NOTAS

LA UNIVERSIDAD Y SU COMPROMISO CON LA EDUCACIÓN MORAL

*José Antonio Ibáñez-Martín**

I. Introducción

Una larga experiencia como profesor de la Universidad española con mayor número de estudiantes y de licenciaturas habría de llevarme a afirmar que la institución universitaria no está, de hecho, comprometida con la educación moral de sus miembros. Además, si me atuviera a la opinión más extendida en los medios docentes, debería mantener la tesis de que esta situación es la más conveniente, pues se suele oír que eso es lo razonable, ya que no sólo es lo que ocurre en todas las

Universidades del mundo, sino que si ocurre así se debe a que carece de sentido pensar en una educación moral dirigida a personas que todas ellas son mayores edad.

La realidad, sin embargo, es más compleja. En efecto, una investigación no exhaustiva acerca de lo que ocurre en el mundo, me ha llevado a descubrir que, sólo en Estados Unidos, hay cerca de dos centenares de instituciones universitarias (entre las que se cuentan muchas de las más famosas) que han desarrollado en estos últimos diez años programas de educación moral, bastantes veces unidos a otros de educación cívica. Quizá sorprenda un número tan elevado de Universidades comprometidas en esas dimensiones

117

* Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid.

de la formación de los estudiantes. Pero, indudablemente, es un acierto: advertiría un antiguo presidente de *Harvard University* que si la Universidad proporciona a sus estudiantes un cierto *status* directivo en la sociedad, resultaría temerario facilitarles un poder “sin enseñarles a usarlo responsablemente”.¹ La objeción de que los estudiantes son mayores de edad olvida la importancia siempre actual de la educación permanente y no repara en que, precisamente por la edad que tienen sus alumnos, la Universidad se configura como uno de los lugares más aptos para la educación moral, ofreciendo un espacio de profundización y reflexión sobre la educación moral recibida hasta el momento, de modo que se adentren en la juventud con una verdadera madurez en su estructura moral, que es lo más relevante de nuestra existencia. Más aún, es evidente que los estudios universitarios introducen nuevos ámbitos de problemas, para los que casi ningún estudiante viene dotado con el equipamiento intelectual necesario que le permita encontrar la respuesta moral que necesita.

Tiene interés la unión de los dos elementos que acabo de señalar. De alguna manera, la madurez de

la estructura moral es una *cuestión privada*, de la que cada uno debe responsabilizarse personalmente. Ahora bien, lo privado y lo público no se pueden separar tan fácilmente: son escasas las cosas que quedan encerradas en el santuario de la propia intimidad. Esa madurez tiene una gran importancia en nuestro desarrollo profesional y tiene todavía una mayor incidencia en la configuración de una *sociedad decente*,² en la que sus cuadros directivos no ceden a la tentación de usar sus conocimientos para aprovecharse de los más débiles, tentación en la que desgraciadamente han caído muchos en los últimos tiempos, como continuamente vemos en las noticias de actualidad.

Por otra parte, la citada floración de programas de educación moral en las Universidades no se ha dado en un desierto especulativo, ya que existe hoy día una amplísima bibliografía sobre esta cuestión, entre la que me permitiré subrayar el reciente libro de Colby y otros.³ En este libro se

² Cfr. A. Margalit, *La sociedad decente*, 1997, Barcelona, Paidós.

³ Vid. A. Colby, T. Ehrlich, E. Beaumont, y J. Stephens, *Educating Citizens: Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility*, 2003, San Francisco, Jossey-Bass. Además tienen especial interés: C. Kerr, “The Ethics of Student-Faculty Friendships” y Ch. Reynolds, “Making Responsible Academic Ethical Decisions”, en Linc. Fisch (ed.), *Ethical Dimen-*

¹ D. Bok, *Universities and the future of America*, 1990, Durham, Duke University Press, p. 81.

ofrece una interpretación articulada de doce programas de educación moral y cívica que se llevan a cabo en instituciones universitarias estadounidenses públicas y privadas, confesionales y no confesionales, civiles y militares, de gran interés. Pero igualmente interesante para mí ha sido una observación que encontramos en la justificación del título, al señalar los autores que tuvieron que superar no pocas presiones para mantener la palabra *moral* en el título del libro, pues diversos colegas

consideraban que era preferible eliminarla, unos porque decían que era redundante, ya que toda educación cívica se basa en ciertos valores morales, y otros porque afirmaban que cualquier educación moral está sujeta a la controversia y es difícil que se aleje de la tentación de imponer a los estudiantes valores arbitrarios.⁴ Pienso que esto es un indicio claro de cómo la educación moral es vista, en algunos medios universitarios, con un cierto recelo o incluso hostilidad, con frecuencia ocultos y a veces manifiestos. En efecto, ante la evidencia de tantos programas de educación moral, recibidos por los estudiantes con plena naturalidad, un educador podría preguntarse cómo evaluar y fomentar su calidad. Pero, en vez de hacerse esta pregunta, muy razonable, lo que cabe observar es que en no pocos círculos académicos, que llegan a tolerar que se hable de educación cívica en la Universidad, por su conveniencia para conseguir una vida social pacífica, no están dispuestos a promover investigación alguna que legitime, teórica o prácticamente, un compromiso verdadero de la Universidad en la educación moral.

Ante este panorama mi propósito es doble. Primero presentaré una visión global del conjunto de los

sions of College and University Teaching: Understanding and Honoring the Special Relationship Between Teachers and Students, 1996, San Francisco, Jossey-Bass; D. Lewis, "Academic appointments: why ignore the advantage of being right?", en Steven M. Cahn (ed.), *Morality, Responsibility and the University: Studies in Academic Ethics*, 1990, Philadelphia, Temple University Press; A. Caturelli, *La Universidad. Su esencia, su vida, su ambiente*, 1964, Universidad de Córdoba; G. Collier, "Learning Moral Commitment in Higher Education?", en *Journal of Moral Education*, 1997, 26:1, p. 73-83; G. Collier, "Learning Moral Judgement in Higher Education", en *Studies in Higher Education*, 1993, 18:3, p. 287-97. También son dignos de consideración algunos Códigos deontológicos especialmente dirigidos a profesores de Universidad, como el *Statement on Professional Ethics*, aprobado por la *American Association of University Professors* en 1987 o las *Normas éticas de la American Educational Research Association*, publicadas en español en F. Altarejos, J. A. Ibáñez-Martín, J. A. Jordán y G. Jover, *Ética docente*, 2003, Barcelona, Ariel, p. 159-69.

