

## EL LUGAR DE LA ÉTICA PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

ANTONIO BOLÍVAR

### Introducción

La educación en valores no es algo perteneciente sólo a otros niveles educativos anteriores al superior. Diversas razones apoyan que debe recuperar un lugar en el currículum universitario. En este trabajo se examinan, en primer lugar, los *componentes* y orientaciones *metodológicas* de la competencia “compromiso ético”, dentro de una formación integral de los profesionales por parte de la universidad. En segundo lugar, mostraremos, a través de los *resultados de una investigación*, el grado en que actualmente la universidad se preocupa de la enseñanza de la ética profesional y las demandas que, en este sentido, formulan los alumnos. A su vez, se apuntan formas de *inserción curricular* para promover dicha competencia en la educación superior.

Asimismo, se abogará, basado en experiencias de las mejores universidades, por conjugar dos dimensiones: la enseñanza de la ética profesional y el desarrollo de valores en la experiencia de vida universitaria. Difícilmente puede haber un aprendizaje ético de la profesión si, paralelamente, no hay un desarrollo de valores en la propia institución. Más específicamente, como modo de entrada para la inserción curricular, se apuesta por introducir la *ética profesional* como parte del plan de estudios de las distintas titulaciones, señalando cómo está presente la formación en ética profesional en las universidades occidentales, especialmente en sus institutos interfacultativos de Ética y profesiones.

Estamos en un momento de repensar el papel que la universidad del siglo XXI debe tener en la formación de buenos profesionales; una ense-

---

Antonio Bolívar es catedrático de Didáctica y organización escolar, en la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, 18071 Granada (España), CE: abolivar@ugr.es

ñanza de calidad, en las mejores universidades, supone también el desarrollo de valores (Goodlad, 1995). Por eso, como señalan Colby y otros (2003:6-7):

[...] es un buen momento para revisar la cuestión de los propósitos públicos de la Educación Superior. [...] Si los graduados actuales están llamados a ser una fuerza positiva en el mundo, necesitan no sólo poseer conocimientos y capacidades intelectuales, sino también verse a sí mismos como miembros de una comunidad, como individuos con una responsabilidad para contribuir a sus comunidades. Deben ser capaces de actuar para el bien común y hacerlo efectivamente.

Plantearse lo que deba ser la formación de un profesional competente no es posible al margen de una formación ética y una educación para la ciudadanía. La profesionalidad comprende, además de competencias –tanto teóricas como prácticas–, una integridad personal y una conducta profesional ética, como normalmente demandan (y confían) los ciudadanos o clientes. Por eso, en el plano internacional, hay una creciente preocupación porque la educación universitaria asuma, entre sus objetivos, formar a ciudadanos responsables de los problemas de su sociedad (Marcovitch, 2002; Esteban, 2004).

El liberalismo presente en la docencia universitaria, en grados mayores que en otros niveles educativos, ha hecho creer que la tarea se limita a transmitir el conocimiento (Mougan, 2003), tal como está en su desarrollo científico. Su vinculación con la ilustración hizo creer, durante varios siglos, que la liberación por el conocimiento contribuía, por sí misma, a la mejora del individuo y de la sociedad. La tarea del docente universitario, como especialista en un área, es dar cuenta del estado del conocimiento, alejado de cualquier compromiso ético o político, en la creencia de que ello es por sí mismo educativo. La quiebra de dicho modelo moderno ha cuestionado seriamente tales supuestos. Si la transmisión del conocimiento no contribuye por sí misma a educar éticamente, se debe reivindicar la dimensión moral de la docencia universitaria, como una dimensión complementaria.

Simon, en un libro dedicado específicamente al tema, defiende que mantener la neutralidad del profesorado universitario en la formación ética de los estudiantes, no es sólo una ilusión, “es una abdicación de la responsabili-

dad moral y de la obligación de actuar de una forma moralmente apropiada” (1994:97). Desde esta perspectiva, se puede afirmar que seguir manteniendo la neutralidad de la enseñanza universitaria se ha convertido, contrariamente al pensamiento liberal, en una forma de apoyar el punto de vista tradicional. El componente ético, pues, no es algo ajeno o marginal al ejercicio profesional; por el contrario, forma parte del mismo (Barba y Alcántara, 2003). Por tanto, parece que una *formación integral* de los profesionales –por parte de la universidad– debiera incluir, al menos, tres grandes componentes: *a)* conocimientos especializados del campo en cuestión, *b)* habilidades técnicas de actuación y *c)* un marco de conducta en la actuación profesional.

En los últimos años, después de un periodo de objetivismo o neutralidad que pretendía romper con el adoctrinamiento ideológico de otros momentos, se está resaltando la naturaleza intrínsecamente moral de la educación.<sup>1</sup> La formación para el ejercicio profesional –por más que quisiera refugiarse en la transmisión de la información objetiva– es, por naturaleza, una actividad moral; en el sentido de no ser sólo un ejercicio técnico, sino una práctica donde los aspectos cognoscitivos, morales y habilidades prácticas se fusionan ineludiblemente. Frente a este refugio en la especialidad disciplinar para el ejercicio profesional, cabe pensar que la *ampliación de dicha profesionalidad* exige entrar en aquellas dimensiones valorativas y actitudinales que puedan promover una educación acorde con las demandas actuales. Esto fundamenta *incluir en el currículum de la formación universitaria una formación ética* (Davis, 1998; Pérez Herranz, 2003). Arrastramos, sin embargo, por algunos de los referidos prejuicios, un grave déficit en la formación moral y ética para el ejercicio profesional de los egresados universitarios.

Por último, en esta introducción, sumariamente, quiero establecer algunas relaciones entre las diferentes dimensiones de este ámbito.

La *moral* puede ser entendida –en sentido descriptivo– como el conjunto de normas (implícitas en su mayor parte) presentes en una sociedad. Pero, además, en un sentido normativo-crítico, propio de la filosofía moral, incluye la valoración ética de la moral vigente, en función de unos principios éticos universalizables, señalando los valores y deberes que deben guiar las acciones humanas.

Los *valores* son los marcos preferenciales de orientación del sujeto, que se especifican y expresan en *normas éticas o morales*, como criterios o pau-

tas concretas de actuación, y forman *códigos morales*, como conjunto de normas o principios y de leyes morales en una sociedad o profesión (deontológicos).

La *ética*, como reflexión crítica de segundo orden sobre los valores o comportamientos previos, proporciona razones que justifican o no las acciones, analizando los comportamientos morales. La ética explica, desde patrones de generalidad o universalidad, la experiencia moral humana y prescribe los modos de comportamiento justificables.

La *ética profesional* comprende el conjunto de principios morales y modos de actuar éticos en un ámbito profesional, forma parte de lo que se puede llamar *ética aplicada*, en cuanto pretende –por una parte– aplicar a cada esfera de actuación profesional los principios de la ética general pero paralelamente –por otra– dado que cada actividad es distinta y específica, incluye los bienes propios, metas, valores y hábitos de cada ámbito de actuación profesional. Si bien se suele usar de modo intercambiable con “deontología”, la ética profesional tiene un sentido más amplio, sin limitarse a los deberes y obligaciones que se articulan en un conjunto de normas o códigos de cada profesión, para dirigirse a las virtudes y roles profesionales (Oakley y Cocking, 2001).

Si bien se ha generalizado el término anglosajón de “educación en valores”, la educación para el desarrollo moral pretende, como “socialización crítica”, una progresiva autonomía moral, más allá de las normas convencionalmente establecidas, en función de unos principios éticos universales. Entramos, pues, en una dimensión educativa propiamente ética (y no sólo moral) cuando se plantean cuestiones de reflexión de segundo grado sobre las opciones o actuaciones, en modos que conduzcan a ponerse “en lugar del otro”.

La enseñanza de la ética tiene como objetivo proporcionar instrumentos y claves relevantes para tener criterios propios y capacidad de elección propios de ciudadanos que participan en los asuntos públicos. En este sentido, hay un renovado interés por la “educación para la ciudadanía”, en un sentido más abarcador que la educación en valores y la moral, cuyo objetivo es contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos en las responsabilidades colectivas. Los ciudadanos, en una democracia avanzada, iguales en derechos y reconocidos en sus diferencias, tienen capacidad y responsabilidad para participar en el campo político y social, revitalizando el tejido social de la sociedad civil.

