

La enseñanza de la ética profesional en los estudios universitarios

José Ángel AGEJAS, José Luis PARADA, Isaac OLIVER
Universidad Francisco de Vitoria. Madrid

Recibido: marzo 2007

Aceptado: mayo 2007

Resumen

La enseñanza de la ética profesional en la Universidad es una exigencia derivada, tanto de la demanda social, como de la necesidad de renovación de los currícula y de la naturaleza del saber universitario. Tras una breve exposición del status quaestionis en la adecuación a la demanda social, se analiza la naturaleza moral propia –aunque no específica– de la formación universitaria. Como exigencia derivada se desarrolla el modo en que en el currículo universitario, conforme con las directrices de Bolonia, se pueden integrar los valores, las habilidades y las destrezas propias del profesional en relación con los contenidos específicos de cada ámbito del saber. Finalmente, y dado el carácter prudencial de la ética, se proponen unas pautas para la integración de la ética a la luz de la experiencia desarrollada en la Universidad Francisco de Vitoria.

Palabras clave: Ética. Enseñanza de la ética. Espacio Común Europeo de Educación Superior. Universidad

Abstract

The teaching of professional ethics in University studies is not only a demand that results from social request, but also from the need of curricula renewal and University's nature of knowledge. After a brief exposition of the status quaestionis in the adaptation of University studies to social demand, the own moral nature –although not specific– of college education is analysed. As a request resulting from this way of being, it develops the way in which university curriculum, according to the guidelines of the Bologna Reform, can integrate professional's own values, abilities and skills in relation to the specific contents of each field of University's nature of knowledge. Finally, given the sensible character of ethical knowledge, some didactic guidelines for the design and integration of deontology as a University subject are proposed.

Key words: Ethics. European Higher Education Area. Teaching of ethics. University.

La revisión y renovación de los currícula correspondientes a las distintas titulaciones universitarias en el marco del Espacio Común Europeo de Educación Superior, ha planteado una reflexión sobre la formación en competencias tanto generales como específicas que ayude a adecuar contenidos temáticos y metodológica

académica con las exigencias y necesidades que la sociedad demanda de las personas con formación universitaria. Junto con esta premisa, cuyas implicaciones iremos analizando a lo largo del artículo, hemos tenido en cuenta también para nuestro análisis una corriente de opinión pública –y por lo mismo, menos sistemática en sus manifestaciones, aunque no por ello menos razonada y justificada– que se muestra cada vez más partidaria de incluir en la formación universitaria el estudio y la preparación de la dimensión moral de los profesionales.

El estado de la cuestión: la relación de los estudios universitarios con la demanda social

A partir de los datos ofrecidos por el Banco Mundial y por el Informe de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo, Phillip M. Harter, de la Universidad de Stanford, desarrolló hace años una imagen –que ha sido muy socorrida en la última década como medio gráfico de representación del mundo–: reducía idealmente la población mundial a una aldea de cien habitantes, pudiendo así dibujar con mayor realismo que el que ofrecen los datos macro, las diferencias sociales que existen en nuestro planeta. Destacaba entre muchos otros datos que solamente un habitante de esa aldea tiene el privilegio real de acceder al nivel de estudios universitario¹.

Debemos considerar, como ya hicieron antes que nosotros Ortega y Gasset (1999) o Weber (1969), que existe una íntima relación entre la Universidad y la sociedad, de modo que a los retos que se plantean en una comunidad, los investigadores, los docentes y los futuros profesionales universitarios podrán (y deberán) ofrecer soluciones realistas y eficaces. Sin embargo, ciertos sectores de la sociedad se quejan de que la Universidad vive desde hace mucho tiempo de espaldas a la sociedad, al haberse introducido, sin saber con exactitud por qué, en un círculo de hermetismo y endogamia que la aleja de la realidad cotidiana.

Para que la Universidad pueda cumplir con su cometido de servir a la sociedad, es necesario que vuelva a interesarse por la cotidianeidad social; sólo conociendo la realidad de la sociedad, podrá la Universidad responder a sus necesidades. Atenderemos en este apartado, por la importancia que tiene en la actualidad, únicamente a una dimensión de dicha sociedad: el sector empresarial, que se ha convertido en el campo de interacción laboral y personal por excelencia de las sociedades modernas industrializadas, y ha modificado las tradicionales estructuras organizativas y de poder.

¹ Se ha hablado mucho sobre la autoría de esta idea titulado *Si el mundo fuese una aldea de cien habitantes*... El doctor Harter es considerado el diseñador de esta idea, pero a su vez, parece ser, tomó la idea de Donella Meadows, profesora del Darmouth Collage. Ver en la bibliografía las referencias digitales de Stanford University, Sustainability Institute y 100 people Foundation.

Universidad y empresa

A día de hoy, la Universidad se ha convertido en la gran bolsa de empleo donde las empresas “pescan” a sus trabajadores *junior*. La sociedad y los mismos estudiantes dan por hecho que la formación universitaria tiene como objetivo principal la capacitación profesional (lo cual es más que dudoso a nuestro parecer, puesto que la misión de la Universidad es la formación integral de los alumnos, no la simple enseñanza técnica), de modo que se ha creado una conciencia colectiva de que la entrada en el mercado de trabajo cualificado pasa ineludiblemente por los pasillos de las diferentes facultades.

Las empresas confían en una Universidad que supuestamente forma a jóvenes trabajadores en una triple dimensión: teórica, técnica y ética. La cuestión ética va más allá de la mera enseñanza en valores, puesto que la misma competencia profesional tiene ya una fuerte carga de moralidad: resulta inmoral la contratación de un profesional que no sabe realizar el trabajo para el que ha sido contratado o que es incompetente o, simplemente, un perturbador.