⁴ Cfr. A. Colby *et al.*, *op. cit.*, p. 16.

programas de educación moral y cívica estadounidense, concentrándose en las propuestas específicas de educación moral,⁵ pues aunque no podamos ofrecer de ellos un análisis detenido, nos ayudará a conocer el campo en el que nos movemos. Y, en segundo lugar, expondré mi propia posición sobre dicha educación, que articularé estudiando las respectivas competencias de los distintos actores de la vida universitaria.

II. Visión general de las iniciativas sobre educación moral en la Universidad estadounidense

Pienso que, a grandes líneas, esos programas se pueden agrupar según tres criterios: programas de carácter esencialmente cognitivo, programas que desean unir lo cognitivo con el compromiso en una acción moral, y programas más orientados para motivar hacia acciones morales concretas que para reflexionar sobre ellas.

Siguiendo el primer criterio nos encontramos con un grupo numeroso

de programas que pueden estructurarse según cuatro versiones diversas. La primera consiste en proporcionar cursos de ética, dirigidos tanto a profesores como a estudiantes de toda la Universidad, no sólo a los de Filosofía. Entre ellos destacaremos la oferta de *Indiana University*, que organiza un seminario anual titulado *Teaching Research Ethics*, al que asisten los científicos que orientan el trabajo de los jóvenes graduados para examinar los aspectos éticos de las investigaciones científicas, así como la oferta del *Central Methodist College*, que exige cursar créditos en asignaturas que traten sobre educación del carácter y diversidad cultural, entre diez materias que se proponen a todos.

La segunda versión consiste en reflexionar sobre la ayuda que las asignaturas del *curriculum* pueden proporcionar a la educación moral. En esta dirección sobresalen las aportaciones de la *University of San Diego* que inició un programa en 1997 bajo el título *Ethics Across the Curriculum* para facilitar a los profesores la reflexión sobre este asunto y otro dirigido a los estudiantes para analizar los currículos de las materias, de modo que vean su eficacia formativa, así como el programa de *Alverno College* que, desde otra perspectiva, tras individuar ocho habilidades básicas para

⁵ El asunto de la función de la Universidad en la educación cívica de los estudiantes lo he estudiado ya en José Antonio Ibáñez-Martín, "La enseñanza superior como escuela de ciudadanía", en *Revista de la Educación Superior*, 2001, 30:4, octubre-diciembre, p. 53-70.

promover una educación liberal en el mundo del trabajo, de la familia y de la comunidad –entre las que hay una relacionada con la educación moral y otra con la cívica–, se preocupa por estudiar cómo transmitir las en la acción docente diaria.

La tercera versión estriba en la organización de programas especiales para analizar problemas interdisciplinarios en los que la ética tiene algo que decir. Señalemos el programa de la *Oregon State University* que estudia la investigación científica, la biotecnología y el uso de los recursos naturales desde una perspectiva ética. Igualmente sobresale la conferencia bianual que organiza el programa *Values Initiative* de *Brown University* sobre cuestiones en las que se relacionan la ética, el derecho y las políticas públicas. Aquí hemos de referirnos también a todos los programas que facilitan a los estudiantes descubrir las implicaciones concretas de la justicia social en la actividad profesional, a sensibilizarlos para que analicen cuáles sean las reglas justas en el reparto social de los beneficios –reglas que no siempre coinciden con las vigentes– y para que piensen cómo podrán en el futuro trabajar imaginativamente para aumentar la riqueza del país.

Por último, nos encontramos con otro tipo de iniciativas que pretenden ofrecer un espacio académico

respetuoso para intercambiar ideas y experiencias morales y religiosas entre los miembros de la comunidad universitaria. Subrayaré la aportación de *Stanford University* con un *forum* –*What Matters to Me and Why*– en el que líderes universitarios reflexionan sobre sus valores y creencias y conversan sobre cómo eligieron esos valores que han guiado su vida y su trabajo, y la de la *California Lutheran University*, que en su programa titulado *Faculty Faith Stories* invita a profesores de distintas religiones a que hagan partícipes, a los restantes miembros de la comunidad universitaria, de su itinerario de fe.

Siguiendo el segundo criterio, cabe agrupar a los programas que desean unir lo cognitivo con el compromiso en una acción moral. En ellos hay dos planteamientos distintos. Uno se caracteriza por sumar a la reflexión ética oportunidades para actuar, como el *Ethics Workshop* de la *Colorado State University*, que lleva ya más de diez años de funcionamiento, o el *Leadership through Ethical Action and Development* de *Santa Clara University*, que tiene la novedad de que los estudiantes han de enseñar ética y de promover un comportamiento ético por medio de distintas actividades (también ejerciendo de mentores) en las escuelas locales. En este grupo de programas cabe incluir a las muy numerosas ini-

ciativas más específicamente cívicas –fundadas indudablemente en principios morales– que facilitan el compromiso con las necesidades de la comunidad local, que pueden ir desde cuidar el medio ambiente a cuidar de los ancianos o enfermos. El segundo planteamiento es francamente original y es el que ofrece la *Franciscan University of Steubenville* que abre la posibilidad a sus estudiantes de organizarse en pequeños grupos (a partir de tres estudiantes del mismo género) dirigidos por un *Advisor*, como las primitivas comunidades cristianas, unidos por su aceptación de un código moral y de unos objetivos espirituales, reuniéndose también para reflexionar sobre sus principios comunes y para realizar actividades de culto religioso, de voluntariado, deportivas, etc.

De acuerdo con el tercer criterio, nos encontramos con los programas más orientados para motivar hacia acciones morales concretas que para reflexionar sobre ellas. Aquí podríamos hablar de los Códigos de Honor, que a veces se juran en actos solemnes delante de las autoridades académicas y de las familias, entre los que tienen especial impacto el *Carolinian Creed* de la *University of South Carolina*,⁶ o de los campamentos que

monta el *College of the Ozarks* en los que durante dos semanas se pretende ayudar a los estudiantes de primer curso a que adquieran los valores de madurez y responsabilidad por medio del servicio a los demás, dentro de sus objetivos de promover una ética del trabajo, un compromiso en la fe cristiana y una responsabilidad cívica.

