



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

APORÍAS DE LA FORMACIÓN ÉTICA EN LA UNIVERSIDAD DE HOY

Begoña Román Maestre

Universidad de Barcelona

Departamento de Filosofía Teórica y Práctica/ Facultad de Filosofía

Centre Ciutat. Facultat de Filosofia i de Geografia i Història.

C/Montalegre, 6, 08001, Barcelona (España)

broman@ub.edu

Francisco Esteban Bara

Universidad de Barcelona

Departamento de Teoría e Historia de la Educación/ Facultad de Pedagogía

Mundet, Campus Mundet, Llevant, 3ª.

Ps. De la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona (España)

franciscoesteban@ub.edu

1. RESUMEN: 500-700 caracteres

La comunicación que presentamos surge del trabajo realizado por docentes de la Universitat de Barcelona en dos proyectos (REDICE2010-11). Éstos giran en torno al estado de la formación ética en la universidad, y concluimos que ésta presenta una serie de aporías. La primera: la formación ética parece ser un *proprium* de la misión de la universidad, mas su consideración resulta ser ornamental. La segunda: los diferentes planes docentes, en lenguaje Bolonia, incorporan las competencias éticas, no obstante, su formulación resulta confusa e imprecisa. La tercera: se están consolidando metodologías docentes relacionadas con la formación ética, sin embargo, falta saber si realmente la garantizan.

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2





LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

2. **ABSTRACT:** 500-700 characters

The present communication arises from the work done by teachers of the University of Barcelona in two projects (REDICE2010-11). These revolve around the status of ethics education in university, and conclude that it presents a series of paradoxes. The first one: the ethics education seems to be a *proprium* of the mission of the university, but his account appears to be ornamental. The second one: the different teaching plans, in Bologna language, incorporate ethical competences; however, its wording is confusing and vague. The third one: we are consolidating teaching methodologies related ethical education, however, we need to know if we can really guarantee.

3. **PALABRAS CLAVE** (lengua propuesta): 3 / **KEYWORDS** (in English): 3

FORMACIÓN; UNIVERSIDAD; EEES.

ETHICS EDUCATION; UNIVERSITY; EHEA

4. **ÁREA DE CONOCIMIENTO:** Indicar el área a la que corresponde el contenido de la propuesta:

- Arte y Humanidades

5. **ÁMBITO TEMÁTICO DEL CONGRESO:** Indicar el ámbito temático al que es propone adscribir la comunicación:

- Evaluación y calidad institucional

El Comité Científico se reserva el derecho de decidir el ámbito final de las propuestas.

6. **MODALIDAD DE PRESENTACIÓN:**

- Comunicación oral

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

El Comité Científico se reserva el derecho de decidir el formato final de las propuestas.

7. DESARROLLO: tendrá una extensión de entre 25.000 – 35.000 caracteres (con espacios)

A) Objetivos

Los objetivos que nos planteamos en nuestro trabajo son:

- Presentar algunas de las conclusiones a las que han llegado un grupo de profesores de las Facultades de Filosofía y Pedagogía de la Universitat de Barcelona, gracias a la obtención de diferentes proyectos consecutivos de innovación docente (REDICE 2010-11) subvencionados por dicha universidad.
- Presentar las vicisitudes en las que se encuentra la formación ética en la universidad de hoy, mediante reflexiones que nacen de dichos trabajos.
- Proponer una prospectiva respecto a la formación ética en la universidad de hoy, prospectiva que se enmarca en diferentes niveles del hecho universitario, desde el político o de gestión universitaria, hasta el nivel de aula, pasando por las programaciones docentes.

B) Descripción del trabajo

B1) A modo de introducción.

