

MARTÍNEZ, M. (2006) Formación para la ciudadanía y educación superior en *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, pp. 85-102.

## FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN SUPERIOR.

Miquel Martínez Martín  
Universitat de Barcelona

### **1. La función ética de la formación universitaria.**

La universidad es el lugar en el que se aprende el conjunto de saberes que deberá permitir al futuro titulado iniciarse en el ejercicio de una profesión con eficiencia o avanzar en los conocimientos propios de un ámbito del saber de forma y manera que pueda iniciarse en la investigación o en la especialización y profundización en los mismos. No resulta tan obvio que la universidad sea un lugar en el que se aprenda un conjunto de saberes éticos i ciudadanos. Como mínimo no resulta tan obvio para todos.

Nuestra propuesta sostiene que una de las funciones de la formación universitaria es de carácter ético y que no puede entenderse una formación universitaria de calidad que no incorpore de forma sistemática y rigurosa situaciones de aprendizaje ético y de formación ciudadana. Esta afirmación, como mínimo, es una afirmación que debe argumentarse ya que la actitud y predisposición que el profesorado universitario de las diferentes disciplinas muestra al respecto no siempre es favorable y con frecuencia es en el mejor de los casos de curiosidad o de duda en relación a las razones que justifican nuestra afirmación.

La universidad, en el contexto sociocultural actual, es un espacio óptimo de aprendizaje no sólo de carácter profesional y cultural, en su sentido más amplio, sino también de carácter humano y por lo tanto de carácter ético y moral. A nuestro entender, desaprovechar esta función de la universidad es un error y promover la potencia pedagógica de la universidad en relación con el aprendizaje y la formación relativas a las dimensiones éticas y morales de los estudiantes es un deber en toda institución de educación superior con voluntad de servicio público. El sentido y la misión pública de la universidad no está determinada por el carácter público o privado de su titularidad, sino que lo está en función de un conjunto de características que permiten concebirla o no como un espacio de aprendizaje ético que procura que sus titulados ejerzan sus futuras profesiones con voluntad de contribuir a una sociedad inclusiva, digna y democrática. Y esta voluntad no está presente en el mundo de las universidades por igual a pesar de que en sus planes estratégicos así lo expresen. También en este caso, del dicho al hecho hay un trecho.

Tres son las dimensiones que podemos identificar en la función ética de la universidad en la sociedad actual. Una, la formación deontológica relativa al ejercicio de las diferentes profesiones. Dos, la formación ciudadana y cívica de sus estudiantes. Y tres, la formación humana, personal y social, que contribuya a la optimización ética y moral de las futuras y futuros titulados en tanto que personas. En relación con estas tres dimensiones puede afirmarse que la primera está razonablemente aceptada como un signo o indicador de calidad, la segunda es aceptada de forma progresiva como una

necesidad y un reto en el que la universidad debe colaborar y la tercera como algo que, a excepción de algunas universidades, corresponde a otros niveles del sistema educativo y que difícilmente puede integrarse en la misión y función de las universidades.

Nuestra posición defiende que las tres son necesarias, aunque no sean suficientes, para poder entender lo que hoy y en nuestro mundo debe ser una universidad de calidad. Obviamente una universidad que sólo se ocupará de atender estas funciones no estaría ejerciendo la misión que la sociedad entiende que le corresponde. Los titulados deben acabar sus estudios conociendo las últimas técnicas y avances en su profesión, pero además deben ser buenos profesionales, profesionales que se signifiquen desde su profesión por contribuir a que la sociedad sea más culta y digna. Por ello una universidad que descuidará o no prestará la atención, sin duda laboriosa y delicada, a las tres funciones citadas no sería a nuestro entender una universidad de calidad. Las universidades, su profesorado, sus investigadores y los universitarios en general tienen capacidad y ejercen formal o informalmente mucha influencia.

En la sociedad de la información y la diversidad en la que vivimos y en un mundo globalizado como el nuestro, es difícil aceptar como una oferta formativa de calidad aquella que no presta atención a todo aquello que hace posible que esta sociedad sea una sociedad del conocimiento y del aprendizaje continuo. Y obviamente tal aprendizaje continuo lo ha de ser no sólo de los contenidos de aprendizaje que hacen de un titulado un buen profesional, sino también un buen ciudadano y una buena persona ética y moralmente.

La formación de un buen profesional hoy debe integrar también su formación como ciudadano y como persona. La realidad es distinta pero el ideal debería ser éste. Éste es nuestro objetivo y nuestro propósito al reflexionar sobre estos temas y al formular nuestra propuesta de aprendizaje ético en la universidad.

