

APRENTATGE ÈTIC I FORMACIÓ UNIVERSITÀRIA. REFLEXIONS AMB MOTIU DEL PROCÉS DE CONVERGÈNCIA EUROPEU

Miquel Martínez ¹
Universitat de Barcelona

El nombre d'anàlisis, estudis i projectes d'innovació en l'àmbit de l'educació superior ha crescut al llarg dels darrers anys i de manera molt significativa en els àmbits de les ciències i en particular en el de les relacionades amb la salut. Específicament, la innovació en la docència universitària i la dedicació a la seva millora i a la formació del professorat ha estat una constant al llarg dels darrers deu anys en l'àmbit de les ciències farmacèutiques a la nostra Universitat. La promoció d'aquesta revista es un bon indicador d'aquesta trajectòria. Algunes innovacions ja estan generant les condicions per iniciar recerques sobre el seu impacte en la qualitat de l'aprenentatge del estudiants, i malgrat sigui encara escàs alguns equips de recerca estan començant a plantejar-se el propi procés d'aprenentatge a la universitat i a analitzar com podem aprofitar-lo per un millor desenvolupament de totes aquelles dimensions que caracteritzen a un bon titulat.

En aquesta col·laboració vull plantejar un conjunt de reflexions sobre una de les dimensions de la formació dels futurs graduats i graduades. Em referiré a la dimensió ètica i no des d'una perspectiva deontològica i professional, sinó des d'una perspectiva formativa centrada en el procés d'aprenentatge de l'estudiant universitari. Tractaré de apuntar algunes raons per les que crec cal ocupar-se d'aquesta qüestió a la universitat i faré referència a aquells espais i contextos formatius, formals i informals, que a la universitat poden ser bons espais d'aprenentatge ètic dels estudiants.

1. El procés de construcció de l'Espai Europeu Superior com a oportunitat.

El procés de convergència europea i en concret la construcció de l'Espai de l'Educació Superior on les universitats europees estan implicades, és una bona oportunitat per a la renovació pedagògica i la definició de projectes formatius a les universitats ². És una bona oportunitat per

1

És catedràtic de Teoria de l'Educació de la Universitat de Barcelona i membre del grup de recerca en educació en valors i desenvolupament moral (GREM). Actualment és director de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de Barcelona. miquelmartinez@ub.edu

analitzar i proposar com integrar aprenentatges relacionats amb els valors i les dimensions ètiques de la persona a la formació universitària de manera que contribueixin precisament a la formació de ciutadans competents en el sentit més complet.(Escámez, Martínez i Ortega, 2005)

Tot i així sabem per experiència, no només en etapes anteriors del sistema educatiu com per exemple l'educació secundària, sinó també a la pròpia universitat, que les propostes i plans estratègics orientats a la innovació docent o a la incorporació de noves estratègies i mètodes docents no sempre han estat eficaços i no sempre han produït l'impacte de millora de la qualitat docent que a última instància és el que justifica la inversió en recursos humans i materials destinats per aquest objectiu. La definició de projectes educatius i la renovació pedagògica en general per ser eficaços han de ser tasques que proposin: reflexió sobre la pràctica docent del professorat i la cultura docent a cada facultat o escola; elaboració cooperativa i col·laborativa de coneixement compartit sobre els objectius i ideals cap a els que la institució vulgui avançar; complicitat i implicació activa per l'èxit d'aquests objectius per part del professorat i una actitud atenta, de seguiment i d'escolta per part del professorat responsable de la política docent i acadèmica des del responsable de matèria, de grup, de departament, de titulació o de Facultat fins els que formen part del govern de la universitat, que permeten corregir, estimular i recrear els processos que han de permetre l'èxit dels objectius. Les cultures docents, els ritmes en els canvis i les innovacions, i la credibilitat en la conveniència de la reflexió i fins i tot amb la necessitat de definir projectes i objectius o d'iniciar processos de canvi i renovació són diferents i depenen de cada centre i universitat.

