

MARTÍNEZ, M ; BUXARRAIS, M.R y ESTEBAN, F (2002) " La Universidad como espacio de aprendizaje ético ". En *Revista Iberoamericana de educación*, nº 29, 2002, pp. 17-42.

LA UNIVERSIDAD COMO ESPACIO DE APRENDIZAJE ÉTICO

Miquel Martínez Martín

María Rosa Buxarraís Estrada

Francisco Esteban Bara¹

SÍNTESIS: El texto que presentamos está estructurado en dos partes. La primera trata de las funciones que se le atribuyen en nuestros días a la universidad, y que emergen de los debates cada vez más frecuentes en torno al tema; entre ellas destacamos las que a nuestro juicio nos parecen más importantes y que deberían abordarse con prontitud. En la segunda parte subrayamos la necesidad de elaborar una propuesta de formación en valores éticos para la educación superior en sociedades plurales, orientada a la creación de una ciudadanía interesada en profundizar los estilos de vida basados en valores democráticos y en construir una sociedad más equitativa. En ella planteamos un modelo de aprendizaje ético que tanto en su dimensión teórica como práctica, pretende dar respuestas y ofrecer pautas para la formación en valores en el mundo universitario.

SÍNTESE. O texto que apresen tamos está estruturado em duas partes. A primeira trata das funcões que se lhes atribuem, em nonos dias, á universidade, e que emergem dos debates cada vez mais freqüentes ao redor do tema; entre elas, destacamos as que a nosso juízo nos parecem mais importantes e que deveriam abordar-se com prontidão. Na segunda parte, ressaltamos a necessidade de elaborar uma pro posta de formação em valores éticos para a educação superior em sociedades plurais, orientada á criagáo de uma cidadania interessada em aprofundar os estilos de vida baseados em valores democráticos e em construir uma sociedade mais eqüitativa. Nela apresen tamos um modelo de aprendizagem ética que, tanto em sua dimensão teórica como prática, pretende dar res postas e oferecer pautas para a formagáo em valores no mundo universitário.

¹ Profesores de la Universidad de Barcelona, España, y miembros del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) de dicha Universidad.

1. LA NECESIDAD DE UN CAMBIO DE CULTURA DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD

Las universidades y su profesorado están abiertos a la innovación, al pensamiento crítico, al progreso y a la búsqueda de rigor y de verdad, pero a la vez son conservadoras, cuidan la tradición y no arriesgan en sus estilos de hacer y de ejercer la docencia. Parece como si las cualidades que caracterizan las relaciones entre las generaciones de nuevos estudiantes y las del profesorado senior, es decir, curiosidad, respeto, crítica, denuncia y diversidad en las formas de entender el mundo, fueran también las que identifican esta tensión entre innovación y tradición, que en sus más nobles acepciones han caracterizado a las mejores universidades a lo largo del tiempo.

A las universidades y a los universitarios no nos faltan estímulos que nos orienten hacia el cambio; lo que nos falta es voluntad de cambio y garantía de que éste contribuirá a la mejora. Tal falta de nitidez sobre lo que es «mejora» en el mundo universitario genera prudencia ante los cambios en general, y en especial ante aquellos que no conllevan de forma clara más ayudas o recursos al profesorado para la promoción de la investigación o de la calidad en la docencia. Entre estos cambios podemos ubicar aquellos que pueden derivarse del proceso de incorporación de acciones orientadas a la formación en valores o de aprendizaje ético en el mundo universitario. Si bien es cierto que cada vez se insiste con mayor frecuencia en la importancia de incorporar elementos éticos en la formación de profesionales y en el ámbito de la investigación, aún queda mucho por andar si de verdad el objetivo no se limita a la formación deontológica del futuro titulado sino a contribuir a la mejora de su formación personal en sus dimensiones ética y moral.

Las innovaciones y los cambios, sobre todo cuando no es obvio el perfeccionamiento que comportan, pueden alcanzarse mejor mediante la persuasión y la implicación en proyectos compartidos que a través de la exigencia normativa. Sin embargo, la incorporación de cuestiones éticas y la modificación o creación de condiciones que hagan posible que el escenario de aprendizaje universitario también lo sea de aprendizaje ético, requerirá algún establecimiento de pautas o de un marco normativo. Avanzar hacia un modelo de universidad que comparta la conveniencia de incorporar en sus programas de formación contenidos de aprendizaje relacionados con valores y actitudes, requiere que en cada titulación se establezcan objetivos terminales referentes a lo ético y lo moral en sus diferentes etapas.

De nuevo estamos insistiendo² en que uno de los cambios que debería abordarse con mayor prontitud en el mundo universitario se ubica en el proceso de aprendizaje del estudiante y en el diseño de las condiciones que lo hagan posible.

El desplazamiento hacia la actividad del que aprende no debería ser una novedad. Sin embargo, hemos de reconocer que si algo caracteriza negativamente a algunas titulaciones y universidades más de lo que nos gustaría, es el escaso tiempo

² M. MartínezyG. Haug(2002): «Universidad yciudadanía europea », en VV.AA.: *Formar Europeos*. Viena/Madrid, Academia de Ciencias y Artes de Europa (en prensa)

dedicado a la planificación docente y a la identificación de objetivos terminales vinculados con los aprendizajes del alumno universitario. Las políticas de promoción del profesorado no contemplan de forma adecuada -cuando lo hacen- la incidencia de la dedicación del profesorado a proyectos de innovación docente y, de manera específica, a la elaboración de planes docentes de las diferentes materias o asignaturas. En cambio, sí están establecidos criterios y agencias que orientan y valoran la dedicación a actividades de investigación, e incluso servicios que evalúan la actuación del profesorado como docente.

Esta falta de cultura en el ámbito de la planificación docente en nuestras universidades contrasta con el exceso de cultura en el campo de la estructura y de la reforma de los planes de estudio. El tiempo dedicado al segundo de estos ámbitos por los responsables de las diferentes titulaciones no ha estado acompañado, en la mayoría de las ocasiones, del tiempo y el trabajo del profesorado de las diferentes materias para constatar si realmente éstas integraban los contenidos necesarios y adecuados y si su secuencia era lógica. Parecía como si el debate fuera casi sólo un reparto de cargas docentes, que a la larga o a la corta incidiría o no en la dotación de nuevos recursos docentes para los departamentos y no un debate orientado a la mejora de la calidad del plan y de las condiciones que han de permitir formar buenos profesionales.

Tal vez la sociedad actual esté mostrando mayores niveles de exigencia en relación con la calidad de la formación universitaria, y quizás le esté exigiendo que aborde su tarea desde una perspectiva más pedagógica y universitaria y menos formal e interesada.

Nuestra propuesta respecto a la necesidad de una formación ética en la universidad se ubica en el debate sobre los contenidos de aprendizaje y sobre los estilos docentes del profesorado. Este debate genera procesos de reflexión acerca de la práctica docente, los contenidos que se enseñan, las formas a través de las que se evalúa, y las actitudes que muestra el profesorado en las formas de abordar su tarea y sus relaciones con los estudiantes.

Por todo ello, la integración de la formación ética en la universidad requiere un cambio en la cultura docente del profesorado. Sin embargo, esta necesidad, la de una formación ética, no es compartida aún por toda la comunidad universitaria. La universidad está preocupada por diferentes cuestiones que vive como necesidades urgentes, y que le hacen perder a veces la capacidad de distinguir entre lo urgente y lo importante. Son necesarios más argumentos que ayuden a convencer a aquellos que aún no lo están, y que contribuyen a la promoción de actitudes y acuerdos en el profesorado orientados a la creación de una cultura docente en la universidad capaz de generar una mejora de la calidad y una forma diferente de entender la tarea docente del profesorado, que incorpore no sólo la preocupación sino la dedicación a la formación ética del estudiante. Es posible que estemos viviendo una de las décadas más ricas en la aparición de necesidades sociales y de exigencias de adaptación dirigidas al mundo universitario, y de forma especial al profesorado.