### **Componentes y orientaciones de la competencia “compromiso ético”**

La educación universitaria tiene, entre sus objetivos fundamentales, formar profesionales competentes al servicio de la ciudadanía. La profesionalidad comprende, además de un conjunto de competencias, una *de otro orden*, puesto que supone emplearlas con un sentido ético y social, como acciones éticamente informadas. Esta segunda debe recobrar o tener un lugar en el currículum formativo (Colby y otros, 2003). De hecho –así es entendido por la ciudadanía– ser profesional no sólo implica poseer unos conocimientos y técnicas específicas para la resolución de determinados problemas; al tiempo, se confía que, como profesional, se comportará de acuerdo con una ética propia (en especial buscando el beneficio del cliente). El peligro de una educación superior exclusivamente vocacional, orientada a la preparación profesional, no debe eximirnos –como argumenta Nussbaum (2001)– de la tarea fundamental de la educación universitaria: crear una comunidad de personas que desarrollen el pensamiento crítico, que busquen la verdad más allá de las barreras de clase, género y nacionalidad, que respeten la diversidad y la humanidad de otros.

Las instituciones de educación superior deben contribuir a que los futuros profesionales desarrollen una visión y sentido ético, que pueda guiar su práctica y refleje en sus acciones un conjunto de valores (responsabilidad, solidaridad, sentido de la justicia, servicio a otros). Por eso, entre las perspectivas actuales en la educación de profesionales (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002) está el papel que debe tener una formación ética y moral, dado que su práctica debe estar guiada por una comprensión moral. Los conocimientos o habilidades deben ser mediados por una matriz ética. Si es así, ello fuerza a preparar a los profesionales, y especialmente a los educadores, a comprender las complejidades éticas y morales de su papel, para tomar decisiones informadas en su práctica. Como ya advirtió Donald Schön (1992:9): “la preparación de los profesionales debería reconsiderar su diseño desde la perspectiva de una combinación de la enseñanza de la ciencia aplicada con la formación en el arte de la reflexión en la acción”.

El término “competencia” está alcanzando una gran profusión en la última década, tanto en la literatura profesional como referido a las competencias de aprendizaje a promover en los alumnos mediante la enseñanza. En general, “competencia profesional” es la pericia, aptitud o idoneidad

para ejercer una profesión. Desde la lingüística generativa, Chomsky enriqueció el significado como la capacidad que una persona tiene para tener un infinito número de actuaciones lingüísticas correctas (*performance*). Por su parte, en un fino análisis, Michael Eraut (1998) distingue entre competencia como concepto *situado socialmente* (habilidad para realizar tareas y roles de acuerdo con los estándares esperados) y como concepto *situado individualmente* (conjunto de capacidades o características personales requeridas en un trabajo o situación). Al primero, aplicado a situaciones complejas, es al que conviene reservar propiamente el término competencia, por el lugar central que ocupan los criterios efectivos en cada profesión en relación con las demandas de los clientes; mientras que al segundo, aplicado a operaciones específicas, cabe reservar mejor el de “capacidad”, como aptitudes que una persona tiene para pensar o hacer, dado un contexto apropiado para demostrarlo.

Las competencias son una estructura cognitiva, la cual facilita actuaciones determinadas. Desde una perspectiva operativa, cubren un amplio espectro de habilidades para funcionar en situaciones problemáticas, lo que supone conocimiento, actitudes, pensamiento metacognitivo y estratégico. Las competencias tienen, pues, un componente mental de pensamiento representacional y otro conductual o de actuación. De este modo, designan la capacidad o facultad para movilizar diversos recursos cognitivos (saberes, capacidades, informaciones, etcétera) en orden a actuar, con pertinencia y eficacia, en un conjunto de situaciones. Sin embargo, además de su conceptualización, presentan un conjunto de problemas. Aparte de estar lastrado por su origen del mercado laboral y empresarial, tiene el peligro –ya real– de convertirse en nueva “ola”, eslogan o moda para determinar los objetivos en función de las exigencias del ámbito laboral. De hecho, diseñar los programas en términos de competencias recuerda las estrategias de “programación por objetivos”.

De tal manera, la enseñanza se puede convertir en una colección de habilidades que pueden ser analizadas, descritas y entrenadas.<sup>2</sup> No obstante, también es preciso reconocer que tienen la virtualidad de incidir en la capacitación de los estudiantes, subordinando la enseñanza al aprendizaje de los estudiantes, al tiempo que repensar la contribución de cada materia en la formación.

En el ámbito universitario, en el marco actual de armonización de las titulaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior,<sup>3</sup> la *planifica-*

*ción por competencias* ha alcanzado un inusitado éxito con motivo de rediseñar las carreras y materias en términos de competencias a conseguir en la formación inicial, de acuerdo con el modelo propuesto por el llamado proyecto Tuning.<sup>4</sup>

Este programa, además de las competencias *específicas* de cada titulación o materia, distingue un conjunto de competencias *genéricas*, comunes o transversales, que pueden ser transferibles a múltiples funciones o tareas, subdivididas en “instrumentales” (cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas), “interpersonales” (capacidades individuales y destrezas sociales) y “sistémicas” (conjuntar partes de un todo). Sin entrar ahora en dicha clasificación, que puede ser discutible, nos importa que, dentro de las “interpersonales”, el proyecto sitúa la competencia que llama “compromiso ético”, altamente valorada en los resultados del cuestionario por los colectivos encuestados. Es la única competencia referida a este ámbito de educación ética y, por tanto, contrarresta la orientación técnica y vocacional de las restantes. Sin embargo, si no se dedica un espacio propio a su conceptualización, puede ser entendida en su sentido más amplio de dimensión moral de la personalidad o en el más restrictivo de código deontológico.

La noción de “compromiso ético”, derivada de su habitual presencia en los códigos deontológicos profesionales, puede ser entendida en un sentido restringido (determinados compromisos éticos en el ejercicio profesional) o, en uno más amplio, como “competencias éticas” de todo profesional como persona y como ciudadano. Tal competencia se refiere al conjunto de conocimientos, modos de actuar y actitudes propias de una persona, moralmente desarrollada, que actúa con *sentido ético*, de acuerdo con una ética profesional; al tiempo que de un ciudadano, que da un *sentido social* a su ejercicio profesional, lo que conlleva el compromiso con determinados valores sociales que buscan el bien de sus conciudadanos. Deontología profesional, ética profesional y educación para la ciudadanía configuran así, como se describirá posteriormente, tres niveles en la educación integral del *ethos* profesional, en los que cada uno engloba y presupone al anterior. De este modo:

[...] la formación universitaria contribuye a la educación para la ciudadanía preparando *profesionales competentes* que poseen el *sentido ético* de la profesión y que, en consecuencia, actúan con *ética profesional*, ya que el ejercicio

profesional va a constituir la principal aportación ciudadana de estos profesionales (Cobo Suero, 2003b:365).

Los practicantes de una profesión están obligados a emplear sus conocimientos teóricos y habilidades prácticas dentro de una matriz de comprensión moral. Con la maestría que le caracteriza afirma Shulman:

El punto de partida para la preparación profesional es la premisa de que las dimensiones del profesionalismo implican propósitos sociales y responsabilidades, que deben estar fundamentadas tanto técnica como moralmente. El significado común de una profesión es la práctica organizada de complejos conocimientos y habilidades al servicio de otros. El cambio en el formador de profesionales es ayudar al futuro profesional a desarrollar y compartir una visión moral robusta que pueda guiar su práctica y provea un prisma de justicia, responsabilidad, y virtudes que puedan verse reflejadas en sus acciones (Shulman, 1998:516).

La profesionalidad, pues, incluye entre sus componentes, en primer lugar, una ética profesional y, más ampliamente, el compromiso activo con el servicio a la ciudadanía. De este modo, a la hora de diseñar el perfil profesional de cada carrera, necesariamente han de entrar los comportamientos éticos propios de dicha profesión. Como señala Hortal, si un profesional se legitima como experto:

[...] la competencia profesional no basta. El profesional, para serlo del todo, necesita asumir los compromisos que comparte con sus colegas de profesión, los compromisos de tratar de proporcionar competente y responsablemente las prestaciones y servicios específicos con arreglo a los baremos de excelencia que en cada contexto se espera de cada tipo de servicio profesional (2002:25).

Es preciso revitalizar el histórico y necesario papel de la universidad en la formación de una ciudadanía crítica. Sin embargo, en la mayoría de las profesiones, esta dimensión moral permanece en el subsuelo; queda silenciada, sin formar parte del currículum oficialmente establecido. La institución universitaria, en las últimas décadas, ha primado la formación conceptual o procedimental, desdeñando –al menos a nivel explícito– el cultivo de valores y actitudes. Por eso, como señala Esteban:



[es preciso] apostar por modelos de formación que procuren potenciar todas las dimensiones de la persona y, por tanto, que presten un especial interés a las dimensiones menos contempladas en la institución universitaria, a saber, la construcción de la matriz personal de valores y la toma de conciencia y responsabilidad de las propias actuaciones (2004:50).

