

Concepciones del profesorado universitario sobre la formación ética y ciudadana en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio de caso

**Francisco Esteban Bara¹, Teodor Mellen Vinagre²
y Maria Rosa Buxarrais Estrada³**

1. Universidad de Barcelona, España | franciscoesteban@ub.edu

2. Esade, España | teodor.mellen@esade.edu

3. Universidad de Barcelona, España | mrbuxarrais@ub.edu

Fecha de presentación: febrero de 2013

Fecha de aceptación: febrero de 2014

Fecha de publicación: julio de 2014

Cita recomendada

Esteban, F., Mellen, T. y Buxarrais, M.R. (2014). Concepciones del profesorado universitario sobre la formación ética y ciudadana en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio de caso. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 11(3). págs. 22-32. doi <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v11i3.1778>

Resumen

La formación ética y para la ciudadanía está siendo objeto de debate desde la implantación del espacio europeo de educación superior. Resulta interesante que así sea, pues se trata de un tipo de formación que forma parte de la misión formativa de la universidad, tal y como su historia se ha encargado de demostrarnos. Este tipo de formación no puede ser analizada sólo desde la pedagogía que requiere, las competencias que se deben fomentar o el tipo de estudiantes y profesionales que la contemporaneidad necesita. Su buen desarrollo también necesita adentrarse en qué entiende el profesor universitario por dicha formación, en qué estado cree que se encuentra y cómo concibe a sus estudiantes al respecto. Este trabajo presenta el estudio del caso de profesores de diferentes universidades europeas de las áreas de educación, filosofía y humanidades.

Palabras clave

Espacio Europeo de Educación Superior; ética; ciudadanía

University Lecturers' Conceptions of Ethics and Citizenship Education in the European Higher Education Area: a Case Study

Abstract

Ethics and Citizenship education has become the focus of considerable debate since the launch of the European Higher Education Area. That this is the case is interesting, as it is a type of education that forms part of the educational mission of universities, as its history plainly demonstrates. Ethics and Citizenship education cannot be analysed solely in terms of its pedagogical requirements, the skills and competencies that it seeks to develop, or the type of students and professionals that the world needs today. Its success also requires that we explore what university lecturers understand by this type of education, the context it currently finds itself in, and how students perceive such an education. This paper presents a case study conducted on university lecturers in Education, Philosophy and Humanities at several European institutions.

Keywords

European Higher Education Area; ethics; citizenship

1. Introducción

La puesta en marcha del espacio europeo de educación superior (EEES) puede ser concebida como la reconstrucción de una nueva universidad europea para un nuevo siglo (European University Association, 2005, 2010). La universidad es una institución poliédrica, y cualquiera de sus caras se ve envuelta en lo dicho hasta ahora, entre ellas la formación universitaria (European Council, 1996 y European Commission, 2006).

El actual escenario concibe la formación universitaria en términos de competencias (European Council, 2007). Además, y como han demostrado algunos estudios de relevancia, existe una diversidad de competencias, entre las que se encuentran aquellas de carácter ético, moral y ciudadano (González y Wagenaar, 2003). La formación ética y ciudadana en la universidad se ha convertido en un tema de preocupación, incluso en el ámbito político y de gestión universitaria (European Commission, 1995 y OECD, 1997).

De entre las diferentes maneras a partir de las cuales se puede analizar el asunto, nos interesa acercarnos a él a partir de lo que piensan los profesores universitarios sobre dicha formación. Nos resulta interesante acercarnos al tema desde esta dimensión, pues consideramos que el pensamiento que pueda tener el profesorado universitario condiciona en buena medida lo que acaba sucediendo en el encuentro entre profesores y estudiantes. El pensamiento pedagógico informa la práctica educativa. El objetivo de este trabajo es presentar algunos datos al respecto, datos que ilustran qué piensa el profesorado universitario de las áreas de educación, filosofía y humanidades de diversas universidades europeas sobre algunos aspectos de la formación ética y ciudadana en la universidad.