Entre las necesidades a las que la universidad debe dar respuesta están la adaptación a la sociedad de la información y de las tecnologías; la integración al fenómeno de la globalización y el análisis de su impacto en los diferentes ámbitos de la ciencia, la tecnología, la economía y el mundo del trabajo; la atención a la diversidad de los estudiantes y la preocupación por alcanzar la excelencia académica; la rendición de

cuentas de los recursos públicos recibidos, y el establecimiento de metas, prioridades e indicadores de sus logros para obtener más recursos.

La preocupación por la integración de la dimensión ética en la formación universitaria es una de estas necesidades, y no puede abordarse de forma aislada. Tampoco puede confundirse ni debe identificarse con una «ética aplicada» relativa a la profesión del futuro titulado o titulada. Es más que eso, aunque debe incluir también la formación deontológica del estudiante. Sólo a través de un cambio en la cultura docente del profesorado y de la institución universitaria será posible tal integración ética. El tratamiento pedagógico de lo ético en el ámbito universitario no es sólo cuestión de una modificación en el plan de estudios o de la incorporación de una nueva materia. Es, sobre todo, un cambio de perspectiva en relación con lo que hoy representa lograr un buen nivel de formación universitaria, y con lo que debería significar el compromiso con lo público de una universidad que pretende formar buenos profesionales y buenos ciudadanos y ciudadanas.

Este cambio puede ser preciso para el objetivo que nos proponemos desde nuestro particular interés ético y universitario, que puede y de hecho está reclamándose como necesario para un nuevo modelo de docencia universitaria, más centrado en el que aprende y menos en el que enseña; más en los resultados del aprendizaje que en las formas de enseñar, y más en el dominio de unas competencias procedimentales y actitudinales que en las informativas y conceptuales. De ahí que insistamos en un cambio de cultura docente y que apelemos a otros requerimientos que la universidad debe atender en su tarea formativa, con el ánimo de lograr complicidades mediante las cuales entender que la integración ética no es cuestión de buenas intenciones sino de eficacia y excelencia en la formación de futuros profesionales. La aceptación que sobre esto encontramos en el profesorado universitario de disciplinas en principio ajenas a los intereses éticos es motivadora, y muestra cómo nuestras propuestas coinciden con inquietudes y necesidades vividas por diversos sectores profesionales, al formular el perfil adecuado de un futuro titulado para su correcta inserción en el mercado laboral de nuestra sociedad de la información y de las tecnologías en contextos diversos y plurales tanto cultural como éticamente³.

Al menos son tres las formas de aproximación que deberíamos identificar en la integración de la dimensión ética en la formación universitaria. La primera -y quizás la más clásica- es la de la formación deontológica del estudiante como futuro profesional. La segunda, la de la formación deontológica del profesorado en su tarea como docente y en su función, asumida o no, de modelo susceptible de aprendizaje social por parte de los estudiantes. La tercera es la de la formación ética del estudiante. Nos interesa destacar aquí la tercera, y, en función de ésta, la referida a la segunda vía de aproximación, es decir, la formación deontológica del profesorado. La primera goza de reconocimiento en los sectores profesionales, y resulta difícil encontrar en ellos alguno que la ignore o la desprecie en público y de forma manifiesta. La mayoría defiende la

³ En este sentido, estamos desarrollando un proyecto de integración de acciones formativas orientado a la formación de profesores y de estudiantes universitarios, en el que colabora profesorado de diferentes Facultades de Ciencias, Derecho, Empresariales, Medicina, Farmacia y Enfermería de la Universidad de Barcelona. El proyecto se denomina Ética y Deontología en la Docencia Universitaria (EDDU), y forma parte de las actividades de nuestro grupo de investigación GREM. El proyecto está subvencionado por la Secretaría de Estado de Educación y Universidades del MECD: EA202-0131.

formación deontológica como algo necesario y conveniente en la formación de todo titulado. Sin embargo, entendemos que, a pesar de ser la más aceptada y reconocida, es complicado su auténtico alcance si no es mediante un tratamiento sistemático que procure el desarrollo y la optimización de las diferentes dimensiones de la personalidad moral de los estudiantes universitarios, que contribuya a que estos puedan construir su matriz de valores éticos de forma autónoma y racional en situaciones de interacción social. No nos interesa tanto que el futuro titulado sepa lo que éticamente es o no correcto en el ejercicio de su profesión, sino que sepa comportarse éticamente como profesional y como ciudadano. Nuestro interés se centra en la formación ética del sujeto que aprende, y en función de ello lo haremos en la actuación del profesorado, en la dinámica de la institución y en la lógica formación deontológica que el sector profesional reclama.

En los párrafos siguientes anotamos algunas consideraciones sobre la primera vía de aproximación, la referente a la ética aplicada a las profesiones. Debido al creciente interés por el desarrollo de una ética aplicada a cualquier ámbito del conocimiento, creemos que, a nivel de educación superior, debe ofrecerse una formación ética destinada a proporcionar a los futuros profesionales en distintas especialidades un conocimiento exhaustivo de cuáles serán sus deberes y obligaciones a la hora de ejercer su profesión. En ese sentido, consideramos apropiada la existencia de una materia de Ética en la educación superior, que contribuya a potenciar dicho conocimiento y que genere en los estudiantes universitarios una conciencia individual y colectiva en torno a determinados problemas éticos que, sin duda, son susceptibles de aparecer en las distintas profesiones.

La ética profesional en la formación del universitario es un referente fundamental; implica considerar los valores profesionales, su apropiación de manera reflexiva y crítica, y, en definitiva, promover en el estudiante los valores éticos de la profesión que va a desempeñar, así como su compromiso con la sociedad.

En esta línea, estaríamos de acuerdo con Hortal (1994) cuando plantea la enseñanza de la ética profesional como «una ayuda a la reflexión sistemática sobre el servicio específico, las principales obligaciones y los posibles conflictos éticos con que va a tener que enfrentarse quien aspira a asumir responsable y lúcidamente el ejercicio de su profesión en beneficio de la sociedad». Así, debemos considerar las dos dimensiones inherentes a la misma. Por una parte, la dimensión teleológica, es decir, la finalidad o el objetivo de la práctica profesional, y, por otra, la dimensión pragmática, que, subordinada a la primera, se relaciona con el código deontológico. Esta última se propone como una guía estructurada de aquellos aspectos relativos a las relaciones del profesional consigo mismo, con la institución que lleva a cabo la actividad y con la sociedad global⁴ (Prats, Buxarrais, Tey, 2001).

⁴ Una posible clasificación de éticas aplicadas permite diferenciar entre ética de los medios de comunicación, ética de la red, ética aplicada de la salud, ética de la investigación, ética empresarial y ética de la gerencia pública. En ese sentido, incorporamos en la bibliografía una serie de direcciones url donde se establecen los códigos deontológicos de algunas profesiones.

2. UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE ÉTICO EN LA UNIVERSIDAD

El debate sobre la formación en el siglo XXI plantea, sobre todo en los niveles superiores, cuestiones que afectan a conceptos como ciudadanía, ética, moral y valores. En efecto, desde diversas perspectivas y/o paradigmas conceptuales socioeducativos -la literatura así lo demuestra-, se incluyen, de una forma u otra, la consideración de la ciudadanía y de la ética como partes de todo proceso formativo actual y futuro.

