



BORDÓN

Revista de Pedagogía

NÚMERO MONOGRÁFICO / *SPECIAL ISSUE*

Ética y universidad / *Ethics and university*

Francisco Esteban y Pádraig Hogan
(editores invitados / *guest editors*)

Indexed in
SCOPUS



S
O
C
I
E
D
A
D

E
S
P
A
Ñ
O
L
A

D
E

P
E
D
A
G
O
G
Í
A

B

2017 OCTUBRE-DICIEMBRE

VOLUMEN 69 • N.º 4

MADRID (ESPAÑA)

ISSN: 0210-5934
e-ISSN: 2340-6577

BORDÓN

Revista de Pedagogía

NÚMERO MONOGRÁFICO / *SPECIAL ISSUE*

Ética y universidad /
Ethics and university

Francisco Esteban y Pádraig Hogan
(editores invitados / *guest editors*)



Volumen 69
Número, 4
2017

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

Tasa de rechazo de artículos:

Año 2011: 70%.
Año 2012: 68%.

Año 2013: 72%.
Año 2014: 61%.

Año 2015: 78%.
Año 2016: 77%

Compromiso editorial en la comunicación del resultado de la revisión de artículos: 2-3 meses.

Indexación de Bordón

La revista *Bordón* está indexada en Scopus, en la Web of Science (Emerging Sources Citation Index, ESCI) y posee el Sello de Calidad de la FECYT (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología) de las ediciones 2012 y 2015. Según se indica en la clasificación nacional DICE-ANECA, *Bordón* está clasificada en el grupo de impacto internacional INT2 del ERIH - European Reference Index for the Humanities de la European Science Foundation y en ERIH PLUS, en el grupo A de la ANEP y cumple el 100% de criterios LATINDEX (33/33). Además *Bordón* aparece en CIRC-DIALNET (categoría A), INRECS (1º cuartil), MIAR (1º cuartil) y RESH (17/18 criterios CNEAI; 21/22 criterios ANECA). Indexada también en EBSCO, ProQuest (International Bibliography of the Social Sciences - IBSS y Periodicals Index Online - PIO), QUALIS-CAPES (A2) (Brasil), ERIC, OEI, CSIC-CINDOC, IRESIE, CARHUS, 360º, DULCINEA. Más información en la página web (http://www.sepedagogia.es/?page_id=226).

Bordón. Revista de Pedagogía es una revista colaboradora del Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

Indexed in
SCOPUS



Redacción y suscripciones

Toda la correspondencia general sobre la revista, y especialmente la referida a las relaciones de los colaboradores, suscripciones y distribución, deberá dirigirse a:

Sociedad Española de Pedagogía
Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS)
del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).
C/ Albasanz, 26-28 - Despacho 3C1. 28037 Madrid.
Tel.: 91 602 26 25.

Precios de suscripción institucional: España: 80 euros; extranjero: 100 euros. Número suelto: 20 euros.

Periodicidad

Bordón es una publicación trimestral que se edita en los trimestres enero-marzo, abril-junio, julio-septiembre y octubre-diciembre.

© Sociedad Española de Pedagogía
Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

C/ Albasanz, 26-28 - Despacho 3C1. 28037 Madrid
Correo electrónico: sep@csic.es
Internet: www.sepedagogia.es

Patrocinios institucionales: Si una institución desea colaborar económicamente con la edición de un número de *Bordón* y figurar como patrocinador, póngase en contacto con la Secretaría de la Sociedad Española de Pedagogía.

Impresión: Cyan, Proyectos Editoriales, S.A.

Depósito legal: M. 519-1958
ISSN: 0210-5934
e-ISSN: 2340-6577

Bordón es una revista de orientación pedagógica que publica la **Sociedad Española de Pedagogía**. Se distribuye entre los miembros de la Sociedad, pero puede también realizarse la suscripción y compra de ejemplares directamente.

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD

EDITOR JEFE/DIRECTOR / EDITOR-IN-CHIEF

Arturo Galán. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

EDITORES ASOCIADOS / ASSOCIATE EDITORS

Ángeles Blanco Blanco. Universidad Complutense de Madrid

Inmaculada Egido Gálvez. Universidad Complutense de Madrid

Swapna Kumar. University of Florida

Elida V. Laski. Boston College

Asunción Manzanares Moya. Universidad de Castilla-La Mancha

EDITOR DE RECENSIONES / BOOK REVIEW EDITOR

Francisco Esteban Bara. Universidad de Barcelona

CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL ADVISORY BOARD

Francisco Aliaga. Universidad de Valencia

Rosa Bruno-Jofre. Queen's University (Ontario, Canadá)

Randall Curren. University of Rochester (Nueva York, EE UU)

Charles Glenn. Boston University (EE UU)

Enrico Gori. Università degli Studi di Udine (Italia)

Lars Loevlie. Universidad de Oslo (Noruega)

Paul Standish. Institute of Education. University of London (Reino Unido)

CONSEJO TÉCNICO DE TRADUCCIÓN / TRANSLATION TECHNICAL BOARD

Alicia García Fernández

Juan Carlos Gutiérrez Dutton

SECRETARIA ADMINISTRATIVA / ADMINISTRATIVE SECRETARY

Valeria Aragone

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

José Luis Gaviria Soto. Presidente

Arturo de la Orden Hoz. Presidente Honorífico

Luis Lizasoain Hernández. Vicepresidente primero

Gonzalo Jover Olmeda. Vicepresidente segundo

Joaquín A. Paredes Labra. Secretario general

María Jesús Mohedano Fuertes. Vicesecretaria

David Reyero García. Tesorero

Elea Giménez Toledo. Vocal por el CCHS (CSIC)

Arturo Galán González. Vocal como Editor Jefe de *Bordón. Revista de Pedagogía*

COMITÉ CIENTÍFICO / SCIENTIFIC ADVISORY BOARD

- Juan Ansión. Pontificia Universidad Católica del Perú
Javier Argos González. Universidad de Cantabria
Alfredo J. Artilles. Arizona State University
Ángela E. Arzubíaga Scheuch. Arizona State University
Pilar Aznar Minguet. Universidad de Valencia
Eduardo Backhoff. Universidad Autónoma Baja California
María Remedios Belando Montoro. Universidad Complutense de Madrid
Antonio Bernal Guerrero. Universidad de Sevilla
Leonor Buendía Eisman. Universidad de Granada
Flor A. Cabrera Rodríguez. Universidad de Barcelona
Isabel Cantón Mayo. Universidad de León
Julio Carabaña Morales. Universidad Complutense de Madrid
Rafael Carballo Santaolalla. Universidad Complutense de Madrid
Mario Carretero Rodríguez. Universidad Autónoma de Madrid
María Castro Morera. Universidad Complutense de Madrid
Antoni Colom Cañellas. Universidad de las Islas Baleares
Ricardo Cuenca. Sociedad de Investigación Educativa Peruana
Santiago Cueto. Sociedad de Investigación Educativa Peruana
M.^a José Díaz-Aguado Jalón. Universidad Complutense de Madrid
Dimitar Dimitrov. George Mason University
Juan Escámez Sánchez. Universidad de Valencia
Araceli Estebanz García. Universidad de Sevilla
M.^a José Fernández Díaz. Universidad Complutense de Madrid
Mariló Fernández Pérez. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Joaquín Gairín Sallant. Universidad Autónoma de Barcelona
María García Amilburu. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Lorenzo García Aretio. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Joaquín García Carrasco. Universidad de Salamanca
Eduardo García Jiménez. Universidad de Sevilla
Narciso García Nieto. Universidad Complutense de Madrid
José Manuel García Ramos. Universidad Complutense de Madrid
María José García Ruiz. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Jesús Nicasio García Sánchez. Universidad de León
Belén García Torres. Universidad Complutense de Madrid
Bernardo Gargallo López. Universidad de Valencia
Samuel Gento Palacios. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Petronilha B. Gonçalves e Silva. Asociación Brasileña de Investigación Educativa
M.^a Ángeles González Galán. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Ángel-Pío González Soto. Universidad Rovira i Virgili
Begoña Gros Salvat. UOC
Fuensanta Hernández Pina. Universidad de Murcia
Francisco Javier Hinojo Lucena. Universidad de Granada
Alfredo Jiménez Eguizábal. Universidad de Burgos
Carmen Jiménez Fernández. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Jesús M. Jorret Meliá. Universidad de Valencia
Ángel de Juanas Oliva. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Luis Lizasoáin Hernández. Universidad del País Vasco
Juan Antonio López Núñez. Universidad de Granada
Félix López Sánchez. Universidad de Salamanca
Joan Mallart i Navarra. Universidad de Barcelona
Carlos Marcelo García. Universidad de Sevilla
Miquel Martínez Martín. Universidad de Barcelona
Óscar Maureira. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. Chile
Mario de Miguel Díaz. Universidad de Oviedo
Ramón Mínguez Vallejos. Universidad de Murcia
Isabel Muñoz San Roque. Universidad Pontificia Comillas
M.^a Ángeles Murga Menoyo. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Marisa Musai. Università Cattolica del Sacro Cuore
Concepción Naval Durán. Universidad de Navarra
María José Navarro García. Universidad de Castilla-La Mancha
María del Carmen Palmero Cámara. Universidad de Burgos
Ascensión Palomares Ruiz. Universidad de Castilla-La Mancha
María Jesús Perales. Universidad de Valencia
Cruz Pérez Pérez. Universidad de Valencia
Juan de Pablo Pons. Universidad de Sevilla
Reinaldo Portal Domingo. Universidad Federal de Maranhao (Brasil)
Ángel Serafín Porto Ucha. Universidad de Santiago de Compostela
M.^a Mar del Pozo Andrés. Universidad de Alcalá
Josep María Puig Rovira. Universidad de Barcelona
Marta Ruiz Corbella. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
María Auxiliadora Sales Ciges. Universidad Jaime I
Jesús M. Salinas Ibáñez. Universidad de las Islas Baleares
M.^a Carmen Sanchidrián Blanco. Universidad de Málaga
Juana María Sancho Gil. Universidad de Barcelona
M.^a Luisa Sevillano García. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Luis Sobrado Fernández. Universidad de Santiago de Compostela
Tomás Sola Martínez. Universidad de Granada
Jesús Modesto Suárez Rodríguez. Universidad de Valencia
Francisco Javier Tejedor Tejedor. Universidad de Salamanca
José Manuel Touriñán López. Universidad de Santiago de Compostela
Javier Tourón Figueroa. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)
Jaume Trilla Bernet. Universidad de Barcelona
Javier M. Valle. Universidad Autónoma de Madrid
Gonzalo Vázquez Gómez. Universidad Complutense de Madrid
Julio Vera Vila. Universidad de Málaga
Verónica Villarán Bedoya. Universidad Peruana Cayetano Heredia
Antonio Viñao Frago. Universidad de Murcia
Miguel Ángel Zabalza Beraza. Universidad de Santiago de Compostela

Contenido

NÚMERO MONOGRÁFICO / *SPECIAL ISSUE*: ÉTICA Y UNIVERSIDAD / *ETHICS AND UNIVERSITY*

PRESENTACIÓN EDITORIAL / *INTRODUCTION TO THE SPECIAL ISSUE*

- 11 El corazón del asunto: revisando cuestiones éticas en la educación superior
The heart of the matter: reviewing ethical issues in higher education
Francisco Esteban y Pádraig Hogan

ARTÍCULOS / *ARTICLES*

- 19 El sujeto ético en los estudios universitarios de educación: humanismo, poshumanismo y democracia
The ethical subject in the university studies of education: humanism, posthumanism and democracy
Juan García-Gutiérrez, Fernando Gil Cantero y David Reyer García
- 35 La dimensión ética de la Educación Superior en Odontología: un estudio en Brasil
The ethical dimension of Higher Education in Dentistry a study in Brazil
Mirelle Finkler y Flávia Regina Souza Ramos
- 51 Formación ética en el Grado de Administración y Dirección de Empresas en España: posibles contrariedades
Ethical development in Business Administration and Management Degrees: possible setbacks
Teodor Mellen, Amelia Tey y Francisco Esteban
- 63 La ética del Aprendizaje Servicio en la universidad: una interpretación desde el pragmatismo
The ethics of Service Learning at university: an interpretation from pragmatism
José L. González-Geraldo, Gonzalo Jover y Miquel Martínez
- 79 La apuesta por la literatura para la formación ética en la universidad. Una experiencia de aula con estudiantes colombianos
The commitment to literature for ethical training in the university. A classroom experience with Colombian students
Victoria Eugenia Ángel Alzate
- 93 Shaping a new ethical landscape in teacher education: an irish experience in an international context
Dando forma a un nuevo paisaje ético en la formación de maestros: una experiencia irlandesa en un contexto internacional
Rose Dolan & Pádraig Hogan

- 109 Embedding ethical agency in initial teacher education: the Professional Master of Education
Integrando la cuestión ética en la educación inicial de maestros: el Máster Profesional en Educación
Anthony Malone
- 125 Ethics education at the university: from teaching an ethics module to education for the good life
Educación ética en la universidad: de la implementación de un módulo de ética a la educación para la vida buena
Doret de Ruyter & Anders Schinkel
- 139 The exclusion of ethics
La exclusión de la ética
Paul Standish

RECENSIONES / BOOK REVIEW

- 153 Dewey, J. (2016). *Democracia e educación: Unha introdución á filosofía da educación*
Gonzalo Jover
- 157 Jiménez Cortés, R., Rebollo Catalán, Á., y García Pérez, R. (2016). *Aprendizaje con TIC para la inclusión digital. Las mujeres como tejedoras de las redes sociales*
Patricia Ibáñez Ibáñez
- 159 Gargallo López, B. (coord.) (2017). *Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la universidad. Fundamentación, procedimientos y evidencias de aplicación e investigación*
Miguel Anxo Santos Rego
- 161 Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*
Carmen Alba Pastor
- 162 Núñez Cubero, L., y Romero Pérez, C. (2017). *Teoría de la Educación. Capacitar para la práctica*
Ernesto Colomo Magaña

POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA BORDÓN

NORMAS PARA LA REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE COLABORACIONES

NÚMERO MONOGRÁFICO / *SPECIAL ISSUE:*
ÉTICA Y UNIVERSIDAD /
ETHICS AND UNIVERSITY

PRESENTACIÓN EDITORIAL /
INTRODUCTION TO THE SPECIAL ISSUE

EL CORAZÓN DEL ASUNTO: REVISANDO CUESTIONES ÉTICAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

The heart of the matter: reviewing ethical issues in higher education

FRANCISCO ESTEBAN⁽¹⁾ Y PÁDRAIG HOGAN⁽²⁾

⁽¹⁾ *Universidad de Barcelona*

⁽²⁾ *National University of Ireland Maynooth*

DOI: 10.13042/Bordon.2017.690401

El esfuerzo que las universidades están dedicando para situarse a la altura de las actuales circunstancias socioeconómicas es importante y, en consecuencia, también se está realizando un notable trabajo a la hora de formar excelentes profesionales, los mejores posibles, los más competentes, los mejor capacitados y preparados. Se podría decir que a nuestras universidades ya no se le escapa ninguna demanda que deba ser satisfecha y requiera algún tipo de atención, sea formulada por los estudiantes, por la sociedad en general o por algún ámbito profesional en concreto. Podría afirmarse, sin miedo alguno, que las universidades de hoy se han desplegado de tal manera que se ajustan a cualquier particularidad de la realidad en la que viven. Hay cosas a mejorar, dirán algunos, sí, es cierto, pero también es verdad que la acomodación que las universidades vienen desarrollando durante los últimos años es importante y relevante.

Sin embargo, y a pesar de los éxitos alcanzados, algo parece quedar desatendido, algo que, al igual que la adaptación a la realidad, también es propio de la universidad en general y de la formación universitaria en particular. Cuando hablamos de la universidad, no nos deberíamos referir solo a una institución que tenga que atender a lo que sucede a su alrededor, al mismo tiempo deberíamos pensar en una corporación de maestros y estudiantes que

se dedican a buscar la verdad, el bien y la belleza de las cosas, es decir, deberíamos poder reconocernos en lo que, etimológicamente hablando, es una *universitas*. En otras palabras, en la universidad no solo se forman profesionales altamente cualificados, también se aspira a educar profesionales con altura ética, almas y mentes sobrias y valerosas que sepan orientar a la comunidad, personas que encarnen una vida buena, lograda y plena, en definitiva, gente que, en las calles, oficinas y hogares, impriman humanidad. Ya hace unos años, el eminente filósofo Michael Oakeshott se refería a esto con ciertas palabras:

“La universidad debe cuidarse del mecenazgo de este mundo, o descubrirá que ha vendido su derecho de nacimiento por un plato de lentejas; descubrirá que, en lugar de estudiar y enseñar las lenguas y las literaturas del mundo, se transformó en una escuela de capacitación para intérpretes; que, en lugar de dedicarse a buscar hallazgos científicos, se ocupa de formar ingenieros en electrónica o químicos industriales; que, en vez de estudiar la historia, estudian y enseñan historia con un propósito ulterior; que, en vez de educar a hombres y mujeres, los capacitan exclusivamente para cubrir un nicho de la sociedad” (M. Oakeshott [2009], *La voz del aprendizaje liberal*. Buenos Aires: Katz Editores, pp. 143-144).

Quizá sea el momento de concebir la formación universitaria como un acontecimiento ético, en tanto que educación personal además de profesional. Ya sabemos que los documentos oficiales, estatutos y hasta programas docentes incorporan cuestiones relativas a esa educación humanística, ética y personal, pero también creemos en aquello que dice que “del dicho al hecho hay un gran trecho”, y en aquello otro de que “el papel lo aguanta todo”. Ahora que estamos en época de impactos, nos atrevemos a decir que el impacto de la educación superior está muy determinado por el tipo de personas que lleguen ser los futuros profesionales y ciudadanos, y no solo por lo que sepan o no sepan hacer.

Este monográfico está conformado por artículos en español y en inglés. En relación con los primeros: los cinco trabajos que se presentan contribuyen a la recuperación de la formación ética de la que venimos hablando y que no deberíamos perder, a menos que, como dijera el cardenal Newman, queramos seguir llamando universidad a la universidad. El trabajo de los profesores Juan García, Fernando Gil y David Reyero aborda un interesante asunto, a saber: el envite de las nuevas visiones sobre la condición humana que abren las tecnologías NBIC (nanotecnologías, biotecnologías, tecnologías de la información y las ciencias cognitivas). Esa provocación se formula en varias tesis: al vaciarnos de las condiciones de humanidad, que es lo que sucede en no pocas ocasiones, pudiéramos creer que llegaremos a ser más y mejores; la descompensación existente entre posibilidades técnicas y el conocimiento de sus posibles consecuencias puede ocasionarnos serios problemas; y por último, la pretendida perfección artificial puede ocasionar que posterguemos y desterremos la importancia educativa de la vivencia particular e íntima. Aquellas personas con afán de formar a los profesionales más sofisticados no deberían dejar de leer este trabajo.

El trabajo de las profesoras Mirelle Finkler y Flávia Souza analiza la situación en la que se encuentra la formación ética en los estudios de

Odontología de una universidad brasileña. Se trata de un atractivo estudio que debería ser de interés, especialmente, para todas aquellas facultades en las que se imparten estudios vinculados al mundo de la sanidad. Sobra decir la importancia que tiene la formación ética para esos perfiles profesionales que deberán encarar dilemas éticos de manera constante, y quizá más importante, atender a personas con algún problema de salud. En dicho trabajo se apunta una conclusión que no debería pasarse por alto: la formación ética de los estudiantes pasa por la formación ética del profesorado universitario, por sus maneras de hacer y de ser. Muy relacionado con este trabajo está el de los profesores Teodor Mellen, Amelia Tey y Francisco Esteban. Aquí se analiza la formación ética en los estudios de Administración y Dirección de Empresas (ADE) de las universidades españolas. También en este ámbito se hace necesaria la formación ética, más en los tiempos que corren. Se concluye que es difícil encontrar una universidad pública o privada que no considere tal asunto. Ahora bien, cuestiones como son el tipo de planteamiento de dicha formación o su ubicación en los planes de estudios, hablan por sí solos, y se advierte que quizá a esa formación no se le otorgue toda la importancia que merece.

El trabajo de los profesores José Luis González Geraldo, Gonzalo Jover y Miquel Martínez encara el tema del Aprendizaje Servicio, quizá una de esas propuestas formativas que están más en boga en las universidades de hoy, y que están llamadas a ocupar un relevante espacio durante los años venideros. Lo más importante de este trabajo es que no se trata de una experiencia, sino de una auténtica y profunda reflexión filosófica y pedagógica sobre las potencialidades del Aprendizaje Servicio. Cualquier persona que esté trabajando en ello, o que haya pensado empezar a hacerlo, no debería dejar de acudir a este texto que, sin duda, aporta la seguridad intelectual necesaria para conducir con éxito el Aprendizaje Servicio. El trabajo de la profesora Victoria Eugenia Ángel presenta una experiencia con estudiantes de Tecnología Industrial de

una universidad colombiana. La experiencia trata de demostrar la formación ética, humanística o personal que se puede llegar a alcanzar a través de la literatura. Se trata de un atractivo y muy sugerente trabajo, principalmente porque recupera una idea que, en muchas realidades universitarias como quizá sea la nuestra, ha quedado defenestrada. Esta es: la literatura y cualquier arte que se precie son un efectivo resorte para activar y desarrollar la formación personal y la sensibilidad ética. Aún no se sabe por qué se han borrado del mapa esos cursos, seminarios o asignaturas de tipo cultural que deberían formar parte de cualquier plan de estudios universitario, aún no se sabe por qué no instauramos en nuestras universidades una Facultad de Cultura que ilumine al resto de facultades, tal y como dijera Ortega y Gasset.

The four contributions in English to this Special Issue deal with different themes, but each shares at least one important point of departure. All four spring from a scepticism of conventional approaches to ethics in professional course in higher education, or in higher education itself more widely. Such conventional approaches — e.g. in medical courses, business courses, pedagogical courses etc. — tend to give prominence to some mastery of a range of normative ethical theories, with a view to applying such theories to practice. In recent years case studies have come to feature increasingly in such approaches, thus seeking to address a theory/practice gap that successive generations of students internationally have criticised. What the four contributing in English share are reservations about the merits of regarding ethics in higher education as a matter of learning a body of ethical theory, with a view to “applying” that theory then to practice. Such a procedure is appropriate, and often highly fruitful, in some fields of professional practice — e.g. the treatment of ulcers by doctors, the calculation of stress forces by engineers, the prediction of weather patterns by meteorological specialists. But it

is quite a foreign procedure where the field in question concerns the advancement of some human good chiefly through dedicated and sustained *interpersonal actions*; actions that need to be carried out in highly capable, and defensible ways. Here it is helpful to call attention to a perceptive insight from Aristotle, in the opening paragraph of Book Two of his *Nicomachean Ethics*:

“Virtue being, as we have seen, of two kinds, intellectual and moral; intellectual virtue is produced and increased by instruction, and therefore requires experience and time; whereas moral or ethical virtue is the product of habit and has indeed derived its name (ēthos: habit), with a slight variation of form, from that word (ēthos: character)” (*Ethics Nic.1103a*).

Aristotle is one of the most influential thinkers of Western civilisation. Yet this key insight of his has all too rarely been taken seriously. If it had been, it’s difficult to see how the mastering of ethical theories, i.e. teaching about ethics, could have attained such dominance in higher education, both in professional courses and in the ethical self-understanding of university authorities. On closer inspection however, one can see how approaches that focus on “learning about” might recommend themselves over approaches that are mainly committed to the cultivation of an informed ethical capacity and an energetic ethical agency among would-be graduates. The reasons aren’t difficult to understand. Firstly, the inclusion of a range of ethical theories on a course description — deontological (duty) ethics, utilitarian ethics, ethics of care, virtue ethics, consequentialist ethics — can hardly fail to give an impressive air to the course in question. This is all the more so if the course description also lists some key texts from these various schools of ethical theory. Secondly, ethical theories provide useful resources for the drawing up of codes of professional conduct for professions like medicine, business, nursing, teaching and so

on. It should be observed however that the mining of such resources is more often than not a rather eclectic affair. That's to say it is governed less by the demands of philosophical coherence than by the more formal demand that each article of the code can do its legal job where questions of fitness to practice are concerned. Thirdly, and this is a more subtle point, the time and energy given to developing such approaches to professional ethics tend to bypass, even to obscure, the more important job of cultivating an informed ethical capacity and a robust ethical agency on the part of practitioners. This last suggestion may seem a little odd at first sight, for one might reasonably ask the question: "With such exhaustive work being undertaken on the specifying of learning outcomes for ethics courses, what could possibly remain to be done?" The answer, unfortunately, is: "virtually everything important, if ethics is to feature in higher learning as a creative force as distinct from being mainly a force for compliance and conformity."

Associating the cultivation of ethical capability with habit however can have its own obvious dangers, not the least of which is conformity of a more every day, or natural kind. For instance, one may become a "creature of habit". Accordingly, one might tend always to "do the right thing", not from a reflective sense of conviction, but because one has become thoroughly habituated in conventionally-sanctioned ways of action. Aristotle has little enough to say on this, but Dewey has. In *Experience and Education* (1938) an elderly Dewey gathers together some of the best fruits of his educational thinking, not least on the educational importance of habit. There he writes: "The basic characteristic of habit is that every experience enacted and undergone modifies the one who acts and undergoes, while this modification affects, whether we wish it or not, the quality of subsequent experiences. For it is a somewhat different person who enters into them" (p. 35). For our purposes, the crucial point here is that habit leads less to changelessness than to incremental changes

— often overlooked — that open up new possibilities for action, or that progressively close them off. If something of genuine capacity-building substance is attempted in the educational experiences in which students become habituated in university, then the dangers of becoming a creature of habit can yield to something more original and more promising. One might even speak of the merits making a habit of finding an original angle or approach.

These observations provide an overall perspective on the four contributions in English. The first of these is a searching philosophical paper by Paul Standish. This provides a critique of practices of "pigeonholing" questions of ethics in higher education; practices that have become dominant on campuses internationally in recent decades. The paper illustrates how such practices mark a failure to address one of the key responsibilities of a university, namely the responsibility to be that place in which values, "especially those by which a society orients itself, are questioned and tested in exemplary ways".

The second of the papers in English, by Rose Dolan and Pádraig Hogan, is a companion paper to the third paper by Anthony Malone, which follows it directly. These twin papers concentrate on the field of teacher education. This is a field where criticisms of gaps between "theory" and "practice" have been frequently voiced; where conformity with the inherited order of things has proven particularly resistant to remedies. Both papers seek to furnish some fertile ideas on the enhancement of ethical capacity among students and student teachers; both also include a strong empirical dimension, illustrating how such ideas are challenged, refined and indeed strengthened, in the often turbulent ethical circumstances of educational practice. The papers can be viewed as a two-part study — through the experience of one university — of a major reform of teacher education in Ireland. What is particularly important about these contributions is that the ideas that inspired the tenor of the reform

sprang mainly, though not exclusively, from research activity.

The final paper by de Ruyter and Schinkel is informed by experience in the Netherlands and provides a review of four main ways in which ethics could be part of the university curriculum: (1) teaching an academic ethics module; (2) introducing students into professional ethics; (3) promoting academic citizenship; (4) fostering the ability to live a good life. The first

three of these are conventional approaches by and large, and the authors are at pains to carry out an even-handed review of the merits and shortcoming of these. The later sections of the paper explore the close connection between ethics education in the university and fostering students' *ability to lead a good life*. *The paper closes with a salutary warning about the difficulties in pursuing this goal, especially the necessity for an ethos in the university that is hospitable to this purpose.*

ARTÍCULOS /
ARTICLES

EL SUJETO ÉTICO EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN: HUMANISMO, POSHUMANISMO Y DEMOCRACIA

The ethical subject in the university studies of education: humanism, posthumanism and democracy

JUAN GARCÍA-GUTIÉRREZ⁽¹⁾, FERNANDO GIL CANTERO⁽²⁾ Y DAVID REYERO GARCÍA⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad Nacional de Educación a Distancia

⁽²⁾ Universidad Complutense de Madrid

DOI: 10.13042/Bordon.2017.690402

Fecha de recepción: 15/02/2017 • Fecha de aceptación: 02/06/2017

Autor de contacto / Corresponding Author: Juan García-Gutiérrez. E-mail: juangarcia@edu.uned.es

INTRODUCCIÓN. Los nuevos enfoques sobre la condición humana que abren las denominadas tecnologías NBIC (nanotecnologías, biotecnologías, tecnologías de la información y las ciencias cognitivas) suponen un reto extraordinario para el conocimiento de la educación y las posibilidades en general del desarrollo humano. **MÉTODO.** Se han analizado pormenorizadamente, desde una perspectiva hermenéutica-interpretativa y documental, las principales tesis actuales y aportaciones de las tecnologías NBIC referidas a sus implicaciones en las ideas sobre el transhumanismo y el poshumanismo que afectan directa e indirectamente al modo de pensar los procesos educativos. **RESULTADOS.** Los resultados principales se centran en considerar que las intervenciones tecnocientíficas sobre el cuerpo humano nos apremian a pensar de un modo más profundo las bases de la condición humana y su formación. Que el transhumanismo sería un periodo de tránsito hasta llegar a la cúspide antropológica de lo poshumano, mediante el mejoramiento tecnológico de las capacidades humanas físicas y cognitivas. Otro resultado del artículo es la réplica de las posiciones denominadas bioconservadoras que postulan la necesidad de un respeto a la naturaleza humana y su consideración desde una ética asumible. **DISCUSIÓN.** El artículo discute varias tesis: que no se incrementan las posibilidades de ser más y mejor humanos por vaciar las condiciones de esa humanidad; que hay que ser precavidos ante el desfase evidente que actualmente tenemos entre las posibilidades técnicas que disponemos y el conocimiento de las consecuencias a largo plazo que, en muchos casos, ignoramos; que la aspiración a una perfección artificial mediante fármacos, implantes y modificaciones genéticas nos hace olvidar la importancia pedagógica que tiene la vivencia particular y de los esfuerzos individuales que cada uno hace por su propia mejora personal como individuos y su repercusión en la comunidad.

Palabras clave: *Transhumanismo, Posthumanismo, Mejora humana, Educación, Condición humana, Ética de la educación.*

“L’homme est la seule créature qui refuse
d’être ce qu’elle est”.
A. Camus

La necesaria comprensión de lo humano

Siendo el ser humano un sujeto moral, un monográfico que aborde su formación ética en la educación superior no podría ser ajeno a la cavilación sobre su estatuto antropológico y la consideración que cada periodo histórico le otorga. Actualmente, la nueva ola de tecnologías convergentes (*converging technologies*) como son las tecnologías de la información y la comunicación, las biotecnologías, las nanotecnologías y las ciencias cognitivas (tecnologías NBIC) suponen retos y transformaciones que afectan a campos muy diversos y conducen, como en el caso del poshumanismo, a una ruptura con la tradición humanista. Algo que ya adelantó Sloterdijk en su crítica a la educación humanista (Sloterdijk, 2000) y que necesariamente impone, como apunta Braidotti (2015: 221), pensar de nuevo, y más a fondo, el estatuto de lo humano, de reformular, en consecuencia, la cuestión de la subjetividad, así como impone la necesidad de inventar formas de relaciones éticas, normas y valores adecuados a la complejidad de los tiempos.

En este sentido, la cualificación profesional y moral de los educadores, “a la altura de los tiempos modernos” (UNESCO, 1998), exige mucho a los docentes universitarios. Entre esas exigencias, se encuentra la de analizar críticamente el lugar que ocupa el conocimiento antropológico en la educación. En efecto, debemos ser conscientes de que, de una u otra forma, nosotros y las disciplinas pedagógicas que enseñamos en la universidad transmiten una imagen determinada del ser humano. Desde esta perspectiva, ¿cómo hacer evidente la responsabilidad ante “la humanidad del hombre” al estudiante de las titulaciones de educación de la universidad del porvenir?, ¿sigue teniendo vigencia la idea de naturaleza humana

en este momento hipertecnológico?, ¿qué implicaciones tienen las comprensiones biotecnológicas de lo humano para la educación?, de asumir algún papel, ¿cuál debería jugar el Estado en la afirmación de la condición humana?

La tradición humanista en la que se inserta el nacimiento y expansión de la universidad se halla en crisis, no hay duda. Lo increíble, como apunta Guillebaud (2002: 19), es que esta vez las nuevas dudas sobre el humanismo no las expresan, como en épocas pasadas, unos dictadores bárbaros ni unos déspotas, sino que son la propia ciencia y sus estudios quienes las articulan. A esta circunstancia, se suma la lógica económica que muchas veces se impone en la *governance* de las universidades (Ordine, 2013). Estas preocupaciones mercantilistas, unidas a una visión antropológica tecno-biologizada de lo humano, “recortan” ostensiblemente los ámbitos académicos donde hacer preguntas sobre aquello que constituye lo específicamente humano: sus capacidades, posibilidades y límites. Hoy, la universidad como espacio radical de libertad tiene que garantizar poder preguntarse por la humanidad del hombre, por su dignidad y por aquello que lo hace más plenamente humano. De ahí, la necesidad de un análisis crítico de la comprensión antropológica y los marcos axiológicos que proponen movimientos como el transhumanismo.