En l'actual context de construcció d'Europa, la universitat pot desenvolupar un paper central en la profundització i consolidació de determinades formes d'entendre la vida i el món per part dels seus estudiants tant en la dimensió professional com en la ciutadana i fins i tot personal, o obviar tal funció. La universitat pot acceptar les orientacions que es deriven de les successives declaracions fruit de les trobades dels responsables dels països i de les universitats europees i integrar noves tipologies de continguts d'aprenentatge més d'acord amb la necessària formació orientada a l'èxit de competències que permetin gaudir la nostra societat de la informació i les tecnologies en un canvi continu, com a societat del coneixement i de l'aprenentatge continu; o pel contrari entendre que aquestes declaracions formen part de la xarxa política i institucional i limitar-se a aplicar la normativa traduint numèricament el valor d'un crèdit actual pel que li correspongui en el sistema ECTS i aplicant lleugers maquillatges a la realitat docent actual. De

² El contingut d'aquest article es pot trobar ampliat en relació a la construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior en Escaméz, J; Martínez, M y Ortega, P., (2005) "Los valores de la educación en el espacio europeo de enseñanza superior." en AA.VV. *XXIV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Valencia, ICE de la Universidad Politécnica de Valencia

la mateixa manera la universitat pot plantejar-se com a objectiu la formació de professionals i entendre que la seva responsabilitat formativa és aquesta i només aquesta; o entendre que a més, i fins i tot principalment, la seva tasca consisteix en formar professionals i també a persones, a ciutadans i a ciutadanes.

En definitiva, depèn de cada universitat que aquesta sigui, o no, a més d'un bon espai per aprendre a saber i per aprendre a saber fer també un excel·lent lloc on aprendre a ser i a conuiu junts en societats plurals i diverses com són les societats europees de principis del segle XXI. De nou, com deia Ortega, les universitats i el que en aquestes es tracti, la manera com es tracta i els valors que es visquin en elles poden ser promotores i autèntics factors d'Europa o pel contrari viure al marge de la seva construcció. (Ortega, 1933)

No és casual que ens expressem en plural quan ens referim a la cultura docent o a les universitats i societats europees. No és possible encara parlar d'Europa com a unitat, ni de la universitat amb independència del país o dels estudis que es cursin en ella, ni de societat europea a no ser que forcem una abstracció i considerem sota aquest terme a aquelles comunitats, països, nacions o estats que aspiren aconseguir l'ideal d'una Europa, ideal en construcció i avui impossible de definir. Avui, en termes de Spaemann, Europa és en el millor dels casos, més ordenament jurídic que una comunitat de valors. (Spaemann, 2004). Però també avui, per primera vegada a la història de les universitats europees, estem en condicions de recuperar conjuntament amb les tasques de formar professionals i investigadors, les de formar persones com a ciutadans i ciutadanes competents i cultes i aquesta recuperació només serà possible si cada comunitat universitària, en l'exercici de la seva autonomia i de la seva responsabilitat social, així ho decideixi.

Per a tot això en lo successiu i quan proposem formes, criteris o estratègies orientades a una renovació pedagògica a la universitat capaç d'integrar espais per l'aprenentatge ètic i la formació en valors, ho farem convençuts de que tota proposta ha de ser recreada i construïda en el context de la cultura docent pròpia de cada institució i de que quan ens referim a valors i en concret a formació en valors, d'acord amb la construcció i consolidació d'Europa, aquests han d'entendre's com a tals valors en la mesura que adquireixen significació en el context de les diferents cultures i societats que la conformen.

En els documents³, els objectius que emmarquen les propostes que plantegen la conveniència de la construcció del EEES afirmen la voluntat d'avançar cap a una Europa plural interessada en la

³ Fins la conferència de Berlín del 2003 no es relaciona pròpiament la construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior amb el món dels valors, la cohesió social la reducció de les desigualtats socials i de gènere, tant en l'interior

productivitat, ja sigui en el món del treball com en el de la formació i la creació cultural, artística i científica o en el del desenvolupament tecnològic; i a la vegada interessada en aconseguir nivells progressius d'inclusió social i de respecte al que és singular i diferent. Són objectius relacionats amb l'aprenentatge de continguts informatius i procedimentals, i també amb actituds i valors. Actituds i valors associats com a mínim a: professionalitat, superació i esforç, recerca de la veritat, sentit crític, responsabilitat, ciutadania activa, respecte i inclusió social. La nostra proposta aposta per un model de formació que permet als estudiants apreciar com a tals els anteriors valors, denunciar la seva falta o la presència de contravalors, i sobretot que els hi permeti davant les situacions socialment controvertides i moralment rellevants construir sistemes propis o matrius de valors singulars de manera autònoma i dialògica.