La universidad es una realidad poliédrica, dispone de diversas caras desde las que puede ser observada y analizada. La formación ética en la universidad es una de dichas caras, y además, es uno de los asuntos que, de una manera o de otra, forman parte del discurso actual sobre la institución universitaria. Las razones por las que esto sucede, pueden agruparse en tres categorías. La primera: la universidad europea se ha embarcado

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

en una reforma de dimensiones considerables, principalmente, porque está llamada a ser una de las instituciones protagonistas en la creación de un nuevo orden económico, social y cultural. Dicho orden no hace oídos sordos a la cuestión ética, y la universidad debería, junto a otras instituciones políticas y socioculturales, trabajar en el asunto. Así lo consideran los documentos oficiales sobre la creación del EEES (CRUE, 2010), y algunos otros de relevancia sobre la universidad del siglo XXI (Thorens, 1996; Bowen & Shapiro, 1998; Keer, 2001; Scott, 2006; Laredo, 2007). Además, las actuales circunstancias no hacen más que imprimir fuerza a la cuestión. El auge del individualismo social (Beck, 1992; Giddens, 1991), el debilitamiento de las democracias occidentales (Forbrig, 2005; Saha, Print & Edwards, 2007; Duke, 2008), o el nihilismo posmoderno (Bauman, 2003; 2005), por citar algunas, permiten concluir que la universidad debe actuar, tal y como reza el título del CIDUI 2012, como una institución de la sociedad. La segunda: la universidad, por definición y esencia, ya es una cuestión ética. Dicho de otra manera, resulta difícil definir la universidad sin hacer mención a algún aspecto relativo a la ética, sea en la dirección que sea. Aquellos textos paradigmáticos que se han dedicado a la idea, misión o usos de la universidad, sitúan la ética en una posición relevante (Newman, 1986; Ortega y Gasset, 1930; Wyatt, 1990; Keer, 2001). La tercera: la formación típicamente universitaria también se encuentra relacionada con la ética. Cuesta pensar en una formación de orden superior, como es la universitaria, que no incluya la dimensión ética (Procario-Foley & Bean, 2002; Moore, 2008). Tanto es así, que las competencias éticas y los objetivos curriculares relacionados con éstas, forman parte del esqueleto de gran parte de los programas docentes que actualmente ofrecen las universidades. Del mismo modo, las nuevas o renovadas metodologías docentes relacionadas con la formación ética de los estudiantes, se están consolidando en el día a día de las universidades (Eyler & Gilers, 1999; Newman, 2008). En definitiva, la realidad demuestra que estamos ante un asunto que necesita ser tratado y trabajado.

Pero al ahondar en la formación ética en la universidad, nos encontramos ante una serie de aporías. Nuestro trabajo se centra en tres aporías que, como ya se ha apuntado, emergen del trabajo realizado en dos proyectos consecutivos de innovación docente (REDICE2010-11) subvencionados por la Universitat de Barcelona.

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

B2) Primera aporía: ¿formación profesional o formación ética?

Afirmar que la formación universitaria está relacionada con la formación ética, que la incluye o la conlleva, no es ninguna originalidad. Quien más quien menos, de una manera o de otra, subrayando un aspecto u otro, concibe, a nivel general, que la formación universitaria también es formación ética; aunque también hay voces que no opinan así se acaba de apuntar. Las razones que apoyan esta afirmación se pueden agrupar en tres categorías. La primera es la que se podría llamar una razón histórica. La universidad cuenta con una historia marcada por encuentros y desencuentros, elogios y críticas, éxitos y fracasos, fama y ostracismo. La formación ética, casi siempre aludida como formación humanística, liberal y/o cultural, ha estado presente en las tres épocas de la universidad, la medieval, la que va del siglo XVI al XVIII, y la moderna, aunque no siempre de la misma manera (Rüegg, 1992; Valdeón, 1994; Iyanza, 2000). La formación ética en la universidad ya tiene su génesis en las primeras corporaciones de maestros y estudiantes, no es pues una cuestión contemporánea. La segunda categoría es de índole filosófica. La universidad, su misión y su fin, ha sido objeto de la filosofía, especialmente de la filosofía de la educación. Filósofos de referencia han dedicado algunos de sus trabajos y reflexiones a la universidad (Newman, 1986; Ortega y Gasset, 1930; Heidegger, 1989; Hegel, 1991; Kant, 1999). Todos ellos aluden a las connotaciones éticas en la formación universitaria, lógicamente de diversas y variadas maneras, y es bueno que así sea; pues como señalaba el propio Kant, *“el conflicto interno y externo es el elixir vital de la universidad, describe la relación entre lo que es y lo que se espera, es una fricción incancelable”* (Kant, 1999). Algunos incluso, vinculan dicha formación con una cuestión moral concreta, como es el caso del Cardenal Newman (Newman, 1986). Dichos trabajos han sido los cimientos de la creación de no pocas instituciones universitarias y sistemas universitarios nacionales. Sirva de ejemplo, lo sucedido entre los años 1802 y 1812, en los que pensadores de la talla de Fichte, Schelling, Scheleiermacher, Hegel y von Humboldt conciben la misión de la universidad y la plasman en la Universidad de Berlín en Octubre de 1810 (Oncina, 2008). Dicha universidad es la que se conoce como universidad moderna o humboldtiana, en honor a su principal propulsor. La tercera es una razón social. Las comunidades que cuentan con universidades dedican una especial atención hacia lo que acontece en dichas instituciones. Actualmente, por ejemplo, se dedica atención hacia la calidad del trabajo que realizan de docentes e investigadores, fruto de ello es la creación de diferentes agencias de evaluación y acreditación universitarias. La formación ética en la universidad también recibe atenciones, porque la

