión de APSE con revisión del Lic. Alfaro.

Conforme al programa de Psicología para la modalidad de secundaria académica, el único indicador que hace referencia o mención a la ética es “Valorar la importancia del respeto a la diversidad para la construcción de relaciones sociales éticas” (MEP, 2017b, p. 55), el cual se encuentra dentro del eje temático de “Socialización, género y sexualidad”, en el que ubica a la persona estudiante como un ser que se encuentra en procesos de socialización, donde está definiendo relaciones e identidad, también el desarrollo de empatía como “principio fundamental para el respeto a los Derechos Humanos” (MEP, 2017b, p.33).

²¹ Licenciado y profesor de ese momento en la UCR.

De la misma manera, en el programa de “Afectividad y Sexualidad” los ejes temáticos a tratar son la “vivencia plena de la sexualidad, en armonía con el bienestar y desarrollo personal y social”, “corresponsabilidad en el disfrute de la sexualidad, desde el ejercicio y garantía plena de derechos” y el “ejercicio de la sexualidad para la igualdad y equidad social” (MEP, 2017a, p. 31, 39,47).

Asimismo, desde las habilidades del programa mencionado a desarrollar por parte de la persona docente en el estudiantado, se encuentra que se “promueve en el estudiantado el análisis de las implicaciones personales, socioculturales y éticas en el uso de recursos tecnológicos (analógicos o digitales) en materia de sexualidad” (MEP, 2017a, p.23). Dicha habilidad está orientada a asuntos de sexualidad, dejando por fuera cualquier desarrollo de temas y habilidades en ética profesional de la persona estudiante, al menos en lo que corresponde al espacio inicial que tenía designado “Psicología y ética profesional”.

El programa diseñado en comisión de APSE para la materia de “Psicología y Ética Profesional” estaba compuesto por tres unidades: la primera sobre fundamentos de la ética, la cual se encarga de examinar y conceptualizar los principios de la ética general, para ser utilizados posteriormente en la ética aplicada y, asimismo, en el caso de la ética profesional (MEP, s.f.). La segunda unidad versa sobre ética social, en el cual se toma en cuenta que el o la estudiante se desarrolla en un contexto social y político, en el que se encuentra expuesto a distintos dilemas morales (MEP, s.f.). Y la tercera unidad contempla la ética en la dimensión laboral.

Como se ha observado, en los programas de Psicología y Afectividad y Sexualidad en la modalidad de educación técnica, desarrollados en momentos diferentes, responden cada uno a una necesidad distinta de los y las estudiantes, como el desarrollo de temas tanto sociales e individuales desde la óptica de la asignatura y área de conocimiento de psicología, así como también el desarrollo y comprensión de una sexualidad integral de la persona estudiante.

Dichos ejes temáticos y habilidades citadas, no están orientadas a ningún tipo de desarrollo de habilidad o competencia en ética profesional de él o la estudiante, quedando en claro así la sustitución de la lección de Psicología y Ética Profesional, por Afectividad y Sexualidad, esta última siendo una asignatura no obligatoria dentro de la malla curricular del estudiantado.

Por tanto, lo que corresponde a temas éticos en dichas asignaturas, no cubre desde el currículo una ética enfocada a la ética profesional, hacia problemas o dilemas éticos que la persona estudiante se enfrentará en su práctica profesional o en un futuro como persona que desempeña un puesto de trabajo, quedando una formación ética solamente en los módulos de

ética profesional que el docente de especialidad técnica pueda profundizar con el estudiantado, como así se había propuesto en el programa diseñado para la asignatura de Psicología y Ética Profesional desde la comisión de APSE.

A continuación, se revisarán los programas de las especialidades que imparten dichas unidades o módulos de ética y/o ética profesional, entre estas están Administración y Operación Aduanera, Desarrollo Web, Contabilidad y Finanzas, Contabilidad y Auditoría.

El caso de los programas de la Especialidad Técnica, en la modalidad Comercial y Servicios, como lo son Administración y Operación Aduanera, para el nivel de undécimo, dentro de la Sub-área de “Normativa legal aduanera”, se encuentra la unidad de estudio de ética profesional, a la cual se le deben dedicar cuarenta horas en relación con la profesión aduanera (MEP, 2012); además, en dicho período se contemplan conceptos y principios generales de la ética y tiene un tiempo estimado para trabajarse de cuarenta horas.

En el caso del programa para el nivel de décimo de la especialidad técnica de Desarrollo Web, en los “Resultados de aprendizaje”, se encuentra el “ejecutar acciones propias del área de formación técnica con compromiso y valores éticos” (MEP, 2020, p. 96). En los saberes esenciales que debe fomentar el o la profesional docente, está la educación en valores éticos y no existe una distribución o cantidad de horas a desarrollar para dicho “Resultado de aprendizaje”.

En cuanto a Contabilidad y Finanzas, en el programa para el nivel de décimo, en los “Resultados de aprendizaje” está el “aplicar principios éticos y legales en el acceso, uso y análisis de la información obtenida a partir de grandes volúmenes de datos” (MEP, 2021, p. 125). En este resultado de aprendizaje están los conceptos y principios éticos, aunados a las implicaciones legales al ejercicio de la Contabilidad y Finanzas; además, en el reciente programa no hay una cantidad de horas específicas para el desarrollo de dicho “Resultado de aprendizaje”.

Y, por último, el programa de la especialidad técnica de Contabilidad y Auditoría que se encuentra en el programa de undécimo año, en el cual se logró observar elementos, principios y conceptos generales y esenciales de la ética, como así ética empresarial y una ética profesional en el desarrollo de la profesión contable (MEP, 2009). Se destinan cuarenta horas para que él o la docente para dicha unidad de estudio.

De acuerdo con los programas examinados, se debe tomar en cuenta que en la mayoría de los programas de las especialidades técnicas de la modalidad técnica de la educación secundaria costarricense, desde el perfil del estudiantado, en sus competencias generales, se define que el o la estudiante debe demostrar ética profesional; sin embargo, no existe un

lineamiento o un currículo que brinde guía en el proceso educativo de cómo el o la estudiante, adquiere y/o construye competencias éticas profesionales, a excepción cuatro especialidades anteriormente examinadas en las que se detectó en las unidades de estudio o módulos, una destinación de horas a trabajar, estas unidades las imparte el o la docente de la especialidad y no un profesional en Filosofía o Enseñanza de la Filosofía.

5.3. Problema pedagógico didáctico

A continuación, se presentan los resultados en cuanto al problema pedagógico didáctico:

5.3.1. Análisis de las entrevistas a docentes de CTP que han impartido algún curso relacionado con la ética en relación a los aspectos didácticos

Durante la aplicación de las entrevistas al profesorado de psicología que impartió algún contenido relacionado con la ética; o bien, de ética, se consultó lo siguiente: a) aspectos relacionados con las estrategias de aprendizaje para la población adolescente, b) el tiempo destinado dentro del aula a hablar de problemas éticos, tanto generales, como aquellos destinados al posible ambiente laboral y que se vinculan con la pasantía en las distintas empresas, y c) la capacitación y la investigación en el área de ética que han realizado para poder nutrirse de conceptos, enfoques y teorías éticas que colaboren en profundizar los juicios que se realizan en ética por parte de estudiantes y docentes.

Respecto a la ética, han mencionado una idea muy frecuente, y es la idea de que, en la familia, en el medio ambiente social y en las instituciones, se aprende sobre ‘valores éticos’, por lo que, tanto la ética como la moral, que en la tradición filosófica son conceptos que se distinguen técnicamente, no tienen una distinción en este sentido para las personas docentes entrevistadas. Sin embargo, en el momento de preguntarles sobre los contenidos que enseñaron en años anteriores a estudiantes de colegios técnicos (mientras existió la materia de “Psicología y ética”), al menos dos de tres de las personas entrevistadas han manifestado haber explorado e investigado por cuenta propia de qué trata la ética como disciplina filosófica y se han acercado a conceptos y a establecer distinciones filosóficas entre estos conceptos para enseñar ética, aunque de manera muy poco especializada.

Se menciona por parte de una persona entrevistada que, como tal, un programa de ética no existió en el MEP, así que se dio a la tarea de investigar por cuenta propia de qué trata y a la vez, vincular los contenidos de las clases con situaciones que pueden acontecer en el momento en que las personas estudiantes hacen práctica profesional en una empresa.

(...) vieran que ética no existe, no existe un programa, el Ministerio de Educación no nos tenía un programa que hablara de ética. Nosotros los profesores teníamos que ir a buscar qué tipo de información le dábamos a los chicos. O sea, qué tipo de información creía uno que era la más importante, la que tal vez podrían utilizar en algún momento, que era lo que les mencionaba a ustedes, ellos que iban el siguiente año para una empresa, que iban a trabajar, que de hecho en quinto año se hace la pasantía, entonces era muy personal de cada docente” (docente 1, comunicación personal, 2021).

Otro aspecto que se les consultó fue su experiencia sobre el cumplimiento de un programa y del tiempo destinado a la lección sobre ética. Un factor a tomar en cuenta para el desarrollo de una lección por parte de la persona docente, es el tiempo disponible para lograr cubrir los contenidos del programa que se enseña tanto anual, como trimestral, así como la planificación de una clase particular.

Respecto al tiempo destinado a las clases particulares, existen factores administrativos o ambientales que se escapan de la voluntad de la persona docente y de lo que es el planeamiento, los objetivos, las estrategias didácticas y la evaluación que no son tomados en cuenta a la hora de planear las lecciones. Una de las profesoras de psicología que impartió “Psicología y ética” en colegios técnicos menciona:

(...) cuarenta minutos nunca es suficiente, a nosotros siempre nos califican a final de año, lo que es noviembre y diciembre, nos hacen calificación de personal, y me acuerdo que una de las jefas que en ese momento tenía, me bajó no recuerdo qué rubro era, pero era uno relacionado con el cumplimiento del programa, entonces, yo le decía a ella honestamente, (y para ese tiempo estaba dando ética y psicología): ‘es que a mí cuarenta minutos no me alcanza para dar todo el programa’, y ella lo que me contestó fue esto (todavía me acuerdo las palabras): ‘usted tiene que cumplir con todo el programa, si tiene que hacer un milagro, hágalo, pero usted tiene que cumplir’ (...).

(...) Si tal vez ella hubiera ido a mi clase (...), yo siempre estoy presente antes de que inicie la clase, pero mientras ellos llegan, bajan la silla, ellos se sientan, se ponen cómodos, ponen el maletín a un lado, se saludan, uno tiene que pasar lista, entonces ahí se van diez minutos y nos quedan treinta minutos , mientras usted si acaso copia algo en la pizarra (...) por eso es que yo casi nunca uso la pizarra, porque no me da tiempo de copiar y que ellos escriban, entonces, yo trabajo con *video beam*, para mí es más

fácil que ellos tomen capturas, tomen fotos, las presentaciones son más (...) pero sí, cuarenta minutos no alcanzan (docente 1, comunicación personal, 2021).

Asimismo, otro testimonio indica una experiencia distinta con el manejo del tiempo, que logra ser adaptativa para el cumplimiento del programa. Menciona el docente:

Como es una lección de cuarenta minutos, lo que hacía era explicar primero de qué se trataba [la ética]. Luego en la siguiente lección, refrescar un poco, ir practicando cómo problematizar esas situaciones. En otras lecciones sólo era un video, luego en la siguiente, práctica. Generalmente [desarrollar un tema] podría durar tres lecciones, primero explicar, luego practicar, luego, problematizar cuál era tu posición (docente 3, comunicación personal, 2021).

Con respecto a estos testimonios, el manejo del tiempo puede depender de la habilidad del docente en el planeamiento de las clases y en el cumplimiento del programa; no obstante, según este segundo testimonio, indica que desarrollar un tema puede durar tres lecciones, esto implica que el proceso de aprendizaje de un solo objetivo en el planeamiento pueda durar de entre tres a cuatro semanas, lo cual podría tener como efecto no cumplir con la totalidad de un programa extenso en temas.

Con respecto a la finalidad de la enseñanza de la ética, las personas entrevistadas tienen dos posiciones; la primera es que la ética debe enseñarse en relación a la especialidad que eligieron, lo cual implica que la persona docente indague sobre el objeto de las diversas especialidades que ofrecen los Colegios Técnicos Profesionales, investiguen los dilemas éticos a los que se pueden enfrentar las personas estudiantes mientras realizan su práctica profesional en una empresa pública o privada. La segunda se divide en dos. La posición de que los 'valores éticos' deben enseñarse y pueden enseñarse por parte de cualquier persona docente de la especialidad, y la posición de que los 'valores éticos' no deben de ser enseñados por parte de las personas docentes de la especialidad, ya que la familia tiene la tarea de enseñarlos, por lo que, las personas docentes únicamente deberían enseñar sobre su especialidad. Se menciona por parte de un entrevistado:

Desde mi experiencia como docente, hemos hablado, es casi una conversación de todos los años y de siempre, sobre la responsabilidad que tiene el docente de enseñar. He escuchado, por un lado, a un grupo de docentes que mencionan que hay que enseñar mi

especialidad, por ejemplo, psicología o matemáticas, pero paralelo a eso, hay que enseñarles valores. Hay profesores que dicen eso. Hay profesores que dicen que hay que enseñarles valores a los estudiantes, dicen que con estos trabajos (con la responsabilidad de traerlos) se les está enseñando valores (...) Pero otros docentes, por otro lado, dicen: ‘No. nosotros no tenemos que enseñarles valores a los estudiantes, ellos ya traen valores desde su casa, la familia les enseña valores, y entonces nosotros tenemos que enseñarles a ellos nada más nuestra especialidad, no es responsabilidad de nosotros enseñarles valores a los estudiantes’. Y este problema ha surgido por el hecho de que, llegan estudiantes indisciplinados, vienen como de familias en donde hay violencia, entonces todo eso lo van reproduciendo en el quehacer de su educación, en entrega de trabajos, en cómo se comportan en la especialidad, con sus compañeros, con su profesor tutor de la especialidad. Cuando hay un estudiante que empieza a generar problemas, entonces los docentes dicen: ‘yo no tengo que enseñarles valores, porque los papás tuvieron que haberle enseñado’’. (...) Es todo un dilema (...) Siempre hay confrontación entre los que ‘sí’ y los que ‘no’ (docente 3, comunicación personal, 2021).

Esta discusión puede reflejar dos aspectos importantes. El primero tiene que ver con la preocupación por formar estudiantes que, más allá de su formación técnica, tomen en cuenta aspectos éticos relacionados con su profesión, el aprendizaje de valores morales que pueden ser una brújula moral en algún momento de sus vidas. El segundo tiene que ver con alguna indiferencia por parte de las personas docentes hacia las personas estudiantes por cambiar aspectos de su comportamiento que pueden implicar algún desafío social como es pensar otros modos de relacionarse con otras personas.

No obstante, esta discusión también puede reflejar la relación de la ética con otras áreas del conocimiento, pues, existe una preocupación por relacionar aspectos éticos con otras áreas del conocimiento, en este caso, con la educación técnica. Un profesor entrevistado indagó sobre algunos textos de ética, introducción a la ética y ética profesional; además de indagar sobre las especialidades que se ofrecían en el Colegio Técnico Profesional.

(...) Empecé con algunos profesores de las especialidades en específico, porque los estudiantes en último año tienen que hacer práctica para poder graduarse y obtener su título de técnico medio en la especialidad que ellos eligieron. Entonces, por eso en la parte de administración dan ética, pero no sé en las otras especialidades. [...]. Entonces

en ese momento empecé a hacer entrevistas a los profesores de las especialidades para trabajar con diferentes situaciones que a los diferentes estudiantes se les puede presentar en sus prácticas profesionales. Entonces ellos me empiezan a contar anécdotas. Por ejemplo, que a los de contabilidad, los ponen a trabajar en un banco o trabajar en una empresa privada. Y entonces les dicen (el jefe le dice) como: ‘tienes que maquillar estas cuentas’ (ellos hasta tienen un nombre, me estaban explicando) ‘maquillarlos para que no se den cuenta en Hacienda y no tengamos que pagar más y entonces tienes que firmarlo vos, a vos te toca asumir eso’. Entonces, el estudiante como está haciendo su práctica quiere trabajar, quiere quedarse en la empresa, entonces algunos sí firmaban, otros definitivamente no. Algunos estudiantes al final de su práctica llegaban contando estas situaciones, que los contrataban, pero si asumían la responsabilidad de hacer eso. O, por ejemplo, que les daban un cheque con una suma bastante grande y ellos tenían que poner su firma para ir a cambiarlo (docente 3, comunicación personal, 2021).

En la parte de electrónica, por ejemplo ellos manejan lo que son planos y diseños de circuitos y toda esa cuestión, entonces era muy dado que si usted trabajaba en una empresa, le podía tomar una foto a ese plano y pasárselo a otra empresa. (docente 3, comunicación personal).

En la parte de ejecutivo, que algunas personas tenían acceso a información, a documentos súper importantes, entonces ellos podrían utilizarlos a favor, es decir, hacer lo que quieran con esos documentos. (docente 3, comunicación personal).

Además del futuro ambiente laboral, las personas entrevistadas consideran que la ética, pensada como enseñanza de los ‘valores éticos’, se relacionan con la vida; por ejemplo, desde su actual experiencia docente en la materia de ‘educación para la sexualidad y la afectividad’ consideran que existe una relación de la ética con la vida, ya que la ética tiene que ver con el cuidado y la responsabilidad. Por ejemplo: “En mi caso yo que doy [el curso de] afectividad y sexualidad yo tengo la opción de meterlos por ahí [los valores éticos] (docente 1, comunicación personal, 2021).

5.3.2. Análisis de entrevistas a personas especialistas en ética sobre métodos la didáctica para ética profesional

Por la naturaleza de la asignatura de ética profesional, ya que esta pertenece a la ética aplicada y también de acuerdo al contexto de los y las estudiantes en su formación en los CTP, es necesario contemplar que los y las discentes tienen un estilo de aprendizaje desde el enfoque teórico-práctico. En otras palabras, en las aulas el cuerpo docente brinda la formación teórica y, posteriormente, los y las discentes de los CTP lo ejecutarán en su práctica profesional o pasantía.

De acuerdo con lo anterior y en la entrevista al especialista el Dr. Eval Araya (2021), expresa que:

Yo distinguiría como tres niveles. El gran basamento que sería como el marco conceptual filosófico general. Un segundo momento que sería como una ‘pata del banco’ muy importante, que son los aspectos deontológicos propiamente. Y desembocaría, por decirlo así, en la cotidianidad experimental de aplicación del discurso ético. Entonces yo lo haría mancomunado con el estudiante, o el profesional con sus clientes. Que ellos aprendan también a hacerlo en ese campo. Para que tenga aplicación, porque de lo contrario, los filósofos y las filósofas nos convertimos en ‘seudo diosceillos’ que [no] le hablan a nadie. Y aquí de lo que se trata es de que nuestras ficciones tengan posibilidad de aplicación cotidiana; son como tres niveles lógicos diferenciados, interrelacionados entre ellos (...) (Dr. E. Araya, comunicación personal, 14 de abril de 2021).

El Dr. Araya plantea desde su perspectiva el trabajar ética profesional con el estudiantado, primeramente, desde un acercamiento más teórico, con conceptos filosóficos y una deontología, para que sean, posteriormente, puestos en práctica en la cotidianidad del estudiantado. Este proceso que plantea el Dr. Araya va en la línea del enfoque teórico-práctico antes mencionado, y se adecúa a la formación que los y las estudiantes de los CTP reciben.

En consideración con dicho enfoque didáctico, el Dr. Araya utiliza la metáfora de la “caja de herramientas”, la cual, dependiendo de la situación o contexto, se adecúa. Es así como dicha caja de herramientas se va llenando de presupuestos teóricos para que la persona profesional sea capaz de aplicar al caso al que se encuentra expuesto.

Para el Dr. Araya, se deben exponer a los y las estudiantes a casos en específico para que sean capaces de poder estudiarlos, teniendo en cuenta un primer acercamiento con la comprensión de algunos fundamentos y conceptos teóricos. Por lo que la metodología del estudio de casos es resaltada como un elemento didáctico importante por parte del especialista.

En otra entrevista, el profesor M.Sc. Roberto Fragomeno (2021), indica que, desde su experiencia en el ITCR impartiendo Ética para ingenierías, trabaja la parte teórica semejante a un glosario sobre conceptos como ética, moral, libertad, formación de categorías éticas. Asimismo, con los y las estudiantes revisan el código ético y lo reconstruyen. También comparte que uno de los métodos didácticos a los que exponen a los y las estudiantes, son los estudios de caso, de los cuales menciona que

(...) a los estudiantes estos casos les resultan muy atractivos, y facilitan mucho la transmisión de categorías éticas, y yo por lo menos le apuesto mucho a eso, porque entiendo que si doy una clase acerca de cómo se construye el imperativo categórico a estudiantes de ingeniería, el tema podría resultarles un tanto árido (M.Sc. R. Fragomeno, comunicación personal, 2 de junio de 2021).

En razón de lo expuesto por las personas especialistas examinadas, como método didáctico para tratar temas sobre ética y ética profesional se logra observar el estudio de caso, dado que los y las estudiantes, primeramente, aprenden conceptos y teorías, que, posteriormente, serán utilizados en el análisis y posible(s) resolución(es) de casos en específico.

5.3.3. Análisis de las entrevistas a personas egresadas sobre enfoque de enseñanza de la ética profesional en Colegios Técnicos según egresados

Así como se ha venido examinando el criterio de las personas especialistas, también se debe tomar en cuenta la perspectiva de la formación ética por parte del estudiantado. Para ello, se considerará la experiencia de personas egresadas de CTP que cursaron la asignatura de Psicología y Ética Profesional, los módulos o unidades de estudio de ética profesional de la especialidad técnica.

De acuerdo con las entrevistas realizadas a las personas egresadas de los CTP, como se muestra en la tabla “Enfoque de enseñanza de la ética profesional en colegios técnicos según egresados”, los y las participantes valoran que, desde la Ética profesional en Educación Técnica, se deben impartir contenidos que atañen únicamente a la asignatura. Dicho de otro modo, que no sea un espacio para que él o la docente brinde contenidos ajenos a la Ética

Profesional, como lo es el caso de EGR5, que menciona que en la lección de Psicología y Ética Profesional se vieron tópicos sobre introducción de Filosofía en general, o EGR2, quien expresa que no se deben impartir otros contenidos que no sean Ética profesional y, asimismo, que se maneje con un enfoque teórico-práctico.

A continuación, se presenta la tabla 2, correspondiente al enfoque de enseñanza de la ética profesional en Colegios Técnicos Profesionales, según personas egresadas.

Tabla 2.

Enfoque de enseñanza de la ética profesional en colegios técnicos según egresados

ESTUDIANTE EGRESADO	7. DESDE SU EXPERIENCIA, ¿CÓMO CREE QUE DEBERÍA SER LA EDUCACIÓN ÉTICA EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL?	ENFOQUE TEÓRICO-PRÁCTICO	DOXOGRAFICO E HISTÓRICO
EGR 1	a) Equilibrada entre teoría y práctica. b) Si considera adecuado utilizar estudios de caso.	x	
EGR2	Respetando que el espacio del curso se aplique para impartir la ética profesional y no otros contenidos.	x	
EGR3	Debe ser un curso principalmente enfocado en el aspecto práctico más que en lo teórico.	x	
EGR4	a) Un curso de ética profesional centrado en la aplicación de la ética al área de especialidad técnica. b) Orientado más a la práctica que a la teoría.	x	

EGR5	a) Enfocarse no tanto historia de la filosofía si orientado a desarrollar contenidos propiamente de ética.	x	
EGR6	Se considera adecuada la forma en que se enseñó ética en el área de especialidad. No así el curso de ética propiamente.	x	
EGR7	Respetando que el espacio del curso se aplique para impartir la ética profesional y no otros contenidos.	x	
EGR8	Dar más énfasis a la materia en el nivel de contenidos con el objetivo de poder llevarlos a la práctica.	x	

Fuente: Elaboración propia, 2021.

A la luz de lo expuesto por entrevistas de los y las egresadas, de ocho personas, seis relacionan que la ética es una norma de trato social, la cual dista de los conceptos sobre ética; como se hace referencia en el Marco teórico, se toma en cuenta que una norma de trato social demanda una conducta determinada de vida, tienen un carácter normativo; sin embargo, su no cumplimiento solamente conlleva a una reprobación social, y no posee mayores implicaciones.