Por otra parte, pocos dudan hoy de las ventajas que suponen los avances tecnológicos. El microprocesador abrió las puertas al descubrimiento de un nuevo mundo, en el que solo estamos dando los primeros pasos. No solo podemos vivir de Internet, sino también en Internet (Fuentes, Esteban y Caro, 2015). Sabemos también del poder del ciberactivismo, y cómo *twitter* y *Facebook* contribuyeron al desarrollo de las revoluciones políticas de la llamada “primavera árabe” (Castells, 2012). Pero este no es el argumento que vamos a tratar en nuestro trabajo. En este artículo defendemos la necesidad de una pedagogía que no escape a la reflexión sobre el sujeto de la educación; y ello,

porque las tecnologías de la mejora (*human enhancement*) son incapaces de explicar el horizonte moral que encierra la propia noción de mejora humana. En efecto, la tecnología, en ningún caso, nos ahorra el esfuerzo pedagógico de reflexionar sobre el sentido de la acción educativa (García-Gutiérrez, 2012).

Nuestra hipótesis de partida es simple. Si perdemos de vista el sujeto (incluida su corporalidad) y aquello que constituye su dignidad y plenitud, perderemos también la posibilidad misma de su formación, quedando así la educación desdibujada en un sinfín de actividades y procesos tecnológicos desprovistos de cualquier tipo de intencionalidad moral. Dicho de otra forma, la disolución tecnocientífica de lo humano, su reducción tecnobiológica lejos de elevar el estatus de la educación supone su disolución irremediable. Vamos a mostrar que las posibilidades de la educación, del desarrollo humano, no aumentan por desdibujar, anular o descartar la condición humana. No se incrementan las posibilidades de ser más y mejor humanos por controlar de manera omnipotente de las condiciones de partida de esa humanidad. El fondo del argumento, como vamos a ver, es que educar no es solo elegir fines sino aceptar las limitaciones que inevitablemente se imponen desde el inicio a la condición humana.

Transhumanismo y poshumanismo

“La hipótesis cibernética” (Tiqun, 2015: 79) comienza por señalar como “falsos problemas” la oposición entre visiones vitalistas y las organistas, postulando una analogía entre el funcionamiento de los organismos vivos y el de las máquinas asimilados a la noción de sistema. A partir de ahí, según la hipótesis cibernética se pueden justificar dos tipos de experimentaciones: la primera, hacer de los seres vivos una mecánica; la segunda apunta a imitar lo viviente en las máquinas. Sin duda, estas hipótesis se encuentran presentes en las corrientes del transhumanismo y poshumanismo.

Conceptualmente, el término “pothumano” lo usó por primera vez Malvin Klein (bioquímico y premio Nobel) en 1966, para referirse a las formas de vida en otros planetas, aunque será Ihab Assan en 1977 quien en su ensayo *Prometheus as Performer: Towards a Posthumanist Culture?* lo empleó para predecir el fin del humanismo (Aguilar, 2006: 149). No será hasta la década de los noventa del siglo pasado y principios del XXI que su empleo, junto a la idea de transhumanismo, se generalice en relación al mejoramiento humano, *Human Enhancement* (Bostrom, 2005; Bostrom y Savulescu, 2008; Lin y Allhoff, 2008).

Según Bostrom, fue Julian Huxley quien utilizó por primera vez el término “transhumanismo”, en su texto *Religion Without Revelation* (1972, cit. por Bostrom, 2005):

“La especie humana puede, si lo desea, trascenderse a sí misma —no sólo esporádicamente, cada cual a su manera, sino en su totalidad, como humanidad—. Necesitamos un nombre para esta nueva creencia. Quizá transhumanismo servirá: el hombre continúa siendo hombre, pero trascendiéndose a sí mismo, posibilitando nuevas realizaciones de y para su naturaleza humana” (p. 7).

El transhumanismo sería un periodo de tránsito, necesario, hasta llegar a la cúspide antropológica del “poshumano”. El transhumanismo puede entenderse, como una vía para rediseñar la condición humana mediante el mejoramiento tecnológico de las capacidades humanas físicas y cognitivas, en relación a la prolongación de la vida; el mejoramiento físico y de la personalidad; superando el sufrimiento involuntario y favoreciendo a los individuos una amplia elección personal sobre cómo pueden hacer posibles sus vidas. Esto supone el uso de técnicas para ayudar a la memoria, la concentración y la energía mental; terapias de extensión de vida; tecnologías de elección reproductiva; procedimientos crónicos; y muchas otras posibles tecnologías de mejora y modificación humana.

Además, el bienestar incluye la preocupación por cualquier tipo de ser sensible, los animales y cualquier potencial tipo de inteligencia artificial sensible, formas de vida modificadas u otras inteligencias a las que pueda dar lugar el avance científico y tecnológico (WTA, 2008; Bostrom y Roache, 2007).

La emergencia del poshumano sería el resultado de la evolución del dominio tecnológico de los métodos de la biología hasta llegar a una era donde se impondría la inteligencia no biológica de los poshumanos, se trata de un proceso evolutivo-tecnológico en el cual la inteligencia artificial terminaría ganando a la inteligencia humana (Cortina, 2016: 56). No es casual que uno de los últimos trabajos de Bostrom (2016), uno de los máximos representantes de la corriente transhumanista, lleve por título: “Superinteligencia”; ni tampoco, que los proyectos de investigación actualmente más relevantes, tras la secuenciación del genoma humano (Sulston y Ferry, 2003), sean los relacionados con el

cerebro: el *Human Brain Project* y la *Brain Initiative*. La idea de una inteligencia sobrehumana no dejaría de ser ciencia ficción si, además del dinero invertido en el estudio del cerebro, no se advirtieran ya problemas con las máquinas autónomas inteligentes, esto es, con los robots. El rango y la diversidad de las intervenciones disponibles son muy numerosas, como se muestra en los cuadros siguientes.

El mejoramiento humano constituye así un concepto clave para entender el amplísimo e interdisciplinar conjunto de investigaciones NBIC que tratan de mejorar el cuerpo humano y sus capacidades. Por esta razón, es preciso diferenciar entre las investigaciones NBIC de la intencionalidad con que la corriente transhumanista se apropia de ellas, como si no fuera posible el desarrollo o la investigación para mejorar el ser humano sin asumir sus tesis. Esto tampoco significa que la investigación NBIC pueda desarrollarse sin atender a los planteamientos bioéticos que subyacen en sus

CUADRO 1. Tipología de la intervención NBIC

Finalidad	<i>Terapéutica</i> . Curar, prevenir, rehabilitar o compensar un estado de salud dañado o en riesgo de serlo
	<i>No terapéutica</i> . Se introduce una mejora en un individuo cuyo estado de salud es normal (esto es lo que propiamente se entiende como <i>human enhancement</i>)
Metodología	<i>Invasiva</i> . Cuando la técnica altera la integridad orgánica, mediante cirugía o por la introducción de un fármaco, célula o instrumento en el cuerpo
	<i>No invasiva</i> . La técnica no altera la integridad orgánica de la persona, como en el caso de la estimulación transcraneal magnética
Duración	<i>Persistente</i> . Existe la intención de que la mejora se mantenga indefinidamente en el tiempo
	<i>Temporal</i> . Se trata de intervenciones que poseen un carácter limitado en el tiempo
Impacto en la población	<i>Individuales o no transmisibles</i> . Son aquellas que inciden en el individuo en cuanto solo se llevan a cabo en o afectan a células somáticas
	<i>Trasmitibles</i> . Son aquellas que pueden pasar a la descendencia en cuanto se llevan a cabo en un embrión temprano o en células germinales de adulto
Técnica utilizada	<i>Naturales</i> . Metodologías o instrumentos ya existentes en la naturaleza
	<i>Artificiales</i> . Metodologías o instrumentos artificiales, inventados o transformados por el ser humano

Fuente: Serra (2016: 159).

CUADRO 2. Intervenciones NBIC actualmente disponibles

Tecnologías reproductivas	Selección de embriones por diagnóstico preimplantatorio; transferencia citoplasmática; fecundación in vitro; terapia génica (CRISPR/Cas9); optogenética
Tecnologías físicas	Mejoramiento cosmético, cirugía plástica. Terapia celular con células modificadas genéticamente; terapia celular con células troncales; injerto de tejidos. Transplantes de órganos o tejidos de donantes humanos o humanizados, de donantes no humanos
Tecnologías farmacoquímicas	Podemos identificar cuatro grupos disponibles: fármacos que mejoran la respuesta fisiológica del organismo; optofarmacología
Tecnologías neuronales	Tecnologías NFC; mejoramiento cognitivo por estimulación electromagnética; tecnologías de interfaz cerebro-máquina o cerebro-ordenador

Fuente: Serra (2016: 159).

investigaciones. De hecho, el debate sobre el tipo de mejoras humanas que proponen las ciencias NBIC, sobre todo aquellas que tienen que ver con la intervención cognitiva y genética, ha generado dos posturas enfrentadas. Unas, como hemos visto, las posiciones transhumanistas y poshumanistas y otras, aquellas que han sido definidas como “bioconservadoras”.

La Unión Europea identifica tres dimensiones del mejoramiento humano: la mejora de una o más funciones corporales y cognitivas de un individuo; en segundo lugar, el mejoramiento de la especie, en un sentido puramente biológico, pero posiblemente incluyendo el uso generalizado de interfaz hombre-máquina; y en tercer lugar, el mejoramiento de la humanidad en un sentido holístico (STOA, 2009: 24). Decantándose por el primero de ellos para separarse de los marcos ideológicos que proponen movimientos de mejora humana como el transhumanismo. Sin embargo, esto no excluye la necesaria visión e impacto social que tienen las tecnologías NBIC, como así se puso de manifiesto en el informe *Converging Technologies. Shaping the Future of European Societies* de 2004. En este texto, el experto, consciente de la complejidad del tema, descarta aquellas agendas que optan por la mejora del rendimiento humano (*CT for improving human performance*); o bien las militares, de dominación del combate

(*CT for battlefield domination*), proponiendo una agenda específica para Europa: tecnologías convergentes para la sociedad europea del conocimiento (Nordmann, 2004: 9) que dé voz a la sociedad civil.

El enfoque bioconservador, sin ser monolítico, mantiene una posición “conservadora” y de “reconocimiento” respecto a la naturaleza humana y el tipo de mejoras/intervenciones éticamente asumibles. Y es que considera que el tipo de optimización que se propone terminará por desdibujar la condición humana y sus atributos morales básicos como la responsabilidad y la libertad (Fukuyama, 2002; Sandel, 2015; Habermas, 2012). Por otro lado, hay otra perspectiva conservadora, promovida por algunos científicos genetistas, basándose en el desfase que hay, a su juicio, entre las posibilidades técnicas que actualmente disponemos y el conocimiento de las consecuencias a largo plazo que, en muchos casos, ignoramos.

Aunque algunos pueden pensar que,

“[...] ya usamos la tecnología para fines humanistas, y la educación persigue eso mismo; no habría diferencia entre lo que hacemos ahora y lo que haríamos si aplicásemos tecnologías NBIC en el futuro, siendo así que estas y la educación, que es el modo actual en que

las sociedades humanas buscan la ‘mejora humana’, convergen en un mismo fin. O sea, al usar la tecnología no estaríamos empleando herramientas muy diferentes a las que ya usamos, por lo que no tendría sentido criticar el empleo de, por ejemplo, psicofármacos o implantes neuronales para conseguir mejorar las capacidades humanas arguyendo que eso va contra natura” (Peres Díaz, 2016: 130).

En efecto, todas las tecnologías son equiparables si solo las igualamos en su categoría de medios. Pero ya no son iguales en su ayuda a promocionar lo humano. Hay así tecnologías humanizadoras y deshumanizadoras. Y, por tanto, tecnologías educativas y antieducativas. Pero la diferencia que queremos acentuar ahora no es solo moral sino estrictamente pedagógica en un doble sentido. Primero, cabe suministrar fármacos para mejorar, por ejemplo, la memoria. Cabría realizar un implante neuronal para mantener, otro ejemplo, más la atención... y seguiríamos sin alcanzar todavía el núcleo conceptual clave de lo que es un sujeto educado que no es ni el que más memoria tiene, ni el que más atención pone. Y es que las tecnologías NBIC nada nos dicen de las causas finales, esto es, qué es valioso memorizar y atender y para qué. En segundo lugar, las tecnologías NBIC entendidas como sustitutivo de la educación desconocen el efecto que el trabajo tiene sobre nuestras capacidades, el modo mediante el que tradicionalmente hemos dominado nuestra atención, la concentración en la tarea, o el que hemos utilizado para desarrollar nuestra memoria, el estudio, influyen en lo que llegamos a ser.

¿Una mejora humana sin educación?

Difícilmente se encontrará a alguien en contra de la mejora de la humanidad y de cada ser humano particular. Es más, la posibilidad de mejora está inscrita en la propia naturaleza inacabada del ser humano. Ahora bien, como sucede en el transhumanismo, la *manera* en que se obra dicha *mejora* puede ser tan extrema como

extremas son, a veces, las formas de concebir al hombre (biologiscismo y espiritualismo). Desde una perspectiva pedagógica, debemos prestar atención a dos aspectos. Uno, al que hemos llamado “desfase prometéico”; y otro, a las posibilidades de la educación moral y el compromiso cívico, más allá del “neuro” reduccionismo.

El “desfase prometéico”

En *La Caverna*, Saramago, describe el pasmo con que Cipriano Algor, un artesano alfarero, recibe la inauguración de un centro comercial, símbolo del progreso y la industrialización pero también de la deshumanización. En la novela no deja de percibirse este problema como un conflicto, casi patológico, acerca de cómo el progreso y los avances técnicos impactan en el ser humano, su identidad y su visión del futuro. A esta perplejidad descrita por Saramago nos aproxima, en términos filosóficos, Anders (2011) con la noción de “conflicto prometeico”. Para comprender mejor el alcance de la tendencia transhumanista es interesante la lectura tecnocientífica que realiza Anders en *La obsolescencia del hombre*, publicado originalmente en 1956. Las tesis principales que desarrolla son tres: que no estamos a la altura de la perfección de nuestros productos; que producimos más de lo que podemos imaginar y tolerar; y que creemos que lo que podemos, también nos está permitido (p. 13). Alertando así del proceso cosificador del maquinismo y la tecnología y, sobre todo, cómo este proceso considera al hombre un producto más.

El “conflicto prometeico” revela así la incapacidad para estar “anímicamente” al día de la producción. Esto es, la innovación de los productos sobrepasa todas las posibilidades humanas para aprehenderlos. Se trata de una “a-sincronía del hombre con su mundo de productos” (p. 31). El hecho de que “nuestras almas han quedado mucho más atrás del nivel de metamorfosis de nuestros productos, de nuestro mundo”

(p. 33). “Podemos crear la bomba de hidrógeno, pero no alcanzaremos a imaginar las consecuencias de lo hecho” (p. 32). Así llega a afirmar que “somos menores que nosotros mismos” (2011: 256). Algo que resuena visualmente en una serie distópica, *Real Humans* (2012), que describe las relaciones entre humanos y robots¹. En la serie aparecen los *hubots* (androides con aspecto totalmente humano) que son comprados como otro electrodoméstico y son capaces de aprender, programables y con personalidades y roles diferentes (sirvientes, operarios e incluso con fines sexuales). Son fabricados por una empresa cuyo lema reza, precisamente: “más humanos que los humanos”.

El hombre es un ser desmedido en su imaginación. Caracterizado tanto por su capacidad para conocer realidades, como por su capacidad de constituir y reconocer ideales, esto es, irrealidades que desnivelan, desajustan, la realidad que vivimos. Por eso, el ajuste no ha de venir por la línea de la limitación de la imaginación, sino por el principio de realidad ética que debe insertarse en cualquier cosa imaginada. Lo que la educación debe aportar frente al “desfase prometeico” no es un recorte de la imaginación, sino más bien una sobrepresencia realista de los principios éticos humanizadores en lo imaginado. Como propone Anders (2011),

“la decisiva tarea actual consiste en la educación de la fantasía moral [...] es decir, en el intento de superar el ‘desnivel’, en ajustar capacidad y elasticidad de nuestros productos y a la enorme desmesura de lo que podemos causar; por tanto, en asimilar nuestra [facultad de] imaginar y sentir a nuestro nivel en cuanto hombres” (p. 261).

En términos de realización-de-tareas una máquina puede llegar a ser mucho más eficaz y perfecta que un humano. Sin embargo, la excelencia humana no debe ser identificada con el dominio técnico. La excelencia incluye también la idea de límite que revela la unidad de la experiencia humana.

El desarrollo moral en un tiempo poshumanista

En el discurso sobre mejoramiento humano aparece, por tanto, la contraposición entre una mejora natural *versus* una mejora artificial. Las mejoras que se proponen desde corrientes poshumanistas subrayan la noción de prótesis. Esta prótesis puede ser permanente, física o temporal pero, al final, una extensión artificial al propio cuerpo. Si atendemos a los poshumanistas, la educación quedaría resuelta en una ingeniería de sistemas o, en el mejor de los casos, a un proceso fármaco-neurológico.

Según las investigaciones NBIC, cualquier capacidad humana, incluidas aquellas que consideramos más “espirituales”, el pensamiento o el razonamiento moral pueden ser rastreadas hasta llegar a sus componentes neuro-bio-químicos. Así lo explica Gazzaniga (2015),

“Al parecer las creencias más resistentes al cambio son las de naturaleza religiosa [...] el miedo a renunciar a las creencias profundamente arraigadas de la religión es miedo a vivir un mundo sin pautas morales, sin principios de orientación, sin sentido [...] creo que la neurociencia moderna nos garantiza que no ocurra tal cosa [...] me gustaría defender la idea de que podría existir un conjunto universal de respuestas biológicas a los dilemas morales, una suerte de ética integrada en el cerebro [...] sería posible eliminar mucho sufrimiento, guerras y conflictos si conviniésemos en vivir de acuerdo con tales principios de manera consciente” (p. 17 y ss.).

Entonces, ¿obedecen las convicciones morales y religiosas personales a parámetros neurológicos? La respuesta oscila entre explicar el papel del ambiente, la educación y las relaciones sociales; o bien, como hace Gazzaniga, optar por atribuir su causa a las conexiones neuronales, las reacciones fisicoquímicas y la herencia transmitida (genética). Por tanto, es necesario ser realistas sobre las posibilidades que podrían

jugar los neurofármacos y los nootrópicos en las mejoras cognitivas y el razonamiento moral (Bell, Partridge, Lucke y Hall, 2013; Zohny, 2015).

Desde un enfoque de neuromejora farmacológica, el caso del Ritalín es muy conocido en la literatura académica (Miller y Leger, 2003; STOA, 2009). Como ejemplo, en el ámbito del desarrollo moral, es interesante el caso que recoge M. A. Serra (2016: 179) citando un trabajo de Crockett *et al.* (2015), sobre el efecto de la serotonina y la dopamina en la valoración del daño en la toma de decisiones morales. En el estudio, un primer grupo tomó un antidepresivo llamado *citalopram*, que aumentaba los niveles de serotonina; un segundo grupo recibió un fármaco usado en el tratamiento del Parkinson llamado *levodopa*; y un tercer grupo actuó como grupo de control. El resultado fue que se observó que los individuos que recibieron *citalopram* eran más altruistas, mientras que los que recibieron *levodopa* se mostraron más egoístas. La investigación farmacológica para el tratamiento de los trastornos mentales o los deterioros cognitivos no nos resulta extraña, la novedad radica en orientar esta investigación para “mejorar” capacidades mentales/morales a personas sanas.

Hay cierta confusión en este tipo de experimentos. En primer lugar, existen dos planos diferentes en el ser humano que podríamos denominar el del ser y el del aparecer. Por eso podemos mentir o simular, ser quienes no somos. Por eso también, incluso nuestros códigos penales consideran atenuantes la ingesta de sustancias, alcohol, drogas, a la hora de imputar responsabilidad en los delitos. Sabemos a día de hoy que los psicofármacos influyen en el hacer. No es tan evidente que influyan también en el ser cosa que sí hacen las intervenciones educativas entendidas en sentido amplio. Quien trabaja consciente y decididamente su capacidad de comunicarse con los demás, la empatía, la escucha, se convierte en un buen conversador, disfruta de sus virtudes profundamente y descubre los valores intrínsecos a su práctica;

quien se toma dos copas y es locuaz mientras dura el efecto, no. Incluso, no es lo mismo tomar un psicofármaco *siendo* de una manera que de otra, y esto es también así no solo por las diferencias biológicas de los sujetos sino porque el fármaco tampoco opera en el marco de la interpretación y el sentido que pertenecen al ámbito del ser. Además, las bases materiales que permiten la realización de diferentes acciones humanas, especialmente pensar, sentir, juzgar y hablar, se sitúan en un plano diferente a la valoración moral de lo que se piensa, se siente, se juzga y se habla. Es decir, dado que el pensamiento tiene una conexión material con nuestras bases neuronales claro que es posible variar el pensamiento y el comportamiento actuando sobre dichas bases, pero no tocamos, al menos inicialmente, el ámbito del ser. Como ha explicado el profesor Norro, “que pensemos gracias a tener un cerebro no significa que sea el cerebro el que piensa. De la misma forma que andamos con los pies, pero no son los pies los que andan. Un yo, una conciencia, la perspectiva subjetiva, quedan inalcanzados con la comprobación de su dependencia del funcionamiento del sistema nervioso² (Norro, 2014: 10).

En la visión propuesta por estas corrientes biointervencionistas no es de extrañar que puedan darse situaciones, como las que sugiere Sandel, relacionadas con lo que él denomina la eugenesia liberal (Sandel, 2015: 113 y ss.). Veamos esto con más detalle.

Según Sandel la eugenesia está en un momento de resurgimiento pero de manera diferenciada a como había sido introducida en los años 30. En efecto, el término eugenesia remite para muchos a las terribles experiencias llevadas a cabo por los nazis en la Alemania de los años 30 y la esterilización forzosa de los “no aptos” o “defectuosos”. Este movimiento tampoco era nuevo. En Estados Unidos a partir de Galton existía una importante corriente en favor de las políticas eugenésicas con el fin de mejorar la especie. La deriva totalitaria de la primera mitad del siglo XX provocó, según los defensores de la nueva eugenesia, el

descrédito total de sus prácticas al ligar los aspectos positivos que tiene la lucha contra las enfermedades y la imperfección con los ligados a la coerción y la obligatoriedad. Sin embargo, según estos mismos defensores, si nos libramos del carácter coercitivo y obligatorio de las antiguas políticas eugenésicas aún podemos quedarnos con los aspectos más positivos.

La condición para aceptar la extensión de la nueva eugenesia liberal es que los cambios provocados en las nuevas generaciones “optimicen las capacidades de su progenie sin sesgar sus elecciones de plan de vida” (Sandel, 2015: 128) ¿Es esto suficiente para aceptar la eugenesia? Sandel repasa algunos argumentos en contra y añade los propios. El primero tiene que ver con el carácter coactivo implícito que tendría la obligatoriedad de la escuela, ¿si el Estado está legitimado a obligar a ir a la escuela, por qué no va a estar legitimado, una vez avance el uso de esta tecnología de mejora embrionaria y sea segura, a que los padres aumenten mediante ellas las capacidades de sus hijos? Cualquiera puede intuir que la coacción no está tan lejos una vez hemos generado una *cultura de la perfección*. También toma argumentos de filósofos como Habermas, quien se basa en la idea de que la autonomía y la igualdad nacen del hecho de que somos responsables últimos de nuestra historia vital que, sin embargo, si somos programados, esta responsabilidad queda tocada o en entredicho. Subjetivamente nos viviríamos como fruto de la elección de otros, de una manera enteramente nueva en la historia. Pero el mejor argumento de Habermas, según el propio Sandel, se vincula a la idea arendtiana de natalidad. Somos libres en la medida en que todo ser humano es una radical novedad que no puede ser totalmente prediseñado por otro. Ciertamente el nacimiento humano depende de otros pero incluye cierta forma de aceptación incondicional en el acogimiento, nacemos con un sexo no elegido por nuestros padres, unas capacidades, unas imperfecciones, etc., que confieren al comienzo humano un carácter fundamental que estructura la vida humana y cuya quiebra es fuente de importantes

problemas en el desarrollo vital, como saben bien los terapeutas de familia.

Además, subyace en el uso de estas tecnologías una idea distorsionada de la libertad humana, entendida únicamente como control total frente a la adversidad. Una idea que es, en cierto sentido, incompatible con una sana relación entre libertad y azar sobre la que ya escribí, por ejemplo, Julián Marías, pero que sigue siendo aplicable a este problema. Dice Marías: “(e)n rigor, nunca me siento más ‘yo’ —yo mismo— que frente a un contenido azaroso que irrumpe en mi vida, cuando reacciono a él de una manera que brota de la raíz de mi persona; cuando descubro en él el destino que no se elige, y elijo hacerlo mío, serle fiel; con otras palabras, elijo ser yo ese azar inelegible” (Marías, 1973: 235-236). Por tanto, lo no programable, lo no controlable, lo que escapa de mi voluntad no es necesariamente lo más problemático para mí pues, precisamente, puede permitirme ser más yo mismo. Lo deseable no es tener una vida sin sorpresas, perfectamente planificada y previsible. Lo deseable es que la educación proporcione la capacidad, especialmente, la voluntad necesaria para saber hacer frente prudentemente a lo azaroso. Diríamos incluso que es lo azaroso lo que permite la educación, pues es el ámbito donde se pone en juego la libertad del sujeto.

Otra perspectiva antropológica que subyace tras estas tecnologías es una manera concreta de entender el desarrollo humano que valora más, como ya sugerimos anteriormente, las capacidades que el camino. Esta perspectiva centrada, por encima de todo, en los rasgos deseables desconoce que es en el camino de la formación donde se encuentran específicamente las claves de la realización humana. No son 10 o 20 puntos de ventaja en el CI los que nos van a garantizar la felicidad, ni la realización humana plena. En la medida en la que acentuamos la mejora artificial de las capacidades humanas, más nos olvidamos del camino que implica su desarrollo integral.

Realizamos acciones virtuosas, creativas o inteligentes no solo, ni siquiera principalmente, porque

tengamos más o menos capacidad sino porque hemos trabajado concienzuda, provechosamente y en la dirección correcta. No hay, pues, una causalidad directa entre cuerpos y mentes más potentes y resultados o metas logradas, como bien saben los educadores. Menos aún si nos referimos no ya a resultados concretos sino a una percepción y realización de un ideal conjunto y unitario de vida, esto es, a una vida lograda. Además, este desarrollo de las capacidades humanas no termina con el logro del fin inicial que las puso en marcha, aprender a nadar y mejorar la técnica, o tocar un instrumento musical, por ejemplo, sino que la huida desbordada de la imperfección contiene en sí misma el germen de la insatisfacción que lejos de servir de motor corre el riesgo de volverse patológica.

No se trata aquí, de envolver el antiguo miedo al cambio, al último descubrimiento científico, sino del reconocimiento de una pérdida no banal que dichos descubrimientos sí conllevan. La pérdida del valor y la grandeza que los trabajos o esforzados caminos humanizadores han supuesto para el reconocimiento cabal de la condición humana. Lo que más nos enseña de nosotros mismos no son nuestras fortalezas o ensoñaciones de perfección sino nuestras debilidades y defectos. Subyace, en último término, un mismo fenómeno en todas las técnicas de mejoramiento del ser humano. Un ilusorio principio idéntico al que guía esa enloquecida carrera por lograr la inmortalidad y que ha sido bien desvelado por Gray:

“La búsqueda de la inmortalidad a través de la ciencia sólo es incidentalmente un proyecto destinado a derrotar a la muerte. En el fondo es un intento de escapar a la contingencia y al misterio. La contingencia significa que los humanos siempre estarán sujetos al destino y a las probabilidades, el misterio significa que siempre estarán rodeados de lo que no se puede conocer. Para muchos este estado de las cosas resulta intolerable, incluso impensable. Insisten en que empleando el creciente conocimiento el animal humano puede trascender la condición humana” (Gray, 2014: 198).

Conclusiones

Nos parece relevante que la formación universitaria de los educadores profesionales incluya el análisis profundo de las implicaciones educativas de los nuevos desarrollos biotecnológicos. Los educadores van a tener que enfrentarse con importantes dilemas, asesorar a familias y lidiar con las consecuencias que sobre el conocimiento de la estructura antropológica tengan las decisiones tomadas. Deben ser pues capaces de reflexionar en torno al significado de la condición humana, sus bases antropológicas y, por tanto, las acciones posibles sobre la misma dentro de un mundo tecnológico que no es nunca neutral. Como hemos visto, la nueva ola de las tecnologías NBIC, con sus derivaciones transhumanistas, pueden suponer una ruptura evidente con la tradición humanista en la que tradicionalmente descansaba el juicio pedagógico.

En efecto, la apertura total a una aspiración ilimitada de la perfección de las capacidades humanas, mediante intervenciones tecnológicas, no puede hacernos olvidar algunos hechos fundamentales:

- Que el núcleo conceptual y práctico de la educación, esto es, lo singular del desarrollo humano, estriba en saber proponerse y alcanzar una vida lograda.
- Que la aspiración a una perfección artificial mediante fármacos, implantes y modificaciones genéticas nos hace olvidar la condición contingente y limitada del ser humano.
- Que dicho olvido conlleva a su vez el desdibujamiento de la importancia pedagógica que tiene la vivencia particular y los esfuerzos individuales que cada uno hace por su propia mejora personal como individuos y su repercusión en la comunidad.
- Que, en contra de lo que habitualmente se cree, las posibilidades del desarrollo humano no aumentan por vaciar las condiciones iniciales de esa humanidad.

- Que la experiencia educativa nos enseña que es el ejercicio constante y repetido de sus capacidades las que forman al ser humano. Es en el camino de la formación donde se encuentran específicamente las claves de la realización humana.
- Que lo azaroso, lo que escapa de mi voluntad, no es necesariamente lo más problemático sino que es la condición de posibilidad de la educación ya que es el ámbito en el que se pone en juego la libertad del sujeto. La educación proporciona la voluntad necesaria para saber hacer frente prudentemente a lo azaroso.
- Que la huida desbocada de la imperfección contiene en sí misma el germen de la insatisfacción que lejos de servir de motor corre el riesgo de volverse patológica.
- Que deberíamos ser precavidos y prudentes ante el desfase evidente que actualmente tenemos entre las posibilidades técnicas que disponemos y el conocimiento de las consecuencias a largo plazo que, en muchos casos, ignoramos.
- Que el aprendizaje de la humanidad es, ante todo, una tarea irrenunciable para cada persona; y que, por tanto, es preciso que la universidad se comprometa con la transmisión de una idea de humanidad: un humanismo basado en la unidad de la familia humana y las responsabilidades personales y comunitarias que ello comporta.

Notas

¹ El campo de la robótica y la definición de la inteligencia es fundamental también para el futuro de la educación. En un informe de la UE al respecto puede leerse: “la humanidad se encuentra a las puertas de una era en la que robots, bots, androides y otras formas de inteligencia artificial cada vez más sofisticadas parecen dispuestas a desencadenar una nueva revolución industrial [...] se espera que la robótica y la inteligencia artificial traigan consigo eficiencia y ahorro, no solo en la producción [...] sino también en ámbitos como el transporte, la asistencia sanitaria, la educación y la agricultura, y que, gracias a ellas [...], a largo plazo, el potencial para generar prosperidad es prácticamente ilimitado”. Proyecto de Informe con recomendaciones a la Comisión sobre normas de derecho civil sobre robótica. 2015/2103(INL), p. 3 (el subrayado es nuestro).

² La investigación en el campo cerebral es uno de los ámbitos científicos más prometedores y, por tanto, que más atención recibe. No pudiendo extendernos más en esta cuestión, sí conviene citar algunos trabajos que muestran la complejidad del tema y sus implicaciones también para la pedagogía: “Y el cerebro creo al hombre” (Damasio, 2010) y “Yo no soy mi cerebro” (Gabriel, 2016). Véase también Churchland (2012) y Seung (2012).

