

# ¿SON UNIVERSIDADES TODAS LAS UNIVERSIDADES? LA UNIVERSIDAD COMO COMUNIDAD ÉTICA

## *Are all universities universities? The university as an ethical community*

FRANCISCO ESTEBAN BARA Y MIQUEL MARTÍNEZ  
*Universidad de Barcelona*

---

La universidad es una institución incierta, su historia así lo refleja. Parece como si la incertidumbre formara parte de su propia naturaleza y definición, una incertidumbre con la que trata de adecuarse a las circunstancias de cada momento y lugar. Es más, cuando nos situamos ante una universidad en la que la incertidumbre se ha diluido, o simplemente ha desaparecido, nos preguntamos si dicha universidad puede llamarse como tal. Entre otras cuestiones, existe la incertidumbre sobre qué tipo de comunidad es la universidad, y sobre todo, sobre qué tipo de comunidad debe ser. El presente trabajo ahonda en la idea según la cual la universidad es una comunidad ética. Además, trata de defender que dicha característica no es algo ornamental o electivo, sino que además de formar parte de su propia definición, es algo que se debería recuperar para la construcción del EEES. En este, la participación y actividad de aprendizaje del estudiante en los procesos de aprendizaje y docencia y a la actividad tutorial, pueden ser buenos espacios para generar sentido de pertenencia, implicación y participación auténtica en la vida universitaria y, en definitiva, potenciar el sentido de comunidad y de compromiso. Para ello, se reflexiona sobre diversas razones por las que la universidad debería ser entendida como comunidad ética, y se proponen diversos caminos por los cuales se podría empezar a trabajar en el asunto.

**Palabras clave:** *Universidad, Ética, EEES, Comunidad.*

---

### **A modo de introducción**

Resulta difícil explicar nuestra historia sin hacer referencia a la universidad. En un sentido o en otro, explícita o implícitamente, es aconsejable dedicarle atención. Dicha institución siempre ha estado presente desde que fuese instaurada en el siglo XII. Incluso antes, pues también se puede hablar de una prehistoria de la universidad, de una serie de instituciones y organizaciones,

y de iniciativas personales, que plantaron las semillas de las primeras universidades (Bayen, 1978; Aguadé, 1994). Ahora bien, es lógico imaginar que han sido diferentes las maneras como se ha concebido la idea de universidad, y las formas en que esta ha cristalizado. Sin entrar en detalle, se pueden extraer dos conclusiones de las diferentes épocas de la universidad y de los diversos modelos paradigmáticos que han coexistido a lo largo de su historia (Rüegg, 1992).

La primera: la relación entre la universidad y la comunidad nunca ha sido fácil. Casi diez siglos después de la aparición de las primeras universidades, aún estamos intentando resolver qué papel juega la universidad en la comunidad, qué se pueden ofrecer mutuamente y qué trato deben dispensarse. Esta conclusión nos conduce a la segunda: la historia de la universidad demuestra que estamos ante una institución que vive entre el éxito y el fracaso, el halago y la crítica, el encuentro y el desencuentro, la esperanza y el abatimiento, la innovación y la tradición. Dicho de otra manera, la universidad parece ser una institución que vive en una tensión permanente. Ambas conclusiones pueden parecer de carácter negativo, sin embargo, y tal y como apuntaba Kant, el conflicto interno y externo es, precisamente, lo que da vida a la universidad, es aquello que la describe, aquello que habla de lo que es y de lo que se espera de ella (Kant, 1999).

Efectivamente, puede pensarse que la universidad es una idea que se mantiene viva gracias a su propia indeterminación, es decir, a un conjunto de tensiones que forman parte de su propia naturaleza, a una incomodidad que le otorga comodidad y que se manifiesta cuando esta se institucionaliza o se pone por obra. Tanto es así, que la idea de universidad parece difuminarse hasta la extinción cuando dichas tensiones desaparecen, o no se hacen patentes en la práctica universitaria. En estos casos es cuando, en palabras del cardenal Newman, deberíamos diferenciar entre universidad y algo llamado universidad (*so-called university*) (Newman, 1986). El debate está servido, más si cabe en la realidad en la que ahora nos encontramos.

Las instituciones universitarias no han dejado de crecer desde su aparición. Antes del año 1300, el viejo continente contaba con una veintena de universidades, en 1500 ya existían más de sesenta (Rábade, 1996), y en 2012 la cantidad es ingente: ya se cuentan unas 20.366 instituciones universitarias<sup>1</sup>. Sin ir más lejos, en

España resulta difícil encontrar una ciudad de provincia que no cuente con una institución universitaria, si no es con varias. Además, la tipología de universidades también es considerable: presenciales, virtuales, o ambas cosas a la vez; públicas y privadas, institutos universitarios, escuelas universitarias de negocios, universidades vinculadas a organizaciones empresariales como la *Hewlett Packard University*, o la más sorprendente todavía Universidad de la Hamburguesa (*Hamburger University*, vinculada a la empresa McDonald's). Por último, propuestas como el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)<sup>2</sup> tratan de unificar sistemas universitarios con las instituciones que los conforman, que hasta la fecha habían funcionado de manera independiente, y que provienen de diferentes maneras de concebir la misión y la idea de universidad (Wyatt, 1990).

Volviendo al núcleo de la cuestión, cabe preguntarse si todas las universidades realmente lo son, si la tensión que las debería caracterizar se mantiene viva en ellas; es decir, si la búsqueda de la verdad, la formación, la universalidad y la gremialidad, principios rectores de la idea de universidad, mantienen la «fricción incancelable» que forma parte de su propia naturaleza (Bonvecchio, 1980). A modo de ejemplo: ¿Es universidad aquella institución que se dedica casi exclusivamente a la formación profesional y se desvincula de la formación humanística, o viceversa, o que solo se dedica a la docencia y no a la investigación?

Nuestro trabajo se fundamenta en este estado de tensión natural y trata de reflexionar sobre la universidad en tanto que comunidad. Consideramos, de acuerdo con los textos clásicos sobre la idea de universidad (Newman, 1986; Ortega y Gasset, 1930; Wyatt, 1990), y los más cercanos en el tiempo que han ahondado en el asunto (Barlett, 1976; Clarck, 1894; Rosovsky, 1990; Thorens, 1996; Bowen y Shapiro, 1998; Kerr, 2001; Scott, 2006) que la comunidad universitaria es una comunidad ciertamente especial, diferente al resto de comunidades que se

pudieran asemejar. Consideramos también, y parafraseando al cardenal Newman, que la universidad es una comunidad ética, pero que no cualquier comunidad universitaria, por el simple hecho de serlo, se convierte de manera automática en una comunidad ética. Dicho de otro modo, que desde el punto de vista ético no sirve cualquier comunidad universitaria, y que algunas podrían confundirse como tales cuando en realidad no acaban de serlo. Como no podría ser de otra manera, también tenemos presentes a las voces que no comulgan con esta manera de pensar y que de una manera razonada defienden que la universidad contemporánea y su quehacer deben ser ajenos a la cuestión ética (Wilshire, 1990). Dicho esto, nuestro objetivo es doble: por un lado, indagar en aquellas razones por las que la comunidad universitaria puede concebirse realmente como una comunidad ética y reformularlas teniendo en cuenta nuestra realidad actual. No exponremos todas las razones posibles, pero sí las que consideramos fundamentales. Por otro lado, pretendemos señalar algunos caminos mediante los cuales dicha comunidad ética universitaria que defendemos puede llegar a ser efectiva desde un punto de vista ético.

