

Una propuesta de formación ciudadana para el EEES

por Miquel MARTÍNEZ y Francisco ESTEBAN

Universitat de Barcelona y Universitat Internacional de Catalunya

1. Universidad, espacio europeo y formación para la ciudadanía

Como mínimo podemos identificar tres razones para plantear la formación universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) no sólo en clave profesional sino también en clave ciudadana. La primera razón está relacionada con el concepto actual de formación universitaria; la segunda tiene que ver con el objetivo de cohesión social, y no sólo de competitividad, que se plantea el EEES, especialmente a partir de la reunión de Berlín en 2003; y la tercera está relacionada con la necesaria construcción de una Europa ciudadana y de una ciudadanía europea, objetivo que puede lograrse mejor si aprovechamos adecuadamente el espacio universitario y la etapa de la vida en la que los estudiantes aprenden y conviven en aulas, bibliotecas y laboratorios.

La primera razón puede argumentarse a partir de la constatación de que una formación universitaria de calidad no

puede reducirse a una formación para la inserción laboral, por muy óptima que ésta pueda resultar. Plantearse la formación universitaria desde una perspectiva de calidad exige considerar, aunque sea sucintamente, cuáles son las competencias que ha de mostrar un titulado universitario y cual es el nivel de logro mínimo que justifica la inversión que la formación universitaria requiere. Desde una perspectiva orientada a la mejora de la calidad de la educación superior, la formación de graduados debe integrar un conjunto de aprendizajes de carácter transversal que garanticen una buena incorporación al mundo del trabajo, es decir, una incorporación eficaz, competente y que, a su vez, contribuya al desarrollo y la optimización de las personas y la sociedad. En el mundo laboral y de los empleadores cada vez son más valorados aquellos graduados que muestran, además de las competencias específicas de su ámbito de formación, otro tipo de competencias más genéricas (Martínez, 2000). Éstas son entre otras: la práctica del tra-

año LXIII, n.º 230, enero-abril 2005, 63-84



bajo en equipo, la incorporación al tejido social, la toma de decisiones, sobre todo si éstas afectan a personas o poseen relevancia social o ética, la convivencia en grupos heterogéneos o la actuación de manera autónoma y con iniciativa. Estas competencias, de carácter transversal, genérico o básico según autores, afectan a dimensiones relacionales con la persona y, junto al dominio de lenguajes y de la interacción con los recursos tecnológicos disponibles en nuestra sociedad, se han convertido en factores determinantes en una buena parte de procesos de selección de profesionales. Son competencias que suponen el dominio de un conjunto de contenidos de aprendizaje relacionados con la dimensión social y expresiva de la persona y que, por ser comunes, pueden ser aprovechados junto a otros para desarrollar competencias específicas en ciudadanía.

La segunda razón es discutible y de hecho existen políticas y prácticas en materia universitaria a favor y en contra de la conveniencia de defenderla como condición necesaria para una formación universitaria de calidad. Se trata de asumir o no que una formación superior sólo pueda concebirse como una formación de calidad si procura la cohesión social y contribuye a que los futuros graduados estén entrenados y motivados para implicarse en la promoción y desarrollo de acciones orientadas al incremento de la inclusión social. A diferencia de la primera razón, ésta no es una razón instrumental. No se trata de aprovechar la conveniencia de aprender competencias genéricas para una mejor inserción laboral o incluso un mejor servicio a la socie-

dad, para afirmar la relevancia de tales competencias en función de su posible contribución a la formación de ciudadanía, tal y como hemos formulado en el párrafo anterior. Se trata de algo más. Se trata de apostar por un modelo de formación que, en igualdad de exigencia, se plantea objetivos de aprendizaje relativos a la formación de ciudadanos y ciudadanas y objetivos relativos a la formación de profesionales. Esta apuesta se formula como deseable cada vez con mayor frecuencia, pero son escasas las ocasiones en que se concreta de forma real y auténtica. Hasta la conferencia de Berlín en 2003 no se relaciona propiamente la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior con el mundo de los valores, la cohesión social la reducción de las desigualdades sociales y de género, tanto en el interior de las naciones y estados como a nivel europeo. El preámbulo del comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de Educación Superior de 19 de septiembre de 2003 (Todos los documentos oficiales pueden consultarse en la dirección: <http://www.universia.es/contenidos/universidades/eees/eees/htm>) establece un nuevo marco conceptual al integrar las conclusiones de las reuniones de Lisboa en 2000 y Barcelona en 2002 y formular con claridad, aunque sólo sea por escrito, que en el nuevo espacio europeo de educación superior a construir antes del 2010 son indisociables los objetivos relacionados con el logro de mayor competitividad y mayor cohesión social. Hasta ahora, las universidades avanzan en procesos de reestructuración relacionados con la duración de los estudios de grado, con la identificación de los diferentes grados y

postgrados, con la aplicación del nuevo sistema de créditos; e incluso, aunque sea de momento en menor medida, en procesos de renovación, reflexión y cambio en la cultura docente. Desde la conferencia de Berlín debemos entender que las universidades deben avanzar también en propuestas que formulen objetivos, identifiquen los contenidos más adecuados y promuevan aprendizajes que garanticen la competencia ciudadana del estudiante para que sepa actuar eficazmente en el logro de más cohesión social y en la reducción de desigualdades.

La tercera razón se basa en los fundamentos de la propia construcción de Europa. Europa no puede ser una mera unión por interés económico por muy conveniente y deseable que sea. Una Europa económica no es sustentable sin una Europa ciudadana y sin una ciudadanía europea. La historia de Europa es larga, las historias son varias, los conflictos y también las convergencias han existido y existen, la diversidad lingüística y de tradiciones religiosas es notable y la unidad no ha sido, a excepción de cuando ha sido impuesta por la fuerza, una característica a destacar del espacio europeo. La cohesión social, la reducción de desigualdades, la inclusión social y, a la vez, el reconocimiento de la diferencia como un valor y la lucha por la equidad no son objetivos fáciles de alcanzar sin una ciudadanía comprometida en la construcción de una Europa de los ciudadanos y sin propuestas que orienten la formación de ciudadanía europea. Son dos objetivos que se implican mutuamente y que, consecuentemente, deben abordarse a la vez. Entendemos la universidad como un buen

espacio para el aprendizaje ético y de la ciudadanía (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002).

Pero es necesario un conjunto de condiciones para que las anteriores razones no sean una simple declaración de intenciones sin más, sino un auténtico compromiso y formen parte de los planes estratégicos de las universidades europeas y no sólo de los preámbulos de sus estatutos o cartas fundacionales. Entre estas condiciones, conviene prestar una especial atención a aquéllas que conforman la misión y el sentido u orientación que regula el gobierno de cada universidad. El momento de constitución y la historia de las diferentes universidades europeas han marcado su carácter y permiten identificar en el espacio europeo diferentes modelos de universidad en función precisamente de la misión que las mismas han procurado y de la orientación y sentido que las guían.

En los apartados que siguen analizaremos algunos de estos modelos; argumentaremos que formar para la ciudadanía es formar en competencias; consideraremos qué competencias son necesarias para un ejercicio pleno de la ciudadanía en tiempos de globalización, en sociedades de la información y la diversidad como la europea; y plantearemos qué vías y espacios son los óptimos en el contexto universitario para el aprendizaje de la ciudadanía. Todo ello con la intención de ofrecer reflexiones y pautas para que el proceso de cambio de cultura docente que vivimos en nuestras universidades, considere y aborde con decisión la formación para la ciudadanía y el aprendizaje

ético de sus estudiantes (Martínez y Pastor, 2004).