Indudablemente, no todos estos programas tienen el mismo valor y es muy conveniente que se vayan desarrollando instrumentos que evalúen su calidad y su eficacia, de modo que se fomenten los más pertinentes, tarea que, indirectamente, hoy está haciendo la *John Templeton Foundation*. En todo caso, esta rápida ojeada que hemos realizado, nos permite afirmar, sin duda alguna, que en nuestros días hay una gran variedad de iniciativas que muestran el compromiso de la Universidad en la educación moral. Ello es el reflejo de la rejuvenecida conciencia de que una Universidad simplemente dirigida a capacitar a sus estudiantes

Estos compromisos son los siguientes: I will practice personal and academic integrity; I will respect the dignity of all persons; I will respect the rights and property of others; I will discourage bigotry, while striving to learn from differences in people, ideas, and opinions; I will demonstrate concern for others, their feelings, and their need for conditions which support their work and development.

⁶ Su texto consta de cinco compromisos, cuyo significado y contenido es objeto de análisis al principio del curso académico.

para alcanzar una posición de superioridad social y de mayores ingresos económicos traiciona claramente su origen y su más profundo sentido, que nada tiene que ver con un puro y duro economicismo.

En efecto, las organizaciones dedicadas a proporcionar una formación que responda a las necesidades del sistema productivo son positivas, como igualmente beneméritas son las instituciones de investigación aplicada al servicio de intereses económicos. Pero sería un gravísimo error reducir la Universidad a este tipo de organismos.

Lamentablemente, Europa, cuna de la Universidad, se encuentra hoy obsesionada por la empleabilidad, así como carente de líderes universitarios, que han sido sustituidos por políticos, más preocupados por atender los deseos de sus votantes que por darles a sus horizontes la altura humanizadora. Así, la conclusión es que la literatura actual sobre el espacio europeo de educación es francamente deprimente, pues está reducida a consideraciones sobre el desempeño productivo en el lugar de trabajo y a reflexiones de tipo administrativista para organizar la convergencia de sistemas universitarios históricamente diversos, a lo que se suman algunas notas pedagógicas sobre la importancia del aprendizaje

del alumno sobre la enseñanza del profesor.

Me atrevería a decir que, hoy día, cuanto un sistema universitario es más dependiente de las arcas del Estado, más se adentra en las pantanosas tierras del economicismo, del que sólo se atreve a emerger expresando una aspiración a la responsabilidad ciudadana y a la solidaridad con los desfavorecidos, pero sin entrar en clara defensa de unos estudios que se llaman superiores porque aspiran a profundizar en el conocimiento de la realidad, también humana, formando personas capaces de superar la tendencia al egoísmo y a la defensa de las situaciones de privilegio, que pueden fácilmente surgir entre quienes indudablemente constituyen una minoría privilegiada, como son los licenciados universitarios.

Quizá encontramos un modelo ecléctico, entre los distintos planteamientos que acabo de señalar, en la *Declaración de Compostela*, adoptada en febrero del 2004 por 165 representantes de Universidades de 17 países de Iberoamérica, que expresa diversas acciones que mejorarán la calidad de las universidades, pero sin entregarse al economicismo europeo, de forma que pide el fomento de “la cultura emprendedora”, así como la necesidad de

Apoyar las políticas de solidaridad y de compromiso social de las Universidades con su entorno, asumiendo como línea de pensamiento y actuación afianzar en ellas el desarrollo sostenible, el voluntariado, la solidaridad y el apoyo a las personas con necesidades especiales. Educar en los valores de la persona, la democracia, el conocimiento y el respeto mutuo entre los pueblos, como vías para mejorar nuestros sistemas políticos y sociales y lograr el desarrollo integral de nuestras sociedades.⁷

Posiblemente se debería haber dicho más, aunque ese reclamo a “educar en el mundo de los valores” es un punto suficiente como para hacer una propuesta de lo que considero que son las concretas responsabilidades sobre educación moral que cabe exigir específicamente a las autoridades académicas, a los profesores y a los estudiantes. Comencemos con las autoridades académicas.

III. Responsabilidades de las autoridades académicas sobre la educación moral en la Universidad

Indudablemente las autoridades académicas pueden tener diversos niveles de compromiso en relación con la educación moral de los miembros de la Universidad. Es admirable el rector del *Central Methodist Centre* que todos los años pronuncia una conferencia con la que se inician los trabajos sobre educación del carácter en la Universidad, en la que subraya su importancia para cumplir con la misión de la Universidad. Quizá no sea necesario exigir esta actuación a todos los rectores. Pero considero que el espíritu que la mueve debe estar presente en todas las autoridades académicas. En efecto, entiendo que sólo en el caso de que quienes tienen el cuidado de la comunidad se muestren convencidos de la importancia para el verdadero bien del estudiante y de la sociedad de la formación moral, y lidereen y no sólo *autoricen* iniciativas en ese sentido, será posible que los programas que se promuevan tengan una vida fecunda, sin ser anegados por la presión social que favorece, como dice Colby,⁸ una

⁸ Cfr. A. Colby, “Whose Values Anyway?,” en W. Damon (ed.), *Bringing in a new era in character education*, 2002, Stanford, Hoover Press, p. 149-71.

⁷ Declaración de Compostela, nº 10 y 11, *Confluencia*, 2004, febrero, p. 4.

idea individualista y economicista de la Universidad.

¿Y cuáles son las iniciativas que competen de modo especial a las autoridades? Ciertamente, la respuesta a esta pregunta podría ser muy amplia. Por mi parte, entiendo que son tres los principales ámbitos en los que las autoridades académicas deben sentirse especialmente comprometidas.

El primero se refiere a los espacios que se adscriben a la educación moral en la Universidad. Espacios físicos, por supuesto, entre los que podemos incluir los espacios que se dedican al cultivo espiritual religioso de los miembros de la comunidad universitaria, atendidos por las distintas confesiones religiosas. Pero, sobre todo, espacios curriculares, co-curriculares y extracurriculares que, con los distintos formatos propuestos por las autoridades o sugeridos por los profesores o alumnos, proporcionen instrumentos de educación moral.