Para ello proponemos que la universidad sea un espacio de construcción de valores en el que los estudiantes que en ellas se forman puedan aprovechar al máximo los recursos que esta ofrece, para avanzar en la construcción de matrices singulares y personales de valores guiados por ideales como la dignidad, la libertad y la justicia de forma que hagan posible realidades sociales inclusivas y vidas personales dignas y personalmente construidas en situaciones de interacción social. Pero la dimensión ética de la formación universitaria no puede limitarse a la transmisión de un conjunto de valores democráticos y cívicos. Incluso por muy oportunos y consensuados que éstos sean, por ejemplo en el caso de las universidades públicas que disfrutan de autonomía suficiente en relación con los poderes públicos, no podemos reducir la función ética de la formación universitaria a una función de transmisión, instrucción y reproducción de tales valores. Esa sería una percepción ingenua e incluso contradictoria con nuestra propuesta.

Obviamente conviene defender los valores antes citados en tanto que ideales. Son por otra parte valores en los que, incluso desde posiciones diversas es fácil coincidir. Pero además es necesario construir espacios de convivencia y aprendizaje universitarios en los que tales valores estén presentes de forma habitual, cotidiana y natural. La tarea no es fácil pero es posible.

Una universidad de calidad y de servicio público es aquella que hace más digna la sociedad en la medida en que contribuye a formar buenos y excelentes profesionales que son también ciudadanos y ciudadanas más cultos y más críticos. Y para ello conviene que la universidad, el profesorado y sus responsables políticos no olviden que se aprende a ser más crítico y ciudadano cuando se vive en contextos en los que la búsqueda de la verdad se hace con rigor, a través de la argumentación y el diálogo, de la deliberación abierta, evitando dogmatismos y fundamentalismos y en interacción social y colaboración con otros.

Por ello en esta tarea las instituciones de educación superior pueden desempeñar una función notable aunque no sea exclusiva. En ellas se puede aprender a valorar la inclusión pero también se pueden vivir situaciones de exclusión. También se puede aprender a ser responsable si la cultura de la institución y la práctica cotidiana genera, de manera natural, situaciones en las que cada uno se hace responsable de lo que le corresponde. Son excelentes espacios en los que aprender a aceptar que somos seres limitados y en los que es posible apreciar y vivir la superación personal y el esfuerzo para alcanzar nuevas metas colectivas y personales, como algo valioso.

En este sentido la función del profesorado es clave y no debe estar en función de su buena voluntad el que la universidad sea o no un buen lugar donde los estudiantes puedan también aprender y formarse como ciudadanos. De acuerdo con lo formulado hasta aquí es necesario que el profesorado sea :competente para reconocer al otro, en este caso al estudiante , en igualdad de derechos y condiciones en tanto que persona; capaz de comprender que es en la intersubjetividad y en la cotidianidad de la vida en la que nos construimos como persona y saber actuar en consecuencia.

Es así que la formación para la ciudadanía, desde el enfoque de aprendizaje ético que formulamos, no puede limitarse a una cuestión meramente curricular o a un conjunto de disposiciones y normativas legales. Implica también cuestiones que van más allá de lo estrictamente docente. Supone formular propuestas en política académica-docente y en formación del profesorado. Son estas acciones las que han de generar las condiciones necesarias para que la propuesta formulada pueda lograr la finalidad que persigue.

## **2. La cultura docente y la calidad en la formación universitaria.**

Por ello conviene, aunque sea brevemente, situar el tema en relación con el sentido y la misión actual de la universidad y en el contexto de los cambios relativos a la cultura docente que precisa la universidad.

Sólo un cambio de cultura docente y en la cultura laboral del profesorado puede hacer posible nuestra propuesta, de igual manera que sólo este tipo de cambios pueden hacer posible una universidad de calidad. Así ha acontecido en el ámbito de la investigación y así debe acontecer en el ámbito de la docencia y del aprendizaje. Expresamente nos referimos no sólo a la docencia, actividad del profesorado, sino también al aprendizaje, actividad del estudiante, mediada por la actividad del profesorado. No podemos olvidar que una parte importante de las resistencias ante los cambios en la universidad tienen su causa en una actitud pasiva y excesivamente interesada del estudiante en obtener un título que le permita competir con otros en

cuestiones estrictamente profesionales y a menudo alejadas o incluso contrarias a propuestas éticas y relativas al mundo de los valores como las que planteamos.