¿Cuál es sin embargo la realidad? Muchos empresarios son escépticos acerca de la labor de la Universidad. Inicialmente, la queja más frecuente se centra en que el recién graduado no tiene un conocimiento preciso sobre la labor que debe realizar. Si bien se considera que los primeros pasos en una empresa son formativos, no se puede obviar que se espera un mínimo de competencia profesional que, por lo general, no se alcanza en la realidad: el recién licenciado no conoce su cometido y el empresario tiene que invertir tiempo extra en su formación.

Lo mismo sucede a nivel teórico, cuando el graduado no domina los conceptos básicos de su profesión que son usados con regularidad, lo que supone un *handicap* tanto para el nuevo trabajador como para la empresa misma. La falta de fluidez y la necesidad de invertir tiempo extra en esta formación, también es una lacra que denuncian aquellos que contratan habitualmente a graduados novatos.

Sin embargo, los empresarios observan otro vacío importante en la formación de los universitarios, a saber: la formación en valores. En este caso, la reclamación es más enérgica aún pues el empresario considera que si la universidad no forma adecuadamente a nivel práctico, al menos lo hará a nivel teórico o, en todo caso, transmitirá una serie de valores relacionados con el futuro entorno laboral. Pero parece ser que ni siquiera cumple con esta labor de manera eficaz.

La opinión de los empresarios

A lo largo del curso 2005-06, hemos mantenido, desde el Área de Humanidades de la Universidad Francisco de Vitoria, una ronda de conversaciones con un nutrido grupo de empresarios, con el objetivo de enfocar las asignaturas de Ética General y

Ética Social y Profesional que se imparten en nuestra universidad. Uno de estos encuentros fue con los socios fundadores de *Sineusis*², empresa de estrategia y creatividad en comunicación integral ubicada en Madrid. Su portavoz, José Luis Arteaga, nos indicaba que sus socios dan por hecho que cuando contratan a un universitario, éste habrá recibido una formación suficiente en cinco años como para ponerse a trabajar en la empresa al instante. Sin embargo, los recién licenciados carecen de las habilidades necesarias para afrontar, por ejemplo, una reunión con un cliente.

Pero además, Arteaga reconocía que más grave aún que la falta de familiaridad del joven con el trabajo que tiene que desempeñar –que adquirirá con la práctica–, es la idea que trae en la cabeza sobre su puesto laboral: piensan que no están en una oficina para mover cajas. Pero si una de las actividades de la empresa es la realización de un *sampling* de tres millones de latas en tres meses, todo el mundo en la oficina –también los jefes– tiene que estar a todo, incluido mover cajas. Esto es algo que los nuevos, reprochaba Arteaga, no entienden, y entonces empiezan a hablar de falta de motivación en el trabajo, cuando en realidad lo que les falta es educación valores, no ya sólo de la empresa, sino sociales, tales como el compromiso, el esfuerzo o la confianza en los jefes.

En otra ocasión, conversamos con Patricia p. Rodríguez³, entonces *brand-manager* de *Allied Domecq* (ahora absorbida por las multinacionales *Larios* y *Pernod-Ricard*). Nos confesaba algo que sucede con regularidad en las empresas que invierten en *merchadising*: cuando a las oficinas llegan productos que serán utilizados como regalos que se han de distribuir en las fiestas que se realizan en bares y discotecas de toda España [ésta es la forma más habitual de marketing directo de las empresas de distribución de bebidas alcohólicas], muchos de los trabajadores jóvenes (aunque no se limita sólo a ellos) cogen uno o dos de los regalos para llevarse-los a casa y regalárselo a algún amigo o familiar. Según Patricia, este hecho se repite con normalidad a lo largo del año.

Esta actividad, bastante arraigada, refleja una ausencia de finura moral en los profesionales graduados. Primero, porque no parecen atender a una de las normas sociales básicas, el respeto por la propiedad ajena. Y segundo, porque aunque sea de manera inconsciente y no grave, se atenta contra el objetivo de la propia empresa, puesto que esos regalos son condición de posibilidad de llegar a más clientes y aumentar los beneficios.

No podemos negar lo preocupante de acciones como las descritas, porque sean realizadas “sin mala voluntad”. Ésta es la gran preocupación: ¿no es capaz la universidad ni siquiera de que los alumnos sean capaces de distinguir entre la “normalidad” de unas acciones y la “anormalidad” de otras?

² Conversación mantenida en la misma sede de *Sineusis* el 18 de diciembre de 2006.

³ Conversación mantenida en el Departamento de Formación Humanística de la Universidad Francisco de Vitoria el 5 de diciembre de 2006.

A esta pregunta podríamos añadir una segunda: ¿nadie enseña a los universitarios a valorar el conocimiento? A este respecto, ilustra el contacto con una constructora madrileña, *Construcciones Peromingo S.L.*⁴. Su presidente nos indicaba el problema que le supone encontrar jóvenes universitarios dispuestos a trabajar una temporada codo con codo con los albañiles. A su parecer, los universitarios se creen que por tener una licenciatura en Economía o Derecho pueden llevar la gestión de la constructora desde el principio, pero desconocen qué tipo de trabajo y qué tipo de personas son las que trabajan en el mundo de la construcción, diferente al de un banco, por ejemplo, sin que los jóvenes comprendan las diferencias.