### **La universidad como comunidad ¿ética? Razones y desavenencias**

Etimológicamente hablando, universidad, *universitas*, significa corporación, comunidad. Lo que, por ejemplo, diferencia a una comunidad de mercaderes, *universitas mercatorum*, de una comunidad universitaria, *universitas magistrorum et scholarium*, va más allá del simple hecho de reunirse y constituirse como corporación (Cortina, 2003).

La universidad tal y como nosotros la concebimos (ya no hace falta indicar que es de maestros y estudiantes), acepción que no se concreta hasta el Renacimiento (siglos XV-XVI), se diferencia del resto de corporaciones posibles por su propia actividad, por aquel fin que persiguen

aquellos que, en comunión, forman parte de ella. Se trata de un conjunto de personas que tratan de alcanzar un fin ciertamente particular y diferenciado del resto de corporaciones que se podrían mencionar. El fin marcado es la búsqueda de la verdad (*verum*), el bien (*bonum*) y la belleza (*pulchrum*).

Como ya se ha apuntado más arriba, resulta lógico pensar que la actividad universitaria, en tanto que actividad humana, comienza mucho antes del Medioevo. Tales de Mileto, miembro sobresaliente de la escuela jónica, enseñaba las nociones de matemáticas que él mismo había recuperado del conocimiento empírico de los sacerdotes griegos, Euclides (300 a. C.) se encargó del desarrollo de la geometría en Alejandría. En Grecia, principalmente Sócrates, Platón y Aristóteles, enseñaban filosofía a sus discípulos. En Roma, Quintiliano con su *Institutione Oratoria* consigna las reglas del arte de la pedagogía. Recién iniciado el siglo VI, Casiodoro impulsó dicha institución, lo que para muchos representa el primer esbozo de las futuras y primigenias universidades, en torno a las artes, las letras y la medicina. Carlomagno apostó de una manera decidida por la enseñanza, y de la mano de Alcuino de York, estableció un programa de dos ciclos de estudios, el *Trivium* y el *Quadrivium*, que darían forma a las escuelas de la Edad Media, herederas, por su parte, de la organización platónica del conocimiento. También debería tenerse en cuenta la labor de las escuelas catedralicias, las episcopales y las municipales como un tipo de instituciones proto-universitarias. Incluso vale la pena señalar que las escuelas persas y árabes son mucho más antiguas que las primeras corporaciones universitarias occidentales. Durante el siglo IV y V ya funcionaban las famosas escuelas de las ciudades de Edesa y Nísibis que habían sido fundadas por los nestorianos, y que se dedicaban a la exégesis bíblica (Hurr, 1993). A finales del siglo VIII se funda la Casa de la Sabiduría (*Bayt at Hikma*) para comentar y traducir las obras de autores como Aristóteles, Hipócrates, Galeno y Dioscórides,

y durante este siglo aparecen hospitales que se vinculan estrechamente a las escuelas de medicina y que definen un modelo riguroso de enseñanza y evaluación según unos estrictos exámenes y cursos que aún se conservan en la escuela de medicina de El Cairo (Dols, 1987).

Dicho esto, ¿por qué se institucionalizan las primeras corporaciones de maestros y estudiantes?, ¿estamos ante un producto creado por la sociedad del momento, por la concatenación de una serie de factores, o por el contrario se trata de una creación novedosa que se origina independientemente de su realidad y sus circunstancias? Estas cuestiones pueden ser contestadas desde diversas posiciones que, todo sea dicho, marcan el debate sobre la misión de la universidad. *Grosso modo*: una posición idealista entiende que la universidad nace por sí sola. Dicha posición incluye el modelo parisino, en el que espíritus jóvenes y valerosos que ansían conocer la verdad de las cosas acuden al encuentro de aquellos maestros que pueden guiarles en su empeño; y el modelo boloñés en el que son los maestros los que van en busca de almas inquietas y preparadas. Otra posición más pragmática considera que la universidad es el producto de un interés social, que su aparición y consolidación se deben a una demanda de la comunidad que consiste, básicamente, en disponer de personas formadas en asuntos que reclaman atención experta (Cobban, 1975). Si las primeras universidades debían formar a expertos en leyes, medicina y teología porque se necesitaba poner orden legal, atender a la salud y cuidar el alma, las universidades de hoy deberían formar en todo aquello que la realidad necesite. El espíritu voluntario y original de la primera versión es sustituido aquí por el interés comunitario, incluso por el control social en sentido marxista, o por la búsqueda de la fama y la ambición en sentido maquiavélico. Una tercera posición, que se podría denominar mixta, considera que el nacimiento de la universidad se debe a un estímulo intelectual que se dio en unas circunstancias

particulares, es decir, se puede plantear una acepción que engarza las dos posiciones anteriormente presentadas. El espíritu por sí solo no puede crear su cuerpo, y un cuerpo sin espíritu carece de vida. Parece sensato, pues, defender la pertinencia de esta nueva posición: la universidad es la institucionalización de un impulso humano que cuaja porque se dan unas condiciones económicas, políticas y sociales concretas, así como de emplazamiento o lugar (Ruegg, 1992).

A todo esto hay que añadir la aparición en escena de una figura que da sentido a la universidad, figura que hay que sumar a todos los cambios que se produjeron en el llamado Renacimiento del siglo XII. Nos referimos al intelectual. Este difiere de otras figuras que, a simple vista, pudieran confundirse con él. Así, por ejemplo, en la Edad Media convergían diferentes vocablos como *litteratus*, *magister*, *professor*, etc., para designar a aquellas personas que, de una manera o de otra, desarrollaban una tarea profesional relacionada con el hecho educativo. El intelectual también podía vender su saber, pero su rasgo definitorio era el cultivo del mismo, o si se prefiere la disposición de una cualidad de naturaleza inmaterial. Aunque de manera mayoritaria al servicio de la Iglesia y los poderes laicos, los intelectuales conformaban un nuevo grupo de personas en la sociedad, personas que tampoco pueden confundirse con los *oratores*. A diferencia de estos últimos, el intelectual no consideraba que el oficio de pensar estuviera ligado a otras actividades como la enseñanza y la escritura, o como una manera de llegar a Dios, sino que era un fin en sí mismo. El estudio de las diversas *auctoritates* y de sus textos perseguía el ideal de llegar más lejos que ellos, aunque no siempre acabo siendo realmente así, pues a veces eran imitados de una manera servil. La aparición y consolidación del intelectual espoleó el nacimiento de una nueva institución: la universidad.