Estos cambios de perspectiva en relación con la cultura docente deben permitir plantear la formación universitaria no sólo en clave profesional sino también ciudadana. Tal y como hemos formulado en párrafos anteriores existen razones para afirmar que una formación universitaria de calidad no puede separar la formación profesional de la formación ciudadana. Nos referiremos a tres: la primera relacionada con el concepto actual de formación universitaria; la segunda con el objetivo de cohesión social y no sólo de competitividad; y la tercera derivada de las investigaciones sobre desarrollo moral y aprendizaje ético. Todas están relacionadas entre sí y con la construcción de ciudadanía, en el espacio universitario.

Una formación universitaria de calidad no puede reducirse a una formación para la inserción laboral, por muy óptima que ésta pueda resultar. En el mundo laboral cada vez son más valorados aquellos graduados que muestran, además de las competencias específicas de su ámbito de formación, otras más genéricas. Estas competencias - transversales, genéricas o básicas- suponen el dominio de un conjunto de contenidos de aprendizaje relacionados con la dimensión social y expresiva de la persona y, que por ser comunes, pueden aprovecharse estratégicamente y junto con otros para desarrollar competencias específicas en ciudadanía.

La segunda razón es discutible y, de hecho, existen políticas y prácticas a favor y en contra de la conveniencia de defenderla como condición necesaria para una formación universitaria de calidad. Nuestra sociedad es reflejo constante de situaciones impregnadas de aspectos éticos, que exigen a todo profesional, en tanto que ciudadano, la adopción de una determinada postura moral. Pero además el ejercicio de determinadas profesiones, en especial las que exigen titulación superior, cada vez requiere más entrenamiento en la toma de decisiones de carácter ético. Los recientes planteamientos acerca de las relaciones entre ciencia, tecnología, sociedad e innovación ponen de manifiesto que los auténticos problemas del desarrollo científico y tecnológico actual no se resuelven con respuestas científicas o técnicas. Requieren respuestas sociales y éticas. Por su parte, la globalización se convierte en un reto moral al plantear nuevos desafíos que requieren ser abordados con criterios relacionados con ideales de justicia global, inclusión social y convivencia intercultural. Estos son los nuevos desafíos formativos que la ciudadanía hoy plantea y para los que es necesaria más alfabetización científica y ética.

La tercera razón se deriva de los estudios e investigaciones sobre desarrollo moral. Estos permiten afirmar que el desarrollo del pensamiento posconvencional, último nivel del desarrollo moral que permite distinguir al margen de lo que es más conveniente para todos, aquello que también es moralmente válido, sólo puede ser alcanzado en instancias superiores del proceso de educación formal. La formación universitaria se sitúa en tales instancias y por ello entendemos que puede contribuir a desarrollar las competencias comunicacionales, argumentativas y crítico-discursivas de la persona facilitando así que esta alcance un nivel de razonamiento moral postconvencional. Una universidad de calidad y de servicio público, tal y como hemos señalado se caracteriza por su apertura hermenéutica, por su carácter abierto sin condiciones, y estar interesada en promover discusión, crítica racional y debate en base

a convicciones racionales. Por ello puede ser un buen lugar para el desarrollo del razonamiento moral, condición necesaria para la formación en los valores democráticos y propios de una ciudadanía activa.

Se trata de investigar las variables y factores que permitan apostar por un modelo de formación que, en igualdad de exigencia, plantee objetivos de aprendizaje relativos a la formación de ciudadanos y ciudadanas, y objetivos relativos a la formación de profesionales. Entendemos que las universidades deben avanzar también en propuestas que formulen objetivos, identifiquen los contenidos más adecuados y promuevan aprendizajes que garanticen la competencia ciudadana del estudiante para que sepa actuar eficazmente no sólo como profesional sino también en el logro de más cohesión social y en la reducción de desigualdades en su contexto más próximo y en el más global.

### **3. La sensibilidad de la universidad en torno a la formación de la ciudadanía en su contexto de aprendizaje.**

En general, y al margen de declaraciones y documentos, el mundo universitario está apartado, en parte, de estas preocupaciones y tiene cierto recelo a la hora de plantear la formación ciudadana y en valores democráticos como algo inherente a la formación universitaria.<sup>1</sup> Entre otras razones porque entiende tal y como hemos manifestado anteriormente que, incluso reconociendo la importancia de tal formación, la responsabilidad no es suya. En el mejor de los casos puede considerar conveniente la formación deontológica de sus estudiantes para que en el futuro puedan desarrollar un buen ejercicio profesional. Pero aun así, con excepción de algunas universidades de carácter cooperativo o privado, la formación ética dirigida a la construcción de la personalidad moral y a la formación ciudadana no son objetivos que, de forma habitual, puedan identificarse como tales en la concreción de los planes docentes y en las prácticas de aprendizaje en la universidad.

