

# VOLVER A UNA IDEA DE UNIVERSIDAD

GONZALO VÁZQUEZ GÓMEZ<sup>1</sup>

*RESUMEN: En la actualidad, la Universidad está experimentando importantes cambios, sobre todo en relación con su papel dentro de una Sociedad del Conocimiento. En el futuro la institución universitaria se desarrollará en varios escenarios distintos. Es necesario recuperar una idea maestra sobre la Universidad caracterizada por la integración de los saberes y por la armonía entre las diversas funciones universitarias: docencia, investigación, formación cultural y formación profesional. La formación de las competencias deberá integrarse en la formación personal completa. Para ello, debe intensificarse el desarrollo de la dimensión ética en la formación personal y profesional de los estudiantes.*

*PALABRAS CLAVE: competencia, educación universitaria, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), escenarios educativos, ética profesional, sociedad del conocimiento, universidad.*

*ABSTRACT: At the present time, the University is experiencing important changes, mainly in relation to its paper within the Knowledge Society. In the future the university institution will be developed in several different scenarios. It is necessary to recover a masterful idea on the University characterized by the integration of knowledge and the harmony among the diverse university functions: teaching, research, cultural formation and professional training. The learning of the competencies will have to be integrated in the complete personal education. For it, there must be intensified the development of the ethical dimension in the personal and professional education of the students.*

*KEY WORDS: competence, educational scenarios, European Space for Higher Education (ESHE), higher education, knowledge society, professional ethics, university.*

## 1. INTRODUCCIÓN: SITUACIÓN ACTUAL DEL DEBATE SOBRE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

En la actualidad existe una discusión pública sobre la educación universitaria. Alumnos, profesores y gestores participan en el debate del papel que la Universidad, sus titulaciones y sus planes de estudios han de jugar en los próximos años dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Esta discusión se abre a otros aspectos, como el de la misión y funciones de la Universidad y su papel en relación con la gestión del conocimiento y con

---

<sup>1</sup> Universidad Complutense de Madrid. E-mail: gvazquez@edu.ucm.es

la existencia de un más amplio Espacio Europeo de Educación e Investigación Superior (EEEIS) <sup>2</sup>.

Más allá de esta cuestión aparentemente nominal, una buena parte de las energías invertidas en este debate (con un balance escasamente positivo todavía) se está orientando hacia la dimensión metodológica en relación con dos de los seis puntos de la Declaración de Bolonia, declaración que, en su conjunto, tiene un carácter político toda vez que enuncia una serie de objetivos y unos instrumentos para lograrlos, pero no fija unos deberes jurídicamente exigibles <sup>3</sup>. Dentro de este clima, se advierte que los principales responsables universitarios entienden que la cuestión metodológica («poner el acento, antes en el aprendizaje, que en la enseñanza») es una preocupación comprensible en los profesores universitarios sin que aquéllos estén plenamente dispuestos a admitir con todas las consecuencias, incluidas las de modelo de gestión, ese poco menos que idolatrado cambio metodológico. Como muestra de esta escasa coherencia, bastaría ésta: la falta de *reconocimiento* de la nueva forma de trabajar de estudiantes y profesores <sup>4</sup>. Por supuesto, este déficit de reconocimiento no debe atribuirse únicamente a los equipos de gobierno de las universidades, sino a toda la comunidad y a los más altos responsables de la política universitaria.

Por otra parte, la discusión actual sobre el presente y futuro de la Universidad se centra en los escenarios probables en los que habrá de jugar e intentar sobrevivir con una mínima calidad y con la debida dignidad, esto es, respondiendo a las exigencias propias de su naturaleza <sup>5</sup>. En este punto, la reflexión sobre el futuro de la Universidad no está alejada de la que se está generando sobre el conjunto de la Escuela e incluso de la educación dentro de la Sociedad del Conocimiento (y de las redes): ¿cuáles son los escenarios más probables en los que se desarrollará la Universidad y la educación superior en los próximos años?

Como cabía esperar, los cambios exteriores al sistema educativo, entendido éste en su acepción formal o escolar, están generando cambios de representaciones y de actitudes en todos los sujetos implicados y dando lugar a un

---

<sup>2</sup> El Espacio Europeo de Educación Superior (2005) *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior*, Bergen, 19-20 de Mayo de 2005, p. 4. [http://www.eees.es/pdf/Bergen\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Bergen_ES.pdf) (acceso: 6 de marzo de 2007).

<sup>3</sup> <http://www.mec.es/universidades/ees/index.html> (acceso: 6 de marzo de 2007).

<sup>4</sup> MORALES (2006): Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno.

<sup>5</sup> J. M. COBO, «Una aproximación a la calidad de la universidad desde sus contextos sistémicos», XVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Universidad de Málaga: *La educación universitaria: nuevos retos educativos y tecnológicos*, Málaga 1998. <http://www.ucm.es/info/site/site17.html> (acceso: 6 de marzo de 2007).

clima de inseguridad en las creencias y prácticas educativas. La búsqueda, generación, evaluación y acreditación de competencias (en los estudiantes, en los profesores y en las universidades en su conjunto) se nos presenta hoy por hoy con la pretensión de ser la solución universal a los problemas, no ya de la eficiencia de las instituciones educativas, sino incluso a su eficacia, esto es, a su grado de logro de los fines y satisfacción de las demandas sobre la Universidad.

En este clima de discusión puede tener sentido volver, si no a *la idea de Universidad*, sí, al menos, a una idea de Universidad trascendiendo en la medida de lo posible esa visión a corto plazo que parece imponerse como única verdad sobre la educación universitaria.

Para intentar una aproximación a una idea duradera sobre la educación universitaria conviene discriminar qué hay de cambio más o menos puntual y qué de permanente o altamente estable en la Universidad. También merece la pena considerar con alguna profundidad qué entendemos por competencia, por sujetos y comunidades competentes, considerando las competencias como capacidades que, aunque vinculadas con el saber hacer, no se agotan en esta acepción. Antes de tratar estas dos cuestiones examinaremos en primer lugar cuáles parecen ser los escenarios más probables en los que se desarrollarán las universidades en el medio plazo. Subyaciendo a todo ello, la formación personal y el desarrollo comunitario en todas sus dimensiones; incluida la dimensión ética.

## 2. POSIBLES ESCENARIOS FUTUROS DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Los estudios prospectivos sobre el sistema educativo en los niveles previos a la educación superior y los específicos de la educación universitaria han adoptado el enfoque de los escenarios entendiendo por escenario, no tanto una previsión del futuro (ya que, como dicen los especialistas, la futurología no alcanza el estatuto de ciencia), cuanto una visión internamente consistente de lo que el futuro puede llegar a ser, esto es, un posible resultado futuro <sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> J. ENDERS; J. FILE; J. HUISMAN, y D. WESTERHJEDM, 2005, p. 19. Cfr. también: S. VINCENT-LANCRIN, «Building Futures Scenarios for Universities and Higher Education: An international approach», *Policy Futures in Education*, vol. 2, n.º 2, 2004, pp. 245-263.

[http://www.worldwords.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=pfie&vol=2&issue=2&year=2004&article=3\\_Vincent-Lancrin\\_PFIE\\_2\\_2\\_web&id=200.74.6.137](http://www.worldwords.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=pfie&vol=2&issue=2&year=2004&article=3_Vincent-Lancrin_PFIE_2_2_web&id=200.74.6.137) (acceso: 2 de marzo de 2007).