2. Modelos de organización universitaria y desarrollo de la ciudadanía

La idea universidad gestada en Bolonia a finales del S. XI, en el 1088 según los expertos, como corporación de *magister et alumni* en busca de la verdad, ha evolucionado y cristalizado, a lo largo de la historia, en diferentes modelos de organización que tratan de responder a la razón de ser de dicha institución. No en vano, la naturaleza de la idea universidad es social y, debido a ello, desde sus inicios se ha visto influida por lo que ocurre en el contexto en el que se ubica. Este hecho se dio, claramente, con la aparición de los Estados Nación y la tan criticada influencia que éstos ejercieron sobre sus universidades. De la misma manera, cabe decir que la idea universidad ha marcado enormemente, aunque a veces no tan explícitamente, el devenir del contexto en el que se ubica. Debido a esta relación de dependencia entre la comunidad y la universidad, en Europa han cristalizado tres grandes modelos de organización universitaria (Bricall, 1997). El modelo francés o napoleónico que considera la universidad como un instrumento del Estado. El modelo liberal o inglés, que considera la universidad como una institución dedicada al cultivo de la cultura. El modelo alemán o humboldtiano, base de la universidad moderna, que considera la universidad como un instrumento por y para el desarrollo de la ciencia. Estado, persona y ciencia, tres conceptos hacia

los que la idea universidad ha evolucionado y que, de una forma u otra, han tenido mucho que ver en la construcción de Europa y el desarrollo ético y moral de sus titulados universitarios. Precisamente nos aproximamos a cada uno de los modelos de organización universitaria presentados en clave de desarrollo ético y moral, sin el ánimo de elaborar un análisis exhaustivo y pormenorizado de cada modelo de Educación Superior.

2.1. La universidad francesa o napoleónica: la universidad al servicio del Estado

A pesar de que la autonomía estuvo en la esencia de su fundación, y salvo honrosas excepciones, la universidad siempre se vio atada a intereses y poderes externos. Ya fuera a manos del rey, ex privilegio real o a manos de la Iglesia Católica, ex privilegio papal, la universidad dependió de alguien ajeno a ella.

Tras la aparición de los Estado Nación, se piensa en la universidad como una oportunidad para formar a los nuevos dirigentes y para inculcar en las nuevas generaciones de estudiantes un modelo de país y de comunidad.

El modelo francés de organización universitaria, conocido también como la *universidad napoleónica*, responde al control de ésta por parte del Estado, a saber, a un modelo burocratizado (Quintanilla, 1999) y con una estructura de gobierno claramente jerárquica. Modelo según el cual, el quehacer universitario es controlado desde fuera de la propia institución y desde fuera también se marca el cami-

no que ésta debe seguir. Nos referimos al tipo de control que algunos autores han llamado el Estado Evaluador (Neave, 2001). En términos de desarrollo moral y ético, se trata de un modelo universitario que, basado en criterios externos, es decir, políticos y de Estado, guía y marca las *narraciones de vida* (Ricoeur, 1900) de los futuros ciudadanos profesionales. Pero considerando que la idea universidad contempló la autonomía como una de sus partes definitorias, ¿Hay algo más opuesto, que el modelo burocratizado, a la esencia de la *universitas*? La rigidez en la gestión universitaria delante de posibles innovaciones que no nazcan de manos del poder externo, la homogeneización entre instituciones universitarias y abandono de la búsqueda de la verdad *per se*, hacen que el modelo de universidad al servicio del Estado reniegue de una de las esencias de la idea primigenia, la autonomía. No olvidemos que fue el modelo universitario aquí descrito, el que inspiró a la Universidad Española hasta la LRU (1983) y que se gestó a partir del Plan Pidal (1845) y del Plan Moyano (1857). Bien es cierto que una de las funciones de la universidad es atender a la comunidad, Estado, en la que se halla instalada (Marcovitch, 2002), pero llevar esta función al extremo, convierte a la idea universidad en un auténtico instrumento al servicio del Estado o de la mayoría política de turno. Los intereses del Estado, si éstos son guiados por criterios partidistas, pueden no tener nada que ver con intereses de la comunidad a los que, paradójicamente, el Estado representa. No en pocos casos, los intereses del partido de turno y los de la comunidad, resultan antagónicos. Por esta ra-

zón, la universidad debe conservar la autonomía en su manera de hacer y gestionarse, sin desentenderse de la función social que la universidad tiene con la comunidad. Una universidad arrojada ante el Estado carece de una de las condiciones que le permiten realizar su función: ir en busca de la verdad.

La autonomía en el proceso de formación del futuro profesional y ciudadano, permite mirar cara a cara a la verdad, sin interferencias partidistas, así como atender a un rigor científico imposible de conseguir cuando el proceso se encuentra burocratizado y viene impuesto desde fuera de la propia universidad. En otras palabras, la transmisión de una realidad fragmentada, de la realidad que en cada momento interesa transmitir, no responde a la verdad sino a un *imago mundi* viciado por uno u otro interés partidista. No han faltado sonadas manifestaciones en este sentido que nos parecen harto significativas. *Phillipus de Grevia*, canciller de la universidad de París, afirmó que se había perdido el espíritu del *studium*, que en el nuevo contexto universitario las reflexiones abiertas se habían vuelto disputas interesadas y el placer de aprender solo era oportunismo y superficialidad (Fraboshi, 1991). El propio Nietzsche escribía en una carta a su amigo, Erwin Rohde antes de renunciar a su cátedra en la Universidad de Basilea en 1879, «una vida dedicada radical y auténticamente a la verdad no es posible en la universidad. Y en particular, algo que fuese auténticamente innovador no podría tener aquí su punto de partida» (McIntyre, 1992, 62).

El desarrollo del profesional y ciudadano debe fomentarse en un *humus* de autonomía y libertad. Así es como concebimos el desarrollo moral y ético del estudiante universitario (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002). Los futuros ciudadanos con estudios universitarios que hayan sido formados desde la autonomía y libertad, podrían estar en condición de incorporar en su programa del quehacer diario la autonomía y libertad de otros. En otras palabras, estarán en disposición de incorporar a sus objetivos personales de vida intenciones de carácter social y comunitario desde la autonomía y libertad de todos y no desde posiciones partidistas. La construcción de un proyecto personal de vida necesita ser, en esencia, un proceso autónomo. Sólo desde un modelo de formación autónomo y libre, podremos llegar a elaborar respuestas para la crucial pregunta que se debería preguntar todo estudiante universitario: ¿Quién quiero ser?, ¿Qué tipo de médico, arquitecto o maestro quiero ser? (Habermas, 2000).

Un modelo de formación universitaria basado en la burocratización y en criterios externos, pondrá el listón ético y moral no demasiado alto ni difícil de superar. Se tratará simplemente de no ser negligente con lo establecido. Sin duda, hoy en día se espera mucho más de un ciudadano con estudios universitarios. El hecho de concentrarse en evitar la negligencia conduce a la mediocridad profesional, y también la ciudadana. Necesitamos modelos de organización universitaria que pongan el listón a una altura moral y ética considerable. La evitación de la negligencia debe ser, cuanto antes, sus-

tituida por la excelencia, la crítica y la responsabilidad (Cortina, 1997). Cambio que sería posible en ambientes de autonomía y libertad institucional. Es entonces cuando el nivel de autoexigencia y de calidad impuesto por cada institución universitaria aflora e inunda todo lo que allí ocurra.