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

comunidad no está dispuesta a que los profesionales con estudios universitarios adolezcan de altura ética (Procario-Foley & Bean, 2002; Moore, 2008). La mayoría de miembros del equipo de gobierno del presidente Richard Nixon, graduados en Leyes por universidades de renombre mundial, se vieron implicados en las actividades criminales del caso Watergate. La incorporación de la ética en la formación de los futuros profesionales del Derecho es una demanda social inexcusable. Algo similar ocurre con las ingenierías cuando se descubre que no pocos ingenieros sobornan a Spiro Agnew, vicepresidenta del presidente Richard Nixon, durante su mandato en Maryland con el objetivo de obtener contratos millonarios.

Sin embargo, la cuestión no está tan clara como parece, y aquí reside la aporía: que la formación ética en la universidad sea considerada no quiere decir que se ponga por obra. Se recoge en las Conclusiones del Consejo de la Unión Europea del año 1996, en las que al evaluar el Libro Blanco *enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva*, se indica que: “...la dimensión filosófica y ética debe representar un elemento significativo a corregir, lo que puede aparecer como una visión ilustrada del devenir social, esto es, la que deposita expectativas excesivas en el conocimiento. Una interpretación más amplia de los problemas y de los desafíos que debe afrontar la sociedad contemporánea permitirá reconocer la influencia de otros factores, además de las tecnologías de la información y la mundialización de la economía, en los cambios previsibles”¹. Se puede afirmar, en líneas generales, que la propuesta del EHEA representa el cambio de un modelo curricular disciplinar, dominante durante los últimos años, hacia el de un modelo vocacional, profesional y humanístico (Karseth, 2006). Ahora bien, por diversos motivos, tan digna intención, no acaba de concretarse en no pocas universidades. Quizá el principal motivo sea la contraposición que, desde antaño, se ha establecido entre la formación profesional y la formación ética (o liberal, humanística y/o cultural. La universidad cuenta con adeptos que conciben que la formación profesional se antepone a la formación ética. En este sentido habría que incluir otros aspectos que dan más luz al debate. Entre otros: las relaciones de tipo mercantil que la universidad ha establecido con el mundo profesional, la contemporánea idea de utilidad y eficiencia que se le otorga a la

1. Conclusiones del Consejo de 6 de Mayo de 1996 sobre el Libro Blanco “Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva”, n° 3 (96/C, 195/01, en DOCE 6.VII.1996).



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

formación universitaria, o incluso, qué se entiende por Educación Superior, y la distinción entre hechos y valores, o descripción y comprensión.