Las sociedades postindustriales democráticas, inmersas en procesos de globalización económica, confiadas en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y con nuevos retos presentes y futuros como son la acogida de personas de otros países y la consecuente convivencia de diferentes culturas, religiones y costumbres, necesitan más que nunca ciudadanos con rasgos éticos.

La universidad ha sido, desde sus orígenes, la encargada de formar profesionales y especialistas en diversas áreas del conocimiento, y hoy debería ser también la encargada de la formación de auténticos ciudadanos, responsables y comprometidos éticamente con la realidad social que les rodea (Ortega y Gasset, 1930; Russell, 1930; Morin, 2000, 2001; Martínez, 1998, 2000, 2001; Cortina, 1995, 1997).

Vale la pena cuestionarse el sentido y el significado que tiene la formación del siglo XXI. En lo que se refiere al sentido que adquiere la formación, consideramos que se haya en estrecha relación con dos grandes realidades sociales. Por un lado, con el nuevo paradigma social, la sociedad de la comunicación y de la información (Castells, 1997, 1998). La nueva sociedad ya no demanda el mismo profesional de antes. La figura profesional ya no corresponde con la de una persona llena de conocimientos, que desempeñaba en su trabajo una serie de funciones y/o actuaciones profesionales cerradas y repetitivas en buena medida (Martínez, 2000). Incluirse en un modelo profesional en continuo movimiento, sin espacio y sin tiempo asegurado, con continuas y aceleradas incorporaciones de nuevos conocimientos y técnicas de trabajo, demanda un profesional con la «cabeza bien organizada», que conozca una disciplina pero que sepa aprenderla y de forma autónoma, que sea capaz de aprehender unos contenidos pero también de desaprender los obsoletos y adquirir otros nuevos. La segunda realidad social que debemos tener en cuenta a la hora de cuestionarnos el sentido de la formación del siglo XXI, es la que hace referencia a la formación integral de la persona. Ésta debe incorporar la formación ciudadana, que no puede ni olvidarse ni dejarse en manos de subjetivismos radicales. Todo lo que tiene que ver con la persona: ética, moral, valores y sentimientos... lo que justifica su existencia, debe ser objeto y objetivo de enseñanza y de aprendizaje. El ciudadano del siglo XXI, quizás más que el de otras épocas, va a enfrentarse a retos personales cuyas decisiones de acción sobre estos influirán en las personas que están a su lado y en las que no están tan cerca (Cortina, 1995, 1997; Morin, 2000; Mayor Zaragoza, 2000).

Se trata de atender a dos caras de la misma moneda: la formación de profesionales que construyan de una forma autónoma y estratégica su conocimiento, y la formación de ciudadanos que actúen de forma responsable, libre y comprometida. En otras palabras, defendemos la formación de profesionales acordes con el nuevo paradigma social, que desarrollen las habilidades y/o capacidades necesarias para

construir el conocimiento que les sea útil y de la forma más significativa posible, es decir, personas que sepan qué decir o hacer respecto a su área de conocimiento y cómo decirlo o hacerlo en cada momento o situación concreta (Monereo, 2000). Pero también defendemos la formación de auténticos ciudadanos que hagan buen uso de su profesionalidad, o sea, apostamos por expertos del conocimiento que diseñen y pongan en marcha alternativas laborales humanizadas y viables desde un punto de vista ético (Cortina, 1997; Martínez y Bujons, 2001).

Luego nos detendremos en cinco puntos que tratan de enmarcar conceptualmente nuestra propuesta de un modelo de aprendizaje ético para la ciudadanía en la formación del siglo XXI, en instituciones educativas de orden superior como pueden ser las universidades. En primer lugar presentamos el sentido y el alcance de nuestro enfoque de aprendizaje ético. En segundo lugar, atendemos a la naturaleza del desarrollo moral de la persona, defendiendo que se trata de un auténtico proceso de construcción dialógica (Puig, 1996; Puig y Martín, 1998), y consideramos las dimensiones que a nuestro entender deben ser objeto de una atención especial según nuestra propuesta. En tercer lugar, nos detendremos en los tipos de contenidos de aprendizaje y/o de saberes culturalmente organizados y socialmente construidos que consideramos necesarios para el desarrollo de auténticos ciudadanos en la sociedad del siglo XXI desde el enfoque de aprendizaje ético (Cortina, 1997; Martínez, 2002; Morin, 2001). En cuarto lugar, conceptualizamos la figura del docente no tanto como experto en un área de conocimiento encargado de transmitirlo, sino como un gestor y dinamizador de auténticas prácticas de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. Proponemos que integre entre sus funciones la de ser un modelo en el tratamiento de los dilemas éticos, y sostenemos que el docente tiene un compromiso moral con la institución y con la comunidad a la que pertenece (Martínez, Román y Gros, 1998; Martínez, 1998, Derrida, 2002). Por último, trataremos de situarnos en el escenario educativo donde se encuentran el estudiante, los contenidos que hay que enseñar y aprender y el docente. Defendemos que la forma como se conjuguen estos tres elementos, pilares de todo proceso formativo, determinará en un sentido u otro la calidad y profundidad de los aprendizajes y el avance de los estudiantes. Es decir, las formas en que se organicen docentes y estudiantes en torno a unos contenidos objeto y objetivos de enseñanza y de aprendizaje van a determinar en buena medida la calidad del proceso de instrucción en su conjunto.

2.1 SENTIDO Y ALCANCE DEL ENFOQUE DEL APRENDIZAJE ÉTICO

Desde el enfoque de aprendizaje ético que presentamos, la intencionalidad pedagógica y ética que pretendemos incorporar a la formación universitaria no se agota en el ámbito de los medios y de los recursos de aprendizaje, ni en la identificación de los fines que creemos corresponde alcanzar a la universidad desde un punto de vista ético. Se trata de establecer relaciones entre los fines y objetivos de aprendizaje éticos y los medios y recursos disponibles para su consecución, de forma que identifiquemos entre tales relaciones aquellas que, a modo de condiciones, sea necesario establecer en la construcción de la personalidad moral del sujeto. Si la tarea educativa y formativa consiste en crear condiciones para el logro de unos determinados aprendizajes, la tarea pedagógica y ética, también en el ámbito universitario, debe consistir en identificar y

generar las condiciones que garanticen aprendizajes éticos, es decir, orientados a la optimización de la persona en su dimensión individual y como miembro de una comunidad, para que sea capaz de alcanzar mayores niveles de felicidad y equidad en su vida profesional, personal y ciudadana.

Entre el profesorado universitario es fácil encontrar a quien se sorprende ante la afirmación de que este tipo de formación también corresponde a la universidad. Se argumenta a veces que éstas son funciones y responsabilidades de la familia y de la escuela, pero no de la universidad o de las instituciones de educación superior. El estudiante es una persona adulta y no precisa de tanta tutela, y mucho menos de carácter ético. Para otros la universidad debe ocuparse de hacer bien su tarea y no de cuestiones como éstas, ya que su misión es la de instruir y preparar para el ejercicio de una profesión, para la investigación o para la docencia, y no la de educar o la de asumir tareas propiamente pedagógicas. Por último, también hay quienes piensan que todo esto significa introducir «moralismos» en la universidad, y afirman que eso es lo que no hace falta. La cuestión no es menor, ya que, tal como decíamos al principio, en la universidad (por lo menos en la nuestra), lo que no se logra por persuasión es difícil que se integre y consolide en la práctica cotidiana.

Si nuestro objetivo es crear determinadas condiciones y entendemos que éstas sólo producirán los efectos deseables si se muestran a través de buenas prácticas, debemos atender a la práctica cotidiana, al clima de las instituciones y al pensamiento y mirada del profesorado en relación con la tarea que desarrolla y al modo como la ejerce.