La universidad jerárquica y burocratizada es también una universidad lenta de reflejos. Hoy en día las demandas científicas y sociales que deben ser atendidas desde el conocimiento y la razón se amontonan en las puertas de la universidad a un ritmo vertiginoso. Como en cualquier organización, la autonomía de movimientos permite reaccionar a paso ligero, y la libertad de elección permite priorizar las demandas con criterios diferentes a los políticos y económicos. Un modelo de organización al servicio de un poder externo atiende a criterios externos, intenciones que no tienen por qué responder a la formación integral de la persona ni a la búsqueda de la verdad (Ortega y Gasset, 1930). La burocratización y jerarquización no deja sitio a

las particularidades, salvo que éstas sean las propias de quien tenga el poder en un momento determinado. Compartir un modelo de organización universitaria, como parece que pretendemos ahora en el EEES, no significa homogeneizar. Cada institución universitaria debería dar luz a su comunidad más próxima. Otra cuestión diferente, y por la que también deberíamos luchar, es que entre todas las instituciones universitarias seamos capaces de dar luz a un proyecto común como es Europa. Las particularidades tienen cabida en el hecho de compartir.

2.2. La universidad inglesa: la universidad al servicio de la cultura

Otro modelo de organización que ha dado sentido a muchas de las instituciones universitarias de Europa es el modelo liberal o inglés. También conocido por ser el claro defensor del espíritu de la universidad medieval en la actualidad. La finalidad de este modelo de organización es la formación intelectual del estudiante de tal manera que generalice, amplíe e integre el conocimiento. El desarrollo de la persona como *homo educatus* es, en este caso, el *quid* de la cuestión universitaria. Ni la investigación ni la producción de científicos son finalidades esenciales de la universidad. En cualquier caso, el servilismo a la ciencia debe tener lugar fuera de la institución universitaria. La universidad no debe servir al Estado ni a sus intereses partidistas. De ahí tantas tensiones entre el Estado y la universidad a lo largo de los últimos años en el Reino Unido. La formación del hombre culto necesita una organización universitaria autónoma y libre si se pretende hacer con un cierto grado

de excelencia. No se trata, por lo tanto, de un modelo muy acorde con el presentado en el apartado anterior. En cualquier caso, dirían los defensores del modelo inglés o liberal, no es posible la formación intelectual del estudiante en un ambiente burocratizado y donde los resortes de la institución universitaria son manipulados desde fuera de ella. No es difícil suponer el porqué se ha acusado a la universidad inglesa de elitista: sin la intervención del Estado no todos los interesados pueden acceder a la Educación Superior salvo que se tengan con-

diciones económicas de peso. Por eso, resultaría interesante atender al proceso de evolución del modelo inglés en la moderna universidad de masas (Neave, 2001).

No va mal reflexionar sobre el modelo de formación universitaria puesto al servicio de la cultivación personal. Y es que el estudiante universitario es la persona culta por definición, la persona con muchos conocimientos, con capacidad de relación entre ellos y con una amplitud de miras sobre la realidad imposible de encontrar en otros colectivos de personas. En definitiva, se defiende la figura del universitario como la persona con la cabeza cultivada y bien ordenada (Morin, 2000).

En este sentido, el modelo cumplía con la máxima según la cual a mayor educación, mayor desarrollo social. Sin embargo, un modelo de formación auspiciado por el liberalismo absoluto, fácilmente puede caer en las manos de corporativismos e inmovilismos. El devenir de la his-

toria universitaria así lo ha demostrado. Dicho de otra manera, es tremendamente fácil confundir autonomía con independencia. En otras palabras, no tenemos claro que se ponga al servicio de la comunidad quien ha sido formado en un contexto de independencia respecto a ésta. Aunque el contexto elegido haya sido la cultura al más alto nivel. Saldrá el estudiante hambriento en búsqueda de más cultura y conocimiento y llegará al ambiente corporativista donde la encuentre sin querer saber nada de temas que sean de su personal incumbencia.

Por una cuestión lógica, pretender ciudadanos universitarios que puedan ofrecer soluciones a los problemas de la comunidad, desde la cultura y el conocimiento, implica pensar en una organización donde se puedan plantear tales objetivos de aprendizaje y desarrollo. La universidad solidaria (Marcovitch, 2002) debería incorporar prácticas de formación solidarias, y lo mismo debiera ocurrir con otros valores de los que hoy tan necesarios estamos. El ciudadano con estudios universitarios que necesita el S. XXI, no es tan sólo el que se cultiva para goce personal, pensamos más en el universitario que desde la cultura y la razón se convierte en un agente de cambio social. El universitario debería ser receptor del conocimiento, pero también autor y actor del mismo.

De la misma manera, un pretendido ciudadano universitario socialmente activo, precisa como condición *sine qua non* un plausible bagaje cultural. La participación en la vida social necesita preparación cultural, sobretudo en tiempos de incertidumbre (Galbraith, 1982) y de cambios paradigmáticos. En otras palabras, las soluciones a los problemas sociales que provengan de los ciudadanos universitarios deberían ser construidas desde la razón y el conocimiento. Quizás no valga únicamente con disponer de buenas intenciones.

Sin duda, una institución universitaria con la intención de formar ciudadanos responsables y socialmente comprometidos debería de gozar de autonomía en su quehacer. Repetimos, autonomía no es independencia ni abandono de lo que

es propio. Quizás cuando la idea universidad se independiza y se abandona, se encierra en sus cuatro paredes lo cual no es nada saludable. Seguir trabajando por y para la cultura implica libertad de acción y de movimiento y ello no está reñido con que la sociedad llegado el momento pida cuentas. Estamos ante uno de los debates que marcará el hecho universitario del S. XXI, ¿dónde acaba la autonomía y donde empieza la rendición de cuentas?

El modelo de universidad liberal o colegial convierte pues la idea universidad en un instrumento al servicio de la razón, la cultura y la verdad. Esta vez sin partidismos ni intereses externos, aunque estos puedan aparecer dentro de la propia universidad en forma de *lobbies* o de grupos de interés. La universidad es concebida, es este modelo, como el espacio y el tiempo donde la búsqueda de la verdad se convierte en la intención suprema.

2.3. La universidad alemana o humboldtiana: la universidad al servicio de la ciencia

El tercer modelo de organización universitaria y que representa otra evolución organizativa de la idea primigenia es el modelo alemán, o también conocido como, *universidad humboldtiana* o *universidad moderna*. El modelo organizativo que representa viste a la universidad de modernidad, de ciencia y tecnología, a la vez que trata de mantener a flote la *Bildung* o educación integral del estudiante (Rothblatt y Wittrock, 1996). La idea universidad en este caso está ínti-

mamente relacionada con la ciencia, de tal forma, que ambas se retroalimentan y crecen juntas. En otras palabras, el fin de la universidad, su misión, es educar en la ciencia. Adquiera esta el carácter que adquiera, es decir, ciencia matemática, química, política o pedagógica. Si el rumbo social es guiado por la ciencia y su continuo desarrollo, la universidad, como institución que potencia el desarrollo social, debería asumir tal función. La Universidad es un instrumento al servicio del corpus de conocimiento científico y las demandas que éste pone sobre la mesa. Demandas necesarias que no tienen porqué coincidir con las demandas urgentes.