Como primera conclusión, consideramos que la Universidad no está respondiendo eficazmente a la demanda de formación que reclama no sólo la empresa, sino, en su nombre, la propia sociedad. En tanto que la empresa es a día de hoy una estructura básica de la sociedad, la falta de formación integral es un problema que afecta a todos, universidad incluida (a la universidad también le afecta la falta de formación integral de los docentes y los investigadores).

La formación universitaria es una formación moral

Constatada la demanda social, conviene que nos detengamos en una reflexión sobre la formación universitaria misma desde el objeto formal propio de la dimensión moral. A nuestro juicio, el anclaje crítico de cualquier formación ética en la universidad, tiene su razón de ser en la naturaleza misma del ser universitario. El objetivo propio de este apartado será la consideración del objetivo de la formación universitaria, y explicitar toda la razón de ser del mismo a la luz de la dimensión propia de la reflexión moral.

Son muchas y muy variadas las fuentes que a lo largo del siglo XX han ofrecido un análisis de la crisis de los estudios universitarios, relacionándolos más o menos directamente, con la denominada crisis de las Humanidades, o la escisión entre disciplinas científicas y disciplinas humanísticas. Con matices y connotaciones diversos, esta reflexión es una constante que no podemos ignorar, en la medida en la que dicha crisis se ha ido agudizando hasta la postmodernidad o pensamiento débil actual.

El “microcosmos espiritual” de García Morente (1886-1942)

Los estudiantes de Magisterio de Madrid solicitaron a García Morente (1975) que interviniera en un ciclo de conferencias pedagógicas que, en 1914, se desarrollaba en el Ateneo de Madrid, institución nacida a inicios del siglo XIX como foro

⁴ Conversación mantenida con Mariano Luis Peromingo en su domicilio de Madrid, en julio de 2006.

liberal de discusión y de reuniones científicas, literarias y artísticas. Como “universitario joven” que se confiesa –tenía entonces apenas veintiocho años–, expone en su intervención el ideal de Universidad a que aspira, un “microcosmos espiritual”. Se pregunta: “¿ha de reducirse la Universidad exclusivamente a la producción de la ciencia y a la educación científica de los investigadores?” (p. 41). En su reflexión asegura que la Universidad ha de tener un “ideal más amplio, más íntegramente humano, y no puede, no debe dejar desatendidas todas las demás actividades específicas del hombre”. Es este carácter humanista de la Universidad –por usar la expresión del propio García Morente– el que nos permite postular la dimensión moral como parte misma de la formación universitaria, del modo de ser del estudiante en la Universidad, de la razón de ser de dicha institución.

¿Cuál es, a su juicio, el compromiso histórico que ha de asumir la Universidad como institución, y cada uno de los miembros de su comunidad como sujetos concretos dueños de su obrar? El de la formación espiritual, término medio entre los siguientes dos polos opuestos que García Morente (1975) denomina como: “el dilettantismo y el especialismo” (p. 47). En la Universidad se debe elaborar toda la cultura, lo que incluye claramente la cultura moral. Si hemos de huir del especialismo, debemos concluir, por tanto, que la formación moral no es sólo cuestión de aquellos que dentro de la Universidad asumen la especialidad de la ética, sino de una dimensión de la formación propia de todo universitario “culto”:

Esta misión educadora de la Universidad no podrá, no deberá limitarse a una esfera determinada, a una especialidad: tendrá que abarcar el espíritu todo, despertando su vida y su actividad en multitud de direcciones. (...) Esta segunda parte de la labor educativa consiste en despertar vivamente el sentido de la unidad radical del conocimiento, de la moralidad y del arte. Esa unidad tiene su asiento en la unidad de la actividad espiritual, en la conciencia humana. (García Morente 1975, 49).

Esa definición de la Universidad como “microcosmos espiritual” nos acerca bastante al estilo de formación universitaria que postulamos: incluye en la razón de ser de esta institución y de los saberes y conocimientos que en ella se imparten, todos los elementos que configuran la realidad del ser humano, la explicación de la grandeza de su condición racional, y por ende, la dimensión moral.

La reflexión de Husserl (1859-1938)

Un par de décadas después, y también en una conferencia –en la Asociación de Cultura de Viena en 1935–, el filósofo fundador de la Escuela Fenomenológica, Edmund Husserl, trazó un agudo análisis sobre el papel de la Filosofía en la crisis de la Humanidad Europea. Tras un discurso en el que analizaba la deriva que en los siglos anteriores habían tomado tanto las ciencias como la filosofía, víctimas de un racionalismo tan letal como el irracionalismo, afirmó:

la situación no podrá de ningún modo mejorar mientras no se ponga en evidencia la ingenuidad del objetivismo surgido de una actitud natural con respecto al mundo circundante, y no se haya abierto paso la comprensión de que es un contrasentido la concepción dualista del mundo, en la cual naturaleza y espíritu aparecen como realidades de sentido homogéneo, si bien causalmente contruidos el uno sobre la otra. (Husserl 1962, 169)

Añadido a la constatación de que nada de lo humano debería quedar fuera del “microcosmos espiritual” de la Universidad, encontramos ahora el hecho de que la escisión de la ciencia en dos mundos ha sido el origen de una crisis que afecta a la raíz misma de la cultura y de la sociedad. Y de la Universidad, en la medida en que es el ámbito privilegiado de la formación superior. La formación universitaria que, como denunciaba García Morente, oscilaba entre el especialismo y el diletantismo, se había visto reducida, por esta crisis más profunda, a la mera contemplación, tanto desde el aspecto formal como en sus contenidos materiales, de lo englobado bajo el paraguas limitante de “lo científico” –entendido en un sentido reductor–.