Però en tot cas els valors que proposem com a ideals només es podran aconseguir en la mesura que caracteritzin com a qualitats o atributs els estils de vida personal i professional, les produccions i realitzacions dels futurs graduats/es i les formes de convivència i relació en les comunitats que conformen Europa. Hem afirmat en una altra ocasió (Martínez i Esteban, 2005) que es pot identificar tres raons per plantejar la formació universitària en l'espai europeu d'educació superior (EEES) no només en clau professional sinó també en clau ciutadana. La primera raó està relacionada amb el concepte actual de formació universitària; la segona té a veure amb l'objectiu de cohesió social, i no només de competitivitat, que es planteja el EEES, especialment a partir de la reunió de Berlín del 2003; i la tercera està relacionada amb la necessària construcció d'una Europa ciutadana i de ciutadania europea, objectiu que es pot aconseguir millor si aprofitem adequadament l'espai universitari i l'etapa de la vida en la que els estudiants aprenen i conviuen en aules, biblioteques i laboratoris.

Una formació universitària de qualitat no pot reduir-se a una formació per a la inserció laboral, per molt òptima que aquesta pugui resultar. En el món laboral i dels treballadors cada vegada són més valorats aquells graduats que mostren, a més de les competències específiques del seu àmbit de formació, algun altre tipus de competències més genèriques. Aquestes són entre altres: la pràctica del treball en equip, la incorporació al teixit social, la presa de decisions, sobretot si aquestes afecten a persones o tenen importància social o ètica, la convivència en grups heterogenis o l'actuació de manera autònoma i amb iniciativa. La segona raó és discutible i de fet existeixen polítiques i pràctiques en matèria universitària a favor i en contra de la conveniència d'assumir que una formació superior només pugui entendre's com una formació de

de les nacions i estats com a nivell europeu. El preàmbul del comunicat de la Conferència de Ministres responsables d'Educació Superior del 19 de setembre del 2003 estableix un nou marc conceptual al integrar les conclusions de les reunions de Lisboa el 2000 i Barcelona el 2002 i formular amb claredat, tot i que només sigui per escrit, que en el nou espai europeu d'educació superior a construir abans del 2010 són inseparables els objectius relacionats amb l'èxit de major competitivitat i major cohesió social. Veure: <http://www.universia.es/contenidos/universidades/eees/eees/htm>

qualitat si procura la cohesió social i contribueix a que els futurs graduats estiguin entrenats i motivats per implicar-se en la promoció i desenvolupament d'accions orientades a l'increment de la inclusió social. La tercera raó es basa en els fonaments de la pròpia construcció d'Europa. Europa no pot ser una mera unió per interès econòmic per molt convenient i desitjable que sigui. Una Europa econòmica no és vàlida sense una Europa ciutadana i sense una ciutadania europea.

Al llarg dels darrers dos anys s'han celebrat diferents consultes sobre el text constitucional europeu. Unes parlamentàries com el cas d'Itàlia i Alemanya i altres populars com el cas d'Espanya, França i Holanda. Certament no sembla que l'opció a favor del mateix sigui la majoritària, sobretot si ens fixem en les consultes directes a la ciutadania a diferència de les consultes als representants al Parlament. La construcció d'Europa requereix a més d'un text, múltiples accions i algunes relacionades amb la informació i el debat sobre els valors que han de guiar tal construcció, si el que realment pretenem és construir alguna cosa més que una Europa econòmica. Òbviament d'aquest debat no ha de ser responsable la Universitat, però tampoc pot ser aliena al mateix. Els i les estudiants que es formen a la Universitat exerciran com a futurs professionals però també com a ciutadans i ciutadanes i amb capacitat d'influir social i culturalment. Per això proposem que des de la Universitat es pot contribuir a poder afrontar amb major fonament la tasca de construir una identitat europea des d'una perspectiva informada i una ciutadania crítica i activa.

La proposta d'aprenentatge ètic que proposem no és neutra. Optem per la promoció de valors que procuren la excel·lència professional, l'interès pel saber, el diàleg i el respecte davant la diferència, la responsabilitat i la inclusió social. (Habermas,1999) (Escudero,2002) La nostra proposta pretén també que el ciutadà que es forma en les nostres universitats ho faci en contextos on els valors que proposem com a ideals estiguin presents.