Consideramos que la contraposición apuntada puede ser el origen dicha aporía, pues ambas formaciones no son tan contrapuestas como pueda parecer, y en cualquier caso, la una no excluye a la otra. Escribe Humboldt: “La ciencia no debe ser considerada nunca como algo ya descubierto, sino como algo que jamás podrá descubrirse por entero que, por lo tanto, debe ser un incesante objeto de investigación” y sigue: “el valor del conocimiento científico estriba en que es un conocimiento que el individuo va encontrando y organizando por sí y desde sí mismo. Al hacer ciencia y organizar los conocimientos desde un principio unitario, el hombre despliega su verdadera naturaleza. Ahí reside su valor formativo: sólo la ciencia que brota del interior y puede arraigar en él transforma también el carácter. la transformación de la persona es, en definitiva, la meta de la ciencia” (Humboldt, 1810). Si se parte de dicha contraposición, si una debe prevalecer sobre la otra, la formación profesional gana la partida a la formación ética por cuestiones utilitaristas. La Educación Superior es un juego de palabras ciertamente interesante, pues hace referencia a la educación que se encuentra en el nivel superior de un sistema educativo concreto, y por lo tanto, a la formación técnica y profesional; y también hace referencia a la educación que permite alcanzar lo superior, aquello que convierte al estudiante en un auténtico intelectual, y esta segunda acepción contiene una connotación ética a tener en cuenta. La ética informa a la práctica, y una práctica sin ética entraña peligros por todos conocidos. La formación ética, pues, debe ser algo más que un discurso, algo que abandone el terreno de la intencionalidad y la conciencia para adentrarse en el de la práctica ética y el ejercicio de la responsabilidad, terreno que como veremos en adelante cuenta con otras aporías.

B3) Segunda aporía: ¿formar en ética en formar en las competencias éticas de Bolonia?

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha introducido novedosos cambios en la docencia universitaria. Quizá uno de los de mayor entidad ha sido transformar los objetivos en competencias (Águeda y Cruz, 2011; Zabalza, 2011). Dentro de estas competencias se encuentran las competencias éticas. Por lo que hemos podido comprobar en los proyectos de innovación docente de los últimos años (REDICE 2010-11), se dan tres niveles de concreción de dichas competencias. El primer nivel corresponde a la universidad propiamente dicha, es decir, la institución formula una serie

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

de competencias que incumben a todas y cada una de las Facultades que la conforman. El segundo nivel corresponde a las Facultades, son ellas las que redactan las competencias éticas que les son propias según su ámbito disciplinar. Por último, está el nivel del programa docente de cada asignatura. Se supone que los equipos de profesores que imparten una asignatura pactan una serie de competencias éticas de las que ha propuesto su Facultad y que adquieren sentido en dicha asignatura. Las competencias redactadas por las propias instituciones universitarias tienen un carácter muy general y dependen del carácter de la universidad, es decir, de si es pública o privada, y dentro de éstas últimas, si es confesional o no. Las competencias vinculadas con la justicia, la solidaridad, la sostenibilidad, el diálogo multicultural, etc., son las más comunes. Las Facultades elaboran una concreción de dichas competencias centrando la mirada en su ámbito disciplinar y que no provienen de las primeras. Por último, no todos los programas docentes de las diversas asignaturas incorporan competencias éticas, es más, un número significativo de programas docentes no las incorporan; gran parte de los que sí las incorporan se limitan a copiar y pegar las competencias éticas ya propuestas por la Facultad².

Aquí reside la segunda de las aporías. Por un lado, el planteamiento y puesta en marcha de las competencias éticas va perdiendo fuerza conforme avanzan los diferentes niveles de concreción, y la formación ética parece como una cuestión descontextualizada, individual, confusa e imprecisa. Aquello que se propone a nivel de universidad, se disgrega cuando se entra en el ámbito de las Facultades, y acaba evaporándose cuando se accede a los diferentes planes docentes. Por otro lado, se trata de un reclamo institucional y novedoso en forma de competencias, que no acaba de cuajar. Sería bueno acercarse a cada docente y su quehacer para comprobar si lo que aparece escrito es lo que realmente se acaba trabajando, o no. Podemos imaginar que habrá profesores que trabajan competencias éticas aunque éstas no aparezcan reflejadas en los programas docentes. Las causas de dicho debilitamiento pueden ser varias, y sin duda, deberían ser tenidas en cuenta para que las competencias éticas no queden en papel mojado. Una causa posible sea la falta de información, y sobre todo transmisión, por parte de las propias universidades. Las diferentes instituciones universitarias deberían crear unos canales de información óptimos para que todos sus miembros conocieran las intenciones en relación

² Nos encontramos elaborando las conclusiones, y nos hemos centrado en el estudio de la Universitat de Barcelona, aunque nos atrevemos a generalizar que no habrán muchos cambios al respecto.