Es así como se muestra en las entrevistas a las personas egresadas de los CTP que, desde su experiencia y formación, consideran que la asignatura de ética profesional es importante; sin embargo, esta última la relacionan más a una norma de trato social y no a los problemas o dilemas morales que enfrentarán los y las estudiantes en su práctica o ejercicio como profesionales.

Tabla 3.

Definición de ética de las personas egresadas y su relación con las categorías de norma

ESTUDIANTE EGRESADO	EN SUS PROPIAS PALABRAS, ¿CÓMO DEFINIRÍA ÉTICA?	CATEGORÍA DE NORMA CON QUE RELACIONA LA ÉTICA: A) DE TRATO SOCIAL. B) JURÍDICA) MORAL
EGR1	a) Lo que uno sabe se debe o no debe hacer en determinadas situaciones y está relacionado a los propios valores.	a) Norma de trato social. c) Norma Moral.
EGR2	a) Los comportamientos del ser humano. Cómo se dirige uno sin importar los valores inculcados sino las decisiones personales que se toman internamente.	c) Norma Moral.
EGR3	a) Lo bueno o lo malo en relación al comportamiento que tiene una persona con las demás.	a) Norma de trato social.
EGR4	a) Conjunto de normas morales que se consideran correctas para la sociedad sobre la forma conforme vemos si una acción es correcta o no.	a) Norma de trato social.
EGR5	a) Lo que las personas en la sociedad consideran moralmente correcto.	a) Norma de trato social.
EGR6	a) Estándar moral toda persona debería tener para el bienestar de los demás.	a) Norma de trato social.
EGR7	a) Los valores de una persona en su forma de comportarse con los demás.	a) Norma de trato social.

EGR8	a) La moral y los valores de una persona. b) Coherencia entre discurso y acciones. Respeto a los lineamientos.	a) Norma de trato social. b) Norma moral.
	TOTALES	
	Solo norma social	6
	Solo norma moral	1
	Norma social y moral	1

Fuente: Elaboración propia, 2021.

5.3.4. Análisis entrecruce de fuentes respecto métodos didácticos que se consideran más adecuados para desarrollar el curso de ética profesional

Hemos visto que el enfoque práctico es una de las características deseables más prominentes dentro de los señalamientos realizados por parte de las personas egresadas en cuanto a su visión sobre cómo debería ser un curso de ética.

Por otra parte, al preguntarle a las personas directoras acerca del por qué consideran que la ética es importante en la formación de estudiantes, se reconoció que existe un vacío respecto de una enseñanza propiamente filosófica, de un enfoque que destaque la formación de pensamiento crítico que vaya vinculado a la parte práctica que conlleva cada especialidad técnica, generando capacidades no sólo de adaptarse, sino también de construir (D1, D4, D5, comunicación personal, 2021).

Aún con ello, en las entrevistas a las personas docentes, se pudo ver que algunas de ellas realizaron esfuerzos para aprender un poco más acerca del tema de la ética por su parte, ya que se mencionó la importancia de establecer un lenguaje para tener claridad acerca de conceptos afines, de manera que exista una base sobre la que reflexionar en torno a dilemas o problemas éticos propios de cada especialidad. Los ejercicios didácticos más mencionados están muy enfocados a propiciar una participación activa en el estudiantado. Estas actividades van desde asignaciones grupales, la lectura crítica de noticias, estudios de caso y la utilización pertinente de vídeos como elemento generador para la discusión y reflexión (Docentes, comunicación personal, 2021).

Desde el lado de las personas especialistas (ESP2, comunicación personal, 2021), se señala que, si bien es importante trabajar algunos temas teóricos de base y tener claras

distinciones de diferentes conceptos, como, por ejemplo, ética, moral, libertad, responsabilidad, en la parte práctica de las lecciones funciona trabajar sobre todo con estudios de caso relacionados a sus áreas de formación técnica, ya que estos facilitan la comprensión y transmisión de categorías éticas para pensar sus propias prácticas tecno-científicas, dado que exige un ejercicio de pensamiento ante cualesquiera dilemas y problemáticas que este represente.

Este entrecruce de perspectivas desde las fuentes de personas docentes, directoras, estudiantes y especialistas deja entrever que, respecto de las metodologías que se consideran más adecuadas para la enseñanza de la ética, se busca que estas resulten dinámicas y pertinentes para el estudiantado, en tanto estas tengan una vinculación con sus prácticas profesionales y les invite a ejercitar la reflexión en torno a sus experiencias que lleva a cabo desde su especialidad.

Desde la perspectiva de la hermenéutica crítica expuesta por Adela Cortina (2012), este tipo de metodologías didácticas representa de manera aceptable sus tres momentos, como lo son el marco deontológico, el de la ética de la actividad social y el de toma de decisiones, ya que al tratarse de actividades que promueven la participación activa y el intercambio de ideas, se ejercita la confrontación de perspectivas interdisciplinarias para llegar a acuerdos en común, la actividad cooperativa, así como el desarrollo de prácticas y virtudes (medios) para alcanzar un fin o un bien común. No obstante, al estar estas metodologías enfocadas al análisis ético del desenvolvimiento profesional, se brinda la posibilidad de que, más allá de fungir en sus áreas de trabajo como un engranaje más, se pueda tener claro el sentido de lo que se hace, cómo puede afectar a otras personas o qué consecuencias puede tener, teniendo en cuenta así los valores, principios y actitudes necesarias acordes para la toma de decisiones éticamente responsables.

6. CAPÍTULO VI: Conclusiones y recomendaciones.

A lo largo de la presente Memoria se reflexiona en torno a la enseñanza de la enseñanza de la ética en los Colegios Técnicos Profesionales (CTP) en Costa Rica. A partir de un abordaje teórico se realizó un recorrido por autoras y autores que, desde una perspectiva filosófica, aportaron al examen de la filosofía, la ética y sus alcances; además, se realizó un trabajo investigativo que incluyó las entrevistas a poblaciones pertenecientes a esta modalidad educativa, para así visibilizar sus experiencias. Sumado a esto, se utilizaron documentos oficiales del Ministerio de Educación Pública y documentación inédita, que ayudaron a tener una perspectiva más clara acerca de dónde está posicionada la enseñanza de la filosofía en la actualidad.

A continuación, se presentan se presentan las siguientes conclusiones a partir la de triangulación de los abordajes anteriormente dichos:

6.1. Conclusiones

6.1.1. Problema administrativo-político

La asignatura de ética profesional dentro de los Colegios Técnicos Profesionales no estaba formalmente establecida en el currículo oficial como una materia de atinencia filosófica. En su lugar, se presentó en ciertos casos como un añadido a la materia de Psicología, con el nombre informal, según las entrevistas, de “Ética y Psicología”, siendo la nomenclatura oficial de la asignatura Psicología y Ética Profesional; no obstante, este nombre no garantiza que se enseñarán contenidos propios de la ética profesional, tampoco que hubiera una persona docente especializada en el área de la Enseñanza de la Filosofía para impartirlo, ni una capacitación sobre ética y filosofía para un mejor desarrollo de las unidades de estudio que incluyan la ética en las especialidades técnicas.

Lo anterior responde a que los factores históricos institucionales que intervienen en la integración curricular que conformó el curso de Psicología y Ética Profesional, no contempló la participación de la asignatura de filosofía, dado que, en 1957 estaba deshabilitada del currículo educativo vigente en aquel momento, siendo plausible que la integración de ética profesional y psicología respondiera más a una necesidad de adaptación de la lección de psicología en 1957 al entonces recién conformado programa de estudios para la educación

técnica profesional. Desde esta perspectiva, se estaríamos haciendo referencia respecto al curso de Psicología y Ética Profesional no de un curso propiamente de ética profesional, como es el caso de los CINDEA, sino en de un curso de psicología que, teóricamente, debería incluir elementos de ética profesional para la educación técnica.

Es importante señalar que, por circular DM-0001-01-2018, desde 2018 se toma la lección de Psicología y Ética Profesional y se sustituye por el Programa de Afectividad y Sexualidad Integral en undécimo año en CTP. Esto compromete aún más la existencia de una asignatura que desarrolle de forma específica contenidos de ética profesional en dichos centros educativos.

6.1.2. Problema curricular

Sobre la correspondencia entre los contenidos impartidos y la denominación Psicología y Ética Profesional, se identifica que las y los docentes entrevistados han impartido el curso con el programa de psicología de la modalidad académica. De acuerdo con el análisis de los programas, tanto de Psicología, como el de Afectividad y Sexualidad Integral, que lo sustituye en undécimo año en CTP, se ubican en cada programa un único indicador que hace referencia a contenidos de ética, y que en ambos programas las habilidades a desarrollar van más orientadas a contenidos de sexualidad y afectividad, dejando por fuera cualquier desarrollo de temas y habilidades específicas en ética profesional para la persona estudiante. Dado lo anterior, y siendo la población estudiante entrevistada del período en que se transiciona del curso de Psicología y Ética Profesional al programa de Sexualidad y Afectividad, se identificó confusiones con respecto a la denominación y contenidos de la asignatura.

Por otra parte, las personas docentes entrevistadas expresaron que, al no tener una herramienta tan necesaria como un programa de ética profesional, tuvieron que investigar y desarrollar sus propias herramientas y metodologías para desarrollar contenidos en ética profesional en CTP.

Este faltante curricular de un programa formal en ética profesional para CTP ya había sido identificado y evidenciado por la Asociación de Profesores de Filosofía (2011), que incluso tuvo reuniones con el entonces ministro de educación Leonardo Garnier para discutir sobre dicho problema. Asimismo, se desarrolló una propuesta de programa por parte de la Asociación de Profesores de Filosofía junto con una comisión especial del sindicato APSE, que llegó a ser aprobada por el Consejo Superior de Educación, pero que, por percances burocráticos y la insistencia en hacer más revisiones al programa por parte de la entrante

administración de la Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras, el proyecto nunca llegó a ser implementado.

6.1.3. Problema pedagógico y didácticos

De acuerdo a la triangulación de información y desde la particularidades de cada enfoque de la poblaciones entrevistadas: docentes de filosofía especialistas en el campo de ética, docentes de psicología que impartieron el curso de Psicología y Ética, personas estudiantes egresadas de CTP que recibieron el curso, se determinó que una metodología muy adecuada para desarrollar contenidos de ética profesional en el aula, sería una orientado a un enfoque curricular teórico- práctico, que aplique estrategias didácticas en diálogo con las disciplinas de especialización, siendo el estudio de caso una metodología muy recomendable.

Desde la perspectiva anterior se evidenció, continuamente, por parte de las personas participantes en las entrevistas, la necesidad de construir un espacio de enseñanza que brinde herramientas filosóficas y éticas, tanto para docentes como para estudiantes, con el fin de abordar problemáticas relacionadas a la ética profesional, tanto en el aula, en la Práctica Profesional Supervisada, como en sus futuras vidas laborales, y personales.

6.2. Alcances

Dentro de la revisión de documentación institucional, y como alcance de la investigación, se pueden señalar la recuperación del documento oficial (EPJA-040-2013), sobre la atinencia y deber de las personas docentes en la enseñanza de la filosofía para impartir el curso de Ética Profesional, de acuerdo a lo establecido por Servicio Civil. La importancia de dicho documento, radica en que es un respaldo para la persona profesional en enseñanza de la filosofía para hacer valer su atinencia y categoría en un contexto institucional en que esto no ha sido siempre respetado en el contexto administrativo del Ministerio de Educación Pública.

La investigación aporta, además, un registro actualizado de problemáticas que han marcado la historia reciente de la institucionalidad de la enseñanza de filosofía en educación diversificada, a partir de la revisión y recuperación de documentación digital, como lo es el blog de 2011 de la Asociación de Profesores de Filosofía, donde se abordan distintos procesos y planteamientos relacionados a problemas propios de la asignatura de Filosofía en secundaria. Cabe destacar que, en los últimos once años ha habido avances respecto a la resolución de dichos problemas.

Por lo anterior, otro de los alcances de la investigación, es la continuidad que se le da al trabajo histórico e investigativo realizado por el Dr. Álvaro Carvajal Villaplana en su artículo *Apuntes para una historia de la Enseñanza de la Filosofía en la Educación Diversificada Costarricense, de 1900 a 1980*, publicado en el año 2007, actualizando el lugar de la filosofía y, en específico, en la enseñanza técnica del país.

6.5. Limitaciones

Durante el desarrollo del Seminario de Graduación, a propósito de la pandemia, las instituciones educativas se vieron en la obligación de suspender durante un período el ciclo lectivo, para luego retomar de manera virtual. Esta situación presentó una serie de limitaciones:

- Al inicio del Seminario se habían escogido seis instituciones educativas técnicas (CTP Jesús Ocaña Rojas, CTP San Sebastián, CTP Alajuelita, CTP Dulce Nombre, CTP Dos Cercas y CTP Calle Blancos), las cuales servirían para desarrollar la investigación. La pandemia hizo imposible el acceso a esas seis instituciones.
- A propósito de la sobrecarga laboral a la que las personas docentes de secundaria estuvieron expuestas, se dificultó la disponibilidad de este grupo para poder realizar las entrevistas, por lo que solo se contó con 3 entrevistas a docentes de secundaria.
- Debido a la pandemia, las entrevistas a personas que actualmente estudiaran en Colegios Técnicos Profesionales no fueron posibles, por la dificultad que implicó el poder contactarles. Por ello, se entrevistó a personas egresadas de CTP, en los años 2018 y 2019.
- De lo anterior se desprende la limitación de no tener certeza sobre el estado actual de la asignatura concerniente a la ética, y su contenido, en los Colegios Técnicos Profesionales.
- Además, una limitación fue no haber logrado conseguir
- Finalmente, no se logró acceder al acta del Consejo Superior de Educación donde, originalmente, se instituye el curso de Psicología y Ética Profesional para CTP.

6.6. Recomendaciones

Producto de la investigación y deliberación grupal acerca de lo aprendido en la presente Memoria, se proponen varias recomendaciones:

- Respecto a la situación de la enseñanza de la filosofía en perspectiva a la educación técnica profesional, y la modalidad de educación dual, existe una problemática en el paso de colegios académicos convencionales a estas modalidades. Como se evidencia en la investigación, en el caso de la materia de Filosofía, al no tener esta participación en ninguno de los contenidos curriculares de los CTP, la transición de instituciones académicas a técnicas tiene como resultado la desaparición paulatina de la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria.

Este problema debe ser tomado con especial atención por las personas interesadas en la conservación de la asignatura de filosofía en la educación diversificada costarricense, dado que las modalidades de educación técnica y educación dual vendrían a ser ejes centrales en planes para la educación pública costarricense, como se vislumbra tanto en los últimos Estados de la Educación, como en las agendas de las principales fuerzas políticas que gobernarán los próximos años, lo que se evidencia en los planes de gobierno para el periodo 2022-2026.

- Por lo tanto, una de las tareas que se deben llevar a cabo, es la construcción de espacios para la Filosofía y la Ética Profesional dentro de los CTP, que cuenten con el respaldo institucional del MEP como punto de partida; igualmente, que abarque la elaboración de una malla curricular cuyo contenido sea filosófico y práctico, que evidencie la pertinencia de los contenidos del curso con las necesidades específicas de esta población educativa.
- Para el desarrollo de la lección de la asignatura de Psicología y ética profesional, estaban destinadas dos lecciones en CTP: una lección en undécimo y otra en duodécimo. Luego de la aplicación de la circular DM-0001-01-2018, la lección de undécimo cambia a Educación para Afectividad y sexualidad; sin embargo, la lección de duodécimo para dicho fin no desaparece. Por lo tanto, se propone investigar con personas directoras, docentes y estudiantes la existencia y aplicación actual de Psicología y ética profesional en CTP. De corroborarse la presencia de la asignatura de Psicología y ética profesional, se recomienda instar a la persona encargada de la Asesoría Nacional de Filosofía a plantear a Servicio Civil la consulta acerca de la atinencia de la persona profesional idónea para impartir el cargo, tomando en cuenta el antecedente del criterio de emitido por la misma entidad que Ética es un área de competencia de la Filosofía, además de la circular EPJA-040-2013. Lo anterior garantiza que el o la estudiante de CTP reciba formación ética profesional por la persona

profesional en Enseñanza de la Filosofía y lo planteado en la Ley Fundamental de Educación.

- Se insta a las nuevas generaciones que cursan la Licenciatura de Enseñanza de la Filosofía a trabajar, en conjunto con el actual Asesor Nacional de Filosofía, una propuesta de programa de Ética Profesional que sea funcional tanto para las modalidades de CTP y CINDEA.
- Del proceso de análisis posterior a las entrevistas a las personas expertas en ética, y atendiendo a las necesidades que plantea la población estudiantil, se sugiere la implementación de estudios de caso como una de las herramientas de mediación pedagógica idóneas para el aprendizaje de la ética en secundarias.
- Para una mayor calidad en la transmisión de los contenidos filosóficos, se recomienda la pertinencia de la persona profesional en filosofía, para ocupar el puesto de docente de ética y filosofía.
- Desde la figura del Asesor Nacional de Filosofía, se requiere que se trabaje por el fomento en la articulación del gremio de docentes, tanto a nivel de secundaria como universitario, para posicionar a la Enseñanza de la Filosofía en secundarias del país.
- Es necesario retomar las discusiones acerca del desarrollo de la Ética profesional en los CTP y su atinencia en Filosofía, proyectando diferentes opciones, como, por ejemplo, impartir la materia desde noveno año, basándose en la figura de talleres exploratorios, propia de esta modalidad educativa.
- Reconsiderar la creación e institución de la materia de Ética Profesional para los CTP, basándose en la relevancia y pertinencia que tiene la ética en la formación de los y las estudiantes y que se demostró en las entrevistas realizadas en el presente trabajo a la población determinada.
- Dar respaldo documental a partir de la locación de actas a la designación original de 1957 del curso de Psicología y Ética Profesional que, de acuerdo a la comunicación con la Asesora Nacional de Psicología, la señora Yeimy Quezada debe encontrarse en actas del Consejo Superior de Educación que van del año 1957 a 1968²².

²² Al dar seguimiento a las actas por comunicación personal con el bibliotecario del Consejo Superior de Educación Gilberto Méndez las actas originales respectivas a esas fechas estarían escaneadas, y las originales estarían en el Archivo Nacional para custodia y consulta. Sin embargo, al revisar el sistema de información de CSE no habría mención del tema ética entre el 56-57 apareciendo la mención en actas hasta 1967. Lo anterior implica la necesidad de hacer un trabajo de revisión sobre las actas originales en físico en el Archivo Nacional para la localización de dicho respaldo documental.

Cronograma.

Actividades	II Ciclo 2019	I Ciclo 2020	II Ciclo 2020	III Ciclo 2020	I Ciclo 2021	II Ciclo 2021	III Ciclo 2021
Elaboración de anteproyecto	X						
Fase introductoria de investigación		X	X				
Reuniones virtuales con directora de la memoria		X	X	X	X	X	
Desarrollo de apartados teóricos			X	X	X	X	
Realización de entrevistas					X	X	
Procesamiento e interpretación de datos obtenidos						X	X
Escritura de apartados finales							X
Modificaciones propuestas por lectoras							X
Sistematización final							X

Referencias bibliográficas

Alvaréz-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós, Ecuador.

ALIARSE; Dirección de Asuntos Internacionales y Cooperación del Ministerio de Educación Pública (2018). *Guía de formación de alianzas público-privadas para el desarrollo*. Costa Rica.

<https://mep.go.cr/sites/default/files/daic/guia-mep-aliarse-oei.pdf>

Aranguren, J. (1998). *Ética*. Barcelona: Ediciones Altaya, S.A.

Argandoña, A. (1999), *La enseñanza de la ética por el método del caso*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia.

Arendt, H. (2007). *Responsabilidad y juicio*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, S.A.

Aristóteles (2005). *Ética a Nicómaco* [traducción y notas de José Luis Calvo Martínez]. Alianza Editorial.

_____. (1982) *Tópicos*. En: *Tratados de Lógica (Órganon)* [traducción y notas de Miguel Candel Sanmartín]. Gredos.

Asociación Costarricense de Filosofía. (1958). *Revista de Filosofía Universidad de Costa Rica*, 1(4), 379-380.

Asociación Costarricense de Profesores de Filosofía. (5 de junio de 2011). *Nuestro blog*. *Profesores de Filosofía de Costa Rica*.
<http://filosofiaprofescr.blogspot.com/2011/06/nuestro-blog.html>

Asociación de Profesores de Segunda Enseñanza. (2012). *Primer informe de labores de*

la comisión de profesores de filosofía de APSE, en el que se detallan avances, logros, retos de dicha comisión. (Informe nro. 1). Costa Rica: Autor.

Asociación de Profesores de Segunda Enseñanza. (2012). *Segundo Informe de la Comisión de Profesores de Filosofía del APSE.* (Informe nro 2). Costa Rica: Autor.

Blackburn, P. (2006). *La ética. Fundamentos y problemáticas contemporáneas.* México FCE.

Brehier, É. (2013). La noción de problema en filosofía [trad, Gonzalo Montenegro]. *Revista Fermentario*, (7).

Brenes, E & Porras, M. (2005). *Teoría de la educación.* San José: EUNED.

Camacho, I. et al., (2013) *Ética y responsabilidad empresarial.* Bilbao: Desclée.

Camacho, L. (2001). Crónica general de la Asociación Costarricense de Filosofía (1958-2000). *Revista de Filosofía Universidad de Costa Rica*, 34(98), 155-158.

Camacho, L. (2005). Crónica de actividades de la Asociación Costarricense de Filosofía (2003-2004). *Revista de Filosofía Universidad de Costa Rica*, 43(108), 183-184.

Camacho, L. (2009). Cincuenta años de la Asociación Costarricense de Filosofía (1958-2008): recuerdos del pasado, retos para el futuro. *Revista de Filosofía Universidad de Costa Rica*, 47(120-121), 99-103.

Carvajal, Á. (2004). Apuntes para una historia de la enseñanza de la filosofía en la educación diversificada costarricense, de 1900 a 1980. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(número especial), 1-24.

Carvajal, Á. (2007). Apuntes para una historia de la Enseñanza de la Filosofía en la Educación Diversificada Costarricense, de 1900 a 1980. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7, 1-24.

Carvajal, Á. (2009). Percepciones y creencias sobre el estudio de la filosofía de los estudiantes de la educación diversificada en Costa Rica. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9(3), 1-25.

Chaves, M. (2016). *Estrategia didáctica sobre ética laboral para la especialidad de turismo en la formación integral de la población estudiantil de undécimo nivel del Colegio Técnico Profesional de Parrita Diurno, perteneciente a la Dirección Regional de Aguirre, circuito 04, Puntarenas, durante el I semestre del 2016*. [Tesis para optar por el grado de Licenciatura, UNED]. Repositorio institucional de la UNED https://aleph23.uned.ac.cr/exlibris/aleph/a23_1/apache_media/BFBCJ6K86HUBCE2KI43R7CMP58TRKF.pdf

Colegio de Licenciados y Profesores Letras, Filosofía, Ciencias y Artes Costa Rica (28 de mayo, 2014). Oficio FCLP 053-2014. Alajuela.

Colegio de Licenciados y Profesores Letras, Filosofía, Ciencias y Artes Costa Rica (7 de diciembre, 2017). Acta N°119-2017. Alajuela.

Consejo Nacional de Rectores. (2019). *Resumen Estado de la Educación*.

Consejo Superior de Educación. (14 de enero, 2013). Acta ordinaria N° 01-2013. San José

Consejo Superior de Educación. (22 de enero, 2013). CSE-SG-0022-2013. San José.

Consejo Superior de Educación (2013). República de Costa Rica. Acta Ordinaria de la sesión No. 01-2013.

Consejo Superior de Educación. (s.f) Estructura del sistema educativo costarricense. (ed).
http://cse.go.cr/sites/default/files/documentos/estructura_sist_educ_costarr.pdf

Cortina, A (2014). ¿Qué es y para qué sirve realmente la ética? [Conferencia]. En: Forum Larramendi (s.f.). Para qué sirve realmente la ética. 1ª Parte.
<https://www.youtube.com/watch?v=JspFfzuJvec&t=715s>

Cortina, A. (2012). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Editorial Tecnos.

Cortina, A. (1999). *Ética de la Empresa*, Madrid: Trotta.

Cortina, A. (2000). *Ética mínima*. Madrid: Tecnos.

Cortina, A. (2000). *Ética sin moral*. Madrid: Editorial Tecnos.

Crónica. Cursos experimentales de Filosofía en la Enseñanza Media. (1958). *Revista de Filosofía Universidad de Costa Rica*, 1(3), 279-280.