Referencias bibliográficas

- Aguilar, T. (2006). *El status del cuerpo en occidente*. Madrid: UNED (tesis doctoral disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/collection/tesisuned:Filosofia>).
- Anders, G. (2011). *La obsolescencia del hombre. Sobre el alma en la época de la segunda revolución industrial* (vol. I). Valencia: Pretextos.
- Bell, A., Partridge, B. Lucke, J., y Hall, W. (2013). Australian University Students' Attitudes Towards the Acceptability and Regulation of Pharmaceuticals to Improve Academic Performance. *Neuroethics*, 6(1), 197-205. DOI: 10.1007/s12152-012-9153-9
- Boer, T., y Fischer, R. (2012). *Human Enhancement. Scientific, ethical and Theological aspects from a european perspective*. Recuperado de: http://csc.ceceurope.org/fileadmin/filer/csc/Ethics_Biotechnology/Human_Enhancement/CEC-Bookonline.pdf

- Bostrom, N. (2005). A history of transhumanist thought. *Journal of Evolution and Thecnolgy*, 14(1), 1-30.
Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/0937/7735acdf4d904c6b637c29c41876ed13024a3.pdf>
- Bostrom, N., y Roche, R. (2007). Ethical Issues in Human Enhancement. En J. Ryberg, T. Petersen y C. Wolf (eds.), *New Waves in Applied Ethics* (120-152). London: Palgrave-Macmillan.
- Bostrom, N., y Savulescu, J. (2008). *Human enhancement*. Oxford: Oxford University Press.
- Braidotti, R. (2015). *Lo Posthumano*. Barcelona: Gedisa.
- Brostrom, N. (2016). *Superinteligencia. Caminos, peligros, estrategias*. Madrid: TEELL Editorial.
- Campos Serena, O. (2016). La tecnología de biomejora: ¿hasta dónde garantizar las oportunidades de bienestar? *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, supl. 5, 381-388. <http://dx.doi.org/10.6018/daimon/269871>
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza*. Madrid: Alianza.
- Chan, S. (2009). Should we enhance animals? *Journal of Medical Ethics*, 35(11), 678-683.
- Churchland, P. (2012). *El cerebro moral*. Barcelona: Paidós.
- Cortina, A. (2016). Transhumanismo y singularidad tecnológica. Superinteligencia, superlongevidad y superbienestar. En A. Cortina y M. A. Serra (coords.), *Humanidad. Desafíos éticos de las tecnologías emergentes* (pp. 47-85). Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- Fuentes, J. L., Esteban, F, y Caro, C. (2015). *Vivir en internet*. Madrid: Síntesis.
- Fukuyama, F (2002). *Our posthuman future: Consequences of the biotechnology revolution*. New York: Strauss & Giroux.
- Gabriel, M. (2016). *Yo no soy mi cerebro*. Barcelona: Pasado & Presente.
- García Gutiérrez, J. (2012). Más allá del tecnocentrismo pedagógico. En L. García Aretio (coord.), *Sociedad del conocimiento y educación* (pp. 155-159). Madrid: UNED.
- Gazzaniga, M. (2015). *El cerebro ético*. Barcelona: Paidós.
- Gray J. (2014). *La comisión para la inmortalización. La ciencia y la extraña cruzada para burlar la muerte*. México: Sexto Piso.
- Guillebaud, J. C. (2002). *El principio de humanidad*. Madrid: Espasa.
- Habermas, J. (2012). *El futuro de la naturaleza humana: ¿hacia un eugenesia liberal?* Barcelona: Paidós.
- Kant (2013). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Lin, P, y Allhoff, F (2008). Untangling the Debate: The Ethics of Human Enhancement. *NanoEthics*, 2(251), doi: 10.1007/s11569-008-0046-7
- Mariás, J. (1973). Azar, imaginación y libertad. En J. Mariás, *Antropología metafísica* (pp. 231-240). Madrid: Revista de Occidente.
- Miller, T, y Leger, M. C. (2003). A very childish moral panic: Ritalin. *Journal of Medical Humanities*, 24(1), 9-33.
- Nicolelis, M. (2012). *Más allá de nuestros límites. Los avances en la conexión de cerebros y máquinas*. Barcelona: RBA.
- Nordmann, A. (2004). *Converging Technologies. Shaping the Future of European Societies*. Recuperado de: http://nanotech.law.asu.edu/Documents/2009/09/final_report_en_243_5158.pdf
- Norro, J. J. (2014). De cómo nuestros cerebros crean la belleza, el bien y la verdad. Comentario crítico al libro de Jean-Pierre Changeux Sobre lo verdadero, lo bello y el bien: un nuevo enfoque neuronal. *Revista de Libros*, 18/03/2014.
- Peres Díaz, D. (2016). Poder, teoría queer y cuerpo Cyborg. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, supl. 5. 125-134. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/daimon/269401>
- Rakic, V. (2012). From cognitive to moral enhancement: a possible reconciliation of religious outlooks and the biotechnological creation of a better human. *Journal for the Study of Religions and Ideologies*, 11(31), 113-128.

- Real Humans (2012). Título original: *Äkta människor*. Sveriges Television.
- Sandel, M. (2015). *Contra la perfección. La ética en la era de la ingeniería genética*. Barcelona: Marbot.
- Sanmartín, J. (1987). *Los nuevos redentores. Reflexiones sobre la ingeniería genética, la sociobiología y el mundo feliz que nos prometen*. Barcelona: Anthropos.
- Serra, M. A. (2016). Mejoramiento humano en el tercer milenio. Mitos y realidades. En A. Cortina y M. A. Serra (coords.), *Humanidad. Desafíos éticos de las tecnologías emergentes* (pp. 157-200). Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Seung, S. (2012). *Conectoma. Cómo las conexiones neuronales determinan nuestra identidad*. Barcelona: RBA.
- Singer, P. (2003). *Desacralizar la vida humana*. Madrid: Cátedra.
- Singer, P. (2011). *Liberación animal*. Barcelona: Taurus.
- Sloterdijk, P. (2000). *Normas para el parque humano: una respuesta a la carta sobre el humanismo de Heidegger*. Madrid: Siruela.
- STOA (2009). *Human Enhancement*. Science and Technology Options Assessment (STOA). IPOL-JOIN_ET(2009)417483. Recuperado de: http://www.europarl.europa.eu/stoa/cms/cache/offonce/home/publications/studies?reference=IPOL-JOIN_ET&page=4
- Sulston, J., y Ferry, G. (2003). *El hilo común de la humanidad. Una historia sobre la ciencia, la política, la ética y el genoma humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Tiqun (2015). *La hipótesis cibernética*. Madrid: Acuarela libros.
- UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la educación superior. Visión y acción. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.
- WTA (2008). *World Transhuman Declaration*. Disponible en: <http://humanityplus.org/philosophy/transhumanist-declaration/>
- Zohny, H. (2015). The myth of Cognitive Enhancement Drugs. *Neuroethics*, 8(3), 257-269. DOI: 10.1007/s12152-015-9232-9

Abstract

The ethical subject in the university studies of education: humanism, posthumanism and democracy

INTRODUCTION. New approaches to the human condition of the so-called NBIC technologies (nanotechnologies, biotechnologies, information technologies and cognitive sciences) pose an extraordinary challenge to the knowledge of education and the overall possibilities of human development. **METHOD.** A hermeneutic-interpretative and documentary perspective has been used in order to assess the main current theses and contributions of the NBIC technologies in regards to their implications on the ideas of transhumanism and posthumanism that affect the way of thinking of educational processes have been analyzed in detail. **RESULTS.** The main results are centered in considering that the techno-scientific interventions on the human body urge us to think in a deeper way the bases of the human condition. That trans-humanism would be a transit period until arriving at the anthropological cusp of the post-human, through the technological improvement of human physical and cognitive capacities. Another result of the article is the replication of the so-called bioconservative positions that postulate the need for a respect for human nature and its consideration from an acceptable ethics. **DISCUSSION.** The article discusses several theses: that the possibilities of being more and better humans are not increased by emptying the conditions of that humanity; That we must be wary of the obvious gap that we currently have between the technical possibilities that we have and the knowledge of the long-term consequences that we often ignore; That the aspiration to an artificial perfection

through drugs, implants and genetic modifications makes us forget the pedagogical importance of the particular experience and the individual efforts that each one makes in order to improve one's own personal qualities as individuals and their repercussion in the community.

Keywords: *Transhumanism, Posthumanism, Human enhancement, Education, Human condition, Ethics of education.*

Résumé

Le sujet éthique dans les études universitaire d'éducation: humanisme, posthumanisme et démocratie

INTRODUCTION. Les nouveaux points de vue sur la condition humaine, que les ainsi nommés technologies NBIC (la nanotechnologie, la biotechnologie, les technologies de l'information et les sciences cognitives) nous ouvrent, représentent un défi extraordinaire pour la connaissance de l'éducation et les possibilités du développement humain en général. **MÉTHODE.** Partant d'une approche herméneutique-interprétative et d'une recherche documentaire, nous avons analysé soigneusement les principales thèses actuelles ainsi que les apports des technologies NBIC en rapport avec leurs implications pour les idées du transhumanisme et du posthumanisme qui affectent directement et indirectement la façon dont nous pensons le processus éducatif. **RÉSULTATS.** Les principaux résultats des interventions technoscientifiques sur le corps humain nous poussent à penser d'une manière plus profonde sur les bases de la condition humaine et ses origines. Le transhumanisme, à travers l'amélioration technologique des capacités physiques et cognitives humaines, apparaît comme une période de transition vers le sommet anthropologique du posthumain. Nous présentons aussi la réponse alternative des positions nommées bioconservatrices, lesquelles affirment le besoin de respecter la nature humaine et de considérer cette nature sous l'angle d'une éthique acceptable. **DISCUSSION.** Plusieurs arguments sont discutés dans cet article: les chances de devenir un plus et meilleur être humain n'augmentent pas avec le vidage des conditions de cette humanité ; il faut être prudents vers l'écart évident qui existe actuellement entre les possibilités techniques que nous possédons et la connaissance des conséquences à long terme que, la plupart du temps, nous ignorons ; l'aspiration à une perfection artificielle grâce aux médicaments, aux implants et aux modifications génétiques, nous fait oublier la valeur pédagogique que l'expérience particulière et nos efforts individuels ont en ce qui concerne la propre amélioration personnelle en tant qu'individus et l'impact que ces derniers peuvent avoir sur la communauté.

Mots-clés: *Tranhumanisme, Posthumanisme, Amélioration humaine, Éducation, Condition humaine, Éthique de l'éducation.*

Perfil profesional de los autores

Juan García-Gutiérrez (autor de contacto)

Profesor contratado doctor en el Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social (Facultad de Educación, UNED). Doctor Europeo en Pedagogía por la Universidad Complutense con premio extraordinario. Sus áreas de investigación se centran en la Filosofía y la Teoría de la Educación, prestando particular atención a su vertiente político-social y el ciberespacio como ámbito de formación

ético cívico. Ha realizado estancias de investigación en el European University Institute, la Universidad de Siena y en el Community Knowledge Initiative de la National University of Ireland (NUI, Galway). En el ámbito de la innovación docente, es miembro fundador del Grupo de Innovación Docente COETIC, y ha dirigido también el proyecto de innovación “Desarrollo de competencias éticas y cívicas a través de un proyecto de aprendizaje-servicio virtual”.

Correo electrónico de contacto: juangarcia@edu.uned.es

Dirección para la correspondencia: C/ Juan del Rosal 14, 28040 Madrid.

Fernando Gil Cantero

Profesor titular de Universidad en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado (UCM). Codirector con el profesor David Reyero del Grupo de Investigación de la UCM “Antropología y Filosofía de la Educación” (GIAFE). Delegado de la UCM del Centro Universitario de Villanueva (Área de Educación). Acreditado a catedrático en 2012. Ganador del Premio Esteve en su segunda convocatoria (2012).

Correo electrónico de contacto: gcantero@edu.ucm.es

David Reyero García

Profesor titular de Universidad en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado (UCM). En sus publicaciones aborda tanto aspectos de la epistemología propia del conocimiento pedagógico como asuntos de actualidad referidos a las nuevas tecnologías, la educación cívica, la política y economía de la educación o los fines morales de la misma. Es coordinador del título de Educador Social de la Facultad de Educación (UCM). Ha realizado colaboraciones con distintas Fundaciones dedicadas a la investigación educativa como la Fundación Bertelsmann o la Fundación Sociedad Europea y Educación.

Correo electrónico de contacto: reyero@edu.ucm.es

LA DIMENSIÓN ÉTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ODONTOLOGÍA: UN ESTUDIO EN BRASIL

The ethical dimension of Higher Education in Dentistry: a study in Brazil

MIRELLE FINKLERY FLÁVIA REGINA SOUZA RAMOS
Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil

DOI: 10.13042/Bordon.2017.690403

Fecha de recepción: 17/12/2016 • Fecha de aceptación: 11/05/2017

Autora de contacto / Corresponding Author: Mirelle Finkler. E-mail: mirelle.finkler@ufsc.br

INTRODUCCIÓN. La universidad tiene como misión formar profesionales-ciudadanos que sean personas plenas, autónomas, responsables, integrales y prudentes. Sin embargo, la formación técnica-profesional ha sido la tónica de la universidad contemporánea, en lugar de la humanista. En el área biomédica este desequilibrio parece mayor. En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo comprender cómo se desarrolla la dimensión ética de la Educación Superior en Odontología. **MÉTODO.** Se realizó una investigación cualitativa en facultades brasileñas. En la primera etapa de recogida de datos se utilizaron cuestionarios con el fin de poder seleccionar dos facultades para la continuidad de la investigación, además de disponer de un panorama general de la situación en el país. En la segunda etapa, efectuada por medio de análisis documental, se procuraron hallar los factores del currículo formal que podrían influir en la dimensión ética del proceso educativo. La tercera y más importante etapa se centró en los factores del currículo oculto a partir de entrevistas semiestructuradas a estudiantes y profesores, observaciones directas de las actividades académicas y grupos focales con los estudiantes. Los datos fueron triangulados y analizados por medio del análisis de contenido temático. **RESULTADOS.** La mayor parte de las facultades está puntualmente comprometida con la dimensión ética de la formación universitaria, puesto que desarrollan acciones aisladas, limitadas, poco intencionales y planificadas. Los modelos profesionales, el mercado de trabajo, las relaciones de poder, el cuidado en la vida universitaria, la forma de concebir la ética y el modelo de relación académica y clínica paternalista son los principales factores que influyen en la dimensión ética de la formación de los futuros odontólogos. **DISCUSIÓN.** Los profesores necesitan estar preparados para desempeñar su tarea ético-pedagógica, una tarea que requiere reflexión sobre el encuentro entre profesor y estudiante, el rol de la universidad y qué tipo de comunidad es la universidad.

Palabras clave: *Ética, Odontología, Educación superior, Educación profesional, universidades, Estudiantes universitarios.*

Introducción

La universidad es la institución con el nivel de estudios más elevado del sistema educativo de nuestras sociedades, porque permite un desarrollo superior en el sentido ontológico (Esteban y Martínez, 2012). De este modo, debería estar al servicio de la persona, de la sociedad y especialmente al servicio de la cultura de cada generación (Ortega y Gasset, 1930). Por lo tanto su misión no debería “ser otra que la de formar seres humanos plenos, autónomos, responsables, íntegros y prudentes” (Gracia, 2003: 263). No obstante, convivimos con diferentes concepciones de universidades, cada una con misiones diferentes.

Hay una concepción de universidad progresista que prioriza la eficiencia en la “formación profesional”, a la cual procura adaptarse. Por otra parte, existe un diseño clásico que busca la excelencia por medio de la “educación universitaria” o la formación humanista, para orientar a la sociedad sobre lo que necesita y lo que le debería interesar. El óptimo desarrollo de la educación universitaria depende de que ninguno de estos extremos sea más fuerte que el otro, porque ambos son necesarios. Sin embargo, el desequilibrio entre ellos es un hecho concreto en la universidad contemporánea occidental (Esteban y Román, 2016).

En la biomedicina, dicho desequilibrio parece aún mayor, hasta el punto de fomentar la construcción de una disciplina de análisis e intervención en los conflictos morales en salud, la bioética. Surge de los movimientos sociales de los años 60, frente a los rápidos progresos técnico-científicos, siendo incorporada a la Declaración Universal de Bioética y Derechos Humanos (Unesco, 2005), con la convicción de que la sensibilidad moral y la reflexión ética deben ser parte del proceso de desarrollo científico.

La odontología, como ciencia biomédica, desarrolla una praxis basada en una formación de carácter positivista, que se manifiesta en la sobrevaloración de la tecnología, en la hegemonía

del conocimiento científico sobre el sentido común y en la concepción de la salud/enfermedad como fenómenos biológicos e individuales. Formada en torno a un modelo mercantilista, está basada en aspectos técnico-científico-deontológicos. Por lo tanto, aunque su progreso haya sido notable en las últimas décadas (según la métrica del paradigma científico imperante), no se puede decir lo mismo sobre su fundamento ético-humanístico (Finkler, Calvo, Caetano y Ramos, 2009; Patrick, 2016).

La vida universitaria conlleva la existencia de encuentros pedagógicos, humanos y relacionales (Esteban, 2013), experiencias vitales que inciden en el carácter de sus participantes (Esteban y Martínez, 2012). Un espacio de socialización en que la moral profesional actúa como un sistema de referencia y de evaluación de la realidad que permite al futuro profesional construir su identidad, por pertenencia y relación. Es decir, los valores de la profesión y de la comunidad universitaria, su reconocimiento e importancia son asumidos por los estudiantes hasta el punto de formar su identidad (Dubar, 2005). Conocerlos y comprender cómo son valorizados, compartidos y legitimados puede revelar cuestiones relacionadas con la dimensión ética de la educación universitaria. Una condición para la intervención.

Con el objetivo de comprender cómo se desarrolla la dimensión ética de la Educación Superior en Odontología, se realizó una investigación cualitativa en las facultades de odontología brasileñas. Brasil es el segundo mayor generador mundial del conocimiento científico en el área, contribuyendo con un 11% de la generación, y cerca del 90% de la latino-americana, lo que demuestra un rol protagónico en la comunidad científica internacional (CAPES, 2017).

Pauta metodológica

Las facultades fueron seleccionadas para participar en la investigación a modo de componer

una muestra con una distribución a nivel nacional, en términos de proporción entre universidades públicas y privadas (30%/70%), y de ubicación (~70% en el sur y sudeste). De 17 invitados (10% del total), 15 aceptaron. La colección de datos fue iniciada después de la aprobación del proyecto de investigación por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Federal de Santa Catarina (n°139/07). Todos los sujetos invitados aceptaron participar y firmaron un término de consentimiento libre y esclarecido.

En la primera etapa, se utilizó un cuestionario¹, inspirado en el elaborado por Lampert (2002), para evaluar cambios en la educación médica. El instrumento fue compuesto por 14 preguntas divididas en tres categorías: *enfoque teórico*, dos preguntas dirigidas al perfil profesional en desarrollo y énfasis de la facultad con relación a los referenciales teóricos; *enfoque pedagógico*, seis preguntas dirigidas al plan de estudios, contenido de formación humanista, cultural y política, integración con los servicios de salud, formación docente didáctico-pedagógica, orientación didáctica y escenarios de aprendizaje, y tutoría/evaluación; y para finalizar, en la categoría *enfoque ético*, seis preguntas dirigidas a la concepción de ética, comprensión docente sobre su responsabilidad acerca de la educación moral de los estudiantes, ética como tema transversal, disciplinas de ética, formación específica de los docentes y marcos teóricos.

Cada pregunta presentaba tres respuestas posibles, dentro de las cuales los participantes debían elegir la que más se acercaba a la experiencia de la facultad. Las respuestas contenían diferentes situaciones que procuraban caracterizar el modelo de enseñanza en el área de la salud y, paralelamente, el nivel de compromiso con la dimensión ética de la educación.

De esta forma, las respuestas A fueron formuladas considerando el modelo más tradicional y hegemónico: enfoque teórico biomédico, currículo fragmentado, enseñanza-aprendizaje centrado en

el profesor, énfasis en las clases teóricas expositivas y en las prácticas demostrativas, etc. A este modelo se le ha correlacionado un compromiso con la dimensión ética dicho “sin expresión”, donde la ética es concebida solamente como deontología, con docentes que no se implican en el desarrollo moral de los estudiantes.

Las respuestas B fueron formuladas para caracterizar un modelo innovador de enseñanza: equilibrio de los enfoques biológicos y sociales, con integración curricular y multidisciplinar, sin embargo con énfasis en clases teóricas centradas en los docentes. A este modelo corresponderían las facultades de compromiso “específico” o “puntual”: aquellos que incluyen la temática bioética, abordando temáticas éticas de manera aislada, con algunos docentes y disciplinas comprometidos.

Las respuestas C fueron formuladas para caracterizar un modelo avanzado hacia el paradigma de la integralidad: enfoque teórico epidemiológico-social, currículo estructurado en módulos, uso de metodologías activas, y énfasis en la realidad de salud con abordaje multidisciplinar en servicios y espacios comunitarios. A este modelo se relacionó un compromiso “ampliado”, donde la ética sería entendida como una de las dimensiones de la educación, debiendo estar incluida en el currículo de manera transversal, siendo desarrollada y valorada por casi todos los docentes.

El instrumento fue enviado a los coordinadores de las facultades participantes. Los resultados se tabularon considerando un punto para las respuestas A, dos para las B y tres para las C, de modo que el resultado de cada facultad podría ser un valor entre 14 (33,3%) y 42 (99,9%). Con el fin de clasificar los resultados, se adoptó la norma de la figura 1.

El resultado permitió un reconocimiento inicial del panorama nacional y cumplió con su reto principal que era seleccionar algunas facultades para sondear. Para esto se eligieron las dos cuyos

FIGURA 1. Clasificación de los resultados posibles del cuestionario en cuanto al compromiso con la dimensión ética de la formación profesional

resultados iniciales fueron los más distintos posible. Esta intencionalidad en la selección buscaba respuesta para el espectro de acción de las facultades brasileñas en función de la formación ética. Así, las facultades seleccionadas fueron tomadas como ejemplo, como un medio de aproximación del objeto investigado.

De este modo, en la segunda etapa de la colección, se solicitó a las instituciones el proyecto político-pedagógico (PPP), el currículo y los planes de enseñanza que abordaban ética de alguna manera. En el análisis documental se buscó analizar: conceptos, significados, énfasis, relevancias y valores expresos en los PPP; estructura y desarrollo curricular, referencial teórico-metodológico; propuestas innovadoras con relación al proceso enseñanza-aprendizaje y valorización de los diferentes contenidos y estrategias pensadas para el desarrollo de competencias, destacando principalmente las disciplinas y actividades más relacionadas a la ética. El análisis de estos materiales nos acercó al funcionamiento y a la estructura de cada facultad.

En la tercera y más importante etapa, se procuró una aproximación más concreta con la realidad académico-pedagógica vivida en las instituciones. Se realizaron diez entrevistas semiestructuradas, cinco en cada facultad (un promedio de 53 minutos), grabadas en audio. Se seleccionaron intencionalmente informantes-clave: cuatro profesores directores de las facultades, cinco profesores relacionados de manera directa o indirecta a la enseñanza de ética y un estudiante del directorio académico. También se realizó un grupo focal en cada facultad, para que estudiantes del último año fueran invitados a participar. Ocho estudiantes en

cada facultad aceptaron componer los grupos focales. Fueron grabados en audio y posteriormente transcritos, así como las entrevistas. De manera complementaria, también se realizaron observaciones de algunas actividades académicas: cuatro clases teóricas, tres prácticas, una actividad de recepción a los estudiantes recién matriculados y conversaciones informales en ambientes libres. Todo se registró en un diario de campo.

Estas técnicas emplearon guiones, elaborados a partir de los resultados previos³ y sometidos a la evaluación de especialistas con el fin de una mejora. La colección finalizó cuando se identificó que nuevas entrevistas, grupos u observaciones presentaban una gran cantidad de repeticiones en su contenido, sin añadir nuevos significados.

Para el análisis de contenido temático de los documentos, de las transcripciones y del diario de campo se utilizó el *software* Atlas ti®, realizándose los siguientes procesos: ordenación de los datos, categorización inicial, reordenamiento de los datos y análisis final (Minayo, 2014). Las diferentes técnicas permitieron la triangulación de los datos con el fin de ofrecer mayores garantías de fiabilidad y validez en relación con los resultados (Turato, 2003), que es también lo esperado en estudios de caso.

Resultados y discusión

Desde una perspectiva panorámica

En el conjunto de respuestas proporcionadas por los directores de las facultades, agrupadas en las categorías de preguntas en el instrumento (tabla 1),

TABLA 1. Respuestas al cuestionario de las 15 facultades participantes, por categoría de preguntas, tipo de respuestas y clasificación respecto a la dimensión ética de la educación

Categorías (número de preguntas)	Respuestas A “sin expresión”	Respuestas B “específico”	Respuestas C “ampliado”	Total
Enfoque teórico (2)	2	17	11	30
Enfoque pedagógico (6)	10	50	30	90
Enfoque ético (6)	13	31	46	90
Total	25	98	87	210

se observó una concentración de respuestas afirmativas que caracterizaban a los cursos como si tuvieran un compromiso puntual o específico, frente a la dimensión ética de la educación profesional (respuestas B), aunque con tendencia a un mayor compromiso (respuestas C).

En *enfoque teórico*, la mayoría de las respuestas indicaron la alternativa B debido al énfasis biomédico, y no por la salud pública o por las necesidades socialmente más importantes. Lo mismo ocurrió en el *enfoque pedagógico*, especialmente por las respuestas que se relacionaban a los contenidos, orientación didáctica, escenarios de enseñanza-aprendizaje y tutoría/evaluación. Sin embargo, al igual que en la categoría anterior, hubo un número importante de respuestas relacionadas a un compromiso ampliado.

En *enfoque ético*, las respuestas se concentraron en la alternativa C, principalmente en virtud de las preguntas relacionadas a la concepción de ética, al compromiso de los docentes respecto a la educación moral de los estudiantes y a la ética como un tema transversal —justamente las preguntas menos tangibles del cuestionario—. Este desequilibrio —que no se esperaba ya que no lo hubo en las otras categorías— planteó preguntas que fueron consideradas a la hora de profundizar la investigación.

Al sumar las facultades de acuerdo con el resultado del cuestionario obtenido individualmente,

se observó la ausencia de las nada comprometidas, un pequeño número con compromiso “ampliado” y una gran parte con compromiso “puntual o específico”. Esta concentración dificultó un análisis minucioso de la realidad, lo que llevó a subdividir esta categoría. Por lo tanto, las facultades que obtuvieron entre el 50% y 66,6% fueron consideradas como de “compromiso específico con tendencia a sin expresión”; y las que consiguieron entre el 66,7% y 83,2% se consideraron como de “compromiso específico con tendencia al ampliado”. De esta forma, se detectó que la mayoría de las facultades (nueve) se identificaron con un “compromiso específico con tendencia al ampliado” (tabla 2). Este análisis fue validado por el promedio de los resultados de todas las facultades, y también por los resultados presentados en la primera tabla.

Tales resultados indicaban que las facultades se encontraban en una situación intermedia con relación al desarrollo de la dimensión ética de la educación, pero hacia un mayor compromiso y valorización. Sin embargo, las evidencias posteriores no refrendaron esta perspectiva positiva como se verá más adelante.

Como anteriormente se ha explicado, se seleccionaron las dos facultades con resultados más diferentes entre sí: la #4 —de una universidad privada, de compromiso “ampliado”— y la #8 —de una universidad pública, de compromiso “específico con tendencia a sin expresión”—.

TABLA 2. Resultados del cuestionario por facultad y clasificación respecto al compromiso con la dimensión ética de la educación profesional

Facultades	Resultado del cuestionario	Compromiso con la dimensión ética
# 4	92,8%	Ampliado
# 13	83,3%	Ampliado
# 7	83,3%	Ampliado
# 3	80,9%	Específico con tendencia a ampliado
# 11	80,9%	Específico con tendencia a ampliado
# 12	78,5%	Específico con tendencia a ampliado
# 6	78,5%	Específico con tendencia a ampliado
# 14	78,5%	Específico con tendencia a ampliado
# 9	78,5%	Específico con tendencia a ampliado
# 10	78,5%	Específico con tendencia a ampliado
# 1	76,1%	Específico con tendencia a ampliado
# 5	69,0%	Específico con tendencia a ampliado
# 2	66,6%	Específico con tendencia a sin expresión
# 15	64,2%	Específico con tendencia a sin expresión
# 8	57,1%	Específico con tendencia a sin expresión
Promedio	76,4%	Específico con tendencia a ampliado

A continuación se presentan y se discuten los resultados obtenidos a partir de la segunda y tercera etapas de la investigación.

Desde una perspectiva intrínseca

Los documentos pedagógicos, las relaciones interpersonales, los modelos profesionales y las vivencias universitarias tuvieron como guía conductor de análisis, la ética pensada, vivida, idealizada; entendida como la expresión de valores, cuidados, deseo y actitudes que componen la identidad profesional. En este proceso, el encuentro pedagógico, las relaciones de poder, el liderazgo, la organización, la cultura, los ejemplos, los cuidados, los roles, las contradicciones en la vida universitaria, en fin, elementos del currículo oculto interactúan con las

situaciones previstas en el currículo formal, creándose lo efectivamente vivido, el currículo real.

El análisis de este currículo vivo demostró que ambas facultades pasaron por procesos de cambios en diferentes niveles. Una de ellas, la facultad #4, actuaba con modificaciones superficiales y delimitadas en su enfoque teórico y pedagógico, que se expresaban de manera poco significativa en el compromiso con la dimensión ética de la educación. La otra, la #8, avanzaba en la reforma curricular, enfrentando mayores desafíos, comprometiéndose con la formación ética, con una mayor intención y de forma más significativa, pero también solamente en el ámbito del enfoque teórico y pedagógico. Por tanto, ambas eran insuficientes respecto a la dimensión ética del proceso educativo.

Se observó que la concepción ética predominante está relacionada a la actitud profesional, a la etiqueta y a la deontología, igual que en otros países (Patrick, 2016). Los profesores son conscientes de que son tomados como modelos, sin embargo, esto no es suficiente en el momento de presentar una autocrítica. Tampoco se dan cuenta de incluir temas éticos en la práctica docente, ni aquellos que trabajan en disciplinas clínicas. Y los pocos docentes conscientes respecto a la importancia de trabajar la dimensión ética de la educación, no saben cómo llevarla a cabo.

A propósito, el propio documento nacional orientador de las carreras de la salud (CNE, 2017) presenta una concepción ética restringida a la deontología y no expone la cuestión del desarrollo actitudinal (Finkler, Verdi, Caetano y Ramos, 2010). Se destacan los términos “competencias y habilidades” desconsiderando la evolución del concepto de competencia profesional, lo cual debe incorporar el saber actuar, articulando conocimiento técnico y reflexión crítica, de modo a instrumentalizar al profesional para manejar cuestiones éticas y actuar frente a complejos problemas (Kälvermark, Arnetzb, Jansson, Westerholm y Höglund, 2007). Por tanto, hay que “garantizar la gestión no solo de conocimientos y habilidades para el desempeño específico de una profesión en un contexto histórico-social determinado, sino también la formación de motivaciones, valores, habilidades y recursos personales que le permitan a la persona desempeñarse con eficiencia, autonomía, ética y compromiso social” (González y González, 2008: 190).

El desarrollo de las competencias profesionales depende del desarrollo de dimensiones cognitivas, psicomotoras y afectivas. El desconocimiento de cómo proceder en esta dimensión de la educación mantiene la ética en el currículo como un contenido limitado al ejercicio legal de la profesión con énfasis en la protección profesional y corporativa. En cambio, la bioética no estaba presente, a pesar de su potencial en la enseñanza de la deliberación (Gracia, 2016) y,

consecuentemente, en el desarrollo moral y en la ampliación de la capacidad de autocrítica y de lectura crítica de la realidad.

La cultura laica y la profesional poseen percepciones y representaciones acerca del cirujano dentista y de la práctica odontológica en las que influyen características de los profesionales, de los pacientes, de los medios de comunicación, del sistema de salud (Henríquez y Cartes, 2016) y de la historia de la profesión. Tales representaciones se mantienen actuales por la existencia de modelos que la refuerzan, como se ha podido observar.

De acuerdo con Hughes (1998), el primero de los tres mecanismos de socialización profesional es el de la “casi alienación” del estudiante de su entender común sobre la profesión, cuando la percibe al contrario de lo que la imaginaba. De hecho, la sensación de frustración es frecuente entre los estudiantes de los primeros años. Se espera de ellos una identificación con la profesión y una capacidad de actuar, que implica la adquisición también anticipada de valores, normas y modelos de comportamiento del grupo de referencia (Dubar, 2005). De esta manera, es comprensible que los estudiantes hagan parte de los modelos profesionales con que se deparan e interactúan, pasando a comportarse de manera similar (Martínez, Estrada y Esteban, 2002).

En el segundo mecanismo ocurre la “instalación de la dualidad” entre el modelo ideal de profesión (dignidad, imagen, valor) y el modelo práctico (tareas diversas, mercado de trabajo). En este proceso, la selección de un grupo de referencia es un importante mecanismo en la gestión de conflictos (Hughes, 1998). La preferencia por las áreas más técnicas y clínicas fue explicitada en oposición a la desvalorización históricamente construida, a medida que la práctica odontológica se fue desarrollando con base en el modelo liberal de la práctica que estimula la búsqueda de especialización para diferenciación en el mercado (Gomes y Ramos, 2015).