Hace ya unos cuantos años que la ciencia como tal, con sus pros y sus contras, cayó en manos de las organizaciones y del mundo empresarial. No es un secreto que la ciencia y sus derechos de autor son un mecanismo de control y poder económico nada despreciable. Es así cómo el mundo empresarial y de las organizaciones ha hecho llegar a oídos de la universidad aquellos perfiles de formación que eran necesarios para sus intereses. La mayoría de las veces, una necesidad empresarial ha sido atendida con una diplomatura, licenciatura, master o postgrado. Y es que «cuando el conocimiento quedó ligado (S. XIX) a las actividades productivas, la teoría y la ciencia dejó de tener valor formativo para las personas para pasar a ser un elemento la posesión del cual facilitaba el control o ascenso social» (Habermas, 1984, 98). El número y la diversidad de nuevos perfiles profesionales ha aumentado en los últimos años a un ritmo vertiginoso. Ante el aguante, en al-

gunos casos estoico, de clásicos estudios universitarios, como pueden ser las humanidades, se van abriendo nuevos caminos académicos. Caminos que responden a una especificidad tal del conocimiento que poca vida les auguran, los expertos en el hecho universitario, incluso antes de su nacimiento. Han pasado ya 70 años, y parece más actual que nunca la advertencia de Ortega (Ortega y Gasset, 1930), según la cual, si agitáramos el árbol que representa la universidad, caerían muchos estudios que han sido implantados sin un previo y necesario ejercicio de reflexión por parte de la comunidad académica. Una relación de calidad y eficiencia entre empresa y universidad, entre ciencia y transmisión de la misma, debería ser objeto de un diálogo profundo (Michavila y Calvo, 1998).

Asociar organización universitaria, de forma directa y única, con una actividad de producción sería un grave error. La idea universidad es diferente de la idea ciencia. Podemos decir que la universidad es, además, ciencia.

Sobre lo dicho hasta el momento, aplaudimos la bondad del modelo universitario alemán, en tanto que atiende la voz profesional que llega desde el hecho social pero vislumbramos el peligro del modelo en tanto que puede caer en un abandono a la formación de la persona y en un servilismo al poder económico, extraño a la idea primigenia. En otras palabras, el profesional del S.XXI con estudios universitarios debe ser un experto en la materia, cada uno en la suya. Pero si lo referente a la persona está vacío de contenido, con una nulidad ética y

moral aplastante, las consecuencias sociales pueden ser nefastas. La excelencia profesional va más allá del aprendizaje de una serie de competencias profesionales, por muy bien que éstas hayan sido aprendidas. El excelente profesional debería tener hoy en día una relación directa con la ética y la moral (Cortina, 1999). El sabio de Estagira advirtió, aún sin haber nacido la idea universidad, que el mismo veneno hace un asesino que un médico. Lo que diferencia un veneno del otro es el uso que a éste se le da. De la misma manera, estemos atentos para formar sobre los usos éticos y morales que el profesional debería hacer de su conocimiento así como los usos que resultan éticamente deleznable. Nos referimos a la razón con ética, la «inteligencia sentiente» (Zubiri, 1986) del estudiante universitario.

Ya lo hemos dicho, la atención a la ciencia, abre las puertas de la universidad a otra realidad que debería atender sin excusas. No olvidemos que si la idea universidad nació fue por la necesidad de un contexto en el que se hallaba ubicada. Parece ser pues, que el modelo germano mantiene la esencia de la idea universidad. Pero nuevamente atemoriza el peligro de caer en el error. No confundamos la atención universitaria a las demandas profesionales con la cerrazón y el abandono en manos ajenas. Las multinacionales de mayor poder económico, no han escatimado esfuerzos en crear sus propios centros de Educación Superior para sus propios intereses. Por desgracia apropiarse del nombre universidad ha sido gratuito en estos casos. La formación universitaria sobrepasa la atención

a demandas particulares, y en este caso, profesionales. El desarrollo de competencias profesionales propias de cada ciencia es una condición necesaria para acabar siendo un experto en un determinado campo de conocimiento. Pero no tiene sentido la formación de un profesional que no tiene en su interior una persona. Y es que «hacer un universitario distinto, que se caracterice por el rigor de su preparación científica y profesional, por su integridad moral, por su desinterés hacia los medios fáciles y brillantes» (Giner de los Ríos, 1902) sería una combinación perfecta. En este punto, resultará crucial cómo encaramos el tema de competencias profesionales en la Europa universitaria que nace en el 2010.

3. Formación para la ciudadanía y aprendizaje de competencias

Al final del primer apartado de nuestro trabajo afirmábamos la necesidad de que las propuestas de formación para la ciudadanía no fueran meras propuestas de buena voluntad, sino que se integraran de manera operativa en los planes y programas de cada universidad. En el segundo apartado hemos considerado los modelos de organización universitaria más significativos desde nuestro particular interés en torno a la ciudadanía. Ahora vamos a plantear algunas reflexiones sobre lo que entendemos por formación para la ciudadanía y después formularemos algunas propuestas en torno a cómo abordar la integración de la formación para la ciudadanía en los planes docentes y en los contextos de aprendizaje universitarios.

Comentaba Mayor Zaragoza, en la conferencia inaugural del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía celebrado en Valencia en septiembre 2004, que en nuestra sociedad debemos profundizar en la máxima de Horacio «Atrévete a saber» y completarla con la de «Saber atreverse». Una máxima es un adagio o sentencia que expresa un principio moral o un consejo o enseñanza. «Saber atreverse» es quizás la sentencia o consejo que mejor expresa la concepción que proponemos sobre formación para la ciudadanía en la universidad. Nuestra propuesta no pretende sólo que el universitario sepa sobre temas ciudadanos; tampoco pretende sólo que se interese por cuestiones que afectan a la ciudadanía con atrevimiento y espíritu crítico; ni tan siquiera pretende sólo que muestre actitudes y posea sensibilidad moral ante el mundo en el que vive. Obviamente conviene que se interese y se atreva a saber y a sentir, pero sobre todo conviene que también sepa implicarse en el mundo en el que vive, sepa comprometerse en proyectos de ciudadanía activa y sepa atreverse a cambiar y transformarlo (Cobo, 2003) (Escámez, 2003) (Rodríguez y Sabariego, 2003) (Vázquez, 2003). Esta es la razón por la que no podemos reducir las propuestas de formación sobre ciudadanía a la formulación de un conjunto de objetivos, a la selección de un conjunto de contenidos de aprendizaje informativos y conceptuales, procedimentales y actitudinales y al diseño de un conjunto de actividades pedagógicas orientadas al logro de los mismos. Además de todo lo anterior, las propuestas de formación sobre ciudadanía deben garantizar el aprendizaje de competencias.