Por supuesto, la ideación de los escenarios resulta altamente contingente con parámetros históricos y geográficos, de lo que se deduce que los estudios realizados desde este enfoque tienen un valor condicionado por las circunstancias históricas y por las propias del contexto en el que se llevan a cabo. De aquí que los escenarios se elaboren usualmente de acuerdo con las exigencias del método Delphi y con diseños longitudinales. Se parte de un cuidadoso diagnóstico inicial sobre una situación (por ejemplo, con dimensiones demográficas, económicas, políticas, institucionales y atendiendo a la integración de las funciones docente e investigación) realizándose estimaciones, por parte de grupos de expertos, de los posibles resultados futuros simulando la producción de cambios de alta, media o baja magnitud en cada dimensión y función.

Aunque existen otros estudios más alejados de nosotros, nos interesan más directamente los análisis de escenarios que toman como horizonte temporal el año 2020 y como geográfico el europeo siguiendo así las huellas de la Agenda de Lisboa y del seguimiento de la Europa de la Sociedad del Conocimiento<sup>7</sup>; y también el norteamericano para esta misma fecha<sup>8</sup>. Como resultado, se han llegado a identificar algunos de los escenarios más o menos deseables y probables<sup>9</sup>. Entre los hallazgos más significativos se cita el de las universidades europeas que, para el año citado, tomarán como una práctica común la del reconocimiento de los aprendizajes previos, sobre todo en dos momentos críticos: el del ingreso en la Universidad (iniciativa que ya se está practicando en

<sup>7</sup> Comisión de las Comunidades Europeas, *Enseigner et apprendre, Vers la société cognitive. Livre blanc sur l'éducation et la formation*, editor, Bruselas 1995.

[http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_fr.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf) (acceso: 2 de marzo de 2007).

Cfr., también: Comisión de las Comunidades Europeas, *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento. Bruselas: editora, 2003.*

[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2003/com2003\\_0058es01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2003/com2003_0058es01.pdf). (acceso: 2 de marzo de 2007); y CRUE (2001): Universidad, ciudad y gestión del conocimiento, *Boletín de Educación Superior*, Primera etapa (6) [www.crue.org](http://www.crue.org). (acceso: 2 de marzo de 2007).

La UNESCO ya concluyó, en su Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción, 1998, que la sociedad se basa cada vez más en el conocimiento. [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm). (acceso: 2 de marzo de 2007).

<sup>8</sup> National Intelligence Council (2004) *The 2020 Global Landscape. Report of the National Intelligence Council's. 2020 Project*. <http://www.foia.cia.gov/2020/2020.pdf>. (acceso: 2 de marzo de 2007).

<sup>9</sup> HUISMAN *et al.*, A Brief Report on the Delphi Study, «European Higher Education and Research in 2020», 2005, pp. 26-27, en Enders, File, Huisman, and Westerheijden, *op. cit.*

universidades españolas, sobre todo de carácter politécnico pero también en algún caso en las de tipo generalista) y el paso de los grados a los postgrados (particularmente todo cuando los candidatos se han formado en otras instituciones, incluidas las de otros países). Se está incrementando la diversidad interna de la tipología de estudiantes, incluidos aquéllos que aportan una mayor experiencia vital y profesional, lo que obliga a las universidades a realizar diagnósticos diferenciales en la entrada y a ofrecer itinerarios formativos que tengan presentes los diferentes itinerarios formativos previos.

Pero, más allá de estas tendencias centradas en la estructura formativa y de los estudios, se ha avanzado en el conocimiento de escenarios relacionados con lo que, siguiendo la estela del pensamiento orteguiano, podríamos denominar «misión de la Universidad». Así, dentro de los escenarios menos deseables se encuentra la de que «solo unas pocas universidades considerarán que la contribución crítica a la vida intelectual y cultural no forma parte de su misión», estimación proyectiva que se corresponde no obstante con el temor de que tal consideración no adquiera una extensión plenamente generalizada.

Por aquí se orientan algunas de las conclusiones del estudio de los escenarios según el reciente estudio del CHEPS (*Center for Higher Education Policy Studies*). Por su parte, CERI-OCDE ha proyectado algunos escenarios de posibilidades en los que se pueden encontrar universidades «tradicionales» (universidades ordinaria aunque no exclusivamente públicas, poco diversificadas y con escasos cambios), universidades muy especializadas y orientadas al libre mercado (centradas en la comunidad inmediata) y universidades abiertas a una sociedad en red <sup>10</sup>. Para comprender la propuesta del CERI desde una más amplia perspectiva resulta conveniente considerar los escenarios que ha previsto para el sistema educativo en general, donde ha distinguido, en un espacio con dos dimensiones (valores que inspiran la educación y tipo de oferta de sus servicios), estos cuatro espacios: escenario de «conservación» (cerrada y con una proyección social), escenario de «supervivencia» (de supervivencia física por así decirlo, esto es, cerrada y con proyección individual), escenario de «transformación» (abierta+social) y escenario de «mercado» (abierta+individual) <sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> CERI (2006): *Four Futures Scenarios for Higher Education*.

<http://www.oecd.org/dataoecd/30/5/36960598.pdf> (acceso: 2 de marzo de 2007).

<sup>11</sup> OECD (2006): *Schooling for Tomorrow. Think Scenarios, Rethink Education*. <http://www.oecd.org/dataoecd/38/1/36509746.pdf> (acceso: 6 de marzo de 2007), p. 3. OCDE (2006): *La escuela del mañana. Repensar la educación. Escenarios futuros*, Resumen en español. <http://www.oecd.org/dataoecd/54/60/36905464.pdf> (acceso: 6 de marzo de 2007).

Un análisis cuidadoso de estos documentos nos ayuda a pensar que en el actual contexto de globalización (no solo económica y tecnológica, sino también «política», social y cultural), serán acaso los escenarios aquí identificados como de transformación del sistema educativo, y concretamente de la Universidad, los llamados a sobrevivir dando cuenta de su misión en un mundo que presenta serias amenazas para la construcción humana. Estos escenarios requerirán una gestión universitaria conforme con el principio de la autonomía, una formación abierta a todos los saberes, el cultivo de la competencia humana y de su proyección ética y específicamente ciudadana y la capacitación para la educación a lo largo y ancho de la vida.

### 3. LA IDEA DE UNIVERSIDAD. LO PERMANENTE Y LO CAMBIANTE DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

La Universidad, bien en su formato de *Universitas*, bien en el de *Studium Generale* (que para algunos autores viene a significar lo mismo y que en todo caso tiene un valor superior al de un simple *Studium Particulare*) es una de las contadísimas instituciones cuasi milenarias vigentes en nuestro tiempo<sup>12</sup>. Los antecedentes de las universidades europeas han de buscarse a fines del siglo IX, tiempo en que la institución que llamamos Universidad comenzó a delinearse en Bolonia (1099), cuando los maestros de gramática, de retórica y de lógica inician sus estudios en derecho, y cobra mayor desarrollo, después de Bolonia, en París (1215), Salamanca (1218) y Oxford (1231, con el reconocimiento de la Oxoniense como *Universitas*, si bien la Universidad de Oxford cuenta con antecedentes también a fines del siglo XI). Esa misma fecha de 1231 es significativa por ser una de las atribuidas al reconocimiento de la de Cambridge y, sobre todo, por la publicación de la encíclica *Parens Scientiarum*, de Gregorio IX, en la que se proclama la autonomía universitaria como principio ordenador de los estudios universitarios<sup>13</sup>.