La valorización de las diferentes áreas fue percibida de varias maneras: interés y compromiso por las disciplinas; respeto y admiración por los profesores; nivel de exigencia de las disciplinas (en relación directamente proporcional); selección de temas para las investigaciones y eventos científicos; y elección de especialización después de la titulación. No obstante, el desempeño en el mercado en términos económicos y de prestigio es el factor predominante. De esta forma, los profesores son, una vez más, tomados como modelos. Todo esto forma parte de un mecanismo de socialización profesional, en el que ocurre el ajuste de la concepción del “sí”, cuando el estudiante, consciente de sus capacidades y habilidades, elige un grupo de referencia en el cual se inscribirá (Dubar, 2005).

Otro tema importante fue el bajo estímulo de liderazgo entre los estudiantes, aunque algunos profesores valoricen la dimensión política de la educación. Las situaciones de enseñanza-aprendizaje que estimulan la vivencia y la formación política son puntuales, lo que repercute también en la elección de las actividades extraprogramáticas. Durante la dictadura militar se perdió la posibilidad de participación y crítica en la vida política. En las escuelas y universidades, se prohibió toda manifestación. Tardó mucho para retomarse esta dimensión de la vida social. Sin embargo, los estigmas de aquella época siguen presentes. Al mismo tiempo, la capacidad de análisis crítico (y autocrítica) de los estudiantes también sigue poco desarrollada, muy restringida a las disciplinas de salud pública desenvueltas en potentes escenarios (reales) de servicio-aprendizaje.

En general, los estudiantes están enfocados en su futuro ingreso al mercado laboral y/o en su cotidiano universitario. De todas formas, son intereses centralistas e individualistas, coherentemente con la lógica del liberalismo moral —el movimiento filosófico que gobierna el imaginario social en los últimos años—, procurando esconder la responsabilidad social bajo la bandera de la autonomía personal y la libertad, e influyendo de modo importante en las actuales

reformas universitarias (Esteban y Román, 2016). Notoriamente se observó conformismo en cuanto a la lógica social competitiva y excluyente, entendida como una condición para avanzar y vencer, aceptándose con naturalidad la falta de confianza en el otro.

En relación con la gestión de poder, se puede afirmar que suelen ser centralizadas con prácticas poco democráticas, aunque se hayan percibido dinámicas de gestión que buscan compartir el poder. Es decir, estrategias que visan la participación, presentes hace mucho en las teorías de la escuela. La inclusión para compartir el poder tiende a favorecer la comunicación, despertando a la responsabilidad y el compromiso de liderazgo. En un ambiente de mayor democracia, la reflexión ética ganaría un espacio privilegiado de ejercicio. A pesar de ello, la realidad demostró que el poder como algo todavía centrado, fijo, unidireccional, atributo o posesión de unos, fusionase al discurso bien conocido de la participación y democratización. Esto se puede ver cuando los estudiantes reciben el *status* de cliente (receptor de un servicio por el cual paga), al punto de posicionarse como dominantes en las relaciones.

Otra forma de identificación del poder en el proceso de socialización profesional fue el del prestigio. Profesores con mayor prestigio se sienten en posición de ejercer mayor poder, lo que hacen exigiendo más de los estudiantes. En estas situaciones el temor y la admiración se entrecruzan, aludiendo a un paternalismo en el encuentro entre profesor y estudiante. Para la mayoría de los estudiantes, las exigencias y la carga horaria de estudio son excesivas, generando un cotidiano exhaustivo. Como relatan Esteban y Román (2016: 16), “un buen número de estudiantes, sea de la titulación que sea, no ha vivido la universidad, sino que ha pasado por ella, que la ha recorrido como si de una carrera de obstáculos se tratara”. En las facultades de Odontología ocurre esto y es comprendido como algo que añade todavía más valor y mérito a la titulación.

Por otro lado, fue observado que muchos estudiantes —la mayoría adolescentes— se comportan de manera irresponsable e irrespetuosa. El comportamiento de los profesores refuerza esa situación al permitir la falta de disciplina, ya sea por ignorarla o por no tomar las medidas necesarias que permitirían interrumpir este círculo vicioso. Determinados comportamientos parecen desafiar a los profesores, al igual que los niños cuando exceden los límites de los padres, resaltando el paternalismo en esta relación.

La socialización profesional no deja de ser un proceso de educación/desarrollo moral, como es también la socialización primaria en la infancia, donde el paso de la cohibición a la cooperación, de la sumisión a las órdenes externas para la autonomía es punto central. Se trata de un proceso permanente y complejo que se prolonga durante toda la vida, y que implica manejar una personalidad ya formada. A esto los profesores se refieren cuando afirman que el carácter viene de la familia, justificando así su limitación en contribuir con la dimensión ética de la educación (Matos y Tenório, 2010). Ahora bien, cuando los estudiantes demuestran que todavía no son autónomos, que llegan a la vida universitaria acostumbrados a la vida paternalista de la socialización primaria, hay que promover su autonomía, que en términos kantianos sería propiamente el objetivo de la educación (Gracia, 2016). Todo esto implica una reflexión sobre la relación profesor-estudiante, dándole un sentido a la formación universitaria.

Si la gestión del poder suele ser centralizadora, y si el modelo de relación aprendido es el paternalista, hay que comprender que los estudiantes lo repliquen. En su experiencia académica, es con el paciente de la clínica con quien el estudiante va a establecer la relación de poder entre diferentes, como indica el hecho del uso de ropa blanca. El blanco todavía simboliza *status* y fue defendido por algunos participantes de la investigación bajo justificaciones diversas y

débiles. Esta jerarquía se refleja en la falta de diálogo (Patrick, 2016) y de respeto a la autonomía de los pacientes por ignorar sus conocimientos, valores, preferencias y exigencias a la hora de tomar decisiones clínicas. De esta manera, hay un espacio mínimo para su participación, siendo tomados como objetos de aprendizaje (Finkler, Caetano y Ramos, 2015). Todo lo que se realiza en las clínicas odontológicas de las universidades se justifica en nombre de la enseñanza (Gonçalves y Verdi, 2007): una enseñanza de negligencia, como mínimo, siempre que se permite e incluso se favorece que los propios intereses estén por encima de los intereses de los demás.

Estas relaciones asimétricas se deben, en parte, al hecho de que tales clínicas no están integradas en la red de servicios de salud pública y que sus servicios sean considerados gratuitos —aunque las universidades públicas sean financiadas por la sociedad a través del pago de impuestos, de modo que no son de hecho gratuitas sino previamente pagados (Gonçalves y Verdi, 2007—). Esto ocurre, sobre todo, con los pacientes socialmente vulnerados, como si no fuera un intercambio entre el que aprende y el que permite el aprendizaje. De todo esto —y también como consecuencia del dominio de la técnica— resultan pacientes desprotegidos y estudiantes libres para decidir en función de lo que sea mejor para su entrenamiento. El conflicto entre beneficencia y autonomía, y la exploración de la situación de vulnerabilidad no son percibidos.

El cuidado en sí mismo es un elemento central en la construcción del ser humano. Si “la educación universitaria es la formación de la persona en un sentido moral, además de profesional y cultural” (Esteban y Román, 2016: 191), el cuidado es una de las influencias más importantes en este proceso. La universidad debe ser un espacio de cuidado compartido, de intervenciones significativas para la construcción de vínculos que permitan desenvolver el cuidado en las relaciones con uno mismo y con los demás.

Esta construcción entre quien educa/cuida y quien es educado/cuidado es defendida por educadores que afirman que para educar/cuidar es necesario amar. Es el “eros pedagógico”, ya que la docencia no puede hacerse sin amor (Gracia, 2007) y sin hacer posible el encuentro del sujeto con la dimensión erótica del conocimiento (Massimo, 2016).

Entre los cuidados percibidos, se destaca la dedicación de los profesores, su apoyo a los estudiantes y su preocupación en abordarles de forma respetuosa. Sin embargo, hace falta el cuidado, sobre todo el relacionado a las situaciones que demandan una reflexión colectiva para ser planeados. Se puede percibir la preocupación de algunos profesores frente a los problemas personales de los estudiantes, sin embargo, la mayoría actúa sin darles importancia. ¿Qué se podría decir entonces sobre una tutoría universitaria que fuera una tutoría personal (Esteban y Román, 2016: 251), no reducida a encuentros meramente informativos o de resolución de problemas burocráticos? ¿Que fuera un momento ideal para la conversación, para platearse temas importantes y esenciales que inciden sobre el carácter de cada uno, y en que se pensaría qué tipo de profesional se quiere llegar a ser? (Esteban y Martínez, 2012).

En la formación profesional en salud, el aprendizaje en los escenarios reales de servicios suele ser propicio para fomentar la reflexión ética y el ejercicio deliberativo frente a los problemas cotidianos. El diálogo es descrito no solo como una opción para resolver problemas, sino también como un anclaje de participación, responsabilidad y, especialmente, un factor protector de las relaciones y de los propios estudiantes que vivencian situaciones de conflictos éticos (Ramos *et al.*, 2015). Por otro lado, problemas morales, al no ser enfrentados como manera de desarrollar competencias éticas, pueden generar *moral distress* en estudiantes, tanto por problemas de la práctica profesional como causados por los propios profesores (Rennó, Ramos y Brito, 2016).

De todas las situaciones apuntadas como falta de cuidado, dos merecen destacarse: una está relacionada a la novatada universitaria —un ritual de recepción a los recién ingresados, caracterizado por la realización de actividades que envuelven sumisión y violencia, justificadas como tradición, juegos e integración (Vegini y Finkler, 2016)—; y la otra está relacionada a las dificultades económicas para mantenerse en la carrera, debido a la elevada carga horaria que dificulta compatibilizar los estudios con empleo, así como también a los costes elevados de materiales. Por estas demandas, las facultades de Odontología son consideradas elitistas, aunque políticas públicas de inclusión social venían alterando tal realidad hasta 2016 en Brasil.

En ambas temáticas se detecta la prevalencia de los intereses sociales y económicos de aquellos que dirigen la selección y la organización curricular, como señalaba Apple (1982) acerca de la función tradicional del currículo, de control social, generador de desigualdades; de las escuelas/universidades, como un medio de reproducción cultural de las relaciones de clases—; y de la ciencia, como una cobertura retórica para ocultar decisiones sociales y educativas conservadoras.

Todo esto nos lleva a una evaluación insatisfactoria sobre la formación del profesorado en términos de teoría pedagógica y filosofía educativa. Una vez que son tomados como modelos de actuación profesional, sus conductas acaban por influir en el juicio de los estudiantes sobre lo que es cierto/equivocado, normal, aceptable, etc. Además, la manera cómo conciben a los estudiantes resulta tener una importancia crucial en la influencia que ejercen sobre ellos. De esta forma, el quehacer docente se ve interpelado con el compromiso con el estudiante. No todos los docentes lo comprenden así, con todo, no se trata de algo que se pueda elegir (Esteban, 2013; Esteban y Martínez, 2012).

No obstante, frente a la ausencia de reflexión sobre el quehacer académico, los profesores

frecuentemente actúan guiados por el sentido común. Así como ellos aprendieron a enseñar sus materias, deberían también haber aprendido a trabajar comportamientos y valores. Puesto que esta intencionalidad colaboraría en la construcción de la personalidad de los estudiantes, se trataría de una tarea pedagógica en un sentido más amplio (Martínez, Estrada y Esteban, 2002). No solamente deberían aprender a utilizar los valores instrumentales que apoyan la formación técnica, sino principalmente los valores intrínsecos que fundamentan la formación humanista, por medio de la deliberación, una técnica sumamente compleja y que requiere de un largo entrenamiento, en la cual habría que centrar la formación humana (Gracia, 2003).

Los temas aquí discutidos fueron válidos para ambas facultades analizadas. No pueden ser generalizados para las demás facultades brasileñas, aún menos para las de otros países, pero esta limitación metodológica no desmerece la aproximación de las realidades pedagógicas tomadas como ejemplo justamente porque parecían muy diferentes inicialmente. Desde otra perspectiva, se revelaron próximas y equivalentes, representando el “lugar común” de la formación ética en odontología —un lugar distante de aquel al que necesitamos llegar.

En este sentido, Esteban y Martínez (2012) señalan algunos posibles caminos que pueden ser recorridos para configurar la universidad como una comunidad ética: la formación docente que debería tener el profesorado para el verdadero sentido de su quehacer y de la institución universitaria; la evaluación del propio encuentro educativo; el compromiso responsable con la comunidad de modo a no implicarse en cuestiones sin repercusiones éticas; la formación de una comunidad de intelectuales —personas autodeterminadas, alejadas del utilitarismo profesional más extremo y del liberalismo social y personal—; y el diálogo como instrumento valioso para la convivencia en la vida universitaria, para el aprendizaje y participación, generando sentido de pertenencia y potencializando

el sentido de comunidad y de compromiso. Así, serían caminos formativos y, por lo tanto, éticos.

A modo de conclusión

La misión de las universidades y profesores frente al gran reto de la dimensión ética de la educación de los nuevos profesionales se desenvuelve en procesos de cambios. En ellos, participan diferentes actores y discursos, más o menos innovadores, y, principalmente, prácticas que no siempre son coherentes con los objetivos y referencias teóricas y políticas asumidas por instituciones y su equipo de trabajo. Es de vital importancia conocer los discursos que apuntan para nuevas exigencias de la formación ética, humanista y ciudadana, y aún más reflexionar sobre qué práctica se está realizando la construcción pedagógica.

Así, lo que las facultades de Odontología han revelado puede ser similar a lo que ocurre en diferentes procesos de formación en el área de la salud, en los cuales la dimensión ética, aunque discursivamente valorizada, no consigue sobreponer los temas hegemónicos del mercado y de las representaciones históricas del lugar y perfil de cada profesional. De esta forma, modelos tradicionales de enseñanza y formas de ejercer la profesión se sobreponen y limitan la dimensión ética de la educación a acciones aisladas, cuando no pasan a ser invisibles, en el conjunto de la experiencia académica. Y es en este conjunto, que abarca relaciones cotidianas dentro y fuera de las clases, que mucho se expresa sobre lo poco que se compromete con la tarea docente ético-pedagógica y con el devenir de la educación superior.

Agradecimientos

A Beatriz Angélica Valdivia Arancibia por la traducción del manuscrito y a Santiago Serrano por su revisión.

Notas

¹ El cuestionario puede consultarse en las páginas 234-237 del archivo que se recupera en <https://goo.gl/Th4a2F>

² Los guiones pueden consultarse en las páginas 247 y 249 del mismo archivo.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. (1982). O currículo oculto e a natureza do conflito. En M. W. Apple (ed.), *Ideologia e currículo* (pp. 125-157). São Paulo: Brasiliense.
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2017). Documento de área - Odontologia. Recuperado de http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/18_odon_docarea_2016.pdf
- CNE - Conselho Nacional de Educação (2017). Resolução CNE-CES n. 3. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES032002.pdf>
- Dubar, C. (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Esteban, F. (2013). El profesor universitario y su quehacer docente: la perspectiva comunitarista. *Revista Española de Pedagogía*, 71(255), 227-242.
- Esteban, F., y Martínez, M. (2012) ¿Son universidades todas las universidades? La universidad como comunidad ética. *Bordón*, 64(3), 77-92.
- Esteban, F., y Román, B. (2016). *¿Quo Vadis, Universidad?* Barcelona: UOC.
- Finkler, M., Calvo, M. C., Caetano, J. C., y Ramos, F. R. S. (2009). A new bioethical view on brazilian dental researches. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14 (4), 1205-1214. doi:10.1590/S1413-81232009000400026
- Finkler, M., Verdi, M., Caetano, J. C., y Ramos, F. R. S. (2010). Ethical professional education: a committed based on the curricular guidelines. *Trabalho, Educação e Saúde*, 8(3), 449-462. doi:10.1590/S1981-77462010000300007
- Finkler, M., Caetano, J. C., y Ramos, F. R. S. (2015). Formación ética profesional: el paternalismo del vínculo profesor-alumno en la relación clínica. *Eidón*, 44, 43-55. doi: 10.13184/eidon.44.2015.43-55
- Gomes, D., y Ramos, F.R.S. (2015). A subjetividade do profissional da odontologia pós-reestruturação produtiva: ética e especialização. *Trabalho, Educação e Saúde*, 13(2), 451-472. doi:10.1590/1981-7746-sip00050
- Gonçalves, E., y Verdi, M. (2007). Os problemas éticos no atendimento a pacientes na clínica odontológica de ensino. *Ciência y Saúde Coletiva*, 12(3), 755-764.
- González, M. V., y González, R. M. T. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-210.
- Gracia, D. (2003). Misión de la Universidad. En D. Gracia (ed.), *Construyendo valores* (pp. 237-265). Madrid: Tricastela.
- Gracia, D. (2007). La vocación docente. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, XL, 807-816.
- Gracia, D. (2016). The mission of ethics teaching for the future. *International Journal of Ethics Education*, 1, 7-13. doi: 10.1007/s40889-015-0008-1.
- Henríquez, R. B., y Cartes, R. A. (2016). Percepciones de la población respecto al cirujano dentista. *Odontostomatología*, 18(27), 16-24. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-93392016000100003&lng=es&tylng=es.
- Hughes, E. C. (1998). The making of a physician: general statement of ideas and problems. En L. Mackay, K. Soothill y K. M. Melia (ed.), *Classic texts in health care* (pp. 136-139). Oxford: Butterworth-Heinemann.

- Kälvermark, S. S., Arnetzb, N., Jansson, M. G., Westerholm, P, y Höglund, A. T. T. (2007). Developing ethical competence in health care organizations. *Nursing Ethics*, 14(6), 825-837.
- Lampert, J. (2002). *Tendências de mudanças na formação médica no Brasil*. São Paulo: Hucitec.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.
- Martínez, M., Estrada, M. R. B., y Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 14-43.
- Massimo, R. (2016). *La hora de clase: por una ética de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Matos, M. S., y Tenório, R. (2010). Perceptions of students, professors and users regarding the ethical dimension at odontology education. *Ciência y Saúde Coletiva*, 15(2), 3255-3264. doi: 10.1590/S1413-81232010000800031
- Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *La misión de la universidad*. Madrid: Alianza.
- Patrick, A. C. (2016). A review of teaching ethics in the dental curriculum: challenges and future developments. *European Journal of Dental Education* (ahead of print). doi: 10.1111/eje.12230.
- Ramos, F. F. S., Brehner, L. C. F., Vargas, M. A., Trombetta, A. P., Silveira, L. R., y Drago, L. (2015). Ethical conflicts and the process of reflection in undergraduate nursing students in Brazil. *Nursing Ethics*, 22(4), 428-439. doi: 10.1177/0969733014538890
- Rennó, H. M., Ramos, F. R., y Brito, M. J. (2016). Moral distress of nursing undergraduates: Myth or reality? *Nursing Ethics* [ahead of print]. doi:10.1177/0969733016643862
- Turat, E. R. (2003). *Tratado de metodologia da pesquisa clinico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Unesco (2005). *Declaración Universal de Bioética e Derechos Humanos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146180por.pdf>
- Vegini, N. M. K., y Finkler, M. (2016). A dimensão ética da formação do profissional em saúde: um estudo a partir das representações sociais sobre o trote universitário. *Saúde y Transformação Social*, 7(1), 26-27.
- Yin, R. K. (1990). *Case study research: design and methods*. Newbury Park: Sage Publications.

Abstract

The ethical dimension of Higher Education in Dentistry: a study in Brazil

INTRODUCTION. The university's mission is training professionals-citizens who must be autonomous, responsible, wholehearted and prudent people. However, the technical-professional training has been the emphasis of the contemporary university rather than a humanistic training. In biomedical areas, such imbalance seems to be even greater. Therefore, the objective was to understand how the ethical dimension of Higher Education in Dentistry has been developed. **METHOD.** A qualitative research was conducted with Brazilian dental schools. The first stage of data collection through questionnaires sought to outline the situation and selected two dental schools for further research. In the second stage and through documentary analysis, it was possible to know factors of the formal curriculum that could influence the ethical dimension of the educational process. Finally, there was a focus on factors present in the hidden curriculum by using semi-structured interviews with students and teachers, direct observations of academic activities, and focus groups with students. Data were triangulated and analyzed through the Thematic Content Analysis. **RESULTS.** Most dental schools have a punctual commitment to the ethical dimension of education

since they carry out isolated, limited, unintentional and planned actions. The professional models, labor market, power relationships, university life care, ways of conceiving ethics, and paternalistic clinical-academic model of relationships are the main factors that influence the educational, ethical dimension of future dentists. **DISCUSSION.** Professors need to be attentive and prepared to perform their ethical-pedagogical task, which requires a reflection on the meeting between teachers and students' meetings, the university's role, and the type of community the school constitutes.

Keywords: *Ethics, Dentistry, Higher education, Professional education, Universities, Undergraduate students.*

Résumé

La dimension éthique de l'Éducation Supérieure en Odontologie: une étude au Brésil

INTRODUCTION. L'université a comme mission de former des professionnels-citoyens autonomes, responsables, intègres et prudents. Cependant la formation technico-professionnelle a été la force de l'université contemporaine au lieu de l'entraînement humaniste. Dans le domaine biomédical, ce déséquilibre paraît plus important. Dans ce contexte, la présente étude a eu pour objectif de comprendre comment se développe la dimension éthique de l'éducation supérieure en Odontologie. **MÉTHODE.** Il a été réalisé une investigation d'abordage qualitatif dans des facultés brésiliennes. La première étape de collecte de données a utilisé des questionnaires dans le but de sélectionner des facultés pour la continuité de l'investigation, en plus de révéler un panorama de situation dans le pays. Dans la seconde étape, effectuée au moyen d'analyses documentaires, il a été possible de connaître les facteurs du curriculum formel qui pouvaient influencer sur la dimension éthique du processus éducatif. Dans la troisième et la plus importante étape, celle-ci s'est centrée sur les facteurs du curriculum occulte, par le biais d'entretiens semi-structurés d'étudiants et professeurs, observations directes des activités académiques et groupes focalisés avec les étudiants. Les données ont été triangulées et analysées au moyen de l'analyseur de contenus thématique. **RÉSULTAS.** La majeure partie des facultés est précisément compromise avec la dimension éthique de l'éducation, fonction qui développe des actions isolées, limitées, peu intentionnées et planifiées. Les modèles professionnels, le marché du travail, les relations de pouvoir, l'attention dans la vie universitaire, la forme de concevoir l'éthique et le modèle de relation académique et clinique paternaliste sont les principaux facteurs qui influent dans la dimension éthique de l'éducation des futurs odontologues. **DISCUSSION.** Les professeurs ont besoin d'être préparés à développer leur tâche éthico-pédagogique, qui requiert une réflexion sur la rencontre professeur et étudiant, le rôle de l'université et le type de communauté qui est son devenir.

Mots-clés: *Éthique, Odontologie, Éducation supérieure, Éducation professionnelle, Universités, étudiants universitaires.*

Perfil profesional de las autoras

Mirelle Finkler (autora de contacto)

Profesora de la Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil. Imparte docencia en grado y posgrado (Máster y Doctorado) en Odontología y en Salud Colectiva. Miembro del Grupo de Investigación en

Bioética y Salud Colectiva-NUPEBISC y del Grupo de Estudios e Investigación sobre Interdisciplinariedad, Educación y Salud-GIS. Actualmente dirige una investigación sobre ética en la formación y en el trabajo en salud. Sus últimas publicaciones versan sobre los problemas éticos vividos por estudiantes, profesores y profesionales de la red de atención básica a la salud.

Correo electrónico de contacto: mirelle.finkler@ufsc.br

Dirección para la correspondencia: Curso de Odontologia, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina. Campus Universitário, Trindade, Florianópolis/SC, Brasil 88040-970.

Flávia Regina Souza Ramos

Profesora titular de la Universidad Federal de Santa Catarina. Imparte docencia en posgrado en Enfermería (Máster y Doctorado). Miembro del Grupo de Investigación PRÁXIS-Trabajo, ética, salud y enfermería. Actualmente dirige una investigación sobre el proceso de sufrimiento moral en enfermería. Es bolsista de productividad del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) y coordinadora de Cursos Interinstitucionales del Programa de Posgrado en Enfermería. Ha coordinado el proyecto de cooperación internacional para la formación de recursos humanos para atención primaria en salud en Haití.

Correo electrónico de contacto: flavia.ramos@ufsc.br

FORMACIÓN ÉTICA EN EL GRADO DE ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS EN ESPAÑA: POSIBLES CONTRARIEDADES

Ethical development in Business Administration and Management Degrees: possible setbacks

TEODOR MELLEN⁽¹⁾, AMELIA TEY⁽²⁾ Y FRANCISCO ESTEBAN⁽²⁾

⁽¹⁾ ESADE-Universitat Ramon Llull

⁽²⁾ Universidad de Barcelona

DOI: 10.13042/Bordon.2017.690404

Fecha de recepción: 08/01/2017 • Fecha de aceptación: 19/05/2017

Autor de contacto / Corresponding Author: Teodor Mellen. E-mail: teodor.mellen@esade.edu

INTRODUCCIÓN. Este trabajo se centra en la formación ética que se promueve en el grado de Administración y Dirección de Empresas (ADE) que se imparte en las universidades españolas. Se ha analizado la formación ética que se pretende alcanzar en dicho grado a partir de la información que aparece en diferentes planes de estudios. Consideramos que gran parte de lo que finalmente pueda suceder en las aulas universitarias donde se imparte ese grado estará condicionado por las intenciones formativas previamente determinadas. **MÉTODO.** Se analizan los planes de estudio con una matriz de datos con todos los centros universitarios que ofrecen estudios de grado homologados en ADE, tanto públicos como privados. **RESULTADOS.** Se muestra la escasa formación ética en los estudios de ADE y principalmente a través de asignaturas optativas. **DISCUSIÓN.** La interpretación de los resultados apunta a la valoración de la ética como elemento complementario y no constituyente de la formación. No obstante, la consideración del buen profesional apela a la consideración ética además del dominio conceptual-técnico, por lo que sería interesante analizar las vías capaces de potenciar una formación excelente e integral en un ámbito tan importante socialmente como el empresarial.

Palabras clave: Formación ética, Espacio Europeo de Educación Superior, Grado en Administración y Dirección de Empresas, Posmodernidad.

Introducción

La formación ética en la universidad no es una cuestión contemporánea, tampoco un asunto territorial. Por un lado, los textos clásicos y paradigmáticos sobre la filosofía de la universidad (Wyatt, 1990), así como el devenir histórico de la institución universitaria (Rüegg, 1992), señalan que dicha formación está entre sus principales misiones. Por otro lado, se afirma que la formación ética en la universidad es un tema de repercusión mundial (Thorens, 1996; Bowen y Shapiro, 1998; Keer, 2001; Scott, 2006; Laredo, 2007), pues nuestras comunidades, cada vez más conectadas y globales, no funcionan como debieran cuando los profesionales con estudios universitarios adolecen de altura ética (Procarrio-Foley y Bean, 2002; Moore, 2008).

A diferencia de lo que sucedió durante las últimas décadas del siglo XX, la nueva realidad universitaria no ha hecho oídos sordos a la formación ética de los estudiantes (Karseth, 2006), y eso está ocasionando que, de una manera o de otra, se note su presencia en las universidades. La aparición y consolidación de metodologías docentes que valoran la condición ética de los estudiantes (Eyler y Gilers, 1999; Newman, 2008), o las cada vez más numerosas reflexiones sobre la actuación ética del profesorado (Roman, 2003), son ejemplos que demuestran la relevancia que el tema está adquiriendo. Las razones de esta decidida apuesta por la formación ética en la universidad son varias. Por citar algunas, los jóvenes universitarios de los últimos años demuestran no tener un elevado compromiso social, hecho que, por cierto, debería preocupar, y no poco, a las democracias occidentales (Forbrig, 2005; Saha, Print y Edwards, 2007; Duke, 2008); la tendencia individualista que manifiestan no pocos jóvenes contemporáneos parece ser un asunto directamente relacionado con la formación universitaria (Beck, 1992; Giddens, 1991). Parece difícil negar que la necesidad de formar comprometidos ciudadanos es tan acuciante como la de formar excelentes profesionales (Esteban, 2004). Además,

los jóvenes de universitarios de hoy se van a ver envueltos en una serie de situaciones profesionales y sociales que son auténticos dilemas éticos (Sloam, 2008), y ante los cuales deben ofrecer una respuesta de cierta altura, también ética.

En el ámbito español, las nuevas políticas socioeconómicas hacen alusión a la necesidad de repensar la formación ética en la universidad (MICINN, 2010). A pesar de que hasta el momento no existe un modelo de formación ética en la universidad española propiamente dicho, sí que están apareciendo diferentes trabajos que podrían darle forma en un futuro no muy lejano. Para todas estas aportaciones, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) representa nueva oportunidad para insistir en la formación ética de nuestros estudiantes (Martínez, Buxarras y Esteban, 2002; Boni y Lozano, 2007; Escámez, García y Jover, 2008); y, por supuesto, para caminar en consonancia con lo que desde hace años se viene trabajando entre diversas realidades universitarias europeas mediante proyectos como el Tuning Project (González y Wagenaar, 2003), y para aprender de otras realidades universitarias donde se dedica una cantidad significativa de recursos para la formación ética en la universidad (Battistoni, 2000; Ahier, Beck y Moore, 2003; Arthur y Bohlin, 2005; Solbrenke y Karseth, 2006).

Ahora bien, que la universidad de hoy apueste por la formación ética (García Garrido, 2007), o que se considere que tiene tanta importancia, o incluso más, que la de carácter más técnico y/o disciplinar, no significa que se plantee de una manera adecuada o de la forma más apropiada posible. Es este un aspecto importante a considerar, pues las maneras de idear la formación ética y ponerla por escrito condicionan, de una manera o de otra, lo que finalmente acaba sucediendo entre profesores y estudiantes en la universidad. El objetivo de este trabajo es doble: primero, se pretende analizar cómo se propone la formación ética en los planes de estudios de los Grados de Administración y Dirección de

Empresas (ADE) de las universidades españolas; y segundo, se quieren sonsacar posibles contrariedades que los actuales planteamientos podrían ocasionar.

Aproximación teórica

Como se ha señalado en la introducción, la formación ética en la universidad no es un asunto ornamental, sino sustancial, especialmente cuando se habla de estudios que tienen que ver con la gestión, administración y dirección de empresas (Ghorpade, 1991; Sims y Sims, 1991). Las organizaciones empresariales, uno de los motores de nuestras comunidades, están siendo evaluadas y controladas cada vez más con una mirada ética, y eso requiere la presencia de personas formadas al respecto (Lyonski y Gaidis, 1991; Datar, Garvin y Cullen, 2011).

Ahora bien, las maneras de enfocar la formación ética son diversas. *Grosso modo*, se han conformado dos versiones: una considera que la formación ética es la familiarización con los grandes asuntos sociales que hoy nos interpelean. La justicia, la equidad, la sostenibilidad, la igualdad de género, la convivencia multicultural, etc., son algunos de esos temas, y ciertamente, cuesta encontrar una universidad que no los incorpore en sus Estatutos. Sin embargo, la realidad actual demuestra que a pesar de que gran parte de los estudiantes asumen que se espera de ellos cierta altura ética frente a esos temas u otros similares, no siempre hacen gala de ella cuando acceden al mundo profesional (Procaro-Foley y Bean, 2002; Moore, 2008). La segunda versión es la que considera la formación ética como formación de un carácter (Lapsley y Clark, 2005; Nucci y Narváez, 2008; Doris, 2008), y, por lo tanto, está centrada en la puesta en marcha de una serie de hábitos morales y de ciertas virtudes éticas. Las universidades: “no pueden desprenderse del todo de la idea de que su papel no consiste solo en promover ciertos fines, sino también en honrar ciertas virtudes” (Sandel 2011: 206). En este caso, la formación

universitaria puede ser concebida como la conquista de ciertas virtudes, que sin duda forman parte de un comportamiento competente. El rigor intelectual, el diálogo, la sobriedad, la apreciación de las voces autorizadas, entre otras, estarían entre ellas (Pérez-Díaz, 2010).

La formación ética que defendemos parte del modelo teórico y práctico que hemos llamado: construcción de la personalidad moral, y que ha sido implementado durante años en edades preuniversitarias (Payá 1997; Buxarrais, 1997). Se trata de un modelo que aglutina aportaciones que se centran en el desarrollo y razonamiento moral (Kohlberg, 1981, 1984; Colby y Kohlberg, 1987; Gibbs, 2003) y en aspectos emocionales y afectivos (Prinz, 2009). Al mismo tiempo, también considera las aportaciones de modelos integradores del desarrollo moral como son los de Turiel (1984) y Rest (1986). Defendemos una formación ética que permita que los estudiantes universitarios alcancen altura ética, tanto en una vertiente individual o privada, como pública o colectiva (Veugelers, 2011). Las premisas de las que parte nuestro modelo de formación ética se pueden resumir en: una formación que, a partir de la tradición cognitivo-conductual favorece la resolución de conflictos de acuerdo con la racionalidad comunicativa y mediante el uso del diálogo; que a partir de la fundamentación Kantiana (Kant, 2008) trata a las personas como un fin en sí mismas respetando su libertad e individualidad; que considera, en sentido Aristotélico (Aristóteles, 1998), la dimensión teleológica del futuro profesional en tanto que persona virtuosa; y, por último, que considera que el estudiante está llamado a ser una persona implicada en la comunidad de una manera decisiva e influyente (Aristóteles, 2003).