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

a la formación ética. Dichas intenciones deberían ser consensuadas y estar pactadas por toda la comunidad de maestros y estudiantes; y, deberían hacer pedagogía de la formación ética. Otra causa posible puede ser la falta de formación al respecto. Como es de suponer no es fácil redactar competencias éticas, mucho menos ponerlas por obra, y como veremos más adelante, evaluar su adquisición. En este sentido, pudiera pasar que los docentes no se vean con la capacidad de enseñar competencias éticas, a veces incluso, pudiera pasar que no se vean con la entidad ética para hacerlo. Para lo cual habría de aclararse si se puede enseñar la ética y cómo. La incorporación de competencias éticas a nivel de Facultad y de programas docentes requiere formación del profesorado, siempre y cuando, se conciba que dichas competencias no son una añadidura, y que tienen la misma entidad que cualquier otra competencia disciplinar o transversal. Esta causa guarda relación con la aporía anterior, pues solventa la disyuntiva entre formación profesional y formación ética.

Quizá estemos ante una buena oportunidad, y propuestas como el EEES sirvan para conseguir que la formación ética en la universidad sea una realidad vivida. Los años pasados en la universidad pueden adquirir un sentido de narratividad, y dejar de ser un conjunto de fragmentos inconexos, de asignaturas aisladas. Competencias éticas que tengan que ver con el esfuerzo, la escucha a la voz autorizada, la hospitalidad, la responsabilidad, el silencio, la honestidad intelectual, etc., sólo se adquieren cuando se les otorga un sentido narrativo, cuando los encuentros entre maestros y estudiantes consideran que son bienes internos que vale la pena conquistar. El sentido de la formación universitaria radica tanto en lo que se hace como en el cómo se hace, y ambos aspectos requieren fijar la mirada en el horizonte de los significados éticos que dicha formación incorpora (Walzer 1994).

Deberíamos cuestionarnos la teleología de la Universidad y ponerla a la altura de los tiempos para no des-virtuarla. Deberíamos cuestionarnos los fines de la universidad, a quién y para qué sirve; si es un servicio público y de qué tipo, y si la formación ética tiene cabida *real* en ella, etc. Las reformas legales que en estos momentos afectan a la autonomía de la Universidad exigen este tipo de reflexiones. En la Harvard University Gazette del 21 de noviembre de 2002, aparece el Obituario del antiguo alumno de Harvard Robert Barker (promoción 1936): *"He felt that he didn't just go to Harvard for four years: he went for life"*. Los buscadores de la verdad al servicio público pueden hacer llegar la universidad hasta la oficina, el laboratorio, las reuniones en la comunidad,

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

la conversación entre amigos y la vida familiar, pueden demostrar en público su condición de universitarios.

La tarea de los gestores académicos, y especialmente de los profesores, es crear esos espacios en los que la formación ética se va gestando, facilitar la conquista de esa vida de búsqueda de la verdad que vale la pena ser vivida. Las primeras universidades nos quedan muy lejos en el tiempo, pero sin embargo, están presentes en el día a día. Seguimos manteniendo aquellos actos académicos de los que no nos queremos desprender, seguimos entonando el *Gaudeamus Igitur* o el *Veni Creator* al inicio de cada curso académico para mantener un pasado que da sentido al presente. Poco importa que no se entienda su significado y que se entonen por repetición algo profundo nos une a nuestro pasado.

B4) Tercera aporía: ¿la formación ética a examen?