Concretamente, propondré, en este primer ámbito, cuatro iniciativas como las más propias que habrían de tomar quienes gobiernan la Universidad. La primera es incluir dentro del *curriculum* una asignatura electiva para todos los estudiantes que tratara de lo que podría llamarse “Antropología metafísica y su incidencia en la cultura contemporánea”. Pienso que

sería el momento para animar a la reflexión sobre las grandes cuestiones que configuran el sentido de la existencia humana, que van desde las características de la libertad y de la acción moral virtuosa, hasta la reflexión sobre el alma, el misterio del dolor, de la muerte y la vida posterior. Reflexión básicamente metafísica, pero reflexión que se presenta encarnada en la cultura, tanto para evitar el error de creer que son cuestiones sólo pertinentes para filósofos, siendo así que basadas en ellas se encuentran infinitas referencias culturales que configuran el sustrato de la vida de casi todos los pueblos, como para sentirse más movido para comprometerse con ellas al igual que se comprometieron nuestros antepasados. La segunda es ofrecer una materia de ética profesional específica para cada una de las carreras. Esta asignatura, que no debe reducirse a una mera deontología, ofrecería una profundización ética de los principales problemas que surgen en el desarrollo de la vida profesional y de los problemas derivados de la investigación en cada ámbito del saber. Conviene saber que la ética profesional, si en ella se comprometen todos los profesores de la carrera, tiene una especial fuerza, al mostrar en concreto que no cabe llevar una doble vida, una vida privada en la que se procura actuar según lo bueno

y un ejercicio profesional que se rige por la ley de la selva.⁹ Me parece que es un signo muy positivo sobre la importancia en la actualidad de la dimensión ética, comprobar que esta materia, que casi había desaparecido de las Universidades a principios de los ochenta, se imparta hoy en tantos lugares. La tercera iniciativa consistiría en destinar todos los años cantidades para promover seminarios interdisciplinarios sobre cuestiones de actualidad, en los que tuviera el lugar oportuno la perspectiva ética. Y, por último, pienso que todas las Universidades deberían comprometerse (como se hace en muchos países americanos, desde Canadá a Argentina) en reservar créditos académicos a actividades de servicio, muchas de las cuales fueran fruto de la iniciativa de los estudiantes. Pienso que ésta es una decisión de sumo interés, tanto desde el punto de vista cívico como moral, pues si se interpreta adecuadamente es muy útil para promover ambos tipos de la formación del estudiante.

⁹ Lynn Sharp Payne y Thomas R. Piper defienden una idea similar al describir lo que califican como las ocho convicciones básicas en las que se fundan los estudios de Ética de los negocios en Harvard, "Ethics, Organizations and Business Schools", en T. K. McCraw y J. L. Crinkshank, *The Intellectual Venture Capitalist*, 1999, Harvard Business School, p. 221-44.

El segundo asunto que debe exigirse a las autoridades académicas es el rechazo de la hipocresía y del doble lenguaje. En efecto, no cabe hablar de la importancia de estos asuntos y que luego resulte que los profesores que se dediquen a ellos reciban menor sueldo que los demás, más carga docente y menos oportunidades de desarrollo profesional, así como menos medios materiales para realizar su trabajo. Igualmente sería lamentable que la actuación de las autoridades fuera éticamente condenable o que favoreciera actos inmorales o que permitiera comportamientos éticamente reprobables, como el hostigamiento sexual, la injusta discriminación en el acceso a la Universidad —en la que algunos incluyen a las Universidades que sólo admiten a los más brillantes, como si quienes carecen de esa brillantez no tuvieran derecho a una educación de calidad—, el maltrato económico y profesional a las profesoras embarazadas, la práctica de un sistema de evaluación de los alumnos que promoviera más la competencia entre ellos que la calidad de su trabajo, la injusticia en la distribución y el control de derechos y obligaciones, la despreocupación por dar oportunidades de formación al personal de administración y servicios, la imposición de condiciones laborales injustas, etc.

El tercer ámbito que las autoridades deben atender es el de la promoción y defensa de una convivencia académica pacífica. La Universidad está llamada a ofrecer un espacio de serenidad donde se facilite el estudio y el intercambio de ideas, al abrigo de cualquier amenaza. Decía Cicerón que “la paz es la libertad tranquila”¹⁰ y de esa libertad han de gozar tanto los profesores como los estudiantes. Desgraciadamente, ataques y agresiones contra esa libertad los reciben tanto los profesores, y los que aspiran a serlo, como los estudiantes. En efecto, a veces ocurre que la selección o promoción del profesorado no depende tanto de los méritos científicos como de las afinidades políticas. A veces ocurre que los profesores son hostigados por los estudiantes cuando defienden ideas calificables como *políticamente incorrectas*, sobre todo si se refieren a la evaluación de las conductas sexuales, o incluso cuando fuera de las aulas mantienen, como ciudadanos, posiciones políticas que son contrarias a las defendidas por los grupos más radicales. A veces ocurre que los maltratados son los estudiantes por parte de sus profesores. En este sentido llama la atención el extraordinario eco que ha alcanzado en Estados Unidos la iniciativa de

Daniel Horowitz, que ha propuesto que se adoptara un *Academic Bill of Rights*, exigiendo la diversidad intelectual entre el profesorado de las Universidades públicas, a la que se han sumado estudiantes de más de cien Universidades distintas.¹¹ Horowitz, que protesta contra los profesores politizados que maltratan a los que no son de su propio partido, hace notar que en el profesorado de las universidades estadounidenses hay treinta veces más demócratas que republicanos, proporción no representativa de la población, según es sabido. Ahora bien, quizá mostrar este dato le ha complicado las cosas a Horowitz. En efecto, algunos han dicho que su pretensión es instaurar cuotas políticas a la hora de nombrar a los profesores, a lo que él ha replicado subrayando que lo que pretende es que la selección se haga por méritos académicos, no que haya departamentos que sean feudos de los partidos políticos.

Desde luego, no comparto la tesis central de Horowitz de “la di-

¹¹ Pueden consultarse los sitios de Internet www.studentsforacademicfreedom.org donde se encuentra el texto de la *Academic Bill of Rights* y de la *Student Bill of Rights*, así como <http://chronicle.com/free/v50/i23/23b1201.htm>, donde hay un artículo de Horowitz titulado *In Defense of Intellectual Diversity*. Estos sitios en poco más de seis meses han tenido 50,000 visitantes.