Resulta pues incontestable que la Universidad es una de las instituciones más antiguas y estables de nuestra historia y que, por haber sido capaz de mantenerse en el seno de tantos cambios culturales, tiene bien demostrada su capacidad para adaptarse a las nuevas exigencias sociales, eso sí, sin cambiar en lo sustantivo. La clave del difícil equilibrio entre tiempo antiguo y tiempo hodierno se puede encontrar en la propia estructura del conocimiento

<sup>12</sup> C. KERR (1982): *The Uses of University*.

<sup>13</sup> En CRUE (2000) *Informe Universidad 2000 [Informe Bricall]*, se refiere el reconocimiento que el principio de la autonomía universitaria tuvo en esta encíclica, p. 91. <http://www.crue.org/informeuniv2000.htm> (acceso: 6 de marzo de 2007).

científico y en la doble orientación que toma la vocación de servicio de la Universidad, hacia las personas que la constituyen y hacia el conjunto de la comunidad.

En una conferencia dictada en la Academia Nacional de las Ciencias, en Estados Unidos, con ocasión del 500.º aniversario del nacimiento de Copérnico, estipulaba Heisenberg que, en la ciencia, la tradición es, al mismo tiempo, medio y obstáculo para el desarrollo del conocimiento<sup>14</sup>. De aquí que, en la historia de la ciencia, no menos que en la historia de la cultura (y hasta donde ambas configuren dos «historias» diferentes), sea posible hacer el seguimiento de un «mismo» problema, por ejemplo, desde los presocráticos hasta la ciencia contemporánea<sup>15</sup>. La mirada y la pregunta de los científicos ante el mundo son, a lo largo del tiempo, las mismas y diversas. Hace ahora medio siglo proclamaba también Heidegger el tema de la identidad y la diferencia como el objeto de un riguroso pensar sobre el tiempo pasado y presente<sup>16</sup>.

La Universidad, como institución en su origen, y ahora como tal o como organización, ha acertado a proyectar su identidad, la de su naturaleza y servicio, de modos diversos según las exigencias de la historia y de su contexto más o menos inmediato. Y lo hace desde una interpretación razonable de su propia autonomía tal como se manifiesta en el primero de los principios fundamentales de la *Charta Magna Universitatum* (conocida como Declaración de Bolonia)<sup>17</sup>:

La universidad —en el seno de sociedades organizadas de forma diversa debido a las condiciones geográficas y a la influencia de la historia— es una institución autónoma que, de manera crítica, produce y transmite la cultura por medio de la investigación y de la enseñanza.

Abrirse a las necesidades del mundo contemporáneo exige disponer, para su esfuerzo docente e investigador, de una independencia moral y científica frente cualquier poder político, económico e ideológico.

<sup>14</sup> Este problema ha sido objeto de estudio por S. THOMAS KUHN, (1977): *The Essential Tension. Selected Studies in Scientific Tradition and Change*.

<sup>15</sup> Un buen ejemplo del problema de la relación entre ciencia y religión, examinado diacrónicamente, puede verse en: A. FERNÁNDEZ-RAÑADA, *Los científicos y Dios*, Ediciones Nobel, Oviedo 2002.

<sup>16</sup> M. HEIDEGGER, *Identität und differenz*, Pfullingen: Neske 1957 (edición bilingüe española: Barcelona, Anthropos 1988).

<sup>17</sup> *Charta Magna Universitatum* (1999) : Università de Bologna, Bolonia 1999, p. 1. [http://www.magna-charta.org/pdf/mc\\_pdf/mc\\_spanish.pdf](http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_spanish.pdf) (acceso: 6 de marzo de 2007).

Puede decirse, pues, que las universidades han sido *erigidas* por Decreto regio o mediante Bula pontificia, ahora diríamos también como respuesta a las necesidades sociales, y que lo hacen con un mandato específico: el de organizarse autónomamente para prestar el mejor servicio social gracias al cultivo y comunicación de todos los saberes. Ni siquiera en tiempos como los actuales, en los que tiende a examinarse el cumplimiento de los deberes universitarios por su contribución a la capacitación profesional y a la satisfacción de las demandas inmediatas del contexto social, económico y político más próximo, puede renunciarse, ni a la universalidad del saber, ni a la formación completa de los estudiantes, ni a esa razonable autonomía, ejercida, eso sí, desde la más plena responsabilidad interior y exterior <sup>18</sup>.

A la pregunta, pues, de qué es lo permanente en la Universidad podemos considerar como respuesta posiblemente válida la que se acaba de sugerir: el cultivo del saber universal, de todo saber y de forma integrada, la formación completa de la persona (hay que reconstruir con los pedazos dispersos —*disiecta membra*— la unidad del hombre europeo, tiene dicho Ortega <sup>19</sup>) y la transferencia a la comunidad, y no solo a la más inmediata en el espacio y en el tiempo, de los saberes cultivados. Saberes que, incluyéndolo, no se agotan pura y llanamente en un mero saber hacer.

Ésta que bien podemos llamar la misión de la Universidad, se concreta en el desarrollo de un breve conjunto de funciones, quizá ninguna de ellas absolutamente privativa de nuestra institución, pero que, de forma integral, solo se cultivan de modo excelente en ella. Cuando en la actualidad nos disponemos a examinar los posibles escenarios universitarios, podemos presuponer que siempre habrá un escenario de excelencia habitado por las universidades que cumplan con el conjunto íntegro de estas funciones: generar conocimiento, organizar el saber, comunicarlo, formar buenos profesionales (lo que implica formarles acabadamente como personas) y transferir valores y actitud crítica a la comunidad. Servir a la persona; servir a la sociedad.

---

<sup>18</sup> Ese ejercicio razonable del principio de la autonomía requiere «guardar un equilibrio entre estos dos extremos: ni anarquía absoluta dentro del sistema universitario, concebido para servir a la sociedad, ni servilismo excesivo a ésta, lo que lleva a una injerencia extrauniversitaria excesiva»: P. FERRER (1973): *La Universidad a examen*, 1973, p. 175. Véase esta misma cuestión tratada en: R. CORTADA (1998): *La Universidad: Criterios sociopolíticos y pedagógicos (sociedad democrática y autonomía de la Universidad)*, XVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación «La Educación Universitaria: nuevos retos educativos y tecnológicos», Málaga, Universidad de Málaga, pp. 4 y ss. <http://www.ucm.es/info/site/site17.html> (acceso: 6 de marzo de 2007).

<sup>19</sup> J. ORTEGA Y GASSET, *Misión de la Universidad*, p. 31.

Y hacerlo desde el principio de la autonomía universitaria y con equilibrio funcional articulando adecuadamente docencia e investigación, formación humana y cultural con formación profesional <sup>20</sup>.

Como fruto de esta autonomía y en virtud de las relaciones con las condiciones del contexto institucional, político, social, económico o cultural de cada tiempo y lugar, la institución universitaria ha ido adoptando una forma de organización y de prestación de servicio a la sociedad. Atendiendo a estos criterios pueden reconocerse diversos tipos, tipos más que modelos, de Universidad. El examen diacrónico y sincrónico de la Universidad muestra que, pese a proyectarse en formas diversas, se mantiene fiel a sí misma en la realización de unos ideales y de unas funciones básicas y, en cierto modo, constantes.