Crónica. Seminario sobre Didáctica de la Filosofía en la Enseñanza Media. (1960). *Revista de Filosofía Universidad de Costa Rica*, 2(8), 408-411.

Crónica. I Coloquio Universitario Centroamericano de Profesores de Filosofía. (1965). *Revista de Filosofía Universidad de Costa Rica*, 4(15-16), 415-424.

Crónica. Programa de Elementos de Filosofía. (1971). *Revista de Filosofía Universidad de Costa Rica*, 9(28), 159-160.

Crónica. II Congreso Nacional de Enseñanza de la Filosofía. (1971). *Revista de Filosofía Universidad de Costa Rica*, 9(29), 344-387.

Despacho de la Ministra. (23 de enero, 2018). Circular DM-0001-01-2018 *Lineamientos para la implementación de los programas de estudio sobre Educación para la afectividad y sexualidad integral*. (p.1-8)

Dewey, J. (1982). The need for a recovery of Philosophy [La necesidad de una recuperación de la filosofía]. En: *The Middle Works of John Dewey*. London and Amsterdam, Feffer & Simons Inc. Vol. 10, pp. 3-48. [Traducción por Diego Antonio Pineda R.]. En: <http://www.unav.es/gep/NecesidadDRecuperarLaFilosof%C3%ADa.pdf>

Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

De Puig, I. (2018). *Filosofía para niños*. *Voces De La Educación*, 3(6), 77-84.

Díaz, N. (16 de febrero, 2011). *Filósofos exigen control de nombramientos en secundarias*. *Seminario Universidad*. <https://historico.semanariouniversidad.com/universitarias/filosofos-exigen-control-de-nombramientos-en-secundarias/>

Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras. (5 de diciembre, 2012). DETCE-2470-11. San José.

Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras. (30 de noviembre, 2014). *Criterio Iván Mena sobre el proyecto para el programa de ética profesional para la educación técnica profesional secundaria*. San José.

Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras. (S.f.). Programas de Estudio. <http://www.detce.mep.go.cr/programas-estudio>

Dirección General Servicio Civil. (19 de junio, 2012). *Oficio CD-ACD-352-2012*. (p.1-3). San José.

Dirección Nacional de Servicio Civil. (2018). *MANUAL DESCRIPTIVO DE CLASES DOCENTES* Asesor Nacional.
[http://www.dgsc.go.cr/ts_clase_docente/Clases%20Docentes/Asesor Nacional \(G. de E.\).pdf](http://www.dgsc.go.cr/ts_clase_docente/Clases%20Docentes/Asesor_Nacional_(G.de_E.).pdf)

Echeverría, E. (2006). *Filosofía para niños*. SM de ediciones.

Eco, U. (21 de Mayo del 2007). *¿De qué sirve el profesor?* La Nación. Recuperado de:
<https://www.lanacion.com.ar/opinion/de-que-sirve-el-profesor-nid910427/>

Floridi, L. (2013). *¿What Is a Philosophical Question?*. *Metaphilosophy*, 44: 195-221.
<https://doi.org/10.1111/meta.12035>

Garcés, M. (2015). *Filosofía inacabada*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Gramsci, A. (1970). *Introducción a la filosofía de la praxis* [trad. J. Solé-Tura]. Península.

_____. (1997). *Crítica de la razón pura* [trad. Pedro Ribas]. Santillana,

Krauskopf, D.(2013) *Adolescencia y Educación*. San José: EUNED.

Guisán, E. (1995). *Introducción a la ética*. Cátedra.

Gutiérrez, F. y Prieto, C. (1993). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia*. Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Humano (IIME).

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México:McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Hume, D. (2014). *Investigación sobre los principios de la moral*. [3ra. Edición. Trad. Carlos Mellizo]. Alianza editorial.

La Nación. (11 de octubre de 1982). Realizarán congreso nacional de filosofía. *La Nación*, p. 11A.

Láscaris Comneno, C. (1983). *Historia de las ideas filosóficas en Costa Rica* [3era Edición]. STVDIVM.

Láscaris Comneno, C. (1989). *Fundamentos de filosofía*. Editorial Fernández-Arce. Ley Fundamental de Educación Pública [N° 1260]. (1957). Art 17-18. Costa Rica.

Lipman, M., Sharp, A.M., Oscayan, F.S. (2002). *La Filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones La Torre.

Martínez, B. (2016). Cronología de la educación costarricense. San José: Imprenta Nacional. https://www.imprentanacional.go.cr/editorialdigital/libros/historiaygeografia/cronologia_de_la_educacion_costarricense_edincr.pdf

Marlasca, A. (2006). *Introducción a la Ética*. San José: EUNED.

Mena, F. (4 de septiembre, 2014). *APSE denuncia contradicciones en nombramiento de Asesor Nacional de Filosofía*. CRHoy.com. <https://archivo.crhoy.com/apse-denuncia-contradicciones-en-nombramiento-de-asesor-nacional-de-filosofia/>

Midgley, M. (2019). *¿Podemos formular juicios morales?* Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Ministerio de Educación Pública. (1993). *Plan de Estudios para la Educación de Adultos*. Acuerdo del Consejo Superior de Educación Artículo 3, Sesión 33-93.

Ministerio de Educación Pública. Departamento de Educación Técnica. (2008) Rediseño curricular bajo el modelo de educación basada en competencia. Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2009). Especialidad en contabilidad y auditoría. Nivel décimo.
<https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/contabilidad-auditoria-10.pdf>

Ministerio de Educación Pública. (2009). Estructuras Curriculares Todas las Modalidades III Ciclo y Educación Diversificada. Costa Rica.
http://www.detce.mep.go.cr/sites/all/files/detce_mep_go_cr/adjuntos/estruct_curricul_2010.pdf

Ministerio De Educación Pública. (2012). *Especialidad Administración Y Operación Aduanera* Departamento de Especialidades Técnicas Nivel undécimo. San José.
<https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/adm-operacion-aduanera-11.pdf>

Ministerio de Educación Pública. Despacho Viceministra Académica (15 de abril, 2013). *DVM-AC-0329-04-2013*. San José

Ministerio de Educación Pública. Departamento de Asignación de Recursos Humanos (05 de junio, 2014). *Oficio DRH-ASIGRH-UADM-2758-2014*. San José

Ministerio de Educación Pública. Dirección de Desarrollo Curricular (6 de junio, 2014). *Oficio DDC-636-06-2014*. San José.

Ministerio de Educación Pública. Departamento de Promoción del Recurso Humano: Unidad de Reclutamiento y Selección (1 de julio, 2014). *Oficio DRH-DPRH-33753-2014*. San José.

Ministerio de Educación Pública. Dirección de Recursos Humanos (4 de septiembre, 2014). *Oficio DRH-13939-2014-DIR*. San José.

Ministerio de Educación Pública. (2017). Compendio de ofertas y servicios del sistema educativo costarricense 2016. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/compendiomep-2016dpi.pdf>

Ministerio de Educación Pública, ALIARSE. (2018). Guía de formación de alianzas público privadas para el desarrollo. Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2020). Programa de estudio Especialidad Técnica Desarrollo Web Nivel décimo. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/desarrollo-web-10.pdf>

Ministerio de Educación Pública. (2021). Programa de estudio Contabilidad y Finanzas Nivel Décimo año. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/contabilidad-y-finanzas-10.pdf>

Ministerio de Educación Pública. (2017a). Programa De Estudios De Educación Para La Afectividad Y Sexualidad Integral. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/afectividad-sexualidad-diversificada.pdf>

Ministerio de Educación Pública. (2017b). Programa de estudio de Psicología. https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/psicologia3ci_cloydiversificada.pdf

Ministerio de Educación Pública. (s.f.). Programa De Ética Profesional Para La Educación Técnica.

Ministerio de Educación Pública. (2004). Comisión Nacional Ampliada de Transversalidad. Transversalidad en el currículo educativo costarricense. (s. ed.). San José.

Ministerio de Educación Pública. (2020). Especialidades en la educación técnica. Curso lectivo 2020. https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/BOLETINES/EspecialidadesenlaEducacionTecnicaCursoLectivo2020.pdf

Molina, I. (2007). Diálogos. Revista electrónica de historia. Escuela de Historia, Universidad de Costa Rica. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/dialogos/article/view/18349/18539>

Moreno, A., et. al. (2017). *Declaración del IX Congreso Centroamericano de Filosofía 2014*. San José, Costa Rica. *Revista de Filosofía Universidad de Costa Rica*, 56(144), 283-285.

Moreno, A., et. al. (2017). *Declaración del II Pre-Congreso Centroamericano de Filosofía 2015*. Penonomé, Coclé, Panamá. *Revista de Filosofía Universidad de Costa Rica*, 56(144), 287-288.

Nubiola, J. (2010). *El taller de la filosofía. Una introducción a la escritura filosófica*. Universidad de Navarra, s.a. (EUNSA).

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz editores.

Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). *Día mundial de la filosofía*. <https://onu.org.gt/fechas-onu/dias-internacionales/noviembre/dia-mundial-de-la-filosofia/>

Parra, P. (2013). Estrategias pedagógicas para la formación ética y ciudadana y el desarrollo del pensamiento. *Revista Senderos Pedagógicos/ISSN: 2145-8243/E-ISSN: 2590-8456*, 4(4), 69-76.

Platón. (1988). Teeteto. En: Diálogos V [Traducción de María Isabel Santa Cruz, Álvaro Vallejo Campos, Néstor Luis Cordero]. Gredos.

_____. (1987). Menón. En *Diálogos II* [traducciones, notas e introducciones de J. Calonge; E. Acosta Méndez; F.J. Olivieri y J.L. Calvo]. Gredos.

Perello, J. (1992). *Didáctica de la filosofía*. Quito:Universidad Politécnica.

Programa Estado de la Nación. (2011). *Tercer Informe del Estado de la Educación Costarricense*. San José: Edigital ED.

Programa Estado de la Nación. (2017). *Sexto Informe del Estado de la Educación Costarricense*. San José: Edigital ED.

Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. (2017). VI Estado de la Educación *Costarricense*. San José: Edigital ED.

Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. (2015). V Estado de la Educación Costarricense. San José: Edigital ED.

Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. (2019). VII Estado de la Educación *Costarricense*. San José: Edigital ED.

Portillo, M. (2016). Diagnóstico sobre la enseñanza de la filosofía en la educación diversificada. *Revista de Filosofía Universidad de Costa Rica*, 55(143), 177-190.

Rorty, R. (2018). *Philosophy and the Mirror of Nature: Thirtieth Anniversary Edition*. Princeton Classics.

Russell, B. (1995). *Los Problemas de la Filosofía* [Trad. Joaquín Xirau]. Colección Labor.

San Miguel, M. Ascunce, J. y Jiménez, A. (2008). *Teodoro Olarte Sáenz del Castillo. Antropología filosófica y cultura personal*. Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.

Savater, F. (2004). *Ética para Amador*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

Servicio Civil. (2021). *Asesor Nacional (G. de E.)*. [http://www.dgsc.go.cr/ts_clase_docente/Clases%20Docentes/Asesor Nacional \(G. de E.\).pdf](http://www.dgsc.go.cr/ts_clase_docente/Clases%20Docentes/Asesor_Nacional_(G._de_E.).pdf)

Singer, P. (1995). *Ética Práctica*. Segunda edición, Cambridge University Press.

Sokolowski, R. (1998). El método de la filosofía: Haciendo distinciones. *La Revista de Metafísica*, 51 (3), 515-532.

Soto, J & Bernardini, A. (2010). *La educación actual en sus fuentes filosóficas*. San José: EUNED.

Soto, M. (1997). *Nociones básicas del derecho*. San José: EUNED.

Siu Lanzas, E. P. (2020). *El cuerpo como invariante de la didáctica fenomenológica de la filosofía*. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12650>.

T, Ortega.(2016).*Desenredando la conversación sobre habilidades blandas*:CAF-Banco de Desarrollo de América Latina.

Universidad de Costa Rica. (2008). *Profesores latinoamericanos de filosofía se reúnen en Costa Rica*. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2008/10/23/profesores-latinoamericanos-de-filosofia-se-reunen-en-costa-rica.html>

Universidad Nacional (s.f.). Escuela de Filosofía. Reseña: <https://www.filosofia.una.ac.cr/index.php/areas/resena-historica>

Escuela de Filosofía de la Universidad Nacional. (2005). Plan de Estudios del Bachillerato en Filosofía. Costa Rica: EFUNA

UNESCO. (2005). Proclamación de un día mundial de la filosofía. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139515_spa.nameddest=15

UNESCO. (2007). Enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185119_spa

UNESCO. (2011). La filosofía una escuela de libertad: la situación actual y perspectivas para el futuro. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192689>

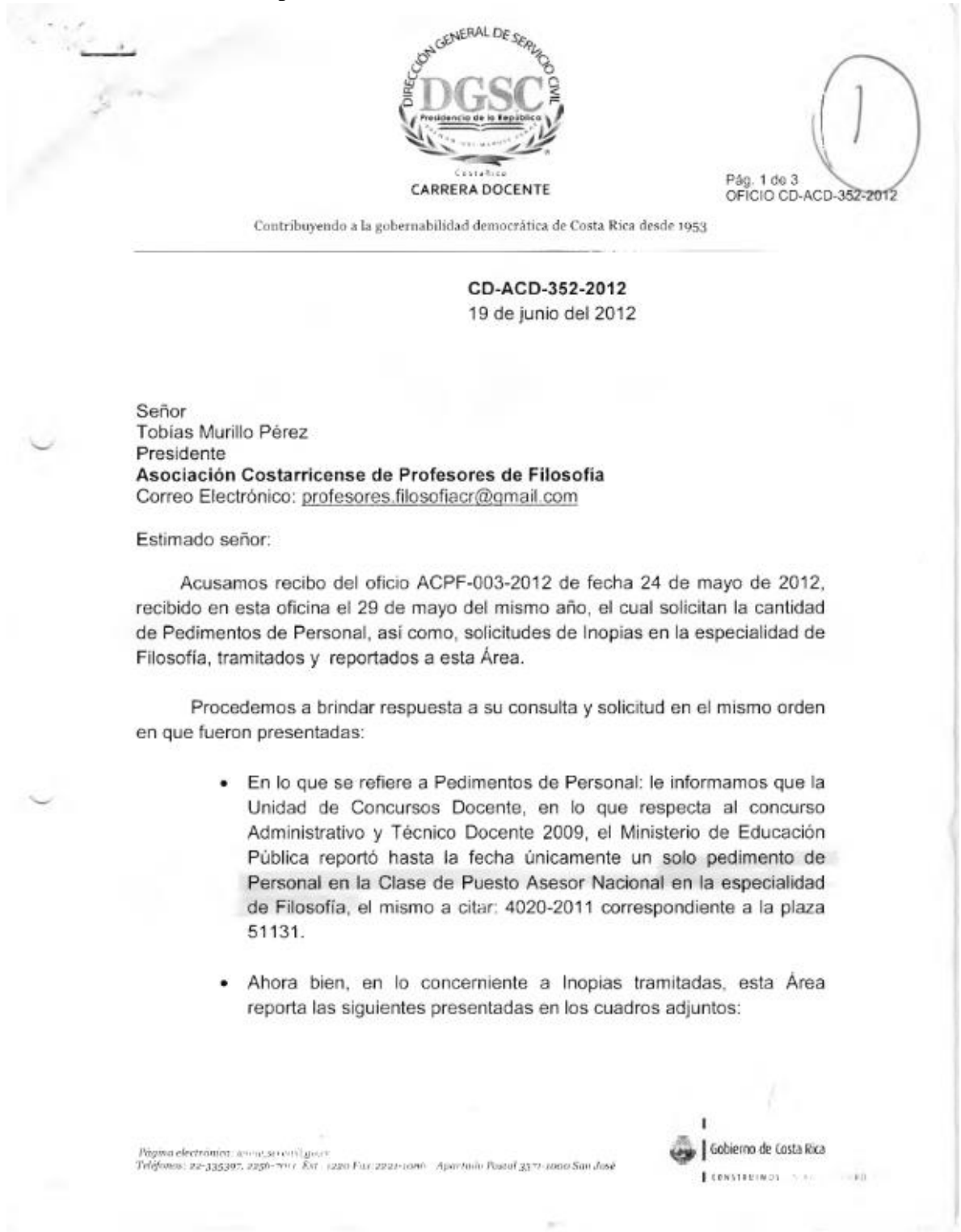
UNESCO (2011). Filosofía: Una escuela de libertad. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa: México.

UNESCO. (2015). Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial? <https://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>

Zetina, E. & Piñón, P. (2016). El método socrático en los programas educativos actuales: Una propuesta de Martha C. Nussbaum. *La Colmena* (91), 79-90.

Anexos.

Anexo #1: CD-ACD-352-2012. (p.47)





Contribuyendo a la gobernabilidad democrática de Costa Rica desde 1953

CD-0311-2012
OFICIO: ASIGRH-USA-6697-2012, SOLICITUD USA-026-2012
FECHA: 20/04/2012

VACANTE	INSTITUCIÓN	CLASE DE PUESTO	ESPECIALIDAD	LECCIONES	CONDICIÓN
359148	Liceo de Sixaola	P.E.M	Filosofía	6	Aprobación con vencimiento al finalizar el ciclo lectivo 2012

CD-271-2012:
OFICIO: ASIGRH-USA-8487-2012, SOLICITUD USA-283-2012
FECHA: 26/04/2012

VACANTE	INSTITUCIÓN	CLASE DE PUESTO	ESPECIALIDAD	LECCIONES	CONDICIÓN
366487	Liceo Académico de Buenos Aires	P.E.M	Filosofía	06	Aprobación con vencimiento al finalizar el ciclo lectivo 2012

CD-142-2012
OFICIO ASIGRH-USA-6396-2012 SOLICITUD N° USA-154-2012
FECHA: 05/03/2012

VACANTE	INSTITUCIÓN	CLASE DE PUESTO	ESPECIALIDAD	LECCIONES	CONDICIÓN
354247	Liceo de Liverpool	P.E.M	Filosofía	N.E	Aprobación con vencimiento al finalizar el ciclo lectivo 2012





CARRERA DOCENTE

Pág. 3 de 3
OFICIO CD-ACD-352-2012

Contribuyendo a la gobernabilidad democrática de Costa Rica desde 1953

CD-148-2012:
OFICIO N° ASIGRH-USA-6325-2012, SOLICITUD USA-159-2012
FECHA: 05/03/2012

VACANTE	INSTITUCIÓN	CLASE DE PUESTO	ESPECIALIDAD	LECCIONES	CONDICIÓN
352793	Liceo de Pocora	P,E,M	Filosofía	6	Aprobación con vencimiento al finalizar el ciclo lectivo 2012

Sin otro particular, quedamos a su disposición con el propósito de aclarar cualquier duda al respecto.

Atentamente,


Sandra Ma. Quirós Álvarez
Coordinadora Administración de
Concursos Docentes



SMQA/IBS/Lina*

Cc:

- Archivo/Consecutivo
- Licda. Indira Bojorge Santana, Encargada Registro de Pedimentos de Personal



**DIRECCIÓN DE DESARROLLO
CURRICULAR**

San José, 6 de junio de 2014
DDC-636-06-2014

Licenciada:
Yolanda Hernández Ramírez
Fiscal de COLYPRO

Estimada Doña Yolanda:

En respuesta a su oficio FCLP 053-2014 le comunico que en nuestra dirección no contamos con un asesor nacional de filosofía. Según lo que me han informado desde hace más de diez años no hay asesor nacional de filosofía pese a que en algún momento se hizo alguna gestión para conseguir un código para su nombramiento, sin embargo este trámite no tuvo resultado.

Con respecto a la existencia de código para nombramiento de asesor en filosofía no existe, en este momento, ningún código para este efecto.

Sobre la posibilidad de nombrar un asesor aunque no hubiese código presupuestario habría que ver la posibilidad de buscar una plaza en la que el propietario haya sido trasladado temporalmente a otra dependencia, no se haya hecho su sustitución y no sea indispensable realizarla; hacer una gestión ante la Dirección de Recursos Humanos, con la anuencia de la señora Ministra y con la anuencia del propietario de la plaza para transformar la especialidad a asesor nacional de filosofía y hacer el trámite de nombramiento, lo cual no es una gestión fácil pero no imposible. Para esto último, esta dirección tendría que hacer todos los trámites anteriores, más, elevar una propuesta ante el despacho del Viceministerio Académico para que luego sea enviado al Jefe de Recursos Humanos.

En todo caso nuestra dirección, conjuntamente con la dirección del Departamento de Tercer Ciclo y Educación Diversificada, deberíamos valorar la pertinencia del nombramiento y por último requeriríamos un candidato o candidata.

Esto es lo que le puedo informar a partir de las preguntas que me formula. Espero que sean de su satisfacción.

Atentamente

Mario E. Alfaro
Doctor Mario Alfaro Rodríguez
Director



"La Educación Cambió"

Telefax 22-55-12-51- 22-56-53-08 / 22-56-70-11 ext.. 2480
Correo electrónico direccioncurricular@mep.gob.ec



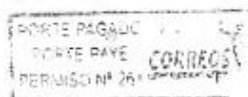
Recursos
Humanos

DEPARTAMENTO DE ASIGNACIÓN DEL RECURSO HUMANO
Unidad Administrativa

112974

San José, 05 de junio del 2014
DRH-ASIGRH-UADM-2758-2014

CORREOS DE COSTA RICA



RR717023185CR

Señor

Jorge Quesada Lacayo

Encargado de Unidad de Investigación Laboral, Fiscalía, Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Arte, Sede San José.

Apartado 8-4880-1000, San José, Costa Rica.

Estimado señor:

Me refiero al oficio CLP-UIL-04-2014-002 de fecha 30 de abril del 2014, en el cual solicita información en relación con algunas dudas presentadas por algunos profesores de filosofía.

Al respecto le indico que, en relación con la inquietud de los puntos 1, 2 y 4, según nuestros registros sí existe el código de Asesor Nacional, especialidad Filosofía y lo ocupa actualmente en propiedad la señora Grace Rojas Alvarado.

Así mismo, lo relacionado con el punto número 3 de su nota y por tratarse de materia de concursos internos, debe dirigir su inquietud a la Unidad de Reclutamiento y Selección del Departamento de Planificación y Promoción del Recurso Humano de éste Ministerio.

Atentamente,

Mónica Soto Soto
Licda. Mónica Soto Soto
Jefe



MSS, PRF

Elaborado por: Licda. Ana Patricia Rojas Fernández, Coordinadora del Área de Nombramientos Unidad Administrativa

CC: Archivo

"La Educación Cambió"

Edificio Plaza ROFAS, tercer piso, frente a la entrada de emergencias del Hospital San Juan de Dios

JUL-07-2014 01:47 PM

P. 01



MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA
DIRECCIÓN DE RECURSOS HUMANOS
Departamento de Promoción del Recurso Humano
Unidad de Reclutamiento y Selección

San José, 01 de julio del 2014
DRH-DPRH-RS-33753-2014

Licenciada
Bertalla Ramirez Chaves
Jefatura de Fiscalía
COLYPRO, fax: 2539-9722, Apartado 8-4880-1000, San José Costa Rica

Estimada señora:

En atención a su oficio **FCLP 065-2014** de fecha 25 de junio del 2014 dirigido a la MSc. Yaxinia Díaz Mendoza, Directora de Recursos Humanos, y entregado en la Unidad a mi cargo el día 30 de junio del 2014; al respecto, respetuosamente le informo que, revisado el Reporte de Control de Plazas del nuevo sistema Integra2, no se registra plaza vacante adscrita presupuestariamente en la Dirección de Desarrollo Curricular de la clase Asesor Nacional, especialidad Filosofía.

Así las cosas, excede los alcances de un proceso concursal interno la asignación presupuestaria de plazas a una dependencia determinada, y por ende no es posible brindar respuesta a su consulta en relación al Concurso Interno N°01-2012 (Título II).

En espera de su comprensión, me despido.

Atentamente


Licda. Gretel Guzmán Alpizar
JEFE



Elaborado por Lic. Marco Ugalde Trigueros, Promoción Unidad de Reclutamiento y Selección
cc: Archivo CH-2012 | Consecutivo PDF

Teléfono: 2237-2000

Edificio AOFAS, Tercer piso



San José, martes 4 de setiembre del 2014
DRH-13939-2014-DIR

Señora
Ana Doris González González
Presidenta APSE



Estimada señora:

Para los efectos pertinentes, y atendiendo indicaciones del Despacho de la señora Ministra de Educación, damos respuesta a su nota del 03 de setiembre de 2014, en la que solicita aclaración relacionado al nombramiento en la clase de puesto de Asesor Nacional de Filosofía.