En consecuencia, la cuestión que defendemos y la propuesta que formulamos no es ni una propuesta que trata de la necesidad de dominar unas técnicas o estrategias para abordar unos determinados contenidos desde un enfoque ético, ni de una propuesta que consista en formular y acordar qué valores debemos transmitir a las actuales generaciones de estudiantes universitarios, además de los que establecen las cartas y declaraciones internacionales de derechos y deberes o las constituciones en países democráticos y plurales.

Se trata de una propuesta que se sitúa entre el ámbito de los fines generales -en este caso de carácter ético-, y el ámbito de las técnicas, es decir, de los recursos, estrategias y técnicas para el aprendizaje. Proponemos crear un conglomerado de condiciones que permitan al estudiante universitario apreciar como ideales un conjunto de valores, denunciar la presencia de un cúmulo de contravalores y, sobre todo, construir su propia matriz de valores que le permita no sólo razonar y pensar sobre ellos, sino elaborar criterios personales guiados por principios de justicia y equidad, así como actuar coherentemente como profesional y como ciudadano. Nuestra propuesta se mueve por intenciones pedagógicas y éticas, y, como toda intencionalidad que procura colaborar en la construcción de la personalidad del sujeto que aprende de forma integral, no puede limitar su atención a la optimización de la persona en sus dimensiones racionales, sino que debe atender a las dimensiones afectiva y relativa al mundo de los sentimientos, y también a la volitiva y relativa al mundo de las acciones.

De ahí que la tarea sobre la que tratamos sea pedagógica en el sentido más completo del término, y que deba centrar su atención en la relación que se establece

entre el sujeto que aprende, el profesorado, los contenidos de aprendizaje que forman parte de los estudios y la institución. Destacar la importancia del sujeto que aprende y de la relación que éste mantiene con el medio y con los otros es condición necesaria para iniciar desde nuestro enfoque la integración del aprendizaje ético en contextos universitarios.

El modelo de formación en valores que proponemos y que identificamos como «aprendizaje ético», pretende integrar la construcción de la personalidad moral y el desarrollo de determinadas habilidades y dimensiones de la persona, y la aprehensión de un conjunto de valores deseables. Nuestra idea se formula en el marco de sociedades plurales y democráticas caracterizadas por la diversidad, por los efectos de la globalización y por los propios de la sociedad de la información y de las tecnologías en la que vivimos.

En este marco social, cultural e informativo, las dinámicas políticas, el ejercicio del poder y la distribución de la riqueza no sólo no garantizan sino que a veces dificultan el logro de mayores niveles de democracia y equidad en nuestras sociedades.

En el campo de la educación en valores el modelo de aprendizaje ético procura producir cambios más o menos reales o potenciales en los comportamientos de las personas, derivados de la práctica o el ejercicio, la reflexión y la observación que permiten la optimización de la persona en su dimensión convivencia) y en sus niveles de reflexión sociomoral y de capacidad dialógica. El aprendizaje de valores, el desarrollo y mejora de los niveles de razonamiento moral y el aprendizaje de modelos a través de la imitación o del relato, son cambios en los comportamientos de las personas que deben y pueden generarse a través del modelo que proponemos.

2.2 DIMENSIONES EN EL DESARROLLO Y CONSTRUCCIÓN DE LA PERSONALIDAD MORAL

Tratar de fundamentar y de defender un modelo de formación ética para la ciudadanía obliga a que nos situemos en una manera concreta de entender el proceso de desarrollo moral de la persona. En otras palabras, la forma en que conceptualizemos tal desarrollo va a sustentar y a dar sentido al modelo de aprendizaje ético del que nos ocupamos en el presente trabajo.

Nos colocamos en la perspectiva socioconstructivista, que defiende el proceso de desarrollo de la persona como un auténtico proceso de construcción personal, gracias a la participación en prácticas formativas y sociales. Esta perspectiva pretende superar los dos extremos paradigmáticos que se han dado en el tratamiento de la formación moral de la persona. Por un lado, el más vinculado a la formación moral como un proceso de inculcación de valores, donde la persona ha de reproducir los que se le transmiten e incorporarlos a sus actuaciones sociales y a sus patrones de pensamiento personales. Por otro lado, el más vinculado al relativismo y/o subjetivismo radical. El primer extremo muestra una falta de confianza en el proceso de construcción personal, y, por ende, en la autonomía y responsabilidad de la propia persona. El segundo extremo niega la necesidad y muestra falta de confianza en relación con la función de la sociedad y la comunidad como transmisoras de valores. Ninguna de las perspectivas

que se sitúan en estos extremos ofrece una explicación muy completa acerca de la complejidad del desarrollo de la persona moral.

En efecto, apostamos por la transmisión de unos valores y por la denuncia de unos contravalores, ambos socialmente aceptados y defendidos como tales por la mayoría en sociedades democráticas plurales. Prueba de ello es la Declaración de los Derechos Humanos, entre otros muchos pactos y consensos reconocidos por todos y recogidos de forma escrita en documentos oficiales, sobretodo en las últimas décadas. Pero también defendemos la autonomía y la libertad de la persona que se desarrolla, de forma que no se trata tanto de aprehender una serie de valores y de patrones de pensamiento éticos externos, sino más bien de aprenderlos, de hacerlos suyos y de incorporarlos a su repertorio cognitivo de una forma significativa. Apostamos, por tanto, por el desarrollo de la persona moral como un auténtico proceso de construcción personal, como una construcción dialógica y guiada gracias a unos valores históricamente contruidos y socialmente aceptados (Puig, 1996; Puig y Martín, 1998).

Desde la perspectiva teórica sobre la educación en la que nos situamos (Sanvisens, 1984), distinguimos cuatro niveles de optimización humana o cuatro dimensiones de la persona que en su proceso de construcción son activadas con mayor o menor intensidad. Estas son: la codificativa, la adaptativa, la proyectiva y la introyectiva (Martínez, 1986; 2000; 2001). Se trata de cuatro dimensiones que se integran en el mismo orden en que han sido enunciadas, y que por su complejidad suponen diferentes familias de capacidades, procedimientos y recursos humanos susceptibles de ser potenciados en las interacciones sujeto-medio interno y externo, y que al serlo contribuyen al desarrollo optimizante de la persona.

Las dimensiones proyectiva e introyectiva inciden de forma directa en la potencia de la persona para construir su sistema de valores y actuar de acuerdo con él. La primera, porque se refiere a la capacidad para crear patrones y organizar el entorno; la segunda, porque tiene que ver con la capacidad que nos permite ser conscientes de que somos los que creamos los patrones. Nociones como las de imputabilidad y responsabilidad, tan demandadas en la actualidad, son nociones que hacen referencia a capacidades íntimamente relacionadas con ellas.

Estamos en un mundo en el que el desarrollo de estas dos dimensiones es tan necesario como aprender a leer y a escribir. Social y culturalmente nuestra sociedad necesita personas hábiles en la construcción de valores, en saber organizar su mundo para ser protagonistas y dueñas de sus acciones, y entrenadas en el ejercicio de la responsabilidad que les corresponde al ser conscientes de que son ellas las que están decidiendo sobre su comportamiento.

A pesar de que nuestra propuesta en primera instancia no pretenda la transmisión de un determinado sistema de valores, sí pretendemos contribuir, a través de la promoción de estas dimensiones, a que las diferentes matrices de valores que cada persona pueda construir a lo largo de su vida, estén orientadas a que valores como justicia, igualdad, libertad, solidaridad, respeto y tolerancia activa y actitud de diálogo, sean apreciados como tales y denunciada su ausencia. Para ello es necesario un modelo de formación ética que suponga aprendizaje del ejercicio de la responsabilidad y entender la dignidad humana como valor guía, lo que quiere decir proponer un modelo

de vida tanto individual como colectivo que no sólo facilite niveles de felicidad personal sino el ejercicio de una ciudadanía comprometida con el bien común y con el logro de una sociedad más equitativa (Cortina, 1995, 1997; Martínez, 2000, 2001).