Sin embargo, según propone Ferrer, no existe una idea estática, fija, de la Universidad <sup>21</sup>. Por el contrario, se pueden identificar diferentes tipos de universidades, diversas concepciones, acerca de ella. Así, este autor identifica siete concepciones, clasificables unas dentro de un marco de Universidad del Espíritu y otras en el propio de la Universidad del Poder; dentro de ellas sobresalen por su carácter en cierta medida paradigmático estas cuatro: la Universidad humanista (cuya referencia original es Newman), la investigadora (con referencias máximas en Jaspers y Humboldt), la que se organiza al favor de la sociedad con un carácter aplicado y pragmático (Whitehead) y, finalmente, la de carácter intelectual orientada a la docencia (de carácter centralizada y jerarquizada, «universidad napoleónica»). Es innecesario insistir en que, como si de los cuatro puntos cardinales se tratara, cabe encontrar universidades, y son las más abundantes, que se orientan por caminos intermedios participando de varias concepciones; tal puede ser el caso de la idea orteguiana acerca de la misión cultural de la Universidad, generadora y difusora del saber, cuya misión participaría de la humanista, en un sentido amplio, y de la misma investigadora.

Adoptando como criterios la orientación de su servicio y el carácter autotético o aplicado del saber, cabría reconocer cuatro tipos de Universidad: humanista-*liberal*, investigadora (generadora de conocimiento), docente (orientada a la transferencia del conocimiento) y socio-profesional. Una visión simplificadora de estos tipos podría clasificarlos así: humanista-liberal *versus* socio-profesional, investigadora *versus* docente. Una de las *ideas* más cris-

---

<sup>20</sup> Desde el criterio de la armonía de las diversas funciones universitarias podemos formularnos preguntas como «¿dónde está el equilibrio exacto entre investigación y docencia?» o «¿qué ha ocurrido, y por qué, históricamente con el predominio de una de estas dos funciones sobre la otra?» tal como hace J. LÓPEZ FRANCO, «Universidad Pontificia Comillas», 1998, p. 319.

<sup>21</sup> FERRER, *La Universidad a examen*, p. 26.

talinas del pensamiento sobre la educación universitaria se encuentra en la obra de Newman y, singularmente, en el quinto de sus *discursos* que, recordando lo que Cicerón (*De officiis*) atribuía a la naturaleza humana, titula «El saber como fin en sí mismo»<sup>22</sup>. Propone el autor de los *Discursos* el saber como fin de la Universidad destacando notas tales como la armonía e integración de los saberes, principios que conducen a la consideración de la institución universitaria como «sede de saber universal», como lugar en el que se vive una atmósfera de pensamiento, «humanizadora», educativa. Llamándola atmósfera, clima, espíritu, estilo, hábito o *forma mentis*, esta característica de la vida universitaria está presente en diversos modelos y a lo largo y ancho de los tiempos y lugares en los que anida la Universidad.

Este estilo universitario impregna, sobre todo, la relación profesor-alumno y tampoco debe estar ausente de las relaciones entre investigadores que deberían caracterizarse antes por la cooperación que por la «competitividad»<sup>23</sup>. En el primer caso se caracteriza por la preocupación por la promoción de la persona; en ambos, por su acceso continuado hacia el saber. En momentos tan afectados por las tensiones de la competitividad, merece la pena luchar por la vigencia del espíritu *liberal* que el Cardenal Newman pretende dar a la educación universitaria, una educación configuradora de un hábito de la mente que dura toda la vida (ya latía aquí el germen de la educación a lo largo de toda la vida, como reclamamos hoy) y cuyas características serían el sentido de la justicia, la serenidad de ánimo, la moderación y la sabiduría<sup>24</sup>. El cultivo de estas que bien pueden llamarse virtudes encuentra su lugar propio en los *saberes* y en las *artes liberales*, pero también se da dentro de disciplinas de carácter aplicado<sup>25</sup>.

Estas cualidades deben perseguirse en la formación de todos los universitarios, no importa dentro de qué tipo de universidad y en el espacio de qué tipo de estudios. Y se pueden conseguir a través de la relación interpersonal, de la investigación y de la enseñanza. Es usual todavía hablar de la *enseñanza uni-*

<sup>22</sup> J. H. NEWMAN, *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*, pp. 123 y ss. Cfr. también: G. N. SHUSTER (1970): *Reflections on Newman' Idea*, en McCluskey, Neil, S. J. (ed.) *The Catholic University. A modern appraisal*, pp. 104-117.

<sup>23</sup> Se asume con frecuencia que la competitividad es un estímulo para el crecimiento, y puede serlo; no obstante, puede observarse con frecuencia que viene asociada a un antagonismo punto menos que paralizante dentro de los equipos de trabajo, de gestión y de investigación. Raramente se sustrae a esta dinámica ningún tipo de universidad, sea cual fuere su tipo de iniciativa fundacional. El «valor de la competitividad» se transmite formando parte del currículo explícito, y también del oculto, en el proceso de socialización y formación de los profesores noveles.

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 125.

<sup>25</sup> Sobre el sentido de los saberes liberales, véase: A. Millán Puelles, *La función social de los saberes liberales*.

versitaria como una de las funciones básicas de la Universidad. Tanto es así que utilizamos con frecuencia la expresión «enseñanzas universitarias» para referirnos al quehacer de los centros universitarios. No deja de ser significativo que, cuando hemos abandonado el rótulo «enseñanzas medias», y no digamos ya el de «enseñanza primaria», en beneficio del de «educación secundaria», o primaria, siga vigente el término enseñanza en el caso del nivel superior. Tanta es la adhesión que hemos mostrado a este término que ahora tendemos a considerar que acaso el gran cambio que nos puede ocasionar la convergencia europea sea ese ya citado de la sustitución de la enseñanza por el aprendizaje. En estos términos no nos debe extrañar que, cada vez más, la Universidad deba precisar cuál es su papel en la Sociedad de la Información y que, por referirlo, al caso europeo esté tan vigente la cuestión de la Europa en la Sociedad del Conocimiento<sup>26</sup>. Así, hemos visto antes cómo uno de los escenarios más probables del futuro universitario puede ser el del reconocimiento de los aprendizajes previos conseguidos antes y fuera de la Universidad. Si hemos entendido la función universitaria en términos de enseñanza, ¿qué sentido tiene hoy cuando subalternamos la enseñanza al aprendizaje, y cuándo hemos de reconocer que se aprende también antes y fuera de la Universidad?

De aquí que siga teniendo vigencia la pregunta de Ortega: ¿qué es la Universidad, *además de* enseñanza? Podemos contestar con él que la Universidad es, también, investigación, generación de conocimiento. Tal es el sentido que está cobrando la integración de la doble función de investigación + enseñanza dentro del modelo de Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i) y que uno de los escenarios divisados por todos sea el de la relación entre el sistema universitario y el Sistema de Ciencia y Tecnología (SCT). Éstos son algunos de los tópicos dominantes en la actualidad sobre la función universitaria. Ahora bien, si no queremos renunciar a la función crítica de la Universidad sobre sí misma y sobre la Sociedad será menester someter tamaños tópicos a la criba del juicio riguroso.