El EEES ha despertado la originalidad e innovación en lo que a formación ética se refiere. De una manera o de otra, los docentes universitarios se han dado cuenta que la formación ética requiere algo más que clase magistral. Durante los últimos años hemos asistido al nacimiento y/o reformulación de metodologías docentes que centran su mirada en la formación ética de los estudiantes, o que como mínimo, no puede ser dejada al margen de la formación técnica y/o profesional. Se trata de hacer ver que la cuestión profesional, sea en el terreno que sea, también y siempre es una cuestión ética, y no una mera variable más del problema técnico a resolver, sino la trascendental que redimensiona el resto de variables. Enseñar a jerarquizar la ética personal respecto de la profesional e insertar ésta en un entorno organizativo o empresarial alineado (que no alienado) con el marco cívico de la justicia social que dota de legitimidad a todo, debería ser objeto de estudio en las universidades

Las metodologías para ello empleadas van desde aquellas que se centran en una recuperación de los textos clásicos que conllevan lecciones de formación ética (Bloom, 1987), hasta metodologías como el aprendizaje servicio (service learning) o el aprendizaje basado en problemas (problem based learning) (Eyler & Gilers, 1999; Newman, 2008). Sin el ánimo de ser exhaustivos, se trata de situar a los estudiantes ante la realidad, de hacerle ver que ésta tiene que ver con la cuestión ética, y que además, reclama de ellos una atención especial.

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

Sin embargo, y aquí aparece la tercera aporía, ¿realmente se fomenta la formación ética con dichas metodologías, o se trata más bien de un entrenamiento para actuar de tal o cual modo ante dilemas o en determinadas circunstancias éticamente controvertidas?, además, ¿cómo evaluar dicha formación, y en cualquier caso, qué peso debería tener en relación con la evaluación típicamente académica? Ciertamente, resulta difícil responder a las cuestiones planteadas, y en cualquier caso, aún nos encontramos lejos de tener datos al respecto. No es lo mismo adquirir competencias éticas en el sentido más profundo de la palabra, que demostrar cierta habilidad a la hora de mostrarse competente desde un punto de vista ético. De momento, nada garantiza que una metodología centrada en la formación ética, como las anteriormente mencionadas, conlleve una formación ética, y menos aún una formación que trascienda a los años que se está en la universidad.

El profesorado universitario debe encontrar estrategias que confirmen que la formación ética que se plasma en diversas metodologías docentes ha sido exitosa. La evaluación de dicha formación, pues, se antoja un tema fundamental. Estamos pensando en una evaluación que supere las encuestas de satisfacción, la redacción de una prueba, la implicación de determinados proyectos sociales y/o comunitarios, etc. En este sentido, nos gustaría remarcar dos aspectos que podrían beneficiar dicha evaluación. El primer aspecto hace referencia al trabajo en equipo del profesorado de un mismo plan de estudios. Nos podemos encontrar que, a ojos del estudiante, las metodologías docentes antes mencionadas sean como anécdotas que suceden de vez en cuando, es decir, que según sea el docente y/o la asignatura, uno debe enfrentarse a la formación ética, y según sea el docente, se vuelve a la docencia universitaria meramente técnica. Si así sucede, la formación ética puede ser concebida como algo ocasional, contingente, o incluso, como el capricho de determinados docentes. La cosa cambia cuando un equipo docente incorpora la formación ética en sus diversas y variadas metodologías docentes, cuando dicha formación se asume como algo propio de la formación universitaria. Así las cosas, pudiera suceder que el estudiante considere que la formación ética tiene la misma entidad que la formación profesional y/o técnica, que van entrelazadas, y que una no tiene sentido sin la otra. Y si la formación ética es algo compartido y consensuado, se refuerza la evaluación de dicha formación. Los estudiantes asumen que en las diversas asignaturas que cursan existen criterios de evaluación vinculados con la formación ética, que no es algo propio de unas asignaturas, y algo inexistente en otras. Nos estamos refiriendo a criterios de evaluación que engloben desde las competencias éticas más generales, a otros que se centren en explicitar y gestionar conflictos de valores, intereses en juego; y por

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

optar por maneras de hacer y ser (virtudes). Se podría valorar cognitivamente la capacidad de ver la dimensión ética de algunas problemáticas y de sopesar el nivel de compromiso en la defensa de una opción u otra (esto es más tácticamente evaluable). Pero también cabría hablar (y eso es difícil de evaluar pero de lo que no podemos abdicar) de valorar el saber estar en la universidad y ser digno miembro de ella. No es descabellado afirmar que muchas de las quejas de los profesores de la universidad de hoy, hacen referencia a este saber estar de los estudiantes (Llovet, 2011).