Esta formación ética está planteada a partir de ocho dimensiones del desarrollo humano: el autoconocimiento, la autonomía, la autorregulación, el diálogo, la capacidad de transformar el entorno, la empatía o perspectiva social, las habilidades sociales, la comprensión crítica de

la realidad y, por último, el razonamiento moral (Puig y Martín, 1998). Dichas dimensiones de desarrollo moral son agrupadas en tres categorías, a saber: la construcción del yo, la convivencia y la reflexión sociomoral.

La categoría de la construcción del yo se articula en torno a las dimensiones morales del autoconocimiento y de la autonomía y la autorregulación. Dicha categoría implica el desarrollo de la autonomía incardinada en la comunidad, del conocimiento de uno mismo gracias a las relaciones que se establecen con los otros y la apreciación positiva de dicho conocimiento, así como de la autorregulación del propio comportamiento gracias a la vivencia de situaciones ética y moralmente controvertidas. Se trata del ámbito que se refiere al proceso de conformar la propia manera de ser, a todo lo que engloba el ámbito intrapersonal, y que se identifica con lo que se ha llamado nivel “microético” (Apel, 1985). La formación ética en la universidad debe garantizar que los estudiantes se cuestionen qué tipo de profesional quieren ser, es decir, la universidad debe formar en aquel carácter ético y moral que conlleva el ejercicio de cualquier profesión de orden superior (Habermas, 1984). Esta categoría de aprendizaje conlleva, entre otros, el desarrollo de valores tan significativos y, por cierto, tan típicamente universitarios, como son el esfuerzo, la constancia, el espíritu de superación personal, la aceptación de la propia vulnerabilidad, de las contradicciones con las que uno se encuentra y de la libertad.

La categoría que hemos denominado convivencia incluye las dimensiones del diálogo, la empatía o perspectiva social, y las habilidades sociales, y responde, principalmente, a la capacidad de convivir con los otros. El desarrollo de dicha capacidad conlleva el conocimiento y la defensa de las normas comunitarias, tanto las legisladas de una manera democrática como las no legisladas pero reconocidas como buenas por la comunidad. También implica la formación en una serie de habilidades y competencias

sociales que van desde la conducta manifiesta hasta los sentimientos y principios de valor comunitarios. Por último, incluye la valoración de la dimensión social del conocimiento, la asunción de que el conocimiento adquirido en la universidad no es tan solo algo propio, sino que también debe revertir en el bien de la comunidad. Este ámbito se identifica con el nivel “mesoético” (Apel, 1985), en tanto en cuanto, se refiere a la percepción de las problemáticas éticas y morales que surgen en las comunidades locales, nacionales y mundiales. La formación en la convivencia interpele, entre otros, a la formación en valores como la alteridad, la civilidad, la hospitalidad, la fraternidad y el diálogo.

Por último, la categoría de la reflexión sociomoral se refiere al desarrollo de las dimensiones de comprensión crítica de la realidad y de razonamiento moral, es decir, aquellas capacidades que permiten razonar sobre cuestiones éticas y morales. Esto incluye la capacidad de deliberar sobre situaciones controvertidas y contextualizadas, y sobre situaciones también controvertidas, pero hipotéticas o que aún están por llegar. El aprendizaje ético en la universidad, en este sentido, es el aprendizaje del pensamiento previo a la acción, o si se prefiere, de la acción razonada. La reflexión sociomoral es una manera de comprender el conocimiento en su dimensión ética y moral, de ponerlo en tela de juicio y de tomar decisiones desde la rigurosidad ética y la objetividad. Identificamos este ámbito con el nivel “macroético” (Apel, 1985). Los valores que sustentan dicha formación son, entre otros, la justicia, la dignidad humana, el respeto, la esperanza, la inquietud, el rigor y la crítica.

Metodología del estudio

En el análisis de la formación ética en los estudios de grado de ADE se procede, metodológicamente, con una recopilación de los estudios de Grado de Administración y Dirección de Empresas (ADE) que se ofertan en las diferentes universidades españolas y agrupando aquellas

titulaciones con nominaciones afines (Grado en Dirección de Empresas, Grado en Administración de Empresas o Grado en Administración y Dirección de Empresas, entre otras).

En segundo lugar, de esta oferta de titulaciones en ADE se hace una clasificación según el tipo de universidad, la oferta de plazas disponibles para el curso 2016/2017 y las notas medias de corte y admisión para el curso 2015/2016) con el objetivo de obtener un primer orden de magnitud de los estudios en cuestión y facilitar de esta forma el análisis.

Finalmente, se construye una matriz de datos con todos los centros universitarios que ofrecen estudios de grado homologados en ADE homologado, tanto públicos como privados, y se analizan cuáles son sus planes de estudio y qué tipo de formación ética ofrece a su alumnado analizando qué tipo de asignaturas se ofrecen en el itinerario formativo.

Resultados

Si bien más de dos tercios de los centros universitarios que ofrecen estudios en ADE son de carácter público (68,4%), de los cuales el 55,6% son centros propios y el 12,8% son adscritos, el número de plazas en este tipo de centros es del

83,8%, lo que significa que de forma mayoritaria el número de estudiantes de ADE en las universidades españolas lo hace en un centro público.

Comparando las notas de corte y de admisión en los estudios de ADE el curso 2016/2017 se comprueba cómo también en los centros públicos las notas son superiores a la del conjunto de universidades españolas.

En el análisis de la formación ética que se promueve en el grado de ADE en España cabe circunscribirlo en la estructura general del grado, que se organizan generalmente en asignaturas de carácter semestral de 6 créditos europeos ECTS, con 25 horas de esfuerzo formativo por parte del alumno para cada uno de los créditos ECTS. De esta forma, el alumnado debería cursar 5 asignaturas semestrales para completar 30 créditos por semestre y obtener así 60 créditos al año y un total de 240 créditos en cuatro años.

En el conjunto de las titulaciones de graduado en ADE que se ofrecen en las diferentes universidades españolas el 41,2% ofrece algún tipo de asignaturas de contenido ético, lo que quiere decir que su ausencia es mayoritaria en los planes de estudio (58,8%). De forma mayoritaria, este tipo de formación en los estudios de ADE se realiza a través de asignaturas de carácter

TABLA 1. Universidades con oferta de estudios de grado en ADE según el tipo de centro, oferta de plazas y notas de corte y de admisión para el curso 2016/2017

Tipo de centro	Centros	Oferta de plazas 2016/2017	Nota de corte 2015/2016	Nota media de admisión 2015/2016
Privada / Adscrito	3	-	-	-
Privada / Propio	37	2.978	5,0	-
Pública / Adscrito	17	1.375	5,1	7,0
Pública / Propio	74	14.058	6,0	8,1
Total	131	18.411	5,8	7,9

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

optativo a través de asignaturas de carácter semestral de 6 créditos ECTS. En este análisis de los planes de estudio de las universidades estudiadas este tipo de asignaturas de carácter optativo suelen referirse a asignaturas relativas a la responsabilidad social de las empresas, a la ética empresarial o a la deontología profesional.

TABLA 2. Presencia de asignaturas relativas a la formación ética en los planes de estudio de ADE de las 25 universidades con mayor número de plazas ofertadas

	Total	%
Con presencia de asignaturas de formación ética	54	41,2
Sin presencia de asignaturas de formación ética	75	58,8
Total	131	100

En algunos casos, de forma mayoritaria en centros privados pertenecientes a universidades de carácter confesional católico, se incluyen asignaturas obligatorias en los cursos de ADE con contenidos de formación ética. En la práctica estas diferencias ponen de manifiesto que se producen importantes diferencias en la formación ética del alumnado en función de la titularidad de los centros de enseñanza.

TABLA 3. Asignaturas relativas a la formación ética en los planes de estudio de ADE de las universidades españolas en el curso 2016/2017 según titularidad de los centros (%)

	Total	Titularidad	
		Pública	Privada
Con asignaturas de formación ética	41,2	35,2	55,0
Sin asignaturas de formación ética	58,8	64,8	45,0
Total	131	91	40

Nota: * Prueba de Bondad de Ajuste Chi Cuadrado (p -value = 0.03).

En análisis llevado a cabo se comprueba cómo se produce una asociación estadísticamente significativa entre la titularidad del centro y la enseñanza de contenidos éticos y morales. Así, si los centros que imparten alguna asignatura relativas al aprendizaje moral y ético de titularidad pública son poco más de un tercio (35,2%), entre los de titularidad privada son más de mitad (55,0%).

Pese a las diferencias entre la titularidad de los centros que imparten grados en ADE, más allá de la formación técnica, los resultados muestran cómo la formación ética en este tipo de estudios no suele estar presentes y, en consecuencia, tampoco el desarrollo moral de sus estudiantes.

Conclusiones

A partir del análisis de la formación ética en el grado de ADE de las 25 universidades españolas estudiadas se desprende ciertas conclusiones.

Por una parte se evidencia que son menos las universidades que ofrecen asignaturas en las que se incide de manera directa y explícita en la formación ética. Concretamente un 41,2% frente al 58,8% que no ofrece. Visto así, parece que el planteamiento defendido por muchos de los actuales estudiosos del tema —precisamente el presentado en la primera parte del artículo— no

concuera con la realidad actual en las universidades analizadas. Los resultados desprenden que son pocos los grados de ADE analizados en los que haya asignaturas relacionadas con el tema que nos ocupa, por lo que podemos concluir que la formación ética, en general, se valora como elemento complementario y no sustancial de la formación de los estudiantes de ADE de las universidades muestra del estudio.

Derivado de la ausencia de elementos éticos en los planes de estudio de la mayoría de asignaturas, el rol del profesorado probablemente se centre en los aspectos conceptuales, técnicos, procedimentales, incluso apelando a temas como la necesaria responsabilidad empresarial en la comunidad; pero de manera descriptiva y sin llegar a incidir en elementos vinculados con la construcción de la personalidad moral. Los resultados permiten concluir, desde la muestra analizada, la mínima incidencia intencional en el aprendizaje ético de los estudiantes.

Por otra parte, y aunque sería interesante un análisis pormenorizado de las dinámicas establecidas en cada una de las universidades —que no es el presente objeto de estudio— a priori tampoco se identifica elementos que lleven a pensar en un abordaje transversal del tema. Más bien parece lo contrario, puesto que en la muestra del estudio se diferencia claramente el aprendizaje técnico del ético, como si fueran partes divisibles y estancas de la persona, cuando lo interesante es que se produzca un desarrollo integral del estudiante que ejercerá como profesional y como ciudadano.

La no transversalidad y poca magnitud que se otorga a la ética puede detectarse, entre otras variables, en el tipo de asignaturas en las que se aborda el tema. En el caso que nos ocupa, la mayoría de asignaturas en las que se ha identificado elementos éticos son optativas, por lo que no todos los estudiantes pasan por ellas, y las escogen, posiblemente, aquellos con cierta sensibilidad hacia la temática. Lo ideal, y lo necesario, sería buscar espacios de aula en los que

todos los estudiantes, futuros empresarios, sintieran, pensarán, reflexionaran y analizaran casos y problemáticas cargadas de valores. De hecho, estas son las únicas situaciones susceptibles de conflicto cognitivo a nivel profesional que pueden tantear previamente, y deben proporcionarse desde la universidad, puesto que crean condiciones de aprendizaje ético, preparan al futuro profesional como técnico-ético; a la vez que potencian —de manera racional y autónoma— desarrollo de la personalidad moral del estudiante en tanto que persona.

Las asignaturas a las que se refieren los planes analizados están relacionadas con la responsabilidad social de las empresas, con la ética empresarial y con la deontología profesional. En las dos primeras puede llegar a incidirse en el ámbito de la reflexión sociomoral, a partir de la comprensión crítica de la realidad, en una convergencia de la visión de empresa, desde actitudes justas, responsables e implicadas con la comunidad. Por su lado, la asignatura de deontología profesional se relaciona directamente con la construcción del yo, desde un posible análisis personal, de los derechos y deberes, normalmente centrada en la regulación del comportamiento profesional. Se valora positivamente la existencia de estas asignaturas y, sin desmerecer la evidencia, sería necesario conocer de las metodologías, las agrupaciones de estudiantes y el tipo de evaluaciones de las asignaturas para llegar a valorar si se trabaja a nivel descriptivo, a nivel prescriptivo o a nivel introspectivo, reflexivo, analítico y crítico, tanto personal, como empresarialmente y también desde un punto de vista comunitario. En definitiva, valorar el nivel de incidencia en las dimensiones de personalidad moral.

Si se define el buen profesional como aquel que sabe a lo que se dedica, domina el terreno, con los conocimientos y las técnicas necesarias, competente para un uso adecuado de las mismas y que es capaz de valorar el alcance global de sus actuaciones, se concluye, con los resultados obtenidos que sería interesante incrementar

las asignaturas vinculadas con lo ético para lograr que este fuera un elemento constituyente de la formación. Para ello, el conocimiento de buenas prácticas sería un buen inicio para difundir actividades universitarias, enmarcadas en asignaturas concretas, con incidencia en el desarrollo ético de los estudiantes. Detectar las asignaturas a las que se ha aludido marca un punto de inicio desde la conciencia del trabajo integral en el desarrollo de la formación de futuros profesionales.

Es deseable conductas éticas y responsables de los profesionales en el mundo empresarial, pero no se puede esperar comportamientos éticos generalizados si se desestima los años universitarios como espacio ideal de formación ética. En ese caso, se apela únicamente al carácter y las virtudes de la persona, su manera de ser y comportarse antes de su entrada en la universidad. Bien al contrario, el planteamiento que defendemos apuesta por una dinámica universitaria implicada con el desarrollo de la personalidad moral. Sin dogmas ni adoctrinamientos políticos, de la misma manera que con el cuerpo de conocimientos y procedimientos técnicos, concluimos la necesidad de incluir aspectos éticos

en asignaturas, y no únicamente optativas, para asegurar niveles superiores de construcción del yo, de reflexión personal y social del tema. Esta no es la realidad actual en ADE, puesto que en las universidades públicas, las asignaturas que se ofertan son siempre optativas y es en las privadas en las que aparece la obligatoriedad. La interpretación de los datos nos lleva a concluir que el desarrollo ético parece que todavía se asocia a una ideología religiosa concreta, cuando debería poder extenderse y referirse al desarrollo de la personalidad moral.

Para ello, el grupo se plantea, en futuras fases de la investigación, un análisis más profundo de lo que suponen los planes de estudio en las dinámicas de aula, así como también su comparación con las competencias vinculadas al grado. Si en las competencias se identificara elementos éticos llevaría a replanteamientos teóricos y prácticos de la formación universitaria, desde primero hasta último curso. Supondría, si se diera la hipótesis planteada, una necesidad en el cambio de mirada real de la formación universitaria en un ámbito tan relevante e influyente a nivel social como es el mundo empresarial.

Referencias bibliográficas

- Ahier, J., Beck, J., y Moore, R. (2003). *Graduate Citizens? Issues of Citizenship and Higher Education*. London: Routledge Falmer.
- Apel, K. O. (1985). *La transformación de la filosofía*. Madrid: Taurus.
- Aristotles (2003). *Politics*. En L. P. Pojman (ed.), *Classics of philosophy* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Arthur, J., y Bohlin, K. (eds.) (2005). *Citizenship and Higher Education: The Role of Universities in Communities and Society*. London: Routledge.
- Battistoni, R. M. (2000). Service Learning in Political Science: an introduction, *Political Science and Politics*, 33, 614-616.
- Beck, U. (1992). *Risk Society. Towards a New Modernity: Theory culture and society*. London: Sage.
- Boni, A., y Lozano, J. F. (2007). The generic competences: an opportunity for ethical learning in the European convergence in higher education, *Higher Education*, 54, 819-831.
- Bowen, W., y Shapiro, H. (1998). *Universities and their Leadership*. Princeton: University Press.
- Buxarrais, M. R. (1997). *La Formación del Profesorado en Educación en Valores. Propuestas y Materiales*. Bilbao: Desclée de Brower.

- Colby, A., y Kohlberg, L. (1987). *The Measurement of Moral Judgment*, vol. I, II. Cambridge: Cambridge University Press.
- Datar, S., Garvin, D., y Cullen, P. (2011). Rethinking the MBA: business education at a crossroads, *Journal of Management Development*, 30(5), 451-462.
- Doris, J. M. (2010). *Lack of Character. Personality Moral Behaviour*. New York: Cambridge University Press.
- Duke, C. (2008). University Engagement: Avoidable Confusion and Inescapable Contradiction, *Higher Education Management and Policy*, 20, 1-11.
- Escámez, J., García, R., y Jover, G. (2008). Restructuring university degree programmes: a new opportunity for ethics education?, *Journal of Moral Education*, 37, 41-53.
- Esteban, F. (2004). *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos: un cambio de mirada desde la universidad*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Eyler, J., y Gilers, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Forbrig, J. (ed.) (2005). *Revisiting youth political participation*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- García Garrido, J. L. (ed.). (2007). *Formar ciudadanos europeos*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Ghorpade, J. (1991). Ethics in MBA programs: the rhetoric, the reality and a plan of action, *Journal of Business Ethics*, 10(12), 891-905.
- Gibbs, J. C. (2003). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. USA: Sage Publications.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self Identity Self and Society in the Late Modern Age*. London: Polity.
- González, J., y Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Deusto: Universidad de Deusto.
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Kant, I. (2008). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Karseth, B. (2006). Curriculum restructuring in Higher Education after the Bologna Process: A new pedagogic regim, *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 255-284.
- Kerr, C. (2001). *The uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kohlberg, L. (1981). *The Meaning and Measurement of Moral Development*. Worcester, MA: Clark University Press.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development. The Psychology Moral Development*. San Francisco: Jossey Bass.
- Lapsley, D., y Clark, F. (2005). *Character Psychology and Character Education*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- Laredo, P. (2007). Revisiting the third mission of universities: Toward a renewed categorization of university activities, *Higher Education Policy*, 20, 441-456.
- Lysonski, S., y Gaidis, W. (1991). A cross-cultural comparison of the ethics of business students, *Journal of Business Ethics*, 10(2), 141-150.
- Martínez, M., Buxarrais, M.^a R., y Esteban, F. (2002). Ética y formación universitaria, *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 19-43.
- MICINN (2010). *Estrategia Universidad 2015. La Gobernanza de la universidad y sus entidades de investigación e innovación*. Ver <http://firgoa.usc.es/drupal/files/Documento%20Gobernanza%20CRUE%20FCYD.pdf> (consultado el 18.III.2010).
- Moore, S. (2008). Practical approaches to ethics for Colleges and Universities, *New Directions for Higher Education*, 142.

- Newman, J. (2008). Service learning as an expression of Ethics, *New Directions for Higher Education*, 142, 17-25.
- Nucci, L., y Narváez, D. (2008). *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge.
- Payá, M. (1997). *Educación en Valores para una Sociedad Abierta y Plural: una Aproximación Conceptual*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Pérez-Díaz, V. (2010). *Universidad, ciudadanos y nómadás*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Prinz, J. (2009). *The Emotional Construction of Morals*. New York: Oxford University Press.
- Procario Foley, E., y Bean, D. (2002). Institutions of Higher Education: Cornerstones in Building Ethical Organizations, *Teaching Business Ethics*, 6, 101-116.
- Puig, J. M., y Martín, X. (1998). *La educación moral en la escuela. Teoría y Práctica*. Barcelona: Edebé.
- Rest, J. R. (1986). *Manual for the Defining Issues Test*. Minneapolis: Center for the Study of Ethical Development.
- Román, B. (ed.). (2003). *Por una ética docente*. Bilbao: Grafite Ediciones.
- Rüegg, W. (1992). *A history of the University in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saha, J. L., Print, M., y Edwards, K. (eds.) (2007). *Youth and Political Participation*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sandel, M. (2011). *Justicia. ¿Hacemos lo que debemos?* Barcelona: Random House Mondadori.
- Scott, J. (2006). The Mission of the University: Medieval to Postmodern transformations, *The Journal of Higher Education*, 77, 1-39.
- Sims, R., y Sims, S. (1991). Increasing applied business ethics courses in business school curricula, *Journal of Business Ethics*, 10(3), 211-219.
- Sloam, J. (2008). Teaching Democracy: The Role of Policital Science Education, *British Journal of Politics and International Relations*, 10, 509-524.
- Solbrekke, T. D., y Karseth, B. (2006). Professional responsibility: an issue for Higher Education? *Higher Education*, 52, 95-119.
- Thorens, J. (1996). Role and Mission of the University at Dawn of the 21st Century, *Higher Education Policy*, 9, pp. 267-275.
- Turiel, E. (1984). *El Desarrollo del Conocimiento Social. Moralidad y Convención*. Debate: Madrid.
- Veugelers, W. (ed.). (2011). *Education and Humanism. Linking Autonomy and Humanity*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Wyatt, J. (1990). *Commitment to Higher Education. Seven West European Thinkers on the Essence of the University. Max Horkeimer, Karl Jaspers, ER. Leavis, John Herny Newman, José Ortega y Gasset, Paul Tillich, Miguel de Unamuno*. Buckingham: SHRE and Open University Press.

Abstract

Ethical development in Spanish Business Administration and Management Degrees: possible setbacks

INTRODUCTION. This work is focused on the ethical development promoted in the Degree of Business Administration and Management, which is taught at Spanish universities. We have analysed the ethical development that they intend to achieve in this degree from the information that appears in the different curricula. We consider that much of what can finally happen in the university classrooms where this degree is taught will be conditioned by the previously determined training intentions. **METHOD.** Curricula are analysed with a matrix of data with all the universities that offer the official degree studies of Business Administration and Management,

both at public and private institutions. **RESULTS.** The study shows the low ethical development in Business Administration and Management studies, which are offered mainly through elective subjects. **DISCUSSION.** The interpretation of the results points to the evaluation of ethical development as a complementary and non-constituent element of university education. Nevertheless, the consideration of the good professional appeals to the ethical consideration in addition to the conceptual-technical domain, so it would be interesting to analyse the ways capable of promoting an excellent and integral education in an area as important, socially speaking, as the Degree in Business and Administration.

Keywords: *Ethical development, European Higher Education Area, Business Administration and Management Degree, Postmodernity.*

Résumé

Formation en éthique dans les Études Universitaires en Administration et Direction d'Entreprises, en Espagne: des contradictions possibles

INTRODUCTION. Ce travail aborde la formation en éthique dans les études en *Administration et Direction d'Entreprises (ADE)* dispensées dans les universités espagnoles. Dans le cadre de ce travail on analyse la formation en éthique qu'on vise à maîtriser à la fin de ces études, à partir des informations trouvées dans les différents programmes d'études de chaque université. On peut considérer que dans ce qui se fait dans les salles de classe des universités, une grande partie est conditionnée par les intentions de formation qui ont été déterminées en avance. **MÉTHODE.** On analyse les programmes d'études avec une matrice de données laquelle comprend des données de toutes ces universités —tant publiques que privées— qui proposent des études en *Administration et Direction d'Entreprises*. **RÉSULTATS.** On démontre que la formation en éthique est rare dans ces études, notamment dans les matières facultatives. **DISCUSSION.** L'interprétation de ces résultats indique que l'éthique est vue, plus comme un élément complémentaire que comme un élément de base de ces études universitaires. Cependant, un bon professionnel, en plus d'avoir de la maîtrise conceptuelle et technique, doit faire appel à l'éthique. C'est la raison pour laquelle il est intéressant d'analyser les méthodes à employer pour favoriser une formation d'excellence et complète dans un domaine aussi important que celui de l'entreprise.

Mots-clés: *Formation en éthique professionnelle, Espace Européen d'Enseignement Supérieur, Études universitaires en Administration et Direction d'Entreprises (BAC +4), Postmodernité.*

Perfil profesional de los autores

Teodor Mellen (autor de contacto)

Teodor Mellen es profesor del Departamento de Ciencias Sociales de ESADE-URL. Sus líneas de investigación durante los últimos años se han centrado en estudio de valores y cambio social. Ha participado en diversas investigaciones al respecto, y ha publicado artículos en revista de impacto y libros y capítulos de libro. Actualmente es miembro del equipo de investigación: La Formación del

Carácter de los Maestros y colaborador de Grupo de Investigación en Educación Moral de la Universidad de Barcelona.

Correo electrónico de contacto: teodor.mellen@esade.edu

Dirección para la correspondencia: ESADE, Av. de Pedralbes, 60-62, 08034 Barcelona.

Amelia Tey

Amelia Tey es profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona (UB). Licenciada en Pedagogía, licenciada en Psicología y Doctora en Pedagogía. Es miembro del GREM (Grupo de Investigación en Educación Moral) de la UB y del INNOVA-THE, de la misma Universidad. Durante los últimos años se ha centrado en el aprendizaje y las competencias éticas en la universidad, tanto desde la investigación como en la docencia y publicaciones.

Correo electrónico de contacto: atey@ub.edu

Francisco Esteban

Francisco Esteban es profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona (UB). Doctor en Pedagogía y doctor en Filosofía. Durante los últimos años, sus líneas de investigación se han centrado en la educación del carácter en la universidad y misión de la universidad del siglo XXI. Es miembro del grupo del Grupo de Investigación en Educación Moral de la UB. Durante los últimos años ha publicado diversos artículos de impacto y capítulos de libro sobre los temas anteriormente señalados.

Correo electrónico de contacto: franciscoesteban@ub.edu

LA ÉTICA DEL APRENDIZAJE SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD: UNA INTERPRETACIÓN DESDE EL PRAGMATISMO

The ethics of Service Learning at university: an interpretation from pragmatism

JOSÉ L. GONZÁLEZ-GERALDO⁽¹⁾, GONZALO JOVER⁽²⁾ Y MIQUEL MARTÍNEZ⁽³⁾

⁽¹⁾ Universidad de Castilla-La Mancha

⁽²⁾ Universidad Complutense de Madrid

⁽³⁾ Universidad de Barcelona

DOI: 10.13042/Bordon.2017.690405

Fecha de recepción: 07/01/2017 • Fecha de aceptación: 11/05/2017

Autor de contacto / Corresponding Author: José Luis González Geraldo. E-mail: joseluis.ggeraldo@uclm.es

INTRODUCCIÓN. Ante los retos derivados de la construcción del marco internacional del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), así como de los turbulentos tiempos actuales que marcan el presente y futuro de la educación superior, el Aprendizaje Servicio se muestra como una interesante opción donde la ética juega un papel capital para la mejora del aprendizaje de los estudiantes universitarios y la propia sociedad en su conjunto. **MÉTODO.** En este trabajo exploramos los intereses que subyacen al hablar de estas prácticas, profundizando bajo un discurso teórico en su sentido pragmático, de evidentes raíces deweyanas, pilar esencial de los párrafos siguientes. Estas reflexiones son respaldadas por diversos análisis procedentes de dos fuentes en particular: 1) el proyecto *Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad: un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes* y 2) el estudio del CIS *Actitudes de la juventud en España hacia la participación y el voluntariado*. **RESULTADOS.** El Aprendizaje Servicio se presenta como una metodología con claras implicaciones éticas, ayudando así a conseguir una armoniosa adquisición de competencias. Por otro lado, lejos de admitir una espuria ambición por parte de los estudiantes que eligen estas actividades, defenderemos que el interés que les mueve es inherente al ser humano, plausible e incluso deseable. La falta de tiempo, relacionada con el interés y el esfuerzo, aparece como una variable importante. **DISCUSIÓN.** Paralelamente debatiremos ciertos conceptos teóricos derivados de los planteamientos de John Dewey desde los que se extraen consecuencias directas para una práctica de Aprendizaje Servicio coherente con sus postulados, algo que no siempre se tiene presente al enraizar estas metodologías con su filosofía educativa.

Palabras clave: *Aprendizaje Servicio, Educación superior, Ética, Pragmatismo, Intereses de los estudiantes.*

“Hay una sentencia antigua según la cual no basta que el hombre sea bueno; tiene que ser bueno para algo” (Dewey, 2002: 299).

Introducción

Los tiempos cambian y la universidad, como institución educativa que busca el desarrollo en plenitud del ser humano, ha de estar a la altura de las necesidades sobrevenidas, pero también de los anhelos a los que no debe renunciar, entre ellos, una sólida formación ética. No es nada nuevo (Ortega y Gasset, 1930; Barnett, 2000), pero sí oportuno, plantearnos para qué está ahí, hacia dónde se encamina y se dirige (Ibáñez-Martín, 1975; Scott, 2006; Santos Rego, Sotellino y Lorenzo, 2016), desde muy diversos prismas (ver Amilburu, 2010), lo que hoy llamamos universidad. Dejando el estudio del pasado para otro momento, centramos nuestro interés en el presente y futuro de nuestro sistema universitario. En este sentido, observamos un ya nada nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) donde el aprendizaje competencial no es necesariamente siempre entendido como un proceso verdaderamente superior, sobre todo debido a un probable déficit en su parte más humana, a saber: aquellas competencias relacionadas con el saber *ser* y *estar* que suelen escapar a la precisión de los instrumentos de evaluación normalmente usados (González-Geraldo, 2014).

Bajo estas premisas, iniciativas como el Aprendizaje Servicio (APS) facilitan que las universidades sean capaces de mantener un sinérgico equilibrio entre los cambios auspiciados por el marco de internacionalización, las necesidades de la sociedad y la ética que todo buen egresado ha de adquirir. En este sentido, no es gratuito recordar cómo la parte ética queda explícitamente recogida en los cuatro pilares ya intuidos por Faure y apuntados por Delors a finales del siglo pasado: saber, saber hacer, saber ser y saber estar. Pilares todavía vigentes que requieren, eso sí, una nueva interpretación y una mayor protección. Sobre todo, como apunta la UNESCO:

“[...] por lo que respecta a aprender a ser y aprender a vivir juntos, que son los dos pilares que mejor reflejan la función socializadora de la educación. El fortalecimiento de los principios y valores éticos en el proceso de aprendizaje es esencial para proteger estos pilares en los que se sustenta la visión humanista de la educación” (UNESCO, 2015: 39).

Por otro lado, como sucede con frecuencia en educación, cuando las prácticas se identifican dándoles nombre, se constata que, sin saberlo, aquella práctica ya era innovadora en su momento, pero no estaba considerada como tal, facilitando así, al menos, la reflexión sobre ellas. Las prácticas de APS no son una excepción y ya eran utilizadas hace tiempo¹, incluso en educación superior (Naval, 2008). Sin embargo, no es hasta hace diez años, favorecido por el mencionado EEES, que el APS se instala progresivamente en nuestras universidades (Martínez, 2008).

A raíz del interés y la necesidad de intercambio entre el profesorado que desarrollaba estas prácticas, en 2010 nació la Red Universitaria de APS (APSU) que dinamizó desde su inicio la Sección de Educación y Comunidad del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, bajo el impulso del grupo de investigación en educación en valores y desarrollo moral (GREM) de la misma universidad. Sus objetivos fueron la difusión, promoción, valoración y mejora de los proyectos y experiencias de APS de las universidades implicadas. Hasta hoy, han participado más de cuarenta universidades españolas públicas y privadas y profesorado de distintos países. Fruto del segundo encuentro que la Red celebró en junio de 2011, se redactó la *Declaración de Barcelona sobre el Aprendizaje Servicio*, en la que se insta a las universidades a potenciar actividades que enfatizan el retorno de la inversión a la sociedad, con el rigor académico y la búsqueda de excelencia propios de la calidad que debe perseguir esta institución. La declaración anima, así, a que los responsables de las universidades tomen conciencia del valor de este tipo

de prácticas, en términos de compromiso y responsabilidad social universitaria, y faciliten su implementación. A este encuentro siguieron otros que evidencian el continuo interés por estas prácticas: Barcelona (2012), Bilbao (2013), Madrid (2014), Granada (2015) y el celebrado en 2016 en Santiago de Compostela².

Estas iniciativas han venido acompañadas de un creciente trabajo de investigación en torno a esta metodología. Nuestro objetivo en este artículo consiste en iluminar algunos de los resultados obtenidos desde el marco conceptual que proporciona la filosofía pragmática de la educación de John Dewey, cuya orientación ética se condensa en la frase de *Democracia y Educación* que hemos usado como encabezamiento, y que cabe sintetizar en el lema: la bondad está en la práctica. Este presupuesto pragmático es lo que convierte a las experiencias de APS en ocasiones de aprendizaje ético, y de él derivan una serie de implicaciones que han de tenerse en cuenta si en verdad pretendemos unir, como se proclama hoy, el APS a la filosofía de Dewey.