A nadie escapa que la realidad de las universidades actuales y las circunstancias en que estas

se ven envueltas han cambiado de manera notable. Sin embargo, no es menos cierto que el sentido y el significado de sus predecesoras siguen estando presentes. Parece como si las universidades contemporáneas no pudieran desprenderse de la idea de que su papel no consiste solo en adaptarse a las circunstancias, sino que también consiste en ser fieles a su razón de ser (Sandel, 2011).

¿Son las universidades comunidades éticas? y, lo que resulta más importante, ¿deben serlo? Por todo lo dicho anteriormente, resulta lógico pensar que las universidades son comunidades en el sentido más profundo de la palabra, y algo nos dice que también son comunidades éticas. Es más, cabría preguntarse si una universidad podría no ser una comunidad ética. A continuación, apuntamos algunas razones por las que consideramos que una universidad es una comunidad ética, o por las que difícilmente se le puede concebir como tal.

### La razón de la transmisión

La primera razón que presentamos está enraizada en la propia configuración de la comunidad universitaria, en la corporación de profesores y estudiantes que se reúnen en torno al conocimiento de orden superior, conocimiento que, por cierto, no solo se llama así por encontrarse en lo más alto de un sistema educativo, sino porque facilita un desarrollo superior, ontológicamente hablando. El acontecimiento universitario, el encuentro entre profesores y estudiantes, sea este en la forma que sea, puede concebirse como un acontecimiento que va más allá de la mera exposición de contenidos por parte de unos y la simple adquisición por parte de otros. El acontecimiento universitario entra en el terreno de la transmisión, y dicho terreno ya tiene ciertos ingredientes éticos (Steiner y Ladjali, 2005), porque incorpora la dimensión de la relación y/o influencia pedagógica (McEwan, 2011). La comunidad universitaria que se limita a mercantilizar la formación

mediante la compra y venta de créditos ECTS, como algunos la han llamado (Bermejo, 2007; 2009), puede convertirse en una comunidad fría, en una cooperativa de profesores y estudiantes que se unen, o no, según sean los intereses de cada uno y en cada momento (Cortina, 1997). En este caso, la universidad podría convertirse en una empresa de servicios como muchas otras, en una organización que ofrece contenidos elaborados por expertos y que no necesita de la relación personal entre el que vende y el que consume. Durante los últimos años, estamos asistiendo a la instauración de un proceso de compra y venta de contenidos on-line. Universidades, algunas por cierto de renombre internacional como el *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), permiten comprar mediante un simple golpe de ratón, módulos de contenidos, conferencias y/o exposiciones de sus mejores profesores, y otorgan títulos oficiales tras haber superado los exámenes de turno. La intención es plausible, pues ofrece oportunidades formativas que en otros tiempos resultaban impensables.

Sin embargo, se corre el peligro de extender esta filosofía formativa universitaria, incluso en aquellas instituciones que exigen presencialidad. La formación universitaria *per se* necesita del semblante vivo y encarnado del profesor, semblante que Lévinas, entre otros, considera necesario para que la formación sea fructífera (Lévinas, 1998). ¿Reflejan las pantallas el rostro del otro en sentido aquí señalado? Esta presencia no hace referencia únicamente a las clases magistrales, aunque las incluyen. La transmisión y la influencia que se ejerce mediante esta superan la concepción mercantilista de la formación universitaria y de la comunidad en la que se fragua. La transmisión trasciende los contenidos que se muestran, si entendemos que estos se encuentran en tierra de nadie (Ferosio, 2002), y que alguien va a buscarlos para ofrecerlos más tarde con un ingrediente personal añadido. De otra manera, la formación universitaria pierde su razón de ser, y la comunidad universitaria su pulso vital. «Millones de

personas (profesores) han matado las matemáticas, la poesía, el pensamiento lógico con una enseñanza muerta», apunta Steiner, y añade, «la antienseñanza, estadísticamente, está cerca de ser la norma» (Steiner, 2004: 26). La comunidad universitaria de hoy, salvaguardando sus particularidades, no debería desentenderse de este rasgo de aquellas primeras comunidades, de esa influencia más personal que unos ejercen sobre otros, maestros sobre estudiantes, y viceversa. Esta manera de actuación no está reñida con las nuevas maneras de enseñar (Águeda y Cruz, 2011), ni con las nuevas formas de describir la formación mediante competencias (Zabalza, 2011), sino que las enriquece.

Una comunidad universitaria que se propone transmitir e influenciar tiene unas connotaciones éticas nada desdeñables. Sin ir más lejos, se trata de una comunidad que no se conforma con asumir la realidad, sino que pretende transformarla si esta lo requiere; que no se limita a conocer la verdad de las cosas, sino que quiere interpretarla según sean las circunstancias; y, por último, que no se adecua a lo conocido, sino que, en un sentido colombino, quiere ir hacia lo nuevo. Así las cosas, la comunidad universitaria se convierte en un conjunto de maestros y estudiantes obsesionados por la Verdad, la Belleza y el Bien, y por lo tanto, se convierte en un grupo de personas que conforman una comunidad ética.

### La razón de la intelectualidad

La segunda razón por la que la universidad es una comunidad ética está relacionada con otro de los aspectos a los que hemos hecho referencia y que influyó en el nacimiento de las primeras universidades. Nos referimos a la figura del intelectual. La transmisión e influencia anteriormente tratadas deben responder a un fin marcado, un fin que dé sentido a la comunidad universitaria. Desde un punto de vista más eficiente y eficaz, la comunidad universitaria es el

lugar en el que, entre otras cosas, pero principalmente, se accede a la excelencia profesional. Unos porque pretenden alcanzarla y otros porque se dedican a su cultivo, transmisión y optimización. No son pocos los estudiantes que acceden a la universidad con esta concepción, ni los profesores que la defienden. Desde un punto de vista más humanista, la comunidad universitaria tiene poco que ver con una comunidad orientada hacia la profesión. Es más, algunos señalan que esa no es misión de la universidad, o por lo menos, no es una de las principales (Bloom, 1987; Llovet, 2011). Las profesiones, visto así, encadenan a las personas y las apartan de lo que desde antaño se conoce como la formación liberal.

Ambos extremos presentados tienen sus bondades y sus peligros, y también desde ambos puede concebirse la universidad como una comunidad ética. No obstante, ninguno de ellos por sí solo ofrece una explicación completa. Por un lado, la ética profesional no incluye la ética del profesional, y por otro lado, una comunidad de personas cultas dedicadas a las artes liberales no tiene por qué ser una comunidad ética.