Una de las metodologías docentes que el EEES impulsa por encima de otras, y que ciertamente, resulta beneficiosa para la formación ética de los estudiantes es la tutoría. Como ocurría en las primeras universidades, no debería haber un estudiante sin tutor asignado, sin alguien que se hiciera cargo de su persona y su proceso de autodeterminación. El proceso de autodeterminación del estudiante no debe confundirse con el de autosuficiencia o el de autonomía. La autosuficiencia responde a un sueño humano, pues uno necesita siempre del otro, por lo tanto, presentar la autosuficiencia como un modo de vida es un error, además de un engaño (Lévinas, 1993). La autonomía, competencia típica y necesaria de la formación universitaria de hoy, puede quedarse corta respecto a la autodeterminación. Ésta última se refiere a la capacidad de convertir la propia vida en un proyecto que vale la pena seguir. La autodeterminación exige conducir al estudiante a ser eso que está llamado a ser, sin olvidar que eso que está llamado a ser lo debe descubrir él mismo. Dicho esto, estamos pensando una acción tutorial que vaya más allá de la orientación académica o de la resolución de problemas puntuales, que se adentre en el terreno de la persona, en la identidad del estudiante y futuro profesional y ciudadano. También en este caso, el trabajo conjunto de los docentes es fundamental para recabar consenso sobre estos temas, con la participación, por supuesto, de los estudiantes.

C) Resultados y/o conclusiones

Los resultados y las conclusiones a las que hemos llegado en nuestro trabajo son:

- Parece estar aceptada la idea según la cual la formación ética en la universidad debe estar presente, así lo dicen los documentos oficiales y/o de referencia sobre la cuestión universitaria, sin embargo, el actual quehacer universitario no dice lo mismo. Se deberían buscar razones de peso para que la formación ética sea algo más que un anexo de la

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

universidad del siglo XXI, y políticas académicas que la hagan efectiva, que apuesten por ella además de mencionarla.

- La formación ética ha alcanzado el nivel de programación docente, hecho que sin duda resulta ciertamente importante. No obstante, su traducción al código de competencias nos ha introducido en un terreno de confusión que provoca que dichas competencias se conviertan en algo etéreo y tiendan a no ser tratadas, cuando no olvidadas. Proponemos buscar maneras para formular dichas competencias y para incardinarlas con el resto de competencias, pues eso facilitará el planteamiento de un programa docente holístico e integral.

- Por último, la formación ética en el terreno del aula está adquiriendo un protagonismo cada vez mayor, y este hecho es una consecuencia de la concienciación docente sobre el asunto. Sin embargo, se dan obstáculos ciertamente importantes para llevarla a cabo, hecho que provoca que la formación ética se quede en el ámbito de las intenciones y/o las pruebas. Obstáculos como qué tipo de formación ética es aquella que se esconde de lo que se denomina como tal, cómo se evalúa dicha formación, y qué peso debería tener a la hora de rendir cuentas sobre la capacitación del alumno, entre otros, deben ser solventados para que la formación ética sea una realidad.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁGUEDA, B. y CRUZ, A. (2011). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

BAUMAN, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BAUMAN, Z. (2005). *Ética Posmoderna*. México: Siglo XXI Editores.

BECK, U. (1992). *Risk Society. Towards a New Modernity: Theory culture and society*. London: Sage.

BLOOM, A. (1987). *The Closing of American Mind*. New York: Simon and Schuster.

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2





LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

BOWEN, W. & SHAPIRO, H. (1998). *Universities and their Leadership*. Princeton: University Press.