¹⁰ Cicerón, *Segunda Filípica*, 44, 113.

versidad intelectual”, pues colocar como valor supremo a la diversidad en la enseñanza es equivocar el sentido de ésta y promover una política finalmente contraria a las mejores intuiciones de lo que se desea defender. Por supuesto me parecen intolerables algunos hechos denunciados por Horowitz, como el profesor que se presenta como demócrata liberal y dice que lo va a tener difícil el alumno republicano, o quienes piden que se haga un trabajo sobre “Bush como criminal de guerra” y suspende a quien le presenta otro sobre “Sadam Hussein como criminal de guerra”, o el profesor que empapela la puerta de su despacho con carteles que defienden la opinión de un partido político, o el profesor que acusa a sus estudiantes soldados de que sean, en parte, la causa de los ataques a las Torres Gemelas, o quienes les descalifican en público por participar en acciones bélicas. Pero ninguna de estas actuaciones equivocadas se soluciona con la bandera de la *diversidad*, pues con ella sólo se consigue que haya más profesores que cometan errores, aunque sean de distinto signo. Pienso más bien que (como señalaré en el próximo apartado al hablar de las responsabilidades de los profesores) la solución debe ir por la exigencia del respeto a los estudiantes, por el deseo de enseñar

la verdad, superando cualquier sectarismo y toda pretensión de ganar adeptos a una causa no universitaria, por la pertinencia de los temas que se tratan en relación con el contenido de la materia según se diseña en cada momento por la bibliografía científica internacional. Las autoridades académicas quizá tengan, en ocasiones, dificultades en distinguir el ámbito legítimo de las libertades de profesores y estudiantes. Pero ellos tienen la grave responsabilidad de defender tanto las verdaderas libertades como el necesario ambiente de serenidad. Actuar simplemente al dictado de los más fuertes —que no siempre son los profesores— es un imperdonable en las obligaciones propias de quien acepta un cargo universitario.

No olvidemos que la eficacia de una institución educativa depende en gran medida de la existencia en ella de un *ethos*, de un ambiente propio, que goza de un valor imantador y potenciador de las voluntades de los miembros de la comunidad educativa. Todos colaboran en la creación y mantenimiento de ese *ethos*, pero es obvio que quienes más responsabilidades tienen son las autoridades académicas. Creo que las estrategias que acabo de señalar son parte no pequeña para la tarea de afrontarlas con una cierta garantía de éxito.

IV. Responsabilidades de los profesores relacionadas con la educación moral

Aquí nos encontramos con una cuestión muy importante que exige un planteamiento magnánimo, escasamente ejercido en la bibliografía actual, aunque nos inspiremos en diversos autores, como McIntyre, para hacer nuestra propuesta.

Me parece muy brillante la propuesta de Allan Bloom, cuando señala que “un buen programa de educación liberal alimenta el amor del estudiante por la verdad y la pasión por vivir una vida buena”.¹² Con ello no pretendo sumarme a todas las ideas de Bloom, ni defender como único modelo de Universidad una concepción antigua de la educación liberal limitada a ponderar la excelencia intelectual, como si cualquier preocupación profesionalizadora hubiera de rechazarse. Me parece que hoy día hablar de estudios universitarios es referirse a un concepto no unívoco sino analógico. Pero hay un analogado principal que yo diría que consta de dos aspectos esenciales. Por una parte, hay que diferenciar a los que se dedican al simple adiestramiento en técnicas o

competencias de quienes se preocupan por analizar los principios de esas técnicas, por reflexionar sobre la interpretación de la realidad como medio, no sólo para un dominio sabio de dichas técnicas sino como un camino necesario para ampliar el horizonte intelectual de una época, haciendo posible el crecimiento del bienestar social. En segundo lugar hay que distinguir entre quienes se limitan a promover la socialización pasiva en los valores dominantes, y quienes se esfuerzan por reflexionar sobre ellos, deseando identificar los valores que más adecuadamente expresan la mejor manera de ser hombre. En una palabra, la Universidad aspira a la superior plenitud del ser humano, gracias a su preocupación por desarrollar el *conjunto de sus potencialidades*, sin conformarse con el caudal recibido de sus mayores. Hoy, teniendo en cuenta la presión post-modernista y economicista dentro de una sociedad que se califica de la información o del conocimiento, pero nunca del saber, es más urgente que nunca reivindicar la importancia de la institución universitaria que busca integrar los saberes en la unidad de la personalidad. Reflexionar así sobre las responsabilidades de los profesores en promover el compromiso moral—un compromiso en el que han de encontrarse unidas las virtudes intelectuales con las morales— exige

¹² A. Bloom, *El cierre de la mente moderna*, 1989, Barcelona, Plaza y Janés, p. 356.

hacerlo en un horizonte como el que nos dibuja Bloom, mucho más generoso que el que se ofrece en la literatura de política universitaria actual.

Por ello, al abordar esta cuestión, es preciso, en primer lugar, tener en cuenta la importancia de buscar la verdad en la actividad universitaria. Ya he dicho que algunos piensan que esto es un imposible. Pero, realmente, es en esa verdad “que nos une”, como decía Jaspers,¹³ donde reposa el afán universitario, hasta tal punto que la recomendación de la UNESCO sobre el personal docente universitario afirma que “la obligación del investigador de basar su labor en una búsqueda honrada de la verdad”.¹⁴ El profesor debe, por tanto, buscar la verdad, y, además, buscarla como algo que se ama: escribía Julián Marías que el deseo de saber era contagioso cuando se palpaba en el profesor el entusiasmo por el pensamiento, y su maestro Ortega y Gasset concluía su conferencia en el IV Centenario de la Universidad de Granada señalando la necesidad que tiene la inteligencia humana de

intentar penetrar “hasta la verdad del mundo y del hombre”.¹⁵

Esto nos abre a la segunda cuestión que Bloom hacía notar: alimentar la pasión por vivir una vida buena. También aquí ocurre que algunos piensan que no existe un modelo de vida buena y otros consideran que es una cuestión que no debe tratarse en el mundo plural en el que vivimos. Pero la Universidad, desde los clásicos griegos, exige buscar el ideal de “una vida examinada”, y el examen sólo tiene sentido cuando no todas las respuestas son igualmente valiosas. Es evidente que la educación moral nada tiene que ver con el adoctrinamiento y la imposición. Pero tampoco con el silencio. Expresa Agustín Basave una gran verdad cuando afirma que “el estudiante de medicina no espera que la Universidad le haga *solamente* médico, sino que, haciéndolo y precisamente al cumplirse a sí mismo como médico, desde esta vocación parcial, espera que le facilite encontrar el sentido del todo”.¹⁶ Para ello colaborará grandemente la asignatura que antes hemos propuesto, “Antropología metafísica”. Pero ésta es una tarea en la que

¹³ K. Jaspers, *The Idea of the University*, 1965, London, Peter Owen, p. 21.