2. Marco teórico: Formación ética y ciudadana en la universidad

La formación ética y ciudadana forma parte de la propia idea de universidad. Además, se trata de una formación que está presente desde que las *universitas* empiezan a poblar la Europa de la alta edad media, y que ha continuado a lo largo de su devenir histórico (Rüegg, 1992). Los textos clásicos de referencia sobre la idea y la misión de la universidad (Newman, 1852, Ortega y Gasset, 1930 y Wyatt, 1990) y los más cercanos en el tiempo (Pelikan, 1992, Kerr, 2001 y Scott, 2006) se refieren a dicha formación de una manera o de otra.

Este hecho demuestra que no estamos ante un asunto ornamental sino sustancial. Ahora bien, las maneras de enfocar la formación ética y ciudadana son diversas. Por diferentes razones, se han conformado diferentes versiones acerca de dicha formación, versiones que llevadas a la práctica le dan una forma u otra. *Grosso modo*, agrupamos las diferentes versiones en tres categorías.

2.1. Tres versiones sobre la formación ética y ciudadana en la universidad

La primera de las versiones a la que queremos hacer referencia es la que considera que la formación ética y ciudadana no tiene espacio en la universidad:

Los profesores de universidad pueden (legítimamente) hacer dos cosas: (1) presentar a los estudiantes los conjuntos de conocimiento [y] (2) proporcionar a estos estudiantes las competencias analíticas... que les permitan moverse con confianza... Eso es todo, ni más, ni menos.» (Stanley, 2008, 6)

Las razones que sustentan dicha versión son varias. La formación universitaria se identifica con la formación profesional, técnica y científica. Esta es su centro de atención, tanto, que no hay espacio para otro tipo de formación en la universidad. Sorprende saber que en las primeras universidades sucedía lo contrario, que la formación de tipo especulativa y orientada al ejercicio profesional no entraba en los planes de formación universitaria, la cual estaba totalmente focalizada en la intelectualidad y la búsqueda de la verdad (*verum*), el bien (*bonum*) y la belleza (*pulchrum*) (Rüegg, 1992 y Berube, 2007). En cualquier caso, también es cierto que cuando aparecen las primeras universidades no existen sistemas educativos en masa formalizados. Estos aparecen a mitad del siglo XIX en diversos países de Europa y Estados Unidos, y asumen la responsabilidad de la formación ética y ciudadana de las nuevas generaciones. La universidad, así, se desprende de una de las funciones que le otorgaba sentido. Además, los defensores de esta versión, no sin razón, señalan que la línea que separa la formación ética y ciudadana y el adoctrinamiento es demasiado fina. Autores como Derek Bok (Bok, 2007) advierten del peligro que conllevan pensamientos como los de Henry Giroux que alientan a favor de la pedagogía crítica (Giroux, 2007).

Estamos ante una versión que no se puede pasar por alto, pero que presenta debilidades. Entre otras, no hay garantías de que la formación ética y ciudadana finalice en la educación previa a la universitaria. Hoy, quizá más que nunca, y debido al individualismo (Giddens, 1991 y Beck, 1992) y el desapego hacia las instituciones políticas y sociales que presentan no pocos jóvenes (Forbrig, 2005, Saha, Print y Edwards, 2007 y Duke, 2008), necesitamos una universidad europea que apueste por la formación de jóvenes profesionales que se hagan cargo de la realidad desde la ética y la ciudadanía (Steiner, 2004).

La segunda versión es aquella que considera que la formación ética y ciudadana es la formación en los grandes asuntos éticos y ciudadanos que hoy en día nos interpelan. En este sentido, los estudiantes universitarios deben adquirir el máximo desarrollo de razonamiento moral (Kohlberg, 1981 y 1984). Temas como la justicia, la equidad, la sostenibilidad, la igualdad de género o la convivencia multicultural son propios de esta manera de concebir la formación ética y ciudadana. A día de hoy, cuesta encontrar una universidad que no incorpore dichos asuntos en sus estatutos.

Sin embargo, podríamos estar ante una versión incompleta de la formación ética y ciudadana. La realidad actual nos demuestra que, a pesar de que gran parte de los estudiantes asumen que se espera de ellos cierta altura ética y ciudadana, no siempre hacen gala de ella (Procaro-Foley y Bean, 2002 y Moore, 2008).