Aun así y, dado que el mundo de los valores se aprende en la cotidianidad del aprender y el convivir, la universidad no puede ser un espacio externo al aprender y el convivir y es un buen lugar donde aprender éticamente. Obviamente, no todas las formas de enseñar y aprender son adecuadas para apreciar determinados valores y construir matrices de valores personales orientadas a la consolidación de estilos de vida personales y comunitarios, activos y democráticos.

Así como en relación a otros espacios educativos diferenciamos cuatro ámbitos de educación en valores y desarrollo moral: el de las relaciones interpersonales, el de las tareas curriculares, el de la cultura institucional y el comunitario<sup>2</sup>; en el caso de la universidad podemos diferenciar cinco ámbitos en los que es posible integrar acciones y establecer pautas u orientaciones que favorezcan la formación en valores y el aprendizaje ético.

---

<sup>1</sup> Algunas de las afirmaciones formuladas pueden encontrarse en Escamez, J; Martínez, M; y Ortega, P. (2005) Los valores de la educación en el Espacio de Educación Superior Europeo en Esteban Chaparría, V. ( Ed.) *El Espacio Europeo de Educación Superior* . Valencia. Universitat Politècnica de Valencia. pp165-198.

<sup>2</sup> Esta diferenciación se encuentra desarrollada, a partir de la caracterización que formula Josep Puig, en Martínez, M; Puig, J.M; y Trilla, J. (2003) Escuela, profesorado y educación moral. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria de Teoría de la educación*, 15. Universidad de Salamanca, pp: 57-94.

Son los siguientes: el de los contenidos curriculares, el de la relación entre estudiantes y profesores, el de las formas de organización social de las tareas de aprendizaje, el de la cultura participativa e institucional y el de la implicación comunitaria del aprendizaje académico. Se trata de cinco ámbitos que en la práctica se interrelacionan e influyen mutuamente y que tan sólo a efectos expositivos pueden diferenciarse. En todos ellos podemos identificar procesos de aprendizaje ético por ejercicio o práctica, por observación y por reflexión y construcción personal (Martínez, Buxarrais i Esteban, 2002). Pero nos interesa diferenciarlos ya que las consideraciones sobre la potencia pedagógica de cada uno de ellos son diferentes y requieren acciones que pueden y deben analizarse por separado.

#### 4. Sobre los contenidos curriculares.

La selección de contenidos curriculares mediante los que se pretende conseguir las diferentes competencias en cada una de las titulaciones universitarias no es algo exento de valor ético. Así por ejemplo, enseñar y aprender contenidos curriculares de aprendizaje, profundos y relevantes para las diferentes titulaciones que comporten contenidos de interés social y ético equivale a promover una enseñanza y un aprendizaje de contenidos que integran el impacto social y ético de los mismos. No se trata tan sólo de organizar sistemáticamente un conjunto de contenidos de carácter ético relacionados con el ámbito de conocimiento relativo a cada titulación, de establecer un tiempo y un espacio curricular a los contenidos de carácter deontológico propios de las diferentes profesiones que ejercerán los futuros graduados. Se trata más bien de un cambio en la mirada y en la práctica del profesorado cuando planifica su docencia, distribuye el tiempo para el aprendizaje de sus estudiantes y escoge actividades o sugiere lecturas de ampliación o complementarias para el trabajo en grupos de discusión o seminarios.

Uno de los puntos débiles más notables de nuestra sociedad, y también de los universitarios, es la falta de densidad cultural con la que a veces abordamos las cuestiones controvertidas y moralmente relevantes que conforman nuestro mundo. Es necesario insistir en que en el período de formación universitaria no escatimemos profundidad, rigor y actitudes que favorecen saber más sobre aquellos temas que afectan a la participación y toma de decisiones de nuestros estudiantes en diferentes contextos de su vida, tanto públicos como privados, como ciudadanos que son, ni sobre aquellos que previsiblemente les pueden afectar como futuros profesionales y como futuros ciudadanos. Conviene prever qué bagaje de conocimientos y competencias necesitará el futuro graduado, de forma que su participación en la toma de decisiones, en aquéllas en las que sea considerado como referente, sea adecuada, pertinente y fundamentada. Esta tarea obliga a incorporar en la formación universitaria elementos para la reflexión, procedimientos para actuar y actitudes y valores que faciliten su futura actuación en base a criterios de corrección y veracidad. Y debe realizarse no sólo pensando en su futura actuación como profesional, sino también en su actual y futura responsabilidad como ciudadano.