La invitación de Ortega (1883-1955)

En los apuntes de la conocida conferencia del año 1930 en el Paraninfo de la Universidad de Madrid, a raíz de los planes de reforma universitaria de entonces, Ortega y Gasset (1999,34) denunciaba que no se podía reducir la universidad a “profesionalismo e investigación”. A juicio del filósofo español, se había perdido algo fundamental que estaba en el inicio mismo de la Universidad:

A simple vista –afirmaba– no descubrimos otra cosa. No obstante, si tomamos la lupa y escrutamos los planes de enseñanza, nos encontramos con que casi siempre se le exige al estudiante, sobre su aprendizaje profesional y lo que trabaje en la investigación, la asistencia a un curso de carácter general –Filosofía, Historia–. No hace falta aguzar mucho la pupila para reconocer en esta exigencia un último y triste residuo de algo más grande e importante. (Ortega 1999, 34)

Esos vestigios de saberes humanísticos que entonces se impartían aún, hoy ni siquiera se encuentran como obligatorios en todos los planes de estudios de las distintas facultades o universidades. Pero cuando estaban, como denuncia Ortega, ya se habían reducido a un mero barniz de “cultura general”, y entendiendo por ésta un “ornato de la mente”, y no lo que fue en su inicio, “el repertorio de convicciones que habían de dirigir efectivamente la existencia” (Ortega 1999, 35). En las primeras décadas del siglo pasado, la crisis intelectual había llevado a la Universidad no sólo a dividir sus programas entre el especialismo o el diletantismo, sino a perder su misión primera que consistía en la dotación de sentido –dimensión esencialmente moral–. Para devolver a esta institución todo su sentido y razón de ser, Ortega propone integrar en la docencia universitaria, junto con la investigación y la ciencia, la dimensión espiritual y moral como clave en la formación de las personas que a ella acuden. ¿Sigue teniendo hoy dicha inquietud, motivo o razón de ser?

Una sugerencia actual

A modo de síntesis del sinfín de opiniones coincidentes en el mismo diagnóstico, recogemos aquí la del ensayista francés, Georges Steiner. En su obra *Lecciones de los Maestros* plantea una seria reflexión sobre la razón de ser de la educación en su sentido más radical: la relación entre maestro y discípulo que va mucho más allá de la mera instrucción. La multiplicidad y fragmentación de ciencias y modos de saber nos ha conducido, afirma, a una pérdida del sentido de la formación, del “misterio” que es inherente al hecho mismo de la maravilla de la transmisión. No cabe duda de que su sugerente propuesta va mucho más allá del concreto ámbito universitario, pero, no queda excluida de la misma. La conclusión de su ensayo es toda una declaración de principios sobre la auténtica formación, en todos sus niveles:

Hemos visto que el Magisterio es falible, que los celos, la vanidad, la falsedad y la traición se inmiscuyen de manera casi inevitable. Pero sus esperanzas siempre renovadas, la maravilla imperfecta de la cosa, nos dirigen a la dignitas que hay en el ser humano, a su regreso a su mejor yo. Ningún medio mecánico, por expedito que sea; ningún materialismo, por triunfante que sea, puede erradicar el amanecer que experimentamos cuando hemos comprendido a un Maestro. Esa alegría no logra en modo alguno aliviar la muerte. Pero nos hace enfurecernos por el desperdicio que supone. ¿Ya no hay tiempo para otra lección? (Steiner 2004, 173)

Nuestro convencimiento es que sí que lo hay. La docencia universitaria considera sólo como saberes científicos aquellos derivados del método empírico-teórico, y como interesantes sólo aquellos que tienen utilidad. Del objeto del saber y de los métodos intelectuales han quedado excluidos aquellos que consideran el sentido y la historia del hombre, el sentido y la historia del sujeto, el sentido y construcción de la realidad fáctica. Habrá tiempo para otra lección, si superamos esta escisión.

La integración en el objeto formal ético

La producción humana y la búsqueda de utilidades, así como la investigación científica y la obtención de resultados –que es a lo que han quedado reducidos los objetivos de las titulaciones científicas y técnicas– no pueden considerarse como fines en sí mismos, autojustificantes. El mapa de la realidad humana es lo suficientemente amplio y complejo como para que busquemos una cierta coherencia interna, o cuando menos, una disposición de los saberes tal, que permita la integración en el amplio y entreverado mundo de lo humano.

El objeto material propio de la ética, aquello de lo que se ocupa en su estudio, es la acción humana. No son reglas o normas en abstracto; no son las costumbres y usos; no son los códigos de conducta profesionales en el caso en que los haya. Cuando se reduce la ética a esto, en el fondo, se cae en lo mismo que hemos condenado hasta ahora: se la quiere convertir en una “ciencia empírica” cuyo objeto de

conocimiento sean los datos positivos de las normas o códigos, o de las costumbres o hechos. Al proceder así se convierten formalmente las normas éticas en otras normas del mismo tipo que las técnicas, y con la peculiaridad de que entran en contradicción muchas veces: si son del mismo tipo y unas hacen más eficaces los resultados que otras, las razones por las que se han de preferir unas a otras no pueden ser del mismo nivel, o el único criterio es el del resultado. Así, las normas éticas carecen de sentido científico, técnico o procesal.

El objeto formal propio de la reflexión moral reside en la consideración de la conformidad de las acciones humanas con los fines propios del hombre (Agejas 2003), esto es, con aquello que dota de sentido a su existencia, que contribuye a su mayor realización personal y social, lo que respeta las condiciones generales de la dignidad personal y de la justicia social. Es, por tanto, una perspectiva que incluye por superación la dimensión técnica, científica o procesal de la acción humana, y la pone en relación con el sentido que ha de tener en cuanto acción específicamente humana. No se trata de abandonar la especificidad de cada ciencia, ni de adjuntar un añadido más o menos humanista. Se trata de estudiarla con toda su comprensión y extensión a la luz de las razones específicamente humanas para obrar.