CRUE (2010): *Documento de reflexión sobre la mejora de las Políticas de Financiación de las Universidades para promover la excelencia académica e incrementar el impacto socioeconómico del Sistema Universitario Español (SUE)*. Ver http://www.crue.org/boletines/BOLETIN_N42/Boletin_42/ADJUNTOS/documento-financiacion1.pdf (Consultado el 18.III.2010)

DUKE, C. (2008). University Engagement: Avoidable Confusion and Inescapable Contradiction, *Higher Education Management and Policy*, 20, pp. 1-11.

EYLER, J. & GILERS, D.E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.

FORBRIG, J. (Ed.) (2005). *Revisiting youth political participation*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

GIDDENS, A. (1991) *Modernity and Self Identity Self and Society in the Late Modern Age*. London: Polity.

HEIDEGGER, M. (1989) *La autoafirmación de la universidad alemana. El Rectorado 1933-1934* (Madrid, Tecnos).

HEGEL, G.W.F. (1991). *Filosofía y universidad estatal; el profesor burócrata; los custodios del fuego sagrado*. En: BONVECCHIO, C. (Ed). *El mito de la universidad*. Buenos Aires: Ediciones Siglo XXI.

HUMBOLDT, W. (1810). *Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín*, En: BONVECCHIO, C. (Ed). *El mito de la universidad*. Buenos Aires: Ediciones Siglo XXI.

IYANZA, A. (2000). *Historia de la universidad en Europa*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

KANT, I. (1999). *La contienda entre las facultades de filosofía y teología*. Madrid: Trotta.

LAREDO, P. (2007). Revisiting the third mission of universities: Toward a renewed categorization of university activities?, *Higher Education Policy*, 20:4, Winter, pp.441-456.

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2





LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

- LÉVINAS, E. (1993). *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Caparrós Editores.
- LLOVET, J. (2011). *Adéu a la universitat. L'eclipsi de les humanitats*. Barcelona: Galàxia Gutenberg.
- MOORE, S. (2008). Practical approaches to ethics for Colleges and Universities, *New Directions for Higher Education*, 142.
- NEWMAN, J.H. (1986). *The idea of a university*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- NEWMAN, J. (2008). Service learning as an expression of Ethics, *New Directions for Higher Education*, 142, pp. 17-25.
- ONCINA, F. (ed.) (2008) *Filosofía para la Universidad, filosofía contra la Universidad (de Kant a Nietzsche)* (Madrid, Dykinson).
- ORTEGA Y GASSET, J. (1930) *La misión de la universidad* Madrid: Alianza Editorial.
- PROCARIO FOLEY, E. & BEAN, D. (2002). Institutions of Higher Education: Cornerstones in Building Ethical Organizations, *Teaching Business Ethics*, 6, pp. 101-116.
- KARSETH, B. (2006). *Curriculum restructuring in Higher Education after the Bologna Process: A new pedagogic regime*, *Revista Española de Educación Comparada*, 12, pp. 255-284.
- KERR, C. (2001) *The uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press.
- RÜEGG, W. (1992). *A history of the University in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SAHA, J.L., PRINT, M., & EDWARDS, K. (Eds). (2007). *Youth and Political Participation*. Rotterdam: Sense Publishers.
- SCOTT, J. (2006). The Mission of the University: Medieval to Postmodern transformations, *The Journal of Higher Education*, 77:1, Winter, pp. 1-39.
- THORENS, J. (1996). Role and Mission of the University at Dawn of the 21st Century, *Higher Education Policy*, 9:4, Winter, pp. 267-275.
- VALDEON, J. (1994) Universidad y sociedad en la Europa de los siglos XIV y XV, en AGUADÉ, S. (ed.) *Universidad, Cultura y Sociedad en la Edad Media* (Madrid, Universidad Alcalá de Henares) pp. 15-25.

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2





LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

WALZER, M. 1994. *Thick and Thin: Moral argument at Home and Abroad*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

WYATT, J. (1990). *Commitment to Higher Education. Seven West European Thinkers on the Essence of the University*. Max Horkeimer, Karl Jaspers, F.R. Leavis, John Henry Newman, José Ortega y Gasset, Paul Tillich, Miguel de Unamuno (Buckingham, SHRE and Open University Press).

ZABALZA, M.A. (2011). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2