Al respecto, para mejor comprensión del caso objeto de estudio, conviene señalar lo siguiente

1. El Ministerio de Educación Pública, actualmente cuenta con una sola clase de puesto para Asesor Nacional, especialidad Filosofía, cuyo número de plaza corresponde al 101662 (SPA), 819 (SIGRH) y puesto 401141 en INTEGRA2.
2. La referida clase de puesto, la ocupa en propiedad la señora GRACE ROJAS ALVARADO, cédula 1-460-306 (Ver Acción de Personal No. 10916 SIGRH, quien ostentaba los requisitos para optar para el nombramiento en propiedad en esa clase de puesto en los años noventas.
3. Que la Resolución DG-252-2010 del 21 de julio del 2010, emitida por la Dirección General de Servicio Civil, modifica los requisitos del Manual Descriptivo de Clases de Puestos Docentes, y actualmente establece que para ostentar dicha clase de puesto se requiere:

"Licenciatura en Ciencias de la Educación en la especialidad del puesto ó Licenciatura en una carrera atinente con la especialidad del puesto y Licenciatura o Maestría en una carrera universitaria con estudios pedagógicos para ejercer la enseñanza, ó profesorado afin con la especialidad del puesto.

6 años de experiencia docente en la especialidad; o de asesoría en la especialidad..." (el subrayado no corresponde al original).

4. Que según la información contenida en las bases de datos del Expediente Personal y Sistema Gerencial de Recursos Humanos (SIGRH), la señora ROJAS ALVARADO, ostenta la siguiente formación académica (Ver Certificación No. 60465):
 - Licenciatura en Filosofía equiparado por la Universidad de Costa Rica conforme lo establece el artículo 108 de la Ley de Carrera Docente y Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa de la Universidad Latina (es decir Licenciatura).
 - Aproximadamente 26 años de experiencia en la clase de puesto de Asesor Nacional, especialidad filosofía.
5. Que con sujeción al principio de legalidad, instituido artículo 11 de la Constitución Política y 11 de la Ley General de la Administración Pública, la señora ROJAS ALVARADO, reúne los requisitos de la clase de puesto Asesor Nacional, especialidad Filosofía.
6. Que según información contenida en el SIGRH, a partir del 01 de enero del 2009, se procede a realizar un traslado por ajuste presupuestario al Departamento de Investigación y Desarrollo (Ver Acción de Personal No. 5815464), en cumplimiento a Resolución del Departamento de Estudios y Programación Presupuestaria, cambio de estructura programática del MEP, aprobado en oficio DGPN-233-2008)
7. Que al existir solamente solo una plaza con dichas características (clase de puesto y especialidad), no existe ninguna otra clase de puesto en la referida especialidad destacada en la Dirección de Desarrollo Curricular; y por tanto, tampoco ninguna plaza vacante con las mismas características en otra dependencia del MEP, tal y como fue informado mediante oficios DRH-ASIGRH-UADM-2758-2014 del 05 de junio del 2014 y DRH-DPRH-RS-33753-2014 del 01 de julio del 2014.
8. Que según resolución DRH-097-2013 de fecha 29 de abril de 2013, se solicita el cambio de especialidad de la clase de puesto de Asesor Nacional en Filosofía, plaza 51131(puesto 401229) a la clase de Puesto de Asesor Nacional en Matemática, plaza, 51131(puesto 401229) por la necesidad del servicio.
9. Que de acuerdo con correo electrónico de la Unidad de Análisis Ocupacional, esta Dirección no cuenta con información formal en la cual se solicite la asignación de una nueva clase de puesto de Asesor Nacional, especialidad Filosofía.

10. Que según investigación efectuada en la Unidad de Reclutamiento y Selección el No. de pedimento 4020-2011, corresponde a la clase de puesto de Asesor Nacional, especialidad Matemática, según concurso interno-01-2012 (Titulo II) Decreto Ejecutivo 24025, Decreto N° 35268-MP, y Estatuto de Servicio Civil y su Reglamento Título II; y comunicado en propiedad al señor Artavia Medrano Álvaro, cedula de identidad 1-835-933 con oficio 4275-2014-DIR del 11 de febrero de 2014.

Por tanto, en virtud de las razones antes expuestas, se puede determinar que no se ha incurrido en ninguna contradicción o acto de ilegalidad, pues reiteramos que esta Dirección de Recursos Humanos solo tiene registrado en la Relación de Puestos una clase de puesto Asesor Nacional, especialidad Filosofía.

Quedamos a sus órdenes para cualquier consulta al respecto.

Atentamente,


Yaxinia Díaz Méndez
DIRECTORA

Cc

- Sonia María Mira Escobar, Ministra de Educación
- Rodo Solís Gamero, Viceministra Administrativa
- Asesor/Consejero

Anexo #6: Informe nro.1 de comisión de APSE , 2012. (p.50)

Primer informe de labores de la comisión de profesores de filosofía de APSE, en el que se detallan los avances, logros y retos de dicha comisión.

La comisión de profesores de filosofía de APSE esta integrada por:

Tobías Murillo.

Elsa Siu.

Alejandro Acuña.

Rodolfo González.

La **primera** reunión de la comisión se llevo a cabo el día 13 de enero de 2012 en el marco de la reunión general de las comisiones de APSE, en esa primera reunión se redactó el plan de trabajo para este periodo y los objetivos de trabajo fueron:

Objetivo general: luchar por la dignificación, fortalecimiento y estabilidad de los profesores de filosofía.

Objetivos específicos:

1. Garantizar el respeto a las disciplinas correspondientes a la filosofía (ética, estética, lógica, epistemología.)
2. Garantizar la existencia de un asesor nacional de filosofía.
3. Fomentar la integración del gremio y la capacitación del mismo.

En esa misma reunión se programó el cronograma de reuniones, el cual ha tenido que cambiar debido a la naturaleza y urgencia del trabajo que se está llevando a cabo, estando programada la **segunda reunión** para el 10 de febrero, la cual no se llevo a cabo sino que fue hasta el 22 de marzo que se realizó la reunión oficial de la comisión que consta en el libro de actas, no obstante el lunes 19 de marzo se mantuvo una importante reunión con la señora Beatriz Ferreto y las abogadas Ileana Vega y Vivian Chaves Chinchilla en la cual se tomaron 3 acuerdos para fortalecer y orientar el trabajo de la comisión:

- 1) La comisión de profesores de filosofía de APSE elaborará la justificación sobre la pertinencia de los profesores de filosofía en las lecciones de ética.
- 2) A la abogada Vivian Chaves Chinchilla se le encargó elaborar una carta dirigida al servicio civil sobre la situación de la inopias en las lecciones de filosofía. (esto debido a que para que se pueda dar un nombramiento por inopia el servicio civil debe reportarla y es necesario acceder a esa información sobre los nombramientos por inopia en filosofía ya que en la mayoría de los casos son fruto de un vicio administrativo que perjudica los intereses de los profesores de filosofía.)
- 3) Reunirse con el señor Ministro Leonardo Garnier para plantear el asunto del nombramiento del asesor nacional de filosofía y el visto bueno de la especialidad de ética profesional.

Ya en la segunda reunión oficial el 22 de abril se precedió posteriormente a la discusión sobre la justificación solicitada para las asignaturas de ética para los colegios técnicos y CINDEAS, se concluyó que la justificación requiere el abordaje de los aspectos legales (fines de la educación costarricense y política educativa hacia el siglo XXI) y de un análisis de la aprobación de la materia

de ética profesional para CINDEAS , que se aprueba en el acta de sección numero 09-2001 celebrada el jueves 15 de febrero del 2001 por el consejo superior de educación, en el que se aprueba el plan de estudios donde se asigna la materia de ética profesional para especialistas en filosofía. Esto debido a un descubrimiento de la abogada Ileana Vega la cual de inmediato logro coordinar una reunión con las encargadas de los CINDEAS para aclarar esa situación.

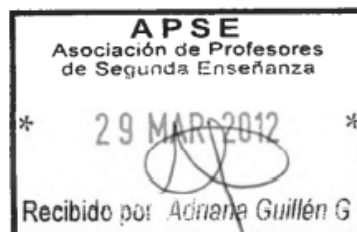
En la **tercera reunión** de la comisión de profesores de filosofía realizada el día 26-03-2012, se retomo la elaboración de la justificación y se avanza significativamente, no obstante se solicito a la abogada Ileana Vega pedir el perfil profesional del profesor de psicología al servicio civil para realizar un análisis comparativo con el perfil profesional del profesor de filosofía.

Al ser las 2:30 pm, se realizo la reunión con los encargados del departamento de educación para jóvenes y adultos, en el cual estuvieron presentes la LIC. Ileana Vega, la comisión de filosofía de APSE y las señoras: Silvia Guevara Torres y Maria Isabel Rojas, asesoras nacionales del programa de educación para adultos y la jefa de dicho departamento la señora Maria de los Angeles Alvarado. La Lic. Ileana Vega expuso la situación de ética profesional en los CINDEAS e IPEC y se concluye que efectivamente el profesional apto para el modulo de ética profesional es el especialista en filosofía, sin embargo se acepta que las contrataciones se dan irregularmente sin respetar ese criterio, ante lo cual se acuerda lo siguiente:

- A) Reunirse con los directores de los CINDEAS e IPEC el día lunes 16 de abril para exponer nuestra situación y hacer efectiva una lista de oferentes.
- B) Se acordó trabajar en conjunto el día 26 de abril (comisión de filosofía de APSE y encargadas de CINDEA) para actualizar el descriptor del modulo de ética profesional.
- C) Las encargadas del departamento de educación para jóvenes y adultos quedaron de coordinar una reunión con Fernando Lizano para ver la posibilidad de realizar nombramientos en los módulos de ética profesional.

Avances de la comisión: En el trabajo de la comisión se ha logrado clarificar dudas sobre ciertas irregularidades en el funcionamiento del ministerio de educación, principalmente en lo referente a las lecciones de ética profesional, dichas lecciones se imparten en colegios técnicos y en CINDEAS, en los colegios técnicos la situación todavía sigue siendo oscura pues el titulo de la asignatura se llama: *psicología y ética profesional*, lo cual nos preocupa pues la ética es un área propiamente filosófica y dicha materia ni siquiera cuenta con un programa de estudios propio sino que se trabaja con el programa de psicología para educación diversificada, el cual no cuenta con contenidos propiamente éticos ni puntualmente con contenidos de ética profesional, por lo mismo reconocemos la necesidad de trabajar conjuntamente en la creación de dicho programa y en la justificación del perfil profesional para esta asignatura. Contrariamente y para nuestro agrado en los CINDEAS el modulo de ética profesional si deja claro que el perfil profesional del profesor es para el profesional en filosofía. Y aunque las encargadas de los CINDEAS reconocen las irregularidades en los nombramientos de dichos docentes se notó el interés por cambiar esta situación y poner en regla los nombramientos, respetando en la medida de lo posible el perfil profesional.

También se ha avanzado en la elaboración de la justificación sobre el perfil docente del profesor de ética profesional. Dicha justificación todavía esta en proceso de redacción, sin embargo ya se



tiene delineado las características centrales de los argumentos a exponer. Adjuntamos los avances a modo de referencia en el anexo 1.

Retos de la comisión: uno de los retos más significativos para la comisión es lograr que se nombre el asesor nacional de filosofía para poder tener un apoyo institucional dentro de las estructuras del ministerio que vele por la calidad y el respeto de la enseñanza de la filosofía y sus áreas respectivas en las diferentes modalidades de educación donde se imparten. La señora Beatriz Ferreto mantuvo una reunión con el señor ministro Leonardo Garnier y le comento esta necesidad de los profesores de filosofía, sin embargo la respuesta de ministro no es satisfactoria pues no supo garantizar cuando se dará el nombramiento de dicho asesor, lo cual nos llena de dudas ya que parece ser que el tema del asesor de filosofía no es prioridad en su gestión, lo cual nos afecta directamente a los profesores de filosofía y a la calidad de la enseñanza de la filosofía que se da en las instituciones públicas.

Por último insistimos en la necesidad de seguir presionando al ministro para que aclare la situación del asesor nacional de filosofía ya que es un derecho de nuestro gremio que no se esta respetando.

Sin más por el momento finalizamos el informe el día 29/03/2012.

Anexo 1: Avances de la justificación. En lo siguiente adjuntamos los aportes por separado que se elaboraron para armar la justificación del perfil docente de la asignatura de ética profesional, dicha justificación esta en proceso por lo cual solo podemos adjuntar estos aportes separados ya que la versión definitiva carece de elementos necesarios como son los aspectos legales y demás en los cuales estamos trabajando, sean estos aportes una manera de visualizar nuestro sentir al respecto y un vistazo de las características del informe final.

Aporte A)

Justificación para el fortalecimiento de la asignatura de ética en colegios técnicos

Elsa Siu Lanzas

La ética no es una disciplina independiente, es un área de la filosofía que se encarga específicamente de la discusión de la moral. Y como tal, no puede tratársela desvinculada de los distintos problemas que encierran otras áreas de la filosofía. Por ello, si nos vamos al comienzo en el uso de la palabra ética, nos encontraremos que los primeros tratados sobre ella, justamente coinciden con los grandes tratados de la filosofía antigua, medieval, moderna y contemporánea.

En la actualidad, nos referimos a la ética como aquel conjunto de valores que debemos alcanzar para ser buenas personas o profesionales. Y por ello ha habido una tendencia a pensar que al tratarse de valores que todos asumimos como importantes, su enseñanza no involucra exclusivamente a profesionales de área de la filosofía.

No obstante, la ética no se encarga únicamente de una transmisión mecánica de conceptos "metafísicos" (entiéndase absolutos, inmodificables, generalizables) como la amistad, la solidaridad, la tolerancia. Por el contrario, al ser una disciplina propia de la filosofía, parte de diálogo y discusión de nuestras prácticas cotidianas específicas, con el fin de que el ser humano que participe de esta discusión, logre posicionarse en el mundo con una postura de apertura dialógica. Enseñar valores metafísicos a aquellos estudiantes que están siendo formados específicamente para desempeñarse en una técnica específica, implica enseñar conceptos vacíos que chocan hoy más que nunca, con distintas formas culturales de valorar. Como lo indica Diego García en el prólogo del libro "Principio de ética biomédica" de Beauchamp (1999):

"La filosofía del siglo XX se ha visto en la necesidad de repensar todas las ramas del saber filosófico, la metafísica y la ética (...). No se entiende gran parte de la ética del siglo XX desligada de este contexto. Precisamente porque los principios deontológicos no son absolutos, es necesario aplicarlos a cada caso tras un detenido análisis del contexto, ya que de otro modo la decisión no podría considerarse responsable." (p. XIII.)

Más siempre cabe la pregunta ¿para qué entonces enseñar ética en colegios técnicos? Las fuentes de trabajo de los próximos graduados de dichos colegios, probablemente sean empresas extranjeras, con lógicas diferentes a las de nuestro país, con estructuras distintas. Por ello, en un mundo globalizado y transcultural se necesita que los profesionales adquieran una capacidad de interrelacionarse con otro tipo de valoraciones que divergen con la nuestra.

Por ello, el curso de ética en los colegios técnicos no puede caer en ninguno de sus dos extremos:

1. Ni convertirse en una materia poco sustentada en contenidos.
2. Ni ser una disciplina que esté cargada de únicamente teoría.

Al ser colegios técnicos, la práctica y especialización constituyen elementos centrales, por ello el curso no se equipara a contenidos filosóficos de la materia académica que se imparte en educación diversificada. Pero tampoco puede ser una materia que carezca de líneas de enseñanza específica. Cuidadosamente se deben escoger los contenidos para lograr obtener un curso de ética aplicada, es decir, una ética que parte de conceptos filosóficos pero en función de formar a una población a la cual no pretendemos evaluar en cuanto a contenidos filosóficos más que en su aplicabilidad.

De este modo, la ética únicamente se construye como asignatura independiente, cuando es un profesional de la filosofía el que se encarga de su mediación didáctica. Únicamente es este profesional, el que maneja el bagaje teórico necesario para no caer en charlatanería, recordemos que no existe un ética que no involucre un concepto de verdad, de belleza, de postura política, y la habilidad de establecer este tipo de vínculos, es justamente para lo que se ha capacitado el profesional en filosofía en los distintos centros de enseñanza superior (así lo garantiza el perfil profesional de la UCR y la UNA: <http://filosofia.ucr.ac.cr?q=perfil> <http://www.una.ac.cr/filosofia/carreras.htm>)

Por ello, se debe restringir y marcar la ruta de dicha asignatura, pues la única manera de lograr objetivos certeros, es mediante la debida selección de los contenidos y de la elaboración del perfil profesional encargado de mediar esos contenidos. En palabras de Gimeno Sacristán (2010) "Puede evitarse la arbitrariedad en la selección de lo que se enseña en cada situación, al tiempo que, en segundo lugar, se encauza, modela y limita la autonomía del profesorado." (p.23)

Beauchamp, Tom. (1999). **Principios de ética biomédica**. Barcelona: Ediciones Masson.

Sacristán, Gimeno. (2010). **Saberes e incertidumbres sobre el currículum**. Madrid: Ediciones Morata.

Aporte b)

Justificación del perfil profesional para todo programa de ética en la educación costarricense

Desde el punto de vista de Alexander F. Skutch "la ética es división de la filosofía que estudia la moral en todas sus diferentes manifestaciones. Siendo tanto analítica como constructiva, no solo intenta desentrañar los orígenes de la acción moral y de los significados de las palabras que utiliza; también, desde su nacimiento en la antigua Grecia ha examinado los fines de la vida humana y los medios para alcanzarlos". De lo anterior se desprende la filiación indiscutible de la ética al quehacer filosófico. Para Skutch no existiría ética sin el bagaje histórico filosófico que la fundamenta y sin el cual cualquier análisis ético perdería contenido, legitimidad analítica y estructural. Una reflexión al margen de esos contenidos estaría contenida en el ámbito de la doxa (especulación subjetiva).

La ética no es por lo tanto una disciplina independiente, es un área de la filosofía que se encarga específicamente de la discusión de la moral. La diferenciación que hace el filósofo Antonio Marlasca es pertinente en este sentido, para él históricamente la ética se ha entendido históricamente de dos maneras, en primera instancia como moral vivida (que ha existido desde siempre) o "ética utens" y como Y como tal, no puede tratársela desvinculada de los distintos problemas que encierran otras áreas de la filosofía. Por ello, si nos vamos al comienzo en el uso de la palabra ética, nos encontraremos que los primeros tratados sobre ella, justamente coinciden con los grandes tratados de la filosofía antigua, medieval, moderna y contemporánea.

Aporte c)

La asignatura de Ética profesional docente que se imparte en los colegios técnicos de nuestro país es una asignatura significativa para el desarrollo de personas conscientes de su responsabilidad con la sociedad, el enfoque de esta materia deber ser abordado como una articulación y vinculación de muchos elementos pues la ética como tal no se da en el vacío, sino que responde a condiciones determinadas dentro de cada sociedad, al no existir un perfil profesional para dicha asignatura consideramos necesario que este perfil sea el de un profesional en filosofía, no porque solo los filósofos puedan hablar de ética, sino por que la ética es una rama indiscutible de la

filosofía, que debe ser tratado en el marco de una reflexión profundamente filosófica y a la vez por que el bagaje cultural, social y crítico del profesor de filosofía lo convierte en el profesional idóneo para abordar las distintas aristas que implica una reflexión ética de peso. La ética profesional responde a la tradición de pensamiento ético-filosófico y a la vez a las demandas de las distintas profesiones, por lo mismo consideramos que la asignatura debe ser impartida por un profesional en filosofía, el cual maneje dicha tradición de pensamiento ético-filosófico y pueda a su vez vincular dicha tradición reflexivamente con las diferentes profesiones de la realidad social de manera crítica para poder sostener un proceso de enseñanza y aprendizaje que sea enriquecedor para los estudiantes que se insertaran al mercado laboral. Es importante que estos estudiantes cuenten con una percepción de la ética y mas puntualmente de la ética profesional como una factor imprescindible de su oficio y desempeño laboral, pues una sociedad como la nuestra se ve necesitada de personas y trabajadores responsables y honestos en su quehacer.



Justificación para el fortalecimiento de la asignatura de ética en colegios técnicos

Elsa Siu Lanzas

La ética no es una disciplina independiente, es un área de la filosofía que se encarga específicamente de la discusión de la moral. Y como tal, no puede tratarse desvinculada de los distintos problemas que encierran otras áreas de la filosofía. Por ello, si nos vamos al comienzo en el uso de la palabra ética, nos encontraremos que los primeros tratados sobre ella, justamente coinciden con los grandes tratados de la filosofía antigua, medieval, moderna y contemporánea.

En la actualidad, nos referimos a la ética como aquel conjunto de valores que debemos alcanzar para ser buenas personas o profesionales. Y por ello ha habido una tendencia a pensar que al tratarse de valores que todos asumimos como importantes, su enseñanza no involucra exclusivamente a profesionales del área de la filosofía.

No obstante, la ética no se encarga únicamente de una transmisión mecánica de conceptos "metafísicos" (entiéndase absolutos, inmodificables, generalizables) como la amistad, la solidaridad, la tolerancia. Por el contrario, al ser una disciplina propia de la filosofía, parte de diálogo y discusión de nuestras prácticas cotidianas específicas, con el fin de que el ser humano que participe de esta discusión, logre posicionarse en el mundo con una postura de apertura dialógica. Enseñar valores metafísicos a aquellos estudiantes que están siendo formados específicamente para desempeñarse en una técnica específica, implica enseñar conceptos vacíos que chocan hoy más que nunca, con distintas formas culturales de valorar. Como lo indica Diego García en el prólogo del libro "Principio de ética biomédica" de Beauchamp (1999):

"La filosofía del siglo XX se ha visto en la necesidad de repensar todas las ramas del saber filosófico, la metafísica y la ética (...). No se entiende gran parte de la ética del siglo XX desligada de este contexto. Precisamente porque los principios deontológicos no son absolutos, es necesario aplicarlos a cada caso tras un detenido análisis del contexto, ya que de otro modo la decisión no podría considerarse responsable." (p. XIII.)

Más siempre cabe la pregunta ¿para qué entonces enseñar ética en colegios técnicos? Las fuentes de trabajo de los próximos graduados de dichos colegios, probablemente sean empresas extranjeras, con lógicas diferentes a las de nuestro país, con estructuras distintas. Por ello, en un mundo globalizado y transcultural se necesita que los profesionales adquieran una capacidad de interrelacionarse con otro tipo de valoraciones que divergen con la nuestra.

Por ello, el curso de ética en los colegios técnicos no puede caer en ninguno de sus dos extremos:

1. Ni convertirse en una materia poco sustentada en contenidos.
2. Ni ser una disciplina que esté cargada de únicamente teoría.

Al ser colegios técnicos, la práctica y especialización constituyen elementos centrales, por ello el curso no se equipara a contenidos filosóficos de la materia académica que se imparte en educación diversificada. Pero tampoco puede ser una materia que carezca de líneas de enseñanza específica.

Cuidadosamente se deben escoger los contenidos para lograr obtener un curso de ética aplicada, es decir, una ética que parte de conceptos filosóficos pero en función de formar a una población a la cual no pretendemos evaluar en cuanto a contenidos filosóficos más que en su aplicabilidad.

De este modo, la ética únicamente se construye como asignatura independiente, cuando es un profesional de la filosofía el que se encarga de su mediación didáctica. Únicamente es este profesional, el que maneja el bagaje teórico necesario para no caer en charlatanería, recordemos que no existe un ética que no involucre un concepto de verdad, de belleza, de postura política, y la habilidad de establecer este tipo de vínculos, es justamente para lo que se ha capacitado el profesional en filosofía en los distintos centros de enseñanza superior (así lo garantiza el perfil profesional de la UCR y la UNA: <http://filosofia.ucr.ac.cr/?q=perfil> <http://www.una.ac.cr/filosofia/carreras.htm>)

Por ello, se debe restringir y marcar la ruta de dicha asignatura, pues la única manera de lograr objetivos certeros, es mediante la debida selección de los contenidos y de la elaboración del perfil profesional encargado de mediar esos contenidos. En palabras de Gimeno Sacristán (2010) "Puede evitarse la arbitrariedad en la selección de lo que se enseña en cada situación, al tiempo que, en segundo lugar, se encauza, modela y limita la autonomía del profesorado. " (p.23)

Beauchamp, Tom. (1999). **Principios de ética biomédica**. Barcelona: Ediciones Masson.