A menudo los estilos y modelos de vida susceptibles de ser imitados y aprendidos no se ajustan al que proponemos como ideal en el párrafo anterior. En consecuencia, hará falta integrar en los escenarios de aprendizaje en los que se forma el estudiante universitario modelos reales o simulaciones que permitan estimular el desarrollo de otras dimensiones y capacidades de la persona diferentes de las que pueden derivarse de los procesos de aprendizaje social y de imitación que, sin duda, influyen en sus comportamientos. Se trata de aprovechar los contenidos de aprendizaje propios de cada carrera y las situaciones que la vida universitaria ofrece de forma habitual y natural, para promover el desarrollo de aquellas dimensiones en la persona del estudiante como sujeto de aprendizaje ético que le permita construirse racional y autónomamente en situaciones de interacción social.

En otros lugares hemos expuesto con mayor detalle el porqué y el cómo en relación con el desarrollo de tales dimensiones (Buxarraís, Martínez, Puig y Trilla, 1995), y su integración en tres ámbitos: construcción del yo, reflexión sociomoral y convivencialidad. Aquí queremos insistir en la oportunidad de aprovechar tales contenidos y situaciones cotidianas de la vida universitaria para la optimización de las dimensiones que afectan a la construcción del yo y a la reflexión sociomoral. Es evidente que también podríamos interesarnos en el tercer ámbito; sin embargo, creemos que en contextos universitarios la relevancia de los dos primeros desplaza en parte a este último como centro de interés. Tal vez corresponda a niveles anteriores del sistema educativo centrar el interés en este tercer ámbito, y quizás contribuyamos a su desarrollo y optimización de forma no intencional, centrando nuestra atención en el primero y en el segundo. El enfoque de aprendizaje ético que proponemos pretende generar de forma sistemática las condiciones que hagan posible que el universitario mejore en sus niveles de autoconocimiento, autonomía y autorregulación, facilitando así la construcción de su propio yo; y en los de capacidad de diálogo, comprensión crítica y razonamiento moral que contribuyen a potenciar la reflexión sociomoral. Nuestra propuesta pretende, además, que el estudiante universitario sea capaz de transformar el medio que le es propio en otro mejor, de implicarse en proyectos colectivos, y que muestre habilidades sociales adecuadas para el logro de los objetivos que se proponga.

Como ya expresamos, el enfoque de aprendizaje ético procura la optimización de las diferentes dimensiones de la persona que permiten la construcción de la personalidad moral de los estudiantes, y no sólo el aprendizaje de un conjunto de valores o de saberes sobre ellos.

2.3 CONTENIDOS ÉTICOS. QUÉ ENSEÑAR EN LA FORMACIÓN SUPERIOR DEL SIGLO XXI

Nuestra propuesta a favor del desarrollo de las diferentes dimensiones de la personalidad moral del estudiante, y la construcción de capacidades personales cada vez más complejas que permitan alcanzar autonomía y responsabilidad sobre la propia actuación personal, no se opone a la consideración de unos contenidos éticos como

objeto de aprendizaje en la universidad del siglo XXI. En otras palabras, nuestro enfoque de aprendizaje ético y nuestra perspectiva sobre la formación universitaria en general, pretenden fomentar el desarrollo de auténticas estrategias personales de aprendizaje que faculten saber cómo se conoce un contenido, es decir, que desarrollen la metacognición del estudiante (Martínez, 2000; Monereo, 2000; Monereo y Castelló, 1997; Nisbet y Shucksmith, 1987). Pero, a la vez, defendemos un incremento en la densidad cultural de nuestros estudiantes, consideración que hacemos extensiva a aquellos conocimientos que poseen carácter ético o que plantean cuestiones social y moralmente controvertidas. Entendemos que el interés por el saber y el estar bien informado son valores. Entendemos que son valores no sólo intelectuales, sino que poseen también una clara dimensión ética al tratarse de cualidades que permiten tomar decisiones con mayor criterio en sociedades complejas como la nuestra, y que tienen repercusiones y generan responsabilidades de impacto evidente en la calidad y dignidad de nuestras vidas y las de los demás. Defendemos la incorporación de contenidos de naturaleza ética que guíen la construcción y el desarrollo de las capacidades personales del ahora estudiante y futuro profesional como miembro de una comunidad.

La formación del siglo XXI ha de posibilitar, así mismo, la construcción de proyectos personales no exclusivamente individuales. En efecto, tal como se ha dicho y hemos comentado, quizás uno de los puntos clave del malestar de la sociedad actual y de la formación del siglo XXI sea la falta de predisposición para implicarse en proyectos colectivos que supongan capacidad para proponerse acciones encadenadas y autocontrol y autorregulación para lograrlos, en función de objetivos personales que impliquen algo más de lo puramente personal. La asunción de planes personales con rasgos éticos humanizadores conlleva el desarrollo de ciudadanos responsables y comprometidos, al tiempo que reafirma y consolida la matriz singular de valores de cada persona y da un nuevo y más completo sentido al quehacer diario profesional (Morin, 2000, 2001; Cortina, 1997; Mayor, 2000). La formación del ciudadano del siglo XXI también ha de representar la formación de personas por y para la comunidad. Antes hacíamos referencia a capacidades relacionadas con la dimensión proyectiva de la persona. Llegar a desarrollar de manera plena la capacidad introyectiva implica, entre otras cosas, darse cuenta del papel que representamos en la comunidad en la que vivimos. Se trata de apostar por la transmisión de contenidos que traten de formar personas implicadas, ocupadas y preocupadas por la comunidad social (Cortina, 1997; Morin, 2000, 2001; Martínez, 2000), que necesitan ser compartidos por los profesionales de una o más áreas de conocimiento, porque la reflexión y la acción sobre ellos mejorará la vida de la comunidad en la que el profesional desarrollará su trabajo. Se trata de formar ciudadanos que sepan atender éticamente los dilemas sociales de la comunidad, considerando estos como objeto y como objetivo de su acción profesional. Por último la formación del ciudadano del siglo XXI ha de apostar por la responsabilidad. Una actitud responsable está comprometida con la libertad, la igualdad, la equidad, el respeto activo y la solidaridad. Así, el ciudadano y el profesional que defendemos no puede obviar la implicación que sus acciones personales puedan tener en los demás. Hay que apostar por el principio de responsabilidad en el proceso formativo (Jonas, 1994). Quizás más que nunca la sociedad de la información necesita personas y profesionales responsables con la profesión que desarrollan y con lo que su acción implica. Se trata de defender un modelo formativo centrado en la responsabilidad y en el conocimiento de los deberes y de los derechos, tanto de la profesión como de la ciudadanía.

La incorporación de los contenidos apuntados a cualquier plan formativo, así como su didáctica, dependerá, entre otras cosas, de la epistemología del contenido objeto de aprendizaje, y es justo en la particularidad de cada campo de conocimiento como el tratamiento de los contenidos que defendemos en nuestro modelo de aprendizaje ético y para la ciudadanía adquieren sentido y significado pedagógico.