La tercera y última versión es la que considera la formación ética y ciudadana en tanto que formación de un carácter de naturaleza ética (Lapsley y Clark, 2005, Nucci y Narváez, 2008 y Doris, 2008) y, por lo tanto, está centrada en la puesta en marcha de una serie de hábitos morales y de ciertas virtudes éticas. Las universidades, como sugiere Michael Sandel:

«no pueden desprenderse del todo de la idea de que su papel no consiste sólo en promover ciertos fines, sino también en honrar ciertas virtudes.» (Sandel, 2011, 206).

Ciertamente, la virtud puede ser entendida, en un sentido homérico, aristotélico, tomista o cristiano, o según la aportación de Franklin. Alasdair MacIntyre combina estas tres variantes de virtud, y define la virtud como:

«Una cualidad humana adquirida, cuya posesión y ejercicio tiende a hacernos capaces de lograr aquellos bienes que son internos a las prácticas y cuya carencia nos impide efectivamente lograr cualquiera de tales bienes.» (MacIntyre, 1984, 270-271)

En este caso, la formación ética y ciudadana en la universidad puede ser concebida como la conquista de ciertas virtudes, que sin duda forman parte de un comportamiento competente. El rigor intelectual, la apreciación de las voces autorizadas, la admiración por lo mejor de lo dicho o el respeto hacia las formas, entre otras, estarían entre ellas (Pérez-Díaz, 2010).

3. Estudio

El estudio que presentamos forma parte de una investigación que tiene el objetivo de indagar en qué piensa el profesorado universitario de educación, filosofía y humanidades sobre la formación ética y ciudadana en la universidad. En dicho estudio han participado un total de 89 profesores, de entre los cuales, el 33,7% son hombres y el 66,3% mujeres; el 74,2% son del área de educación, el 19,1% de humanidades y el 6,7% de filosofía; el 49,4% tiene menos de 15 años de experiencia en docencia universitaria y el 50,6% tiene 15 años de experiencia o más. El profesorado pertenece a 6 universidades de 4 países europeos, distribuido tal y como aparece en la siguiente tabla:

Tabla 1: Profesores participantes en el estudio según la universidad de pertenencia.

Universidad	Total	(%)
SEU	59	66,3
Universidad de Barcelona (España)	30	33,7
Universidad de Lisboa (Portugal)	12	13,5
Universidad del Minho (Portugal)	9	10,1
Universidad de Trás-os-Montes y Alto Douro (Portugal)	8	9,0
NEU	30	33,7
Universidad de Humanidades (Holanda)	21	23,6
Universidad de Helsinki (Finlandia)	9	10,1
Total	89	100,0

Se han creado dos grupos en relación al área o el contexto en el que se encuentran las universidades a las que pertenecen los profesores encuestados. La Universidad de Barcelona (España), Universidad de Trás-os-Montes y Alto Douro (Vila Real, Portugal), la Universidad de Lisboa (Portugal) y la Universidad del Minho (Braga, Portugal) forman el grupo de las universidades del Sur de Europa (SEU) (66,3%), y la Universidad de Humanidades (Utrecht, Holanda) y la Universidad de Helsinki (Finlandia) forman el grupo de las universidades del Norte de Europa (NEU) (33,7%). Metodológicamente, esta agrupación sirve, por un lado, para aglutinar opiniones de los profesores universitarios de contextos similares en relación con la formación ética y ciudadana en la universidad, y por otro lado, para incrementar la significación y la validez estadística de los resultados.

El instrumento de recogida de datos que se ha utilizado ha sido un cuestionario en línea autoadministrado sobre una selección aleatoria de la muestra de las universidades anteriormente citadas, e incluye preguntas abiertas y preguntas cerradas (escala de Likert). Los resultados que se reflejan a continuación corresponden a las respuestas

obtenidas en los ítems 2, 3, 4, 5 y 7, a saber: qué papel le otorga el profesorado, si es que se lo otorga, a la misión formativa de la universidad desde un punto de vista ético y ciudadano (2); cómo creen que sus estudiantes conciben la universidad en general y en relación a este tipo de formación (5); si creen que la universidad en la que trabajan promueve dicha formación, en qué medida y de qué manera (3); sobre las dificultades con las que se encuentran a la hora de fomentar dicha formación (4), y por último, sobre cómo la llevan a cabo (7).