¹⁴ UNESCO, *Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior*, 1997, art. 33.

¹⁵ J. Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*, 1983, Madrid, Revista de Occidente, p. 186.

¹⁶ A. Basave, *Ser y quehacer de la Universidad*, 1983, México, Promesa, p. 89.

todos los profesores han de sentirse implicados, y más cuando descubrimos que los dos puntos anteriores no sólo han de estar unidos, sino que entre sí se fecundan, originándose así nuevas exigencias de buscar la verdad en la vida buena. Ello tiene numerosas consecuencias, unas relacionadas con el escenario en el que se produce la búsqueda de la verdad y otras con el modo de comportarse el profesor en su acción docente.

En efecto, pocas cosas me parecen más patéticas hoy día que las protestas de algunos biomédicos cuando se les recuerda el escenario ético en el que deben moverse. Parece como si estuvieran luchando contra oscurantismos externos que les impiden alcanzar unos resultados científicos que traerían luz, consuelo y salud a tantos pobres enfermos. Olvidan que un planteamiento semejante era el que tenían los médicos nazis que metían a los judíos en piscinas de agua helada para estudiar cuanto tiempo aguantaban antes de morir, investigación de gran interés para dar las oportunas recomendaciones a los pilotos de la *Luftwaffe* cuyos aviones eran abatidos en el Mar del Norte por los ingleses. La realidad es que los profesores están llamados a buscar la verdad en un escenario en el que la investigación está presidida por el respeto a la dignidad humana de todos (que es más importante que

la salud física de algunos poderosos), en el que las teorías científicas deben ser juzgadas también por criterios éticos, y en el que toda la actuación profesional del profesor, incluidos los temas que se estudian en el *curriculum*, debe facilitar descubrir el significado profundo de la vida buena, también con sus exigencias en la dimensión social humana, con todo lo que ello implica de participación en la vida pública para la búsqueda del bien común, así como de esfuerzo en el propio trabajo por atender las necesidades de los demás y la promoción de la justicia social.

En este sentido me parece muy pertinente un reciente trabajo de Robert Bellah¹⁷ en el que analiza la teoría económica de la elección racional, que defiende que la vida social se explica principalmente como la consecuencia de las decisiones tomadas por los actores individuales, que fundan su comportamiento en lo que una razón fría les indica como más eficaz para optimizar sus propios intereses, convirtiendo la codicia en virtud, contra lo que han defendido numerosas éticas y religiones a lo largo de todos los tiempos, y calificando a la preocupación por los demás como algo marginal, limita-

¹⁷ Cfr. R. Bellah, "The True Scholar", en *Academe*, 2000, 86:1, January-February, p. 18-23.

do a quienes carecen de formación intelectual. Bellah señala que esta teoría es falsa, no porque la acción humana no pueda explicarse muchas veces en estos términos, sino porque cualquier persona con principios éticos sabe que *no siempre* tal explicación es adecuada. Bellah pone un ejemplo ilustrativo. Uno de sus más inteligentes alumnos escribió un trabajo citando a un conocido sociólogo francés que mantiene que todo el comportamiento humano está movido por la lucha competitiva para aumentar el capital. Bellah le preguntó: '¿Esto es verdad para su propia vida?' Y el alumno, tras unos momentos de desconcierto, respondió: 'nunca pensé aplicar esta teoría a mí mismo'. Es claro así que cualquier teoría social, por brillante que parezca, debe desecharse si no pasa por la primera prueba ética de su aplicación a uno mismo: quienes enseñan la ceguera moral no siempre han conseguido engeguercer completamente a sus seguidores.

Cuáles sean los ámbitos de actuación del profesor que mejor muestran el significado profundo de la vida buena en el amor a la verdad es asunto relevante, que cada uno de nosotros ha de preguntarse, desde su respectiva disciplina. Por ello considero muy interesantes los programas anteriormente señalados que promueven una reflexión sobre el modo específico en

que *cada materia* puede contribuir a la educación moral del estudiante. Junto con ello, me parece que hay un decálogo de modos de comportamientos que cabe recomendar a cualquier profesor de Universidad para que cumpla con el conjunto de sus responsabilidades educativas, promoviendo así la verdadera educación moral de los estudiantes. Concretamente, el profesor debe manifestar:

- 1) La preocupación por hacer una presentación honesta de los asuntos propios de su materia. Esto no significa limitarse a contar las diversas posiciones que se han dado en la historia sobre cada uno de los asuntos, sin comprometerse con ninguna de ellas, pues así lo que se consigue es el desprecio a la razón, como ya decía Platón, al parecer incapaz de encontrar la verdad. Pero sí significa que deben seguirse los consejos de Tomás de Aquino y de Bergson. El primero señalaba que la verdad no sólo debe dar razón de sí misma (es decir, debe mostrar la argumentación en la que se basa) sino que también debe dar razón de los errores, lo que obliga a exponer adecuadamente las ideas contrarias a las propias y las razones que explican por qué no deben aceptarse. Bergson, por su parte, advertía que el profesor debe