2.La sensibilitat de la universitat per formar en valors. Possibilitats i límits per a la integració de processos i condicions que promouen aprenentatge ètic en l'espai universitari.

En general, i al marge de les declaracions i documents, el món de la universitat està separat, en part, d'aquestes preocupacions i té un cert recel a plantejar la formació en valors com alguna cosa inherent a la formació universitària. Entre altres raons perquè entén, fins i tot reconeixent la importància de tal formació, que la responsabilitat sobre la mateixa no és seva. En el millor dels casos pot considerar convenient la formació deontològica dels seus estudiants perquè en el futur puguin desenvolupar un bon exercici professional. Tot i així, amb excepció d'algunes universitats de caràcter cooperatiu o privat, la formació ètica dirigida a la construcció de la personalitat moral i a la formació ciutadana no són objectius que, de manera habitual, puguin

identificar-se com a tals en la concreció dels plans docents i en les pràctiques de l'aprenentatge a la universitat.

Tot i així i, atès que el món dels valors s'aprèn en la quotidianetat de l'aprendre i del convidaure la universitat no pot ser un espai extern a l'aprendre i al convidaure i és un bon lloc per aprendre èticament. Òbviament no totes les formes d'ensenyar i aprendre són adequades per apreciar determinats valors i construir matrius de valors personals orientades a la consolidació d'estils de vida personals i comunitaris, actius i democràtics.

Així com en relació a l'escola diferenciem quatre espais d'educació moral: el de les relacions interpersonals, el de les tasques curriculars, el de la cultura escolar i el comunitari⁴; en el cas de la universitat podem diferenciar cinc àmbits en els que és possible integrar accions i establir pautes o orientacions que afavoreixin la formació en valors i l'aprenentatge ètic.

Són els següents: el dels continguts curriculars, el de la relació entre estudiants i professors, el de les formes d'organització social de les tasques d'aprenentatge, el de la cultura participativa i institucional, i el de la implicació comunitària de l'aprenentatge acadèmic. Són cinc àmbits que a la pràctica s'interrelacionen i influeixen mútuament i que tan sols a efectes expositius poden diferenciar-se. En tots ells podem identificar processos d'aprenentatge ètic per exercici o pràctica, per observació i per reflexió i construcció personal (Martínez, Buxarras i Esteban, 2002). Però ens interessa diferenciar-los ja que les consideracions sobre la potència pedagògica de cada un d'ells són diferents i requereixen accions que poden i han d'analitzar-se per separat.

2.1. Sobre els continguts curriculars.

La selecció dels continguts curriculars mitjançant els que es pretén aconseguir de les diferents competències en cada una de les titulacions universitàries no és alguna cosa exempta de valor ètic. Així per exemple, ensenyar i aprendre continguts d'aprenentatge profunds i rellevants per a les diferents titulacions que comporten continguts d'interès social i ètic no és el mateix que limitar-se a una ensenyança i aprenentatge de continguts sense considerar l'impacte social i ètic dels mateixos. No es tracta tan sols d'organitzar sistemàticament un conjunt de continguts de caràcter ètic relacionats amb l'àmbit de coneixement relatiu a cada titulació, de detectar un

⁴ Aquesta diferenciació es troba desenvolupada, a partir de la caracterització que formula Josep Puig, en Martínez, M; Puig, J.M; y Trilla, J. (2003) Escuela, profesorado y educación moral. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria de Teoría de la educación*, 15. Universidad de Salamanca, pp: 57-94.

temps i un espai curricular als continguts de caràcter deontològic propis de les diferents professions en les que exerciran els futurs graduats. Es tracta d'un canvi amb la mirada i amb la pràctica del professorat quan planifica la seva docència, distribueix temps per l'aprenentatge dels seus estudiants i escull activitats o suggereix lectures d'ampliació o complementaries per al treball en grups de discussió o seminaris.