Desde esta perspectiva, la formación universitaria debe proporcionar al estudiante el conjunto de conocimientos necesarios para su futuro ejercicio profesional en un modelo de sociedad como la que venimos caracterizando, de manera que se atienda no tanto a las demandas a corto plazo, y sí, por ejemplo, al desarrollo de competencias profesionales. Pero estos conocimientos debe proporcionarlos a través de contextos de aprendizaje y de enseñanza en los que estén presentes valores como la seriedad, el rigor y la duda, la crítica y la autocrítica, el tesón y la superación personal ante las dificultades de comprensión, análisis y síntesis. Las situaciones de aprendizaje en las que se dan estos valores son escenarios óptimos de aprendizaje ético, y contribuyen no sólo a la formación del carácter intelectual que toda formación universitaria debe procurar, sino a la formación humanista del estudiante. Ésta no se limita a la literaria, sino que permite aproximarse a los problemas del ser humano en tanto tal y no como simple profesional. Consiente un tipo de aproximación que está acompañado de dudas, sentimientos, experiencias vividas e intuiciones. Es un tipo de aproximación que posibilita el análisis sobre el desarrollo económico, científico y tecnológico, en función de su contribución o no a la creación de situaciones de desarrollo sostenible y sustentable. Genera un modo de acercarse a la realidad que facilita la implicación en la toma de decisiones de carácter público, teniendo en cuenta los elementos económicos, científicos o técnicos, y, sobre todo, los de carácter social, ético y político. Supone por fin, aprender un conjunto de contenidos éticos a través de la forma como abordamos y conocemos aquello que necesitaremos para nuestro ejercicio profesional.

Pero, además, debemos considerar un conjunto de contenidos éticos que, a modo de condiciones, deben estar presentes en los contextos de aprendizaje universitario, porque sólo así pueden aprenderse. Nos referimos al respeto y al cultivo de la autonomía del estudiante, a la consideración del diálogo como única forma legítima de abordar las disparidades y los conflictos del tipo que sean, y a la consideración como valor de la diferencia, no de la desigualdad. En sociedades plurales y diversas como las nuestras precisamos apreciar estas cualidades como valores, si lo que pretendemos es formar personas capaces de convivir y de contribuir a hacer más digna la convivencia. Para ello es necesario promover las condiciones que permitan su presencia de forma natural en los contextos de vida y de aprendizaje en la universidad. Sólo así serán aprendidos como algo realmente valioso. Esto, lejos de ser un obstáculo, enseña a apreciar un conjunto de valores mínimos para todos que garantice tal convivencia, e identifica una serie de contravalores que la dificultan y ante los que debemos estar entrenados para rechazarlos. Entre ellos, y junto a los valores recogidos en las declaraciones y cartas internacionales de derechos y deberes, figuran los que a modo de condiciones acabamos de proponer y los que hemos presentado como valores propios de instituciones ocupadas de la creación, difusión y aplicación del conocimiento como son las universidades.

2.4 EL DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA FORMACIÓN DEL SIGLO XXI: ROLES RE-CONFIGURADOS

De acuerdo con lo que venimos proponiendo, es de suponer que las tareas y funciones del docente en la formación del siglo XXI adquieran un nuevo significado. Así, el docente se convierte en algo más que en un mero transmisor de conocimiento científico. Son los conocimientos científicos los que en el nuevo paradigma social ya no están en la boca del docente, del experto en el tema, sino que se hallan presentados y representados de múltiples formas, como en la red de redes -Internet- y son susceptibles de acceso fácil y autónomo. Sin embargo, y sin dejar de ser el transmisor del conocimiento, creemos que, por un lado, el nuevo docente es el profesional encargado de enseñar a aprender la ciencia, de enseñar a gestionar el conocimiento de una forma significativa y con sentido personal para el estudiante, de crear auténticos escenarios de enseñanza y de aprendizaje, y, por otro, es el encargado de imprimir a los contenidos que enseña el carácter ético que hará que el estudiante sea un experto profesional y un buen ciudadano. Se trata de que el docente se comprometa moralmente con su tarea formadora, es decir, no se trata tanto de ser un experto competente, sino de querer serlo y comprometerse a serlo de forma que la acción docente no se limite al hecho de producir ciencia y de transmitirla, sino que sea una acción responsable y con compromiso ético hacia dicho conocimiento. (Martínez, 1998; Altarejos, 1998; Derrida, 2002).

Con todo lo dicho, la figura del docente del siglo XXI, sobre todo en niveles superiores de educación, adquiere mayor profundidad en referencia a su rol pedagógico (Martínez, Romañá, y Gros 1998). Destacamos, por un lado, el papel de gestor de auténticos procesos de enseñanza y de aprendizaje que se centren en enseñar a aprender ciencia (García Valcárcel, 2001), y, por otro, el papel de modelo de actuación y de guía en el tratamiento de dilemas éticos propios de su área de conocimiento o relativos a temas socialmente controvertidos vinculados con la ciudadanía (Cortina, 1995, 1997; Martínez, 2002).

El profesorado universitario, en sus relaciones con los estudiantes, mantiene tres tipos de interacciones como mínimo: la de su actividad docente de carácter lectivo como responsable de enseñar una asignatura; la de evaluador del aprendizaje alcanzado por el estudiante, y la de tutor o persona de referencia tanto para consultas sobre el contenido de lo que enseña como para las de carácter más general o incluso personal del estudiante. En los tres tipos de relación el principio general es el de respeto a la persona del estudiante como persona y como alumno. En el primer caso, el principio de respeto a la persona del estudiante se concreta en el de diligencia, lo que supone ocuparse de su promoción en el saber y de su persona, y en el de veracidad, que obliga al profesorado, por su función docente e investigadora, a comprometerse con el reconocimiento de las diferencias entre verdad y falsedad y el valor superior de la primera sobre la última (Jover, 1991). En el segundo caso el principio se concreta en el de no discriminación y en el de ecuanimidad, discreción y no publicidad en la evaluación. En el tercero, el secreto profesional, como deber y como derecho, presupone el compromiso de la discreción en relación con todo aquello que no es preciso divulgar, y, en el caso de la relación de tutoría, reserva y discreción para no abordar lo que no es necesario para el tema en cuestión.

Pero en todos los casos no podemos olvidar que uno de los principios más complejos y a la vez más importantes desde nuestro enfoque sobre aprendizaje ético en la universidad es el del desinterés. Consiste en considerar al otro como un fin y no exclusivamente como un medio, pero también en no ejercer dominio de ningún tipo sobre el estudiante basándose en la relación asimétrica que mantiene con el profesorado por su diferencia con el conocimiento que profesa el segundo, con la experiencia que este pueda tener o con las habilidades y recursos que posea para el ejercicio de su función docente, no exenta de motivación, persuasión y voluntad de ayuda. Conviene que el profesorado conozca los límites de esta tendencia a la ayuda, al convencimiento y la persuasión, y que no se aproveche de la relación asimétrica para ejercer dominio de ningún tipo sobre el estudiante. Esta es una de las formas de respeto y promoción de la autonomía del estudiante, del uso del diálogo y de la consideración a la diferencia de criterio e incluso de interpretación respecto a la veracidad o no de lo que afirma y se propone como verdad por parte del profesorado. Tal como nos presenta Jover (1991), citando a Shils (1984), es obligación del profesorado mostrar a los alumnos que su punto de vista no es el único razonable, que existen otras interpretaciones o propuestas y que deben tener interés en conocerlas. Como afirma Fullat (1989), quien mantiene una actitud de tensión hacia lo verdadero sabe que se trata de algo que no puede imponerse. Huir de dogmatismos es mostrar talento y carácter universitario al que desde la docencia o la investigación procura la construcción y la difusión del conocimiento y de la verdad.