La relación de la ética con el resto del currículo universitario

La distinción entre bondad ética y perfección técnica se pone de manifiesto cuando nos preguntamos si es posible el crimen perfecto o consideramos la precisión técnica con la que se desencadena la explosión de un misil con cabeza nuclear. La perfección técnica no coincide necesariamente con la bondad ética. El acto del hombre que realiza un trabajo tiene, como hemos venido indicando, dos vertientes: la técnica y la ética.

Para su vertiente técnica, la persona necesita desarrollar habilidades y destrezas, que le permitan ser competente en el ejercicio de su profesión. Son las competencias que, en abstracto y para todas las profesiones, se agrupan en el proyecto *Tuning* en el conjunto de las denominadas competencias instrumentales. Por lo que respecta a la ética, debe desarrollar otro tipo de competencias que se agrupan en el conjunto de las denominadas competencias interpersonales, entre las que se encuentra según la clasificación de competencias del citado proyecto, el compromiso ético.

Esta distinción es importantísima por cuanto nos permite distinguir entre perfección material y bien moral, ya que la ética y la deontología se refieren tanto al “bien hacer” como al “buen hacer”. Es el ser humano quien trabaja. Ese mismo ser humano que busca en todos sus actos su realización personal. De manera que su realización personal y, por tanto, su realización profesional, están sujetas tanto a la técnica como la ética, hasta tal punto que la perfección técnica no puede obscurecer el bien moral, con la consecuencia ineludible de que su primera obligación profesional es trabajar con perfección dentro de lo humanamente exigible.

La actividad profesional como ideal de vida y el sentido social del trabajo

Como dice Vázquez (1997), la deontología tiene mucho que ver con la profesión como ideal de vida. No sólo proporciona los principios rectores de un buen trabajo sino también ayuda en la aspiración de vivir un determinado estilo de vida, al que la persona se siente llamada vocacionalmente y en el que aspira a alcanzar su perfección y plenitud. Así, afirma Martínez Val (1990) que la profesión implica una constante exteriorización de la propia personalidad. Otros, como Lega (1983) opinan que la llamada vocación profesional es generalmente un concepto vacío de contenido.

Todas las carreras, reflexiona Vázquez (1997), tienen un componente vocacional, pero hay actividades donde ese elemento es más intenso, constituyendo su principal atractivo. El abogado, por ejemplo, ejerce una actividad social de servicio a la comunidad a través del ideal de justicia, que prima sobre otros aspectos perfectamente lícitos y esperados como pueden ser la fama, el honor, la imagen o el dinero. Y así, quien no sienta de verdad este ideal de justicia y de servicio debería apartarse del ejercicio de la abogacía. Lo mismo puede decirse de otras profesiones como la de médico, maestro, enfermero, científico, juez, etcétera.

Pero la noción de trabajo incluye no sólo al individuo con sus facultades operativas, sino a la persona inscrita en el marco de la pluralidad de individuos que forman la sociedad humana. Entre otras posibles connotaciones, esto es lo que convierte un trabajo en una profesión. Considerar el trabajo como una profesión quiere decir que la actividad humana no debe ser contemplada únicamente desde la óptica de unas determinadas competencias, sino también desde la del contexto social que es, por naturaleza, propio del hombre. La realización profesional tiene de este modo un componente social y adquiere un valor que eleva su estatuto al de condición de posibilidad para que los individuos que constituyen el cuerpo social alcancen más eficazmente su plenitud como personas. La Universidad contribuye así de una manera notable a la consecución del bien común.

La importancia de las competencias interpersonales en el currículo universitario

Como ponen de manifiesto De Vicente y otros (2004)

la educación universitaria tiene, entre uno de sus objetivos fundamentales, formar profesionales. La profesionalidad incluye, además de competencias (teóricas y prácticas), una conducta profesional ética, como normalmente demandan (y en la que confían) los ciudadanos o clientes. Los profesionales cuya formación está a cargo de la universidad, deben poseer, junto a la base de conocimiento para el ejercicio profesional, los principios éticos y estándares morales que garantizan un mejor servicio. La cuestión que nos planteamos es, pues, en qué grado lo hace la universidad, o si por diversas razones lo cede a un asunto individual (moral particular) o, en cualquier caso, a las asociaciones colegiadas de pro-

fesionales. El punto de partida es que el ejercicio profesional tiene unos fundamentos y consecuencias morales –como de hecho ha sido tradicionalmente reconocido–. Estos fundamentos morales han permanecido implícitos muchas veces en beneficio de la preparación técnica. Sin embargo, deben recobrar o tener *un lugar diferenciado y singular en el currículo formativo*, en la formación universitaria. (p. 716)