Un dels punts febles més notables de la nostra societat, i també dels universitaris, és la falta de densitat cultural amb la que, de vegades, abordem les qüestions controvertides i moralment rellevants que conformen el nostre món. És necessari insistir en que en el període de formació universitària no escatimem profunditat, rigor i actituds que afavoreixen saber més sobre aquells temes que afecten a la participació i presa de decisió, dels nostres estudiants en els seus contextos de vida, tant públics com privats, com a ciutadans que són i sobre aquells que previsiblement els hi poden afectar com a futurs professionals i com a ciutadans en el futur. Convé preveure quin bagatge de coneixements i competències necessitarà el futur graduat per a que la seva participació en la presa de decisions, en les que sigui considerat com a referent, sigui adequada, pertinent i fonamentada. Aquesta tasca obliga a incorporar en la formació universitària, elements per a la reflexió, procediments per actuar i actituds i valors que facilitin la seva futura actuació en base a criteris de veritat, correcció i veracitat. I ha de fer-se no només pensant en la seva futura actuació com a professional, sinó també en la seva actual i futura responsabilitat com a ciutadà.

Entenem que tota proposta de formació universitària per a la ciutadania ha d'integrar la promoció de l'aprenentatge de dos tipus de competències: unes de caràcter específic i altres de caràcter genèric⁵. A les de caràcter específic les denominarem competències per a l'exercici de la ciutadania i a les de caràcter genèric competències ètiques. Les primeres poden desenvolupar-se mitjançant una matèria concreta o en contextos específics d'aprenentatge. Les segones només es desenvolupen exercitant-les en moltes matèries i en contextos d'aprenentatge diversos. Les primeres pretenen articular coherentment un conjunt de coneixements, aptituds, valors i actituds i mobilitzar-los per aplicar-los en l'exercici quotidià de la ciutadania. Les segones pretenen articular un conjunt semblant de sabers, sentiments i comportaments i mobilitzar-los per construir un model de vida personal, elaborat de manera autònoma i en situació d'interacció

⁵ Martínez, M. y Esteban, F. , (2005) "Una propuesta de formación ciudadana para el Espacio Europeo de Educación Superior" , *Revista Española de Pedagogía*, número 230. En especial l'apartat sobre Formació para la ciudadanía y aprendizaje de competencias, pp. 72-76. Sobre el concepte de competència i entre altres referències poden consultar-ho a: Rychen, D y Tiana, A (2004) *Developing key competencies in education: some lessons from international and national experience* (Paris, UNESCO) i Rye, E i Torbjornsen, A (2004) *Competente-based curricula-The Norwegian*. (www.cidree.org)

social, que gaudeixi de les característiques necessàries per ser un model de vida bona i a la vegada un model de vida justa.

En relació al primer tipus de competències, les específiques, proposem en primer lloc, identificar aquells continguts d'aprenentatge de caràcter informatiu i conceptual que permetin una comprensió del nostre món en clau política i ètica, que relacionen els desenvolupaments científics i tecnològics amb l'impacte social i ètic que comporten i que faciliten la comprensió de la nostra societat en clau econòmica. Tot això amb el propòsit d'integrar aquests continguts amb les matèries més afins de cada titulació o amb el propòsit d'oferir una matèria específica. I en segon lloc que els contextos d'aprenentatge en els que es tractin aquests continguts s'aprofitin per a la pràctica de procediments i actituds i per a la construcció de sistemes de valors per part dels estudiants, que suposin desenvolupament de comprensió crítica per entendre la controvèrsia⁶ que el seu anàlisi pugui comportar i nivells progressius de raonament moral. Per això és necessari que el professorat actuï amb precisió, imparcialitat, responsabilitat, modèstia i veracitat i especifiqui amb claredat quan la seva opinió és opinió d'expert per la pertinència curricular del tema objecte de controvèrsia o quan la seva opinió és una opinió com a ciutadà. Convé que en els dos casos el professor sàpiga mostrar-se autèntic i sincer en les seves opinions i a la vegada respectuós i proactiu en la promoció de pensament autònom per part de l'estudiant.

En quant al segon tipus de competències, les genèriques, proposem desenvolupar-les en els diferents àmbits que estem considerant tal i com, per exemple, hem apuntat a les línies anteriors al referir-nos al aprofitament dels continguts informatius per la pràctica de procediments, actituds i valors.

2.2.Sobre la relació entre estudiants i professorat.

En l'àmbit de les relacions entre el professorat i els estudiants convé diferenciar dos tipus de situacions. Una la relació del docent, i l'altra la relació interpersonal que s'estableix a la vegada, però al marge, o amb posterioritat a la relació docent.

En la primera categoria de situacions la simetria és escassa. La funció d'expert que correspon exercir al professorat, la de seguiment i tutoria acadèmica i per suposat les d'avaluació fan difícil que la relació de caràcter docent pugui ser una relació de simetria i a més probablement no hauria de ser-ho.