Entendemos que toda propuesta de formación universitaria para la ciudadanía debe integrar la promoción del aprendizaje de dos tipos de competencias: unas de carácter específico y otras de carácter genérico<sup>3</sup>. A las de carácter específico las denominaremos competencias para el ejercicio de la ciudadanía y a las de carácter genérico, competencias éticas. Las primeras pueden desarrollarse a través de una materia concreta o en contextos específicos de aprendizaje. Las segundas solamente se desarrollan ejercitándolas en muchas materias y en contextos de aprendizaje diversos. Las primeras pretenden articular coherentemente un conjunto de conocimientos, aptitudes, valores y actitudes y movilizarlos para aplicarlos en el ejercicio cotidiano de la ciudadanía. Las segundas pretenden articular un conjunto similar de saberes,

---

<sup>3</sup> Martínez, M. y Esteban, F., (2005) "Una propuesta de formación ciudadana para el Espacio Europeo de Educación Superior", *Revista Española de Pedagogía*, número 230. En especial el apartado sobre Formación para la ciudadanía y aprendizaje de competencias, pp. 72-76. Acerca del concepto de competencia, entre otras referencias, pueden consultarlo en: Rychen, D y Tiana, A (2004) *Developing key competencies in education: some lessons from international and national experience* (Paris, UNESCO) i Rye, E y Torbjornsen, A (2004) *Competente-based curricula-The Norwegian*. ([www.cidree.org](http://www.cidree.org))

sentimientos y comportamientos y movilizarlos para construir un modelo de vida personal, elaborado de forma autónoma y en situación de interacción social, que disfrute de las características necesarias para ser un modelo de vida buena y, a la vez, un modelo de vida justa.

En relación al primer tipo de competencias, las específicas, proponemos en primer lugar identificar aquellos contenidos de aprendizaje de carácter informativo y conceptual que permitan una comprensión de nuestro mundo en clave política y ética, que relacionen los desarrollos científicos y tecnológicos con el impacto social y ético que comportan y facilitan la comprensión de nuestra sociedad en clave económica. Todo ello con el propósito de integrar estos contenidos en las materias más afines a cada titulación o con el propósito de ofrecer una materia específica. Y, en segundo lugar, que los contextos de aprendizaje en los que se traten estos contenidos se aprovechen para la práctica de procedimientos y actitudes y para la construcción de sistemas de valores por parte de los estudiantes, que supongan un desarrollo de comprensión crítica para entender la controversia<sup>4</sup> que su análisis pueda comportar y niveles progresivos de razonamiento moral. Para ello es necesario que el profesorado actúe con precisión, imparcialidad, responsabilidad, modestia y veracidad y, a su vez, especifique cuándo su opinión es como experto por la pertinencia curricular del tema objeto de controversia o cuándo emite una opinión como ciudadano. Es conveniente que en ambos casos el profesor sepa mostrarse auténtico y sincero en sus opiniones y, a la vez, respetuoso y proactivo en la promoción de pensamiento autónomo por parte del estudiante.

En cuanto al segundo tipo de competencias, las genéricas, proponemos desarrollarlas en los diferentes ámbitos que estamos considerando tal y como, por ejemplo, hemos apuntado en las líneas anteriores al referirnos al aprovechamiento de los contenidos informativos para la práctica de procedimientos, actitudes y valores.

## **5. Sobre la relación entre estudiantes y profesorado.**

En el ámbito de las relaciones entre el profesorado y los estudiantes conviene diferenciar dos tipos de situación: una, la relación del docente, y la otra, la relación interpersonal que se establece simultáneamente, pero al margen, o con posterioridad a la relación docente.

En la primera categoría de situaciones la simetría es escasa. La función de experto que corresponde ejercer al profesorado, la de seguimiento y tutoría académica y, por supuesto, la de evaluación hacen difícil que la relación de carácter docente pueda ser una relación de simetría y además, probablemente no debiera serlo.

En cuanto a la segunda, la simetría no sólo es posible sino que además es necesaria. El conjunto de relaciones que en este ámbito se genera es un espacio excelente para el aprendizaje de aquellas competencias que facilitan a los estudiantes avanzar hacia niveles progresivos de autonomía, no sólo en el aprendizaje, sino en la

---

<sup>4</sup> Sobre las formas de abordar las cuestiones controvertidas para el profesorado y, a pesar de no referirse específicamente a la educación superior, conviene leer la obra de de Jaume Trilla, *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona: Paidós, 1992.



construcción de conocimiento en general y en la forma de diseñar y organizar sus proyectos profesionales e incluso personales.