El asunto es, en primer lugar, ¿en qué valores educar para adquirir la competencia ética? Una primera respuesta son los mínimos a compartir por la ciudadanía (respeto y tolerancia, preocupación por los derechos y bienestar de los individuos y las comunidades, etcétera), de acuerdo con los principios de la ética general actual y con los valores específicos de la ética profesional de cada profesión, recogidos parcialmente en los códigos deontológicos, determinados por los colectivos profesionales (Cobo Suero, 2003a).

Por eso, para delimitar los componentes o dimensiones clave de la competencia ética en cada profesión se puede acudir a: códigos de conducta profesional de los distintos colegios y asociaciones profesionales en sus diversas dimensiones (servicio y función social, responsabilidades, ejercicio científico de la profesión, buenas prácticas y principios éticos); principios y valores de la ética de la profesiones, como aplicación de la ética general. Más ampliamente a las propuestas y estudios sobre el tema. Así, a modo de ejemplo, Francisco Esteban (2004) señala tres componentes: proyecto personal de vida, responsabilidad, solidaridad y voluntariado. Por su parte, en el proyecto de responsabilidad moral y cívica (Colby *et al.*, 2003) se delimitan tres grandes dimensiones:

- 1) *comprensión*: interpretación y juicio moral, comprensión de los conceptos éticos y cívicos clave, conocimiento de los principios democráticos, etcétera;
- 2) *motivación*: valores y emociones, sentido de eficacia política, identidad moral y cívica; y
- 3) *competencias*: comunicación, colaboración y compromiso, liderazgo, competencias particulares cívicas o políticas.

Por su parte, dentro del desarrollo moral que la educación debe cultivar, en el llamado *Modelo de cuatro componentes* (Rest, 1986; Bebeau, Rest y Narvaez, 1999), la conducta moral tiene, de modo comprensivo (a

diferencia de la tríada habitual: cognitivos, afectivos y conducta), cuatro componentes relativamente independientes, que interactúan en la acción moral:

- 1) *Sensibilidad moral* (interpretar como moral la situación). La conducta moral sólo puede ocurrir cuando los individuos codifican la situación como moral, por lo que este componente se centra en acciones que son valorativas y en cómo cada acción afecta a sí mismo y a los otros. Los procesos y objetivos a fomentar en esta dimensión, entre otros, son: ponerse en la perspectiva de los otros, identificar opciones, prever consecuencias de las acciones, preocuparse de los demás, salvar las diferencias interpersonales, etcétera.
- 2) *Juicio moral* (juzgar las acciones que son moralmente correctas o incorrectas). Esta dimensión, que ha sido muy enfatizada en el enfoque cognitivo desde Piaget a Kohlberg, supone la elección del curso de acción correcto. Los procesos y objetivos que importa promover son: habilidades de razonamiento en general y moral, identificar criterios de juicio moral, comprender los problemas morales, planificar las decisiones a poner en práctica, etcétera.
- 3) *Motivación moral* (priorizar los valores morales en relación con otros motivos personales). Este componente responde a la cuestión “por qué ser moral”. Dado que los individuos suelen tener preocupaciones no compatibles con la actuación moral, como suele suceder en el ejercicio profesional, interesa promover: respetar a los otros, desarrollar la empatía, ayudar y cooperar, actuar responsablemente, dar prioridad a las motivaciones morales, etcétera.
- 4) *Carácter moral* (ser capaz de sobreponerse a situaciones para, a pesar de condicionantes personales o situacionales, persistir en la elección de decisiones moralmente justificables): resolver conflictos y problemas, identificar necesidades y actuar asertivamente, tomar iniciativa, disposiciones de carácter para actuar efectivamente (desarrollar la fuerza de voluntad, perseverancia y constancia), etcétera.

La investigación se ha centrado más en el componente cognitivo, pero —es evidente, especialmente en los últimos años— la dimensión afectivo/emotiva tiene igualmente una relevancia; de hecho, ambas concurren en la actuación moral. Si hay que cultivar el componente cognitivo (juicio moral), igual-

mente es preciso cuidar el emotivo/empático (sensibilidad moral), el comunitario (motivación moral) y la educación del carácter (carácter moral).

En coherencia con lo que defendemos posteriormente, cabe delimitar tres grandes componentes:

- 1) *Proporcionar criterios fundamentales éticos en su campo profesional.* La ética profesional, aún compartiendo principios comunes con la moral general, tiene específicas obligaciones y derechos para los que la ejercen, por lo que “debe descender hasta las actividades más comunes, del ejercicio de alguna profesión, desplegándose en casos concretos de actuación, y especificando la aplicación de los principios generales”, dice Gichure (1995:30).
- 2) *Despertar una conciencia moral en todo profesional.* En la primera configuración de la identidad profesional que se produce durante los años de la carrera universitaria, debe formar parte, como ha subrayado entre otros Schön, tomar conciencia de los conflictos de valor que conllevan algunas de las actuaciones profesionales.
- 3) *Crear un ethos o cultura profesional de la que forma parte la moral propia.* Cada carrera universitaria prepara para determinadas profesiones. Dicha educación, en su conjunto, conforma una cultura propia de la profesión. Dentro de ese *ethos* debe formar parte los comportamientos adecuados: modo de entender el trabajo, el trato con los colegas y ciudadanos, etcétera.

Como señalan Colby *et al.* :

[...] un desarrollo completo debe tener la habilidad de pensar claramente y de un modo apropiado, en toda su complejidad, acerca de las dimensiones morales y cívicas; el universitario debe poseer el compromiso moral y el sentido de responsabilidad personal para actuar, que puede incluir tener emociones morales semejantes como empatía y preocupación por los otros; valores morales y cívicos, intereses y hábitos, y conocimiento y experiencia en ámbitos relevantes de la vida (2003:17-18):

Contamos con teorías del desarrollo moral (Kohlberg, Colby, Rest) que pueden orientar los procesos educativos. A su vez, diversas *líneas metodológicas* contribuyen a su enseñanza: deontología (códigos deontológicos como

reglas y actuaciones deseables), método de estudio de casos (situación particular con cuestiones para la reflexión y toma de decisiones), dilemas morales que promueven el desarrollo del juicio moral, análisis y comprensión crítica de cuestiones moralmente relevantes, crear un *ethos* o cultura profesional propia de cada titulación, etcétera. De manera especial, interesa incluir situaciones reales (casos) que planteen dilemas éticos o socialmente controvertidos en el ejercicio de la profesión, como una estrategia que se ha mostrado especialmente relevante para promover la reflexión y el desarrollo moral.

Schön (1992), dentro su propuesta de un “taller de diseño” como *practicum* reflexivo, incluye casos que plantean dilemas éticos en el ejercicio de la profesión; pues dentro de ellos, como reconoce el propio Schön, “algunas situaciones problemáticas son situaciones de conflicto de valores” (1992:19). Justo entre las zonas pantanosas e indeterminadas de la práctica, donde domina la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores, es donde se plantea el *practicum* reflexivo.

### **Enseñanza actual de la ética profesional y demandas de los estudiantes. Resultados de una investigación**

Si bien suele existir coincidencia en que la universidad debe formar profesionales competentes y ciudadanos comprometidos, diversas razones han contribuido a desdeñar o silenciar este tipo de formación, como el refugio en un objetivismo o neutralidad, cifrado en el contenido disciplinar sin explicitar las dimensiones morales presentes en toda ciencia y en la propia enseñanza. Por su parte, las teorías del desarrollo moral han enfatizado en la infancia y adolescencia, dejando en segundo plano la etapa adulta.<sup>5</sup> Actualmente, en general, la ética profesional es, en muchas ocasiones, el “currículo nulo” de las carreras universitarias, en el preciso sentido, ya apuntado por Eisner, de currículo por omisión, cuando no se incluyen explícitamente dimensiones necesarias para su aplicación en el ejercicio profesional.

En este contexto, nos preguntamos en una investigación inédita (De Vicente, Bolívar *et al.*, 2001) si la universidad prepara para reconocer y practicar los aspectos éticos del ejercicio profesional o las dimensiones morales de la profesión forman parte del “currículo nulo”. La investigación en concreto tenía como objetivos relacionar la formación en los *practicum* de diferentes carreras universitarias con la enseñanza de las dimensiones

éticas de los códigos deontológicos de las profesiones. Se hizo un *Cuestionario sobre enseñanza práctica universitaria* con 29 ítems y un *Inventario sobre ética profesional del estudiante universitario*, con 24 puntos, que fue pasado a un total de mil 454 estudiantes de la universidad de Granada (correspondientes a las siete titulaciones investigadas: Educación, Psicología, Derecho, Trabajo social, Ciencia y tecnología de los alimentos, Medicina y Enfermería).