⁶ Sobre les maneres d'abordar les qüestions controvertides pel professorat i malgrat no referir-se específicament a l'educació superior convé llegir l'obra de Jaume Trilla, *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona: Paidós, 1992.

En quant a la segona, la simetria no només és possible sinó que a més és necessària. El conjunt de relacions que en aquest àmbit es genera és un excel·lent espai per l'aprenentatge d'aquelles competències que faciliten als estudiants avançar cap a nivells progressius d'autonomia, no només en l'aprenentatge, sinó en la construcció de coneixements en general i en la manera de dissenyar i organitzar els seus projectes professionals i inclús personals.

Ens hem referit entre les situacions de la primera categoria a les relacionades amb les funcions de seguiment i tutoria acadèmica. Convé ressaltar el potencial caràcter pedagògic d'aquest tipus de relacions i insistir que en la mateixa, el reconeixement de competència comunicativa en l'estudiant ha de permetre considerar, en la pràctica, aquest tipus de relació com una relació quasi simètrica. Tot i que en aquesta la funció del professorat sigui de seguiment i d'orientació i l'estudiant reconegui l'autoritat moral del qui exerceix la tutoria.

En tot cas convé que en aquest segon àmbit de formació en valors, el professorat actui guiant els seus comportaments en funció dels valors respecte i responsabilitat. Són valors que procurem que els universitaris apreciïn com a tals i que es poden aprendre's millor si estan presents en el joc de relacions entre els estudiants i entre aquests i el professorat.

La llibertat del professorat per abordar aquest tipus de situacions és àmplia i convé establir pautes que limitin la discrecionalitat que com a professional pot exercir al respecte. El professorat ha de procurar que siguin situacions en les que l'estudiant es senti reconegut com a persona, conegui "les regles del joc", les normes i referents que regulen aquestes relacions i sàpigu com pot incidir per transformar-les en el cas que estimi que són millorables.

L'espai universitari ha de ser un espai on desenvolupar pràctiques que permetin aprendre per exercici i observació el valor del respecte i ajudin a reflexionar i practicar el valor de la responsabilitat. La promoció d'aquests valors, que entenem exigibles a professors i estudiants, i l'aprenentatge de les competències que facin possible una forma de vida respectuosa i responsable són compatibles amb l'exigència d'esforç i de rigor en l'aplicació dels criteris d'avaluació dels aprenentatges dels estudiants. El coneixement dels criteris que seran utilitzats en l'avaluació, la transparència en la seva aplicació i l'explicació dels objectius d'aprenentatge i el ritme previst pel seu èxit, són factors que ajuden a que els valors respecte i responsabilitat siguin viscuts en la quotidianetat i apresos com a tal.

2.3. Sobre les formes d'organització social de les tasques d'aprenentatge.

El procés de convergència europea ha generat un espai que pot ser oportú per a reflexionar sobre la tasca del professorat, sobre el que fem a les aules i sobre l'aprenentatge dels estudiants. Efectivament aquest procés de reflexió i debat sobre la missió pedagògica de la formació universitària s'està produint en facultats i escoles fins ara alienes al mateix. Aquest debat està descobrint i recuperant en gran mesura desenvolupaments i avenços de les disciplines que s'ocupen de l'estudi sobre aprenentatge i educació. Alguns descobreixen aquestes oportunitats derivades de la pedagogia i de la psicologia com si fossin realment novetats tot i que no ho siguin i altres les recuperen amb major força que mai en el context universitari. Tot i així el procés no pot generalitzar-se, es limita a aquells que s'interessen per la millora de la qualitat docent i convé ser prudents per tal que la seva possible generalització estigui acompanyada realment d'una millora en la qualitat de l'aprenentatge dels estudiants i no es limiti a un simple vernís pedagògic.

En aquest context pot identificar-se una sèrie de tendències que caracteritzen el canvi de cultura docent que convé promoure a la universitat. Aquestes tendències desplacen el centre d'interès de l'ensenyança a l'aprenentatge; de la informació unidireccional a la interacció; del conèixer al conèixer i adquirir consciència; de l'aula a la realitat; de l'exposició a la solució de problemes; i en definitiva centren la seva atenció en l'aprenentatge de l'estudiant i destaquen la importància de la funció del professorat en aquest nou context formatiu.