Nos hemos referido entre las situaciones de la primera categoría a las relacionadas con las funciones de seguimiento y tutoría académica. Conviene resaltar el potencial carácter pedagógico de este tipo de relaciones e insistir en que en éstas, el reconocimiento de competencia comunicativa en el estudiante debe permitir considerar en la práctica este tipo de relación como una relación prácticamente simétrica. Todo esto a pesar de que en ésta, la función del profesorado sea la de seguimiento y orientación y el estudiante reconozca la autoridad moral de quien ejerce la tutoría.

En cualquier caso conviene que en este segundo ámbito de la formación en valores el profesorado actúe guiando sus comportamientos en función de los valores respeto y responsabilidad. Se trata de valores que pretendemos que los estudiantes aprecien como tales y que pueden aprenderse mejor si están presentes en el juego de relaciones entre los estudiantes y entre éstos y el profesorado.

La libertad del profesorado para abordar este tipo de situaciones es amplia y conviene establecer pautas que limiten la discrecionalidad que como profesional puede ejercer al respecto. El profesorado debe procurar que sean situaciones en las que el estudiante se sienta reconocido como persona, conozca “las reglas del juego”, las normas y referentes que regulan estas relaciones y sepa cómo puede proceder para transformarlas en el caso que estime sean mejorables.

El espacio universitario debe ser un espacio donde desarrollar prácticas que permitan aprender por ejercicio y observación el valor del respeto y ayuden a reflexionar y practicar el valor de la responsabilidad. La promoción de estos valores, que entendemos exigibles a profesores y estudiantes, y el aprendizaje de las competencias que hacen posible un modo de vida respetuoso y responsable son compatibles con la exigencia de esfuerzo y rigor en la aplicación de los criterios de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. El conocimiento de los criterios que serán utilizados en la evaluación, la transparencia en su aplicación y la explicación de los objetivos de aprendizaje y del ritmo previsto para el éxito de su adquisición, son factores que ayudan a que los valores respeto y responsabilidad sean vividos en la cotidianidad y aprendidos de la misma forma.

## **6. Sobre las formas de organización social de las tareas de aprendizaje.**

El proceso de convergencia europea ha generado un espacio que puede resultar oportuno para reflexionar sobre el quehacer del profesorado en las aulas y sobre el aprendizaje de los estudiantes. Efectivamente, este proceso de reflexión y debate sobre la función pedagógica de la formación universitaria se está llevando a cabo en facultades y escuelas hasta ahora ajenas a la misma. Este debate está descubriendo y recuperando en gran medida desarrollos y avances de las disciplinas que se ocupan del estudio sobre el aprendizaje y la educación. Algunos descubren estas oportunidades derivadas de la pedagogía y de la psicología como si realmente fuesen novedades pese a que no lo sean y otros las recuperan con más fuerza que nunca en el contexto universitario. A pesar de esto, el proceso no puede generalizarse ya que se limita a aquellos que se interesan por la mejora de la calidad docente. Conviene ser prudentes

para que su posible generalización se vea acompañada realmente de una mejora en la calidad del aprendizaje de los estudiantes y no se limite a un simple barniz pedagógico.

Este contexto nos permite identificar una serie de tendencias que caracterizan el cambio de cultura docente que conviene promover en la universidad. Estas tendencias desplazan el centro de interés de la enseñanza al aprendizaje, de la información unidireccional a la interacción, del conocer al conocer y adquirir conciencia, del aula a la realidad, de la exposición a la solución de problemas y que, en definitiva, centran su atención en el aprendizaje del estudiante y destacan la importancia de la función del profesorado en este nuevo contexto formativo.

En la nueva cultura docente en construcción, entre otras cuestiones, las formas de organización social de las tareas de aprendizaje adquieren una relevancia pedagógica similar a la que en otros momentos surgió entre otros niveles del sistema educativo. Desde nuestra perspectiva, éste es un ámbito en el que la práctica y la observación permiten aprender de forma natural a apreciar algunos de los valores que nos planteamos como objetivos en la universidad. Un modelo de autogestión del aprendizaje para el estudiante en el que el profesor no sólo enseña, sino que además acompaña al estudiante en su aprendizaje, es un modelo factible mediante estrategias propias de un modelo colaborativo, constructivista y contextual. Estrategias como por ejemplo el aprendizaje basado en la resolución de problemas, el análisis de casos y el aprendizaje por objetivos son formas de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje que en el contexto de cambio de cultura docente está demostrando su potencial eficacia y que, además, son óptimos para la formación en valores que proponemos (Martínez y Paya (coords.), 2005). Una integración adecuada de estrategias como las señaladas juntamente con otras más clásicas, como por ejemplo la clase magistral o el seminario de lectura, permite al estudiante avanzar en su proceso de aprendizaje viviendo momentos hermenéuticos y de razonamiento inductivo, y momentos discursivos, de uso del lenguaje, de discusión, de elaboración conjunta y de búsqueda de criterios que permitan avanzar deductivamente y elaborar principios y leyes. Este proceso no sólo es bueno porque permite aprender a pensar a través de la propia práctica del aprendizaje, sino que además es óptimo para la práctica de valores como la cooperación, la participación, la autonomía, el esfuerzo, el compromiso y la responsabilidad.