Sacristán, Gimeno. (2010). **Saberes e incertidumbres sobre el currículum**. Madrid: Ediciones Morata.

ASOCIACIÓN COSTARRICENSE DE PROFESORES DE FILOSOFÍA



24 de mayo del 2012
ACPF-002-2012

Señor
M.Sc. Roberto Fragomeno Castro
Director
Escuela de Filosofía
UCR

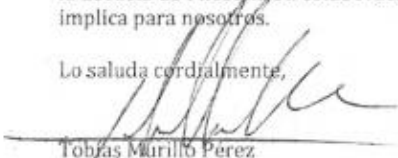
Estimado señor director:

Como le es de su conocimiento, los profesores de filosofía de secundaria y universidades, hemos estado trabajando desde el año 2010 para lograr conseguir mejoras en las condiciones laborales. Se ha intentado erradicar las irregularidades e inconsistencias que impiden que los profesionales de filosofía accedan a los puestos de trabajo que le corresponden. Al respecto, hemos conseguido algunos resultados importantes:

1. Las universidades estatales han estado al tanto de nuestra situación y se han pronunciado al respecto mediante oficios enviados al MEP.
2. El MEP ha enviado una carta en que revoca la potestad de los directores de colegios académicos de girar nombramientos en lecciones menores a 15 (las cuales resultan en su mayoría las correspondientes a la asignatura de filosofía).
3. Los directores de colegios técnicos y CINDEAS del MEP, nos han dado la oportunidad de elaborar un programa de estudios para las lecciones de ética (hasta ahora inexistente) lo cual no sólo regulará curricularmente la materia, sino que también dará pie para la elaboración de un perfil profesional correspondiente a los profesores de filosofía.

No obstante, además de las deficiencias administrativas a nivel de Ministerio, continuamos sin una licenciatura en la enseñanza de la filosofía dentro de la Universidad de Costa Rica que nos permita crecer profesionalmente así como acceder a una mejor categoría en el Servicio Civil. Al día de hoy, debemos recurrir a universidades privadas para obtener un MT5, sin que estas licenciaturas correspondan a una formación específica en nuestra área. Por ello, le solicitamos a la Escuela de Filosofía su colaboración al respecto, reiterándole la necesidad inmediata que ello implica para nosotros.

Lo saluda cordialmente,


Tobías Murillo Pérez
Presidente
ACPF

Cc. Consecutivo

"En defensa de la filosofía"
Teléfonos: 8876-2645/ 8994-2366
Correo electrónico: profesores.filosofiaucr@gmail.com

Segundo Informe de la Comisión de profesores de filosofía del APSE elaborado el día 21 de Junio de 2012.

La labor de la comisión se ha enfocado en las últimas semanas a la confección del programa de ética profesional para colegios técnicos y CINDEAS. Esta tarea requerido de múltiples reuniones para poder terminar el documento antes del 30 de junio, fecha límite que nos habían asignado en el departamento de educación técnica para entregar el documento en pos de que fuera aprobado y entrara en vigencia a partir del próximo ciclo lectivo.

Con el fin de comunicar nuestra labor y dejar claro los aspectos en los cuales estamos trabajando a continuación se enunciaran algunos puntos del trabajo realizado en las últimas reuniones y las tareas pendientes. Es importante hacer notar que las últimas semanas hemos trabajado a marcha formada para poder tener el trabajo a tiempo, además que la necesidad de entregar el trabajo al Profesor de la Universidad de Costa Rica Mario Alfaro, el cual es el profesor encargado por la escuela de Filosofía de dicha institución para que nos evalúe el trabajo y nos de los criterios técnicos que nos solicito el señor Fernando Bogantes en su calidad de director del departamento de educación técnica.

Se anota la información de las reuniones según consta en el libro de Actas de la comisión.

Cuarta reunión 29/03/2012: Elaboración del primer informe de labores.

Quinta reunión 16/04/2012: Reunión con las encargadas del departamento de Educación para Adultos, Silvia Guevara torres, María Isabel Rojas y María de los ángeles Alvarado. Esta reunión tuvo el inconveniente de que las encargadas confundieron la fecha y nos citaron el día equivocado, se reprograma la reunión para el día 19 de abril.

Sexta reunión 19/04/2012: Reunión con los Directores de los CINDEAS en el ICER dando a conocer nuestras ideas a los directores y obteniendo una muy buena acogida por parte de los mismos con respecto a temas como rutas de trabajo y actualización del descriptor.

Séptima reunión 26/04/2012: Reunión con las encargadas de los CINDEAS para actualizar el descriptor del programa de ética profesional. Ante lo escaso del descriptor existente se acuerda trabajarlo más y enviarlo posteriormente finalizado para que las encargadas lo revisen.

Octava reunión 03/05/2012: Elaboración del cronograma de trabajo para la elaboración del descriptor de ética profesional en los CINDEAS –IPEC y construcción del borrador del descriptor.

Novena Reunión 07/05/2012: Discusión sobre el avance del descriptor, correcciones y sugerencias. Coordinación de reunión con Fernando Bogantes, para el día lunes 11 de mayo.

Decima reunión 10/05/2012: Nuevos aportes al descriptor, búsqueda bibliográfica, elaboración final del descriptor y envío a las encargadas del departamento de educación para adultos. Organizar los aspectos de la reunión del lunes 14/05/2012, con el señor Fernando Bogantes.

Undécima reunión 14/05/2012: reunión con los encargados del departamento de educación técnica señor Fernando Bogantes director del departamento y sus coordinadores Damaris Foster y Gerardo Ávila Villalobos. En dicha reunión se expusieron nuestras dudas con respecto al curso de Psicología y ética profesional que se imparte en colegios técnicos, dicho curso no cuenta con un programa de estudios, **ante lo cual el señor Fernando Bogantes nos plantea la posibilidad que presentemos un programa basado en el descriptor ya elaborado, antes del 30 de junio, para tomarse en cuenta en el próximo ciclo lectivo.**

La comisión de filosofía de APSE, se comprometió a elaborar dicho programa antes del 30 de junio y a gestionar la revisión de dicho programa por la Universidad de Costa Rica, para contar con el aval técnico que facilite su aprobación. El señor Bogantes, nos manifiesta que dicho aval técnico facilitara la aprobación del programa en el consejo superior de educación.

Para agilizar el trabajo y no perder ningún momento, pues con la fecha establecida muy próxima, la comisión empieza a trabajar a marcha forzada y a contratiempo en la elaboración del programa, se elabora cronograma de trabajo ese mismo día.

Duodécima reunión 17/05/2012: Se examina el trabajo realizado en la reunión anterior, se reformulan algunas cosas y se crean los objetivos generales de la primera unidad del programa y se asignan tareas para agilizar el trabajo en la próxima reunión.

Decimo tercera reunión 19/05/2012: Discusión y redacción definitiva de los objetivos de la segunda unidad del programa.

Decimo cuarta reunión 22/05/2012: Reunión con José Ortiz del servicio civil para la esclarecer de dudas en relación a los nombramientos en el área de filosofía, el señor José Ortiz nos recomienda pedir al colpro una justificación técnica de porqué la asignatura de ética profesional es propia del área de filosofía también nos informa que el servicio civil puede otorgarnos un pedimento de personal del área de filosofía para tener la información de cuantas inopias reporto el ministerio ante el servicio civil.

Decimo quinta reunión 24/05/2012: Discusión y redacción de los objetivos de la tercera unidad, conversación con la señora Grettel Guerrero del MEP, la cual nos informa sobre colegios donde hay nombramientos en calidad de aspirantes en el área de filosofía, se elabora una carta al señor Ferdinando Goñi del servicio civil solicitando una petición de personal del área de filosofía, para saber cuantas inopias se gestionaron para el área de filosofía en el servicio civil.

Decimo sexta reunión 26/05/2012: Discusión y avance sobre las unidades I y II del programa de ética profesional, se avanzo significativamente en las actividades y en la descripción del programa.

Decimo séptima reunión 31/05/2012: Redacción de una carta al señor Juan Antonio Gómez Espinoza, director de recursos humanos del MEP, solicitando un estudio a nivel nacional sobre las lecciones de filosofía que se imparten en los colegios públicos, detallando numero de lecciones por institución y las características del profesor. Se entrego personalmente dicha carta en el edificio Rofas y se afinó la redacción de la primera y segunda unidad así como la de otras partes del programa.

Decimo octava reunión 02/06/2012: Discusión sobre aspectos de fondo de los contenidos de las unidades I y II, del programa, así como la justificación del programa y la corrección de algunas redacciones.

Decimo Novena reunión 07/06/2012: Redacción de los objetivos y algunos contenidos de la tercera unidad, también se discutió las estrategias a seguir en relación con los pedimentos al ministerio de educación en relación a las lecciones de filosofía.

Vigésima reunión 08/06/2012: Reunión con el profesor Mario Alfaro, el cual es el profesor asignado por la Universidad de Costa Rica, para revisar el trabajo que estamos realizando se acordó enviarle el día sábado 09 de junio, vía correo electrónico el documento con las unidades I y II de dicho documento. Así mismo el señor Alfaro se comprometió a enviarnos el programa de ética profesional que usan en el TEC para educación técnica, luego de la reunión con el profesor Alfaro, la comisión procede a una reunión sobre los pendientes y procede a coordinar una reunión el día siguiente para afinar los últimos detalles de las unidades I y II, para enviárselas al señor Alfaro para su Respectiva revisión.

Vigésima primera reunión 09/06/2012: Discusión de asuntos estratégicos, polémica sobre las actividades de mediación, tamaño de la redacción especialmente la primera unidad, la cual sufrió recortes en función de una lectura mas clara, además se discutió el tema de valores y actitudes, se decide enviar el documento al profesor Alfaro.

Vigésima segunda reunión 14/06/2012: Discusión sobre la tercera unidad, se analizo el documento que envió el profesor Alfaro sobre el programa de ética que se usa en el TEC, el cual valoramos como un documento muy escueto que en relación a nuestro trabajo no aporta nada significativo. También se recibió respuesta por parte del ministerio de educación ante nuestra perspectiva consulta de las listas de lecciones y docentes nombrados en las lecciones de filosofía, sin embargo el listado no contempla todos los aspectos solicitados, solo se nos informó las plazas en estado de aspirantes.

Se acordó una reunión con las encargadas de los CINDEA –IPEC para una fecha por definir a finales del mes de junio y se programo una reunión con Mario Alfaro el miércoles 20 a las 4 pm.

Vigésima tercera reunión 18/06/2012: Elaboración definitiva de la tercera unidad del programa.

Vigésima cuarta reunión 20/06/2012: Reunión con el profesor Mario Alfaro para la revisión definitiva del programa, al cual, él nos hace unas sugerencias de carácter superficial sobre el programa, pues nos comunica que el programa le parece muy completo y un excelente trabajo, el profesor Alfaro se compromete a redactar una carta con sus observaciones al director de la escuela de filosofía, señor Roberto Fragomeno, el cual a su vez deberá escribir directamente al ministro de educación y subalternos, como al señor Fernando Bogantes para comunicarles que dicho programa, tiene el aval de la Universidad de Costa Rica y así cumplir con el criterio técnico requerido.

Vigésima quinta reunión 21/ 06/ 2012: Elaboración del segundo Informe de labores.



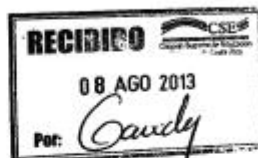
DIRECCIÓN DE DESARROLLO CURRICULAR
Departamento de Educación Personas
Jóvenes y Adultas



Haye

San José, 29 de julio de 2013.
EPJA-223-2013

Ingrid Bustos Rojas
Secretaria General
Ministerio de Educación Pública



Estimada señora:

Reciba cordial saludo. En consonancia con el oficio **ECPT-185-2013**, del 24 de junio de 2013 y **CSE-SG-0569-2013**, del 26 de junio del 2013, donde se solicita la aprobación del *Programa Técnico Básico Policial*.

Por parte del Departamento de Personas Jóvenes y Adultas se realizó la revisión del mismo, adjunto documento con las observaciones para su consideración y valoración por parte del Consejo Superior de Educación. Cabe mencionar, que la revisión exhaustiva según lo conversado en la reunión del jueves 18 de julio del presente, el Consejo Superior de Educación la realizará.

Atentamente,

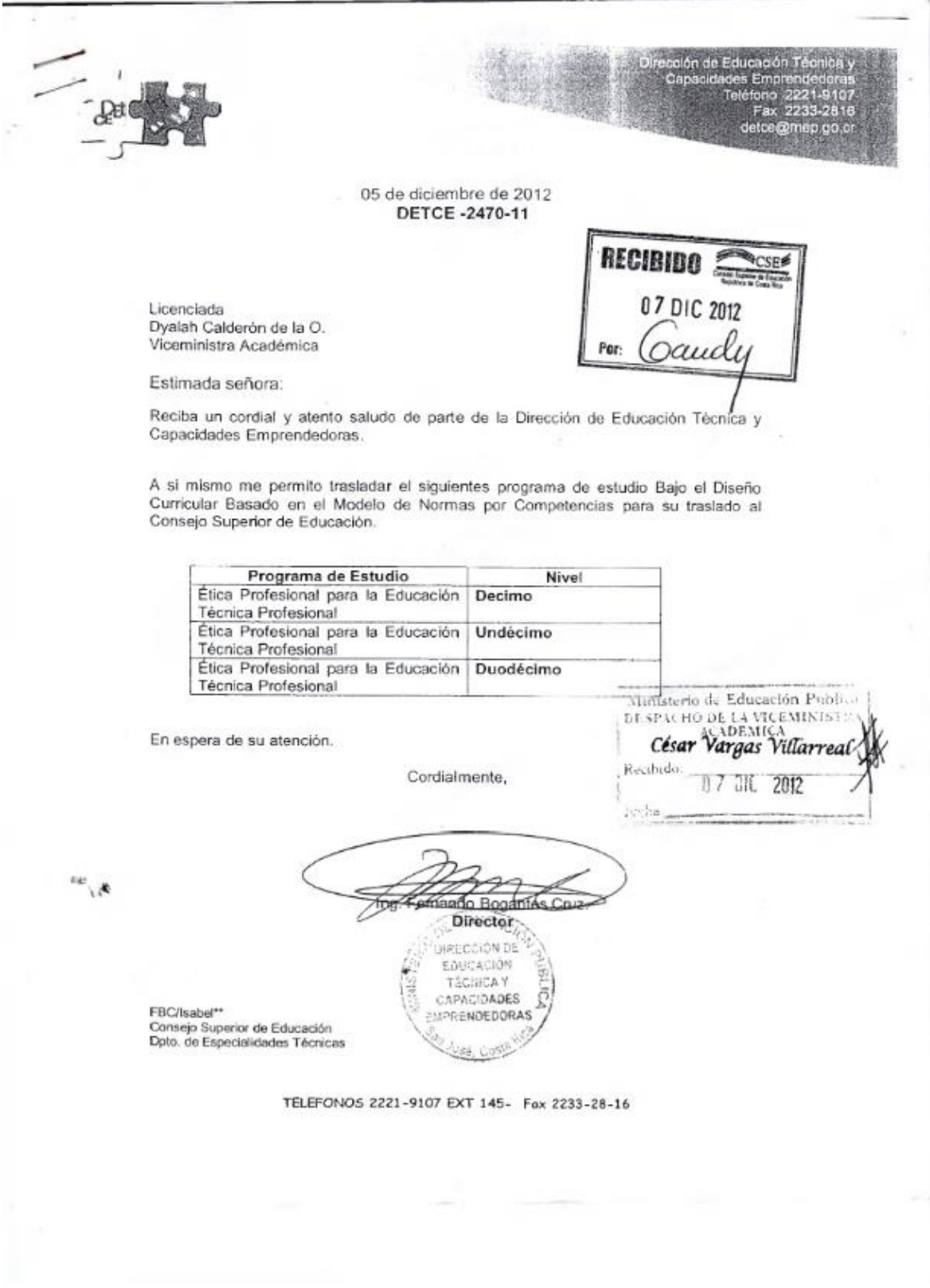



María de los Angeles Alvarado Alvarado
Jefa, Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultos

CC/Archivo/Dirección Desarrollo Curricular/Pedro Balladares Moya.

"AL DESARROLLO POR LA EDUCACIÓN"

Calle 6, Av. 0 y 2; Teléf. 2256-7011 ext 2072 telefax: 22573964
educacionjovenesyadultos@hotmail.com. Apdo. 10087-1000 San José



Dirección de Educación Técnica y
Capacidades Emprendedoras
Teléfono 2221-9107
Fax 2233-2818
detce@mep.go.cr

05 de diciembre de 2012
DETCE -2470-11

RECIBIDO
CSE
Consejo Superior de Educación
República de Costa Rica
07 DIC 2012
Por: *Gaudy*

Licenciada
Dyalah Calderón de la O.
Viceministra Académica

Estimada señora:

Reciba un cordial y atento saludo de parte de la Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras.

A si mismo me permito trasladar el siguientes programa de estudio Bajo el Diseño Curricular Basado en el Modelo de Normas por Competencias para su traslado al Consejo Superior de Educación.

Programa de Estudio	Nivel
Ética Profesional para la Educación Técnica Profesional	Decimo
Ética Profesional para la Educación Técnica Profesional	Undécimo
Ética Profesional para la Educación Técnica Profesional	Duodécimo

En espera de su atención.

Cordialmente,

Ministerio de Educación Pública
DESPACHO DE LA VICEMINISTRA
ACADÉMICA
César Vargas Villarreal
Recibido: 07 DIC 2012
Fecha

[Signature]
Ing. Fernando Roganías Cruz



FBC/Isabel**
Consejo Superior de Educación
Dpto. de Especialidades Técnicas

TELEFONOS 2221-9107 EXT 145- Fax 2233-28-16

R/

MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA
DESPACHO DEL MINISTRO
23-ENE-2013
CORRESPONDENCIA RECIBIDA
KAC/01174



San José, 22 de enero del 2013
CSE-SG-0022-2013

Señora
Dyalah Calderón de la O.
Viceministra Académica
S.D.

Ministerio de Educación Pública
DESPACHO DE LA VICEMINISTRA
ACADEMICA
Recibido César Vargas Villarreal
Fecha 23-ENE-2013

Estimada señora:

Reciba un cordial saludo. Nos permitimos comunicarle que en la Sesión Ordinaria N° 01-2013 celebrada por el Consejo Superior de Educación el lunes 14 de enero de 2013, la Comisión de Planes y Programas presentó al Plenario la solicitud de aprobación del nuevo programa de estudios de la asignatura de **Ética Profesional para la Educación Técnica Profesional**, correspondiente a los niveles de undécimo y duodécimo año. Al respecto se tomó el acuerdo 06-01-2013, que a continuación le transcribimos.


Analizada la solicitud, El Consejo Superior de Educación acuerda por unanimidad:

Acuerdo 06-01-2013

- *Devolver a la señora Dyalah Calderón de la O. Viceministra Académica, la propuesta del nuevo programa de estudio de la asignatura denominada Ética Profesional para la Educación Técnica Profesional, de los niveles de undécimo y duodécimo año. Se solicita que se analice la propuesta en el contexto de la malla curricular aprobada por este Consejo para la Educación Técnica y se presenten los aspectos de fondo que se requieren para incorporar esta nueva asignatura dentro del Plan de Estudios.*

Le agradecemos su valiosa atención.

Cordialmente.


Yadira Barrantes Bogantes
Secretaria General



Cc. Sr Leonardo Gurnier Rimolo, Ministro de Educación Pública
Sr Fernando Bogantes, Director de la Dirección de Educación Técnica.
Archivo

COPIA



REPÚBLICA DE COSTA RICA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Despacho Viceministra Académica

Lec
25/04/2013

San José, 15 de abril de 2013
DVM-AC-0329-04-2013

Señor.
Fernando Bogantes Cruz.
Director.
Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras.

Reciba un cordial saludo.

Le traslado copia del Acuerdo No 06-01-2013 adoptado por el Consejo Superior de Educación en Sesión Ordinaria No 01-2013, que indica lo siguiente:

"Devolver a la señora Dyaláh Calderón de la O, Viceministra Académica, la propuesta del nuevo Programa de Estudio de la asignatura denominada Ética Profesional para la Educación Técnica Profesional, de los niveles de undécimo y duodécimo año. Se solicita que se analice la propuesta en el contexto de la malla curricular aprobada por este Consejo para la Educación Técnica y se presenten los aspectos de fondo que se requieren para incorporar esa nueva asignatura dentro del Plan de Estudios".

Mucho le agradeceré analizar la propuesta del Programa de Estudio a la luz de lo solicitado por el Consejo Superior de Educación y remitir al Despacho Académico, en el plazo máximo de diez días hábiles, la justificación técnica y una mayor argumentación de la conveniencia e importancia de aprobar el nuevo programa de estudio en esa asignatura, según los requerimientos planteados por el Consejo Superior de Educación en el Acuerdo citado anteriormente.

Cordialmente,

Dyaláh Calderón
Viceministra Académica

CC:
Consejo Superior de Educación

"AL DESARROLLO POR LA EDUCACION"
Teléfono: 22-56-83-91, Fax: 22-56-88-60

San José, 20 de mayo de 2013
DETCE-1057 -2013

Señora
Dyaláh Calderón De la O
Viceministra Académica
Presente

Ministerio de Educación Pública Despacho Académico	
Firma	<u>César Vargas V</u>
Cédula	
Fecha de recibido	20 Mayo 2013

Estimado señora Viceministra:

Reciba un cordial saludo, y muchos éxitos en sus labores de parte de esta Dirección.

De acuerdo con el oficio **DVM-AC-0329-04-2013** la cual solicita analizar la propuesta del programa de Estudio de la asignatura denominada "Ética Profesional para la Educación Técnica Profesional" de los niveles de undécimo y duodécimo año, en el contexto de la malla curricular aprobada por el Consejo para la Educación Técnica. Se indica lo siguiente

1. Con respecto al punto de incorporar esta nueva asignatura dentro del plan de estudios, es necesario recalcar que el programa de estudios de la asignatura denominada "**Ética Profesional para la Educación Técnica Profesional**" de los niveles de undécimo y duodécimo año, **sustituye** a la asignatura de Psicología y Ética Profesional según plan de estudio de Educación Técnica. Por ende, **no se** incorpora una nueva asignatura a la malla curricular.

Nombre actual de la asignatura	Cambia por
Psicología y Ética Profesional	"Ética Profesional para la Educación Técnica Profesional"

Departamento de Especialidades Técnicas
Sección Curricular
Teléfono 2221-9107 Ext. 4518 Telefax 2233-2861/2221-9130



Señora
Dyaláh Calderón De la O
Viceministra Académica

-2-

DETCE-1057 -2013

2. En el aspecto referente a la elaboración del programa con el nuevo nombre, se determinó después del análisis realizado con algunos docentes que era imprescindible elaborar un programa nuevo ya que como tal no existía formalmente. Se elaboró el programa de estudio "**Ética Profesional para la Educación Técnica Profesional**" ya que actualmente los profesores que imparten la asignatura **Psicología y Ética Profesional** utilizan parte del programa de Psicología Académica.

3. Conocedor del espíritu colaborador que siempre hemos recibido del Consejo Superior de Educación en todos los procesos concernientes a la aprobación de programas de estudio, le solicito que para el caso del programa de estudio "**Ética Profesional para la Educación Técnica Profesional**" en la página 15 se incluyó de forma involuntaria información que es competencia del otra dependencia (la atención académica de los docentes).

4. Este nuevo programa está elaborado y planeado según las necesidades de conocimientos que requieren los alumnos y se adjunta el mismo con las correcciones del caso.

Sin otro particular me despido de usted.

Cordialmente,



Ing. Fernando Bogantes Cruz
Director del DETCE



cc: Ing. Gerardo Ávila Villalobos, jefe, DET
Archivo, consecutivo.