El *Inventario sobre ética profesional* constaba de ítems comunes a todas las carreras y una parte específica referida a la deontología de cada profesión en particular.

Los resultados derivados del cuestionario entre los estudiantes de las distintas carreras analizadas suelen coincidir en que éstos otorgan gran importancia a la ética profesional en su formación. Sin embargo, estiman que la atención prestada a la enseñanza de estos principios éticos y deontológicos durante su formación es escasa o nula, salvo en Derecho, Enfermería y Trabajo social.

En el primer caso (Derecho), los estudiantes afirman mayoritariamente que sí se les enseña durante la carrera la mayoría de los principios de la ética profesional, sobre todo la defensa y promoción de los principios democráticos como base para la convivencia.

En el caso de Enfermería y Trabajo social también se reconoce que la mayor parte de estos principios son enseñados “alguna vez” o en “bastantes ocasiones”.

En las restantes carreras, la alta valoración que tienen los estudiantes sobre la ética y deontología de la profesión no se ve, luego, correspondido con el grado en que juzgan que se les enseña durante su formación universitaria.

Más específicamente, en lo que concierne a las titulaciones de educación, nos cifraremos en los resultados de los estudiantes de Magisterio. Para extraer los ítems referidos a la deontología docente se analizaron cuatro códigos docentes, que hemos considerado más representativos. “Criterios para una deontología docente”, aprobado por el Consejo Escolar de Cataluña en 1992; “Código deontológico de los profesionales de la educación”, aprobado en Oviedo (1996) por el Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias; “Código de deontología”, de la Sociedad Pedagógica de Enseñantes, de inspiración en los movimientos Freinet, aprobado en 1997 y

“Normas de ejercicio de la profesión docente” (*Normes d'exercice de la profession enseignante*), proveniente de la Orden de Enseñantes de Ontario (Canadá).

A partir de su análisis se determinaron, por una parte, las dimensiones comunes en los códigos docentes (Deberes con los alumnos, con las familias y con la institución escolar, profesionalidad; relaciones con otros educadores, relaciones y deberes con la sociedad) y, por otra, ocho declaraciones específicas para maestros (ítems 17-24 del Inventario de creencias), que pasaron a formar parte del Inventario de Creencias sobre ética profesional del estudiante universitario. En total se han realizado 218 cuestionarios en el alumnado normalista de magisterio, pertenecientes a los cursos segundo y tercero.

En conjunto, hay una ausencia generalizada del carácter moral de la educación y de la ética profesional docente, por predominio de enfoques técnico-academicistas, en que se tiende a proveer a los futuros maestros más de contenidos y competencias técnicas, que de conciencia social crítica. No sólo faltan materias específicas dedicadas a la ética profesional, sino también hay una cierta ausencia en todas las asignaturas y en el ambiente de la Facultad. En este caso, podemos decir, la crisis del oficio de educar a la ciudadanía sería un reflejo de la falta de inducir un compromiso moral de los docentes con la formación de los alumnos y de la comunidad.

Nos importa, en cualquier caso, concentrarnos en estos ocho últimos ítems (17-24) referidos a principios deontológicos específicos de la enseñanza. En el cuadro 1 se recogen los resultados según la importancia concedida.

Como se observa de modo general en el cuadro 1, la mayoría de los porcentajes en todos los ítems se dirigen a las columnas 3 (bastante) y 4 (mucho). Hay, pues, una demanda de principios éticos que gobiernen el ejercicio profesional. Los deberes que los docentes tienen en relación con los alumnos son los que reciben mayor puntuación. Los restantes principios deontológicos del ejercicio profesional de la docencia alcanzan una puntuación media de 65% que los consideran muy relevantes. Nos encontramos, pues, con que –frente a la posible imagen superficial de escaso interés– los estudiantes normalistas de magisterio valoran en un alto grado la necesidad e importancia de una ética profesional en su formación.

## CUADRO 1

*Inventario de Creencias  
sobre ética profesional según la importancia en su profesión*

Importancia en tu profesión	Nada	Algo	Bastante	Mucho	Media	D.T.
17. Deberes (neutralidad, no discriminación, etc.) que los docentes tienen en relación con los alumnos	0.0	2.8	18.1	79.1	3.762	0.4877
18. Deberes que el profesorado tiene en relación con las familias	1.4	88.0	25.6	64.2	3.525	0.7157
19. Defensa y desarrollo de todo lo que implica la profesionalización docente	0.5	6.0	41.5	52.1	3.451	0.63
20. Colaboración con los colegas para mejorar la educación del centro	0.9	6.0	24.5	68.5	3.606	0.6454
21. Perfeccionamiento y actualización permanente de conocimientos para la mejora de la calidad de la enseñanza	0.9	5.5	24.4	69.1	3.617	0.6356
22. Coordinación del profesorado con otros profesionales de la educación	1.4	6.0	31.3	61.3	3.525	0.674
23. Compromisos de los maestros con el buen funcionamiento de la escuela en que trabajan	0.0	5.6	27.9	66.5	3.609	0.5927
24. Labor cultural en relación con el contexto social en que educan	0.5	4.6	31.3	63.6	3.58	0.6041

En cuanto a si, efectivamente, los principios éticos anteriores se enseñan o no y en qué grado, una primera visión del cuadro 2, muestra que las opiniones están divididas, oscilando entre 12-15% que dicen que nunca, la mitad se deciden por “alguna vez”, y el tercio restante afirman que “bastante”. En fin, en este análisis descriptivo, parece que –por una parte– los estudiantes de magisterio valoran en un alto grado la deontología de la profesión (cuadro 1) y, en contrapartida, juzgan que en escasa medida le es enseñada en la universidad. Las *principales conclusiones* que se extraen del análisis del cuestionario a los alumnos normalistas son:

## CUADRO 2

*Inventario de Creencias sobre ética profesional según el grado en que se enseña en la universidad*

Se enseña	Nunca	Algo	Bastante	Media	D.T.
17. Deberes (neutralidad, no discriminación, etc.) que los docentes tienen en relación con los alumnos	11.2	42.8	46.0	2.348	0.6727
18. Deberes que el profesorado tiene en relación con las familias	14.8	54.6	30.6	2.157	0.6564
19. Defensa de todo lo que implica la profesionalización docente	13.0	56.5	30.6	2.175	0.6373
20. Colaboración con los colegas para mejorar la educación del centro	16.7	46.8	36.6	2.199	0.7036
21. Perfeccionamiento y actualización permanente de conocimientos para la mejora de la calidad de la enseñanza	9.3	54.2	36.6	2.273	0.6209
22. Coordinación del profesorado con otros profesionales de la educación	13.8	51.2	35.0	2.212	0.6675
23. Compromisos de los maestros con el buen funcionamiento de la escuela en que trabajan	13.5	53.0	35.5	2.2	0.6571
24. Labor cultural en relación con el contexto social en que educan	12.0	54.8	33.2	2.212	0.6392

1) Nuestro alumnado entiende y demanda que un “buen profesional” no es sólo el que es técnicamente competente, sino que –además– actúa de un modo responsable (éticamente). Sin embargo, según se concluye en las respuestas, la formación de magisterio se está moviendo tendiendo a proveerlos de los conocimientos (conceptuales, metodológicos y curriculares) que se consideran están en la base de una buena (eficaz) enseñanza, desdeñando la dimensión de la ética profesional, propia del ejercicio de la docencia.



2) Si el ejercicio profesional de la docencia tiene unos indudables principios éticos, en cuanto implica una responsabilidad social y repercute en las vidas de los alumnos (Jackson *et al.*, 2003; Hansen, 2001), esto supone que debería formar parte del currículum universitario. Sin embargo, el alumnado de nuestra universidad, aun encontrándose dividido en el grado en que se enseñan, parece que un porcentaje cercano a 50% estima que poco o nada. Esto, creemos, debiera hacer reflexionar a la comunidad universitaria, y especialmente a su profesorado, en los principios que dirigen el currículum de educación. En nuestro caso, como dice Bullough:

La formación universitaria del profesorado no se presta mucha atención en socializar a los estudiantes dentro de un ideal profesional y ético, y sorprendentemente tampoco se presta mucha atención a las cuestiones morales y éticas que deberían llamar la atención de los educadores (2000:131).