Sin embargo, ocurre algo diferente cuando se piensa en la comunidad universitaria en tanto que comunidad de intelectuales. El adjetivo intelectual, según la Real Academia de la Lengua Española, señala la pertenencia al entendimiento y también hace referencia a aspectos incorporales, morales o éticos. Si se utiliza como sustantivo, se refiere a aquella persona que se dedica al cultivo de las ciencias y las letras. Dichas acepciones no están reñidas ni con la profesionalización ni con el humanismo, es decir, una comunidad intelectual puede ser una comunidad que, al mismo tiempo, aspira a la excelencia profesional y a la humana. La intelectualidad no es solo un estado sino que también es una condición, no es solo una meta que hay que alcanzar, sino que también representa una manera de funcionar. La intelectualidad, en este sentido, también es una profesión (Weber,

1983; Guitton, 2005). De este modo, el médico, el geólogo o el pedagogo pueden dedicarse a sus respectivas profesiones o a la intelectualidad de las mismas. Autores como Derrida se refieren a esta segunda opción, sin duda de mayor calado que la primera, como «la profesión de la propia profesión» (Derrida, 2002).

Centrar la mirada en este tipo de comunidad universitaria tiene implicaciones éticas. Para empezar, se accede a una nueva dimensión de la actividad universitaria, una dimensión que incita a preguntarse qué tipo de profesional se quiere llegar a ser, además de qué profesional se quiere ser (Habermas, 1984). La comunidad universitaria así concebida no se conforma solo con la profesionalidad más o menos excelente de sus miembros, sino que también se ocupa por el tipo de profesionalidad que estos pueden llegar a ejercer. En este punto se entremezclan, necesariamente, la cuestión más técnica con la más cultural y/o humanística, pues es la primera la que convierte en efectiva la segunda, y es esta última la que informa y sustenta a la primera. La cuestión técnica sin un sustento humanístico y ético puede caer en contradicciones, o cosas peores como la historia se ha encargado de demostrar —por ejemplo, la mayoría de los miembros del equipo de gobierno del presidente Richard Nixon eran graduados en leyes por universidades de renombre mundial, y sin embargo se vieron implicados en las actividades criminales del caso Watergate (Procaro y Bean, 2002)—. Por otro lado, la cuestión ética que no informa a la práctica resulta poco útil, como también la historia, especialmente la de la universidad, ha podido corroborar (Rüegg, 1992).

La comunidad universitaria en tanto que comunidad ética debería apostar por la intelectualidad, teniendo presente que esta incluye diversos ámbitos de intervención, desde el que se refiere a la política universitaria, hasta el que tiene que ver con la programación docente. El nuevo escenario universitario europeo puede ser una buena oportunidad para incorporar, si

es que aún no se ha hecho, este ingrediente a las diferentes comunidades universitarias (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002; Martínez y Payà, 2008). La comunidad universitaria intelectual, insistimos una vez más, trasciende a la comunidad de personas cultas en un sentido científico y humanístico, aunque lo incluye, pues se refiere a la comunidad de personas que especulan con el conocimiento, que lo adquieren, interpretan, critican, y que le imprimen un carácter prospectivo, es decir, que lo asumen como propio con el objetivo de mejorarse y de mejorar aquello que está al alcance de su mano. Cómo conseguir que una comunidad universitaria se defina como una comunidad intelectual, y por lo tanto ética, es una de las cuestiones que trataremos de abordar en el siguiente apartado.

### **La razón del compromiso social**

La tercera razón por la que la comunidad universitaria también es una comunidad ética es la que podríamos denominar como el compromiso con el hecho social. Como hemos señalado en el primer apartado del presente trabajo, la relación con la comunidad ha sido una constante en la historia de la universidad, es más, la una no puede concebirse sin la otra. La universidad ha podido mantener relaciones estrechas con la comunidad, a veces hasta el punto de convertirse en un apéndice más de esta, como puede ser la originaria universidad napoleónica, o bien se ha podido mantener al margen con todo lo que ello implica, por ejemplo el descrédito social que sufrió la institución universitaria durante los siglos XIV y XV, cuando en no pocos contextos se la tachó de institución inútil para la comunidad. Se trata de un aspecto que va más allá de una cuestión política, aunque sin duda la incluye. El tipo de relación que la comunidad pueda establecer con la universidad es la respuesta al papel que se espera de ella y, por lo tanto, a su manera de funcionar. Ciertamente, se trata de un asunto relevante, pues se podrían establecer relaciones

que, lejos de lo que pueda parecer, entorpecerían la misión de la universidad.

El Estado (entendido como el máximo representante de la comunidad social) según manifiesta Humboldt en su paradigmático escrito, «debe abrigar el íntimo convencimiento de que, en la medida en que las universidades cumplen con el fin último que les corresponde, cumplen también con los fines de él; y además, desde un punto de vista más elevado, desde un punto de vista que permite una concentración mucho mayor y una aglutinación de fuerzas que el Estado no puede poner en movimiento» (Humboldt, 1991:87). Como indica el que ha sido considerado el promotor de la universidad moderna, la comunidad social cumple con su función respecto a la universidad cuando aquel le otorga a esta un elevado grado de autonomía, cuando respeta el famoso y repetido juego de palabras humboldtiano «soledad y libertad» (Abellán, 2009).

Sin embargo, y a pesar de las razones que pueden sustentar tal razonamiento, también se podría argumentar que la confianza ciega en la comunidad universitaria entraña cierto peligro, o si se prefiere, que la comunidad social y el Estado que la representa deben ejercer cierto control sobre la universidad, precisamente para garantizar su buen funcionamiento. El auge de las agencias nacionales e internacionales del control de la calidad y la evaluación universitarias podría estar detrás de esta forma de concebir el asunto.

Todo lo apuntado tiene una incidencia más que considerable cuando reflexionamos sobre la universidad como comunidad ética. Resulta inevitable pensar que, si una institución universitaria se encuentra en uno u otro sentido desvinculada de su comunidad, no puede catalogarse como comunidad comprometida con el hecho social, incluso sería difícil catalogarla como universidad. Dicho esto, la cuestión estriba en cómo concebir este compromiso con la comunidad social para que la universidad se comporte como una comunidad ética. Pudiera

pensarse que dicho compromiso consiste básicamente en la atención a las demandas que llegan a las puertas de la universidad de diversas y variadas formas. Así las cosas, si las universidades dejan de ser deficitarias para las arcas de los estados, como reclaman no pocas comunidades; si forman excelentes profesionales, como reclaman la gran mayoría de organizaciones empresariales; o si garantizan un adecuado puesto laboral, como piden los estudiantes y sus familias; la universidad está cumpliendo con su compromiso social. Quizá todo esto forme parte de dicho compromiso social, pero la focalización en lo más urgente y útil, entendiendo esta última palabra en un sentido posmoderno (Bauman, 2005), no garantiza que la comunidad universitaria sea una comunidad ética, o por lo menos, lo podría garantizar de una manera puntual y contingente.