En los datos que se presentan a continuación, concretamente los que comparan las NEU con las SEU, aspectos de género o experiencia docente, se marca tras el valor central, con uno (*), dos (**) o tres (***) asteriscos la significación estadística al nivel de 0,05, 0,01 y 0,001 respectivamente. Estos cálculos han sido realizados con el programa estadístico PASW Statistics 18.0.

4. Resultados

Respecto a si la universidad debe formar ética y ciudadanamente a los estudiantes, nos encontramos con una amplia mayoría de profesores que así lo considera (94,4%). Entre estos, y más concretamente, una amplia mayoría considera que una de las misiones de la universidad consiste en formar a los estudiantes de una manera integral (97,6%), en transmitir los códigos deontológicos de cada profesión (92,9%) y en contribuir a la construcción de una sociedad más justa (95,2%). No obstante, en esta última acepción encontramos diferencias significativas entre las SEU (98,2%***) y las NEU (89,7%**). Las concepciones del profesorado encuestado no varían en función de esta variable, si se atiende al género. Sin embargo, sí que se observan diferencias en relación con la experiencia docente: los profesores que tienen una experiencia docente de 15 años o más, valoran en un 97,7%* que la educación universitaria debe incluir el aprendizaje de códigos deontológicos profesionales, frente a un 87,8%* de sus colegas con una experiencia docente menor a 15 años.

Respecto a cuáles son las expectativas que los profesores consideran que tienen sus estudiantes sobre la formación universitaria, vale la pena señalar que la gran mayoría de ellos considera que sus estudiantes conciben la universidad más como un lugar en el que obtener un título profesional (92,1%) o en el que adquirir conocimientos científicos y culturales de alto nivel (82,0%), que como una institución con una dimensión social o de compromiso con la comunidad a la que pertenece (42,7%) o una institución que les va a formar desde un punto de vista ético y ciudadano (34,8%). Esta concepción instrumental o utilitarista de la universidad que, a juicio del profesorado, tienen los estudiantes no presenta diferencias remarcables según el género, salvo en esta última acepción, que los profesores (50%*) valoran en mayor medida que sus compañeras (27,1%*). Por otro lado, son los profesores que tienen menos de 15 años de experiencia los que más perciben (54,5%*) entre sus estudiantes la concepción de la dimensión social y de compromiso de la universidad con la comunidad, frente a los profesores con 15 años o más de experiencia (31,1%*).

Sin embargo, y sobre la cuestión que nos ocupa, donde aparecen las diferencias más significativas es entre los profesores de las SEU y las NEU. Así, sólo el 18,6%*** de los profesores de las SEU valora que sus estudiantes son conscientes de que se les va a formar desde un punto de vista ético y ciudadano, mientras que esta cifra es 3,5 veces superior (66,7%***) en los profesores de las NEU. Por otra parte, también son los profesores de las NEU (57,6%*) los que consideran en mayor medida que sus colegas de las SEU (35,6%*) que sus estudiantes conciben que la formación universitaria tiene una dimensión social y de compromiso con la comunidad a la que pertenecen.

Tabla 2: Algunos ítems que relacionan las universidades SEU y NEU (grado de acuerdo) (%)

	Media	Tipo de Universidad		valor p
		SEU	NEU	
La universidad debe ofrecer a los estudiantes una formación ética y ciudadana.	95,2	98,2	89,7	0,081
Para los estudiantes, la universidad es una institución que les va a formar desde un punto de vista moral y ciudadano.	34,8	18,6	66,7	0,000
Para los estudiantes, la universidad es una institución que tiene una dimensión social y/o de compromiso con la comunidad a la que pertenece.	42,7	35,6	56,7	0,049
La formación ética y ciudadana está incluida en los estatutos como objetivo a alcanzar.	49,4	35,6	76,7	0,001
La formación ética y ciudadana se incorpora en los planes de estudios oficiales de las titulaciones en forma de competencia.	51,7	40,3	73,3	0,014