Esta preocupación ha hecho que se hayan realizado investigaciones similares en otros países. Por referirnos a México, para contextualizar mejor este trabajo, la emergencia de este campo de investigación se puede constatar, entre otros, por la publicación del libro colectivo *Educación y valores* (Hirsch, 2001), recogiendo en el segundo volumen 16 trabajos sobre valores universitarios y profesionales. En segundo lugar, dentro del área “Educación, valores y derechos humanos” del Consejo Mexicano de Investigación Educativa se realizó, por el equipo dirigido por Ana Hirsch Adler en la Universidad Nacional Autónoma de México, un estado de conocimiento sobre educación y valores de los mexicanos, en el que se muestra el desarrollo de este campo de investigación (Hirsch y Quezada, 2001), con reportes de investigación sobre distintas profesiones.<sup>6</sup>

Por lo demás, esta línea de investigación, dirigida tanto a constatar el comportamiento real de los profesionales como a la inclusión curricular en la formación de los profesores y estudiantes, se continúa con diversos trabajos. Así, el mismo equipo lleva a cabo una investigación en curso sobre ética profesional de los estudiantes de posgrado para explorar, por medio de una escala de actitudes, los valores universitarios y profesionales por áreas de conocimiento y construir una propuesta de formación valoral (Hirsch, 2003). En segundo lugar, Bonifacio Barba (2002) ha realizado una investigación sobre el desarrollo del juicio moral, aplicando el

DIT de Rest,<sup>7</sup> a docentes de educación básica en activo, comparándolo con estudiantes de secundaria y bachillerato, en el que los profesionales presentan niveles superiores (preeminencia del nivel 4 de juicio moral y un mayor equilibrio de los esquemas de éste), con diferencias significativas entre grupos. Se concluye, como implicación, que compartimos, la necesidad de:

[...] promover ambientes organizacionales y estilos pedagógicos que, por un lado, se orienten con más eficacia al desarrollo moral del docente y, por el otro, le ayuden a comprender la naturaleza moral de la acción educativa y lo capaciten ampliamente para realizar una práctica docente que impulse el desarrollo moral de los estudiantes (Barba, 2002:42).

### **Modos de inserción curricular: entre la enseñanza de la ética profesional y la vida universitaria**

Los modos de operación curricular van desde los más restringidos (deontología) a los más comprensivos (desarrollo de valores en la institución universitaria para la formación de una ciudadanía crítica), pasando por formulaciones intermedias, más realizables, como sería la ética profesional. En el primer nivel se trata de enseñar, como de hecho se hace en algunas carreras (Medicina, Trabajo social, Enfermería, Derecho), la deontología de una profesión. Ejerciendo un relevante papel en la formación, a menudo queda limitada a los deberes y obligaciones señaladas en los códigos deontológicos; por lo que la “ética profesional” la complementa y supera, al tiempo que pretende estar presente transversalmente en todo el currículum universitario. Por su parte, en tercer lugar, la experiencia de vida universitaria debía promover un talante propio (“ser universitario”) de una ciudadanía responsable y comprometida, con el conjunto de valores (científicos, profesionales y cívicos) propios de la educación universitaria. Preparar para un oficio es más que tener una profesión, recuperando el origen etimológico (*De Officiis*, Cicerón).

Esto plantea, en toda su dimensión, el tema de los distintos niveles de inserción curricular de la ética en la vida universitaria. De menos a más, en un primer nivel, la formación deontológica; en un segundo, la ética profesional y, en el superior, el centro y la universidad como espacio de aprendizaje ético. Lo que importa es que el futuro titulado, además de “saber lo que es éticamente correcto o no en el ejercicio de su profesión,

[sepa] también comportarse éticamente como profesional y como ciudadano” (Martínez *et al.*, 2002:22). Por tanto, tendríamos varios niveles de inserción:

1) *Curricular*: unos contenidos de enseñanza y aprendizaje propios, que deben ser promovidos explícitamente, junto (y vinculados) con los académicos y científicos. La ética profesional, entendida en sentido amplio (Hortal, 2002), como hacerse cargo de la dimensión moral del ejercicio profesional. Como señala Esteban (2004:55):

[...] apostamos por la incorporación en los diferentes currículos académicos de una serie de contenidos de naturaleza moral y ética junto al resto de contenidos de carácter más científico y académico, de manera que la formación de nuestros estudiantes responda no sólo a objetivos de la realidad profesional sino también de la realidad ciudadana.

2) *Institucional*: examinar los valores que están presentes o no en la vida académica de la institución y ver qué principios morales, ideales o virtudes debían formar parte de la experiencia de vida cotidiana. La cultura de la universidad como promotora de un aprendizaje ético. En este nivel no bastan los contenidos, se requiere el ejercicio crítico del oficio de ciudadanía en el campus, como compromiso cívico.

Ambas dimensiones no son opuestas sino complementarias, cada una en su nivel. Es preciso conjugar la enseñanza de la ética profesional y el desarrollo de valores en la experiencia de vida universitaria. Educar a los ciudadanos y comprometer a los estudiantes se juega dentro y más allá del aula. Además de acciones específicas en materias dedicadas al efecto, deben ser transversales al currículum universitario y sistemáticas en la institución. Es cierto, como ha aparecido en la investigación referida, que en los currículos de varias carreras universitarias (Medicina, Trabajo social, Enfermería, etcétera) se estudia ética profesional o deontología pero, como señala, con razón, Augusto Hortal:

[...] se necesita además de enseñar ética, hablar de problemas éticos y hablar de la dimensión ética de los problemas; más aún, es necesario dar un sentido ético

a todo lo que se hace en la universidad y hablar de ello en términos éticos; a eso pueden y deben contribuir no sólo ni principalmente quienes enseñan ética, sino también quienes enseñan otras materias distintas de la ética y quienes participan en la vida universitaria o la gestionan (2002:19).

Podemos preguntarnos, ¿qué condiciones deberían darse para que las razones de *educación para la ciudadanía* tengan sentido dentro de la educación superior?

Junto con un cambio paulatino en la cultura docente del profesorado, sin duda hay que apostar porque se inscriba en la *cultura de la institución universitaria*: valores inmersos en la cultura institucional (documentos, políticas y prácticas de funcionamiento institucional) y en la de trabajo de los equipos de profesores, en el trabajo con el alumnado y en actividades paralelas (por ejemplo, acciones de voluntariado). Se requiere construir una cultura universitaria donde el desarrollo moral y del ciudadano estén inmersos en la forma de organizar el trabajo y en la vida cotidiana de la institución. Es la configuración del centro universitario, como un grupo que comparte normas y valores, la que provoca una genuina educación cívica. Sin embargo estoy completamente de acuerdo con la reflexión que formula al respecto Miquel Martínez (2003):

Creo que hay que ser muy realista. Las razones para que la formación ciudadana adquiera importancia deben ser aun instrumentales. Es decir, razones de interés para lo que la formación universitaria fue pensada, esto es, la formación de profesionales, científicos, tecnólogos, humanistas y artistas. Quiere esto decir que difícilmente vamos a convencer a los responsables de las políticas en educación superior para que se preocupen por la formación ciudadana si no es porque ésta contribuye mejor al objetivo clásico de la educación superior. Pero esto no es nada negativo, sino que en el fondo nos viene bien a los que estamos interesados en la formación de ciudadanos desde la universidad. Así pues, la primera condición es ser consciente de esta realidad y aprovecharla adecuadamente.

De ahí, pues, nuestra apuesta –de entrada– por la ética profesional, que puede –de modo más fácil y convincente– entrar en el currículum de las carreras universitarias. La acción docente integra el compromiso con el conocimiento transmitido, promoviendo la reflexión ética de los saberes

trasmitidos. Esto supone, como ha esbozado Esteban (2004), entre otros, en primer lugar, promover activamente en su enseñanza la educación cívica y moral de sus estudiantes, como ciudadanos y como profesionales. El compromiso moral con la formación de los estudiantes conlleva tratar los dilemas éticos y cuestiones moralmente controvertidas en la enseñanza de los contenidos disciplinares. Al respecto, es preciso recuperar, en el término inglés (*tutoring*), el sentido de las tutorías, como orientación académica y personal al alumnado.