Desarrollaremos el análisis en dos fases. En la primera, utilizaremos algunos resultados iniciales del proyecto *Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad: un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes*³, que en este momento se lleva a cabo en seis universidades españolas, para delinear algunas condiciones de los programas de APS desde la filosofía de la educación de Dewey. En la segunda fase, partiremos de uno de los aspectos más controvertidos de estos programas, el de su carácter obligatorio o voluntario, para interpretar algunos resultados del estudio *Actitudes de la juventud en España hacia la participación y el voluntariado* (CIS, 2014) de la mano de la noción deweyana de interés. El artículo tiene su origen en la discusión sobre los intereses personales subyacentes en la participación en programas de APS que siguió a la presentación del simposio *El aprendizaje-servicio en la universidad: pedagogía y capital social para*

los estudiantes, organizado por Miguel A. Santo Rego, en junio de 2016, en el marco del “XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía”, dedicado, precisamente, al centenario de *Democracia y educación*.

El ineludible sentido pragmático del APS

Josep Puig formula la siguiente definición que ha sido referente del movimiento APS en nuestro país:

“El aprendizaje servicio —APS— es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo” (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006: 22).

Al respecto, Puig destaca la contribución de la obra y pensamiento de James, Makarenko, Baden Powell y Dewey, que en parte han hecho posible los actuales planteamientos sobre el APS. Del primero, rescata la idea pacifista que consiste en intentar recuperar valores —junto a otros contravalores— implícitos en las prácticas de servicio militar y orientarlos hacia un servicio civil con sentido para el individuo y útil para la sociedad. De Makarenko, subraya la apreciación del trabajo como motor de la formación humana. De Baden Powell, se queda con la práctica de la “buena obra”, el sentimiento de utilidad cívica y la defensa de valores como el altruismo, la solidaridad, el esfuerzo y el compromiso. Y, por último, de Dewey destaca el principio de “actividad asociada con proyección social”. A partir de estos antecedentes, especialmente el último, el APS se configura como un ejemplo de práctica formativa que aglutina las tres dimensiones que forman parte del principio de actividad educativa: la participación activa, la funcionalidad psicológica y el sentido social (Martínez y Puig, 2011: 13).

La mirada a las fuentes del APS no tiene un interés exclusivamente histórico, sino que resulta esencial también para su tematización desde la Teoría de la Educación. Hace unos años, Giles y Eyler (1994) se lamentaban, en este sentido, de que estos programas no recibiesen la atención teórica necesaria, y sugerían volver a Dewey en busca de esa fundamentación. Desde entonces la asociación de esta metodología con el pragmatista americano se ha convertido en un tópico, no siempre, sin embargo, bien explorado. No es por ello extraño que en las últimas décadas se hayan multiplicado las referencias a Dewey en trabajos sobre *Service Learning*, convirtiéndolo en precursor involuntario de una iniciativa en la que nunca pensó como tal⁴. Este incremento corre de manera paralela al propio desarrollo de la literatura sobre esta metodología y la reemergencia del pragmatismo (Saltmarsh, 1996; Morton y Saltmarsh, 1997; Ehrlich, 1998; Cummings, 2000; You y Rud, 2010; Scott, 2012). Además, en estos trabajos, la apelación a Dewey no se produce solo, como pedían Giles y Eyler, en lo que tiene que ver con la fundamentación teórica del APS, sino también con su práctica en relación sobre todo

con el aprendizaje activo, la vinculación de la institución educativa con la sociedad, la centralidad del estudiante, etc. De este modo, la referencia a Dewey tiene lugar en el contexto de lo que podríamos llamar la amalgama de las pedagogías modernas, reclamadas hoy como elementos de innovación en la universidad (Prats, 2015).

Los resultados iniciales de la investigación *Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad: un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes* han puesto de manifiesto algunos aspectos de esta relación. La tabla siguiente recoge los resultados sobre actitudes hacia la formación ética y cívica, formulada a través de una escala Likert con cinco opciones de respuesta, a la que contestaron 1.722 profesores, de todos los campos de conocimiento y categorías docentes, de las seis universidades españolas participantes en el estudio, cinco públicas y una privada, ubicadas en cinco comunidades autónomas.

Como podemos apreciar, los profesores, sin ceñirse a prácticas de APS en sentido estricto,

TABLA 1. Actitudes de los profesores universitarios hacia la formación ética y cívica

	La universidad debe formar a sus alumnos/as en competencias de carácter cívico-social	La universidad debe procurar vías que hagan visible su responsabilidad social	La universidad debe preocuparse por la formación ética de sus estudiantes	Los servicios de participación e integración universitaria (voluntariado) son necesarios en la universidad	La participación en programas de servicio a la comunidad debería ser obligatoria para los estudiantes	La universidad debe transmitir al alumnado los principios éticos de la profesión para la que se están formando	El contacto de los alumnos/as con personas de otras culturas y colectivos sociales es muy enriquecedor para su formación	Las necesidades/problemas de la vida diaria son una oportunidad de aprendizaje
Media	4.39	4.41	4.53	4.15	3.09	4.70	4.61	4.57
Mediana	4.00	5.00	5.00	4.00	3.00	5.00	5.00	5.00
Moda	5	5	5	4	4	5	5	5
Desv. típica	.739	.705	.696	.827	1.185	.556	.613	.639

Fuente: Proyecto Aprendizaje-servicio e innovación en la universidad.

afirman la dimensión ética y cívica de la educación y el trabajo en la universidad: el conocimiento de los principios éticos de la profesión; el carácter enriquecedor del contacto con personas de entornos cultural y socialmente diversos; la formación ética y en competencias cívico-sociales; la visibilidad de la responsabilidad social universitaria; la participación en programas de voluntariado; etc. Consideran que las necesidades y los problemas de la vida diaria son una oportunidad para aprender, si bien mantienen posturas divergentes sobre la obligatoriedad de los programas de servicio a la comunidad para los estudiantes, siendo este el aspecto en el que no solo la valoración es más baja, sino también el que muestra una mayor variabilidad, con un 40% de opiniones a favor y un 35% en contra. Tales actitudes se producen unidas a una creciente implantación en las universidades de la metodología APS, que, según resultados de la misma investigación, cerca de la cuarta parte de los profesores (23,8%) afirma conocer. De los profesores que la conocen, el 26,8% la emplea o ha empleado alguna vez, lo que supone un 5,6% de

la muestra total. Por todo ello, el interés por atender cuestiones relacionadas con la responsabilidad social de la universidad conforma un buen escenario donde propiciar espacios de aprendizaje y docencia pensados para la formación ética de los estudiantes. Conviene aprovechar esta oportunidad, aunque en algunos casos solo sea por razones instrumentales, para integrar en diferentes materias estrategias de aprendizaje y metodologías docentes de aprendizaje servicio.

La afirmación de la dimensión ética y cívica de la educación y la presencia creciente de la metodología APS se inserta en un marco más general de renovación metodológica en la universidad (tabla 2). En una escala de frecuencia de nunca a siempre, con cinco categorías, los profesores se ponen de lado del aprendizaje activo, a través por ejemplo de las nuevas tecnologías, utilizan la experiencia de los estudiantes y la vinculación con la práctica, cuando pueden organizan actividades externas, usan la evaluación continua, etc.

TABLA 2. Usos metodológicos de los profesores

	Promuevo y organizo actividades complementarias fuera del horario lectivo (visitas, conferencias, etc.)	Los/as alumnos/as participan activamente en mis sesiones de aula	Promuevo actividades que fomentan el pensamiento crítico (debates, preguntas en clase, etc.)	La evaluación de la materia se limita a la valoración de los conocimientos adquiridos	Utilizo las experiencias de los estudiantes para relacionarlas con la materia	Realizo prácticas fuera del aula porque creo que son un buen complemento a los contenidos teóricos	Analizamos y/o damos a conocer casos prácticos como apoyo para el aprendizaje de los/as alumnos/as	Empleo las tecnologías para fomentar la participación e interactividad del alumnado (tutorías telemáticas, aulas virtuales, fotos, etc.)
Media	2.42	3.75	4.06	2.87	3.47	2.75	4.02	3.59
Mediana	2.00	4.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	4.00
Moda	2	4	4	4	4	1	4	4
Desv. tip.	1.191	.900	.872	1.180	1.044	1.466	.963	1.229

Fuente: Proyecto Aprendizaje-servicio e innovación en la universidad.

Ahora bien, como es sabido, el propio Dewey fue crítico, especialmente en su época madura, con esta amalgama pedagógica. Son muy conocidas las palabras con las que el filósofo finalizaba su libro *Experiencia y educación*,

“No estoy a favor de unos fines o unos métodos simplemente porque pueda aplicarse a ellos el nombre de progresistas. La cuestión básica afecta a la naturaleza de la educación, sin adjetivos que la califiquen. Lo que queremos y necesitamos es una educación pura y simple, y realizaremos progresos más seguros y rápidos cuando nos dediquemos a descubrir justamente lo que es la educación y las condiciones que se han de cumplir para que la educación pueda ser una realidad y no un nombre o un grito de combate. Por esta razón solamente he acentuado la necesidad de una sana filosofía de la experiencia” (Dewey, 2004a: 126).

Cualquier práctica educativa innovadora se convierte en un puro “grito de combate” si se desgaja de la filosofía que le sirve de base. Desde el punto de vista de la fundamentación teórica, resulta, por ello, necesario, considerar las implicaciones que se siguen de la propuesta de situar la filosofía pragmática de la experiencia que propugnó Dewey como base de las prácticas de APS. Estas implicaciones pueden sintetizarse en cuatro:

1) *El servicio no es un producto del aprendizaje, sino la forma en la que construimos nuestro yo*

En *Democracia y educación*, Dewey hizo del servicio a la sociedad un elemento definitorio de su concepción democrática de la educación (Dewey, 2002: 109). Esta concepción se opone a la vieja separación entre el cultivo o desarrollo pleno de la personalidad y la eficacia social como dos fines diferentes de la educación, cuya escisión responde a la visión dualista del ser humano que tan fuertemente combatió. Así, ya en sus lecciones sobre ética psicológica, de 1898, criticó la suposición de que la autorrealización es el fin al que debe apuntar la educación de los jóvenes, mientras que el servicio a los demás es

lo adecuado a la edad adulta. Dewey no rechazó esta separación en un sentido práctico, sino por la imagen de la autorrealización que transmite, a la que opuso una teoría dinámica del yo (*self*) que se realiza en la acción:

“El yo no tiene existencia sino en lo que hace [...] El yo es la realización, y la realización es el yo. No se sabe lo que es el yo, no se tiene yo hasta que no encontramos lo que podemos llamar autorrealización. Es absolutamente imposible definir el yo en términos metafísicos o psicológicos si se mantiene aparte de la situación en la que opera el agente. El yo concreto, el yo psicológico, el yo ético, es específicamente diferente con cada acto porque solo está en el acto. Esto es lo que quiero decir cuando afirmo que la realización es el yo. Significa sencillamente que solo el acto es la definición adecuada de la mismidad (*selfhood*)” (Dewey, 2016: 1307).

El yo no es algo dado que se proyecte en la acción, sino que se construye en ella. Realización y acción van juntas. Esta es la idea profunda que late en el APS. El servicio no es el lugar en el que proyectamos nuestra identidad ética y profesional, sino la forma en la que la construimos. De aquí derivan varias consecuencias para las prácticas de APS en la universidad. La primera es que no hay porqué restringirlas a los cursos superiores, donde la identidad profesional está ya más formada. La segunda, y más importante, es que estas experiencias no pueden plantearse como algo ocasional, sino que deben insertarse en el proyecto formativo de la universidad, lo que implica, por ejemplo, atender a la evaluación de su puesta en práctica (Campo, 2015) para garantizar su sostenibilidad y mejora.

2) *La dimensión formativa de la experiencia de APS no está en la experiencia en sí, sino en su reelaboración cognitiva*

Dewey definió la educación como la “reconstrucción continua de la experiencia” (Dewey, 2002: 76). De aquí se podría deducir, ingenuamente,

que para educar basta con brindar oportunidades de experiencia. Esta creencia pasa por alto elementos esenciales de la noción pragmática de educación de Dewey. Uno de ellos, quizá el más importante, es el de hábito. Dewey compartió con Aristóteles la idea de que la educación consiste en la formación de hábitos, pero hábitos no solo en el sentido de habituación que proporciona estabilidad, sino también, y sobre todo, en el de capacidad activa que permite dar respuesta a las nuevas situaciones. Por tanto, no se trata de la formación de cualquier tipo de hábitos, sino de unos “hábitos dinámicos”, como los han llamado Hansen y James (2016) que suponen pensamiento e invención. Es decir, el lado educativo de la reconstrucción continua de la experiencia no está en la experiencia en sí misma, sino en su reelaboración cognitiva. A pesar de lo que tantas veces se ha dicho, para Dewey no aprendemos *solo* haciendo. En una entrevista que concedió con motivo de su nonagésimo aniversario, llegó a cuestionar este lema, tan asociado a su filosofía de la educación: “No creo que la gente aprenda meramente haciendo. Lo importante son las ideas que una persona pone en su hacer. Un hacer carente de pensamiento resultará en un aprendizaje erróneo” (citado en Martin, 2000: 477).

Lo mismo puede entonces decirse con respecto a las experiencias de APS. Se ha notado que estas suelen limitarse a proporcionar a los estudiantes la posibilidad de realizar alguna conexión con su comunidad, mientras que las decisiones más importantes, que dotan de sentido a esas experiencias, se les dan ya tomadas. En los últimos años han emergido algunas propuestas que pretenden ir más allá, superando ciertas limitaciones de estos enfoques, principalmente “su debilidad a la hora de proveer a los estudiantes con un conjunto de herramientas teóricas que los capaciten para transferir las percepciones que obtienen de las experiencias basadas en la comunidad a otros ámbitos y situaciones con las que previsiblemente se encontrarán una vez dejen las clases” (Parker, 2016: 13). De poco valen estas experiencias si

no se acompañan de tales herramientas teóricas, lo que exige que el estudiante disponga, por ejemplo, del conocimiento necesario acerca de los factores que dan lugar a las situaciones en que se realizan esas experiencias.

3) Los programas de aprendizaje en servicio se tienen que guiar por una lógica de la experimentación

En sentido pragmático, la educación consiste en el proceso de ir haciéndose, no tiene fines predefinidos. Una distinción fundamental en Dewey es la que estableció entre la lógica absolutista y la lógica de la experimentación, que convirtió en lema de su empeño filosófico (Dewey, 2008). La lógica absolutista se orienta por una imagen preconcebida de los fines a lograr, siendo esto algo que comparten la pedagogía tradicional y la reformista (Dewey, 2004b: 164-165). La lógica de la experimentación se mueve en otra dirección. En ella, los conceptos y las teorías con que se forma el conocimiento se configuran como “herramientas de investigación”, y las propuestas de acción se tratan “como hipótesis de trabajo, no como programas que deban seguirse y ejecutarse de forma rígida” (ibíd.: 166). Pasar de una lógica absolutista a una lógica de la experimentación significa que alumnos y estudiantes no deben ser tratados como seres orientados hacia unos fines dados, sino como seres libres que crecen y desarrollan su libertad mediante la investigación, la experimentación y la discusión compartida (Jover y García, 2015).

De aquí pueden extraerse dos consecuencias. La primera es que sería contraria a la filosofía pragmática de la educación una práctica de APS que apuntase a una imagen preconcebida del ser humano, algo así como el “saco de las virtudes” que Kohlberg criticó a los defensores de la educación de carácter (Kohlberg, 1987: 99). Pretender hallar en Dewey un soporte para tal noción supone despragmatizar su filosofía de la educación, algo que históricamente ha sido frecuente, especialmente en el ámbito de la pedagogía católica (Bruno-Jofré y Jover,

2011; Jover, 2016). La segunda consecuencia es que seguir una lógica de experimentación implica que los propios estudiantes deben estar involucrados en el diseño y reformulación de esas prácticas para que participen de manera tan activa como lo hacen durante la propia experiencia de APS, potenciando momentos de investigación e indagación sobre la realidad social y humana, momentos de autonomía de los estudiantes donde puedan tomar decisiones y sean capaces de sentirse parte activa de la construcción y transformación de la comunidad mediante su servicio.

4) *El instrumentalismo obliga a pensar en la articulación entre medios y fines*

En el instrumentalismo, como Dewey llamó a su filosofía, no hay una separación estricta de medios y fines. Todo medio es fin, en el sentido de que se pretende poner en práctica, y todo fin es medio para alguna finalidad ulterior. Este rechazo de los fines últimos, implícita en la noción de la educación como reconstrucción permanente de la experiencia, encaja mal con una ética que hace del ser humano un valor irrenunciable, un fin en sí mismo. Esta fue la crítica que Arendt lanzó al instrumentalismo de Dewey cuando dijo que, si bien el propósito que lo animaba era humanista, en el sentido de que pretendía poner la ciencia al servicio del ser humano, aquella y no este llevan en esa filosofía la voz cantante (Arendt, 2005: 243).

Dewey confió en la ciencia como factor de emancipación, confianza que ha sido fuertemente cuestionada por la teoría crítica, primero, y la posmodernidad, después, y frente a la que han surgido nuevos enfoques éticos que ponen el acento en el tú concreto. El riesgo implícito en un instrumentalismo que pierde de vista al ser humano real como un valor en sí, es convertir el servicio y a los otros en medio para la propia autorrealización. Un riesgo que necesariamente ha de ser evitado para garantizar tanto la consistencia de los programas como la formación ética de los estudiantes.

Interés y dedicación de los jóvenes españoles

Los resultados iniciales de la investigación a la que nos hemos referido han vuelto a poner de manifiesto la reticencia a hacer obligatorias las prácticas de APS. Bajo esta reticencia late, entre otras posibles razones, el temor a reducir su carácter de experiencia ética y caer en ese tipo de instrumentalismo que veíamos al final del apartado anterior, como consecuencia de una orientación demasiado pragmática de la universidad.

Es difícil saber qué motivos mueven a los jóvenes universitarios a involucrarse en este tipo de experiencias. Podemos tomar como indicador su implicación en acciones de voluntariado. Según el estudio *Actitudes de la juventud en España hacia la participación y el voluntariado* (CIS, 2014), realizado con jóvenes de entre 15 y 29 años (N = 1.414), el 64% de estos jóvenes participa o ha participado en una o varias asociaciones u organizaciones sociales (deportivas, culturales, religiosas, etc.). Un porcentaje que sube hasta el 74,5% en sujetos con estudios superiores. Los jóvenes tienen interés en participar de las actividades de su entorno, lo cual, desde la filosofía pragmática, y frente a la idea de la universidad como recinto cerrado de culto al saber desinteresado, solo puede valorarse positivamente, pues, siguiendo a Dewey, “el interés, la preocupación, significan que el yo y el mundo están comprometidos recíprocamente en una situación que se desarrolla” (Dewey, 2002: 113). La idea de interés resulta, de hecho, central en la filosofía de la educación y la concepción de la democracia de Dewey (Hansen, 2006; Garrison, Neubert y Reich, 2016: 133-149; Phillips, 2016: 85-90).

Etimológicamente, la palabra interés (*inter-es-se*) destaca la necesidad de estar “en medio” de algo, de aniquilar la distancia entre la persona y el objeto o la situación en particular. Para Dewey, el interés, por tanto, es el instrumento que sirve para establecer una unión orgánica entre ambos (Dewey, 1985). El pragmático americano alertó, en consecuencia, sobre las

calamidades de la búsqueda del interés por el propio interés, confundiendo e invirtiendo las prioridades entre fines y medios. Así cuestionó por qué nos empeñamos tanto en aderezar tediosas asignaturas con distintas metodologías docentes que en principio pueden parecer efectivas pero que no consiguen calar en el debido aprendizaje, un hecho que corrobora la idea del profesor universitario como mero entretenedor, apuntada por John Biggs (2006). Escribe Dewey:

“El remedio no está en encontrar faltas a la doctrina del interés ni tampoco en buscar algún cebo agradable que pueda unirse a un material ajeno. Está en descubrir objetos de acción que se hallen en conexión con los poderes o facultades presentes. La función de este material suscitando la actividad y dirigiéndola de un modo consistente y continuo es su interés. Si el material opera de este modo, no hay que apelar ni a la búsqueda de recurso que le hagan interesante ni acudir a un esfuerzo arbitrario o semi-coercitivo” (Dewey, 2002: 114).

Volviendo al estudio del CIS, los jóvenes que nunca han participado en alguna asociación u organización confiesan que la principal razón radica en no habérselo planteado seriamente y, en segundo lugar, en la falta de tiempo (tabla 3). Se trata de dos argumentos ciertamente relacionados, pues quizá sea difícil pararse a pensar algo seriamente cuando el tiempo discurre a velocidades vertiginosas o simplemente se atomiza sin rumbo alguno (Han, 2015).

El tiempo tiene especial relevancia al relacionarlo con el interés propuesto por Dewey y la noción de esfuerzo, de ninguna manera contraria a la lógica de la experimentación. Así como una mala apreciación del interés es perjudicial, una interpretación del esfuerzo como simple aumento de la presión ejercida es igualmente dañina, compartiendo ambos extremos el error de la externalidad del objetivo a aprender con respecto al aprendiz (Dewey, 1895: 9). El esfuerzo nos sirve para demostrarnos cuán interesados estamos por algo, estando inextricablemente relacionado con el fin al que se aspira (Dewey, 1913: 59).

TABLA 3. Razones por las que no se colabora en asociaciones u organizaciones con fines sociales

	Estudios superiores (n = 48)		Estudios previos (n = 459)	
	n	%	n	%
Porque no tienes tiempo	14	29,2	102	22,2
No te lo has planteado seriamente	19	39,6	207	45,1
Por comodidad	3	6,3	31	6,8
Prefieres hacer las cosas con tus amigos/as	3	6,3	33	7,2
Prefieres hacer las cosas por ti mismo/a	4	8,3	25	5,4
No tienes suficiente información sobre asociaciones	3	6,3	35	7,6
Porque no te interesa, no te gusta	0	0	6	1,3
Otras razones	0	0	9	2,0
No sabe	1	2,1	6	1,3
No contesta	1	2,1	5	1,1
TOTAL	48	100%	459	100%

Fuente: CIS (2014).

Tal y como puede observarse en la tabla 4, la amplia mayoría de los jóvenes que manifiestan pertenecer o haber pertenecido a alguna asociación, lo hacen como miembros activos. No obstante, es relevante observar la diferencia que existe a la hora de contribuir económicamente. Pese a interpretar datos transversales procedentes de distintas cohortes, nos es lícito considerar que una probable mayor solvencia económica explicaría en parte por qué los jóvenes, conforme crecen, cubren hasta cierto punto sus inquietudes en función de su estipendio. La falta de tiempo se presenta de nuevo como factor relevante. Precisamente son los jóvenes con estudios superiores los que peor opinión arrojan con respecto al tiempo libre y de ocio (29,8% confiesan estar poco o nada satisfechos), un dato significativo cuando dos tercios de los encuestados (65,3%) asocian el estereotipo de voluntario con tener estudios, dándose la paradoja de que el ideal de voluntario carece de tiempo para serlo en plenitud. Una universidad que mira al futuro sin preocuparse del presente está perdiendo de vista que “si la educación es crecimiento, tiene que comprender progresivamente las posibilidades presentes, y hacer así a los individuos más aptos para satisfacer los requerimientos ulteriores” (Dewey, 2002: 57). Posibilidades y requerimientos que para ser completamente educativos han de participar necesariamente de la ética. Una

ética donde los intereses están impregnados de emoción y de reflexión (Dewey, 1985: 5) e incluso, por qué no, de amor. En la discusión que el discurso de Dewey *Interest as related to will* provocó en la *National Herbart Society*, Frank McMurry llamó la atención sobre cómo el amor mueve a la acción y, en repuesta al Dr. White, afirmó que el amor y el interés pertenecen a la misma rama, “*love being a more intense form of the other*” (ibid.: 36).

Por último, merece la pena detenerse en el ítem 16 del estudio (“En qué medida crees que te han educado para la solidaridad en los centros de enseñanza donde has estudiado”). Más de dos tercios de los encuestados (76,1% con estudios superiores y 67,2% con estudios previos) opinan que esta educación ha sido mucha o, como mínimo, bastante. Unos resultados que contrastan con el nivel de confianza que se tiene en los otros (tabla 5), y que induce a pensar que quizá los esfuerzos por educar en la solidaridad no llegan a cuajar en actitudes reales de reconocimiento del otro. No obstante, la diferencia de porcentajes a favor de los sujetos con estudios superiores es ciertamente esperanzadora a la hora de relacionar la educación superior con un mayor compromiso ético. Una intuición nada casual, ya que estas dos variables están estadísticamente relacionadas ($\chi^2(3) = 10,1, p < ,05$).

TABLA 4. Participación en asociaciones u organizaciones

	Estudios superiores (n = 140)		Estudios previos (n = 764)	
	n	%	n	%
Como miembro activo, participas/te en las actividades	84	60,0	539	70,5
Solo participas/te esporádicamente en las actividades	34	24,3	165	21,6
Solo contribuyes/buiste económicamente	15	10,7	19	2,5
Participas/te como mero simpatizante	5	3,6	33	4,3
No contesta	2	1,4	8	1,0
TOTAL	140	100%	764	100%

Fuente: CIS (2014).

TABLA 5. Confianza en los otros en función del nivel de estudios

	Estudios superiores (n=188)		Estudios previos (n=1.223)	
	n	%	n	%
Casi siempre se puede confiar en la gente	80	42,6	393	32,1
Normalmente todas las precauciones son pocas	99	52,7	788	64,4
No sabe	8	4,3	34	2,8
No contesta	1	,5	8	,7
TOTAL	188	100%	1.223	100%

Fuente: CIS (2014).

Debemos preguntarnos cómo puede ayudar el APS a mejorar el escenario que dibujan estos resultados, generando nuevos entornos de aprendizaje ético. Desde la filosofía pragmática, tal es el cometido principal, por no decir el único, de cualquiera que se dedique a la educación: “El problema de los educadores, de los maestros, de los padres, del Estado, es el de proveer el ambiente que induce actividades educativas o que promueven el desarrollo, y allí donde estas se encuentran está asegurada la única cosa necesaria en la educación” (Dewey, 1913: 96).

Conclusión

El APS se presenta como una herramienta excelente a la hora de atender la dimensión ética de los futuros egresados. Una herramienta que, siguiendo a Dewey, debería aceptar que el servicio es una forma de construcción de nuestras identidades cuya potencialidad formativa está en la reelaboración cognitiva de la experiencia, guiada por una lógica de la experimentación, pero que, más allá de Dewey, debería poner su eje en la atención a la persona del otro.

Principios destinados a una población que, según los datos analizados, parece estar lo suficientemente interesada como para, además de recibir de buen grado las propuestas que las

universidades establecen, colaborar en su diseño. Así, escuchándoles tanto como a las necesidades de la sociedad, conseguiremos acercarnos a las experiencias que realmente les motiven. El alineamiento de estos tres intereses (sujeto, sociedad y universidades) allanaría un camino donde el tiempo, como sustrato necesario para el esfuerzo y la perseverancia que todo aprendizaje requiere, es un bien tan preciado como escaso. Recordemos que para Dewey:

“Organizar la educación de modo que las tendencias activas naturales sean dedicadas plenamente a hacer algo, reconociendo al mismo tiempo que el hacer requiere observación, adquisición de información y el uso de una imaginación constructiva, es lo que más se necesita hacer para mejorar las condiciones sociales existentes” (Dewey, 2002: 122).

En una conferencia pronunciada hace unos años en *The Education Forum*, Richard Pring compartió la sentida carta que una directora de instituto norteamericano solía mandar a los nuevos profesores.

“Querido profesor: soy una superviviente de un campo de concentración. Mis ojos vieron cosas de las que nadie debería ser testigo. Cámaras de gas construidas por doctos ingenieros. Niños envenenados por médicos cultos

y expertos. Bebés asesinados por enfermeras bien preparadas. Mujeres y niños tiroteados y quemados por universitarios. De modo que desconfío de la educación” (Pring, 2016: 14).

Estas palabras enfatizan la necesidad de que todo aprendizaje ayude a los estudiantes a ser más humanos. Dicho con otras palabras: no existe educación sin un componente ético que así lo acredite. Un aspecto al que el APS, tanto

por los objetivos que persigue como por los intereses a los que responde, sin duda aspira. No debe extrañarnos por tanto que la cita de Dewey con la que encabezamos este artículo acabe diciendo: “El algo para lo cual el hombre debe ser bueno es la capacidad para vivir como un miembro social de modo que el que obtiene de vivir con los demás se equilibre con lo que él contribuye” (Dewey, 2002: 299). Abogemos, pues, por una vida buena para todos y con todos.

Notas

¹ Tomando como referencia las desarrolladas en Estados Unidos de América a partir de la creación por parte del presidente Johnson del programa VISTA de voluntarios, del Campus Outreach Opportunity League en 1984 y del Campus Compact en 1985. NSLC. Más información disponible en: <https://www.nl.edu/media/nlu/downloadable/student-services/civicengagement/chapter-1.pdf>. Fecha de consulta: 27/ marzo /2017.

² Más información disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/46344> y <http://redapsuniversitaria.wixsite.com/apsuniversidad/librosart>. Fecha de consulta: 27/marzo/2017.

³ Ministerio de Economía y Competitividad. Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad. 2014-2017 (Referencia EDU2013-41687-R).

⁴ Aunque no es nuestra intención hacer un estudio histórico, no está de más recordar que la idea de “servicio” está enraizada en lo que el historiador Richard J. Storr llamó la conciencia pública de la universidad americana. Una conciencia que se fue desarrollando históricamente en el periodo comprendido entre la Guerra Civil y la Primera Guerra Mundial, impulsada por líderes universitarios como William R. Harper, primer presidente de la Universidad de Chicago, de 1891 a 1906, que contó con John Dewey para desarrollar un proyecto de universidad basado en la confianza en el progreso en el que, en palabras de Storr, “‘service’ was the key word” (Storr, 1956: 79). En este clima desarrolló Dewey gran parte de sus ideas pedagógicas durante los diez años en los que trabajó en la Universidad de Chicago (1894-1904), donde fundó su famosa Laboratory School.

Referencias bibliográficas

- Amilburu, M. (2010). La misión de la universidad *en y para* el siglo XXI en los textos recientes de Benedicto XVI. *Estudios Sobre Educación*, 18, 277-293.
- Arendt, A. (2005). *Ensayos de comprensión, 1930-1954*. Madrid: Caparrós.
- Barnett, R. (2000). University knowledge in an age of supercomplexity. *Higher Education*, 40(4), 409-422. Doi: 10.1023/A:1004159513741
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bruno-Jofré, R., y Jover, G. (2011). The Readings of John Dewey's Work and the Intersection of Catholicism: The Cases of the Institucion Libre de Enseñanza and the Thesis of Father Alberto Hurtado. En R. Bruno-Jofré y J. Schriewer (eds.), *The Global Reception of John Dewey's Thought* (pp. 23-42). London: Routledge.
- Campo, L. (2015). Evaluar para mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 91-111. doi: 10.1344/RIDAS2015.1.6

- CIS (2014). Actitudes de la juventud en España hacia la participación y el voluntariado. Estudio nº 3039. Recuperado de http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=14108
- Cummings, K. C. (2000). John Dewey and the Rebuilding of Urban Community: Engaging Undergraduates as Neighborhood Organizers. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 97-108.
- Dewey, J. (1895). *Interest as related to will*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Cambridge: Riverside Press.
- Dewey, J. (2002). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2004a). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (2004b). *La opinión pública y sus problemas*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2008). From Absolutism to Experimentalism. En J. A. Boydston (ed.), *The Collected Works of John Dewey. The Later Works, 1925-1953, volume, 5: 1929-1930* (pp. 147-162). Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2016). Psychological Ethics. En D. F. Koch (ed.), *The Class Lectures of John Dewey: Volume I: Political Philosophy, Logic, Ethics*. Carbondale: The Center for Dewey Studies.
- Ehrlich, T. (1998). Reinventing John Dewey's "Pedagogy as a University Discipline". *Elementary School Journal*, 98(5), 489-509. doi: 10.1086/461911
- Garrison, J., Neubert, S., y Reich, K. (2016). *Democracy and education reconsidered: Dewey after one hundred years*. New York / London: Routledge.
- Giles, D. E., y Eyler, J. (1994). The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a Theory of Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 77-85.
- González-Geraldo, J. L. (2014). *Hacia una universidad más humana. ¿Es superior la educación superior?* Madrid: Biblioteca Nueva.
- Han, B. C. (2015). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Barcelona: Herder.
- Hansen, D. T. (2006). Dewey's book of the moral self. En D. T. Hansen (ed.), *John Dewey and Our Educational Prospect: A Critical Engagement with Dewey's Democracy and Education* (pp. 165-187). New York: SUNY Press.
- Hansen, D. T., y James, C. (2016). The importance of cultivating democratic habits in schools: enduring lessons from Democracy and Education. *Journal of Curriculum Studies*, 48(1), 94-112. doi: 10.1080/00220272
- Ibáñez-Martín, J. A. (1975). *Hacia una formación Humanística*. Barcelona: Herder.
- Jover, G. (2016). Democracy and Education then and now: 'De-pragmatizing' and 'ultra-pragmatizing' readings of John Dewey's pedagogy. En P. Cunningham y R. Heilbronn (eds.), *Dewey in Our Time. Learning from John Dewey for transcultural practice* (pp. 40-55). London: UCL IOE Press.
- Jover, G., y García, A. (2015). Relectura de la educación por competencias desde el pragmatismo de John Dewey. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 32-43. doi: 10.14201/eks20151613243
- Kohlberg, L. (1987). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. En J. A. Jordán y F. F. Santolaria (eds.), *La educación moral hoy: cuestiones y perspectivas* (pp. 85-114). Barcelona: PPU.
- Martin, J. (2000). *The Education of John Dewey: A Biography*. New York: Columbia University Press.
- Martínez, M. (ed.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, M., y Puig, J. M. (2011). Aprenentatge servei: de l'Escola Nova a l'educació d'avui. *Temps d'Educació*, 41, 11-24.
- Morton, K., y Saltmarsh, J. (1997). Addams, Day, and Dewey: The Emergence of Community Service in American Culture. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 137-149.