Consideramos que el compromiso que la universidad, en tanto que comunidad ética, debería perseguir con el hecho social es un compromiso de tipo performativo, es decir, que en el sentido que sea y de la manera que mejor convenga, mejore el *status quo* de la realidad (Etzioni, 1999). En este sentido, la apuesta por algo no deja espacio a la neutralidad, siempre y cuando dicha apuesta no tenga nada que ver con el adoctrinamiento o la opción política de turno. Este tipo de compromiso exige mantener el equilibrio entre el ostracismo y la sumisión, y también exige hacer un buen uso de la soledad y libertad humboldtianas. Nos encontramos con la sana tensión que mantiene viva a la universidad. Un compromiso performativo, y por lo tanto ético, se manifiesta en acciones como ofrecer una formación universitaria de calidad, coincida esta exactamente o no con las demandas del mercado profesional; alzar la voz ante situaciones sociales, políticas o económicas controvertidas; defender lo mejor de lo heredado en ciencia y cultura, etc. Como sucedía con la razón anteriormente tratada, dicho compromiso alcanza desde el ámbito de la política académica hasta el del íntimo encuentro entre profesor y estudiantes.



### La razón de la convivencia o vida universitaria

La cuarta y última razón por la que la universidad debería representar una comunidad ética es la que hace referencia a su mero funcionamiento, es decir, a la convivencia entre sus miembros y la vida que en ella acontece. La universidad, como cualquier comunidad que se precie, está regida por unos hábitos y unas normas de convivencia. Se trata de un asunto que no solo ha estado siempre presente en la historia de la universidad (Rüegg, 1992; Rothblatt y Wittrock, 1996), sino que es sustancial.

La convivencia en la universidad ha marcado el devenir de la gran mayoría de instituciones universitarias, por no decir todas, ha alimentado algunos de los prejuicios sobre sus miembros, como por ejemplo, la historia de los goliardos en la universidad medieval, o de los profesores *otiosi*, ociosos, durante el siglo XVIII. Vale la pena recordar que la convivencia en las primeras universidades se reglaba hasta límites que no nos parecerían trasnochados. Por ejemplo, en los estatutos que el legado pontificio Roberto de Courçon otorgó a la universidad de París en el año 1215, se puede leer, entre otras cosas, «que no haya banquetes después de los exámenes y de las lecciones inaugurales de los maestros, ni después de los ejercicios de los estudiantes. Sí pueden, sin embargo, llamar a algunos familiares y compañeros, siempre que no sean muchos» (Ronciere, 1966). Evidentemente los tiempos han cambiado, pero cabe preguntarse, ¿en qué se ha transformado la convivencia en las comunidades universitarias actuales?

Algunos autores hablan de la infantilización de los estudiantes universitarios, y se lamentan de que la universidad se asemeja más a los centros de educación secundaria de los que estos proceden que a la vida nueva que debería representar (Torrens, 2002; Llovet, 2011). Tengan o no razón estás visiones más críticas y pesimistas respecto a la actual realidad, ciertamente

la universidad no es lo mismo que las instituciones educativas anteriores a ella (Humboldt, 1991). También debe decirse, sin que esto niegue lo anterior, que los estudiantes de hoy no son los del Medioevo, donde por cierto no existía un sistema educativo como el moderno, incluso se puede decir que los estudiantes de hace veinte años son diferentes a los de hoy en día. Este hecho no debe pasarse por alto. La modernidad, y más tarde la posmodernidad, nos han permitido ver que la convivencia universitaria puede adquirir diferentes patrones, y que la vida universitaria puede ser vivida de diferentes maneras. Podríamos afirmar, en relación a la cuestión previamente planteada, que ambas se han transformado en algo más dinámico y abierto; y que se han derrocado las barreras que separaban a los profesores, y los conocimientos que estos ostentaban, de los estudiantes.

No obstante, sabemos que en la universidad se puede estar de muchas maneras, pero algo nos dice que no se puede estar de todas las maneras posibles. No, si lo que realmente se pretende es que la universidad sea una comunidad ética. La actividad universitaria, entendiendo por esto todo lo que acontece en la universidad, es una actividad virtuosa, y la virtud mantiene una estrecha relación con la práctica (Aristóteles, 2001). Para autores como MacIntyre, determinadas prácticas, como pueden ser las universitarias, requieren acatar las pautas y modelos que las rigen, y por lo tanto, los gustos, las preferencias y las motivaciones personales de los participantes deben quedar sometidos a ellas (MacIntyre, 1984). Esta concepción no debería identificarse con conservadurismo, pues una vez se participa en ellas no hay que aceptar nada sin discusión y espíritu crítico. Además, solo desde la participación en determinadas prácticas se pueden alcanzar los fines virtuosos que estas conllevan (MacIntyre, 1984). Las diferentes prácticas universitarias conducen a fines externos, por ejemplo, la adquisición de determinadas competencias o el aprendizaje de determinados contenidos; pero no debería olvidarse que

también conducen a fines internos que resultan tener el mismo potencial formativo que los anteriores. Un seminario, un trabajo en equipo o el análisis de un caso son más que un medio, también son un fin en sí mismos. Concebir las prácticas universitarias solo como un medio no es concebirlas en su totalidad, y por lo tanto, representa no extraer todo su potencial. La atenta escucha a las voces autorizadas, la capacidad de quedarse con la mejor información posible, el esfuerzo, la lectura crítica, la prudencia intelectual, etc., son bienes que se adquieren por la participación en determinadas prácticas y en determinados formatos de convivencia universitaria.

La comunidad universitaria que pretenda ser una comunidad ética tendría que ahondar en este asunto. La vida universitaria debería ser una vida transformativa, una sucesión de un conjunto de experiencias vitales que incidan en el carácter de sus participantes. La universidad, en este sentido, no finaliza con la obtención del título académico, sino que continúa en la vida futura de estudiantes y profesores. En caso contrario, la universidad se asemejaría a una experiencia más, en algo parecido a una carrera de obstáculos llamados asignaturas.

En este punto, surgen cuestiones como ¿qué tipo de prácticas universitarias son las más pertinentes y deben ser potenciadas, y cuáles son aquellas que deben ser desechadas?, ¿qué criterios son aquellos que permiten diseñar y poner en práctica dichas prácticas?, ¿cómo evaluar los bienes internos, si es que deben ser evaluados? Consideramos que, debido a las particularidades de cada comunidad universitaria, es cada una la que debe diseñar dichas prácticas. En cualquier caso, apostamos porque todas deberían tener sentido ético por ellas mismas, y al mismo tiempo, deberían responder a un sentido de «narratividad» también ética (MacIntyre, 1984). Para ello se hace indispensable, entre otras cosas, el trabajo en equipo del profesorado y el diálogo sobre este tipo de cuestiones que trascienden a las de carácter más didáctico.