- dar lo probable como probable, lo verdadero como verdadero y lo erróneo como erróneo: señalar las limitaciones de los propios planteamientos es una estupenda manifestación de humildad intelectual y un buen medio para estimular la creatividad de los estudiantes, al descubrir que la ciencia debe continuar avanzando.
- 2) El esfuerzo por promover el encuentro con el estudiante, pues ese diálogo personal (siempre respetuoso con las posiciones ajenas, ya que el educador debe ser consciente de que el educando es el dueño de su propia existencia y que educarle es ayudarlo y no imponerle) es la clave en la tarea de orientación que es propia del profesor.
 - 3) El rechazo de cualquier actuación deshonesta al investigar o al publicar: a veces creemos que las actuaciones inmorales se producen en estratos poco cultivados de la sociedad y olvidamos los numerosos casos de deshonestidad científica que se han producido, desde el veterinario soviético Lyssenko hasta el historiador americano Joseph J. Ellis.
 - 4) El desinterés al buscar la verdad, lo que se traduce tanto en que el criterio de selección de los temas que serán objeto de investigación no depende de lo que sea más productivo económicamente para el investigador, como en la generosidad al enseñar a otros los avances descubiertos,¹⁸ sin esconder sus fuentes de información ni los métodos seguidos para alcanzar los resultados que enseña.
 - 5) La valentía para presentar públicamente las conclusiones a las que se llega, aunque se aparten de ideas vigentes dentro de la mentalidad dominante: no es obligatorio convertirse en un nuevo Sócrates, pero actúa inmoralmente quien, por la comodidad de evitar enfrentamientos públicos o por la astucia de quien busca ventajas, se suma a lo políticamente correcto o a los “conocimientos oficiales”,¹⁹ aunque no estén avalados por evidencias suficientes.
 - 6) La decisión de no dedicar la propia investigación a temas triviales por el mero hecho de estar de moda, sabiendo conjugar el análisis de los problemas que socialmente tienen relevancia²⁰ con una investigación básica que

¹⁸ *Vid.* en este sentido Walter Rüegg, “The Academic Ethos”, en *Minerva*, 1986, 25:4, p. 408-9.

¹⁹ Cfr., Carlos de la Isla, “Ética y Universidad”, *Estudios*, ITAM, verano 2004, México, n° 69, p. 8.

²⁰ Son muy agudas sobre esta cuestión las observaciones que, basándose en C. S. Peirce, desarrolla Susan Haack, “La ética del intelecto: un acercamiento perceano”, en *Anuario Filosófico*, 1996, 29/3, especialmente p. 1418.

quizá algunos califiquen como irrelevante pero que a lo mejor abrirá las puertas en el futuro a importantes descubrimientos.

- 7) El cuidado para que la evaluación de los alumnos se realice siempre atendiendo a criterios científicos públicos y escrupulosos –que aplican por igual a todos, sean o no ricos, alcancen grandes resultados deportivos en los equipos de la Universidad o no–, criterios cuyos fundamentos conviene explicar, así como igualmente es necesario estar dispuesto a mostrar a quien lo solicite el modo como se aplicaron en su caso.
- 8) El respeto a las identidades y posiciones ajenas, cuidando la objetividad en la evaluación de los méritos de las instituciones y de los colegas, especialmente en sus procesos de promoción, y sabiendo superar el vicio, que aflora preferentemente en los medios universitarios, según la opinión del antiguo presidente de la Universidad de California, Clark Kerr, recientemente fallecido, de tomar los conflictos universitarios como asunto personal y de pretender la destrucción de quien se considera adversario, sin reparar en los medios que se usen y sin poner nunca fin a ese enfrentamiento.²¹

²¹ Cfr. C. Kerr, “The Academic Ethic and University Teachers: A ‘Disintegrating Profession?’”, en *Minerva*, 1989, 27, p.

- 9) El esfuerzo por no limitarse a enseñar un temario, sino por enseñarlo mostrando el sentido de la propia disciplina, dentro de una interpretación global del saber y de la vida, lo que ha sido calificado por Juan Pablo II como la

solidaridad de la cultura, o sea, una perspectiva del saber que, consciente de sus límites, no se siente satisfecha con fragmentos, sino que intenta componerlos mediante una síntesis verdadera y sapiencial.²²

- 10) La ilusión en fomentar dentro de la Universidad un ambiente de cordialidad y generosidad que facilite la aparición de jóvenes valiosos que decidan dedicarse al cultivo de la ciencia, a los que se dedique tiempo para su formación. Mi Universidad tiene como icono principal un grupo escultórico en el que un joven jinete recoge la antorcha del saber que le entrega quien ya ha consumido su capacidad de trabajo. Ahora bien, no siempre ésta es la realidad universitaria. A veces los mayores no desean dedicar su tiempo a los jóvenes,

140. Kerr ha sido uno de los líderes sobre asuntos universitarios más influyentes en el siglo XX.

²² Juan Pablo II, *Mensaje a la Universidad Católica del Sagrado Corazón*, 2000, nº 5, 5 de mayo.

viéndoles como estorbo para sus investigaciones o como posibles competidores. A veces los jóvenes se sienten tratados como siervos de la gleba al servicio de los mayores y no como aprendices de la ciencia. A veces los jóvenes no recogen la antorcha de los mayores, sino que se la arrebatan con un necio propósito de “matar al padre” para demostrar su valía e independencia. Pocas cosas quizá más difíciles que conseguir promover un *ethos* universitario de ayuda mutua y de estímulo fraterno. Pero pocas cosas más definitorias para una educación moral de los estudiantes, basada en el ejemplo, que promover ese *ethos* en la propia Universidad. Procedamos a analizar el tema final de este trabajo.

V. Responsabilidad de los estudiantes sobre la educación moral en el ámbito universitario

Es sabido que son bastantes los movimientos pedagógicos que rechazan la idea de una unidireccionalidad en la educación, afirmando que los profesores también deben aprender de los estudiantes. En el caso de la educación moral estoy seguro del acierto de esta idea. Muchas veces los profesores podemos sacar

lecciones de la paciencia de los estudiantes con profesores intemperantes, arbitrarios, impuntuales, poco preparados, escasamente dispuestos al sacrificio... Otras veces nos encontramos con estudiantes que afrontan circunstancias familiares difíciles, que tienen que dedicar muchas horas al día para conseguir el dinero que necesitan, etc. Realmente, a menos que nos escondamos en nuestra torre de marfil, podemos aprender mucho de nuestros estudiantes.