Sobre si la universidad realmente promueve la formación ética y ciudadana de los estudiantes, se observan diferencias significativas entre los profesores de las NEU y los de las SEU. Así pues, si los profesores de las universidades del SEU reconocen sólo en un 35,6%** que la formación ética y ciudadana es uno de los objetivos de sus instituciones universitarias, y que aparecen en sus estatutos fundacionales (*Mission Statement*), en los profesores de las NEU este reconocimiento alcanza el 76,6%** . Otra diferencia, respecto al reconocimiento institucional, la encontramos cuando se pregunta sobre la incorporación de competencias propias de la formación ética y ciudadana en los planes de estudios oficiales. Un 73,3%** de los profesores de las NEU afirma que están presentes, hecho que sólo corrobora un 40,7%** de las SEU.

Además, para los profesores de las SEU (39,0%*) esta es una cuestión de la que se habla pero que no se pone en práctica, frente a un 20,0%* de los profesores de las NEU. Los docentes de las SEU (39,0%**) también consideran que se trata de un asunto personal y controvertido, y que resulta difícil llegar a acuerdos sobre qué tipo de formación ética y ciudadana se debe fomentar, hecho que sólo considera un 6,7%** de los docentes de las NEU. Por último, también son los profesores de las SEU (54,2%**, frente a un 10,0%** de los de las NEU) los que más consideran que, en sus universidades, la formación ética y ciudadana no recibe la importancia que merece porque no tiene consecuencias académicas ni para el profesorado ni para los estudiantes.

Tabla 3: Dificultades de desarrollo de la formación ética y ciudadana entre los estudiantes (grado de acuerdo)

	Media	Tipo de universidad		valor p
		SEU	NEU	
Se trata de un asunto del que se habla, pero que no se lleva a la práctica.	32,6	39,0	20,0	0,049
Se trata de un asunto personal y controvertido.	28,1	39,0	6,7	0,001
Se trata de un asunto que es difícil de evaluar.	59,6	64,4	50,0	0,271
Se trata de un asunto que no tiene consecuencias académicas.	39,3	54,2	10,0	0,000

También vale la pena señalar las diferencias entre las NEU y las SEU a la hora de valorar si la formación ética y ciudadana favorece un clima de vida universitaria que va más allá de las cuestiones meramente académicas: más de la mitad de los profesores de las NEU (53,3%*) así lo considera, frente a poco más de un tercio de las SEU (35,6%*).

Respecto al reconocimiento de las dificultades existentes a la hora de desarrollar la formación ética y ciudadana en los estudiantes también aparecen diferencias significativas entre las NEU y las SEU. Un 39,0%*** de los profesores de las SEU considera que se trata de un asunto personal sobre el que es difícil llegar a acuerdos concretos, frente a un reducido 6,7%*** de los de las NEU, y un 54,2%*** de docentes de las SEU considera que tampoco tiene consecuencias académicas, frente a un exiguo 10,0%*** de los profesores de las NEU.

Sobre cómo los profesores encaran la formación ética y ciudadana con sus estudiantes, nos encontramos con un cierto compromiso en diversos aspectos. Un elevado tanto por ciento de los profesores encuestados (61,9%) afirma que incorpora competencias éticas y ciudadanas en sus programas docentes, y que también incluyen contenidos de este orden (67,9%). Del mismo modo, un porcentaje considerable manifiesta que potencia dicho tipo de formación (65,5%), sea mediante el diálogo (90,5%), incorporando y atendiendo diferentes puntos de vista sobre cuestiones éticas y ciudadanas (84,5%), mediante la promoción de virtudes como el esfuerzo, la participación y la puntualidad (65,5%), o bien compartiendo con los estudiantes sus propios puntos de vista desde una perspectiva ética y ciudadana (58,3%). Además, los profesores con 15 años de experiencia o más admiten en mayor medida promover el diálogo en sus clases (97,7%*), así como tener en cuenta las diferentes posiciones éticas y morales que pudieran aparecer (88,4%*). No obstante, y a pesar de todo lo dicho anteriormente, los profesores de las SEU (74,5%*) puntúan más alto que sus colegas de las NEU (48,3%*) a la hora de promover la práctica de virtudes éticas como el esfuerzo, el respeto, la puntualidad, la participación, etc.