Departamento de Especialidades Técnicas
Sección Curricular
Teléfono 2221-9107 Ext. 4518 Telefax 2233-2861/2221-9130

Anexo #14: *Criterio Iván Mena sobre el proyecto para el programa de ética profesional para la educación técnica profesional secundaria.* (p.64)

		
	RESPONSABLE	FECHA
	DETCE	30-11-2014
Criterio Iván Mena sobre el proyecto para el programa de ética profesional para la educación técnica profesional secundaria.		
Antecedentes. 2012 a la fecha.		
<p>1. Se realiza una reunión con visita de docentes de filosofía y ética preocupados por la forma y fondo, así como los contenidos de la materia de psicología y ética profesional que se imparte en los CTP.</p> <p>Esta solicitud se realizó primeramente al despacho de la viceministra académica. Esta la dirige a la DETCE, para que se desarrolle un trabajo curricular con el fin de alcanzar la propuesta inicial y luego, se emita el criterio de la misma. (DVM-AC-0329-04-2013).</p> <p>2. El grupo solicitante, aporta una serie de insumos, contenidos programáticos con los que, nuestro departamento curricular desarrolla la propuesta para el programa de estudio.</p> <p>3. Se plantea ante el viceministerio académico la presentación ante el consejo superior de educación, de la nueva propuesta (que no es un nuevo programa, si no la sustitución del nombre de la asignatura psicología y ética profesional por ética profesional para la educación técnica profesional, con la debida actualización de contenidos programáticos) misma que sustituye al programa de estudio vigente de psicología y ética profesional, con el fin de ser aprobada antes del cambio de gobierno 2014.</p> <p>Justificando el cambio en la razón de que no existe un programa de estudio para impartir esta materia en nuestro subsistema, lo que se tiene es un temario sustentado específicamente en psicología académica.</p> <p>Es importante aclarar que la propuesta, no contempla cambios en la malla curricular actual, manteniéndose entonces la distribución de 1 lección en undécimo, y 1 lección en duodécimo. Cualquier propuesta en este sentido, no puede ser avalada ni autorizada por esta Dirección, debido a que nuestras mallas curriculares están debidamente distribuidas, maximizadas, potenciadas y aprobadas por el consejo.</p>		
<p>Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras. Teléfono 2221-9107 Ext. 145 Telefax 2233-2869</p>		

Por tanto;

1. La propuesta del cambio curricular, no se origina desde esta Dirección, se dio apoyo a una propuesta de varios docentes de psicología y filosofía y la consecuente solicitud de revisión por parte del viceministerio académico anterior a este 2014.
2. La asignatura denominada "ética profesional para la educación técnica profesional en los niveles de décimo y undécimo, sustituye a la asignatura de "psicología y ética profesional" según plan de estudios. Por ende no se incorpora una nueva asignatura a la malla curricular.
3. Se mantiene la estructura en la malla curricular con una lección en undécimo y una lección en duodécimo.

Criterio final.

Debido a las múltiples intervenciones en este tema, que inicia desde el año 2012, esta Dirección manifiesta que:

- Una vez analizada toda la documentación, es importante aclarar que no responde a una solicitud de la Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras anterior, y esta Dirección 2014, mantienen fuertes dudas sobre el proceso y los alcances de la propuesta.
- Así mismo, es imperioso recalcar y reiterar que los cambios que se proponen, pueden ser hoy sustantivos toda vez que se respete la distribución de la malla curricular, quedando claro la asignación de 1 lección para cada uno de los niveles de UNDÉCIMO y DUODÉCIMO, y se tomen en cuenta necesidades específicas de este sub-sistema.
- Referente a la propuesta, la misma deja excluido al departamento de psicología, por lo que se deben considerar las posibles acciones lesivas en que se pueda incurrir.
- Durante el proceso, se ha recomendado precisamente eliminar las atinencias recomendadas por el grupo interesado, pues no es potestad de esta Dirección.
- La propuesta desarrollada, debe ser revisada por el departamento de psicología, en la Dirección de Desarrollo Curricular o donde corresponda.

- Esta Dirección, no puede emitir un criterio técnico sin antes no se desarrolle esta revisión indicada, por el departamento respectivo.
- Cualquier propuesta, debe asegurar que el contenido curricular, y la propuesta programática en la malla curricular se pueda desarrollar de manera eficiente y eficaz en el tiempo, forma y fondo que se tiene programado para esta materia, a saber, una lección en undécimo y duodécimo nivel, al respecto, este servidor ha hecho un estudio sobre la propuesta curricular en sí, lo que nos deja determinar al respecto que:
 - ✓ Para el nivel de undécimo, se tienen efectivas un total de 35 semanas, insuficientes según las dispuestas en la malla curricular propuesta de 40 lecciones (1 semanal).
 - ✓ Además, la propuesta curricular contiene para este nivel de undécimo, 16 objetivos, 88 contenidos, 169 sub-contenidos y 145 procedimientos.
 - ✓ Para el nivel de duodécimo, se tienen 26 de las 25 semanas que se proyectan sin embargo,
 - ✓ Se proponen 5 objetivos, 12 contenidos, 31 sub-contenidos y 26 procedimientos.

De este análisis se puede rescatar que la propuesta contiene un número importante de objetivos, contenidos, sub-contenidos y procedimientos, lo que deja en tela de duda la pertinencia y la practicidad de que se pueda desarrollar en los tiempos disponibles. Ya este tema fue denunciado por la docente Ana Yancy Muñoz, quien solicita la extensión de 1 a 2 lecciones por semana, para el caso de psicología y ética profesional, lo que es igualmente impropio, insostenible.

Comentario final.

Es necesario analizar las propias necesidades de la Educación Técnica. Este no es un tema de dilución entre la psicología o la filosofía, es más, uno de mejorar las condiciones integrales de los estudiantes. Se debe pensar una solución integral y no alimentar un pulso entre ambas especialidades académicas.

La necesidad que se discute y está por mucho en la palestra educativa actual es la necesidad de mejorar las habilidades blandas en nuestros jóvenes, con el fin de apoyar la formación integral de mejores ciudadanos, para ello, es determinante iniciar a influir en

- ✓ La resolución de conflictos,
- ✓ La inteligencia emocional
- ✓ Las acciones ciudadanas
- ✓ El aprender a aprender, a ser y a convivir juntos.

Todo en función de atender el marco de la prevención de la violencia en todas sus expresiones, así como el desarrollo integral de los estudiantes. Por ello, es preocupante el hecho de invertir este conglomerado de la malla curricular en un solo tema que puede estar excluyendo estas competencias.

Finalmente, la propuesta debe ser replanteada, revisada en sus contenidos con el fin de determinar y definir las necesidades planteadas en líneas anteriores.

Saludos,

IVAN RODOLFO MENA HIDALGO (FIRMA)

Msc. Iván Mena Hidalgo

**Director General Educación Técnica
y Capacidades Emprendedoras.**

*"En la calidad nos jugamos el futuro!
En un mundo... una educación diferentes no solo son urgentes...
Son posibles!"*



Información sobre la asignatura Psicología y ética profesional



De Yeimy Quesada Campos <yeimy.quesada.campos@mep.go.cr>
Destinatario ANDREA.ARIASBONILLA@ucr.ac.cr <ANDREA.ARIASBONILLA@ucr.ac.cr>
Cc Danae Espinoza Villalobos <danae.espinoza.villalobos@mep.go.cr>, Rigoberto Corrales Zuniga <rigoberto.corrales.zuniga@mep.go.cr>, Detce <detce@mep.go.cr>
Fecha 2021-09-06 09:50

Buenos días Andrea, reciba un cordial saludo.

Le comento que el nombre de esta asignatura data del año 1957, cuando por diversas razones se elimina de los planes de estudio la asignatura de Filosofía y el Consejo Superior de Educación decide mantener la asignatura de Psicología, pero en el caso de los colegios técnicos agregar componentes de ética profesional y por tal razón, el nombre de la asignatura para colegios técnicos recibe el nombre de Psicología y ética profesional a la fecha, mientras que en las otras modalidades del sistema educativo se mantiene el nombre de Psicología.

Para conocer el detalle de estos cambios, puede revisar en el Consejo Superior de Educación las actas vinculantes que van del año 1957 a 1968, mismas que hasta donde tengo entendido aún no se encuentran digitalizadas.

Por otra parte, le indico que la asignatura de Psicología y ética profesional que se desarrolla en los colegios técnicos desarrolla el programa de estudio de Psicología aprobado por el Consejo Superior de Educación en el año 2017 y que empezó a implementarse en el año 2018, y está vigente en la actualidad con algunos ajustes debido a la cantidad de lecciones asignadas, dado que hasta el año 2017 se contaba con dos lecciones, pero al aprobarse el nuevo programa de Educación en Afectividad y Sexualidad Integral, la lección que se desarrollaba en quinto año pasó a ser de Psicología y ética profesional a ser de esta nueva asignatura en los colegios técnicos. Este cambio se implementó en el año 2018.

Todos estos cambios los puede encontrar en las actas del Consejo Superior de Educación dado que han sido aprobados por este ente regulador de la educación costarricense.

Saludos

Yeimy Quesada Campos
Asesora Nacional de Psicología
Depto. III Ciclo y Educación Diversificada
Dirección de Desarrollo Curricular
Ministerio de Educación Pública
Teléfono: 22567011 extensión 2389

Este mensaje junto con cualquier archivo adjunto puede contener información confidencial propiedad del Ministerio de Educación Pública. El uso o difusión de la información está sujeta a las regulaciones de privacidad, confidencialidad, responsabilidad y protección que apliquen a las personas y asuntos aludidos directa o indirectamente, a funcionarios públicos u otras personas no directamente interesadas o involucradas. La divulgación, distribución, reproducción o utilización del contenido de esta comunicación, ya sea total o parcialmente es estrictamente prohibida y puede dar lugar a responsabilidades legales.

This message and any attachments may contain confidential information property of the Ministry of Public Education. The use or dissemination of the information is subject to the regulations of privacy, confidentiality, responsibility and protection that apply to persons and matters directly or indirectly alluded, to public officials or other persons not directly interested or involved. Dissemination, distribution, reproduction or use of the content of this communication, whether in full or in part is strictly forbidden and can lead to legal liability.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA
PROGRAMA DE ESTUDIO DE ÉTICA
Comisión de filosofía de la APSE
Correo: profesores.filosofiacr@gmail.com
"AL DESARROLLO POR LA EDUCACIÓN"



PROGRAMA DE LA ASIGNATURA DE ÉTICA PROFESIONAL PARA LA EDUCACION SECUNDARIA TÉCNICA



MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA
PROGRAMA DE ESTUDIO DE ÉTICA
Comisión de filosofía de la APSE
Correo: profesores.filosofiacr@gmail.com
"AL DESARROLLO POR LA EDUCACIÓN"



LA TRANSVERSALIDAD EN LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

Los cambios sociales, económicos, culturales, científicos, ambientales y tecnológicos del mundo contemporáneo, han exigido al currículo educativo no solo aportar conocimientos e información, sino también favorecer el desarrollo de valores, actitudes, habilidades y destrezas que apunten al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y de las sociedades (Marco de Acción Regional de "Educación para Todos en las Américas", Santo Domingo, 2000). Sin embargo, existe en nuestro Sistema Educativo una dificultad real de incorporar nuevas asignaturas o contenidos relacionados con los temas emergentes de relevancia para nuestra sociedad, pues se corre el riesgo de saturar y fragmentar los programas de estudio.

Una alternativa frente a estas limitaciones es la **transversalidad**, la cual se entiende como un "Enfoque Educativo que aprovecha las oportunidades que ofrece el currículo, incorporando en los procesos de diseño, desarrollo, evaluación y administración curricular, determinados aprendizajes para la vida, integradores y significativos, dirigidos al mejoramiento de la calidad de vida individual y social. Es de carácter holístico, axiológico, interdisciplinario y contextualizado" (Comisión Nacional Ampliada de Transversalidad, 2002).

De acuerdo con los lineamientos emanados del Consejo Superior de Educación (SE 339-2003), el único **eje transversal** del currículo costarricense es el **de valores**. De esta manera, el abordaje sistemático de los Valores en el currículo nacional, pretende potenciar el desarrollo socio-afectivo y ético de los y las estudiantes, a partir de la posición humanista expresada en la Política Educativa y en la Ley Fundamental de Educación.

A partir del Eje transversal de los valores y de las obligaciones asumidas por el estado desde la legislación existente, en Costa Rica se han definido los siguientes **Temas transversales**: Cultura Ambiental para el Desarrollo Sostenible, Educación Integral de la Sexualidad, Educación para la Salud y Vivencia de los Derechos Humanos para la Democracia y la Paz.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA
PROGRAMA DE ESTUDIO DE ÉTICA
Comisión de filosofía de la APSE
Correo: profesores.filosofia@gmail.com
"AL DESARROLLO POR LA EDUCACIÓN"



que contribuyan al logro del desarrollo sostenible y una mejor calidad de vida.

- Participa comprometida, activa y responsablemente en proyectos tendientes a la conservación, recuperación y protección del ambiente; identificando sus principales problemas y necesidades, generando y desarrollando alternativas de solución, para contribuir al mejoramiento de su calidad de vida, la de los demás y al desarrollo sostenible.
- Practica relaciones armoniosas consigo mismo, con los demás, y los otros seres vivos por medio de actitudes y aptitudes responsables, reconociendo la necesidad de interdependencia con el ambiente.

Educación Integral de la Sexualidad

A partir de las "Políticas de Educación Integral de la Expresión de la Sexualidad Humana" (2001), una vivencia madura de la sexualidad humana requiere de una educación integral, por lo que deben atenderse los aspectos físicos, biológicos, psicológicos, socioculturales, éticos y espirituales. No puede reducirse a los aspectos biológicos reproductivos, ni realizarse en un contexto desprovisto de valores y principios éticos y morales sobre la vida, el amor, la familia y la convivencia.

La educación de la sexualidad humana inicia desde la primera infancia y se prolonga a lo largo de la vida. Es un derecho y un deber, en primera instancia, de las madres y los padres de familia. Le corresponde al Estado una acción subsidiaria y potenciar la acción de las familias en el campo de la educación y la información, como lo expresa el Código de la Niñez y la Adolescencia. El sistema educativo debe garantizar vivencias y estrategias pedagógicas que respondan a las potencialidades de la población estudiantil, en concordancia con su etapa de desarrollo y con los contextos socioculturales en los cuales se desenvuelven.

Competencias por desarrollar

- Se relaciona con hombres y mujeres de manera equitativa, solidaria y respetuosa de la diversidad.
- Toma decisiones referentes a su sexualidad desde un proyecto de vida basado en el conocimiento crítico de sí mismo, su realidad sociocultural y en sus valores éticos y morales.
- Enfrenta situaciones de acoso, abuso y violencia, mediante la identificación de recursos internos y externos oportunos.

4



MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA
PROGRAMA DE ESTUDIO DE ÉTICA
Comisión de filosofía de la APSE
Correo: profesores.filosofia@gmail.com
"AL DESARROLLO POR LA EDUCACIÓN"



Para cada uno de los temas transversales se han definido una serie de competencias por desarrollar en los y las estudiantes a lo largo de su período de formación educativa. Las Competencias se entienden como: "Un conjunto integrado de conocimientos, procedimientos, actitudes y valores, que permite un desempeño satisfactorio y autónomo ante situaciones concretas de la vida personal y social" (Comisión Nacional Ampliada de Transversalidad, 2002). Las mismas deben orientar los procesos educativos y el desarrollo mismo de la transversalidad.

Desde la condición pedagógica de las competencias se han definido competencias de la transversalidad como: "Aquellas que atraviesan e impregnan horizontal y verticalmente, todas las asignaturas del currículo y requieren para su desarrollo del aporte integrado y coordinado de las diferentes disciplinas de estudio, así como de una acción pedagógica conjunta" (Beatriz Castellanos, 2002). De esta manera, están presentes tanto en las programaciones anuales como a lo largo de todo el sistema educativo.

A continuación se presenta un resumen del enfoque de cada tema transversal y las competencias respectivas:

Cultura Ambiental para el Desarrollo Sostenible



- **Expresa su identidad de forma auténtica, responsable e integral, favoreciendo el desarrollo personal en un contexto de interrelación y manifestación permanente de sentimientos, actitudes, pensamientos, opiniones y derechos.**
- **Promueve procesos reflexivos y constructivos en su familia, dignificando su condición de ser humano, para identificar y proponer soluciones de acuerdo al contexto sociocultural en el cual se desenvuelve.**

Educación para la Salud

La educación para la salud es un derecho fundamental de todos los niños, niñas y adolescentes. El estado de salud, está relacionado con su rendimiento escolar y con su calidad de vida. De manera que, al trabajar en educación para la salud en los centros educativos, según las necesidades de la población estudiantil, en cada etapa de su desarrollo, se están forjando ciudadanos con estilos de vida saludables, y por ende, personas que construyen y buscan tener calidad de vida, para sí mismas y para quienes les rodean.

La educación para la salud debe ser un proceso social, organizado, dinámico y sistemático que motive y oriente a las personas a desarrollar, reforzar, modificar o sustituir prácticas por aquellas que son más saludables en lo individual, lo familiar y lo colectivo y en su relación con el medio ambiente.

De manera que, la educación para la salud en el escenario escolar no se limita únicamente a transmitir información, sino que busca desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas que contribuyan a la producción social de la salud, mediante procesos de enseñanza – aprendizajes dinámicos, donde se privilegia la comunicación de doble vía, así como la actitud crítica y participativa del estudiantado.

Competencias por desarrollar

- **Vivencia un estilo de vida que le permite, en forma crítica y reflexiva, mantener y mejorar la salud integral y la calidad de vida propia y la de los demás.**
- **Toma decisiones que favorecen su salud integral y la de quienes lo rodean, a partir del conocimiento de sí mismo y de los demás, así como del entorno en que se desenvuelve.**

5



- **Elige mediante un proceso de valoración crítica, los medios personales más adecuados para enfrentar las situaciones y factores protectores y de riesgo para la salud integral propia y la de los demás.**
- **Hace uso en forma responsable, crítica y participativa de los servicios disponibles en el sector salud, educación y en su comunidad, adquiriendo compromisos en beneficio de la calidad de los mismos.**

Vivencia de los Derechos Humanos para la Democracia y la Paz

Costa Rica es una democracia consolidada pero en permanente estado de revisión y retroalimentación, por lo cual la vigencia de los derechos humanos es inherente al compromiso de fortalecer una cultura de paz y de democracia.

En los escenarios educativos es oportuno gestionar mecanismos que promuevan una verdadera participación ciudadana en los ámbitos familiar, comunal, institucional y nacional. Para ello, la sociedad civil debe estar informada y educada en relación con el marco legal brindado por el país, de manera que, desarrolle una participación efectiva y no se reduzca a una participación periódica con carácter electoral.

Se debe propiciar un modelo de sistema democrático que permita hacer del ejercicio de la ciudadanía una actividad atractiva, interesante y cívica que conlleve responsabilidades y derechos.

Competencias por desarrollar

- **Practica en la vivencia cotidiana los derechos y responsabilidades que merece como ser humano y ser humana, partiendo de una convivencia democrática, ética, tolerante y pacífica.**
- **Asume su realidad como persona, sujeto de derechos y responsabilidades.**
- **Elige las alternativas personales, familiares y de convivencia social que propician la tolerancia, la justicia y la equidad entre géneros de acuerdo a los contextos donde se desenvuelve.**
- **Participa en acciones inclusivas para la vivencia de la equidad en todos los contextos socioculturales.**
- **Ejercita los derechos y responsabilidades para la convivencia democrática vinculada a la cultura de paz.**

6



- Es tolerante para aceptar y entender las diferencias culturales, religiosas y étnicas que, propician posibilidades y potencialidades de y en la convivencia democrática y cultura de paz.
- Valora las diferencias culturales de los distintos modos de vida.
- Practica acciones, actitudes y conductas dirigidas a la no violencia en el ámbito escolar, en la convivencia con el grupo de pares, familia y comunidad ejercitando la resolución de conflictos de manera pacífica y la expresión del afecto, la ternura y el amor.
- Aplica estrategias para la solución pacífica de conflictos en diferentes contextos.
- Respeta las diversidades individuales, culturales éticas, social y generacional.

Abordaje Metodológico de la Transversalidad desde los Programas de Estudio y en el Planeamiento Didáctico

La transversalidad es un proceso que debe evidenciarse en las labores programáticas del Sistema Educativo Nacional; desde los presentes Programas de estudio hasta el Planeamiento didáctico que el ó la docente realizan en el aula. Con respecto a los Programas de Estudio, en algunos Procedimientos y Valores se podrán visualizar procesos que promueven, explícitamente, la incorporación de los temas transversales. Sin embargo, las opciones para realizar convergencias no se limitan a las mencionadas en los programas, ya que el ó la docente puede identificar otras posibilidades para el desarrollo de los procesos de transversalidad.

En este caso, se presenta como tarea para las y los docentes identificar -a partir de una lectura exhaustiva de los conocimientos previos del estudiantado, del contexto sociocultural, de los acontecimientos relevantes y actuales de la sociedad-, cuáles de los objetivos de los programas representan oportunidades para abordar la transversalidad y para el desarrollo de las competencias. Con respecto al planeamiento didáctico, la transversalidad debe visualizarse en las columnas de Actividades de mediación y de Valores y Actitudes, posterior a la identificación realizada desde los Programas de Estudio. El proceso de transversalidad en el aula debe considerar las características de la población estudiantil y las particularidades del entorno mediato e inmediato para el logro de aprendizajes más significativos.

Además del planeamiento didáctico, la transversalidad debe visualizarse y concretizarse en el plan Institucional, potenciando la participación activa, crítica y reflexiva de las madres, los padres y encargados, líderes comunales, instancias de acción comunal, docentes, personal administrativo y de toda la comunidad educativa.

7



En este sentido, el centro educativo debe tomar las decisiones respectivas para que exista una coherencia entre la práctica cotidiana institucional y los temas y principios de la transversalidad. Esto plantea, en definitiva, un reto importante para cada institución educativa hacia el desarrollo de postulados humanistas, críticos y ecológicos.

COMISIÓN TEMAS TRANSVERSALES

M.Sc. Priscilla Arce León. DANEA.
M.Sc. Viviana Richmond. Departamento de Educación Integral de la Sexualidad Humana
M.Sc. Mario Segura Castillo. Departamento de Evaluación Educativa
M.Sc. Carlos Rojas Montoya. Departamento de Educación Ambiental.

8



PROGRAMA DE ÉTICA PROFESIONAL PARA LA EDUCACIÓN TÉCNICA

REDACCIÓN:

Alejandro Acuña Mora
Rodolfo González Zúñiga
Lic. Tobías Murillo Pérez
Elsa Siu Lanzas

Revisión y reestructuración realizada por:
Lic. Mario Alfaro Campos

Coordinador:

Diagramación:

9



TABLA DE CONTENIDOS

I. LA TRANSVERSALIDAD EN LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO.....	2
II. COMISIÓN REDACTORA.....	9
III. TABLA DE CONTENIDOS	10
IV. FUNDAMENTACIÓN.....	11
I.a Introducción.....	11
I.b Sobre las unidades del programa.....	14
V. ORIENTACIONES GENERALES PARA LA MEDIACION DOCENTE	15
II.a De los contenidos.	15
II.b De los recursos didácticos y las técnicas del aprendizaje.....	15
II.c De la evaluación.....	16
VI. PROGRAMA DE ESTUDIO PARA LA ASIGNATURA ÉTICA.....	17
Objetivos generales de la asignatura.....	17
Primera unidad: Fundamentos de la ética.	19
Segunda unidad: Ética social.....	33
Tercera unidad: Dimensión ética de la profesión.....	40
VI. Referencias bibliográficas.....	44

10



PROGRAMA DE LA ASIGNATURA DE ÉTICA PARA LA EDUCACION SECUNDARIA TÉCNICA

IV. FUNDAMENTACIÓN

I.a. INTRODUCCIÓN

La Ética no es una disciplina independiente, es un área propia de la Filosofía que se encarga específicamente de la discusión sobre la moral. Y como tal, no puede tratársela desvinculada de los distintos problemas que encierran otras áreas de la filosofía. Por ello, si se estudia el comienzo en el uso de la palabra ética, nos encontraremos que los primeros tratados sobre ella, justamente coinciden con los grandes tratados de la Filosofía Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea.

"Lo que diferencia especialmente a la civilización de la barbarie es que los pueblos civilizados están interesados en las diferencias entre lo bello y feo, bueno y malo, verdad y falsedad, justicia e injusticia. Si los seres humanos no pensarán que el concepto de belleza tiene algún significado, sería difícil entender por qué han persistido, como así ha sido, en esforzarse por construir ciudades bellas y bellas obras de arte. Si no hubieran creído en la justicia, no se habrían esforzado por crear formas más aceptables de organización social. La filosofía trata las formas en que esos conceptos regulan nuestra comprensión de las cosas que hacemos en nuestra vida" (Lipman, 1992, p. 81)

En la actualidad, nos referimos a la ética como aquel conjunto de valores que debemos alcanzar para ser buenas personas o profesionales. Y por ello ha habido una tendencia a pensar que al tratarse de valores que todos asumimos como importantes, su enseñanza no involucra exclusivamente a profesionales de área de la filosofía.