Algunos autores como Altarejos y otros (1998) han destacado el grave déficit que se arrastra en la formación moral y ética de los universitarios para el ejercicio profesional. No obstante, en los últimos años está surgiendo una creciente preocupación por una enseñanza universitaria de calidad, que incluya la formación ética. Según Reamer (2001), miembros de profesiones jurídicas, médicas, empresariales, de la información, etc., están prestando más atención que antes a las dimensiones éticas y se incorpora su enseñanza en los programas educativos. En Inglaterra y Gales, la *Office for Standards in Education* publicó (1994) un discutido documento en el que se propone, dentro de los criterios formales de evaluación de los centros escolares, el *desarrollo moral, espiritual, social y cultural* de los alumnos. La Universidad de Harvard, por su parte, dispone desde 1986, de un centro interfacultativo dedicado específicamente a este tema (*Center for Ethics and the professions*). Su objetivo es promover las preocupaciones del profesorado y alumnado en torno a cuestiones de *ética profesional* en áreas como el comercio, las leyes, la medicina, la política pública y las ciencias sociales. M. Kennedy (1990) señala que la formación de profesionales se ha movido ambivalentemente entre dos coordenadas: una, tendente a proveerlos de los conocimientos (conceptuales, metodológicos y curriculares) que están en la base de una buena (eficaz) enseñanza; la otra, por el contrario, en promover la capacidad de pensamiento y análisis independientes, debido a que no hay una estrategia válida para cualquier situación, por lo que el profesional debe aprender a dar solución autónomamente. Kennedy (1990) llama la atención sobre la necesidad de formación en este campo: “los cursos de ética profesional son casi inexistentes en la formación del profesorado, y los cursos de humanidades tienen como objetivo más proveer a los profesores de contenidos a enseñar que darles una conciencia social crítica” (p. 822).

La corroboración del Proyecto Tuning

La situación apenas descrita es avalada por los resultados y conclusiones del proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*, que se dirige a la promoción del debate y la reflexión sobre las competencias a nivel europeo, desde una perspectiva universitaria. En él, se agrupan las competencias en tres grandes grupos: las instrumentales, las interpersonales y las sistémicas. La deontología profesional estaría encuadrada en el grupo de las competencias interpersonales, en la que aparece explícitamente formulado el “compromiso ético”. Es interesante señalar una de las conclusiones iniciales: la escala de apreciación de los graduados y los empleadores tiene un alto grado de coincidencia con la clasificación de los académicos (estos son los

tres grupos a los que se ha dirigido la investigación) con muy pocas excepciones. Una de ellas es que los académicos colocan en primer lugar los conocimientos generales básicos, mientras que graduados y empleadores colocan dicho ítem en el puesto doce. Como señala el estudio, empleadores y graduados tienden a coincidir más que los académicos comparados con cualquiera de dichos grupos. La relativa a las *competencias interpersonales*, recibe la clasificación más alta en orden de importancia por parte de los graduados y empleadores (sexta posición) y menor por parte de los académicos, que las colocan en una posición considerablemente más baja, la décimo-cuarta. En general todas las competencias interpersonales tienden a ser clasificadas más bajas por los académicos que por lo graduados y empleadores. La mayoría de las competencias que aparecen en la posición más alta de la escala, tanto en términos de importancia como de realización, son las instrumentales y las sistémicas.

Estas constataciones de la primera fase del proyecto *Tuning* –que puede consultarse en la referencia de Internet citada en la bibliografía–, no son sólo una manifestación de las tendencias de la demanda social en el ámbito de las profesiones y por tanto de la formación universitaria, como ya apuntamos al perfilar el estado de la cuestión, sino que ponen de relieve dos cuestiones más importantes por lo que respecta a nuestro trabajo. En primer lugar, que dentro del propio ámbito académico no se percibe la importancia de la reflexión y el enfoque ético de las profesiones e implicaciones de las decisiones técnicas explicadas como competencias instrumentales y sistémicas. Y en segundo lugar, que el profesional, precisamente porque es hombre, no puede ni debe ignorar su condición de tal. Son las competencias interpersonales las que inciden de manera más clara en su futuro trabajo, en su condición de persona y de sujeto parte del conjunto de la sociedad.

La especificidad de la formación ética en el universitario

Henry Rosovsky, catedrático de Economía, fue decano de la Facultad de Artes y Ciencias de la Universidad de Harvard. A partir de los años setenta lideró una renovación del currículum universitario en aquella universidad, con el fin de adaptar la formación a las demandas reales de la sociedad y la situación cambiante del mundo profesional. Dicha renovación se coronó con éxito a mediados de los ochenta, al integrar en los primeros años de los estudios universitarios, correspondientes a la etapa del *college* una serie de conocimientos y destrezas generales, científicos y humanísticos, incluyendo la formación ética. En una entrevista concedida durante una visita a España, Rosovsky (1986) calificaba como “muy importante en la Universidad, porque los valores morales que el estudiante aprende en las aulas son los que después influyen en su comportamiento profesional” (p. 3). De aquella experiencia se hizo eco el libro de Piper, Gentile y Parks (1993) *Can Ethics Be Taught?*, en el que se describía cómo se fue incorporando esta dimensión al currículum de la Harvard Business School, con la creación del antes centro interfacultativo citado más arriba.

A raíz de aquella experiencia, el rector de Harvard, Derek Bok, 1988, citado por García Ramos (1991) comentaba:

El principal objetivo de estas clases no es impartir respuestas correctas, sino hacer más sensibles a los alumnos a la hora de detectar las cuestiones éticas, familiarizarles con el mejor pensamiento ético que se ha venido acumulando durante siglos, y enseñarles a razonar cuando se presenten esos problemas en su vida. (...) En una sociedad tan dividida y confusa sobre los valores, una Universidad que preste poca atención al desarrollo moral puede encontrarse con que la mayoría de sus alumnos crecen desorientados y convencidos de que las cuestiones éticas son simple materia de opinión, al margen de cualquier juicio externo o de un riguroso análisis. (p. 326)

Una doble integración de la Ética en la Universidad

Que es lo mismo que decir que el principal objetivo es el desarrollo de la razón práctica, una de las dimensiones de la inteligencia humana que ha quedado más limitada por el excesivo desarrollo de las dimensiones especulativa y técnica, a la par que dañada por el acoso desde una cultura fragmentada y en crisis. Por ambas razones, la Ética ha de regresar al ordinario ejercicio de la misión universitaria, de manera que pase a formar parte también del ordinario ejercicio de la misión de los titulados universitarios en su profesión.