Y bien podemos hacerlo volviendo al pensamiento orteguiano recordando aquellas palabras que no pudo decir, porque no se le oía bien «en el púlpito del Paraninfo» (según su propia y ulterior expresión), y que luego se recogieron en la obra que ya conocemos como *Misión de la Universidad*. A lo largo de varios capítulos y puntos del trabajo adopta Ortega una posición caracterizada por su equilibrio y su «economía» (habla repetidamente del «principio de la economía de la enseñanza» para referirse a las necesarias funciones de selección y síntesis del saber). La Universidad tiene como tarea enseñar, pero es algo más que enseñar. Es enseñar, pero no enseñarlo todo. Es investigar, pero sin llevar

<sup>26</sup> Comisión de las Comunidades Europeas (2003): *El papel de las Universidades en la Europa del Conocimiento*, COM (2003) 58 final.

la especialización al límite. Es formar al servicio de la cultura. Es, en fin, enseñar lo fundamental sin caer en los extremos de la «superespecialización», es formar profesionales y hombres capacitados para vivir a la altura de las ideas de su tiempo. Analizando las tendencias y riesgos de nuestro tiempo, adentrados ya en el siglo XXI, sigue vigente la crítica que Ortega formulara hace más de setenta y cinco años cuando decía que «ha sido desastrosa la tendencia que ha llevado al predominio de la «investigación» y que, refiriéndola al caso de las facultades de Medicina, se aspire a enseñar una «hiperexacta fisiología o química superferolítica» al tiempo que «tal vez en ningún lugar del mundo se ocupa nadie en serio de pensar qué es hoy un buen médico»<sup>27</sup>.

Situar a la persona y a la comunidad en el centro de la misión de la Universidad y servirles desde la doble tarea de la generación y transmisión de los saberes: este propósito nos pone en relación con la cuestión de la competencia en y de la Universidad.

#### 4. COMPETENCIA UNIVERSITARIA Y FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA PERSONAL DE LOS UNIVERSITARIOS

Se ha apuntado anteriormente que el debate sobre la Universidad se encuentra inmerso en un mundo de lugares comunes. Uno de esos es el de la competencia y la formación en competencias, tópico que afecta, no sólo a la educación superior, sino a todo el sistema educativo o, cuando menos, desde la educación secundaria obligatoria. La primera y principal dificultad para tratar con esta cuestión es de índole terminológica: no existe una acepción única de competencia. Por de pronto, nos encontramos, al menos, con tres dificultades. En primer lugar, decidir qué se designa, qué se quiere significar, cuando se habla de competencia en la educación. En segundo término, la dificultad de discriminar entre competencia y competitividad. Finalmente, la vinculada con la cuestión metodológica de la tipología de competencias, cuestión en la que se puede observar no poca confusión entre tipos, niveles y dimensiones de las competencias.

¿Qué podemos entender por competencia en el lenguaje pedagógico y desde una base antropológica?<sup>28</sup> Ya se ha denunciado previamente la usual consideración de la competencia como un mero saber hacer. El saber hacer sí es saber, un determinado tipo o proyección del saber, pero no se reduce a

<sup>27</sup> ORTEGA Y GASSET, *op. cit.* p. 53.

<sup>28</sup> G. VÁZQUEZ, «A favor del carácter general de las competencias», *XIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*, Guadalupe, Universidad de Extremadura, Cáceres 1999. <http://www.ucm.es/info/site/site18.html> (acceso: 9 de abril de 2007).

él. Consideramos que la competencia presenta algunas características relevantes: su profundo anclaje personal, su vinculación con tareas específicas y con unos contextos dados, al mismo tiempo que la superación potencial de ellas, y su naturaleza y proyección sistémica (integrada y abierta al mismo tiempo).

En primer lugar, cualquier competencia es personal. Hablar de competencias exige el reconocimiento, al menos implícito, de un sujeto que es perito, apto o idóneo para hacer algo o intervenir en un asunto determinado <sup>29</sup>. Solo por analogía podemos considerar que tal o cual institución, organización o comunidad es competente; por idéntica razón no existe un contexto, una organización, un grupo, que sea competente si no lo son los sujetos, los miembros que los integran; más aún, si no lo es su contexto, la comunidad en la que se alberga. Si la Universidad tiene un sentido ético y, siendo el bien difusivo de suyo, se sigue que la institución académica debe ocuparse en la faena de transferir directa e indirectamente sus bienes a la comunidad de la que ha nacido y a la que ha de servir para mejorarla.

En el estudio de la competencia se pueden identificar algunas tensiones o contradicciones: su carácter in/específico, su des/vinculación respecto de las tareas y de los aspectos contextuales y culturales próximos o universales, la tensión entre reduccionismo y holismo, y su disposición taxonómica o dimensional <sup>30</sup>. Estas tensiones se proyectan de manera bipolar. Por un lado, las competencias, consideradas en relación con la personalidad de un sujeto conocedor y *agente*, tienen un carácter genérico e integral y está referido a la competencia humana. De ello se deriva que la naturaleza de la competencia es distinta de la mera *ejecución* humana y que, en consecuencia, se resista a ser directamente observable. Sin embargo, cuando en la enseñanza universitaria, y en general en todo el sistema educativo formal, hablamos de evaluación de competencias tendemos a considerarlas de una manera analítica, desagregada y directamente vinculadas con las exigencias de una determinada tarea y de un contexto específico.

Podemos contraponer sujeto agente y ejecutor. Si el estudiante universitario es un mero ejecutor de tareas, entonces podremos observar e incluso medir directamente su cumplimiento. Pero, si lo consideramos como sujeto agente, entonces solo podremos tener noticia de su dominio de las competencias de manera indirecta e inferencial. En otros términos, cabría asociar el sentido básico de competencia (antes o más allá de la simple ejecución) a

<sup>29</sup> Según la segunda acepción de «competencia» en el D.R.A.E.

<sup>30</sup> Algunos de estos problemas se han estudiado desde una perspectiva filosófica; cfr., P. HAGER, y D. BECKETT (1995): «Philosophical underpinnings of the integrated conception of competence». *Ed. Phil. and Theory*, vol. 27, n.º 1, pp. 3-6.

los de acción y pensamiento (más allá de la actividad y del aprendizaje), en el sentido que Arendt da a esos términos <sup>31</sup>.

En el caso de que podamos seguir considerando que la formación universitaria mantiene alguna relación con el saber, el problema de la formación según el enfoque de las competencias se deduce de nuestra idea acerca de en qué consiste el saber. Al respecto es decisivo pensar, con Lyotard, que con el término saber no se comprende solamente un conjunto de enunciados denotativos, sino que se mezclan en él las ideas de saber-hacer, de saber-vivir, etc.:

Se trata entonces de unas competencias que exceden la determinación y la aplicación del único criterio de verdad, y que comprenden los criterios de eficiencia (cualificación técnica), de justicia y, o, de dicha (sabiduría ética), de belleza (...). Uno de los rasgos principales [del saber] coincide con una "formación" amplia de las competencias, es la forma única encarnada en un asunto compuesto por los diversos tipos de competencia [que lo constituyen] <sup>32</sup>.