No obstante, la Ética no se encarga únicamente de una transmisión mecánica de conceptos "metafísicos" (entiéndase absolutos, inmodificables, intemporales, generalizables, descontextualizados) como la amistad, la solidaridad, la tolerancia. Por el contrario, al ser un área propia de la filosofía, parte de diálogo y discusión de nuestras prácticas cotidianas específicas, con el fin de que el ser humano que participe de esta discusión, logre posicionarse en el mundo con una postura de apertura dialógica. Enseñar valores metafísicos a aquellos estudiantes que están siendo formados específicamente para desempeñarse en una técnica específica, parece entonces menos pertinente, que enseñarles prácticas que les facilite desarrollar habilidades para

11



llevar a la acción estos valores. Como lo indica Diego García en el prólogo del libro "Principios de ética biomédica" de Beauchamp (1999, p. XIII):

La filosofía del siglo XX se ha visto en la necesidad de repensar todas las ramas del saber filosófico, la metafísica y la ética (...). No se entiende gran parte de la ética del siglo XX desligada de este contexto. Precisamente porque los principios deontológicos no son absolutos, es necesario aplicarlos a cada caso tras un detenido análisis del contexto, ya que de otro modo la decisión no podría considerarse responsable.

Más siempre cabe la pregunta ¿para qué entonces enseñar Ética en Colegios Técnicos? Tanto la misión, la visión, así como los objetivos de los Colegios Técnicos, es formar a sus estudiantes con prácticas éticas que los ayuden a ser profesionales responsables, a sabiendas que, las fuentes de trabajo de los próximos graduados de estos colegios, probablemente sean empresas extranjeras, con lógicas diferentes a las de nuestro país, con estructuras distintas. Por ello, en un mundo globalizado y transcultural se necesita que los profesionales adquieran una capacidad de interrelacionarse con otro tipo de valoraciones que divergen con la nuestra, de ahí la importancia de recibir una formación que acostumbre al estudiante a reconocer al Otro, es decir, a relacionarse de modo ético con aquellos que son cultural, étnica o moralmente diferentes.

Por ello, el curso de Ética en los Colegios Técnicos no puede caer en ninguno de sus dos extremos:

1. Ni convertirse en una materia poco sustentada en contenidos.
2. Ni ser una disciplina que esté cargada de únicamente teoría.

Al ser Colegios Técnicos, la práctica y especialización constituyen elementos centrales, por ello el curso no se equipara a contenidos filosóficos de la materia académica que se imparte en la Educación Diversificada. Pero tampoco puede ser una materia que carezca de líneas de enseñanza específica. Cuidadosamente se deben escoger los contenidos para lograr obtener un curso de Ética Aplicada, es decir, una Ética que parte de conceptos filosóficos pero en función de formar a una población a la cual no pretendemos evaluar en cuanto a contenidos filosóficos más que en su aplicabilidad.

12



Particularidad de la Educación técnica

En concordancia con la Política Educativa hacia el Siglo XXI, la Educación Técnica:

Fomenta los valores éticos, espirituales y morales, la capacidad de entender, juzgar, analizar críticamente y de expresarse (...) Prepara al individuo para aprender constantemente, mediante los oportunos instrumentos, actitudes y conocimientos prácticos. Desarrolla la capacidad de adaptación a los cambios sociales y tecnológicos, la toma de decisiones, la participación activa e inteligente, la realización del trabajo en equipo y la mentalidad empresarial; para que el egresado pueda incorporarse al campo laboral (MEP, 1998, p. 236).

La asignatura de Ética cumplirá el papel de fomentar valores sociales mediante la participación activa dialógica del estudiantado. En el diálogo conjunto entre pares, acerca de problemas que afectan tanto su vida diaria como las disyuntivas que surgen en el ámbito laboral, inevitablemente se propicia la capacidad de análisis y argumentación sobre situaciones complejas. Asimismo, se refuerza constantemente el respeto mutuo y la tolerancia ante la diversidad de posturas y visiones de mundo, mediante la habilidad de la escucha.

El estudiantado de la Educación Técnica se forma para el ejercicio de una profesión, para la cual debe ir preparado para compartir criterios con personas con posturas diferentes, y tomar decisiones en situaciones complejas. La intención de la asignatura de Ética, es prepararlos para estas situaciones no los tomen por sorpresa.

Resulta de suma importancia que el estudiantado reciba una formación en la especialidad técnica de su elección, alimentada con asignaturas de corte humanístico, que promueva la correlación de ambos conocimientos. La idea es que reciban una formación completa que los ayude a incursionar con éxito en el mercado nacional como internacional, o bien, en las compañías extranjeras que invierten en Costa Rica, para ello, se requiere: "el fortalecimiento de los valores de responsabilidad y compromiso permanente con la adaptación al cambio, la superación continua y el crecimiento personal y de la sociedad" (MEP, 1998, p. 238).

13



I.b. Sobre las unidades del Programa

El Programa de Estudios de la asignatura de Ética consta de tres unidades temáticas clasificadas jerárquicamente que van de lo general a lo particular. En ellas se pretende orientar de forma progresiva al estudiante en los conceptos y problemáticas propias de la ética. La unidad introductoria presenta los fundamentos de la Ética, y tratará de conceptualizar, categorizar y principalmente contextualizar los principios, así como las herramientas de la ética general. Se pretende que estos conceptos sirvan como base y fundamento para el análisis posterior de la Ética aplicada; y en el caso particular de la Educación Técnica y la Ética profesional.

El segundo segmento versará sobre la **Ética social**, en ésta unidad se parte de la premisa de que el sujeto no se desarrolla en solitario, no es una abstracción metafísica, por principio es un ser social y por lo tanto político, y como tal, debe ser capaz de enfrentar los desafíos y responsabilidades que tiene como ciudadano. En vista de lo anterior, la unidad pone especial interés en los desafíos morales de la sociedad contemporánea, especialmente aquellos que tienen que ver con la costarricense; nos referimos a desafíos relacionados con derechos humanos, ecología, teoría género y derechos reproductivos, así como las formas de poder relacionadas con la bioética, la política y la tecnología. En todos los casos el énfasis y el proceso de contextualización queda abierto al interés y a las experiencias del alumnado.

La dimensión laboral del estudiantado se desarrolla en la última unidad del programa, pues la **Ética profesional o aplicada** presupone y utiliza los conocimientos adquiridos en las unidades anteriores. Este Programa parte del principio de que el conocimiento y las experiencias previas generan en el estudiante la capacidad de organizar sus prácticas y hacerlas significativas a partir de la teoría que aporta el curso, principalmente aquellas experiencias que guardan relación con su trabajo o su campo de estudio.

14



V. ORIENTACIONES GENERALES PARA LA MEDIACION DOCENTE

II.a. De los contenidos:

II.b. De los recursos didácticos y las técnicas del aprendizaje.

Para la asignatura de Ética, se recomienda técnicas de aprendizaje que fomenten la construcción activa de los conocimientos del estudiantado. Por ello, se recomienda planear lecciones problematizadoras, que propicien la discusión grupal y la toma de postura del alumnado, respecto a situaciones que planteen disyuntivas éticas. Se espera que el curso no esté cargado de contenidos teóricos tomando en cuenta el factor de tiempo, pues, se imparte en una lección semanal. Lo que se pretende es que las distintas teorías éticas sirvan para que el estudiantado pueda contrastar y reformular su criterio, logrando aplicarlas a las distintas situaciones que se le presentan en su desempeño laboral.

II.c. De la evaluación.

La Ética, pertenece al grupo de las asignaturas académicas, no obstante, por contar una lección semanal y por las características propias de su objetivo reflexivo y orientador de la práctica profesional en la que se desempeñará el estudiantado, no se recomienda la realización de pruebas escritas. Se sugiere la siguiente evaluación:

Trabajo cotidiano	50%*
Proyecto de investigación	30%**

15



Trabajo extraclase	10%***
Concepto	5%
Asistencia	5%
Total	100%

* Se evaluará mediante exposiciones, participaciones orales y escritas, discusiones grupales.

** Se asignarán como temas de investigación aquellos asociados a sus experiencias cotidianas o proyecciones laborales que se comenzaran a trabajar desde el inicio del curso, con una exposición final que abarca un 10% del total del rubro evaluativo.

*** Consiste en la elaboración de una bitácora que contendrá noticias de diarios nacionales, asociadas a las unidades del descriptor y que serán analizadas en clase mediante el intercambio y discusión de las mismas.

16



VI. PROGRAMA DE ESTUDIO PARA LA ASIGNATURA ÉTICA

Objetivos generales de la asignatura:

1. Distinguir las diferencias entre la dimensión ética y moral del ser humano, así como los requerimientos y principios necesarios para el desenvolvimiento del individuo en la práctica de ambos campos.
2. Analizar el concepto de libertad discutiendo sobre los campos donde ésta se representa, y la responsabilidad que implica su ejercicio en una sociedad política e ideológicamente coactiva y cargada de determinaciones.
3. Analizar el concepto, los rasgos y las condiciones que rigen y el principio de responsabilidad, así como los mecanismos de evasión de la misma.
4. Adquirir nociones sobre las principales corrientes éticas, sus características, diferencias y el modo en que se representan en la vida cotidiana.
5. Comprender los procesos de creación, adquisición y análisis de los valores que sustentan los campos de trabajo y espacios de vida de los estudiantes, junto con los requerimientos para la puesta en práctica de los mismos.
6. Analizar las nociones y los principios que rigen las éticas junto con su contextualización y relación con la vida.
7. Analizar los principales factores que han generado la crisis actual de la ética y su impacto en la vida del estudiante.
8. Analizar la importancia de una ética de mínimos para el establecimiento de acuerdos y negociaciones en el marco de la familia, el trabajo, la religión y la política.
9. Contrastar los diferentes alcances e implicaciones de la ética en los ámbitos individual y social.
10. Examinar las condiciones históricas en que se estableció la Declaración sobre Derechos Humanos, así como sus fundamentaciones éticas y alcances reales.
11. Comprender las luchas reivindicatorias de las mujeres y de diferentes grupos en relación a sus derechos sexuales y reproductivos.
12. Analiza la importancia de los derechos laborales como reivindicación de las grandes luchas sociales. Las cuales han generado cierto grado de estabilidad social y conciencia ética.

17



13. Discutir sobre los daños ambientales producidos por el uso irracional de los recursos naturales, así como el modelo económico-político actual y su relación con la ética ambiental o planetaria.
14. Analizar las implicaciones éticas de las decisiones políticas.
15. Describir las implicaciones éticas surgidas por el desarrollo y aplicación de las nuevas tecnologías y su impacto para el ser humano.
16. Comprender los principios básicos de Bioética (ética de la vida).
17. Analizar los principios fundamentales de la ética profesional.
18. Distinguir los tipos de responsabilidad en el ejercicio de las profesiones u oficios.
19. Discutir los compromisos de responsabilidad Social empresarial como un elemento que afecta toda la sociedad.
20. Discutir los alcances de los deberes y derechos de los trabajadores.
21. Relacionar los elementos generales de los códigos profesionales con las problemáticas propias de su área específica de trabajo.

18



PRIMERA UNIDAD: FUNDAMENTOS DE LA ÉTICA

N°	OBJETIVO DEL PROGRAMA	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN	Valores y actitudes	Cronograma con las fechas en las que se desarrollarán cada una de las actividades previstas	
						MES	SEMANA
1.	Distinguir las diferencias entre la dimensión ética y moral del ser humano, así como los requerimientos y principios necesarios para el desenvolvimiento del individuo en la práctica de ambos campos.	<p>1.1 Diferencias entre la ética y la moral.</p> <p>1.2 Dimensión objetiva y subjetiva de la moral. El dilema de la ley y</p>	<p>1.1.1 Se planteará un dilema moral (en forma de debate, o lluvia de ideas) que los estudiantes trataran de resolver, en el que se evidencie el posicionamiento del estudiante tanto en el rol de sujeto ético así como en el de sujeto moral.</p> <p>1.2.1 El debate puede ampliarse o plantear un nuevo caso en el cuál el estudiante se vea</p>	<p>1.1.1 Distingue las diferencias y características entre la ética y la moral.</p> <p>1.2.1.1 Distingue los alcances de lo legal y lo moral, en el análisis ético y lo contextualiza a partir de sus vivencias.</p> <p>1.2.1.2 Entiende el mecanismo de desempeño y la</p>	Promoción del pensamiento crítico, que genere en los alumnos la necesidad de encontrar argumentos o razones que justifiquen sus convicciones prácticas, así como la necesidad de demandar a los otros las razones que		

19



	la conciencia.	forzado a tomar posición donde la ley y la conciencia se contradigan.	conformación de la conciencia junto con su importancia en desempeño moralidad.	sostienen las convicciones y prácticas diferentes				
	1.3 El método de la ética. Como saber teórico (Inductivo), como saber práctico (deductivo).	1.3.1 Las discusiones han de poder demostrar si los procedimientos para resolver el conflicto proceden de un método inductivo o deductivo dependiendo de la respuesta del estudiante.	1.3.1.1 Distingue el método de la ética, en cuanto disciplina teórica, que utiliza la inducción y deducción, y, en cuanto disciplina práctica, que se sirve de la habituación o adiestramiento.					
	1.4 División de la ética: Individual, social, general, aplicada.	1.4.1 Se planteará un valor (respeto, tolerancia, autonomía etc), el cual se trabajará en los diferentes ámbitos con sus respectivos ejemplos: A) Definición y características. B) Aplicación al plano social. C) Implementación en el plano concreto del trabajo.	1.4.1.1 Distingue los diferentes roles éticos que desempeña el sujeto a nivel individual, social y profesional.					

20



		<p>1.5 Sistemas éticos: Antropocéntrico, teocéntrico y Planetario.</p> <p>1.6 La ética desde la teoría de la sospecha: Nietzsche, Marx y Freud.</p>	<p>1.5.1 En grupos se trabajará temáticas relacionadas con los tres sistemas éticos, saber, la ética desde su referente teocéntrico, antropocéntrico y planetario.</p> <p>1.6.1 Discutirán los planteamientos críticos sobre la función social de la ética. Nietzsche: la ética como poder; Marx: ética como ideología; Freud: ética como inconsciente.</p>	<p>1.5.1 Distingue las distintas problemáticas que plantean los sistemas éticos: teocéntrico, antropocéntrico y planetario.</p> <p>1.6.1 Distingue las diferentes críticas a las teorías éticas tradicionales.</p>					
2.	Analizar el concepto de libertad discutiendo sobre los campos donde ésta se representa, y la responsabilidad que implica su	2.1 La Libertad como condición de la moralidad y sus consecuencias antropológicas.	2.1.1 Los estudiantes tendrán que polemizar el conflicto de la moralidad o amoralidad ante la ausencia o la presencia de libertad y su relación con la responsabilidad. De la discusión saldrán temas como, el origen	2.1.1 Analiza la importancia que implica el ejercicio responsable de la libertad y las consecuencias que se derivan del buen o mal uso que se haga de estas.	Capacidad para entender el valor y las implicaciones de las decisiones.				



ejercicio en una sociedad política e ideológicamente coactiva y cargada de determinaciones		teológico del mal, el principio de responsabilidad, el determinismo, la autonomía, que el docente ira clarificando en el proceso de discusión.							
	2.2 Libertad de expresión y medios de comunicación.	2.2.1 Se recomienda el uso de audiovisuales por medio del cual se pueda discutir la relación que guardan los medios de comunicación con las actitudes, los deseos y los valores que guían los principios sociales.	2.2.1 Analiza los desafíos sociales y psicológicos que inhiben la libertad. Por lo tanto es capaz de entenderlos y plantear soluciones que potencien o mejoren las condiciones que impiden su sano ejercicio.						
	2.3 Autonomía y heteronomía.	2.3.1 Se pondrán en discusión algunos aspectos de las teorías psicológicas, como el psicoanálisis y el	2.3.1 Analiza la diferencia la autonomía y la heteronomía y es capaz de						



			conductismo, que ponen en entredicho el principio de libertad.	reconocer y potenciar aquellas actitudes que benefician el ejercicio de la primera.					
3	Analizar el concepto, los rasgos y las condiciones que rigen y el principio de responsabilidad, así como los mecanismos de evasión de la misma.	3.1 Concepto, condiciones y características del principio de responsabilidad. 3.2 Responsabilidad estatal, laboral y	3.1.1 En grupos se distribuyen noticias o lecturas donde el principio de responsabilidad este en juego. A cada grupo se le asigna un tema en un campo diferente (responsabilidad ecológica, política, ciudadana, social, familiar, laboral). Efectuada la lectura se les pide una definición y se determina un concepto y sus características, según el campo asignado 3.2.1 Se analizaran conceptos como el justo valor del trabajo, el bien	3.1.1 Analiza su práctica de vida, las características y condiciones que hacen posible el concepto de responsabilidad. 3.1.2 Analiza la necesidad social de potenciar y generar espacios donde la responsabilidad sea un hecho. 3.1.3 Analiza las prácticas sociales, individuales,	Produce actitudes responsables que propicien un mejoramiento de la ciudadanía y de la práctica individual de la persona.				



	empresarial		común, la justicia distributiva, la legalidad, la autoridad, la imparcialidad, la huelga, la honestidad, a la luz de hechos donde estos aspectos han sido violentados o potenciados.	familiares, laborales, ecológicas, políticas etc. Donde se evade el principio de responsabilidad.					
		3.3 Mecanismos de evasión de la responsabilidad.	3.3.1 En grupos se asignan los diferentes mecanismos que individualmente y socialmente se utilizan para evadir la responsabilidad. Se le pide a cada grupo que lo comente y que lo explique asociándolo a alguna experiencia que haya tenido.						
4	Adquirir nociones sobre las principales corrientes éticas, sus características, diferencias y el	4.1 Absolutismo y relativismo moral	4.1.1 Se plantea una pregunta problematizadora que incite a los estudiantes a generar distintas opiniones. Se les mostrará a partir de	4.1.1 Reconoce las consecuencias, ventajas y desventajas de las posiciones éticas absolutistas	Capacidad para entender cuales son los principios que guían el actuar moral del estudiante				



modo en que se representan en la vida cotidiana.	4.2 Corrientes teleológicas y deontológicas. (Utilitarismo, eudaimonismo, estoicismo, hedonismo, relativismo, pragmatismo, existencialismo)	estas la posición popular, religiosa, científica y se demostrará como las opiniones tienden siempre a la polaridad relativismo/absolutismo. Se mostrarán también las debilidades y fortalezas de ambos enfoques. 4.2.1 Se discutirá la disyuntiva ¿Qué debe predominar en mi acción, el deber o el beneficio? Se adjunta un caso donde el conflicto se aún más notable y se hace notar la diferencia entre la teleología y sus variantes y la deontología. 4.3.1 Se les pide a los estudiantes que busquen noticias con	y relativistas y su incidencia en la vida social. 4.2.1 Problematisa la noción tradicional de deber como guía de la moralidad y es capaz de analizar contextualmente sus acciones morales.	y la sociedad donde convive.	
--	---	---	---	------------------------------	--

25



	4.3 Corrientes dominantes en la política y la sociedad costarricense.	rasgos de cada una de las teorías expuestas y que analicen cuales son las consecuencias de actuar de ese modo determinados casos.	4.3.1.1 Juzga críticamente y responsablemente las posiciones ideológicas y prácticas de la sociedad costarricense.		
5	Comprender los procesos de creación, adquisición y análisis de los valores que sustentan los campos de trabajo y espacios de vida de los estudiantes, junto con los requerimientos para la puesta en práctica de los mismos.	5.1 Axiología: Conceptualización y características de los valores. 5.2 Subjetivismo y objetivismo axiológico. 5.3 La	5.1.1 Se discutirán las características que determinan el valor de las conductas a partir de casos específicos. 5.2.1 Se debatirá acerca de las ventajas, desventajas y consecuencias del subjetivismo y el relativismo axiológico. 5.3.1 Se discutirán las características que determinan la importancia de los valores en la sociedad	5.1.1 Comprende la importancia del análisis crítico de los valores que rigen la sociedad costarricense. 5.2.1 Comprende las consecuencias y ventajas de los criterios valorativos con las que se abordan los problemas morales. 5.3.1 Comprende	Capacidad para reflexionar sobre situaciones que presentan un conflicto de valores y plantear alternativas y soluciones a las mismas.

26



	jerarquización de los valores.	costarricense.	críticamente las características que rigen los valores en la sociedad costarricense.						
	5.4 El perfil y la crisis de los valores en la sociedad actual.	5.4.1 Se debatirá a la luz de conflictos actuales de la política y la sociedad costarricense, que valores son prioritarios: A partir de ahí se conceptualizarán y se determinarán los requerimientos de los mismos y condiciones que los dificultan.	5.4.1 Comprende ampliamente los requerimientos axiológicos que deben impulsar a la sociedad costarricense.						



6.	Analizar las nociones y los principios que rigen las éticas junto con su contextualización y relación con la vida.	6.1 Aristóteles y la ética eudaimológica. 6.1.2 El placer como fundamento de la ética. 6.1.3 El deber principio ético. 6.1.4 El ascetismo y el conocimiento como principios	6.1.1 Se discutirá el principio de buen vivir y la felicidad como principio rector ético a partir Aristóteles y las escuelas helenísticas posteriores (Epicureos, estoicos, escépticos y cínicos) 6.1.2 Se debatirá sobre las ventajas, desventajas y consecuencias de guiar los principios éticos a partir del placer. 6.1.3 Se discutirán las visión religiosa y kantiana de deber y se polemizarán sus presupuestos y consecuencias. 6.1.4 Se analizarán las visiones ascéticas y la relación	6.1.1 Analiza los principios que rigen las conductas individuales, políticas, sociales, ecológicas, tecnológicas y empresariales de la sociedad costarricense.	Toma decisiones encaminadas a mejorar las condiciones de vida y el bien de los demás.				
----	--	--	---	--	---	--	--	--	--



	reguladores de la voluntad.	conocimiento/poder para determinar las maneras en que se regula la voluntad y el deseo, su eficacia y su relación con la ideología							
	6.1.5 El bien de la mayoría como principio regulador de la moral.	6.1.5 Se debatirá a la luz de casos actuales los beneficios y perjuicios de una ética utilitarista en el sentido de Stuart Mill.							
	6.1.6. La justicia	6.1.6 Se contrastaran las diferentes nociones de justicia que rigen la sociedad costarricense con los planteamientos filosóficos más conocidos.							
7.	Analizar los	7.1 Crisis de la	7.1.1 Se discutirá la	7.1.1 Analiza las	Criticidad				

29



principales factores que han generado la crisis actual de la ética y su impacto en la vida del estudiante.	religión y su incidencia en la ética.	importancia de una moral laica en la sociedad costarricense junto con las repercusiones jurídicas, sociales e individuales de esta nueva visión ética.	repercusiones de una sociedad laica.	hacia los problemas metodológicos con los que se enfrenta el sujeto ético en la sociedad costarricense					
	7.2 Posmodernidad y crisis de la filosofía.	7.2.1 Se analizarán a partir de casos concretos, las dificultades éticas que implica vivir en la sociedad postmoderna.	7.2.1 Analiza las condiciones que dan origen a la sociedad postmoderna, sus ventajas y desventajas.						
	7.3 Complejidad y desafíos de la ética en medio de los avances tecnológicos y los ecológicos de la sociedad contemporánea.	7.3.1 Se analizarán las limitaciones y desafíos metodológicos y filosóficos de la ética en medio de la era tecnológica.	7.3.1 Analiza las dificultades del abordaje ético de los problemas tecnológicos.						
8. Analizar la importancia de una ética de mínimos para el establecimiento	8.1 Ética de mínimos.	8.1.1 A partir de conflictos globales y particulares se plantearán los requerimientos	8.1.1 Analiza las condiciones y principios de la ética de mínimos y las contextualiza	Promociona el dialogo, respeta las diferencias de criterio y					

30



de acuerdos y negociaciones en el marco de la familia, el trabajo, la religión y la política.	<p>8.2 El pluralismo, la exclusión y la cosificación: conceptualización y contextualización en la sociedad costarricense.</p> <p>8.3 El principio de tolerancia: Significado, límites y obligaciones del principio de tolerancia.</p> <p>8.4 Ecumenismo y macroecumenismo.</p>	<p>necesarios que plantea la ética de mínimos.</p> <p>8.2.1 A partir de conflictos actuales, como los derechos reproductivos de las personas, o los derechos de las minorías sexuales, se analizarán los mecanismos de exclusión que impiden la ejecución de los derechos humanos de los grupos excluidos.</p> <p>8.3.1 Se discutirá a la luz de las experiencias de los estudiantes que significa la tolerancia y cuáles son los límites que enfrenta en la vida práctica su ejecución.</p> <p>8.4.1 Se discutirán los problemas políticos de las sociedades teocráticas y se</p>	<p>en los ámbitos en que se desarrolla.</p> <p>8.2.1 Analiza los mecanismos de exclusión y cosificación presentes en la sociedad costarricense y es capaz de plantear soluciones.</p> <p>8.3.1 Analiza la importancia de la tolerancia en una sociedad pluralista junto con sus limitaciones y obligaciones</p>	fomenta una sociedad justa y tolerante hacia las diferencias y hacia el otro.					
---	--	--	---	---	--	--	--	--	--

31



		<p>contrastarán con los principios ecuménicos planteados en la segunda mitad del siglo XX.</p>	<p>8.4.1 Analiza los conflictos políticos de las luchas religiosas y la importancia del ecumenismo en el contexto de las luchas religiosas que vive la humanidad y la sociedad costarricense.</p>						
--	--	--	---	--	--	--	--	--	--

Recomendaciones bibliográficas por ítem para la primera unidad.