## **7. Sobre la cultura participativa e institucional.**

La cultura institucional es otro de los ámbitos en los que se aprende éticamente. Cuando nos referimos a la cultura institucional en la universidad nos referimos no tanto a la universidad en su conjunto como a la cultura del centro, facultad o escuela, en el que los estudiantes aprenden y conviven. Nos referimos a la cultura de la comunidad en la que participan como estudiantes y en la que pueden ejercer y reclamar sus derechos, además de participar en la toma de decisiones que afecta al conjunto de sus miembros. Obviamente, la cultura y política institucional de cada universidad relativas a las posibilidades de participación de sus estudiantes, profesorado y personal en general influyen en este ámbito. A pesar de esto y, aunque en relación con los estudiantes esta influencia sea más notable para los estudiantes que son representantes, la forma en cómo se organiza el poder en las universidades, el carácter más o menos participativo de los diferentes sectores que la conforman y la transparencia en la toma de decisiones que afectan a su gobierno y funcionamiento son factores que ayudan a comprender cómo

pueden o no funcionar las organizaciones. Y de esta manera son factores que enseñan en qué medida la participación activa y la implicación en las cuestiones que afectan al conjunto de la comunidad son buenas vías para la transformación y mejora o, por el contrario, prácticas inútiles que solamente tienen sentido para aquellos que disfrutan, pese a que sea legítimamente, ejercitando la representación y el poder.

Nuestra propuesta aborda en general las condiciones apropiadas para que esto último no pase y para ello conviene establecer sistemas que garanticen en el nivel más próximo a la vida de los estudiantes la participación en la toma de decisiones que le afectan académicamente, o que hacen referencia a la atención ágil y eficaz de sus reclamos y derechos. De nuevo conviene insistir en que la participación e implicación se aprenden practicándolas y se valoran comprobando que son eficaces y positivas para el bien común y para el bien particular cuando éste sea legítimo. Por ello proponemos que las condiciones que lo hacen posible se generen en los contextos más próximos y habituales de los estudiantes.

Los estudiantes son miembros de la universidad. Pero su sentido de pertenencia a la comunidad lo consiguen a partir de su condición de usuarios de docencia y servicios. Disponer de una buena y completa información en relación con sus derechos y deberes y conocer las vías que les permiten influir en la mejora de la actividad universitaria que más directamente les afecta es una condición necesaria para que su participación resulte eficaz. Disponer de espacios compartidos por profesores y estudiantes establecidos a nivel de aula, titulación y facultad, y dedicados al análisis, discusión y decisión sobre las cuestiones que afectan a la actividad del centro y disponer de la información necesaria para que la participación se produzca de forma óptima son condiciones para aprender a participar y a ser consciente de que su implicación puede ser eficaz y necesaria. La presencia de estas condiciones en los espacios de aprendizaje y convivencia universitaria estimula el interés por participar en lo común y en lo público y convierten estos espacios en lugares donde aprender que la democracia requiere ciudadanía crítica, participativa e informada. En definitiva, ciudadanía activa.

## **8. Sobre la implicación comunitaria del aprendizaje académico.**

La participación a la que nos estamos refiriendo conviene completarla con una auténtica implicación del estudiante en la comunidad donde se encuentra la universidad o con la que se relaciona. Esta implicación debe permitir dotar de significación social el aprendizaje académico que el estudiante adquiere en la universidad. Podemos diferenciar dos maneras de conseguir este objetivo. La primera consiste en la participación de los estudiantes en acciones de voluntariado mediante su colaboración en fundaciones o asociaciones promovidas por las universidades con el objetivo de contribuir a la mejora de las condiciones sociales, la cohesión social y la profundización en un modelo de sociedad inclusiva, más justa y digna para todos en contextos próximos o alejados del lugar en el que la universidad desarrolla sus funciones. Los ejemplos de esta modalidad son conocidos y a lo largo de la última década la mayoría de universidades ha promovido este tipo de acciones y organizaciones. Sus efectos son socialmente positivos y la valoración de su impacto, tanto en la formación personal del estudiante que participa como en el colectivo en el que intervienen, es notable cuando no excelente. Pese a ello, esta modalidad supone una opción personal del estudiante que

no siempre es factible y requiere un compromiso por parte de las universidades que no siempre es económicamente sostenible. Pero en cualquier caso conviene potenciarla.