En cualquier caso se requiere revitalizar la *cultura del campus* como un poderoso medio de socialización, complementario y más potente a lo que se pueda hacer en las actividades cotidianas. El clima vivido en las relaciones y percepciones de las normas de la institución, propias de la vida universitaria, incluidas las de los compañeros, así como –sobre todo– la participación en actividades comunes, que ofrecen múltiples oportunidades para el desarrollo moral y cívico (Marcovitch, 2002). Tal como plantea en su libro Martha Nussbaum (2001:27), “nuestros campus están formando ciudadanos, y esto significa que debemos preguntarnos cómo debe ser un buen ciudadano de hoy y qué debe saber”. El ideal de la educación liberal supone “una educación superior que cultiva al ser humano en su totalidad para ejercer las funciones de la ciudadanía y de la vida en general”. Las universidades estadounidenses clásicas (Harvard o Chicago) piden “a la educación superior que contribuya con una preparación general para formar ciudadanía, no sólo una preparación especializada para una carrera”.

### **La ética profesional en el currículum de las titulaciones**

De acuerdo con la argumentación anterior, parece un supuesto razonable de partida que si el ejercicio profesional tiene ciertos fundamentos y consecuencias morales, como de hecho ha sido tradicionalmente reconocido, pero han permanecido implícitos en beneficio de la preparación técnica, su cultivo y promoción debe tener un lugar en el currículum formativo. Frente a restringir la formación profesional en la especialidad disciplinar, cabe pensar que la ampliación de dicha profesionalidad exige entrar en aquellas dimensiones valorativas y actitudinales que puedan promover una educación acorde con las demandas actuales. Esto fundamenta incluir en el currículum universitario una formación ética, que debía ser un componente en la instrucción de los profesionales. Más aún, la formación universitaria, debería incluir en su currículum, junto con la

formación ética, el desarrollo de valores, logrando conectarlos. Partimos de que: “las universidades deben educar en valores sustantivos, ideales y estándares, en el sentido amplio del término, y no deben contentarse con lo que en alguna posición se ha llamado “clarificación de valores” (Colby *et al.*, 2003:11).

Dado que no es posible (ni deseable) una supuesta educación neutral, cuando no se propone explícitamente, como ha puesto de manifiesto la investigación en otros niveles educativos (Jackson *et al.*, 2003), queda como “currículum oculto” o se limita a reproducir los valores existentes en el medio social, renunciando a ejercer propiamente un papel educativo. Las facultades universitarias tienen, pues, una responsabilidad en educar a los universitarios como ciudadanos activos, comprometidos en el servicio a otros y en la mejora de la comunidad, lo que supone reconocer la obligación de que ciertos valores (morales y cívicos) deben estar explícitamente en los objetivos y prácticas de la institución. Se puede, pues, concluir que:

Las universidades deben promover el desarrollo de las capacidades de los estudiantes para examinar situaciones complejas en que compiten varios valores, así como emplear un conocimiento sustantivo y razonamiento moral para evaluar los problemas y valores implicados, desarrollar sus propios juicios sobre estos aspectos en diálogo con otros, y actuar de acuerdo con sus juicios (Colby *et al.*, 2003:14).

Forma, entonces, parte de la propia tarea académica un conjunto de valores (integridad intelectual, preocupación por la verdad, respeto mutuo, discusión pública de las ideas), así como aquellos que, más ampliamente, son propios de una ciudadanía comprometida. La formación ética es parte del conocimiento profesional y práctico, tal como puso de manifiesto Schön:

La crisis de confianza en el conocimiento profesional se corresponde con una crisis similar en la preparación de los profesionales. Si al mundo profesional se le acusa de ineficacia y deshonestidad, a los centros de formación de profesionales se les acusa de no saber enseñar las nociones elementales de una práctica eficaz y ética (1992:21).

*Ética profesional*, en este contexto, puede tener un doble significado o dirección (profesor-estudiante). En primer lugar, la ética profesional del docente universitario, como aquel conjunto de actitudes, valores y acciones propios (principios de *integridad académica*). En segundo lugar, en que aquí nos vamos a centrar, la ética propia de la profesión en la que se está formando el estudiante. Obviamente no son independientes. La presencia de esta última en el currículum de una titulación, dice Augusto Hortal (2002:16) “ofrece la oportunidad de explicitar el horizonte práctico (profesional) que tiene dicha titulación para la inmensa mayoría de alumnos que la cursan”.

La *ética profesional* está basada en los principios y relaciones éticas que deben mantener los profesionales con sus clientes, con el público en general o con las instituciones. No obstante, para actuar éticamente en el ámbito profesional, se ha de ser una persona ética. Por tal razón, no cabe una ética profesional al margen de la general. Es la extensión y aplicación de esta última al ámbito de las prácticas profesionales, con las especificidades propias que le correspondan. De ahí que sea una parte de la llamada “ética aplicada” a las profesiones (Chadwick y Schroeder, 2002). Cada profesión tiene la obligación de mantener los estándares propios de su ejercicio y la ética profesional de sus miembros. La pertenencia de un individuo a un campo significa, entonces, que además de la competencia propia de dicha profesión comparte sus principios éticos inherentes de actuación (Campbell, 2003).

Un ingeniero, por ejemplo, emplea matemáticas o ciencias para hacer diseños pero, al mismo tiempo, ha de hacerlos teniendo presente a la gente que va a habitarlos. Con el ejemplo de Toulmin:

Un médico experto únicamente en bioquímica molecular no es el tipo de profesional que exige el futuro, como tampoco lo es un ingeniero que sólo sabe computar el tamaño de vigas capaces de proporcionar una fuerza determinada, ni un economista que sólo sabe calcular las tasas de interés que se necesitan para mantener un retorno deseado de inversiones.

[Por eso, continúa diciendo] se inician con análisis inteligentes del suelo factual del que emergen nuestros problemas, pero tales acciones sólo dan fruto cuando las guían ideales que hacen de las valoraciones racionales piedras pasaderas para llegar a decisiones razonables (Toulmin, 2002:306-307).

De ahí que una ética profesional, en la formación universitaria, no tiene nada que ver con un discurso exhortativo o espiritualista, es una reflexión ética y crítica sobre el saber y hacer profesional, como dice Hortal, que orienta las conductas profesionales tanto a partir del pensamiento ético más actual como de los avances que en dicho campo se han producido, si no de un modo racional sí razonable, por seguir con la distinción de Toulmin.

Si bien en el ámbito anglosajón, como hemos señalado antes, suelen usarse de modo intercambiable “ética profesional” y “deontología”, sin separarlos radicalmente, pueden diferenciarse. La primera pone el acento en lo que es bueno hacer, aquello que es propio de cada profesión en el plano del comportamiento moral; mientras que la segunda se refiere más específicamente a deberes y obligaciones, que se articulan en un conjunto de normas o códigos que cada profesional debe observar, compartidos por un colectivo profesional y fijados en un texto normativo aceptado. En su sentido originario (Davis, 2003), un “código de ética profesional” debe ser específico y aplicarse sólo a los miembros de una profesión.

La ética profesional, además de incluir las normas internas del colectivo, tiene en cuenta una perspectiva más amplia. La deontología precisa como punto de referencia la ética, que aporta el significado que deba tener una norma, la razón de por qué ésta y no otra. Si la deontología se refiere a acciones y omisiones, la ética también propone motivos de actuación. La primera define lo que cada profesional debe hacer, la segunda trata de las diversas posibilidades de actuar bien en las diferentes actividades profesionales. En último extremo, la ética, es asunto de la conciencia de los individuos; la deontología delimita el campo de deberes aprobado por autoridades profesionales, es decir el conjunto de estándares de la profesión que han sido fijados por las asociaciones profesionales en un texto escrito o código.

En general, un código deontológico (en términos anglosajones, “código de ética”) es un documento formal que establece los valores, reglas éticas y comportamientos apropiados que han de seguir los profesionales en el ejercicio de su profesión. Al ser, por naturaleza, generales o cifrado en los grandes principios que deben dirigir las acciones, no son normas de directa utilidad práctica. Si bien pueden tener una función como guía de la acción, no valen para solucionar todas las situaciones específicas o concretas. Dicho código recoge los valores éticos voluntariamente aceptados



por un gremio profesional y los transforma en reglas de conducta obligatorias para los sujetos a ese ordenamiento deontológico, establecen reglas para el funcionamiento interno, colegial, intenta reducir la competencia interna y trata de eliminar a los no calificados y a los inescrupulosos, de esta manera el código da alguna identidad y estatus a la profesión. Pero si no hay un compromiso, la existencia del código, por sí misma, no asegura su cumplimiento.