Sin embargo, y en general, las puntuaciones decrecen considerablemente cuando se les pregunta si evalúan el conocimiento de sus estudiantes en dichos contenidos (36,9%), en sus habilidades éticas y ciudadanas (36,9%) o en sus actitudes al respecto (34,5%). En este aspecto, donde aparecen mayores diferencias significativas es entre los profesores según su mayor o menor experiencia docente. Así, los profesores que tienen menos de 15 años de experiencia reconocen tener menos dificultades para evaluar conocimientos (39,0%***) y habilidades (46,3%***) sobre la formación ética y ciudadana de sus estudiantes.

5. Conclusiones

Los datos presentados nos permiten extraer algunas conclusiones que vale la pena tener en cuenta. La primera de ellas tiene que ver con el hecho de que se considere, de manera mayoritaria, que la formación universitaria también es formación ética y ciudadana. Ciertamente, el hecho de que la muestra pertenezca a áreas de conocimiento con una intensa relación con la cuestión ética y ciudadana ha podido condicionar estos resultados, pero resulta interesante que no hayamos encontrado representación de la primera de las versiones presentadas en el marco teórico.

La segunda de las conclusiones tiene que ver con la concepción sobre la formación ética y ciudadana que los profesores atribuyen a sus estudiantes. Los profesores, a pesar de que consideran que sus estudiantes valoran dicha formación en sus diferentes acepciones, creen, de una manera mayoritaria, que estos estudiantes conciben la universidad, principalmente, como un lugar donde obtener un título profesional. Consideramos que este hecho se podría extender, e incluso agudizar, en otros ámbitos de conocimiento no tan vocacionales como son los aquí estudiados. En definitiva, el profesorado asume la visión utilitarista y mercantilista de la universidad, por parte de los propios estudiantes.

En cuanto a la tercera conclusión, en relación con el reconocimiento y la promoción de la formación ética y ciudadana por parte de las propias universidades, aparecen significativas diferencias entre las NEU y las SEU. Los pro-

fesores de las NEU entienden que sus universidades están más implicadas en el asunto que sus colegas de las SEU. Esta consideración abarca desde la inclusión de dicha formación en los estatutos oficiales de las universidades hasta su consideración en los planes curriculares oficiales. En este sentido, las universidades del sur y del norte de Europa difieren notablemente, y sería bueno indagar en su porqué, pues sus consecuencias son ciertamente importantes. Como apuntábamos en el marco teórico, y en relación con la segunda de las versiones sobre la formación ética y ciudadana, no es suficiente proclamar o escribir intenciones en documentos oficiales y académicos. Es más, si las intenciones no se ponen por obra, podría suceder que se dejaran de considerar como tales, y que se concibieran como una cuestión ornamental, tal y como han dejado entrever los profesores de las SEU.

Siguiendo con la línea de lo dicho, planteamos una cuarta conclusión. Los profesores de las SEU también se muestran más pesimistas a la hora de desarrollar la formación ética y ciudadana con sus estudiantes. Su percepción sobre los posibles obstáculos que aparecen en la puesta en marcha de dicha formación es más acentuada que la de sus colegas de las NEU. En este punto, vale la pena recordar que los profesores de las NEU conciben a sus estudiantes, en mayor medida que sus colegas de las SEU, como personas que esperan este tipo de formación y, por lo tanto, las dificultades para ponerla en marcha son más fáciles de superar, o tienden a reducirse. En este punto, sorprende ver como los profesores de las SEU puntúan más alto que sus colegas de las NEU a la hora de promover la práctica de virtudes como el esfuerzo, el respeto, la puntualidad, la participación, etc. Este hecho, que parece contradecir lo apuntado hasta ahora, nos lleva a la conclusión de que los estudiantes de las NEU no necesitan tanto la promoción de estas virtudes como sus compañeros de las SEU. Además, este hecho confirma lo apuntado en los resultados, respecto a la vinculación de la formación ética y ciudadana con la vida universitaria propia de las NEU.