La formación orientada al aprendizaje de competencias debe entenderse en el marco de un conjunto de procesos de renovación pedagógica en la universidad y requiere un cambio de cultura docente en el profesorado y en la institución. La construcción del EEES no sólo puede ser una buena excusa para iniciar tal cambio, sino que puede ser un auténtico motor de cambio en la forma de entender la actividad docente y de aprendizaje en la universidad. La relevancia que pretendemos argumentar a favor de la formación para la ciudadanía en la universidad del nuevo espacio europeo, si convence, puede generar una buena alianza en pro de la construcción de una nueva cultura no sólo docente sino también universitaria en su sentido más amplio. La formación universitaria así entendida debería reunir tres condiciones básicas: la primera que la actividad docente esté centrada en generar condiciones óptimas para que el estudiante aprenda, la segunda que el estudiante no sólo aprenda saberes sino que aprenda a movilizar estos saberes para abordar con eficacia situaciones reales en su ejercicio profesional y la tercera es que aprenda saberes y sepa movilizarlos para abordar con eficacia situaciones reales de su vida personal y ciudadana en función de criterios derivados de la conjunción de los valores libertad, justicia, felicidad, respeto y dignidad.

Probablemente de los diferentes componentes que conforman el proceso de convergencia para la construcción del Espacio de Educación Superior Europeo, los relativos al proceso de aprendizaje de

competencias son los que pueden desencadenar mejor la renovación pedagógica que precisa la universidad. No debemos olvidar que el objetivo de crear el EEES antes de 2010 es el producto de una iniciativa compartida entre universidades y gobiernos que se inició en sentido estricto con la Declaración de Bolonia en 1999, justo un año después de la Declaración de la Sorbona de 1998. Como tal iniciativa a la vez gubernamental y universitaria es un compromiso y no una disposición legal compartida de obligado cumplimiento. Los gobiernos y también las universidades, se comprometen, en el logro de unos objetivos que van más allá de lo curricular, docente o pedagógico. Se comprometen, tal y como muy bien señala Guy Haug, uno de los promotores del proceso para la creación de un espacio universitario europeo (Haug, 2004), en la creación de un marco común de referencia de titulaciones; en la generalización del sistema compatible de créditos europeos (ECTS); en la acreditación de la calidad y en la eliminación de los obstáculos a la movilidad. Estos objetivos se procuran con la intención de alcanzar en los cuarenta países firmantes, toda la Unión y otros quince, incluida Rusia y Turquía, un sistema universitario coherente y compatible a nivel europeo y atractivo y competitivo a nivel internacional. Pero a pesar de que la iniciativa nace en un contexto organizativo y con claras intenciones competitivas frente a ofertas formativas como las de EE.UU, Canadá y algunos países asiáticos, el potencial renovador de la misma en el sistema universitario es muy alto. Es una buena oportunidad para reflexionar sobre el propio concepto de competencia, sobre su

aprendizaje y sobre el alcance, posibilidades y límites de un modelo de aprendizaje universitario basado en competencias en aras de la mejora de la calidad del sistema en la sociedad del siglo XXI. Es un buen momento para la renovación curricular y pedagógica de los estudios universitarios y para el cambio de cultura docente en el profesorado y en la institución.

El cambio al que nos referimos no consiste sólo en un simple cambio de objetivos de aprendizaje, ni en seleccionar unos contenidos y no otros para el logro de tales objetivos. Es un cambio que afecta a cuestiones próximas a los hábitos, a las condiciones, a las costumbres y a la cultura profesional del profesorado; a la regulación del propio concepto de actividad docente; a la necesidad de incorporar la acción tutorial en sus diferentes dimensiones y niveles de intervención: de materia, de carrera o itinerario académico y de asesoramiento personal (Rodríguez, 2004); a la oportunidad de prestar especial atención a las condiciones de aprendizaje de los estudiantes y a los sistemas de evaluación de los aprendizajes. En definitiva es un tipo de cambio complejo que no puede abordarse con precipitación y a título individual, requiere un compromiso institucional y un proceso de implicación y formación en el que el profesorado se autoperceba actor del mismo. En el caso del aprendizaje de competencias orientadas a la formación ciudadana lo anterior es especialmente relevante, ya que tal formación no puede adquirirse como un conjunto de contenidos de una materia específica, ni siquiera puede aprenderse como si sólo

se tratara de un conjunto de competencias específicas de una materia o asignatura en concreto.

Una propuesta de formación universitaria para la ciudadanía debe integrar la promoción del aprendizaje de dos tipos de competencias: unas de carácter específico y otras de carácter genérico. A las de carácter específico las denominaremos competencias para el ejercicio de la ciudadanía, y a las de carácter genérico, competencias éticas. Las primeras pueden desarrollarse mediante una materia concreta o en contextos específicos de aprendizaje. Las segundas sólo se desarrollan ejercitándolas en muchas materias y en contextos de aprendizaje diversos. Las primeras suponen articular coherentemente un conjunto de conocimientos, aptitudes, valores y actitudes (Rye y Torbjornsen, 2004; Rychen y Tiana, 2004) y movilizarlos para aplicarlos en el ejercicio cotidiano de la ciudadanía. Las segundas suponen articular un conjunto semejante de saberes, sentimientos y comportamientos y movilizarlos para construir un modelo de vida personal, elaborado de manera autónoma y en situación de interacción social, que goce de las características necesarias para ser un modelo de vida buena y, a la vez, un modelo de vida justa.

Resulta difícil imaginar una propuesta de formación ciudadana que limite sus objetivos a formar para la participación correcta en la toma de decisiones de carácter público, a ejercitar el derecho al voto, o a conocer los derechos y deberes de la ciudadanía; por muy importante y necesario que sea alcanzar estos objeti-

vos. Es necesario también procurar objetivos relacionados con el desarrollo moral y el aprendizaje ético de la persona con independencia de que tales objetivos estén directamente relacionados con el ejercicio de la ciudadanía.

El aprendizaje de competencias éticas es especialmente relevante en el aprendizaje de la ciudadanía, y, en especial, en el aprendizaje de la ciudadanía para la inclusión social. Es así que el interés de la acción pedagógica en la formación de ciudadanía se articula en torno a tres objetivos. El primero centrado en la formación de la persona para que sea capaz de construir y guiar con criterio su modo y estilo de vida «buena». El segundo centrado en la formación de la persona para que aprenda y acepte como valioso que sólo aquellos modos y estilos de vida que se sustentan en criterios de justicia, equidad y dignidad son legítimas en sociedades democráticas y diversas como la actual. El tercero centrado en la formación específica para el ejercicio de derechos y deberes ciudadanos y para la participación eficaz en contextos de debate y decisión relacionados con cuestiones controvertidas y/o de interés público. El logro de los dos primeros objetivos supone el aprendizaje de lo que denominamos competencias éticas y el tercero de carácter más específico supone el aprendizaje de competencias para el ejercicio de la ciudadanía.

En todo caso, y gracias a que el término competencia ha generado en las últimas décadas un cambio cualitativo en la forma de entender el aprendizaje humano, al referirnos a aprendizaje y desa-

rollo de competencias el propio concepto de aprendizaje se amplía y la reflexión sobre el mismo adquiere una nueva dimensión, más sistémica y holística. No se trata de aprender tan sólo contenidos conceptuales e informativos, ni procedimentales y actitudinales. Se trata de que además tales aprendizajes permitan un conjunto de saberes no sólo teóricos sino también prácticos. En el ámbito que nos ocupa, el de la ciudadanía y la competencia ética, lo importante es saber cómo vivir y construir nuestros modos de vida buena y justa y no simplemente saber sobre ciudadanía y ética. Por eso consideramos que formar para la ciudadanía es aprender competencias. Las competencias no son lo mismo que los saberes, los saber-hacer o las actitudes. Las competencias movilizan estos recursos, integrándolos y orquestándolos de forma pertinente en una situación singular (Parcerisa, 2002). Las competencias se expresan mediante comportamientos complejos y se aprenden mediante la formación y en la práctica cotidiana.