A la nova cultura docent en construcció, i entre altres qüestions, les formes d'organització social de les tasques d'aprenentatge adquireixen una rellevància pedagògica semblant a la que en altres moments va sorgir entre altres nivells del sistema educatiu. Des de la nostra perspectiva aquest és un àmbit en el que la pràctica i la observació permet aprendre de forma natural a apreciar alguns dels valors que ens plantejem com a objectius a la universitat. Un model d'autogestió de l'aprenentatge per l'estudiant en el que el professorat no només ensenya sinó que a més acompanya a l'estudiant en el seu aprenentatge és un model factible mitjançant estratègies pròpies d'un model col·laboratiu, constructivista i contextual. Estratègies com per exemple, l'aprenentatge basat en la solució de problemes, l'anàlisi de casos, aprenentatge per objectius, són maneres d'abordar el procés d'ensenyament-aprenentatge que en el context de canvi de cultura docent està mostrant la seva potencial eficàcia i que a més són òptims per a la formació amb valors que proposem (Martínez y Paya (coords.),2005) Una integració adequada d'estratègies com les assenyalades juntament amb altres més clàssiques com, per exemple, la classe magistral o el seminari de lectura, permet avançar l'estudiant en el seu procés

d'aprenentatge vivint moments hermenèutics i de raonament inductiu; moments discursius, d'ús del llenguatge, de discussió, d'elaboració conjunta i de recerca de criteris que permetin avançar deductivament i elaborar principis i lleis. Aquest procés no només és bo perquè permet aprendre a pensar a través de la pròpia pràctica de l'aprenentatge, sinó que a més és òptim per la pràctica de valors com la cooperació, la participació, l'autonomia, l'esforç i el compromís i la responsabilitat.

2.4. Sobre la cultura participativa i institucional.

La cultura institucional és un altre dels àmbits en els que s'aprèn èticament. Quan ens referim a la cultura institucional a la universitat ens referim no tant a la universitat en el seu conjunt, com a la cultura del centre, facultat o escola, en la que els estudiants aprenen i conviuen. Ens referim a la cultura de la comunitat en la que participen com a estudiants i en la que poden exercir i reclamar els seus drets, i participar en la presa de decisions que afecta el conjunt dels seus membres. Òbviament la cultura i política institucional de cada universitat relatives a les possibilitats de participació dels seus estudiants, professorat i personal en general, influeix en aquest àmbit. Tot i així i encara que en relació amb els estudiants aquesta influència sigui més notable pels estudiants que són representants, la manera com s'organitza el poder a les universitats, el caràcter més o menys participatiu dels diferents sectors que la conformen i la transparència en la presa de decisions que afecten el govern i el funcionament de les mateixes, són factors que ajuden a aprendre com poden o no funcionar les organitzacions. I en aquesta mesura són factors que ensenyen amb quina mesura la participació activa i la implicació en les qüestions que afecten al conjunt de la comunitat són bones vies per a la seva transformació i millora, o pel contrari pràctiques inútils que només tenen sentit per aquells que disfruten, tot i que sigui legítimament, amb l'exercici de la representació i el poder.

La nostra proposta aborda per general les condicions apropiades per a que això últim no passi i per això convé establir sistemes que garantitzin en el nivell més pròxim a la vida dels estudiants, la participació en la presa de decisions que li afecten acadèmicament o que es refereixen a l'atenció àgil i eficaç a les seves reclamacions i drets. De nou convé insistir que la participació i la implicació s'aprenuin practicant-les i es valoren comprovant que són eficaces i positives per al bé comú i pel bé particular quan aquest és el legítim. Per això proposem que les condicions que ho facin possible han de generar-se en els contextos més pròxims i habituals dels estudiants.

Els estudiants són membres de la universitat. Però el seu sentit de pertinença a la comunitat l'assoleixen a partir de la seva condició d'usuaris de docència i serveis. Disposar de bona i completa informació en relació amb els seus drets i deures i conèixer les vies que li permeten

incidir en la millora de l'activitat universitària que més directament li afecta és una condició necessària per la seva participació eficaç. Disposar d'espais compartits per professors i estudiants, establerts a nivell d'aula, titulació i facultat i dedicats a l'anàlisi, discussió i decisió sobre les qüestions que afecten a l'activitat del centre i disposar de la informació necessària per a que la participació es produeixi òptimament, són condicions per aprendre a participar, que la participació pot ser eficaç i la implicació i la informació necessàries. La presència d'aquestes condicions en els espais d'aprenentatge i convivència universitaris, estimulen l'interès per participar en lo comú i en lo públic i fan d'aquests espais uns bons espais on aprendre que la democràcia requereix ciutadania crítica, participativa, informada, definitiva ciutadania activa.