La segunda manera sobre cómo abordar este quinto ámbito de formación en valores y aprendizaje ético en la universidad tiene menos tradición. Es una forma emergente que supone integrar actividad académica y servicios a la comunidad. No se trata de una tarea de voluntariado, ya que el estudiante puede integrar el tiempo dedicado a estas tareas a su cuenta de créditos académicos. Y tampoco se trata de un aprovechamiento académico por parte del estudiante de una actividad no académica como es ofrecer un servicio a la comunidad. Se trata de ofrecer de manera simultánea un servicio y de aprender de una forma distinta y más completa parte de los contenidos académicos de los estudios que se cursan. En sus orígenes el aprendizaje-servicio<sup>5</sup>, nombre con el que se identifica esta modalidad formativa, no fue pensado por la universidad, aunque actualmente el número de universidades en el mundo que están implicadas en programas de estas características es cada vez mayor.

La novedad más interesante de esta forma de aprendizaje ético en la universidad, según nuestro criterio, es la contribución a una formación profesional del futuro graduado construida no sólo en el ámbito de la universidad, sino en el de la comunidad, consiguiendo así algo difícil de dominar mediante otras estrategias o programas formativos. Un aprendizaje en el territorio, que hace de éste y de su realidad sociocultural fuente de aprendizaje, juntamente con aprendizajes dentro del aula, el laboratorio o el hospital, puede contribuir a que la formación del futuro graduado y la manera en cómo éste aborde su intervención profesional suponga más compromiso social a favor de una mejor inclusión social. En definitiva, los programas de aprendizaje-servicio en la universidad pueden dotar de mayor significación social a gran parte de los contenidos que el estudiante aprende. Y asimismo, favorecen los contextos de aprendizaje correspondientes, situaciones y momentos de análisis y comprensión hermenéutica de la realidad en la que viven o estudian los estudiantes, que son del todo necesarios para que éstos sean capaces de construir adecuada, personal y autónomamente sistemas de valores orientados a consolidar y profundizar en una sociedad basada en la dignidad de la persona y en los estilos de vida y valores propios de la democracia.

## **Bibliografía.**

Escaméz, J; Martínez, M y Ortega,P., (2005) “Los valores de la educación en el espacio europeo de enseñanza superior.” en Esteban Chaparría, V.(Ed.) *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia pp: 165-198

Escudero, J.M., (2002) *La reforma de la reforma. ¿ Qué calidad, para quiénes?.* Barcelona, Ariel.

Habermas, J., (1999) *La inclusión del otro*. Estudios de Teoría Política. Barcelona, Paidós.

---

<sup>5</sup> En educación superior las experiencias de aprendizaje-servicio se identifican como Compact-Campus, Engaged-Campus i ServiceLearning. puede consultarse [www.compact.org/](http://www.compact.org/) i <http://www.servicelearning.org/>

Martínez, M; Buxarrais, M<sup>a</sup> R y Esteban, F. (2002) La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29. pp. 17-43.

Martínez, M; Puig, J.M y Y Trilla, J. (2003) Escuela, profesorado y educación moral. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria de Teoría de la educación*, 15. Universidad de Salamanca, pp: 57-94.

Martínez, M. y Esteban, F. (2005) Una propuesta de formación ciudadana para el EESS, *Revista Española de Pedagogía*, 230, pp: 63-83.

Martínez, M. y Paya, M.( Coords), (2005) *La formación de la ciudadanía en el Espacio Europeo de Educación Superior* Documento síntesis del proyecto de investigación de la Academia Europea de Ciencias y Artes. ( Pendiente de publicación)

Ortega y Gasset, J., (1993) *Misión de la universidad*. Madrid (Edición con motivo del XXV aniversario de la Fundación Universidad Empresa.Madrid 1998)

Puig, J.M; Batlle,R; Bosch,C y Palos J.(2006) *Aprenentatge Servei. Educar per la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.

Furco, A y Shelley, H.B. (Ed).(2002) *Service-Learning : The essence of the Pedagogie*, Greenwich: Information Age Publishing.

Spaemann, R., (2004) *Europa ¿Comunidad de valores u ordenamiento jurídico?* Madrid, Fundación Iberdrola.

Trilla, J., (1992) *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona: Paidós..