4. Aprendizaje de competencias para la ciudadanía europea en tiempos de globalización

En tiempos de globalización y de incertidumbre como los que vivimos, se hace cada vez más patente la necesidad de promover acciones pedagógicas orientadas al desarrollo de personas competentes más que saturadas de conocimientos. La globalización comporta un incremento de la complejidad de nuestras sociedades, comunidades próximas y del mundo en su globalidad. Esta complejidad es causa y efecto de determina-

dos cambios que se han producido en las relaciones entre personas y en la sociedad en su conjunto.

Entre los diferentes tipos de relaciones a los que nos referimos, conviene destacar tres de ellos por su relevancia ética y pedagógica. Estos son: las relaciones que afectan al mundo del conocer, las vinculadas al mundo de la participación en las decisiones de carácter público y las referentes a la construcción de proyectos personales de vida. El nuevo orden social tiene incidencia pedagógica en los tres tipos de relaciones. Hoy resulta difícil sostener la posición según la cual: preparar a las generaciones más jóvenes para una óptima incorporación al mundo laboral es una cosa, y otra bien distinta es preocuparse por la formación de personas con altura ética. Se trata de pensar en la formación del profesional y del ciudadano como si fuesen dos caras de una misma moneda, inseparable la una de la otra (Esteban, 2004). Aún así, hay quien sigue defendiendo la dualidad, pero la realidad demuestra, con evidencias cada vez más contrastadas, que la formación personal preocupada por la excelencia académica y profesional es incompleta si no viene acompañada del desarrollo de un conjunto de competencias próximas a la formación en valores democráticos propios de una ciudadanía activa y preocupada por la inclusión social. Las barreras que obstaculizan de forma más notoria el progreso de nuestras comunidades son aquellas que están relacionadas con la sostenibilidad personal y con la gobernabilidad de las comunidades. La complejidad y la diversidad, propias de la sociedad de la información, dificultan que pueda

alcanzarse un nivel de progreso personal mínimamente estable y duradero a título individual sin tener en consideración el progreso y el bienestar de la comunidad.

4.1. Competencias básicas y competencias éticas

La relevancia que en su día pudo tener la acumulación de conocimientos hoy es sustituida por la importancia de mostrarse competente en aquellos saberes prácticos que permiten buscar, seleccionar, organizar y dotar de significación a la información que nos rodea, y por el dominio de diferentes lenguajes que no sirven sólo para comprender, sino también para expresarnos en contextos tecnológicamente nuevos y culturalmente plurales. El incremento de la información y la velocidad en la creación de nuevo conocimiento nos llevan a apostar por un modelo de formación universitaria centrado en la optimización de la persona en tanto que sujeto que aprende. En este modelo proponemos como objetivo básico de la educación superior, la creación de condiciones que permitan aprender conocimientos, que motiven y preparen para aprender a aprender de forma autónoma y que estimulen el interés por saber más y por tener curiosidad por lo verdadero. Estos objetivos pueden lograrse si integramos procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias de desarrollo personal y, de forma especial, competencias relacionadas con la autonomía del estudiante tanto en las formas de aprender como en las de interesarse por el saber y por la valoración crítica de la realidad. Son competencias básicas en tanto que lo son para el logro de los obje-

tivos establecidos al finalizar la formación universitaria y son transversales en la medida en que pueden fomentarse a partir del aprendizaje de otras competencias y en diferentes momentos evolutivos. Además son competencias genéricas al ser necesarias para aprender contenidos nuevos en contextos diversos. Como indicaremos más adelante el aprendizaje de competencias relacionadas con la autonomía y el pensamiento crítico y reflexivo incide directamente en el desarrollo de algunas de las competencias éticas que consideramos necesarias en nuestra propuesta de formación para la ciudadanía.

4.2. Competencias específicas para el ejercicio de la ciudadanía

En el mundo de la participación en las decisiones de carácter público, los cambios de carácter socio-político acaecidos en las últimas dos décadas y los cada vez más graves desequilibrios en la riqueza y disponibilidad de recursos entre las diferentes regiones del mundo y en el interior de algunas de ellas, han generado un nuevo escenario. En éste, la participación pública eficaz no puede limitarse a la reivindicación y reconocimiento del derecho a elegir a nuestros representantes en momentos puntuales. El nuevo orden necesita también ciudadanos motivados y capaces de intervenir activamente tanto en la toma de decisiones, como en la reivindicación de sistemas que garanticen la transparencia en los debates y la participación real en la elaboración de normas y en la toma de decisiones. Para ello, no basta con el aprendizaje de actitudes, es cada vez más necesario sa-

ber razonar sobre temas controvertidos y estar preparado para actuar de forma eficaz en el ámbito de lo comunitario y lo socio-político. Conviene integrar los saberes sobre ciencia, tecnología y economía con los saberes sobre las consecuencias sociales y éticas que estos causan. Y, por qué no decirlo, también conviene volver a la *politeia* desde la *paideia* para intervenir y comprender adecuadamente nuestro mundo. Para ello es necesario considerar, en nuestra propuesta de formación universitaria, objetivos relativos al aprendizaje, no sólo de contenidos informativos al respecto, sino también relativos a competencias que permitan a la persona implicarse en proyectos colectivos con el ánimo de transformar el entorno existente en otro más equitativo, más libre, más inclusivo y más digno. Son competencias específicas para el ejercicio de la ciudadanía que suponen apostar por un modelo de ciudadanía europea activa, interesada en profundizar en los principios, valores y estilos de vida democráticos, en un desarrollo científico y tecnológico y en un crecimiento económico guiado por criterios de sostenibilidad, cohesión e inclusión social. Desde esta perspectiva se reconoce la realidad como una realidad multicultural y se apuesta para que ésta se enfoque desde una posición intercultural, no diferencialista, intentando no sólo llegar a niveles de respeto y tolerancia, sino con la clara voluntad de intentar llegar a niveles de inclusión social. Es decir, intentar buscar aquello que es común y aquello que nos permite construir ciudadanía nueva, que nos permite construir ciudadanía activa, creativa y creadora de un modelo de vida y de comunidad europea más justa y democrática.

4.3. Competencias éticas para la construcción de un proyecto personal de vida

En el ámbito de la construcción de nuestros modos de vida particulares, la situación también es cualitativamente diferente de la que se vivía hace tres décadas. También en esta dimensión se reclaman aprendizajes de competencias que permitan construir proyectos de vida eficaces y felices. La pérdida de referentes estables y compartidos en función de los que construir modos de vida buena, los obligados movimientos de población propios de la globalización y la extensión de los derechos humanos de la primera y, en parte, de la segunda generación, han propiciado un contexto de vida caracterizado por la diversidad, el derecho a la diferencia y la posibilidad de construir nuestra vida y nuestro sistema de valores de forma singular. Sin embargo para hacer realidad esta posibilidad y no refugiarnos en lo diferente como reducto sino procurar el aprendizaje de lo que nos es común y nos permite considerar nuestra dimensión ciudadana y nuestro sentimiento de pertenencia a una o múltiples comunidades, la persona debe estar especialmente preparada. En sociedades abiertas y complejas, la diversidad y la capacidad de optar y elegir libremente genera indefensión en la persona que no esta entrenada para ello. En sociedades abiertas y libres es más urgente y necesario que la persona sea competente para construirse autónomamente en situaciones de interacción social y para saber abordar su vida individual y ciudadana de forma satisfactoria y eficaz. Probablemente esta es una función pro-