Esta visión amplia de las competencias en relación con el que Lyotard denomina saber narrativo nos permite verificar el carácter integral de todo saber competencial en la educación y, en consecuencia, la estrecha relación entre la actuación competente del profesional, del estudiante formado en la Universidad, y la dimensión ética de su acción. La cualificación técnica y la sabiduría ética conforman solidariamente la formación de la competencia humana del universitario y del profesional. Por ello sigue teniendo sentido el planteamiento de la formación ética en la Universidad, cuestión a la que se está prestando una mayor atención en la actualidad.

La tensión entre el carácter integrado o desagregado de las competencias se manifiesta también en su tratamiento tipológico <sup>33</sup>. No existe una clasificación universalmente admitida de las competencias. En las enseñanzas universitarias hablamos de diferentes competencias según su nivel de molaridad y de visibilidad; también distinguimos entre competencias más o menos vinculadas con un conocimiento específico. En todo caso, están vinculadas con el conocimiento y se manifiestan indirectamente a través de la acción humana, de una acción que se da a conocer de manera dimensional. Así, toda competencia se articula y proyecta según una lógica multidimensional.

---

<sup>32</sup> J. F. LYOTARD, *La condición postmoderna*, p. 44.

<sup>33</sup> El riesgo de la fragmentación y la desagregación no es privativo de las competencias; se encuentra ya en la cultura de nuestro tiempo de tal modo que la pérdida de la unidad del saber es una más de las «muertes» que hemos padecido, junto a la del sujeto, a la del fin y a la misma del currículo. Cfr. T. R. NEIRA, *La cultura contra la escuela*, Barcelona, Ariel, 1999, cap. 1 y 2.

Tales dimensiones se organizan, de adentro hacia fuera, desde un nivel más profundo, relativo a los mecanismos de representación cognitiva interna de la información, hasta el nivel en el que se manifiesta la competencia como ejecución directamente observable. En su nivel más básico se relacionan con el pensamiento implícito del sujeto. Debe abogarse por el carácter dimensional de toda competencia por cuanto permite comprender que en el fondo de una actuación competente late una acción integrada de toda la persona (de toda la comunidad en su caso). Y, de modo análogo, las competencias muestran su carácter multinivel. Son, pues, acciones, en cierta medida patentes y en mayor grado latentes, que se manifiestan según distintas facetas y niveles<sup>34</sup>. A partir de estos criterios se pueden articular sendas clasificaciones de competencias. En primer lugar, y en relación con su nivel y molaridad: sistémicas, básicas (y competencias clave) y específicas; en segundo término, y en relación con sus dimensiones o proyecciones: cognitiva, emocional, social, tecnológica, moral, ética, etc. Cuanto más específicas mayor relación guardan con un campo de conocimiento concreto, pero ello no desvirtúa el carácter axial de todas ellas.

Este enfoque dimensional en la proposición intencional y en la formación, análisis y evaluación de las competencias permite introducir economía y simplicidad en su tratamiento y evitar que esta cuestión se convierta en una moda pedagógica onerosa, tanto para los profesores, como para los propios estudiantes y para la gestión académica. Los ensayos, todavía no sistematizados, de formación orientada hacia las competencias nos indican que se están produciendo costes importantes, sobre todo en forma de tiempo, para alumnos y profesores. En el momento actual sabemos que existe una excesiva redundancia entre los objetivos vinculados con competencias específicas que se persiguen en disciplinas cursadas, no ya consecutiva, sino contemporáneamente, por unos mismos estudiantes universitarios.

Por otra parte, lo que acaso es más importante, la manera de mirar la formación del universitario orientada hacia un saber integrado permite tomar mayor distancia respecto de la consideración de las competencias en relación con la competitividad, una de las críticas más extendidas, aunque no siempre con la suficiente profundidad, respecto de la formación

---

<sup>34</sup> Esta latencia prueba la relación entre el núcleo cognitivo básico de la competencia y el pensamiento tácito e implícito. De aquí que, como señalan los cognitivistas, sea tan dificultosa y al cabo estéril la imitación de un profesional que ha llevado el dominio de la competencia al límite de la experticia. Y, por lo mismo, el discípulo solo lo es desde el maestro, al que incluso puede superar, pero en ningún caso un discípulo puede llegar a ser maestro imitando, y por lo tanto reproduciendo, la ejecución manifiesta del que fuera maestro suyo.

dentro del EEES. Sobre la relación entre competencia y competitividad se han pronunciado algunos autores conformes con la idea de que ésta se basa en aquélla y que en modo alguno la primera puede reducirse a la segunda. Así, Iribarne nos propone que la competencia humana es el origen o fuente de la competitividad, tanto humana, como de las organizaciones y de las comunidades<sup>35</sup>. De este modo, las competencias y la misma competitividad van más allá de un puro juego o comodín educativo y adquieren el valor de eje de la organización institucional y del currículo formativo de los estudiantes.

En consecuencia, puede deducirse de lo anterior que en la idea de Universidad late el propósito de la formación de sujetos personalmente competentes, competencia que se hace visible en su actitud de cooperación con los otros y de servicio a la Sociedad.

## 5. LA ÉTICA PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Los recientes estudios pedagógicos sobre la educación moral han dado entrada a reflexiones y propuestas sobre la formación ética en la Universidad, incluso dentro del marco del EEES. No deja de llamar la atención, como tiene dicho el profesor Cobo, que la educación moral en nuestro tiempo no se considere ya «un aprendizaje propio de niños y de estudiantes de secundaria —como sucedía hasta tiempos no muy lejanos—, sino como algo ha de procurarse también en otras etapas de la vida»<sup>36</sup>.

Aunque la cuestión de la formación ética del universitario puede pareceros una cuestión emergente, sin embargo ha estado presente, de modo más o menos explícito, en toda reflexión sobre la Universidad. Cuando Ortega se ocupa de la «desastrosa tendencia» que ha llevado al predominio de la investigación, y poniendo como ejemplo la enseñanza en las facultades de Medicina, critica que «en ninguna [de esas facultades] se ocupa nadie en serio de pensar qué es hoy ser un buen médico, cuál debe ser el tipo modelo del médico actual»<sup>37</sup>. Por supuesto, en la actualidad ya no se puede sostener un juicio tan grave: basta con acudir a los documentos de la División de la Educación Médica de la OMS o a trabajos publicados en revistas de educación médica para advertir la preocupación por «el buen médico». Ahora bien, y siguiendo con el mismo ámbito formativo, se advierte que, más que una preocupación básica por la ética, lo que sobreabunda son los trabajos afectados por el pro-

---

<sup>35</sup> A. IRIBARNE, *La compétitivité, défi social, enjeu éducatif*.

<sup>36</sup> J. M. COBO, 2003b, p. 261.

<sup>37</sup> ORTEGA Y GASSET, *Misión de la Universidad*, p. 53.

fesionalismo y el tratamiento de las competencias, sobre todo de carácter específico. En relación con ello Eckles, Meslin, Gaffney y Helft han analizado publicaciones referidas en la base MEDLINE y en otras fuentes documentales en relación con descriptores tales como ética, educación ética, ética médica, currículum, formación básica de médicos, virtud, y otros relacionados y han constatado una pobreza cualitativa y cuantitativa de trabajos teóricos y de orientación práctica hacia la ética humana y profesional sin esa contaminación del profesionalismo <sup>38</sup>.