Ahora bien, la cuestión esencial radica en cómo conseguir que los estudiantes descubran la importancia de progresar en su educación moral, concretamente en el ambiente universitario, y en cómo facilitarles las estrategias a seguir para avanzar en tal tarea. Evidentemente, si el estudiante está decidido a despreocuparse de su educación moral, poco se va a avanzar, por muchos esfuerzos que hagan quienes les rodean. En al fondo podemos recordar aquí la apreciación aristotélica de que “los hombres resultan buenos y cabales por tres cosas, que son: la naturaleza, el hábito y la razón (*physis, ethos, logos*)”.²³ Sobre la *naturaleza*, se tiene poca influencia. En cambio Aristóteles considera “que es noto-

²³Aristóteles, *Política*, 1132a 39-40. *Vid.* también *Ética a Nicómaco*, 1179b 15-25.

rio que la educación debe hacerse primero mediante el hábito antes que por la razón”,²⁴ y por ello subraya la importancia, para la educación de quien tiene buen natural, de conseguir que “ame lo noble y rehuya lo vergonzoso”.²⁵

Para la promoción de estos hábitos, tienen interés las actividades que he señalado sobre Códigos de Honor y campamentos, dirigidos a los estudiantes que acaban de llegar a la Universidad, pues facilitan vivir bajo un *ethos* que debe ser amparado, siguiendo también la propuesta aristotélica, mediante la corrección a quienes no los tienen en cuenta. La mayor parte de estos códigos –como el citado *Carolinian Creed*– se preocupan por promover la honestidad académica y la convivencia entre los estudiantes. Son asuntos acertados en una sociedad multicultural y de la información, en la que Internet es una continua tentación para quien debe presentar un ensayo. Sin embargo, pienso que la primera obligación moral del estudiante es empeñarse en un estudio en el que se intente llegar al máximo de las propias posibilidades. En efecto, conviene responder adecuadamente a quienes apoyan la permanencia en

la Universidad con su dinero o con su afecto. Pero, sobre todo, es preciso darse cuenta de la necesidad *moral* de emplear los propios talentos en adquirir la formación superior que cada uno pueda, de modo que se esté en condiciones de responder a los retos del desarrollo de la propia sociedad, mejorando la calidad de vida de todos sus miembros.

Por último, está la *razón*. Para ello se encuentran los cursos de los que hemos hablado y las actuaciones ya señaladas que deben realizar los profesores. Junto a todo esto, además, pienso que los profesores facilitarán la educación moral de los estudiantes si llevan a la práctica estas cuatro estrategias:

- 1) Insistir en las clases en que, como señalamos anteriormente, el proceso educativo no termina nunca, y en que la Universidad es un lugar especialmente apto para desarrollar una personalidad moral madura.
- 2) Animar a los estudiantes a que descubran en sus compañeros concretos sus virtudes positivas y sepan aprender de ellas, huyendo de verles como mera réplica del *modelo* de jóvenes difundido por los medios de entretenimiento y consumo imperantes en la subcultura juvenil.
- 3) Precisar con esmero el significado de la función crítica de la

²⁴ Aristóteles, *Política*, 1138b 4-6.

²⁵ Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, 1179b 28-30.

Universidad. No faltan quienes creen que criticar significa limitarse a ver lo negativo, cuando lo que se pretende es investigar el verdadero valor de los argumentos, sabiendo recordar que el principio de la sabiduría está en la admiración y no en el espíritu que todo lo niega, como diría Goethe. Tampoco faltan buenos estudiantes que acuden a las aulas convencidos de que lo que se espera de ellos es una actitud de lucha contra las ideas de los profesores, como si ese fuera el procedimiento para manifestar su capacidad crítica, sin saber que los clásicos citaban entre las virtudes específicas de los estudiantes la *docilidad*, que nada tiene que ver con un ciego servilismo, sino que expresa el positivo deseo de recibir adecuadamente la enseñanza, es decir, de ponderar el acierto de lo que escuchan o leen, y de saber comprometer la propia visión científica y el comportamiento personal con las verdades cuya solidez argumentativa se ha descubierto. Decía Gilson, muy acertadamente, que ceder ante la verdad, sabiéndonos adherir a ella, “evitará la pesadumbre de ceder ante cualquier persona”.²⁶

- 4) Hacer notar la fecundidad de las raíces éticas, que no sólo nos

hacen mejores personas, sino también mejores profesionales, por mucho que luzcan quienes se olvidan en su actividad de cualquier consideración moral.

Ya he advertido que ninguna iniciativa o estrategia está llamada a conseguir el éxito de modo necesario, precisamente porque la esencia de la educación moral es la habilitación para el mejor ejercicio posible de la propia libertad, ejercicio que indeclinablemente es un asunto personal. Pero también es cierto que son muchas las barreras que podemos poner en la Universidad para dificultar la educación moral de nuestros estudiantes y es muy triste que no luchemos eficazmente para levantarlas.

VI. Conclusión

Las ideas que he expuesto en este artículo me permiten concluir que, como erróneamente se atribuye a *Don Juan Tenorio*, “los muertos que vos matáis gozan de buena salud”. La educación moral dentro de la Universidad, contra lo que podría parecer, es un empeño en el que están comprometidos muchas instituciones y miles de profesores. No nos amparemos en la objetiva dificultad de la tarea. Más bien recordemos con frecuencia que, como decía Platón,

²⁶ E. Gilson, *El Amor a la Sabiduría*, 1974, Caracas, AYSE, p. 99.

NOTAS

“hemos de promover una educación para la virtud, que hace deseoso y apasionado por convertirse en un perfecto ciudadano con saber suficiente para gobernar y ser gobernados en justicia”.²⁷

A veces se acusa a los jóvenes de ser muy apasionados. Ojalá sepamos encauzar ese apasionamiento para que sean señores de sí mismos y buenos servidores de la sociedad a la que pertenecen.²⁸

²⁷ Platón *Las Leyes*, 643 e-644 a.

²⁸ Diversas partes de este trabajo se han presentado en varias reuniones científicas. Agradezco las observaciones efectuadas por los participantes en el Foro Internacional “Ética y Educación” organizado en México por el IFIE, así como las que me hicieron en el ITAM el doctor Carlos McCadden, la maestra María Fernanda Gómez, el maestro Carlos Mondragón, el doctor Carlos Alcérreca, la maestra Esperanza Huerta, el maestro José Otaduy Aranzadi, el doctor Alfredo Villacañas, y las que recibí de los catedráticos Gonzalo Jover y Antonio Millán-Puelles, mi maestro.