pia de la escuela y corresponde a las primeras etapas del sistema educativo. Sin embargo, en una sociedad del aprendizaje continuo es difícil imaginar que las etapas educativas posteriores, y entre ellas la universidad, pueda mantenerse al margen y despreocuparse de la formación en competencias éticas que garanticen una sostenibilidad personal adecuada, sin la cual es imposible avanzar en el logro de sostenibilidad social y ciudadanía activa. Son competencias genéricas por tratarse de competencias que se construyen en contextos de aprendizaje diversos. Las denominamos competencias éticas por su contribución a la construcción de modos de vida buena y justa e inciden obviamente en la consolidación de las competencias específicas para el ejercicio de la ciudadanía a las que nos hemos referido anteriormente. Son competencias que se ejercitan y pueden formarse en contextos que denominamos de aprendizaje ético. Los aprendizajes de carácter ético deben afectar a las dimensiones relativas al mundo de la razón, de los sentimientos y de la voluntad y permitir a la persona estar mejor preparada para mostrar en sus formas de pensar, sentir y actuar niveles óptimos de convivencialidad, reflexión sociomoral y capacidad para construir su propio yo.

Podemos identificar tres vías fundamentales de aprendizaje ético. Aprendemos éticamente a través de la práctica y del ejercicio. La cultura y el contexto no solamente tienen influencia en nosotros, también nos enseñan a mostrar determinadas respuestas ante determinadas situaciones, a actuar, sentir y valorar de una determinada manera y no de otra.

También aprendemos por observación de modelos de comportamiento ético presentes en nuestra sociedad, que en ocasiones exhiben estilos de vida y formas de pensar diferentes de los que éticamente consideramos ideales. Y por supuesto aprendemos, y ésta es una de las tareas de la educación, a elaborar y construir autónoma y personalmente matrices de valores.

Para ello no es suficiente un buen diseño curricular. Es necesario también y en primer lugar, un cierto cambio de mirada en el profesorado sobre su tarea como docente; en segundo lugar, un modelo de universidad comprometida con la comunidad, y no sólo con la ciencia y la cultura; y en tercer lugar, confiar en que la creación de capital social es algo bueno y necesario (Martínez, 2004).

5. Consideraciones finales

Nuestra propuesta se sitúa en la encrucijada formada por el vector que apunta hacia una formación de calidad orientada a incrementar la productividad y, en su caso, permitir un buen nivel de competitividad a nivel europeo; y el vector que apunta hacia una formación de calidad orientada a incrementar la cohesión social y la profundización y consolidación de estilos de vida personales, sociales y políticos propios de una ciudadanía activa en sociedades plurales como las que conforman Europa. Es la tensión entre estas dos fuerzas la que, a nuestro entender, debe guiar la renovación pedagógica en las universidades y debe hacerlo sin perder interés por ninguno de los objetivos hacia los que apuntan los dos

vectores. No podemos confundir calidad con eficiencia o competitividad. La auténtica mejora de la calidad no puede alcanzarse sin mejorar la cohesión social y la equidad. La inversión en educación en general, y en formación universitaria en particular, que pretende ser estratégica para alcanzar sociedades más preparadas, sólo es eficaz si procura también sociedades más justas, equitativas y dignas de vivir en ellas.

Con la voluntad de ofrecer pautas para la reflexión y el trabajo en equipo de los responsables de formación del profesorado universitario en relación con el proceso de construcción del EEES y, en particular, con la formación en torno a la incorporación de propuestas sobre ciudadanía y aprendizaje ético en la universidad formulamos las siguientes consideraciones:

1. Los cambios en la cultura docente del profesorado no se obtienen por compromisos gubernamentales y de las autoridades universitarias, ni por disposiciones legales. Son alcanzables mediante procesos de persuasión y convencimiento que en la mayoría de los casos son lentos y complejos. Las propuestas que formulamos exigen cambios en las actitudes del profesorado, en su manera de abordar su tarea y en la cultura profesional del mismo. Afectan al concepto de dedicación docente y a la importancia que ésta tiene en relación con la dedicación a tareas de investigación. Suponen un esfuerzo y una nueva concepción y mirada sobre

lo que significa hoy un buen nivel de formación universitaria.

2. Al referirnos al profesorado universitario no podemos generalizar. Hay un amplio sector del profesorado ilusionado y dispuesto al cambio. Una parte importante del mismo no sabe muy bien cómo abordarlo y demanda formación de calidad acorde con el modelo de aprendizaje de competencias y no un modelo de formación enciclopédica. También existe un amplio sector de profesorado, más o menos escéptico respecto al cambio, que conviene sensibilizar y convencer de la forma más motivadora y significativa posible para que formulen demandas de formación. Por último, existe un sector del profesorado que se resiste al cambio adoptando posiciones cínicas u oponiéndose frontalmente al mismo y que se atrincheran en el derecho a la libertad de cátedra para actuar como mejor consideren, incluso hasta el punto de entender que la libertad de enseñanza puede consistir en enseñar lo inútil. Ante este último sector, por suerte no mayoritario, resulta difícil imaginar alguna propuesta.
3. Para que la universidad pueda ser un buen lugar de aprendizaje ético y para la ciudadanía, es necesario que los espacios que conforman el contexto de aprendizaje universitario pueden ser pensados en clave pedagógica y moral. Conviene considerarlos como espacios

de relaciones interpersonales, de tareas curriculares, de cultura moral institucional y de interrelación con la comunidad siguiendo la caracterización que formula Josep Puig para el caso de la escuela (Martínez, Puig y Trilla, 2003).

4. Conviene proponer espacios que regulen la aplicación de los criterios de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, en los que puedan aprender que son sujetos de derechos y de deberes. Estos espacios por su especial incidencia en la vida de los estudiantes y de la universidad son espacios óptimos para el aprendizaje ético, la exigencia de rigor y la toma de decisiones basadas en criterios de transparencia y justicia. Para ello, es necesario que el que aprende esté convencido de que es reconocido y valorado como persona, y que el profesorado sea competente para reconocer al estudiante, en igualdad de derechos y condiciones y para comprender que es en la cotidianidad de la vida universitaria en la que también nos construimos en la intersubjetividad como personas y como ciudadanos.
5. Conviene promover espacios de aprendizaje-servicio que, por una parte, faciliten a los estudiantes universitarios el aprendizaje de aquellas competencias de carácter específico o genérico, necesarias para el ejercicio de ciudadanía activa y, por otra, contribuya a que los estudiantes desarrollen socialmente sus conocimientos y pres-

ten servicios necesarios a las personas y a la comunidad. Mediante la práctica y el ejercicio que este tipo de aprendizaje facilita será posible realmente la construcción de tales competencias específicas y una mejor implicación en los procesos de mejora de la comunidad y sensibilización ciudadana que algunas universidades vienen desarrollando en los últimos años (Tugores, 2002).

6. Es necesario ofrecer propuestas formativas orientadas a la formación del profesorado universitario en materias relacionadas con el aprendizaje ético de sus estudiantes y la integración de la ética en la práctica docente y en el gobierno de la institución universitaria (EDDU, 2004).
7. Es conveniente proponer alguna materia específica en los diferentes grados que permita el aprendizaje de competencias específicas para el ejercicio de la ciudadanía y que integre un conjunto de contenidos sobre ciencia, tecnología y sociedad; población, ambiente y desarrollo y economía susceptibles de analizar en función de su impacto ético y social con especial referencia a Europa (EDDU, 2004).