Lo mismo que se dice respecto de la formación médica podría predicarse de otros ámbitos como el jurídico, económico, tecnológico o el de las profesiones relacionadas con las ciencias humanas y sociales. Basta con consultar los *libros blancos* de las nuevas enseñanzas y las revistas pedagógicas especializadas para advertir que falta un desarrollo suficiente de los fundamentos éticos (filosóficos y antropológicos) de la formación universitaria de los futuros profesionales. La cuestión no está alejada de la acaso desmedida preocupación por la formación de las competencias profesionales en la Universidad en desatención de la competencia humana y de las competencias académicas (de carácter pre-profesional, por así decirlo).

Llama la atención que esta relativa despreocupación por la base y la proyección éticas de la formación universitaria de los futuros profesionales conviva con la preocupación, no ya de la cultura humanista, sino de la científica y tecnológica, por la cuestión de los valores <sup>39</sup>. Y es más notoria esta falta de sintonía cuando estamos tratando de situar la educación universitaria, y aun la educación en general, dentro del SCT con una vocación integradora de los diversos mundos del conocimiento <sup>40</sup>. De acuerdo con la propuesta de Wilson se hace necesario un tercer mundo en el conocimiento, un conocimiento integrador y superador del problema planteado por el enfrentamiento de las dos culturas <sup>41</sup>. La Universidad, lugar por exce-

<sup>38</sup> R. E. ECKLES; E. M. MESLIN; M. G., y P. HELFT, *Medical Ethics Education: Where Are We? Where Should We Be Going?* A Review.

<http://www.academicmedicine.org/pt/re/acmed/userLogin.htm;jsessionid=GYGQKF7d46qkQhhBcr0k8RZzR6pQcbvf9dknYh5J0xSB37SYXFjL!-680354521!-949856145!8091!-1?nav=search&searchid=1&index=1&results=1&count=10> (acceso: 8 de abril de 2007).

<sup>39</sup> Se dice «relativa despreocupación» ya que, como ha señalado J. M. COBO, 2003b, pp. 273-274, se puede observar un incremento en la sensibilidad por incluir la ética profesional en los currículos universitarios y por el desarrollo reciente de abundantes publicaciones y actividades que ponen de manifiesto un cambio de signo en este ámbito de la reflexión y de la política universitarias.

<sup>40</sup> C. P. SNOW (1959): *The two cultures and the scientific revolution*.

<sup>41</sup> E. O. WILSON (1999): *Consilience. La unidad del conocimiento*. Una comprensión rigurosa de la tecnología, como forma de pensar y de hacer (como acción, en

lencia del saber, debe dar respuesta a la necesidad de situar los valores en un mundo de hechos y participar en una sociedad en que un sistema de valores compartidos constituya la base para un progreso social continuado<sup>42</sup>. Y la da formando a los universitarios a partir de una *idea del mundo* (al menos en forma de pregunta radical e ineluctable) como uno de los ejes conductores de sus planes de estudios. Ésta no es una cuestión meramente curricular (en el sentido convencional del término, esto es, de objetivos, contenidos y actividades de enseñanza y aprendizaje), sino más básicamente de clima y espíritu universitario, tal como se ha hecho patente por los más acreditados investigadores<sup>43</sup>.

¿Cómo debe organizarse la ética profesional dentro del currículo? Este problema admite distintas respuestas, bien como un aspecto de las materias del plan de estudios, sobre todo de las más directamente vinculadas con la práctica profesional, bien en forma de una asignatura con bloques de contenidos y acciones-actividades de enseñanza y aprendizaje. Cobo se inclina por una solución integrada según la cual, además de la aportación de diversas materias y de todos los profesores, con su ejemplo y sus actitudes, se organice la ética profesional en unos bloques de contenidos definidos desarrollados mediante enfoques y recursos que ayuden al estudiante a lograr la que el autor denomina *personalización universitaria de la ética* que favorece el conocimiento de la persona (incluido el de sí mismo) como sujeto con una conciencia moral que ordena su actuación profesional a los principios y valores morales propios del bien obrar y que se responsabiliza de las decisiones adoptadas y acciones realizadas<sup>44</sup>.

En los últimos años se han formulado distintas propuestas sobre la formación ética en la Universidad dentro del marco de la educación de la ciudadanía, y específicamente de la formación ciudadana dentro del EEES. El tratamiento de los presupuestos teóricos de los nuevos planes de estudios obliga a considerar el espacio («la ciudad»<sup>45</sup>) que va a condicionar y

---

suma) requiere plantearse la relación de la contribución de la ética y de los valores al uso de la técnica; cfr., J. Escámez (1986): «Los valores en la pedagogía de la intervención», pp. 164 y ss.

<sup>42</sup> A. TISELIUS, y S. NILSSON (1970): *The Place of Value in a World of Facts*, p. 493.

<sup>43</sup> Cfr. las aportaciones de G. SEABORG (Premio Nobel de Química, 1951) y de P. KUSCH (de Física, 1955), en THYMOthy C. L. ROBINSON (ed.) *The Future of Science*. 1975 Nobel Conference, 1977, pp. 1-37 y 39-72.

<sup>44</sup> J. M. COBO (2003a): pp. 270-271.

<sup>45</sup> CRUE (2001): Universidad, ciudad y gestión del conocimiento, *Boletín de Educación Superior*, Primera etapa (6) [www.crue.org](http://www.crue.org). (acceso: 2 de marzo de 2007). Cfr., también, L. F. VALERO, «La ciudad como espacio socioeducativo del ciudadano: problemas y posibilidades», *Revista de Educación*, (n.º extraordinario), 2003, pp. 377-390.

en el que se va a desarrollar la actuación profesional de los estudiantes universitarios. Una formación universitaria orientada hacia una ciudadanía ética exige formar profesionales competentes con sentido ético de la profesión en la prestación de su servicio a los demás garantizando para todos el ejercicio efectivo de todo un conjunto de derechos y responsabilidades <sup>46</sup>.

La construcción de la ciudadanía (cabe decir que de una ciudadanía europea, inspirada en los valores que a lo largo de la historia han dado sentido a Europa) no se agota en meras declaraciones de principio, sino que abarca también acciones pedagógicas efectivas que se orientan al aprendizaje de competencias con una definida proyección ética. Coherentemente con la propuesta de Cobo, Martínez y Esteban, articulan una propuesta en derredor de tres objetivos: la formación de la persona para guiarse y comportarse de acuerdo con criterios de «vida buena», su formación para descubrir el valor propio de estilos de vida basados en la justicia, la equidad y la dignidad humanas y su formación específica para ejercer derechos y deberes y para justificar sus acciones en contextos de interés público <sup>47</sup>. Aquí puede residir una de las contribuciones de los saberes humanísticos y sociales a la construcción de una pedagogía universitaria.

## 6. APUNTE CONCLUSIVO

Más de novecientos años después de erigirse la primera universidad en Europa, más de ciento cincuenta de la publicación de los *discursos* de Newman sobre el fin de la educación universitaria, la Universidad debe hacer frente a los nuevos y viejos problemas de nuestro tiempo. La creación de una sociedad en red, los nuevos espacios del conocimiento, el deterioro del medio ambiente, la cosificación del hombre y la fragmentación de la cultura y el casi ilimitado desarrollo biotecnológico son algunos de los nuevos. Otros, como las guerras, la injusticia y la pobreza, son viejos, pero se presentan con nuevos rostros.