En consecuencia, la búsqueda de las razones para la acción no es un mero ejercicio opinativo, es una exigencia, ella misma, moral. De esta manera, el lugar de la Ética en la docencia universitaria tiene una doble razón de ser, en consonancia con lo concluido al final del apartado anterior:

- por un lado, en cuanto que como expresión de una de las dimensiones de la razón humana, no debería quedar fuera del ejercicio de la docencia y de la investigación en general;
- y por otro, en cuanto que buena parte de los saberes universitarios se dirigen a la formación de profesionales liberales o técnicos que van a desempeñar una función de clara orientación social, debería incluir la reflexión sobre la última razón de ser de sus acciones propias.

La Ética, conocimiento y competencia para el profesional

El primero de los lugares de la Ética en la Universidad, pues, es la relación con el resto de conocimientos y competencias impartidos en las distintas carreras y por los distintos departamentos. Una de las primeras precisiones que nos gustaría recor-

dar, es que no se puede reducir la ética a la docencia de la deontología. Muchas veces se utiliza la palabra deontología como sinónimo de ética profesional, pero no son lo mismo. La ética tiene como objeto el estudio del bien, del fin propio del ser humano, tanto en lo personal, como en la dimensión social y profesional de su acción. Sin duda, es necesario conocer las reglamentaciones y ordenaciones particulares de una profesión concreta dentro del marco general del Derecho de un país. Pero, así vistos, quedarían sin su referencia específica sin su relación esencial con la Ética. La referencia esencial con la conciencia y libertad personales constituyen la razón de ser de un modo de conocer y de actuar que ha de encontrar en los estudios universitarios la explicación suficiente e integrada dentro del conjunto de saberes, competencias y destrezas que capacitan para el ejercicio de la profesión.

Por tanto, este conocimiento ético puede conducir a un compromiso, como el valorado entre las ocho competencias interpersonales del informe final de la primera Fase del Proyecto *Tuning* más veces citado. La Ética, en la medida en la que no es mera deontología, es una forma de trabajo y de docencia que implica a toda la comunidad docente, y puede ser considerada tanto una competencia sistémica como instrumental: ¿o es que acaso la resolución de problemas y la toma de decisiones, la capacidad de análisis y de síntesis, o la aplicación de conocimientos en la práctica, el liderazgo o la creatividad no tienen en la Ética un punto de referencia no sólo complementario, o conveniente, sino necesario? No hay competencia profesional sin competencia ética, y por tanto, también en el ámbito docente es preciso un trabajo sistemático por parte de este departamento o área transversal al resto de carreras, con el fin de mostrar la amplitud de horizontes complementarios (y no excluyentes) de la acción humana. Las competencias técnicas no pueden ser enseñadas sin relación con las éticas, y mucho menos en abierta contraposición. Del mismo modo que las éticas no pueden enseñarse como ajenas a la dinámica propia de cada profesión, sin vinculación efectiva con los problemas prácticos del ejercicio de la profesión, o sin relación concreta y práctica alguna. Para ello es esencial que ese departamento del que hablamos, trabaje en constante diálogo con el resto de carreras: que la formación específica de los docentes de Ética incluya el estudio de las dinámicas propias de cada rama del saber; del mismo modo que otros docentes de áreas más técnicas podrían adquirir la formación necesaria para la docencia de la Ética en relación con sus asignaturas más propias.

La integración en el currículum

En el trabajo interno del equipo del Área de Humanidades de la Universidad Francisco de Vitoria dirigido a la elaboración de materiales y apuntes para la docencia de las asignaturas de Ética, hemos venido articulando los distintos objetivos en un programa común a todas las carreras, por lo que respecta a los contenidos fundamentales, las competencias generales y las destrezas básicas. En una segunda asig-

natura, el programa aplica a las áreas del desarrollo profesional específico de cada carrera estos elementos básicos primeros. La elaboración de esta segunda se hace en colaboración directa con el claustro profesoral de cada facultad, así como con profesionales de los distintos ámbitos, en orden a tener en cuenta la especificidad de los problemas y situaciones de cada profesión. Mostraremos el planteamiento común de referencia moral articulado en la asignatura *Ética General y Especial*, cursada en todas las carreras, durante el primer semestre del último año de estudios.

La asignatura, en sus líneas generales, integra por un lado el fundamento antropológico y metafísico de la experiencia y el conocimiento moral, con el análisis de las decisiones y la vivencia personal de la exigencia moral a través de las virtudes, o claves del desarrollo personal. Como conclusión se cierra el programa con dos temas: uno que resume la auténtica experiencia moral a través de la explicación del concepto de la responsabilidad; y finalmente, un breve repaso de los principios racionales que facilitan el juicio ético y la toma de decisiones morales. Son en total diez temas que presentan la ética articulada como un itinerario –anclado en la realidad objetiva de la naturaleza humana– de desarrollo y perfeccionamiento personal.