- Naval, C. (2008). Universidad y conciencia cívica: Algunas experiencias fructíferas: service learning y campus compact. En M. Martínez (ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 57-79). Barcelona: Octaedro.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad*. Madrid: Revista de Occidente.
- Parker, S. (2016). Community Colleges as a Site for Community Organizing: A Model for Facilitating Social Justice Engagement. En E. Schnee, A. Better y M. C. Cummings (eds.), *Civic Engagement Pedagogy in the Community College: Theory and Practice* (pp. 11-31). Dordrech: Springer.
- Phillips, D. C. (2016). *A Companion to John Dewey's Democracy and Education*. Chicago: Chicago University Press.
- Prats, E. (2015). *Teorizando en educación. Entre erudición, poesía y opinionitis*. Barcelona: UOC.
- Pring, R. (2016). *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*. Madrid: Narcea.
- Puig, J., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2006). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Saltmarsh, J. (1996). Education for Critical Citizenship: John Dewey's Contribution to the Pedagogy of Community Service Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3, 13-21.
- Santos Rego, M. A., Sotelino Losasa, A., y Lorenzo Moledo, M. (2016). *Aprendizaje-Servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Scott, J. C. (2006). The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations. *The journal of Higher Education*, 77(1), 1-39.
- Scott, J. H. (2012). The Intersection of Service-Learning and Moral Growth. *New Directions for Student Services*, 139, 27-38. doi: 10.1002/ss.20020.
- Storr, R. J. (1956). The Public Conscience of the University, *Harvard Educational Review*, XXVI: 1, 71-84.
- UNESCO (2015). *Replantear la Educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Paris: UNESCO.
- You, Z., y Rud, A. G. (2010). A Model of Dewey's Moral Imagination for Service Learning: Theoretical Explorations and Implications for Practice in Higher Education. *Education & Culture*, 26(2), 36-51.

Abstract

The ethics of Service Learning at university: an interpretation from pragmatism

INTRODUCTION. In the light of the challenges raised by the internationalisation framework established since the beginning of the European Higher Education Area (EHEA), as well as our turbulent present in which social problems are demanding urgent actions, Service Learning appears as an interesting option where ethics play a capital role in order to improve the quality of our students' learning and the whole society. **METHOD.** In this paper we explore the underlying interests of these practices from a theoretical discourse in its pragmatic sense, obviously rooted in the ideas of John Dewey, the main keystone of the following paragraphs. These reflections are supported by different analyses from two specific sources: 1) The project *Service Learning and Innovation at university: a programme to develop the academic outcome and social capital of the students* and 2) the CIS study titled *Attitudes of the youth in Spain towards participation and volunteering*. **RESULTS.** Service Learning is a methodology with clear ethical implications which fosters a harmonious competence acquisition. In addition, far from admitting a spurious ambition from the students who participate in these practices, we defend that their interest is inherent to the human being, plausible and even desirable. The lack of time, related

to interest and effort, appears as a relevant variable. **DISCUSSION.** Moreover, in this paper we will also debate some of the theoretical concepts of John Dewey which have direct implications for coherent Service Learning practices, something that is not always clearly done when this methodology is embedded in his educational philosophy.

Keywords: *Service Learning, Higher Education, Ethics, Pragmatism, Student Interests.*

Résumé

L'éthique de l'Apprentissage par le Service à l'université: une interprétation à partir du pragmatisme

INTRODUCTION. Face aux défis dérivés de la construction de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur (EEES) et les turbulences des temps présents marquant le futur de l'enseignement supérieure, l'Apprentissage Service apparaitre comme une option intéressante où la formation éthique joue un rôle très important pour l'amélioration de l'apprentissage des étudiants universitaires ainsi que la société dans son ensemble. **MÉTHODE.** Dans ce travail on explore les intérêts sous-jacents à la méthodologie de ces pratiques quand elles sont abordées sous un discours théorique de type pragmatique conformément les idées de Dewey. Ces réflexions sont supportées par des différents analyses provenant de deux ressources concrètes: 1) le projet d'Apprentissage par le Service et l'Innovation qui se déroule à l'Université '*Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad: un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes*' et 2) l'étude du Centre de Recherches Sociologiques en Espagne (CIS) intitulé '*Actitudes de la juventud en España hacia la participación y el voluntariado*'. **RÉSULTATS.** D'un côté, l'Apprentissage par le Service est montré comme une méthodologie imprégnée de connotations éthiques évidentes, ce qui contribue à une acquisition harmonieuse des compétences. D'un autre côté, loin d'admettre un intérêt superficiel des étudiants qui choisissent ces activités, on défend que l'intérêt par ce type d'activités est inhérent à tous les êtres humains, il est plausible et même souhaitable. La manque du temps associé à l'intérêt et l'effort constitue une variable importante. **DISCUSSION.** En parallèle, on mènera à terme une réflexion sur certains concepts théoriques dérivés de l'imaginaire de John Dewey à partir des quels il est possible de tirer des conséquences directes pour une pratique de l'Apprentissage par le Service cohérent avec ses postulats, ce qui n'est pas toujours tenu en compte quand on met en relation ce type de méthodologies avec la philosophie éducative qui les guide.

Mots-clés: *Apprentissage par le service, Enseignement supérieure, Étique, Pragmatisme, Intérêt des étudiants.*

Perfil profesional de los autores

José Luis González Geraldo (autor de contacto)

Doctor por la Universidad de Castilla-La Mancha, profesor del Departamento de Pedagogía en el área de Teoría e Historia de la Educación. Entre sus publicaciones, destacan aquellas relacionadas con los enfoques de aprendizaje y enseñanza, así como la ética en educación, tal y como evidencia *Hacia una*

universidad más humana (Biblioteca Nueva, 2014) y la coordinación de la obra *Educación, Desarrollo y Cohesión Social* (UCLM, 2015).

Correo electrónico de contacto: joseluis.ggeraldo@uclm.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Universidad de Castilla-La Mancha. Avda. Los Alfares, 44, 16071 Cuenca.

Gonzalo Jover

Catedrático de Teoría de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid, donde ha ocupado diversos puestos de gestión. Dirige el grupo de investigación Cultura Cívica y Políticas Educativas de la UCM (www.ucm.es/ccpe). Es presidente de la Sociedad Española de Pedagogía y director adjunto de la *Revista Española de Pedagogía*. Entre sus últimas publicaciones, se encuentran los libros, en coautoría, *Democracy and the Intersection of Religion and Traditions* (Montreal, McGill-Queen's University Press, 2010), *La educación, en teoría* (Madrid, Síntesis, 2016) y *Una Filosofía de la Educación del siglo XXI* (Madrid, Síntesis, 2017).

Correo electrónico de contacto: Gjover@ucm.es

Miquel Martínez

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, catedrático de Teoría de la Educación y miembro del grupo de investigación Educación en Valores y Desarrollo Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona. Su actividad docente e investigadora se centra en aprendizaje ético y educación para la ciudadanía, formación del profesorado, política y prospectiva de la educación y política universitaria. Desde 2013 es el coordinador del Programa de Mejora e Innovación de la formación de maestros MIF del Consejo Interuniversitario de Catalunya. Entre sus publicaciones, la última: *La educación, en teoría* (Madrid, Síntesis, 2016).

Correo electrónico de contacto: miquelmartinez@ub.edu

La apuesta por la literatura para la formación ética en la universidad. Una experiencia de aula con estudiantes colombianos

The commitment to literature for ethical training in the university. A classroom experience with Colombian students

VICTORIA EUGENIA ÁNGEL ALZATE
Universidad Tecnológica de Pereira

DOI: 10.13042/Bordon.2017.690406

Fecha de recepción: 20/01/2017 • Fecha de aceptación: 19/05/2017

Autora de contacto / Corresponding Author: Victoria Eugenia Ángel Alzate. E-mail: vican@utp.edu.co

INTRODUCCIÓN. El presente artículo pretende evidenciar cómo la literatura se erige en una alternativa válida para trabajar los valores ciudadanos con los estudiantes de educación superior, haciendo posible la conexión de la razón con la emoción con el fin de superar el déficit motivacional de las éticas cognoscitivas, al que aluden reiteradamente los especialistas en filosofía moral. El análisis se lleva a cabo a partir de una experiencia de aula en el marco de un proyecto de investigación en una universidad colombiana. **MÉTODO.** La muestra la constituye un grupo de estudiantes de ambos sexos de quinto semestre de Tecnología Industrial de una universidad colombiana a quienes se les aplicó un cuestionario de pregunta abierta en dos momentos, antes y después de la lectura de una novela, con el fin de evaluar la incorporación de valores éticos y ciudadanos. **RESULTADOS.** Los resultados nos permiten verificar un cambio en los juicios de valor emitidos por los estudiantes habiéndose operado en esa misma dirección una transformación en sus imaginarios respecto de los fenómenos del narcotráfico, la corrupción y el conflicto armado colombiano. **DISCUSIÓN.** De la investigación en cuestión se derivan alcances significativos para la formación en valores éticos y ciudadanos en estudiantes universitarios y puede servir de base para futuras investigaciones en el campo pedagógico. La literatura demuestra ser un medio idóneo para conectar la razón con la emoción y contribuir a la superación del déficit motivacional en los estudiantes cuando se emprende su formación en valores éticos y ciudadanos y se busca, de otro lado, incentivar una conciencia histórica.

Palabras clave: Educación superior, Literatura, Sensibilización moral, Valores ciudadanos, Memoria histórica.

El 2016 pasará a la historia como un año que nos dio mucho que pensar y no menos que sentir. Entre los hechos noticiosos que generaron mayor impacto se encuentran aquellos relacionados con actos de corrupción y de manipulación de la información, que en el caso de los Estados Unidos y Colombia tuvieron grandes repercusiones en sus respectivos procesos electorales. En el caso específico de estos dos países, la elección de Donald Trump y el triunfo del No en el Plebiscito por la Paz en Colombia, importantes analistas políticos han puesto en evidencia las flagrantes mentiras que circularon en periódicos y revistas, en la televisión y muy especialmente, en Internet, con particular énfasis en las redes sociales; un gran porcentaje de los votantes fue manipulado, no verificó si la información era ajustada a la realidad, o lo que es peor, no acudió a las urnas para ejercer su derecho al voto, dejando las decisiones cruciales para su país en manos de unos pocos. Pareciera que “hay cada vez más ‘likes’ en las redes, y cada vez menos votos en las urnas” (Rizzi, 2016); las cifras son elocuentes, en el caso colombiano el porcentaje de abstención fue el más alto en 22 años, 62,59% de los colombianos habilitados no votó (*El Tiempo*, 2016).

Que ahora los medios de comunicación hablen de posverdad como un fenómeno propio de las redes sociales, no deja de ser paradójico, cuando antes las mismas habían sido objeto de elogio con motivo de la primavera árabe, y ahora se les atribuye, en cambio, la manipulación de la opinión pública, al punto de elegir presidentes y cambiar plebiscitos. En sus *Diálogos* de juventud, Platón había expuesto que quien está en capacidad de hacer el bien también lo está de hacer el mal. Lo que aplica, por supuesto en las redes sociales no menos que en los grandes medios de comunicación, quienes han demostrado en no pocos casos estar al servicio de las grandes corporaciones que financian sus pautas publicitarias.

Lejos de circunscribirse al mundo electoral, los antivalores como el engaño y la codicia, entre

otros, constituyen un fenómeno de nuestro tiempo. Los grandes escándalos de corrupción llenan los titulares de prensa a diario, suscitan discusiones y son tema de conversación en reuniones sociales, pero no generan ninguna movilización ciudadana y rápidamente pasan al olvido, tal como lo confirma Beatriz Sarló (1996). En no pocos casos los implicados salen absueltos o pagan condenas irrisorias, y lo que es peor, no reciben ninguna sanción social.

Según cifras de Transparencia Internacional del año 2015, Colombia ocupa el puesto 83 entre 167 países en el índice de percepción de la corrupción (Transparency International, 2016). La mayor parte de los protagonistas de dichos escándalos son individuos educados en las mejores universidades, con posgrados, lo que entra en contradicción con la máxima socrática: “el hombre hace el mal por ignorancia” (Platón, 1966). Cabe preguntarnos entonces: ¿Qué está pasando con la educación?

En medio de la “objetividad” mercenaria de los medios y la subjetividad manipuladora de las redes, la construcción de ciudadanía remite a la educación. El déficit motivacional de las éticas cognoscitivas, no obstante, nos deja sin opciones. ¿Qué hacer? Es cuando se impone una revisión de nuestra antropología.

Aparte del alma racional, Platón había reconocido la existencia de un alma irascible, es decir, emocional, y un alma concupiscible, es decir, instintiva, compatible, en principio, con la idea del cerebro triuno (Mac Lean, 1978), que se impone en las neurociencias. Para este académico norteamericano, en el cerebro se superponen tres capas, a saber: el archicerebro o cerebro reptil, encargado de la supervivencia; el sistema límbico, responsable de las emociones, y el neocórtex, que hace posible el pensamiento racional. Aristóteles, no obstante, define al hombre como animal racional, fórmula que se repite generación tras generación, en la medida en que nos hace sentir diferentes, y en particular, superiores. Aristotélicos por defecto, hacemos

de lo racional sinónimo de lo cerebral. Una persona racional se considera una persona cerebral o viceversa. Aunque el término *ratio*, en latín, proceda del *logos* griego, discurso, lenguaje, no son sinónimos ni mucho menos. Con el término razón, se dejan por fuera los usos retóricos del lenguaje, privilegiando, en cambio, la argumentación, cuando no el silogismo (Aristóteles). Que no solo confiemos en la razón para explicar ideas sino, además, para acreditar valores es un corolario del racionalismo en cuestión. Es cuando surgen las éticas cognoscitivas, entendidas como aquellas que se derivan del planteamiento kantiano (Kant, 1951) según el cual la comprensión de la ley moral nos obliga a su cumplimiento, cuyo más remoto antecedente nos conduce hasta Sócrates cuando afirma que nadie hace el mal sino por ignorancia; es cuando optamos por el estilo plano con el ánimo de expulsar la emoción de los dominios del discurso. Se deja de lado la concepción originaria de la filosofía como dinámica emoción-razón: *philo*, amor, amante; *sophia*, saber, en un camino engalanado de nombres ilustres como si de argumentos de autoridad se tratase. Con el reconocimiento del déficit motivacional de las éticas cognoscitivas, no obstante, se ha desmantelado la falacia. Habiendo llegado a un callejón sin salida, de vuelta a la concepción tripartita del alma expuesta por Platón, inevitable es fijar la atención en el único ámbito del discurso que se resistió a ser colonizado por el estilo plano: la literatura, en donde la dinámica emoción-razón es potenciada por la retórica como ocurría en los presocráticos, autores de versos (Parménides) y aforismos (Heráclito). Recuperar la dinámica emoción-razón como propone Martha Nussbaum en *Justicia poética*, en lo que insiste también Victoria Camps en *El gobierno de las emociones* (2011), sería una provocación que nosotros nos proponemos confirmar, en contra de uno de los signos de nuestro tiempo en el que la racionalidad instrumental se pone al servicio del reptil.

Erigido el capitalismo en modo de ser por obra y gracia de la publicidad, cuando los antivalores

que las religiones habían proscrito son rescatados, cuando el afán de lucro se define como medida de todas las cosas, cuando la política degenera en profesión, cuando se acuña el término “políticos de alquiler” (Serna, 2017), es menester rescatar la política de la economía, única vía disponible para reconciliarla con la ética, que se ocupa de valores diferentes al precio, en concordancia, en cambio, con la economía del don, con la concepción de “amistad sin reciprocidad”, tal como lo propone Derrida (1999).

Tal como lo planteamos en el proyecto de investigación, reconocemos que a partir de la senda abierta por pensadores como Wittgenstein (1988) y Heidegger (1990), quienes constataron el poder que posee la palabra para gestar el mundo, como Bajtín (1982) que nos reveló que el lenguaje es ante todo una construcción social, y de Richard Rorty (1991), quien nos advierte de que lenguajes diferentes crean hombres diferentes, se hace evidente la necesidad de formular una ética acorde con estos tiempos de cambio, que sensibilice a los sujetos, como acontece con el arte, y especialmente con la literatura. Se hace imperativo habilitar nuevas formas de reconocernos, nuevas maneras de introducir la discusión acerca de lo que entendemos por una vida buena, hacernos la pregunta sobre los valores éticos que deben guiar nuestras acciones en el ámbito público y privado, sobre los modos de asumir la ciudadanía en el mundo contemporáneo, una ciudadanía planetaria (Nussbaum, 2001) que no soslaye, sin embargo, sus orígenes y sus especificidades.

Situados en este contexto, todos aquellos que nos dedicamos a la enseñanza ya no podemos ser más perpetuadores de modelos educativos desuetos; nuestra labor consiste en reorientar el proceso de formación y crear espacios de reflexión y sensibilización no solo para que los estudiantes ahonden en los interrogantes que les competen, sino, además, para construir nuevas formas de convivencia, donde nos reconozcamos y nos aceptemos en nuestras diferencias, para que se conviertan en verdaderos agentes de

cambio y asuman responsablemente como sujetos políticos activos su papel en la construcción de la sociedad del porvenir. Para el logro de este propósito reconocemos en la literatura una gran aliada para conectar la razón con la emoción, para lograr la identificación con el otro, para asumir la tolerancia y la hospitalidad como formas de vida, para educar ciudadanos sensibles que transformen sus respectivas sociedades.

En el modelo de universidad tradicional, que se remonta al siglo XIX, la Facultad de Educación, la Facultad de Filosofía y el Departamento de Literatura suelen estar en edificios separados en el campus, lo cual se considera acorde con la estructura feudal de los saberes en la que las diversas disciplinas se constituyen en auténticos guetos. En contravía con esa concepción feudal del saber, los problemas contemporáneos en su inaudita complejidad reclaman una mirada transdisciplinaria, los saberes se superponen, fusionan y entrecruzan de manera rizomática y paradójica. Hay autores que han anticipado este cambio paradigmático, tal es el caso de Mijail Bajtín, en quien se imbrican la literatura, la filosofía y la lingüística; Borges y Piglia hacen lo propio con los géneros literarios.

Educación, filosofía y literatura, tres saberes distintos, tres facultades distintas; no sería la mejor alternativa. Filosofía sin literatura es momia conceptual (Nietzsche, 1967), educación sin filosofía es racionalidad instrumental, literatura sin filosofía puede degenerar en cultura *light*, por citar algunos ejemplos. Como alternativa proponemos trabajar en los cruces de la educación con la filosofía y la literatura. Si pensamos en la educación como filosofía aplicada nos encontramos con el déficit motivacional de las éticas cognoscitivas y es en ese contexto donde cobran vigencia las tesis de Martha Nussbaum relativas a la sensibilización moral a través de la literatura, tesis desarrollada por la autora en su obra *Justicia poética*:

“Es la emoción del espectador juicioso, la emoción que las obras literarias forjan en sus lectores, que aprenden lo que es sentir

emoción no por ‘una masa anónima e indiferenciada’, sino por ‘el ser humano individual y singular’. Ello significa que las obras literarias son lo que [Adam] Smith creía que eran: elaboraciones artificiales de ciertos elementos cruciales para una norma de racionalidad pública, y valiosas guías para una respuesta acertada” (Nussbaum, 1997: 114).

Si aceptamos con Martha Nussbaum la necesidad de replantear una ética más acorde con estos tiempos líquidos (Bauman, 2002, 2007, 2013), si admitimos la necesidad de habilitar otras formas de sensibilizar a los sujetos, como es el caso de la literatura, no podemos menos que asumir el estudio de los horizontes abiertos por esta disciplina en lo relativo a la construcción de un sujeto ético y político, capaz de adoptar la tolerancia, la alteridad y la hospitalidad como valores insustituibles en la construcción de una sociedad mejor. En este mismo sentido, Rorty en *Filosofía y futuro* (2002) trabaja la noción de solidaridad, para la cual es necesario cultivar la capacidad imaginativa de ver a los demás como compañeros en el sufrimiento:

“Porque ahora el problema político —el problema de lograr una cooperación social entre seres humanos— se convierte en un problema de tolerar fantasías alternativas y ya no de eliminar la fantasía en aras de la verdad. La cuestión no es cómo conseguir que los seres humanos vivan de acuerdo con la naturaleza, sino cómo conseguir que vivan en una misma comunidad con gente que tiene nociones distintas acerca del sentido de la vida humana” (Rorty, 2002).

Con la pérdida de protagonismo de la experiencia religiosa registrada en el último par de siglos, el fomento de los valores morales, de las normas de convivencia ciudadana y de los criterios éticos para un mejor vivir han perdido el más eficaz de sus sustentos representado por la esperanza de la bienaventuranza eterna. Han ocupado su lugar, en lo sucesivo, una serie de consideraciones tendientes a regular la relación

del individuo con sus semejantes a partir de la argumentación, conocidas con el nombre genérico de éticas cognoscitivas, no obstante, el déficit motivacional que se les atribuye, en virtud de su dificultad manifiesta para traducirse en acción. Es entonces cuando propuestas como la formulada por Martha Nussbaum, en el sentido de utilizar las posibilidades abiertas por la literatura, y más exactamente por la imaginación literaria, en aras de conectar la razón con la emoción, adquieren una vigencia de primer orden. Como lo advierte la misma Nussbaum, si bien, cualquier género literario puede servir, en principio, para tal fin, es la novela el género por medio del cual damos cuenta de las expectativas y las vicisitudes a través de las cuales se forja la existencia, ya que: “La novela construye un paradigma de un estilo de razonamiento ético que es específico al contexto sin ser relativista, en el que obtenemos recetas concretas y potencialmente universales al presenciar una idea general de la realización humana en una situación concreta, a la que se nos invita a entrar mediante la imaginación” (Nussbaum, 1997: 33).

La idea de la educación repetitiva y reproductora estaría en consonancia con la clase magistral. En general, pudiéramos decir que las prácticas pedagógicas no son neutrales y que en última instancia están comprometidas con una determinada concepción de mundo. Mientras los cambios históricos fueron lentos o mientras la conciencia histórica fue leve, la clase magistral se erigía en la vía por excelencia del proceso educativo. Hoy el mundo es otro, avalanchas de información saturan los *mass media*. La crisis de los sistemas, el multiculturalismo también, han terminado por potenciar la evidencia del cambio a niveles sin precedentes. Progresivamente hace carrera la idea según la cual vivimos en un mundo mudable, cuando no desechable. El universalismo ha cedido su puesto a un contextualismo que hace carrera no solo en las diversas disciplinas humanísticas sino sobre todo en la cotidianidad, cuando no es que definitivamente optamos por el relativismo. Todo lo cual nos hace pensar en que la educación del siglo

XXI no puede seguirse adelantando a partir de los objetivos y los métodos que estaban en boga en el siglo XIX.

Acogemos las tesis de Rorty (1991) para quien son los literatos los encargados de abrir mundo a diferencia de los filósofos que se ocuparían de ordenarlo. En tiempos inciertos como los nuestros es evidente que la imaginación hace la diferencia y en esas circunstancias la educación no debe limitarse a la resolución de problemas, cuando además debe priorizar las aperturas de mundo. Nos interesa también la obra de Martha Nussbaum cuando reconoce las dificultades relativas a la motivación de la conducta moral experimentadas por las éticas cognoscitivas, cuando no solo encuentra en la novela una pedagogía de la diversidad, sino además la posibilidad de reconectar la razón con la emoción.

Tal como lo señala Louise Rosenblatt (2003), la literatura es un vehículo para reflexionar sobre los asuntos humanos, para experimentarlos en tiempo real, añadiríamos nosotros. En tal sentido, los integrantes del grupo de investigación Lenguaje, Literatura y Política: Estudios Transversales, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia), planteamos el proyecto de investigación “Educar en valores. Una apuesta desde la literatura” que se proponía identificar algunas novelas latinoamericanas que incorporadas al proceso educativo logaran sensibilizar moralmente a nuestros estudiantes y sirvieran al propósito de formación en valores ciudadanos; esto con el fin de emprender una propuesta pedagógica que se valga de las fortalezas de la literatura para implementarla en el ámbito educativo universitario. Que se narraran problemas sociales específicos, como la violencia, la desigualdad, el narcotráfico, la corrupción, entre otros, y que se pusieran en juego conflictos éticos, fue el criterio de selección de las novelas.

El objetivo general que se propuso fue identificar en la narrativa latinoamericana algunos ejemplos prototípicos que incorporados al

proceso educativo en nuestro ejercicio docente contribuyan a la sensibilización moral y a la formación en valores ciudadanos.

Los objetivos específicos perseguidos por este proyecto fueron los siguientes:

- 1) Ahondar en las especificidades del ser latinoamericano a partir de las más representativas obras de filósofos y sociólogos contemporáneos relacionados con el tema.
- 2) Identificar los valores ciudadanos que se ponen en juego en las obras literarias seleccionadas.
- 3) Construir una propuesta pedagógica con el fin de aplicar en el ámbito educativo universitario los resultados de la investigación.

Se trató de una investigación cualitativa que se desarrolló a través de los siguientes momentos:

- 1) Lectura de teóricos como Adela Cortina (2009, 2013), Beatriz Sarló (1996), Néstor García Canclini (1989, 1995), Boaventura de Souza Santos (2009), Mijail Bajtín (1982), Richard Rorty (2005), Louise Rosenblatt (2003), George Lakoff y Mark Johnson (1995), entre otros, con el ánimo de precisar los retos para la convivencia en el mundo contemporáneo con énfasis en Latinoamérica.
- 2) Revisión y análisis de las obras literarias latinoamericanas que pudieran ofrecer interés en aras de promover los valores ciudadanos.
- 3) Evaluación en las obras elegidas de las estrategias escriturales utilizadas, estilo, figuras retóricas y demás recursos literarios en relación al sistema de valores sustentado por ellos.
- 4) Incorporación de los resultados de la investigación a la práctica docente en cursos y seminarios.

Algunas de las novelas seleccionadas fueron: *Con sangre en el ojo* de Lina Meruane, *Los ejércitos* de

Evelio Rosero, *Últimas noticias del paraíso* de Clara Sánchez, *La luz difícil* de Tomás González, *El ruido de las cosas al caer* de Juan Gabriel Vásquez, *El mundo de afuera* de Jorge Franco, *Cartas cruzadas* de Darío Jaramillo Agudelo, entre otras. A partir de los resultados obtenidos en la fase inicial del proyecto cada uno de los integrantes del grupo debía escoger una o varias novelas para trabajarlas con sus respectivos alumnos; el presente artículo recoge los resultados de uno de los cursos en los que se puso a prueba la propuesta de formación en valores. Esta se implementó en la asignatura de Constitución Política y Ética, la cual es de carácter obligatorio en todos los planteles educativos colombianos para todos los niveles de formación, según lo estipula el artículo 41 de la Constitución Política. En el caso de la Universidad Tecnológica de Pereira, dicha asignatura está incorporada en los planes educativos de todas las facultades; sin embargo, su intensidad horaria varía y cada profesor tiene libertad para estructurarla y darle los énfasis que considere pertinente. Uno de los objetivos de dicha asignatura es la de propiciar en los estudiantes una conciencia acerca de los procesos históricos y políticos que ha atravesado el país y que en buena parte explican los acontecimientos en la actualidad. Con la convicción de que la novela representa un medio idóneo para recuperar la memoria histórica acogemos las no menos oportunas que precisas palabras de Joan-Carles Mèlich:

“La narración es portadora de sentido, no intenta resolver los problemas (al modo de los especialistas técnicos), sino provocar que el ser humano se enfrente a las cuestiones fundamentales de la existencia. Por la narración, el ser humano vive el pasado en el presente, comprende que el pasado sigue abierto, que no ha concluido. Por la narración, el ser humano es oyente de las voces excluidas de la historia” (Mèlich, 2001: 56).

Para nadie es un secreto que el fenómeno del narcotráfico ha permeado todas las capas de la sociedad y las instituciones del Estado colombiano.

Este flagelo ha dejado miles de muertos, lisiados, familias destruidas, ha alimentado la corrupción, ha contaminado la política hasta límites inimaginables, ha servido de combustible a la guerra interna; a pesar de todo lo negativo que ha traído consigo, en muchos casos ha sido naturalizado e incorporado de variada manera en el imaginario de muchos colombianos; a diario se transmiten novelas y series de televisión donde prácticamente se hace una apología del mundo narco. Ante esta problemática resulta indispensable formar sujetos críticos, que se atrevan a cuestionar y a transformar la realidad, a rescatar los valores que requieren nuestras sociedades; por todo lo anterior se eligió *El ruido de las cosas al caer* de Juan Gabriel Vásquez (2011) porque si bien es una novela en la cual se habla del narcotráfico, este se aborda de una manera crítica y se centra en tres momentos históricos asociados a este fenómeno. Esta obra se aparta de la “sicaresca” (Jácome, 2009), término irónico para referirse a aquellas novelas cuyos protagonistas forman parte del mundo del narcotráfico, y que en muchos casos han sido llevadas a la televisión y al cine con bastante éxito, incluso en el resto de Hispanoamérica.

Es importante anotar que la Universidad Tecnológica de Pereira, como su nombre lo indica, es una institución educativa donde los programas de ingenierías y tecnologías tienen mayor peso, así que no contamos con el compromiso previo de los estudiantes con los temas humanísticos y éticos en razón de su vocación y su trayectoria, por lo que se hace necesario implementar estrategias pedagógicas que acerquen y motiven el abordaje de estos temas. En segundo lugar, entre los jóvenes hay poco interés por los asuntos políticos, bien por desprecio de las prácticas corruptas a las que a diario hacen alusión los medios de comunicación, bien porque las redes sociales acaparan su tiempo, bien porque el individualismo y el materialismo, eje de coordenadas de nuestro tiempo, los sustrae de los asuntos de índole social, y no faltan académicos que hablan de un aplazamiento de la política (Carrasco y Guerra, 2014); este grupo de

estudiantes no sería la excepción, ya que desde un primer momento manifestaron su desencanto y desconfianza frente a todo lo que representa la política. Por último, y no menos importante de anotar sería que al momento de realizar esta actividad académica, tenía lugar el proceso de negociación de paz de La Habana entre el Estado colombiano y el grupo guerrillero de las FARC, lo que generó una gran polarización de la ciudadanía, entre los que estaban a favor y los que se manifestaban en contra.

Método

Muestra

Se seleccionó a los estudiantes de Constitución Política y Ética, de quinto semestre de Tecnología Eléctrica de la Universidad Tecnológica de Pereira, en total 28 estudiantes, 16 hombres y 12 mujeres, cuyas edades oscilaban entre 19 y 23 años.

Instrumentos

Se elaboró un cuestionario de pregunta abierta, ya que lo que se buscaba era que los estudiantes expresaran libremente su punto de vista acerca de los tópicos propuestos. Este cuestionario fue aplicado en dos momentos diferentes; al inicio del semestre académico y al final de todo el proceso; esto con el fin de evidenciar si la lectura de la novela logró cambiar su percepción del narcotráfico, los acontecimientos históricos y políticos derivados de dicha problemática y los valores éticos puestos en juego. Las preguntas fueron las siguientes:

- 1) ¿Qué opinión tiene de la clase política colombiana?
- 2) ¿Usted cree que la droga se debe legalizar?
- 3) ¿Usted cree que los grupos paramilitares llenan el espacio dejado por el Estado colombiano?

- 4) ¿Cómo cree que los extranjeros ven a Colombia?
- 5) Nombre cinco cosas que usted cambiaría de Colombia.
- 6) ¿Cuáles cree que son los valores que son más importantes para los jóvenes de hoy en día?
- 7) ¿Qué le hace falta a la educación en Colombia?

En la segunda ocasión que se aplicó el cuestionario se añadieron dos preguntas:

- 8) ¿Qué valores y antivalores se ponen en evidencia en la novela?
- 9) Después de leer la novela, ¿qué propone para que en Colombia no vuelvan a repetirse los acontecimientos narrados en ella?