Dirección de los autores: Miquel Martínez. Universitat de Barcelona. Ps. de la Vall d'Hebrón, 171; 08035 Barcelona E-mail: miquelmartinez@ub.edu y Francisco Esteban. Universitat Internacional de Catalunya. C/ Inmaculada, 22; 08017 Barcelona. E-mail: festeban@cir.unica.edu

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 1.XI.2004.

Bibliografía

- BRICALL, J. M. (1997) Visión de la Universidad en Europa: problemas diversos, soluciones comunes. Conferencia pronunciada en el ciclo *Los nuevos desafíos de la Universidad* (Madrid, Institución Libre de Enseñanza).
- CORTINA, A. (1997) *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía* (Madrid, Alianza).
- CORTINA, A. (1999) *Los ciudadanos como protagonistas* (Barcelona, Galaxia Gutenberg).
- COBO, J. (2003) Formación universitaria y educación para la ciudadanía, *Revista de Educación*, Número extraordinario 2003, pp. 359-375.
- EDDU, AA. VV. (2004) Propuesta formativa para el profesorado universitario sobre Ética y Deontología en la Docencia Universitaria (EDDU). Proyecto subvencionado por el MECED, EA 2002-0131 (Barcelona, Edición en CD, PEVA-ICE y GREM de la UB).
- ESCÁMEZ, J. (2003) La educación para la participación en la sociedad civil, *Revista de Educación*, Número extraordinario 2003, pp. 191-211.
- ESTEBAN, F. (2004) *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos: Un cambio de mirada desde la Universidad* (Bilbao, Desclé de Brouwer).
- FRABOSHI, A. (1991) *Crónica de la Universidad de París y de una huelga y sus motivos (1200-1231)* (Buenos Aires, Instituto de Estudios Grecolatinos).
- GALBRAITH, J. K. (1982) *La era de la incertidumbre* (Madrid, Plaza y Janés).
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1902) Sobre reformas en nuestras universidades, pp. 45-145, en *Escritos sobre la Universidad Española*, 148, (Madrid, Espasa Calpe).
- HABERMAS, J. (1984) *Ciencia y técnica como ideología* (Madrid, Tecnos).
- HABERMAS, J. (2000) *Aclaraciones a la ética del discurso* (Madrid, Ed. Trotta).
- HAUG, G. (2004) Reformas universitarias en Europa: retos con oportunidades, *La Vanguardia*, 19 de septiembre de 2004, p. 34.
- MARCOVITCH, J. (2002) *La universidad (im)posible* (Madrid, Cambridge/OEI).
- MARTÍNEZ, M. (2000) La formació universitària per a l'empresa a la societat de la informació, en *Master de*
- Gestió empresarial per a la indústria farmacèutica i afins* (Barcelona, Edicions UB).
- 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 TRILLA, J. (2003) Escuela, profesorado y educación moral, *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 15, pp. 57-94 (Universidad de Salamanca).
- MARTÍNEZ, M. (2004) La formació en valors, condició de ciutadania, *IDEEES, Revista de temes contemporanis*, 21, pp. 112-119 (Centre d'Estudis Contemporanis de Catalunya, Barcelona).
- MARTÍNEZ, M. y PASTOR E. (2004) El professorat i la qualitat de l'aprenentatge, pp. 187-222, en *L'impacte de les avaluacions a les universitats catalanes (1996-2002)* (Agència Catalana per la Qualitat).
- MAYOR ZARAZOZA, F. (1987) *Mañana siempre es tarde* (Madrid, Espasa Calpe).
- McINTYRE, A. (1992) *Tres versiones rivales de la ética. Enciclopedia, Genealogía y Tradición* (Madrid, Ediciones Rialp).
- MICHAVILA, F. y CALVO, B. (1998) *La universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria* (Madrid, Síntesis).
- MORIN, E. (2000) *La mente bien ordenada* (Barcelona, Seix Barral).
- NEAVE, G. (2001) *Educación Superior; Historia y Política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea* (Barcelona, Ed. Gedisa).
- ORTEGA Y GASSET, J. (1930) *La misión de la universidad* (Madrid, Alianza).
- PARCERISA, A. (2004) Diseño de objetivos centrados en el aprendizaje de conceptos y competencias, en *Material de formación para el Seminario sobre Formación del profesorado para los cambios docentes que comporta la adaptación al EEES* (Barcelona, ICE-UB).
- QUINTANILLA, M. A. (1999) La misión y el gobierno de la universidad abierta, *Revista de Occidente*, 216, pp. 117-146.
- RICOEUR, P. (1900) *Si mismo como otro* (Madrid, Ed. Siglo XXI).
- RODRÍGUEZ, S. (2004) *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción* (Barcelona, Octaedro-ICE-UB).

RODRÍGUEZ, M. y SABARIEGO, M. (2003) Educación de la ciudadanía europea, *Revista de Educación*, Número extraordinario 2003, pp. 295-320.

ROTHBLATT, S. y WITTRICK, B. (1996) *La universidad europea y americana desde 1800* (Barcelona, Pomares Corredor).

RYCHEN, D. y TIANA, A. (2004) *Developing key competencies in education: some lessons from international and national experience* (Paris, UNESCO).

RYE, E. y TORBJORRSEN, A. (2004) *Competente-based curricula-The Norwegian* (www.cidree.org).

TUGORES, J. (2002) *Fundació Solidaritat UB* (Universitat de Barcelona), pp. 66-67, en FONT, A. *Fundació Solidaritat UB. Història contemporània de Catalunya. Fundacions*, Vol 12.

VÁZQUEZ, G. (2003) Sociedad red, ciudadanía cognitiva y educación, *Revista de Educación*, Número extraordinario 2003, pp. 13-31.

ZUBIRI, X. (1986) *Sobre el hombre* (Madrid, Alianza).

Resumen:

Una propuesta de formación ciudadana para el EEES

En los inicios del nuevo siglo la universidad está viviendo cambios paradigmáticos. No se trata tan sólo de pensar en nuevas titulaciones que puedan satisfacer las nuevas demandas profesionales. El EEES, si realmente pretende conseguir sus objetivos fundacionales, debería incorporar el tratamiento de competencias propias del ejercicio de la ciudadanía en la formación de los estudiantes. El artículo que presentamos es una reflexión sobre el tema y trata de esclarecer qué competencias deberían formar parte de la formación universitaria para que ésta contribuyera también a la formación de ciudadanos comprometidos ética y moralmente con la sociedad actual y en la construcción de ciudadanía europea.

Descriptores: Educación superior, EEES, aprendizaje ético, competencias, ciudadanía.

Summary:

A proposal of citizenship's education for the EEES

From the very beginning of this new century the university has been living paradigmatic changes. Reflecting on new qualifications that can fulfil the new professional demands is not the only issue on discussion. If the European Space of Higher Education (ESHE) really aims to achieve its foundational objectives, it should incorporate in the curriculum some citizenship related subjects. This paper aims to explain what competences should become part of the curriculum so that the university itself contributes in the education of citizens ethically and morally compromised with our society and with the development of a European citizenship.

Key Words: Higher education, ESHE, ethical learning, competences, European citizenship.