2.5. Sobre la implicació comunitària de l'aprenentatge acadèmic.

La participació a la qual ens estem referint convé completar-la amb una autèntica implicació de l'estudiant a la comunitat on es troba la universitat o amb la que es relaciona. Aquesta implicació ha de permetre dotar de significació social l'aprenentatge acadèmic que l'estudiant assoleix a la universitat. Podem diferenciar dues maneres per aconseguir aquest objectiu. El primer consisteix en la participació dels estudiants en accions de voluntariat mitjançant la seva col·laboració en fundacions o associacions promogudes per les universitats amb l'objectiu de contribuir a la millora de les condicions socials, la cohesió social i la profundització en un model de societat inclusiva, més justa i digna per a tothom en contextos pròxims o allunyats del lloc en el que la universitat desenvolupa les seves funcions. Els exemples d'aquesta modalitat són coneguts i al llarg de la última dècada la majoria d'universitats han promogut aquest tipus d'accions i organitzacions. Els seus efectes són socialment positius i la valoració del seu impacte tant en la formació personal de l'estudiant que participa com en el col·lectiu en el que intervenen és notable quan no és excel·lent. Tot i així aquesta modalitat suposa una opció personal de l'estudiant que no sempre és factible i requereix un compromís per part de les universitats que no sempre és econòmicament sostenible. Però en tot cas convé potenciar-les.

La segona manera com abordar aquest cinquè àmbit de formació en valors i aprenentatge ètic a la universitat té menys tradició. Es una manera emergent que suposa integrar activitat acadèmica i serveis a la comunitat. No és una tasca de voluntariat, ja que l'estudiant pot integrar el temps dedicat a aquestes tasques al seu compte de crèdits acadèmics. I tampoc és un aprofitament acadèmic per part de l'estudiant d'una activitat no acadèmica com es oferir un servei a la comunitat. Es tracta a la vegada d'oferir un servei i d'aprendre d'una forma diferent i més completa part dels continguts acadèmics dels estudis que cursa. En els seus orígens

l'aprenentatge-servei,⁷ nom amb el que s'identifica aquesta modalitat formativa, no va ser pensat per la universitat, tot i que actualment el nombre d'universitats en el món que estan implicades en programes d'aquestes característiques és cada vegada més gran.

La novetat més interessant d'aquesta manera d'aprenentatge ètic a la universitat, segons el nostre criteri, és la seva contribució a una formació professional del futur graduat construïda no només en l'àmbit de la universitat sinó en el de la comunitat, aconseguint quelcom difícil de dominar mitjançant altres estratègies o programes formatius. Un aprenentatge en el territori, que fa d'aquest i de la seva realitat sociocultural font d'aprenentatge, juntament amb aprenentatges a l'aula, el laboratori o l'hospital, pot contribuir que la formació del futur graduat i la manera com aquest abordi la seva intervenció professional suposi més compromís social en favor d'una millor inclusió social. En definitiva els programes d'aprenentatge-servei a la universitat poden dotar de major significació social a gran part dels continguts que l'estudiant aprèn. I així mateix els contextos d'aprenentatge corresponents, situacions i moments d'anàlisi i comprensió hermenèutica de la realitat en la que viuen o estudien els estudiants, que son del tot necessaris per a que aquests siguin capaços de construir adequadament, personal i autònoma, sistemes de valors orientats a lluitar, consolidar i aprofundir per una societat basada en la dignitat de la persona i els estils de vida i valors propis de la democràcia.

Referències bibliogràfiques

Escaméz, J; Martínez, M y Ortega,P., (2005) "Los valores de la educación en el espacio europeo de enseñanza superior." en AA.VV. *XXIV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Valencia, ICE de la Universidad Politécnica de Valencia

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

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

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

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

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

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

⁷ En educació superior les experiències d'aprenentatge-servei s'identifiquen com Compact-Campus, Engaged-Campus i ServiceLearning. Pot consultar-se www.compact.org/ i <http://www.servicelearning.org/>

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

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

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