Desde esta perspectiva, incluso cuando cada profesión es distinta, cabe definir al “buen profesional” como el que es técnicamente competente y actúa de un modo responsable éticamente. El principio básico de las reglas de la práctica profesional es, pues, el *de beneficencia*: los profesionales deben actuar para beneficiar a sus clientes y nunca en su perjuicio. Sin embargo, no basta dicho principio, se requiere el respeto a la autonomía y la decisión de los clientes. De ahí que deba ser conjugado con el otro: el *de autonomía*. Con los problemas y límites que tiene respetarlo en todos los casos, recoge la tradición ilustrada de que es necesario tener en cuenta el punto de vista del cliente, sus derechos o preferencias. A su vez, sigue argumentando Augusto Hortal (2002), las prácticas profesionales se inscriben dentro de la justicia social. Si bien suele haber una tendencia a pensar en términos internos profesionales, esta dimensión lo abre a otras necesidades sociales. Cada profesión existe en función de cumplir ciertas pautas sociales, por lo que la ética profesional se inscribe en la medida en que satisface dichas necesidades de un modo justo. Como servicios públicos sociales, forman parte del bien común de la sociedad. Desde esta perspectiva, las prácticas profesionales deben ser juzgadas de acuerdo con los estándares (nacionales o internacionales) de justicia social.

Adela Cortina (2000) parte de que una actividad profesional no puede definirse sólo en un sentido instrumental (actividad especializada por medio de la cual se consigue una fuente de ingresos o sustento), ni tampoco, únicamente como la puesta en práctica de un conjunto de instrumentos o técnicas aprendidas durante la carrera, cuyo dominio asegure tener un buen profesional. Es preciso, como por otra parte demanda la sociedad, contar con metas internas, valores, virtudes y principios que son propios del ejercicio de la profesión en su relación con los clientes y/o ciudadanos. Por eso, estima que puede caracterizarse una actividad profesional como:

Una actividad social cooperativa, cuya meta interna consiste en proporcionar a la sociedad un bien específico e indispensable para su supervivencia como sociedad humana, para lo cual se precisa el concurso de la comunidad de profesionales que como tales se identifican ante la sociedad y el desarrollo de las virtudes indispensables para alcanzar la meta, amén de encarnar determinados valores y principios (Cortina, 2000:254).

Comentando la propuesta anterior, entonces, podemos resaltar las siguientes notas o caracteres:

- 1) Toda actividad profesional tiene *metas internas*, que le dan sentido: atención a los ciudadanos, gestión de recursos, etcétera. Aparte del móvil subjetivo que le puedan dar algunos profesionales, la meta de la profesión en sí misma es satisfacer determinadas demandas sociales, de acuerdo con unos principios éticos, que es el “bien” de la profesión.
- 2) El profesional en cuestión debe poseer las *virtudes* propias de su ejercicio de modo excelente. La profesión, y el conjunto de profesionales que la forman, tienen su *ethos* o carácter.
- 3) La profesión se ejerce de modo colectivo, por los miembros del mismo *collegium*, por lo que éste debe establecer cuáles son las reglas o deberes de sus miembros en orden de determinar qué prácticas son adecuadas para el bien social en el ejercicio de la profesión.
- 4) Los profesionales forman una cierta *comunidad*, que es la que da el *ethos* o carácter de la profesión; y ésta aporta, además, un sentido de identidad y pertenencia.

De este modo, el objetivo de la formación ética que se debe impartir en las facultades universitarias es que los estudiantes sean personas con criterio, esto es, que tienen la capacidad de reconocer las variables a considerar en el momento de afrontar un problema de tipo ético y que saben distinguir lo que está bien de lo que está mal, y que estén dispuestas a optar siempre por la vía de una actuación correcta, de acuerdo con su conciencia y apegados a los principios de verdad, libertad y justicia. Al respecto, podemos aprender de lo que pasa en otras universidades, que disponen de centros interfacultativos dedicados específicamente a este tema.<sup>8</sup>

Por último, en el ámbito de la investigación hay un conjunto de valores, no propiamente morales, que forman el núcleo axiológico de la inves-

tigación y que Javier Echeverría (2002:250) ha llamado “valores epistémicos”, por lo que en la formación de “profesionales para la ciencia, es preciso que las acciones educativas tengan como uno de sus objetivos la transmisión de esos valores epistémicos, no sólo de los contenidos teóricos o de los procedimientos prácticos para actuar científicamente”. Para el aprendizaje de la ética de la investigación resultan contextos especialmente adecuados los estudios de posgrado (maestría, doctorado) y la elaboración de la tesis doctoral para aprender, como profesional de la investigación, la ética profesional. El estudiante, en este momento, debe asumir las normas de comportamiento ético, rechazando cualquier forma de plagio o empleo de las ideas de otros, sin citarlas debidamente o con su consentimiento.

### **Conclusiones**

La reestructuración de las carreras universitarias y de la misión de la universidad del siglo XXI ofrece una oportunidad institucional para rediseñar los planes de estudio de acuerdo con estas prioridades, configurando esta institución como una experiencia de vida que contribuye, decididamente, al desarrollo moral de los estudiantes. Si las competencias son recursos personales, en el núcleo de esos recursos están los valores, aun cuando sea una competencia que se sitúa en un orden diferente.

- 1) Si la acción docente ha de girar de la enseñanza al aprendizaje, situando en primer plano la dimensión docente en la enseñanza universitaria y su calidad, debe incluir el desarrollo de una educación ética y cívica en la formación universitaria. Sin embargo, difícilmente puede haber un aprendizaje ético de la profesión si no hay un desarrollo de valores en la propia institución.
- 2) La profesionalidad incluye, además de competencias (teóricas y prácticas), una integridad personal y una conducta profesional ética, como normalmente demandan (y confían) los ciudadanos o clientes. La competencia como profesional conlleva, para la ciudadanía, la correspondiente conducta profesional ética. El rediseño de las titulaciones debe incluir contenidos de actitudes y valores propios de la profesión y, más ampliamente, de formación para una ciudadanía responsable.
- 3) Las instituciones de educación superior deben contribuir a que los futuros profesionales desarrollen una visión y sentido moral, que pue-

da guiar su práctica y refleje en sus acciones un conjunto de valores (responsabilidad, solidaridad, sentido de la justicia, servicio a otros). Ello obliga a preparar a los profesionales, y especialmente a los educadores, a comprender las complejidades éticas y morales de su papel, para tomar decisiones informadas en su práctica profesional.

- 4) Si bien se ha de tender a que la educación ética y cívica se inscriba en la experiencia de vida universitaria, por ser algo a muy largo plazo, exigiendo un paulatino cambio cultural, por ahora, es más realista comenzar por la *ética profesional*. Se han señalado líneas para situarla debidamente.

## Notas

<sup>1</sup> El incremento geométrico de bibliografía sobre el tema así lo constata. Además de los libros –referenciados en la bibliografía del artículo– de Jackson, Boostrom y Hansen (2003) y Hansen (2001), se puede ver la revisión de David T. Hansen (2001). “Teaching as a moral activity”, en Virginia Richardson (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, cuarta edición Washington, DC: AERA, pp. 826-857. Por referirme sólo a México, se pueden reseñar los tres tomos compilados por Ana Hirsch Adler (2001). *Educación y valores*. México: Gernika. También el compilado por Carlos Ornelas (2002). *Valores, calidad y educación: Memoria del primer encuentro internacional de educación*. México, DF: Santillana.

<sup>2</sup> Así, por ejemplo, dice Christian Laval (*La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós, 2004), que la definición de objetivos y contenidos en términos de competencias “al mismo tiempo que tecnifican, taylorizan y burocratizan la enseñanza, establecen de manera progresiva y casi automática una afinidad con el mundo de la empresa para la definición de los perfiles de los empleos y de las listas de competencias elaboradas para seleccionar, reclutar y formar la mano de obra. En definitiva, permite articular racionalmente la ‘gestión de los flujos escolares’ con la gestión de los recursos humanos en la empresa” (p. 103). Un análisis crítico, al tiempo que hacen una conceptualización de las competencias en educación, se puede ver en las dos obras colectivas: Bosman, Christine; Gerard, François-Marie y Roegiers, Xavier (dir.). *Quel avenir pour les compétences ?* (Bruselas:

De Boeck, 2000); y Dolz, Joaquin y Ollagnier, Edmée (dir.). *L'énigme de la compétence en éducation* (Bruselas: De Boeck, 2000).