## **Posibles caminos para la construcción de comunidades universitarias éticas**

A partir de todo lo comentado, y en relación al segundo objetivo de nuestro trabajo, nos disponemos a señalar algunos caminos, concretamente cuatro, que valdría la pena recorrer para la construcción de comunidades éticas universitarias. Por supuesto, son caminos abiertos, en ningún caso dogmáticos, y además son caminos que cada universidad debería considerar según las circunstancias en las que se ve envuelta.

El primero de ellos se encuentra en el terreno de la formación docente del profesorado universitario. Como hemos señalado a lo largo de nuestro trabajo, la formación universitaria, vector de la idea de universidad, es un tipo de formación que trasciende la exposición y la instrucción. La formación universitaria, como ocurre con las formaciones que la preceden, aunque de una manera diferente, tiene una naturaleza de influencia personal (Steiner, 2004; McEwan, 2011). El profesor universitario, en este sentido, tiene una tarea de orden ético. La transmisión de contenidos académicos y la relación académica que se pueda llegar a establecer entre profesores y estudiantes no son algo ajeno a la cuestión ética (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002; Román, 2003). Sobra decir que esta cuestión no siempre es vista de la misma manera, y que no todos los docentes conciben que una de sus tareas sea la que aquí se apunta. No obstante, y según como se mire, no se trata de algo que uno pueda elegir, sino más bien de algo de lo que uno no se puede escapar. Incluso cuando un docente se propone no influir en sus estudiantes de una manera ética también lo está haciendo. Nos atrevemos a decir que, de entre todas las características de los grandes maestros, las que más sobresalen son precisamente las que están relacionadas con cuestiones éticas, sin que esto quite un ápice de valor a aquellas características más pedagógicas o didácticas. Aquellos docentes que podríamos llamar vocacionales tienen asumido

cual es su papel, y aquellos que no lo son tanto pueden llegar a descubrirlo, nada indica lo contrario. Intentarlo no implica recuperar a todos los disponibles, pero sí a muchos que quizá lo están pero no son conscientes de ello.

En este asunto entran en juego diversas variables que deberían ser tenidas en cuenta para transitar este primer camino. Una de ellas es la que hace referencia al tipo de formación docente que la gran mayoría de universidades ofrecen a sus profesores actualmente. Sin temor a equivocarnos, gran parte de dicha formación se centra en el ámbito de la técnica pedagógica en sus diversas modalidades, dejando un mínimo espacio al ámbito de la teoría pedagógica y filosofía educativa. Como es sabido, la teoría informa a la práctica, le imprime una orientación y un sentido de actuación. El profesorado universitario debería estar informado del sentido de su quehacer, incluso del sentido de la institución de la que forma parte, de su historia, sus éxitos y sus fracasos. Sentirse portador de una tradición es una buena manera de encarnarla.

Otra variable que considerar es la que hace referencia a la evaluación del profesorado por parte de sus estudiantes. A nadie escapa que, en la actualidad, se puede salir muy bien en la foto, sin que eso signifique que la tarea docente se haya llevado a cabo de una manera excelente y viceversa. Los estudiantes deben disponer de la oportunidad de aportar información sobre la transmisión e influencia que sus profesores han ejercido sobre ellos. En caso contrario, difícilmente sabremos si el profesor ha entrado en el terreno de la ética, si ha sido un mero expositor de contenidos, o si simplemente les ha mantenido entretenidos durante unos meses. La tarea es ardua, pero no por ello debemos dejar de acometerla. Una universidad que se precie de ser una comunidad ética está formada por un conjunto de maestros que asumen su papel en profundidad, que se obsesionan por la transmisión y que no se desentienden de lo que realmente significa el encuentro educativo universitario.

El segundo camino que valdría la pena transitar es el que hace referencia al compromiso responsable con la comunidad. En este sentido, la universidad debería mantenerse firme ante las demandas de la realidad, sin que eso signifique, ni mucho menos, dejar de atenderlas. El hecho de mantenerse firme hace referencia a no dar pasos en falso, por ejemplo, no implicarse en cuestiones que no tengan repercusiones éticas, o que directamente atenten contra ella. Ciertamente, la gran mayoría de relaciones que la universidad establece con la comunidad la incorporan, pero podría suceder que no siempre fuera así. Del mismo modo, también podría suceder que hubiera realidades sociales que permanecieran huérfanas de la acción universitaria, cuando esta les sería de gran ayuda. En todo lo dicho tiene mucho que aportar la política académica de cada institución y la política universitaria de cada comunidad social. De puertas adentro, también hay cuestiones que deben tenerse en cuenta. El compromiso responsable con el hecho social se refleja en todos y cada uno de los miembros de la comunidad universitaria, personal de administración y servicios, profesorado y estudiantes (Moore, 2008). Vale la pena decir que propuestas como el «aprendizaje servicio» (Puig, 2009) y similares son una buena manera de abordar el asunto, de colaborar en la transformación de comunidades universitarias en comunidades éticas.

El tercer camino por recorrer es el que tiene que ver con la comunidad de intelectuales. Entendemos que un intelectual es alguien que encarna la ética, alguien que se aleja del utilitarismo profesional más extremo y del libertarismo social y personal (Sandel, 2011). Las ciencias y las humanidades, ramificadas a su vez en un número considerable de profesiones, necesitan de una actividad intelectual, de algo más que su mera adquisición y posterior puesta en práctica. La comunidad universitaria, en tanto que comunidad ética, debería apostar por la formación de personas autodeterminadas, entendiéndose que «una autodeterminación lograda sería la de quien trata de realizar un proyecto

de vida prometedor, y no se deja encadenar por ese proyecto» (Innerarity, 2001: 40). En este punto, nos parece imprescindible el trabajo en equipo del profesorado, siempre y cuando sea un trabajo que aborde cuestiones de este calado. La intelectualidad también es una competencia que podría ser incorporada en los programas de estudios y los planes docentes. Aun así, somos conscientes de que quedan cuestiones en el tintero, como la que hace referencia a cómo evaluar este tipo de competencias.