- 2.1.1 Se recomienda utilizar las lecturas: Dios después de Auschwitz de Hans Jonas, Lealtad de amigos de Álvaro Zamora.
- 2.2.1 Se recomiendan cortos como: El oro de los tontos o animales de alquiler de Pablo Ortega, The corporation, etc.
- 2.3.1 Se asigna la lectura ¿Qué es la Ilustración? De Kant.
- 2.3.1 Las teorías pueden polemizarse con la referencia sartriana de la "libertad como una condena". Dados los principios por parte del docente, o por medio de lecturas grupales, los estudiantes podrán contraponer sus experiencias y tomar posición cuando el docente abra la discusión. A partir de Kant, se formula la pregunta ¿Qué es la mayoría de edad?
- 5.1.1 Se recomienda contrastar esas características planteadas con algunas clasificaciones ya estructuradas como la de Max Scheler o la jerarquía de valores de Finace.
- 8.3.1 Se recomienda la lectura ¿Cuándo podemos ser tolerantes? de Edgar Roy Ramírez.
- 8.4.1 La concepción de macroecumenismo es introducida por Helio Gallardo en textos como "La Cuestión de Dios en América Latina o "¿Esta viva la teología latinoamericana de la liberación?"

32



SEGUNDA UNIDAD: ÉTICA SOCIAL

Los objetivos o aprendizajes por lograr según el programa de estudios			Actividades de mediación (estrategias, técnicas y recursos para lograr los objetivos)	Desglose de las estrategias de evaluación	Cronograma con las fechas en las que se desarrollarán cada una de las actividades previstas	
N°	OBJETIVO DEL PROGRAMA	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN	Valores y actitudes	SEMANA
1.	Contrastar los diferentes alcances e implicaciones de la ética en los ámbitos individual y social.	<p>1.1 Relación dialéctica individuo-sociedad contextualizada a en la división social del trabajo.</p> <p>1.2 Espacio privado – espacio público.</p>	<p>1.1.1 Los estudiantes realizarán una dinámica individual-social. Cada uno asumirá un rol social para encontrar su dependencia con respecto a los demás. Con ello, se evidenciará la conformación articulada y corresponsable de la sociedad.</p> <p>1.2.1 Discutirán los límites de lo privado y lo público desde un enfoque ético. Una posible ejemplificación es la ley de antitumado como responsabilidad</p>	<p>1.1.1 Contrasta cuando sus decisiones tienen repercusiones a nivel individual y cuando esas repercusiones son a nivel social.</p> <p>1.2.2 Contrasta los límites de lo privado y de lo público, así como las diferentes repercusiones a nivel ético de las</p>	Respeto hacia los espacios públicos-privados	

33



			colectiva, salud pública y respeto mutuo.	acciones que se realizan en cada uno de esos ámbitos.		
2.	Examinar las condiciones históricas en que se estableció la Declaración sobre Derechos Humanos, así como sus fundamentaciones éticas y alcances reales.	<p>2.1 Conceptos de "libertad e igualdad" en: Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano (1789).</p> <p>2.2.1 Olympe de Gouges "Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana" (1791)</p> <p>2.2.2 Convenio 169 de la OIT "Convenio sobre Pueblos indígenas y tribales en países desarrollados"</p> <p>2.2.3 Derechos del niño.</p>	<p>2.1 Analizarán los alcances de los conceptos de "libertad e igualdad" presentes en los postulados de dicha Declaración, con las condiciones actuales de la sociedad en que vive.</p> <p>2.2 Analizarán las diferentes luchas y argumentos de sectores que se consideran a sí mismos invisibilizados o excluidos en relación con sus Derechos: mujeres, negros, indígenas, ancianos, niños, etc.</p>	<p>2.1 Examina las condiciones de "libertad e igualdad" dadas en la sociedad en que vive.</p> <p>2.2 Examina las exigencias de diferentes sectores sociales en relación a sus Derechos y la transgresión de los mismos.</p>	Respeto a la dignidad humana y a la diversidad cultural.	

34



		2.3 Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)	2.3 Discutirán sobre el alcance y el cumplimiento práctico de Derechos Humanos, así como diversas discusiones ideológicas en torno a su fundamentación e implementación.	2.3 Examina el alcance real de Derechos Humanos y su respectivo cumplimiento.					
		2.4 Relativismo ético y Derechos Humanos.	2.4 Problematizarán las diferentes posiciones sobre Derechos Humanos que existen entre Occidente y Oriente.	2.4 Examina la posibilidad de acuerdo entre visiones diferentes de mundo.					
3.	Comprender las luchas reivindicatorias de las mujeres y de diferentes grupos en relación a sus derechos sexuales y reproductivos.	3.1 Noción de patriarcado 3.2 Teorías de género.	3.1 Analizarán el concepto de "patriarcado" en relación a las relaciones de poder sobre las que se sustenta. 3.2 Discutirán sobre la concepción tradicional de "género" y los grupos de diversidad sexual de la actualidad.	3.1 Comprende las diferentes relaciones de poder que forman el patriarcado. 3.2 Comprende la identidad sexual como algo que se construye a partir de las decisiones del individuo.					
4.	Analiza la	4.1 Condiciones	4.1 Explicarán de las	4.1 Analiza las					

35



	importancia de los derechos laborales como reivindicación de las grandes luchas sociales. Las cuales han generado cierto grado de estabilidad social y conciencia ética.	de la clase obrera pos Revolución Industrial. 4.2 Posición de la Iglesia Católica ante el creciente movimiento obrero: <i>Rerum Novarum</i> . 4.3 Pacto de Ochomogo, Garantías Sociales, Código de Trabajo.	condiciones laborales que se originaron producto de la Revolución Industrial así como la lucha reivindicadora de los obreros. 4.2. Discutirán la posición de la Iglesia respecto de las condiciones de los obreros. 4.3 Discutirán la importancia de la consolidación de las instituciones sociales en el país para garantizar la estabilidad del país: Pacto de Ochomogo en torno al Código de Trabajo y las Garantías Sociales en Costa Rica.	condiciones adversas de los trabajadores previas a cualquier legislación de tipo laboral. 4.2 Análisis de la posición de la Iglesia con respecto al movimiento obrero. 4.3 Análisis de la importancia que han tenido tanto las Garantías Sociales como el Código de Trabajo para el desarrollo nacional.					
5.	Discutir sobre los daños ambientales	5.1 Declaraciones ambientales	5.1 Discutirán las posibilidades reales de	5.1 Discute sobre las dificultades a					

36



	producidos por el uso irracional de los recursos naturales, así como el modelo económico-político actual y su relación con la ética ambiental planetaria.	internacionales: Declaración de Río, Protocolo de Kioto. 5.2 Costa Rica país defensor del medio ambiente.	la implementación de las declaraciones internacionales sobre el medio ambiente, a partir de la negativa de las grandes potencias a participar en ellas. 5.2 Contrastarán el proyecto ambiental de una Costa Rica verde, con el deterioro ambiental del país.	nivel mundial de la defensa del ambiente y las repercusiones de las mismas. 5.2 Discuten sobre diferentes formas para la protección del medio ambiente en nuestro país.						
6.	Analizar las implicaciones éticas de las decisiones políticas.	6.1 Diferenciación moderna entre lo ético y lo político. 6.2 Consecuencias éticas de las decisiones políticas. 6.3 Autonomía y democracia.	6.1 Contrastarán las diferencias entre los ámbitos ético y político surgidos a partir de la Modernidad. 6.2 Discutirán diversas consecuencias éticas producto de decisiones políticas. 6.3 Analizarán las diversas formas de	6.1 Analiza los diferentes fines e intereses de la política y la ética surgidos de la modernidad. 6.2 Analiza las consecuencias a nivel ético de diversas decisiones políticas.						

37



			participación ciudadana en la democracia costarricense, así como las formas de mejorar la participación en las decisiones políticas.	6.3 Analiza nuevas formas de participación ciudadana dentro de la democracia.						
7.	Describir las implicaciones éticas surgidas por el desarrollo y aplicación de las nuevas tecnologías y su impacto para el ser humano.	7.1 Diversas problemáticas surgidas día con día con el desarrollo de las nuevas tecnologías: robo de identidad, toma de información, acoso en redes sociales, adicción a aparatos tecnológicos.	7.1 Analizarán mediante plenarios de discusión las diferentes problemáticas que surgen en relación con el avance de las nuevas tecnologías, las cuales no se presentan como algo acabado sino que se renuevan en cada momento. Y generan nuevos problemas o dilemas éticos.	7.1 Describe diversas implicaciones éticas surgidas del desarrollo de nuevas tecnologías.						
8.	Comprender los principios básicos de Bioética (ética de la vida).	8.1 Principio Bioéticos: - No maleficencia. - Justicia. - Beneficencia. - Autonomía.	8.1 Ejemplificarán la aplicación de los principios bioéticos en diferentes problemáticas y facetas de la vida, de modo que se pueda actuar autónomamente exigiendo un compromiso serio e	8.1 Comprende los principios básicos de la bioética y su importancia para asegurar una vida digna.						

38



			informado					
--	--	--	-----------	--	--	--	--	--

Recomendaciones bibliográficas por ítem para la segunda unidad

- 2.3. Algunos ejemplos para discutir son: Paramilitarismo en América Latina; Guantánamo; Narcotráfico, Conflicto Árabe-Israelí.
6.3. Se sugiere analizar el proyecto de ley 14 352 sobre autonomía de los pueblos indígenas.



TERCERA UNIDAD: DIMENSIONES ÉTICAS DE LA PROFESIÓN

Los objetivos o aprendizajes por lograr según el programa de estudios			Actividades de mediación (estrategias, técnicas y recursos para lograr los objetivos)	Desglose de las estrategias de evaluación	Cronograma con las fechas en las que se desarrollarán cada una de las actividades previstas	
N°	OBJETIVO DEL PROGRAMA	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN	Valores y actitudes	SEMANA
1.	Analizar los principios fundamentales de la ética profesional.	1.Aspectos Generales de la ética profesional: A) Bienestar de las personas. B) Competencia y profesionalidad. C) Confidencialidad y privacidad D) Responsabilidad en la actuación profesional. E) Evitar la explotación: en transacciones económicas, experimentación,	Elaborar esquemáticamente la relación de los principios fundamentales de la ética profesional en relación a los aspectos más significativos de las vivencias de los estudiantes y la realidad nacional.	Analiza la relación entre los aspectos fundamentales de la ética profesional con diferentes aspectos de la realidad nacional y de su práctica profesional.	Análisis relacional crítico aplicado a su área de trabajo.	



		enseñanza de la profesión, abuso sexual, manejo engañoso de la propaganda. F) Relación interprofesionales. G) Solución ética de problemas específicos.)						
2.	Distinguir los tipos de responsabilidad en el ejercicio de las profesiones u oficios.	2.1 Responsabilidades jurídicas: A) Responsabilidad civil. (contractual y extra contractual) B) Responsabilidad penal. 2.2 Responsabilidad Ética.(objección de conciencia)	2.1 Analizar diferentes casos en relación al incumplimiento ya sea por transgresión u omisión de la responsabilidad profesional, y el recaimiento de las consecuencias de dicho acto ya sea a nivel civil o penal. 2.2 Se discutirá sobre la objeción de conciencia como factor de autonomía personal	2.1 Distingue los tipos de responsabilidad desde el punto de vista jurídico y sus aplicaciones laborales. 2.2 Distingue la aplicación y alcance de la objeción de	Fomento de la responsabilidad en distintos ámbitos sociales.			

41



			ante los mandatos sociales, jurídicos y laborales.	conciencia como un tipo específico de responsabilidad individual y autonomía subjetiva.				
3.	Discutir los compromisos de responsabilidad Social empresarial como un elemento que afecta toda la sociedad	3.1 consecuencias de la no regulación a las empresas. 3.2 Beneficios e implicaciones de la Responsabilidad Social Empresarial para las empresas.	3.1 Se analizarán diversos casos de denuncias sobre empresas que incumplen la legislación establecida y las consecuencias de ese incumplimiento. 3.2 Se analizarán desde una visión empresarial los distintas posiciones entorna a la responsabilidad empresarial.	3.1 Discute sobre las consecuencias del incumplimiento de las empresas a la legislación establecida y el impacto sobre el desarrollo social. 3.2 Discute los posibles beneficios y posibles perjuicios de la aplicación de la responsabilidad social empresarial.	Participación fundamentada, crítica y democrática.			
4.	Discutir los alcances de los	4. Derechos y deberes estipulados en el	Se discutirán en base a su práctica profesional	Discute de forma fundamentada la	Participa de forma crítica y			

42



	deberes y derechos de los trabajadores.	código de trabajo costarricense.	el cumplimiento de los deberes y derechos de los trabajadores presentes en el código de trabajo.	aplicación y alcances de los derechos y deberes de la legislación costarricense en su ámbito de práctica profesional.	respetuosa en las discusiones sobre la realidad laboral nacional.				
5.	Relacionar los elementos generales de los códigos profesionales con las problemáticas propias de su área específica de trabajo.	5. Aspectos fundamentales de los códigos de ética profesional y conocimientos adquiridos previamente.	Se aplicaran los conocimientos adquiridos sobre ética en la elaboración de un código de ética profesional para su área específica de trabajo.	Relaciona de forma crítica los conocimientos adquiridos sobre ética con las problemáticas propias de su área específica de trabajo.	Aplican conocimiento ético a su área de trabajo.				



VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beauchamp, Tom. (1999). *Principios de ética biomédica*. Barcelona: Ediciones Masson.
- Calderon, K. (2006). *La vida que enseña*. San José: EUNED.
- Espinoza, C. P. (1983). *Educación de adultos en América latina: una visión situacional y estratégica*. Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL-PREDE/OEA.
- E. Roy Ramirez, M. A. (1991). *Ética, ciencia y tecnología*. Cartago: Tecnológica de Costa Rica.
- E. Roy Ramirez. (2009). *Apuntes éticos*. San José: Antanacsis.
- Gafo, J. (1997). *10 palabras claves en BIOÉTICA*. Navarra: Verbo Divino.
- José Carlos Bermejo, R. M. (2006). *Bioética y acción social*. Santander: Sal Terrae.
- Kant, I. Trad. García Moreno. (1974). *Crítica de la razón práctica*. México: Editora Nacional.
- Lipman, M. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- López., A. M. (2001). *Introducción a la ética*. San José: EUNED.
- Monclús, A. (1997). *Educación de adultos: Cuestiones de planificación y didáctica*. Mexico, D.F: Fondo de cultura económica.
- Ministerio de Educación Pública. (1998). *La política Educativa hacia el siglo XXI: propuestas y realizaciones*. San José: Ministerio de Educación Pública.



Ministerio de Educación Pública. (2009). *Reglamento de evaluación de los aprendizajes*. Ministerio de Educación Pública: Costa Rica.

Rivero, J. (1993). *Educación de adultos en América latina: desafíos de la equidad y la modernización*. Madrid: Editorial Popular.

Sacristán, Gimeno. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.

Sánchez, A. T. (2003). *Elementos de educación de adultos: su aplicación en el ámbito judicial*. San José: Poder judicial, Escuela judicial.

Schmidt, E. (1995). *Ética y negocios para América Latina*. Lima: Universidad del Pacífico.

Skutch, A. (2009). *Fundamentos Morales. Introducción a la ética*. San José. Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Taylor, c. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA
DIRECCIÓN DE DESARROLLO CURRICULAR
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS
Edificio Raventós , cuarto piso – educacionjovenesyadultos@hotmail.com
Tel-Fax: 2257-3964 Apartado 10087-1000 San José



EPJA-040-2013

21 de febrero de 2013

DIRECCIÓN DE DESARROLLO CURRICULAR

21 de febrero de 2013.

Señores (as)
Directores (as) Regionales
Ministerio de Educación Pública.

Estimados señores (as):

Se adjunta los descriptores actualizados a la fecha, los demás continúan igual como se encuentran en el documento "**Actualización del Plan de Estudio de la Educación de Adultos**".

Descriptores actualizados:

- 1. Vivencias de la sexualidad:** en él se desarrolla la temática de afectividad y sexualidad, por tal razón no se debe tomar una lección de los otros módulos de la especialidad de ciencias para el abordar del programa Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral de III Ciclo de Educación General Básica. Además estar dentro de la malla curricular, la deben cursar todos los estudiantes.
- 2. Hagamos deporte,** para responder al mandato de la Sala constitucional se elaboró un módulo denominado **Vivir y convivir con salud**, que sustituye hagamos deporte. También se debe aclarar que este módulo tiene contenidos y objetivos específicos para cada uno de los niveles, por lo que los estudiantes pueden optar por este módulo opcional en los tres niveles si así lo desea.
- 3. Aplicaciones del razonamiento matemático a la vida diaria,** se desarrolla el programa de transición 2013, se especifica los contenidos para cada uno de los periodos.

"Al desarrollo por la educación"

EPJA-040-2013
21 de febrero de 2013.
Página 2.

4. **Estadística Básica**, se desarrolla el programa de transición 2013, relacionados con esta temática.
5. **Ética profesional**, este descriptor es totalmente nuevo y lo deben implementar los profesores de filosofía.
6. **Descriptor de la especialidad de Estudios Sociales y Formación Ciudadana, del I Nivel**. Se agregaron algunas modificaciones a los descriptors existentes. Rigen los que se adjuntan en este oficio.
7. **Programas de los Cursos Libres**, se incluye también los programas de los Cursos Libres.
8. **Módulos Opcionales**, se incluye también los descriptors de la Oferta Emergente.

Atentamente,



Msc. María de los Angeles Alvarado Alvarado,
Jefa Departamento EPJA

Vº Bº: Dirección de Desarrollo Curricular



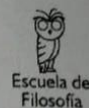
C.c. * Msc. Giselle Cruz Maduro, Directora Dirección Desarrollo Curricular
* Asesores Regionales de Adultos
* Directores de IPEC y CINDEA
* Archivo – Consecutivo

“Al desarrollo por la educación”



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

Licenciatura en Enseñanza de la Filosofía
Seminario de Graduación



La Enseñanza de la Ética en los Colegios Técnicos Profesionales: reseña histórica y análisis de su origen y práctica en la educación costarricense desde 1957 hasta 2021

**Cuestionario para Entrevista a egresados
de Colegios Técnicos Profesionales
(entrevista semiestructurada)**

Introducción/Justificación: Dada la situación de pandemia y la incertidumbre de poder entrevistar personas estudiantes que estuviesen cursando o hubiesen completado el curso de "Ética Profesional" o "Psicología y Ética", se optó por una alternativa más segura que fue la de entrevistar personas egresadas en años recientes, específicamente en los años 2017, 2018 y 2019. La información que se brinde se utilizará con fines investigativos y se guardará la confidencialidad.

Datos generales de entrevistado(a):

- 1- Nombre:
- 2- Nombre de Colegio Técnico Profesional donde estudió:
- 3- Año en que se egresó:
- 4- Género:
- 5- Modalidad de educación técnica:
- 6- Contacto con curso de ética. Selecciones alguna de las opciones siguientes:
 - a- Recibió curso de Ética Profesional ___
 - b- Recibió curso de Ética y Psicología ___
 - c- Recibió curso Ética y Protocolo ___
 - d- Recibió curso con otro tema pero que trató aspectos de Ética ___
 - e- No recibió ningún curso relativo a la Ética
7. Si llevó curso de Ética, ¿cuánto tiempo duró el curso? ¿En qué nivel la llevó, 11° y/o 12° Año)?
8. ¿De qué área o materia era la persona docente que le impartió el curso relativo a Ética?

Preguntas generales:

1. En sus propias palabras, ¿cómo definiría ética? ¿qué ha escuchado acerca de este concepto?
2. ¿En qué asignatura o asignaturas considera usted que se aprende sobre 'ética' en la formación recibida en el colegio técnico profesional?
3. ¿Qué problema, relacionado con la ética, encontró en su práctica profesional supervisada?
4. ¿Qué competencias siente que desarrolló mediante su formación en el colegio técnico profesional y que puede relacionar con los aprendizajes del curso de ética que recibió?
5. ¿Considera que la ética debe ser enseñada en un curso propiamente de ética, o que puede ser abordada desde otra asignatura?
6. ¿Sabe lo que son habilidades blandas? ¿Encuentra alguna relación de estas habilidades con la ética?
7. Desde su experiencia, ¿cómo cree que debería ser la educación ética en el campo de la educación técnica profesional?

Anexo #19. Cuestionario para entrevista a personas expertas en ética.



Filosofía

Licenciatura en Enseñanza de la



Seminario de Graduación

La Enseñanza de la Ética en los Colegios Técnicos Profesionales: reseña histórica y análisis de su origen y práctica en la educación costarricense desde 1957 hasta 2021

**Cuestionario para Entrevista a personas expertas en ética
(entrevista semiestructurada)**

Introducción/Justificación: *La información que se brinde se utilizará con fines investigativos y se guardará la confidencialidad.*

Preguntas generales:

- 1- ¿Se puede enseñar la ética? ¿Se puede enseñar a adolescentes?
- 2- ¿Es necesario un curso de ética para aprender sobre valores éticos?
- 3- ¿Se puede enseñar ética sin enseñar las otras ramas de la Filosofía?
- 4- ¿Qué es el juicio ético? ¿Se puede aprender a hacer juicios éticos?
- 5- ¿Qué metodología favorece la enseñanza de la ética?
- 6- ¿Cuánto tiempo lectivo y/o actividades son necesarias para aprender sobre ética?

Anexo #20. Cuestionario para entrevista a personas directoras de Colegios Técnico Profesionales.



Licenciatura en Enseñanza de la

Filosofía



Seminario de Graduación

La Enseñanza de la Ética en los Colegios Técnicos Profesionales: reseña histórica y análisis de su origen y práctica en la educación costarricense desde 1957 hasta 2021

Cuestionario para Entrevista a personas directoras de Colegios Técnico Profesionales (entrevista semiestructurada)

Introducción/Justificación: *La información que se brinde se utilizará con fines investigativos y se guardará la confidencialidad.*


Datos generales del CTP

1. Año de creación del colegio
2. Enfoque general del colegio

Preguntas generales:

1. ¿Existe un curso de ética en el colegio en el que labora?
2. ¿Existe un curso de psicología en el colegio en el que labora?
3. ¿Existe un curso de psicología y ética en el colegio en el que labora?
4. ¿Se enseñan valores en el colegio?
5. ¿Qué entiende por habilidades blandas?
6. ¿Cómo se relacionan las habilidades blandas con la ética?
7. ¿Cuál es la relación que identifica entre habilidades blandas y desempeño laboral?
8. ¿Por qué considera que la ética es importante en la formación de estudiantes?

Anexo #21 Norma Técnica de Institución Educación: Ética Profesional

 Ministerio de Educación Pública
Departamento de Educación Técnica

Evidencias de desempeño:

Distingue los elementos de la ética
Explica los Sistemas Morales
Describe la naturaleza social del hombre
Relaciona la ética entre la organización y los trabajadores

Evidencias de producto:

Crítica situaciones de falta de ética empresariales

Evidencias de conocimiento:

Contrasta entre ética y moral