A modo de conclusión

El estudio de la relación de la *Ética* con el resto del currículum universitario nos ha permitido concluir que el universitario, futuro profesional, debe tener una preparación técnica del más alto nivel, pero sin olvidar que, ante todo, es persona humana y que, como tal, lo que le hace verdadero hombre es su comportamiento moral y ético. En segundo lugar, que toda profesión conlleva un compromiso ético-social, por la naturaleza social del ser humano que no puede obviarse y, mucho menos, olvidarse en la formación de los futuros profesionales. La profesión debe tender a ser vocacional y debe estar orientada al servicio de la sociedad. Todos estos aspectos deben de tenerse en cuenta en el plan de estudios de las carreras universitarias, cualesquiera que sean estas.

Finalmente, hemos visto cómo la razón práctica es una de las dimensiones de la inteligencia humana que ha quedado más limitada por el excesivo desarrollo de las dimensiones especulativa y técnica. La búsqueda de las razones para la acción no es un mero ejercicio opinativo, es una exigencia, ella misma, moral. De esta manera, podemos afirmar que el lugar de la ética en la docencia universitaria tiene una doble razón de ser, y en consecuencia, dos modos específicos de integrarse en la dinámica formativa de la Universidad. En primer lugar, en cuanto que como expresión de una de las dimensiones de la razón humana, no puede quedar fuera del ejercicio de la docencia y de la investigación en general. Lo que como propuesta operativa se concreta en la creación de un departamento interfacultativo que coordine las actividades de formación del profesorado, así como el diseño del contenido de los programas de las asignaturas de *Ética* y la relación con las demás. Y en segundo lugar, en

cuanto que buena parte de los saberes universitarios se dirigen a la formación de profesionales liberales o técnicos que van a desempeñar una función de clara orientación social, ha de incluir la reflexión sobre la última razón de ser de sus acciones propias en cuanto personas en primer lugar, y después en cuanto profesionales. Lo que nos ha permitido elaborar dos asignaturas distintas. La primera, dotada de una parte crítica y vivencial común a todas las carreras. Y la segunda, orientada al ejercicio específico de cada profesión.

Decía Steiner (2004) en el ensayo al que nos hemos referido más arriba que

una enseñanza deficiente, una rutina pedagógica, un estilo de instrucción que, conscientemente o no, sea cínico en sus metas meramente utilitarias, son destructivas. Arrancan de raíz la esperanza. La mala enseñanza es, casi literalmente, asesina y, metafóricamente, un pecado. (p. 26)

El diagnóstico, análisis y propuestas esbozados en este artículo surgen del convencimiento de que la educación es un reto y una tarea, también ellos, esencialmente morales, pues que los alumnos lleguen a ser aquello que están llamados a ser como hombres y como profesionales, es una de las responsabilidades más serias que cualquier profesional puede tener en sus manos.

Referencias bibliográficas

- AGEJAS ESTEBAN, J.A. (2003). *El arte de aprender la libertad*. Madrid: Spiritus Media.
- ALTAREJOS, F., IBÁÑEZ, J.A., JORDÁN, J.A. y JOVER, G. (1998). *Ética docente*. Barcelona: Ariel.
- GARCÍA MORENTE, M. (1975). *Escritos Pedagógicos*. Madrid: Espasa-Calpe.
- GARCÍA RAMOS, J.M. (1991). La formación integral: objetivo de la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 2 (2), 323-335.
- GRACIA, D. (1989). *Fundamentos de Bioética*. Madrid: Eudema.
- HUSSERL, E. (1962). *La Filosofía como ciencia estricta*. Buenos Aires: Nova.
- KENNEDY, M. (1990). "Choosing a goal for professional education", en W.R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York, Macmillan, pp. 813-825.
- LEGA, C. (1983). *Deontología para la profesión de abogado*. Madrid: Civitas.
- MARTÍNEZ VAL, J.M. (1990). *Abogacía y abogados*. Barcelona: Bosch.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1999). *Misión de la Universidad*. Madrid: Alianza (3ª reimp.).
- PIPER, T.R.; GENTILE, M.C. y PARKS, S.D. (1993). *Can Ethics Be Taught?* Boston: HBS Press
- Book
- REAMER, F.G. (2001). *Ethics education in social work*. Alexandria, VA, Council on Social Work Education.
- ROSOVSKY, H. (1996). Compromisos éticos y sociales de la Universidad del siglo XXI (entrevista). *Acepresa*, 29 de mayo, 75, 1-3.
- STEINER, G. (2004). *Lecciones de los Maestros*. Madrid: Siruela.

- VÁZQUEZ GUERRERO, F.D. (1997). *Ética, deontología y abogados*. Barcelona: Ediciones Internacionales Universitarias.
- VICENTE RODRÍGUEZ (DE), P. S. et al. (2004). Formación práctica del estudiante universitario y deontología profesional. *Revista de Educación*, 339 (2006), pp. 711-744.
- WEBER, M. (1969). *El político y el científico*. Madrid: Alianza.

Referencias digitales

- Standford University School of Medicine (enero 2007) [Archivo htm] http://med.stanford.edu/profiles/Phillip_Harter/ (Consultado 15 febrero de 2007).
- Sustainability Institute The Donella Meadows Archive (febrero 2007) [Archivo htm] http://www.sustainer.org/dhm_archive/ (Consultado 15 febrero de 2007).
- 100 People Foundation (enero 2007) [Archivo htm] http://www.100people.org/onehundred_history.php (Consultado 15 febrero 2007).
- Universidad de Deusto (18 enero 2005) Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno [Archivo pdf] http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf (Consultado 26 febrero 2007).

Correspondencia con los autores:

José Ángel Agejas
Universidad Francisco de Vitoria
Crta. M 515, km. 1,800
28223 Pozuelo de Alarcón. Madrid
E-mail: j.agejas@ufv.es

José Luis Parada
j.parada@ufv.es

Isaac Oliver
oliver.richart@gmail.com