La quinta y última conclusión, pero no la menos importante, es que la evaluación de la formación ética y ciudadana parece ser uno de los talones de Aquiles del profesorado. La gran mayoría de profesores manifiestan que no la evalúan, quizá por falta de formación, dificultad para localizar las evidencias o por su poco peso académico. En cualquier caso, un tipo de formación que carece de evaluación es una formación, como mínimo, no completa, tal y como hemos tratado de argumentar en la tercera de las versiones presentadas en el marco teórico. Consideramos que conforme avance la investigación sobre los instrumentos de evaluación de la formación ética y ciudadana en la universidad, y, sobre todo, sus resultados tengan consecuencias académicas, el asunto alcanzará la relevancia que se merece.

En definitiva, los profesores encuestados en este estudio que forman parte de diferentes universidades del EEES presentan diferencias de opinión significativas, pero también comparten opiniones importantes a la hora de concebir la formación ética y ciudadana. La opinión compartida de mayor relevancia es que estamos ante una formación que forma parte de la misión formativa universitaria, y que, por lo tanto, requiere la atención que se merece. Además, quien más quien menos, sea de las NEU o de las SEU, trata de ponerla en marcha con sus estudiantes. Es más, el asunto de la evaluación de dicha formación, y los problemas que conlleva, también parece ser un tema compartido. Todo ello es importante tenerlo en cuenta, si lo que se pretende es crear un auténtico espacio europeo universitario, más que la yuxtaposición de diferentes instituciones y sistemas universitarios. Ahora bien, a diferencia de los profesores de las SEU, los de las NEU se sienten más respaldados por sus instituciones, y también son más optimistas respecto a lo que sus estudiantes esperan de la universidad, hecho que redundará, como se ha señalado, en la puesta en marcha de la formación ética y ciudadana. Esta realidad propia de las NEU favorece la combinación de la segunda y tercera versión de las apuntadas en el marco teórico, realidad que, a nuestro entender, debería ser considerada por parte de las SEU, para poder disponer del EEES que necesita la Europa del siglo XXI.

Referencias

- Beck, U. (1992). *Risk Society. Towards a New Modernity: Theory, culture and society*. Londres: Sage.
- Bentham, J. (1996). *Introduction to the Principles of Morals and Legislation*. Oxford: Oxford University Press.
- Berube, M. (2007). *What's Liberal about the Liberal Arts?* Nueva York: W. W. Norton.
- Bok, D. (1986). *Higher Learning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bok, D. (2007). *Our Underachieving Colleges*. Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Duke, C. (2008). University Engagement: Avoidable Confusion and Inescapable Contradiction, *Higher Education Management and Policy*, 20, 1-11.
- European Commission (1995). *White paper on Education and Training. Teaching and Learning: Towards the Learning Society*. COM (95) 590. Bruselas: European Comission.
- European Commission (2006, 5 de septiembre). Implementing the Community Lisbon Programme. *Proposal for a Recommendations of the European parliament and the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*, COM, 479 final.
- European Council (1996). White Paper: Conclusions on the «Teaching and Learning: Towards the Learning Society», 3 (96/C, 195/01, in OJEC 6.VII.1996).
- European Council (2007). On the new skills for new jobs. *Official Journal of the European Union*. 2007/C 290/01. Bruselas: European Commission. Recuperado 4 de julio de 2012 de <http://www.eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:290:0001:0003:EN:PDF>.
- European University Association (2005). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*, S. Reichter y C. Tauch. Bruselas: EUA. Recuperado 4 de julio de 2012 de <http://www.eua.be/publications/>.
- European University Association, 2010. *Trends VI: A decade of change in European Higher Education Area*, de A. Surssock y H. Smidt. Brussels: EUA. Recuperado 4 de julio de 2012 de <http://www.eua.be/publications/>.
- Forbrig, J. (ed.) (2005). *Revisiting youth policital participation*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Londres: Polity.
- Giroux, H. (2007). Academic repression in the first person. *The advocate*, February, 1.
- González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Kerr, C. (2001). *The uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kohlberg, L. (1981). *The Meaning and Measurement of Moral Development*. Worcester, MA: Clark University Press.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development. The Psychology Moral Development*. San Francisco: Jossey Bass.
- Lapsley, D. y Clark, F. (2005). *Character Psychology and Character Education*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- MacIntyre, A. (1984). *Tras la virtud*, 83. Barcelona: Editorial Crítica.(270-217)
- Moore, S. (2008). Practical approaches to ethics for Colleges and Universities. *New Directions for Higher Education*, 142.
- Newman, J. H. (1852). *The idea of a university*. Nueva York: Longmans Green & Co, 1927.
- Nucci, L. y Narváez, D. (2008). *Handbook of Moral and Character Education*. Nueva York: Routledge.
- OECD (1997). *DeSeCo Project. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. París: OECD.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *La misión de la universidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pelikan, J. (1992). *The idea of the University: a Re-examination*. New Haven: Yale University Press.