Nunca hemos estado tan capacitados como ahora, al menos potencialmente, para construir una sociedad más acabadamente humana. La Universidad, como ámbito por excelencia del saber, debe superar los riesgos propios de actitudes interesadas y recuperar una cierta idea organizadora de sus

---

<sup>46</sup> J. M. COBO (2003a): Formación universitaria y educación para la ciudadanía, pp. 364 y ss.

<sup>47</sup> M. MARTÍNEZ, y F. ESTEBAN, «Una propuesta de formación ciudadana para el EEES», en *Revista Española de Pedagogía*, año LXII (230), 2005, pp. 75-77.

instituciones y programas de estudios según la cual, antes que el aprendizaje o la enseñanza, adopte como eje principal la formación humana completa. Una formación que integre las competencias específicas propias del profesional en la competencia personal del universitario, del estudiante y del profesor. Y que difunda el saber en la comunidad social de la que la Universidad forma parte.

La Universidad en absoluto está «deshistorizada», y por eso hablamos hoy de un Espacio Europeo de Educación Superior, de enseñanzas nuevamente reorganizadas, y de formación orientada a las competencias. Pero acaso haya llegado el momento de recuperar, desde su propia y connatural autonomía, una cierta distancia respecto de los reclamos inmediatos y volver a reflexionar, a emplear parte de su energía en pensar sobre sí misma y sobre las necesidades humanas y sociales en el medio y largo plazo. Acaso sea una cuestión de supervivencia.

## BIBLIOGRAFÍA

- CERI (2001): *What Schools for the Future*, París: editor.
- CERI (2006): *Four Futures Scenarios for Higher Education. Meeting of OECD Education Ministers*, Athene: 27-28 Juny 2006.
- COBO, J. M. (1998): Una aproximación a la calidad de la universidad desde sus contextos sistémicos. XVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Málaga, Universidad de Málaga: *La educación universitaria: nuevos retos educativos y tecnológicos*.
- (2001): Educación ética y nueva sociedad mundial. *Revista de Educación* (n.º monográfico sobre Educación y Globalización), pp. 289-315.
- (2003a): Formación universitaria y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación* (Número monográfico sobre Educación para la Ciudadanía), pp. 359-376.
- (2003b): Universidad y ética profesional. *Teoría de la Educación*, n.º 15, pp. 259-276.
- COMISION DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1995): *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive. Livre blanc sur l'éducation et la formation*. Bruselas: editor.
- (2003): *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas: editora.
- CORTADA, R. (1998): La Universidad: Criterios sociopolíticos y pedagógicos (sociedad democrática y autonomía de la Universidad), XVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. *La Educación Universitaria: nuevos retos educativos y tecnológicos*, Málaga, Universidad de Málaga.
- CRUE (2001): Universidad, ciudad y gestión del conocimiento. *Boletín de Educación Superior*, Primera etapa (6).

- ECKLES, R. E.; MESLIN, E. M.; GAFFNEY, M., y HELFT, P. R. (2005): Medical Ethics Education: Where Are We? Where Should We Be Going? A Review. *Academic Medicine* 80 (12), pp. 1143-1152.
- ENDERS, J.; FILE, J.; HUISMAN, J., y WESTERHEIJDEN, D. (2005) *The European Higher Education and Research Landscape 2020. Scenarios and Strategic Debates*, CHEPS. Netherlands, University of Twente.
- ESCÁMEZ, J. (1986): Los valores en la pedagogía de la intervención, pp. 156-173 en CASTILLEJO, J. L.; COLOM, A. J.; ESCÁMEZ, J.; GARCÍA CARRASCO, J.; SANVICENS, A.; SARAMONA, J., y VÁZQUEZ, G., *Tecnología y educación*. Barcelona: CEAC.
- FERRER, P. (1973): *La Universidad a examen*. Barcelona: Ariel.
- FUNDACIÓN SANTILLANA (2002): *Aprender para el futuro. Universidad y Sociedad*, Madrid: editora.
- HAGGER, P., y BECKETT, D. (1995): Philosophical underpinnings of the integrated conception of competence. *Ed. Phil. and Theory*, n.º 27 (1), pp. 1-24.
- IRIBARNE, A. d' (1989): *La compétitivité, défi social, enjeu éducatif*, Paris: Ed. Pres-ses du CNRS.
- KERR, C. (1982): *The Uses of University*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- KUHN, T. S. (1977): *The Essential Tension. Selected Studies in Scientific Tradition and Change*, Chicago: The University of Chicago Press.
- LÓPEZ FRANCO, J. (1998): Universidad Pontificia Comillas, pp. 317-351, en G. VÁZ-QUEZ (ed.) (1998) *Madrid: espacio universitario abierto*.
- LYOTARD, J.-F. (1987): *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- MARTÍNEZ, M., y ESTEBAN, F. (2005): Una propuesta de formación ciudadana para el EEES, *Revista Española de Pedagogía*, n.º 53 (230), pp. 63-84.
- MCCCLUSKEY, N. G., S.J. (ed.) (1970): *The Catholic University. A modern appraisal*, Notre Dame (Indiana): University of Notre Dame Press.
- MILLÁN PUELLES, A. (1961): *La función social de los saberes liberales*. Madrid: Rialp.
- MORALES, P. (2006) Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. *Miscelánea Comillas*, n.º 64, (124) (Número monográfico sobre Espacio Europeo de Educación Superior), pp. 11-38.
- NATIONAL INTELLIGENCE COUNCIL (2004): *The 2020 Global Landscape, Report of the National Intelligence Council's. 2020 Project*
- NEIRA, T. R. (1999): *La cultura contra la escuela*, Barcelona: Ariel.
- NEWMAN, J. H. (1996): *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación uni-versitaria*, Pamplona: Eunsa.
- OCDE (2006): *La escuela del mañana. Repensar la educación. Escenarios futuros*. Resumen en español.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1998): *Misión de la Universidad*, Madrid: Fundación Univer-sidad-Empresa.
- SNOW, C. P. (1959): *The two cultures and the scientific revolution*, New York: Cam-bridge University Press. Traducción castellana (1987), *Las dos culturas*, Madrid: Alianza.
- ROBINSON, T. C. L. (ed.) (1977): *The future of science. 1975 Nobel Conference*. N. York: John Wiley and Sons.

- TISELIUS, A., y NILSSON, S. (ed.) (1970): *The place of value in a world of facts. Proceedings of the Fourteenth Nobel Symposium. Stockholm, september 15-20, 1969*. N. York: John Wiley and Sons.
- UNESCO (1998): *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*, París: editor.
- VÁZQUEZ, G. (1998): Introducción: la Universidad, espacio abierto en la sociedad contemporánea, pp. 21-81, en G. VÁZQUEZ (Ed.) (1998): *Madrid: espacio universitario abierto*.
- (1999): A favor del carácter general de las competencias. *XIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*, Guadalupe (Cáceres). Universidad de Extremadura.
- (ed.) (1998): *Madrid: espacio universitario abierto*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- VINCENT-LANCRIN, S. (2004): Building Futures Scenarios for Universities and Higher Education: An international approach. *Policy Futures in Education*, n.º 2 (2), pp. 245-263.
- WILSON, O. E. (1999): *Consilience. La unidad del conocimiento*, Barcelona: Galaxia Gutenberg.

[Aprobado para su publicación en abril de 2007]