El cuarto y último camino al que queremos hacer referencia es el que tiene que ver con la convivencia y la vida universitaria, el aprendizaje y la participación. Como hemos tratado de defender, se trata de otra razón por la que la universidad es una comunidad ética. El diálogo y la interlocución resultan ser un instrumentos valiosos para pactar cómo se debe funcionar en la universidad, qué cosas están permitidas y en qué sentido, y cuáles no. No obstante, no deberíamos olvidar que, según como se mire, la relación educativa no es una relación simétrica. El profesor ve la realidad desde un punto de vista que el estudiante aún no ha adquirido, a veces que ni tan siquiera sospecha que existe. El profesor, por lo tanto, tiene la responsabilidad ética de defender y ofrecer los mejores aprendizajes posibles, de hacer ver al estudiante que determinadas maneras de actuar permiten conquistar los bienes que la universidad ofrece y que hay otras maneras de hacer las cosas que impiden dicha conquista. El profesor bien informado por su experiencia universitaria y por la misión de la institución a la que representa sabe que el carácter típicamente universitario es un conjunto de disposiciones que sistemáticamente le llevan a uno a actuar de un modo y no de otro, a llevar determinados tipos de vida profesional y personal. En este sentido, consideramos oportuna la potenciación que desde el EEES se está dando a la participación y actividad de aprendizaje del estudiante en los procesos de aprendizaje y docencia y a la actividad tutorial, actividad que por cierto, ha sido amplia y profundamente trabajada en otras

realidades universitarias (Walton, 1972; Palfreyman, 2001). Todos ellos pueden ser buenos espacios para generar sentido de pertenencia, implicación y participación auténtica en la vida universitaria y, en definitiva, para potenciar el sentido de comunidad y de compromiso.

## **A modo de conclusión**

Como se ha tratado de demostrar, la comunidad universitaria también puede ser una comunidad ética. Es más, después de todo lo dicho, algo nos dice que una comunidad universitaria que no se comporta como tal pierde parte de su esencia, no responde a su naturaleza y, por lo tanto, podríamos decir que no acaba de cumplir con su misión. En este sentido, resulta importante dar razones que demuestren que la comunidad universitaria puede devenir una comunidad ética. Para ello, hemos acudido a algunos de los retazos de las primeras instituciones universitarias. Lejos de lo que podría parecer, el conocimiento de la génesis de la institución universitaria puede aportar luz hacia el incierto futuro universitario.

Como ya apuntábamos en la introducción de nuestro trabajo, podríamos encontrar más razones que fundamentaran nuestra hipótesis inicial, no obstante hemos señalado algunas que nos parecen ineludibles. El profundo papel que tiene encomendado el profesor universitario, el compromiso de la universidad con el hecho social, la intelectualidad como característica fundamental de los miembros de cualquier institución universitaria que se precie y la convivencia o vida universitaria, son razones de peso para que una comunidad universitaria demuestre y afiance la altura ética que se le presupone. Finalmente, hemos planteado diversos caminos que valdría la pena transitar. Somos conscientes de que muchas universidades los tienen abiertos y que incluso los han recorrido, pero también es verdad que hay otras que quizá ni tan siquiera se los habían planteado.

Por último, advertimos que quedan muchas cuestiones en el tintero, cuestiones a las que tendremos que encontrar respuestas plausibles. Sin embargo, como apuntábamos al principio de

nuestro trabajo, la incertidumbre de la idea de universidad, su tensa naturaleza, nos dice que nuevas respuestas aportarían nuevas preguntas, que la cuestión universitaria es un camino sin fin.

---

## Notas

<sup>1</sup> Este dato ha sido extraído del laboratorio de Cibermetría, perteneciente al CSIC: [http://www.webometrics.info/top12000\\_es.asp](http://www.webometrics.info/top12000_es.asp) [Fecha de consulta: 16/febrero/2012].

<sup>2</sup> Todos los documentos clave del proceso de Bolonia, que son las declaraciones de las reuniones de ministros de educación superior europeos, las declaraciones de la Asociación de la Universidad Europea (EUA), los informes de seguimiento y los documentos complementarios, pueden consultarse en la página web de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas: <http://www.crue.org>. [Fecha de consulta: 16/febrero/2012].

## Referencias bibliográficas

---

- ABELLÁN, J. (2008). La idea de universidad en Wilhelm Von Humboldt. En F. ONCINA (ed.), *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (de Kant a Nietzsche)*. Madrid: Dykinson, 273-296.
- AGUADÉ, S. (ed.) (1994). *Universidad, cultura y sociedad en la Edad Media*. Madrid: Universidad Alcalá de Henares.
- ÁGUEDA, B. y CRUZ, A. (2011). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- ARISTÓTELES. (2001). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza Editorial.
- BARLETT, A. (1976). *A Free and Ordered Space: The Real World of University*. Nueva York: W. W. Norton.
- BAUMAN, Z. (2005). *Ética Posmoderna*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- BAYEN, M. (1978). *Historia de las universidades*. Barcelona: Oikos-Tau.
- BERMEJO, J. C. (2007). *La aurora de los enanos. Decadencia y caída de las universidades europeas*. Madrid: FOCA.
- BERMEJO, J. C. (2009). *La fábrica de la ignorancia. La universidad del «como si»*. Madrid: Akal.
- BLOOM, A. (1987). *The Closing American Mind*. Nueva York: Simon & Schuster.
- BONVECCHIO, C. (ed.) (1991). *El mito de la Universidad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- BOWEN, W. y SHAPIRO, H. (1998). *Universities and Their Leadership*. Princeton: University Press.
- CLARK, B. (1894). *Perspectives on Higher Education*. Berkeley: University of California Press.
- COBBAN, A. B. (1975). *The Medieval Universities: Their Development and Organization*. Londres: London University Press.
- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- CORTINA, A. (2003). La universidad desde una perspectiva ética. En F. J. PEÑA (ed.), *Ética para la sociedad civil*. Valladolid: Publicaciones de la Universidad de Valladolid, 39-65.
- DERRIDA, J. (2002). *La universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- DOLS, M. W. (1987). The Origins of the Islamic Hospital, *Bulletin of the History of Medicine*, 62, 376-390.
- ETZIONI, A. (1999). *La nueva regla de oro. Comunidad y moralidad en una sociedad democrática*. Barcelona: Paidós.
- GUITTON, J. (2005). *El trabajo intelectual*. Madrid: Rialp.
- HABERMAS, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- HUMBOLDT, W. (1991). Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín. En C. BONVECCHIO (ed.), *El mito de la Universidad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 75-96.
- HURR, T. E. (1993). *The Rise of Early Modern Science: Islam, China and the West*. Cambridge: Cambridge University Press.