<sup>3</sup> Una información completa y actualizada del proceso de convergencia europea de los estudios superiores, en los distintos países, se puede ver en: Eurydice (Red europea de información en educación): *Organización de la Estructura de la Enseñanza Superior en Europa 2003/04. Tendencias nacionales en el marco del Proceso de Bolonia*. Bruselas: Eurydice. Disponible en: <http://www.eurydice.org/Documents/FocHE/es/FrameSet.htm>

<sup>4</sup> Proyecto desarrollado (Primera fase: 2000-2002) con el apoyo de la Asociación Europea de Universidades y la Comisión Europea, coordinado por las universidades de Deusto (España) y Groningen (Países Bajos), en el que han participado más de 100 instituciones. El proyecto, específicamente, se propone determinar las competencias genéricas y específicas en un conjunto de titulaciones universitarias, a partir de cuestionarios a académicos, graduados y empleadores. Se puede ver en el libro: González, Julia y Wagenaar, Robert (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase one*. Bilbao: Servicio de Publicaciones de Universidad de Deusto. También el artículo de los mismos autores: “Quality and european programme design in higher education”, *European Journal of Education*, vol. 38, núm. 3, pp. 241-251.

<sup>5</sup> Desde una perspectiva evolutiva, en paralelo al desarrollo cognitivo, Jean Piaget (*El criterio moral en el niño*, 1932) se centró en la niñez y, posteriormente, Lawrence Kohlberg (*Psicología*

*del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992) en la adolescencia; después se ha entrado en el desarrollo adulto. Una revisión de los últimos estudios puede verse en la obra compilada por Esteban Pérez-Delgado y María Vicenta Mestre (1999). *Psicología moral y crecimiento personal. Su situación en el cambio de siglo*, Barcelona: Ariel. Además la psicología evolutiva ofrece relevantes aportaciones a la ética profesional, como lo muestran la obra editada por Rest y Narvaez (1994) o bien el trabajo de Michael Pritchard (1999): "Kohlbergian contributions to educational programs for the moral development of professionals", *Educational Psychology Review*, vol. 11, núm. 4, pp. 395-409.

<sup>6</sup> Otros informes de investigación del mismo equipo se pueden ver en Ana Hirsch Adler (2002). "Investigaciones sobre valores universitarios y profesionales en la UNAM", revista *Educación 2001* (junio); A. Hirsch (coord.), A. Alcántara, G. Gómez, A. Herrera, G. Ibarra, M. Ríos e I. Royo (2003). "Investigación de valores universitarios y profesionales" en María Bertely (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad* tomo III, parte II (*Educación, valores y derechos humanos*), col. La investigación edu-

cativa en México, 1992-2002, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 1007-1032.

<sup>7</sup> Ahora una adaptación al castellano con uso informatizado se puede ver en Esteban Pérez-Delgado y María José Soler (1994). *El cuestionario de problemas sociomorales (dit) de J. Rest y su uso informatizado*, Valencia: Albatro Ediciones. De los mismos autores, junto a Vicenta Mestre y Ana Escriba, el manual *DIT. Defining Issues Test de J. Rest (Cuestionario de problemas sociomorales)*, Valencia: Nau Llibres.

<sup>8</sup> La universidad de Harvard, desde 1986, dispone de un centro interfacultativo dedicado específicamente a este tema (*Center for Ethics and the Professions*). Su objetivo es promover las preocupaciones del profesorado y alumnado en torno a cuestiones de ética profesional en áreas como comercio, leyes, medicina, política pública y ciencias sociales. Se puede ver en <http://www.ethics.harvard.edu/>. Una buena iniciativa, junto a otras, es el *Centro de Valores Éticos* para el ejercicio profesional en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Se puede ver en: <http://www.mty.itesm.mx/dacs/centros/cvep/home.htm>

## Bibliografía

- Barba, Bonifacio (2002). "Influencia de la edad y de la escolaridad en el desarrollo del juicio moral", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4 (2). Disponible en <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no2/contenido-barba.pdf>
- Barba, Leticia y Alcántara, Armando (2003). "Los valores y la formación universitaria", *Reencuentro*, núm. 38 (diciembre). Disponible en: <http://www.xoc.uam.mx/~cuaree/>
- Bebeau, Muriel J.; Rest, James R. y Narvaez, Darcia (1999). "Beyond the Promise: a perspective on research in moral education", *Educational Researcher*, vol. 28, núm. 4, pp. 18-26.
- Bullough, Robert (2000). "Convertirse en profesor. La persona y la localización social de la formación del profesorado", en Bruce Biddle, Thomas Good y Ivor Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores. I. La profesión de enseñar*, Barcelona: MEC-Paidós, pp. 99-165.
- Campbell, Elizabeth (2003). *The ethical teacher*, Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill.
- Chadwick, Ruth y Schroeder, Doris (eds.) (2002). *Applied ethics. critical concepts in philosophy*, Londres. Routledge. 6 vols.
- Cobo Suero, Juan Manuel (2003a). "Universidad y ética profesional", *Teoría de la Educación*, núm. 15, pp. 259-276.

- Cobo Suero, Juan Manuel (2003b). "Formación universitaria y educación para la ciudadanía", *Revista de Educación* (Ministerio de Educación, España), número extraordinario, pp. 359-375.
- Colby, Anne; Ehrlich, Thomas; Beaumont, Elizabeth y Stephen, Jason (2003). *Educating citizens: Preparing america's undergraduates for lives of moral and civic responsibility*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Cortina, Adela (2000). "Educación moral a través del ejercicio de la profesión", *Diálogo Filosófico* (España), vol. 16, núm. 47, pp. 253-258.
- Davis, Michael (1998). *Ethics and the University*, Londres: Routledge.
- Davis, Michael (2003). "What can we learn by looking for the first code of professional ethics?", *Theoretical Medicine*, vol. 24, núm. 5, pp. 433-454.
- De Vicente, P; Bolívar, A. et al. (2001). *La formación práctica del estudiante universitario y los códigos deontológicos del ejercicio profesional*, Madrid: Dirección General de Universidades. Informe final de Investigación (inédito). Convocatoria "Estudios y análisis".
- Echeverría, Javier (2002). *Ciencia y valores*, Barcelona: Destino.
- Esteban, Francisco (2004). *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos: un cambio de mirada desde la universidad*, Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Eraut, Michael (1998). "Concepts of competence", *Journal of Interprofessional Care*, vol. 12, núm. 2, pp. 127-139.
- Gichure, Christine (1995). *La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación*, Pamplona: Eunsa.
- Goodlad, Sinclair (1995). *The quest for quality. Sixteen forms of heresy in higher education*, Buckingham: SRHE y Open University.
- Hansen, David (2001). *Explorando el corazón moral de la enseñanza*, Barcelona: Idea Books.
- Hirsch Adler, Ana (2001). *Educación y valores* (3 tomos), México: Gernika.
- Hirsch Adler, Ana (2003). "Ética profesional como proyecto de investigación", *Teoría de la Educación*, núm. 15, pp. 235-258
- Hirsch Adler, Ana y Quezada, Margarita de Jesús (2001). "Educación y valores de los mexicanos. Las investigaciones realizadas en México de 1990 a 2001", *Reencuentro*, núm.31 (septiembre). Disponible en: <http://www.xoc.uam.mx/~cuareel/no31/>
- Hortal, Augusto (2002). *Ética general de las profesiones*, Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Jackson, Philip; Boostrom, Robert y Hansen, David (2003). *La vida moral en la escuela*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Marcovitch, Jacques (2002). *La universidad (im)posible*, Madrid: Cambridge University Press.
- Martínez, Miquel; Buxarrais, Rosa y Esteban, Francisco. (2002). "La universidad como espacio de aprendizaje ético", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 29 (mayo-agosto), pp. 17-43. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/rie29.htm>
- Martínez, Miquel (2003). "Entrevista con el Dr. Miquel Martínez". *Monografías virtuales*, núm. 3 (octubre-noviembre), monográfico "Universidad, profesorado y ciudadanía". Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia03/index.html>

- Mougan Rivero, Carlos (2003). "Liberalismo y profesión docente", *Revista Internacional de Sociología* (España), núm. 34, pp. 135-166.
- Nussbaum, Martha (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona: Andrés Bello.
- Oakley, Justin y Cocking, Dean (2001). *Virtue ethics and professional roles*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pérez Herranz, F. (coord.) (2003). *Ética, universidad y sociedad civil. Argumentos para la inclusión de la ética en las carreras universitarias*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Rest, James (1986). *Moral development: Advances in research and theory*, Nueva York/Westport: Praeger.
- Rest, James y Narváez, Darcia (eds.) (1994). *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schön, Donald (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona: Paidós.
- Shulman, Lee (1998). "Theory, practice, and the education of professionals", *The Elementary School Journal*, vol. 98, núm. 5, pp. 511-526.
- Simon, Robert (1994). *Neutrality and the academic ethic*, Lauham: Rowman & Littlefield.
- Toulmin, Stephen (2003). *El regreso a la razón. El debate entre la racionalidad y la experiencia y la práctica personales en el mundo contemporáneo*, Barcelona: Península.