El profesorado universitario debe estar entrenado en la manera de cumplir con el contrato moral (Martínez, 1998) que se deriva de lo que venimos proponiendo; en la forma de abordar las cuestiones socialmente controvertidas desde posiciones de neutralidad; y en la propuesta y no la imposición de valores desde posiciones de beligerancia. Existen modos de abordar las cuestiones controvertidas que generan aprendizaje ético y que favorecen una construcción autónoma y racional de valores en la persona del estudiante, y otros que conducen a posiciones sólo subjetivas, sin más fundamento. También los hay de actuar en defensa de unos valores y posiciones o en contra de los contravalores y posiciones correspondientes, como formas de beligerancia, que son correctas y deontológicamente acordes con los principios de veracidad y desinterés, y otras que no lo son (Trilla, 1992).

Conviene que el profesorado esté formado en cuestiones como éstas, que hoy son del todo necesarias para evitar que su función en cualquiera de los tipos de relación considerados sean contrarias al enfoque de aprendizaje ético que proponemos. Se trata de reflexionar y de aprender un conjunto de pautas que regulen y orienten nuestra forma de proceder, evitando que la autoridad moral y científica que pueda tener, derivada de su reconocimiento académico, no se convierta en factor que genere dependencia, pérdida de perspectiva crítica o falta de interés por conocer otras formas de aproximación y valoración.

2.5 EL ESCENARIO EDUCATIVO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE

Como hemos apuntado, otorgamos especial importancia a la manera como se sitúan el estudiante, el docente y los contenidos propios de enseñanza y de aprendizaje en el escenario educativo concreto. Se la damos porque consideramos que, según sea la

forma en que se relacionen dichas dimensiones, se fomentará uno u otro tipo de aprendizaje, a veces del todo contrapuesto al pretendido. En otras palabras, el modelo de aprendizaje ético que defendemos para la ciudadanía, apuesta por formas especiales y concretas de organizar el escenario pedagógico, de manera que no todo vale a la hora de tratar de enseñar un contenido o un bloque de contenidos a un conjunto de estudiantes. En tal sentido, vale la pena decir que prestamos atención preferente a las formas de organización conjunta entre docente y estudiantes que apuesten por situaciones de interactividad, y en las que el docente acabe traspasando el control y la responsabilidad de la actividad a sus alumnos y en las que se compartan significados importantes para todos los participantes (Coll y otros, 1992; Mercer, 2001).

Esta forma de organización social del aula y de los estilos de aprendizaje es idónea para todo tipo de enseñanza superior que pretenda incidir en los niveles y objetivos que venimos presentando como deseables en un modelo de sociedad de la información, el conocimiento y las tecnologías como la nuestra. En efecto, un aula universitaria ha de representar y reflejar algo más que un proceso de transmisión de contenidos científicos, tal como ha marcado la tradición en los últimos años. Consideramos que el aula es un lugar en el que desarrollar procesos en los que se gestionen de principio a fin situaciones de enseñanza y de aprendizaje de naturaleza estratégica, donde no solamente se aprendan unos contenidos, sino que se fomente el cómo aprenderlos y ser consciente del proceso seguido en su aprendizaje (Nisbet y Shumcksmith, 1987; Monereo y Castelló, 1997). Importa mucho la naturaleza de las actividades que el docente pone en marcha y la secuenciación de las mismas.

En referencia a la naturaleza de las actividades y tomando en cuenta que defendemos un aprendizaje estratégico que tenga que ver con la metacognición, son pertinentes aquellas actividades que involucren al estudiante de una forma activa y responsable, y donde su quehacer tenga un peso importante en el desarrollo de la sesión o de las sesiones que dure el proceso formativo. En otras palabras, el rol del estudiante ha de ser activo, a la vez que debe asumir el control y la responsabilidad consciente de dicho proceso. Las sesiones de aula deben representar verdaderas comunidades de aprendizaje con un gestor del proceso, como es el docente, que se encarga de organizar y de controlar las actividades puestas en marcha, de manera que cada persona puede desarrollar sus propias estrategias heurísticas de aprendizaje, al tiempo que se comparte entre todo el grupo una manera de trabajar y de aprender y un discurso propio y concreto de esa comunidad de aprendizaje (Mercer, 2001). Si nos referimos a la secuenciación de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, se trata de que se desarrollen de una manera organizada y coherente, de forma que se vaya de menos a más hacia la autonomía y el control responsable de la actividad del estudiante. De esta forma, proponemos situar las actividades más dependientes del docente al principio de las secuencias del proceso formativo, y las más autónomas, independientes y complejas al final.

Hemos afirmado que las consideraciones sobre la organización social del escenario en el que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje se postulan en función de una mejor preparación del nuevo profesional demandado por la sociedad de la información, y con base en las actuales tendencias psicopedagógicas sobre el aprendizaje. Sostenemos que esas formas de planificación, desarrollo y puesta en marcha de actividades son más sensibles y adecuadas a la incorporación de contenidos y de formas de hacer de naturaleza ética y moral. No todas las formas de organización

social del aula y del trabajo individual o cooperativo que procuran generar aprendizaje en el estudiante son igualmente válidas para aprender a apreciar como valiosas condiciones como las que planteamos a modo de valores mínimos en nuestra propuesta de aprendizaje ético. Se aprende a estimar el respeto y la promoción de la autonomía, el valor del diálogo y de la diferencia, y la consideración hacia ella como factor de progreso individual y colectivo, cuando esas cualidades están presentes de forma natural en los escenarios de enseñanza y aprendizaje, en los espacios de participación y en el clima institucional de nuestras universidades. Entre esos escenarios y de forma cada vez más frecuente, las prácticas y las estancias mediante convenios en empresas e instituciones son lugares óptimos para identificar valores y contravalores, para aprender a diagnosticar situaciones en clave ética, para aprender a comprender mejor y más críticamente la realidad que nos rodea tanto laboral como socialmente, y para entrenarnos en formular propuestas y en implicarnos en proyectos personales y colectivos capaces de transformar y mejorar las condiciones de nuestro mundo. Dichos escenarios también pueden ser lugares en los que no se aprenda nada de todo esto o se aprenda lo contrario. Esta es una tarea a la que no puede mostrarse ajeno el profesorado universitario. El aula, como espacio de debate, debe integrar análisis que tengan en consideración tales cuestiones. Esta institución, en la que el estudiante puede participar en la toma de decisiones, es también un buen lugar donde aprender a profundizar en los estilos de vida y en los valores democráticos, pero puede ser igualmente un sitio en el que aprender que la participación y la democracia son cuestiones formales que sólo sirven para incrementar la cohesión del sistema, pero que difícilmente pueden ser vías para el progreso y la transformación de nuestros contextos de vida en otros más justos y equitativos. El profesorado universitario, en especial aquel que ejerce funciones de responsabilidad académica y política, debe ser consciente de esta función informal potencialmente formadora de la institución.

Sin embargo, y a pesar de lo expresado hasta aquí, nos parece de particular importancia el espacio del aula universitaria. La clase, el seminario, el gabinete de lectura o el estudio de caso son espacios de interacción privilegiados, en los que quizás por la progresiva integración de tecnologías de la comunicación y la documentación el encuentro entre estudiantes y entre estos y el profesorado permite diseñar el tratamiento de los contenidos curriculares de formas muy diversas. Sin perder rigor ni disminuir el nivel del aprendizaje, podemos dedicar más o menos tiempo a plantear problemas o a responder preguntas, a discutir resultados o a repasar operaciones, a exponer posiciones o a buscar más perspectivas sobre un objeto de análisis, etc. Es evidente que no es lo mismo hacer una cosa u otra, como también lo es que, según cuál sea el enfoque, el profesorado podrá utilizar estrategias diferentes de la expositiva o interrogativa en la forma en que aborde o construya el conocimiento. Nos interesa destacar que la incorporación de tales estrategias para el desarrollo de las dimensiones que planteamos en el análisis sobre la construcción de la personalidad moral, supone añadir calidad ética al proceso de enseñanza-aprendizaje. Este es quizás el reto más discreto y a la vez más profundo que proponemos desde el enfoque del aprendizaje ético. No se trata de hacer grandes cambios curriculares ni nuevas reformas en los planes de estudio, sino de incorporar en los planes de cada asignatura contenidos y objetivos terminales de naturaleza ética, pero de carácter procedimental y actitudinal. Para ello es necesario cambiar la perspectiva de un amplio sector del profesorado; aprovechar e intercambiar las buenas prácticas que existen en relación con el tema que nos ocupa; y poner a disposición del mismo recurso y estrategias adecuadas.