- INNERARITY, D. (2001). *Ética de la hospitalidad*. Barcelona: Península.
- KANT, I. (1999). *La contienda entre las facultades de filosofía y teología*. Madrid: Trotta.
- KERR, C. (2001). *The Uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press.
- LÉVINAS, E. (1998). *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Caparrós Editores.
- LLOVET, J. (2011). *Adéu a la Universitat. L'eclipsi de les Humanitats*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- MACINTYRE, A. (1984). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- MARTÍNEZ, M., BUXARRAIS, M. R. y ESTEBAN, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético, *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-45.
- MARTÍNEZ, M. y PAYÀ, M. (coords.) (2008). La formación de la ciudadanía en el Espacio Europeo de Educación Superior. En J. L. GARCÍA (ed.), *Formar ciudadanos europeos*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes, 19-98.
- MARTÍNEZ, M. y VIADER, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario, *Revista de Educación*, número extraordinario, 213-234.
- MARTÍNEZ, M. (2008). *Aprendizaje, servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro/ ICE-UB.
- MCEWAN, H. (2011). Narrative Reflection in the Philosophy of Teaching: Genealogies and Portraits, *Journal of Philosophy of Education*, 45 (1), 125-140.
- MOORE, S. (ed.) (2008). Practical Approaches to Ethics for Colleges and Universities, *New Directions for Higher Education*, 142.
- NEWMAN, J. H. (1986). *The idea of a university*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- ORTEGA y GASSET, J. (1930). *La misión de la universidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- PALFREYMAN, D. (2001). *The Oxford Tutorial: «Thanks, you taught me how to think»*. Oxford: OxCHEPS.
- PROCARIO, E. y BEAN, D. (2002). Institutions of Higher Education: Cornerstones in Building Ethical Organizations, *Teaching Business Ethics*, 6, 101-116.
- PUIG, J. (coord) (2009). *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- RABADE, M<sup>a</sup> P. (1996). *Las universidades en la Edad Media*. Madrid: Arco Libros.
- RONCIERE, C. M. (1996). *L'Europe au Moyen Age: documents expliqués II*. París: Fin IXe siècle-fin XIIIe siècle.
- ROMAN, B. (ed.) (2003). *Por una ética docente*. Baracaldo: Grafite Ediciones.
- ROSOVKY, H. (1990). *The University: an owner's manual*. Nueva York: W. W. Norton.
- ROTHBLATT, S. y WITTRÖCK, B. (eds.) (1996). *La Universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- RÜEGG, W. (1992). *A history of the University in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SÁNCHEZ FERLOSIO, R. (2002). *La hija de la guerra y la madre de la patria*. Madrid: Destino.
- SANDEL, M. J. (2011). *Justicia: ¿hacemos lo que debemos?* Barcelona: Debate.
- SCOTT, J. (2006). The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations, *The Journal of Higher Education*, 77 (1), 1-39.
- STEINER, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.
- STEINER, G. y LADJALI, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.
- THORENS, J. (1996). Role and Mission of the University at Dawn of the 21st Century, *Higher Education Policy*, 9 (4), 267-275.
- TORRENS, R. (2002). *Noves raons de la universitat. Un assaig sobre l'espai universitari català*. Vic: Eumo Editorial.
- WALTON, A. J. (1872). *Lectures, Tutorials and the Like*. Oxford: MTP Publishing.
- WEBER, M. (1983). *El trabajo intelectual como profesión*. Barcelona: Bruquera.
- WILSHIRE, B. (1990). *The Moral Collapse of the University*. Albany: State University of New York Press.
- WYATT, J. (1990). *Commitment to Higher Education. Seven West European Thinkers on the Essence of the University*. Max Horkheimer, Karl Jaspers, F. R. Leavis, John Henry Newman, José Ortega y Gasset, Paul Tillich, Miguel de Unamuno. Buckingham: SHRE and Open University Press.
- ZABALZA, M. A. (2011). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

## **Abstract**

---

### *Are all universities universities? The university as an ethical community*

The university is an uncertain institution, as its history reflects. It seems as if this uncertainty were part of its own nature and definition, an uncertainty which is adapted to the circumstances of any time and place. Moreover, when we stand before a university in which uncertainty has been diluted, or has simply disappeared, we wonder if the university can be called as such. Among other issues, there is uncertainty about what kind of community the university is, and especially what kind of community it should be. This paper delves into the idea that university is an ethical community. Furthermore, we try to argue that this feature is not ornamental or elective, but is also part of its definition, and something that should be recovered for the construction of the EHEA. Here, participation and student learning during the learning and teaching process and tutorial activity can be good places in which to generate a sense of belonging, involvement and meaningful participation in university life and, ultimately, enhance the sense of community and commitment. To do so, we examine various reasons why the university should be understood as an ethical community, and suggest various ways in which we could start working on the issue.

**Key words:** *University, Ethics, EHEA, Community.*

## **Résumé**

---

### *Est-ce que toutes les universités sont des universités ? L'Université comme une communauté éthique*

L'université est une institution incertaine, son histoire est le reflet. Il semble comme si l'incertitude ferait partie de sa nature même et sa définition, une incertitude qui essaye de s'adapter aux circonstances de chaque moment et de chaque lieu. En plus lorsque nous nous trouvons face à une université dans laquelle l'incertitude est diluée, ou a tout simplement disparue, nous nous demandons si cette université peut vraiment s'appeler comme ça. Parmi d'autres questions, il y a de l'incertitude quant à quelle genre de communauté est l'université, et surtout, quelle genre de communauté devrait-elle être. Ce travail approfondi sur l'idée que l'université est une communauté éthique. Aussi, il essaye de faire valoir que cette fonctionnalité n'est pas ornementale ou élective, mais, qu'en plus de faire partie de sa définition, c'est quelque chose qui devrait être récupéré pour la construction de l'EEES. Dans celui-ci la participation et l'activité d'apprentissage des étudiants dans les processus d'apprentissage et d'enseignement, aussi bien que l'activité tutoriel, peuvent être de bons endroits pour générer un sentiment d'appartenance, l'implication et la participation significative dans la vie universitaire et, finalement, le renforcement du sentiment de communauté et d'engagement. Pour ce faire, nous examinons diverses raisons pour lesquelles l'université devrait être comprise en tant que communauté éthique, et nous suggérons diverses façons dont nous pourrions commencer à travailler sur cette question.

**Mots clés:** *Université, éthique, EEES, communauté.*

## Perfil profesional de los autores

---

### **Francisco Esteban Bara**

Miembro del Grupo consolidado de Investigación en Educación Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona. Actualmente dirige una investigación subvencionada por la Universidad de Barcelona sobre aprendizaje ético y formación para la ciudadanía en la universidad. Sus últimas publicaciones versan sobre la idea y misión de la universidad, la formación universitaria en el EEES, y las aportaciones del comunitarismo al hecho universitario.

Correo electrónico de contacto: franciscoesteban@ub.edu

### **Miquel Martínez Martín**

Miembro del Grupo consolidado de Investigación en Educación Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona. Participa en proyectos de investigación y estudios sobre aprendizaje ético y universidad, cambio de cultura docente y formación del profesorado universitario. Ha sido director del Instituto de Ciencias de la Educación, decano de la Facultad de Pedagogía y vicerrector de la Universidad de Barcelona. Participa como consultor y evaluador en diferentes proyectos, agencias, instituciones, administraciones de carácter educativo y universidades en España y a nivel internacional.

Correo electrónico de contacto: miquelmartinez@ub.edu