- Pérez-Díaz, V. (2010). *Universidad, Ciudadanos y nómadas*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Procaro Foley, E. y Bean, D. (2002). Institutions of Higher Education: Cornerstones in Building Ethical Organizations, *Teaching Business Ethics*, 6, 101-116. doi <http://dx.doi.org/10.1023/A:1014214909390>
- Rüegg, W. (1992). *A history of the University in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saha, J. L., Print, M. y Edwards, K. (eds.) (2007). *Youth and Political Participation*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sandel, M. (2011). *Justicia. ¿Hacemos lo que debemos?* Barcelona: Random House Mondadori, 206.
- Scott, J. (2006). The Mission of the University: Medieval to Postmodern transformations. *The Journal of Higher Education*, 77(1), invierno, 1-39. doi <http://dx.doi.org/10.1353/jhe.2006.0007>
- Stanley, F. (2008). *Save the World on Your Own Time*. Nueva York: Oxford University Press.
- Steiner, G. (2004). *The idea of Europe*. Tilburg: Uitgeverij Nexus.
- Wyattt, J. (1990). *Commitment to Higher Education. Seven West European Thinkers on the Essence of the University*. Max Horkeimer, Karl Jaspers, F.R. Leavis, John Henry Newman, José Ortega y Gasset, Paul Tillich, Miguel de Unamuno. Buckingham: SHRE y Open University Press.

Sobre los autores

Francisco Esteban Bara

franciscoesteban@ub.edu

Profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona

Francisco Esteban es profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Es miembro del grupo de investigación consolidado Grup de Recerca en Educació Moral (GREM) de la misma universidad. Sus líneas de investigación se centran en la educación en valores y en la formación ética en la universidad, sobre las que tiene diversas publicaciones en libros monográficos y en revistas de impacto. En el año 2002 fue premiado por la plataforma Oscense del Voluntariado-UNICEF por el ensayo: Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos: un cambio de mirada desde la universidad.

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Edifici de Llevant, 3ª Planta

Passeig de la Vall d'Hebron, 171

08035 Barcelona

España

Teodor Mellen Vinagre

teodor.mellen@esade.edu

Profesor del Departamento de Ciencias Sociales de Esade

Teodor Mellen es profesor del Departamento de Ciencias Sociales de Esade. Sociólogo de profesión, se dedica a la investigación social y a la docencia universitaria. Miembro del Observatorio de Valores de ESADE-URL entre sus líneas de interés se encuentran los métodos y técnicas de investigación y los procesos de cambio social y cultural.

Departament de Ciències Socials

ESADE Universitat Ramon Llull

Av. Pedralbes, 60-62

08034 Barcelona

España

Maria Rosa Buxarrais Estrada

mrboxarrais@ub.edu

Catedrática de Universidad, Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona

Investigadora Principal del GREM (Grupo de Recerca en Educació Moral) de la UB. Líneas de investigación: Educación Superior y aprendizaje ético, Familias y educación en valores, entre otras. Tiene publicaciones en revistas de ámbito nacional e internacional.

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Edifici de Llevant, 3ª Planta

Passeig de la Vall d'Hebron, 171

08035 Barcelona

España



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en: <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>