Vale la pena señalar que si no hacemos el esfuerzo de dar un sentido transversal a la propuesta descrita, corremos el riesgo de ir hacia la creación de tantas situaciones de enseñanza y de aprendizaje estratégicas y con rasgos éticos y morales como asignaturas por las que transite el estudiante en su período de formación. En este sentido conviene que el profesorado asuma que un enfoque como el del aprendizaje ético en la universidad propone atender el desarrollo integral del estudiante, no sólo en su manera personal de aprender y abordar el ejercicio de su profesión, sino en su forma de pensar y de comportarse como ciudadano.

BIBLIOGRAFÍA

BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M.; PUIG, J., y TRILLA, J. (1995): *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid, Edelvives.

BUXARRAIS, M. R; PRATS, E., y TEY, A. (2001): *Ética de la información*. Barcelona, UOC.

CASTELLS, M. (1997-1998): *La era de la información*, 3 Vol. Madrid, Alianza Editorial.

COLL, C.; COLOMINA, R; ONRUBIA, J., y ROCHERA, M. J. (1992): «Actividad conjunta 40 y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa», en: *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, pp. 190-232.

CORTINA, A.; CONILL, J., y GARCÍA-MARZA, D. (1994): *Ética de la empresa*. Madrid, Trotta.

CORTINA, A. (1997): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza Editorial.

- (1995): «La educación del hombre y del ciudadano», en: *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 7, pp. 41-63.

DERRIDA, J. (2002): *Universidad sin condición*. Madrid, Mínima Trotta.

FULLAT, O. (1989): «Educación», en F. Altarejos y otros: *Filosofía de la Educación hoy*. Madrid, Dykinson, pp. 69-90.

GARCIA-VALCÁRCEL, ANA (coord.)(2001): *Didáctica universitaria*. Madrid, La Muralla.

GOYTISOLO, J., y NAIR, S. (2000): *El peaje de la vida. Integración o rechazo de la emigración en España*. Madrid, Aguilar.

HORTAL, A., y otros (1994): *Ética de las profesiones*. Madrid, Universidad Pontificia.

JONAS, H. (1979): *El principio de la responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona, Herder, 1989.

JOVER, G. (1991): «Ámbitos de la deontología profesional docente», en: *Teoría de la educación*, vol. 3, pp. 75-92.

LAPORTA, F. J. (1985):« El principio de igualdad: introducción a su análisis», en: *Sistema*, 67, pp.3-31.

MAYOR ZARAGOZA, F. (2000): «La Educación, base de la democracia». Conferencia dada en la Universitat Oberta de Catalunya.

MARTINEZ, M. (2002):«Universidad y ciudadanía europea», en: *La formación de Europeos*. Simposio Internacional. Barcelona.

- (2000): «La formació universitària per a l'empresa a la societat de la informació», en: *Máster. Gestió empresarial per a l'indústria farmacéutica; afins*. Universidad de Barcelona, pp. 41-50.

- (1998): *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

- (1986): *Inteligencia y educación*. Barcelona, PPU.

MARTÍNEZ, M., y BUJONS, C. (coords) (2001): *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad*. Barcelona, Ariel.

MARTÍNEZ, M.; ROMANA, T., y GROS, B. (1998): «The problem of training in higher education», en: *Higher Education in Europe*, vol. XXIII, n.º 4, pp. 483-495.

MERCER, N. (2001): *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona, Paidós.

MORIN, E. (2000): *La mente bien ordenada*. Barcelona, Seix Barral.

MONEREO, C. (2000): «Sociedad del conocimiento y educativa: claves prospectivas». Documento de la conferencia ofrecida en la Universidad de Barcelona.

MONEREO, C., y CASTELLÓ, M. (1997): *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona, EDEBÉ.

MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós.

NISBET, J., y SHUCKSMITH, J. (1987): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Santillana.

ORTEGA Y GASSET, J. (1930): *Misión de la Universidad*. Madrid, Alianza Editorial.

PUIG, J. M. (1996): *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, Paidós.

PUIG, J. M., y MARTÍN, X. (1998): *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*. Barcelona, EDEBÉ.

QUINTANILLA, Miguel Á. (1999): «La misión y el gobierno de la universidad abierta», en: *Revista de Occidente*, 216, pp. 117-146.

RUSSELL, B. (1930): «La conquista de la felicidad.» Debate. Madrid. 41

SANVISENS, A. (1985): «Concepción sistémico-cibernetica de la educación», en: *Teoría de la Educación. El problema de la educación*. Murcia, Limites, pp. 163-186. - (1984): *Cibernetica de lo humano*. Barcelona Oikos-Tau. SHILS, E. (1984): *The academic ethics*. Chicago University Press.

SINGER, P. (1984): *Ética aplicada*. Barcelona, Ariel.

SOCKETT, H. (1985): «Toward a professional code in teaching», en P. Gordon (ed): *Is teaching a profession?* 2ª edición, pp. 26-43. Heinemann, University of London, Institute of Education.

TORRENTS, R. (2002): *Noves rapons de la Universitat. Un assaig sobre l'espai universitari català*. Vic., Eumo Editorial.

TRILLA, J. (1992): *El profesory los valores controvertidos*. Barcelona, Paidós.

Direcciones url relativas a códigos deontológicos de las profesiones

ÉTICA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Declaración de principios de la profesión periodística

<[http:// www.pressnetweb.com/recursos_periodisticos/Etica_periodistica/codigoseticos/](http://www.pressnetweb.com/recursos_periodisticos/Etica_periodistica/codigoseticos/)>.

ÉTICA DE LA RED

Código ético sobre publicidad en Internet <[http://www.aap.es/data/pdfs/](http://www.aap.es/data/pdfs/cod0002.pdf) cod0002.pdf>.

Código ético de protección de datos personales en Internet

<[http:// www.aap.es/data/pdfs/codO010.](http://www.aap.es/data/pdfs/codO010.pdf) pdf>.

Código ético para el uso de la red informática <[http://www.ua.es/es/](http://www.ua.es/es/internet/cod-etico.html) internet/cod etico.html>.

ÉTICA APLICADA A LA SALUD

Código ético y deontología médica <[http://www.sanytel.com/](http://www.sanytel.com/codigoetico.htm) codigoetico.htm>.

Código internacional de ética en enfermería <<http://www.icn.ch/icnodesp.pdf>>.

Código ético y deontológico dental español

<<http://www.infomed.es/consejo/etico.htm#1>>.

Código de ética farmacéutica <<http://www.sefh.es/codigoetica.htm>>.

ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

<<http://www.cartif.es/externo/codigo.html>>.

<<http://www.agenqua.org/docs/codigoe.pdf>>.

ÉTICA EMPRESARIAL

<<http://www.ataa.com/codigo.htm>>.

ÉTICA DE LA GERENCIA

<<http://www.iaf-world.org/PoderGerEt.htm>>.