Procedimiento

Al inicio del semestre académico se entregó el cuestionario a los estudiantes para que fuera contestado individualmente en el aula de clase. La finalidad del cuestionario inicial era la de establecer, a través de las respuestas de los estudiantes, cuál era su opinión sobre el tema de las drogas, el narco-paramilitarismo, la clase política y el Estado colombiano (preguntas 1-5). Las preguntas 6 y 7 indagaban por los valores que consideraban más importantes y su relación con la educación.

En un segundo momento, se pidió a los estudiantes que leyeran los capítulos 1, 2, 4, 7 y 8 de *¿Para qué sirve realmente la ética?* (Cortina, 2013), cuya finalidad era la de hacer las veces de norma evaluante (Hamon, 1984), ya que es un texto que demuestra la importancia de asumir una actitud ética si queremos construir sociedades más justas e incluyentes. En un tercer momento, se pidió a los estudiantes que leyeran la novela *El ruido de las cosas al caer*; se hizo una discusión colectiva acerca de esta, colocando especial énfasis en los tres acontecimientos históricos allí relatados, y, a través de sus opiniones, evaluar su discurso, y determinar cuáles eran sus expresiones disfóricas

y eufóricas sobre los temas tratados; todo esto se recogió en una relatoría. En cuarto lugar, se solicitó a los estudiantes que volvieran a contestar el cuestionario al que se le añadieron dos nuevas preguntas, con el fin de comparar si se había producido un cambio en su valoración ética y en su opinión sobre los fenómenos asociados con el narcotráfico y los grupos paramilitares. La pregunta 8 iba encaminada a evidenciar el tipo de valores y antivalores puestos en juego por los personajes (Jouve, 2001) y cómo se situaban los estudiantes frente al discurso de la novela; el propósito de la pregunta 9 era suscitar no tanto una opinión, sino más bien una actitud propositiva por parte de los estudiantes. Finalmente, se solicitó que entregaran un trabajo con sus reflexiones sobre la actividad realizada en relación con la situación actual de Colombia.

Se procedió a hacer un análisis comparativo de los documentos producidos por cada estudiante, a saber, los dos cuestionarios de pregunta abierta, la relatoría y el trabajo final, desde la perspectiva del análisis del discurso (Van Dijk, 2013). Si aceptamos que hay una materialidad de los signos (Verón, 1998), es decir, que los discursos producen determinados efectos en la realidad social, es evidente que dichos discursos que circulan permanentemente en la cotidianidad y a través de los medios de comunicación, y que en muchos casos no se ajustan a la legalidad, se van incorporando en el imaginario de los individuos, y en este caso, en los estudiantes, lo que lleva en muchos casos a la naturalización de algunas conductas que entran en colisión con los valores transmitidos y defendidos por la Constitución y las leyes. La pretensión de este proyecto era determinar si efectivamente se operaba un cambio entre la valoración ética de los fenómenos asociados con el narcotráfico y el conflicto armado en Colombia antes y después de leer la novela.

Resultados

En las respuestas al primer cuestionario encontramos los siguientes resultados:

- Respecto de la primera pregunta llama la atención que en el 100% de respuestas tanto en hombres como mujeres hay una valoración negativa de la clase política; las palabras más usadas en sus argumentos son la corrupción y el individualismo.
 - En lo que tiene que ver con el tema de la legalización de las drogas encontramos diferencias en las valoraciones éticas entre las mujeres y los hombres; hubo un mayor porcentaje de valoraciones negativas respecto de la legalización de las drogas entre las mujeres (80%) respecto de los hombres (50%).
 - En cuanto a la tercera pregunta solo el 25% de los estudiantes consideró que los paramilitares han llenado el espacio dejado por el Estado.
 - En la pregunta relativa a la manera cómo creen que nos ven los extranjeros, el 100% de los estudiantes piensa que los colombianos somos vistos como delinquentes y que se asocia nuestro país con la violencia y el narcotráfico, a pesar del relativo éxito que tenemos a nivel deportivo y artístico.
 - La quinta pregunta, acerca de las cosas que cambiarían de Colombia, los resultados arrojan que el 70% de los estudiantes ve el sistema educativo como un problema a resolver, seguido del sistema de salud (50%), el sistema político y el gobierno (41%), la corrupción (30%), la desigualdad (22%), distribución de tierras (15%) y en ningún momento se hace alusión al narcotráfico.
 - Respecto de la pregunta acerca de los valores que consideraban más importantes para los jóvenes de hoy, el 75% contestó que consideraban el respeto como el más importante, seguido por la responsabilidad (40%), la solidaridad (30%), la tolerancia y la honestidad (26%) y el compromiso (19%); unos pocos mencionan la justicia, la lealtad, la autonomía, la rebeldía, la perseverancia, la humildad y la sinceridad, como valores importantes.
 - Como era de esperarse por los resultados de la quinta pregunta la valoración sobre el sistema educativo colombiano es bastante negativo, aducen la falta de cobertura y de una buena remuneración a los maestros, una mejor calidad, falta de apoyo a las instituciones de educación pública, entre otros comentarios.
- El segundo cuestionario mostró variaciones significativas respecto del cuestionario inicial en la respuesta a algunas preguntas y en otros casos se conservaron los resultados:
- Las respuestas a las preguntas 1, 2, 4 y 7 fueron prácticamente las mismas.
 - Hubo variaciones respecto de la pregunta 3, ya que a partir de la discusión sobre la novela se generó un cambio en la visión sobre el narco-paramilitarismo, la forma como este permeó todas las capas de la sociedad colombiana y las consecuencias en el ámbito político y jurídico del país.
 - En las respuestas a las preguntas 5 y 6, fue en donde se evidenciaron mayores cambios; en cuanto a la pregunta 5, si bien la educación se mantuvo como el mayor problema a resolver (60%), la corrupción elevó su porcentaje al 40% y aparece el narcotráfico en tercer lugar (38%), seguido de la salud, el gobierno, la distribución de tierras y el manejo de los recursos naturales.
 - La honestidad en la pregunta 6 fue el valor más mencionado, pasó del 26% al 70% y la tolerancia pasó del 26% al 50%, la responsabilidad y la solidaridad mantuvieron unos porcentajes cercanos a los del primer cuestionario.
 - Como lo expresamos anteriormente, se añadieron dos preguntas más al cuestionario. En la pregunta 8 que indagaba sobre los valores y antivalores representados en la novela las respuestas fueron las siguientes: la solidaridad es el valor más importante (88%), seguido por

la sinceridad (40%) y el compromiso (40%). Se mencionan otros valores como la tolerancia, el respeto, la responsabilidad, la lealtad, la sencillez, pero no representan un porcentaje significativo de las respuestas. Cuando se pasa a hablar de los antivalores, la corrupción obtiene un 36%, solo superado por la arrogancia y la infidelidad, ambos con un 60%. Se mencionan otros antivalores como el irrespeto, la irresponsabilidad, la indiscreción y la codicia.

- A partir de las respuestas es importante analizar los valores y antivalores elegidos por los estudiantes, ya que esto dice mucho de sus imaginarios y de alguna manera son un reflejo de sus sentimientos morales; por qué le dan más importancia a unos valores que a otros o cuáles consideran que son las conductas que ameritan una mayor censura. Cabe señalar que se dieron algunas variaciones en las respuestas entre los hombres y las mujeres; los hombres le dan mayor importancia a la solidaridad (100%) que las mujeres; por el contrario, entre las mujeres el valor más señalado fue el de la sinceridad (60%). En cuanto a los antivalores, entre los hombres la arrogancia tuvo un mayor peso (75%), mientras que la infidelidad fue el más reiterado en las mujeres (70%).
- La pregunta 9 buscaba que los estudiantes asumieran una actitud propositiva para superar los problemas asociados al narcotráfico, la corrupción y el conflicto armado en Colombia, los que son evidenciados en la novela de Vásquez; 41% de los estudiantes argumentó que la solución a estos problemas requería hacer mayores esfuerzos en la educación, un 27% afirmó que se debía aprender de la historia y, por lo tanto, reclamaban mayor difusión de la información sobre estos temas con el fin de sensibilizar a la población, un 18% propuso como solución generar más cultura ciudadana,

mientras el 14% argumentó que era necesario un cambio en la mentalidad, y un mismo porcentaje pidió replantear los valores de la sociedad, el 9% propuso eliminar la corrupción y crear más entes y mecanismos de control. Es llamativo que dos de los estudiantes manifestaron una total impotencia y no señalaron ninguna solución a los problemas que afectan a la sociedad colombiana, y solo uno propuso la legalización de las drogas.

Posteriormente se emprendió el análisis de la relatoría que se hizo de la discusión colectiva acerca de la novela. De las intervenciones de los estudiantes pudimos colegir que un número significativo de estudiantes (90%) desconocía por completo los hechos narrados en la novela y que su apreciación sobre los orígenes del narcotráfico y su relación con el surgimiento de los grupos armados ilegales en Colombia era bastante superficial. Un hecho llamativo lo constituye la verificación de que sus opiniones en la mayoría de los casos (85%), se apoyaron en los contenidos de las telenovelas y seriados; es decir, estos jóvenes aceptaban como argumento de autoridad los relatos ficcionales sobre narcotraficantes y sicarios, sin beneficio de inventario. Sin embargo, los juicios de valor expresados, sus expresiones disfóricas y eufóricas sobre los temas tratados nos permitió colegir que se había dado una transformación en sus imaginarios acerca del narcotráfico, la corrupción, sus protagonistas y el impacto en la sociedad colombiana, y que habían incorporado en su léxico algunos conceptos manejados por Adela Cortina en su libro, como el de cuidado, solidaridad, sociedad civil, responsabilidad, deterioro moral, entre otros.

Del análisis que se hizo de los trabajos finales pudimos verificar una mayor solidez en los argumentos, al tiempo que se generó un interés por profundizar en los temas tratados, se percibió una preocupación por indagar en los hechos históricos, así como la conquista de una mayor conciencia histórica, en la medida en

que se estableció el vínculo causal entre los hechos del pasado y los acontecimientos del presente en nuestro país. Por último, los estudiantes calificaron como una necesidad para el mundo de hoy los valores éticos y morales; algunos, inclusive, se ocuparon de la ética profesional y la responsabilidad social en el desempeño laboral, la búsqueda del bien común sobre intereses particulares, y otros más se atrevieron a realizar una crítica de algunos sucesos noticiosos que consideraban antiéticos. Al final del semestre, seis estudiantes se inscribieron en un curso para veedurías ciudadanas ofrecido por el Concejo Municipal de Pereira, Colombia; estas tienen como propósito formar a las personas y a las organizaciones comunitarias para que ejerzan la labor de vigilancia sobre las entidades públicas y privadas y para que contribuyan al proceso de renovación de las costumbres y las prácticas ciudadanas. Todo lo cual demuestra que a través de la lectura de una novela que narra hechos controvertidos para la sociedad colombiana, como sería el caso del narcotráfico, se abrió un espacio de reflexión en el que un número considerable de los estudiantes ganó en términos de sensibilidad moral, lo cual demuestra, a nuestro juicio, la validez de la hipótesis inicial.

Discusión y conclusiones

Con la reivindicación de la emoción por las neurociencias, ha quedado en entredicho la autosuficiencia de la razón en el campo moral, uno de cuyos corolarios sería el consabido déficit motivacional de las éticas cognoscitivas. Todo lo cual haría necesario vincular la razón con la emoción como una manera de sensibilizar al estudiante en lo relativo a la moral. Y es justamente en este punto en el que se cifra la pertinencia de la literatura y muy especialmente la novela.

Fue así como en esta investigación, realizada con una muestra de estudiantes universitarios colombianos de quinto semestre de Tecnología

Eléctrica que cursaban la asignatura de Constitución Política y Ética, pudimos observar un cambio significativo en sus juicios de valor, al tiempo que se operó una transformación en sus imaginarios respecto de los fenómenos del narcotráfico, la corrupción y el conflicto armado, a partir de la lectura de una novela que aborda acontecimientos de la historia colombiana.

Cabe anotar que no se dieron diferencias significativas en las respuestas entre los grupos de mujeres y de hombres, aunque pudimos observar que hubo una menor coincidencia de opinión frente al tema de la legalización de las drogas. Hubo dos puntos en los cuales se dio un total consenso, en la desaprobación a la clase política y en la convicción de que hay una visión negativa sobre Colombia en el extranjero. Una amplia mayoría califica muy críticamente el sistema educativo y lo considera como el primer problema a resolver, por encima de la corrupción y el narcotráfico. El respeto es el valor más importante señalado por los estudiantes.

Un aspecto a destacar es el hecho de que buena parte de los participantes tenían poco o nulo conocimiento sobre los orígenes del narcotráfico y del conflicto armado. A partir de la lectura de la novela propuesta, se evidenció la importancia de indagar el pasado y recuperar la memoria histórica; esto se hizo palpable en las respuestas del segundo cuestionario y en el trabajo final. En la valoración total de la actividad los estudiantes manifestaron que la lectura de la novela logró que se interesaran por conocer la historia del país, lo que también se constató en las reflexiones del trabajo final. Resultó gratificante el hecho de que seis estudiantes se inscribieran en un curso de capacitación para veedores ciudadanos ofrecido por el Concejo Municipal de Pereira, ya que esto superó los objetivos planteados en el proyecto de investigación.

En conclusión, de los datos obtenidos en esta investigación se derivan resultados significativos para la formación en valores éticos y ciudadanos en estudiantes universitarios y puede

servir de base para otras investigaciones en el campo pedagógico. La literatura demuestra ser un medio idóneo para conectar la razón con la emoción y contribuir a la superación del déficit motivacional en los estudiantes cuando se emprende su formación en valores éticos y ciudadanos y se busca incentivar una conciencia histórica.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. México: FCE.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos*. Barcelona: Tusquets.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Carrasco, D., Carrasco, J., y Guerra, E. (2014). Juventud y política en Antofagasta: Hacia una reinscripción de la experiencia política en jóvenes. *Última Década*, 22, 40, 85-107.
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Barcelona: Paidós.
- De Souza Santos, B. (2009). *Pensar el Estado y la sociedad: Desafíos actuales*. Buenos Aires: Waldhuter.
- Derrida, J. (1999). Un pensamiento amigo. "Derrida à prix de ami", entrevista con Robert Magiore, traducción de Rosario Ibáñez y María José Pozo. *Liberation*, 24 de noviembre de 1994. En J. Derrida, *No escribo sin luz artificial*, pp. I-III. Valladolid: Cuatro Ediciones. Recuperado en <http://personales.ciudad.com.ar/Derrida/ami.htm>
- El Tiempo*. La del plebiscito fue la mayor abstención en 22 años (2 de octubre de 2016). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/abstencion-en-el-plebiscito-por-la-paz/16716874>
- García N. (1989). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- García, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos*. México: Grijalbo.
- Hamon, Ph. (1984). *Texte et ideologie*. París: PUF.
- Heidegger, M. (1990). *De camino al habla*. Barcelona: Ediciones del Serbal-Guitard.
- Jácome M. (2009). *La novela sicarésca. Testimonio, sensacionalismo y ficción*. Medellín: EAFIT.
- Jouve, V. (2001). *Poétique des valeurs*. París: PUF.
- Kant, E. (1951). *Crítica de la razón práctica*. Buenos Aires: Ateneo.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- McLean, P. (1978). *El encuentro de las mentes*. Recuperado de http://internacional.elpais.com/internacional/2016/10/03/actualidad/1475485483_032686.html?id_externo_rsoc=fbads_col_likes
- Mélich, J. C. (2001). *La ausencia del testimonio*. Barcelona: Anthropos.
- Nietzsche, F. (1967). *Obras completas, IV*. Madrid: Aguilar.
- Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética*. Barcelona: Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Andrés Bello.
- Platón (1966). *Obras completas*. Madrid: Aguilar.
- Rizzi, A. (3 de octubre de 2016). Muchos 'likes' pocos votos. *El País*. Recuperado de http://internacional.elpais.com/internacional/2016/10/03/actualidad/1475485483_032686.html?id_externo_rsoc=fbads_col_likes
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- Rorty, R. (2002). *Filosofía y futuro*. Barcelona: Gedisa.
- Rorty, R. (2005). *Cuidar la libertad*. Madrid: Trotta.

- Rosenblatt, L. (2003). *La literatura como exploración*. México: FCE.
- Sarló, B. (1996). *Instantáneas*. Buenos Aires: Espasa Calpe.
- Serna, J. (2017). *El tiempo en zigzag: La crisis de las certezas en el nuevo milenio*. Barcelona: Anthropos.
- Transparency International (2016). Índice de percepción de la corrupción 2015. Recuperado de http://transparencia.org.es/wp-content/uploads/2016/01/tabla_sintetica_ipc-2015.pdf
- Van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel, 192.
- Vásquez, J. G. (2011). *El ruido de las cosas al caer*. Bogotá: Alfaguara.
- Verón E. (2009). *La semiosis social: Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.

Abstract

The commitment to literature for ethical training in the university. A classroom experience with Colombian students

INTRODUCTION. This article aims to show how literature offers a valid alternative to work on citizen values with Higher Education students, making possible the connection of reason with emotion in order to overcome the motivational deficit of the cognitive ethics, which are repeatedly referred by specialists in moral philosophy. The analysis is carried out from a classroom experience within the framework of a research project at a Colombian university. **METHOD.** The sample is made up of a group of students from both genders of the field of Industrial Technology in their fifth semester at a Colombian university. They were given an open-ended questionnaire at two separate times, before and after the reading of a novel, with the purpose of evaluating the incorporation of ethical and citizen values. **RESULTS.** The results show that there was a change in the way in which the students expressed their judgments and that a transformation was made in their imaginary regarding the phenomena of drug trafficking, corruption and the Colombian armed conflict. **DISCUSSION.** From the research, significant achievements are derived for the training in ethical and citizen values in these students and can serve as a basis for future research in the pedagogical field. Literature proves to be an ideal medium to connect reason with emotion and contribute to overcome the motivational deficit in students when the training in ethical and citizen values are undertaken and a historical awareness is sought.

Keywords: *Higher education, Literature, Moral sensitization, Citizen values, Historical memory.*

Résumé

Le pari de la littérature pour la formation éthique à l'université. Une expérience dans une classe d'étudiants colombiens

INTRODUCTION. Cet article vise à montrer comment la littérature présente une alternative valable pour travailler les valeurs citoyennes avec les étudiants de l'enseignement supérieure en reliant la pensée et les émotions afin de combler le déficit motivationnel présent dans les étiques cognitives auquel font référence habituellement les spécialistes en philosophie morale. L'analyse est effectuée à partir d'une expérience dans une classe dans le cadre d'un projet de recherche dans une université colombienne. **MÉTHODE.** L'échantillon est constitué

par un groupe d'étudiants des deux sexes en cinquième semestre de technologie industrielle d'une université colombienne auxquels est appliquée, avant et après la lecture d'un roman, un questionnaire de questions ouvertes à deux moments afin d'évaluer l'incorporation des valeurs éthiques et citoyens. **RÉSULTATS.** Les résultats nous permettent de vérifier un changement dans les jugements de valeurs émis par les étudiants, notant qu'une transformation dans ses imaginaires s'est survenue en ce qui concerne le trafic de drogues, la corruption et le conflit armé en Colombie. **DISCUSSION.** De cette recherche se dérivent des conclusions importantes pour la formation en valeurs éthiques et citoyens des étudiants universitaires. Celles-ci peuvent servir de base pour des futures recherches dans le domaine de l'éducation. La littérature apparaît comme un moyen permettant de connecter la pensée et les émotions qui contribue à combler le déficit motivationnel chez les étudiants lorsque, d'un côté, leurs formation en valeurs éthiques et citoyens est menée et, d'un autre côté, on encourage une conscience historique.

Mots-clés: *Enseignement supérieure, Littérature, Sensibilisation morale, Valeurs citoyens, Mémoire historique.*

Perfil profesional de la autora

Victoria Eugenia Ángel Alzate

Máster en Literatura por la Universidad Tecnológica de Pereira. Especialista en Didáctica de la Literatura por la Universidad de Caldas. Actualmente adelanta estudios de Doctorado en Literatura. Profesora titular del Departamento de Humanidades de la Universidad Tecnológica de Pereira. Directora del grupo de investigación Lenguaje, Literatura y Política: Estudios transversales. Sus líneas de investigación se centran en la literatura y sus posibilidades pedagógicas y en los estudios culturales. Correo electrónico de contacto: vican@utp.edu.co
Dirección para la correspondencia: Departamento de Humanidades de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Carrera 27 # 10-02 Barrio Álamos - Risaralda - Colombia.

SHAPING A NEW ETHICAL LANDSCAPE IN TEACHER EDUCATION: AN IRISH EXPERIENCE IN AN INTERNATIONAL CONTEXT

Dando forma a un nuevo paisaje ético en la formación de maestros: una experiencia irlandesa en un contexto internacional

ROSE DOLAN & PÁDRAIG HOGAN
National University of Ireland Maynooth

DOI: 10.13042/Bordon.2017.690407

Received date: 01/02/2017 • Accepted date: 31/05/2017

Corresponding Author: Dr Rose Dolan. E-mail: rose.dolan@nuim.ie

INTRODUCTION. This article reviews a gradual but decisive transformation in teacher education in Ireland. It traces, firstly, the outlines of traditional models of teacher education — based historically on UK patterns. These rarely addressed directly the ethical dimensions of professional learning. Such learning largely consisted of acquaintance with a body of theory on the one hand, and on the other, initiation into inherited attitudes and practices for survival in the workplace. The article examines successive efforts to change these models. **METHOD.** Taking as an illustrative study the efforts of one university to transform this pattern, we explore how a new rationale emerged during the 1980s and progressively came to fruition thereafter. Critical attention is paid to concerns like the teacher's ethical agency and reflective capacity. The research structure has five parts. The first sketches the historical context, revealing how key ethical questions often remained peripheral in teacher education. The second traces the different directions taken by teacher education in the UK and Ireland in the 1980s and provides a summary of the new rationale we developed at Maynooth. The third reviews the notion of teachers' ethical agency, and its importance for that rationale. The fourth illustrates how the new rationale changed the experience of becoming a teacher, specifically through the Higher Diploma in Education. The final section reviews the consequences of the new approach and its broader import for national policy at a time when Ireland's Teaching Council progressively embraced a critically reflective approach to teacher education as a whole. **RESULTS.** The results of the new approach are reviewed incrementally through the paper, to reveal how the ethical dimensions of professional learning became more central and more fruitful. **DISCUSSION.** The discussion, throughout the paper, focuses on the actions needed to make the ethical dimensions of professional learning more relevant and meaningful.

Keywords: *Ethical agency, Reflective capacity, Research-informed practice.*

Introduction

Since the early 1980s student teachers on the postgraduate Initial Teacher Education (ITE) programme in our university, namely the Higher Diploma in Education (HDE), have engaged in self-appraisal and peer-appraisal as part of the programme. Processes such as video and audio analysis of classroom practice and assignments became central, focusing on the critical exploration of the students' autobiographies as learners. Such processes helped them, as found by a 2002 evaluation study, to "develop critical self-awareness, gain insights into their own classroom practice, analyse the implications of their actions in the classroom and overall, confront the quality of their teaching" (Drudy and Uí Chatháin, 2002: 35).

At the beginning of the 21st century, a number of former secondary teachers joined the university's Education Department and a further shift in emphasis in the HDE programme took place. Incremental changes were made by the staff; changes that had strong resonance with an action research approach to professional development. Engagement with reflective practice intensified, inspired by Brookfield's work on critical reflection (Brookfield, 1995). This article reviews how forms of professional preparation which were traditionally rites of introduction to a subservient order became transformed. It puts the spotlight on how this was accomplished in our own university, while pursuing a vision of education as a practice in its own right; a practice which is at its heart critical, reflective and co-operative.

The Historical Background

The traditional pattern of ITE in Ireland can be described fairly quickly. That pattern became established well before the country's independence from the United Kingdom in 1922, so it was similar in key respects to the UK pattern. For trainee primary teachers courses

were provided in training colleges rather than in universities and they led to the award of a teacher's diploma after two years of study. Trainee secondary teachers followed a one-year postgraduate course in university, leading to the HDE. To enrol on a course for this diploma applicants needed a primary degree, most often a B.A. or a B.Sc., awarded after three years' study as a university undergraduate. For teachers of technical-practical subjects at secondary level, there were two-year courses, or sometimes three-year courses, available in a few small training colleges.

After independence there was little structural change. The basic pattern of ITE remained fundamentally the same for more than a further half-century. The first major changes came in the mid-1970s, when teaching became an all-graduate profession. The two-year courses for primary teachers were restructured as three-year courses leading to a B.Ed. degree. The courses still took place in training colleges (now renamed as Colleges of Education) rather than in universities, although these colleges became 'recognised colleges' of universities. Similar developments were taking place in the UK at that time. But courses for secondary teachers remained largely untouched by these reforms of the seventies. A notable exception was that a handful of small B.Ed.-type courses of four years' duration were inaugurated on a few campuses at the time, for teachers of subjects like Physical Education, Home Economics, Religious Education and Art. But these didn't become a model for others to follow and the HDE remained the main route to qualification for the great majority of Ireland's secondary teachers.

The next major change to ITE, which marked the beginning of a third distinct era, occurred at the beginning of the second decade of the twenty-first century (2011). The Irish government's Department of Education and the Teaching Council (the new statutory body for regulating the teaching profession) extended

B.Ed.-type courses to four years, and HDE courses from one year to two. This policy action was based on research studies, and on commissioned reports and policy documents on ITE from 1991 onwards. Swiftly on the heels of this policy change came a further major development: a government decision in 2012 to restructure Ireland's twenty-six teacher education institutions or departments into six 'Institutes', each of the six becoming integral to one or other of the country's universities. The first change was to be accomplished by 2015 and the second by 2016.

From these opening remarks it can be gathered that quite different conceptions of ITE prevailed in each of the three main periods just outlined. Underlying these differences moreover lay quite different views on the ethical agency of teachers. The first period, namely the half-century from the mid-twenties to the mid-seventies, could fairly be called a conservative period; but it is important that the term is understood as a description, not a judgement. The second period, from the mid-seventies to the end of the first decade of the twenty-first century, could rightly be called a mixed era, where significant changes in some areas of ITE were matched by little change in others. The third period, although it is still in its early days, can already be seen as one of transformation. Such historical periods have parallels in many countries, though the timing, and the dominant character of each one, may vary from one country to another.

In the exploration that follows here we shall review what the changes have meant for the ethical agency of teachers; that is, for their capacity and their scope to influence for the better the educational lives of their students. Our own university, the National University of Ireland Maynooth, began to develop a fresh rationale for secondary ITE in the early 1980s, involving some video-recording of teaching placements in schools and follow-up analysis by the student teachers in the university.

Later, as we shall see, it played an active role in promoting some of the changes associated with the third period. But it was also taking some pioneering initiatives in ITE during the second period, though in less conspicuous ways. Maynooth therefore serves as a useful case study for our review. The issues examined in that review will also be considered however in the context of wider changes, nationally and internationally.

Parting of Ways and Building New Paths

In Ireland's case the character of the educational system in the first half century after independence (1922) was strongly paternalistic. Unlike other countries however, where church and state fought each other for the control of schooling, the newly independent Irish government deferred continually to the Catholic church in matters of social and educational policy.¹ ITE institutions, including the education departments of most universities, remained strongly influenced by Catholic orthodoxy until the late sixties or early seventies. The introduction of a learner-centred primary curriculum in 1971, and of the three-year B.Ed. courses for primary teachers during the mid-seventies, marked the start of the second of the three eras identified above. Some important shifts now began to take place in the professional cultures of ITE. Research perspectives became central in the students' studies. They were largely introduced through traditional lecture courses in four main disciplines of educational studies, commonly referred to as 'theory' courses: sociology of education, educational psychology, history of education, philosophy of education. We have remarked earlier that the B.Ed. courses were chiefly for primary teachers and that the long-standing HDE course continued as the main route for intending post-primary teachers. The four theory disciplines also became firmly established in the HDE. The courses for both

primary teachers and post-primary teachers thus became more theoretical.

Insufficient attention was paid during these changes however to the question of how the new theoretical studies would inform the professional ethics of student teachers. Many criticisms were made over the following decades of a rift between the theory that student teachers studied in college and the practical learning that took place during their teaching placements in schools. Such criticisms were voiced in many countries of course, and can still be heard. In the United Kingdom, particularly England, the criticisms of 'theory' gathered a strong political force during Margaret Thatcher's three terms as prime minister (1979-1990). Neoliberal campaigners there urged strong government action, and successfully so; for instance the Hillgate Group's manifesto of 1989, *Learning to Teach*, and Sheila Lawler's provocatively titled critique of the following year, *Teachers Mistaught: Training in Theories or Education in Subjects?* (1990). In the policy climate created by the 1988 Education Reform Act, ITE in England, Wales and Northern Ireland was restructured during the 1990s, with the traditional foundation courses being replaced by 'competences' approaches. By 1998, in Northern Ireland there were no fewer than 92 competences to which the goals of ITE courses had to be aligned (DENI, 1998). The changes in the UK were strongly resisted by most in the field of educational research. Teacher educators criticised the 'deskilling' of teachers and the systematic replacement of teachers' ethical agency by enforced compliance with government imposed goals and targets. There are some illuminating studies of this period in the UK to be found in Gilroy, 1998, 2003; Maclure 2008.

These policy developments in the UK marked a decisive parting of ways between the tenor of ITE there and in Ireland. The five principles underlying Ireland's 1998 Education Act arose from a national educational debate during

the nineties and they give some indication of the parting of ways with the UK. These five principles are: partnership, pluralism, quality, equality, accountability (Government of Ireland 1998). The 1998 Act marked a further decline in church influence in education, though it is true to say that the churches (mainly the Roman Catholic Church) still retained some of their historic powers, particularly in the control of primary education. In any case, the climate in Ireland during the nineties, and more so in the new century, was hospitable to the introduction of initiatives with a fresh ethical tenor in ITE by universities themselves.

In the case of our own university such initiatives involved a move to get the students more directly participating as constructive critics of their own professional learning. The new rationale which had begun in the early 1980s was now, at the beginning of the new century, actively expanded. It became more closely informed by research perspectives, and particularly by 'reflective practitioner' perspectives. The decisive developments in that expansion are reviewed in the second next section of the article, after the notion of agency has been explored and clarified in the next section. In the remainder of this current section however it is worth highlighting the main characteristics of the new rationale itself. This rationale eschews a 'competences' approach to ITE, together with its emphasis on behaviourally defined skills that are assessed independently of each other (Dolan & Gleeson, 2007). The rationale involves an 'ontological turn' (Aldridge, 2015), focusing in particular on cultivating the student teachers' self-understanding and capacity for pedagogical action. Accordingly, it seeks to enhance the student teachers' own experiences of learning, their pedagogical insights, their moral energies, their communicative capabilities and, not least, their capacity to work co-operatively in critiquing their own practice. Such a rationale brings together insights reclaimed from an original Socratic tradition with insights from

recent work in reflective practice researches. These more recent insights include, for instance, Dewey (1938/1995), Gadamer (1995), Brookfield (1995), Munby & Russell (1994), Oosterheert et al. (2002). What the distinctive ethical orientations of this rationale mean for the learning practices of student teachers, and for our own work as teacher educators, didn't become disclosed all-at once, or indeed in a few landmark revelations. Rather, as we have been intimating above, it grew incrementally from sources like the following: from our reflections on our work with students, teachers and school leaders; from our readings of research literature; from our research projects; from exchanges with educational policymakers and the national support agencies in education. Notwithstanding its many sources the main features of the rationale can be summarised in the following points:

- a) In contrast to conceptions of teaching and learning which give pride of place to one or more forms of transmission, formal education is conceived in a more promising and more defensible way when it is understood as an open-ended quest, whatever the field in question; a quest that is collectively and individually engaged in by students, often led by an educator, though not necessarily so.
- b) To engage fruitfully in this quest, students need to become sufficiently fluent in the field in question to *join* a keenly-focused exploration. An important point here is that such exploration can take place at many levels, beginning with the most rudimentary and proceeding to the most advanced venturings.
- c) The effort required in becoming fluent is stimulated and supported by uncovering an appetite to understand better and to know more. This appetite can itself be cultivated by a teacher's actions in promoting high-quality learning experiences. And here there are two important steps: firstly the teacher's perceptive leadership of a joint exploration of new conceptual and imaginative neighbourhoods; secondly, the continual renewal of a desire to become more at home in such neighbourhoods — science, art, history, religion, etc. — thus overcoming in some degree one's previous limitations, biases and even aversions.
- d) Even where the teacher is already familiar with the paths being explored, he/she is ever-ready to travel them afresh with new groups of students, and to discover new things along the way. The teacher himself/herself remains a committed student.
- e) The spirit of exploratory learning can be greatly nourished by a greater diversity of learners in a learning environment. But it can also be threatened, or even undermined by any forms of chauvinism, belittlement, exclusion or favouritism.
- f) For teachers to cultivate attitudes and practices such as these in learning environments, their own education as teachers needs to embody them in their own practices of professional learning, thus *becoming ethically disposed* in certain ways rather than others; ways that are definitive of education itself as a distinctive practice.
- g) This point about dispositions is doubly true of teacher educators. But it carries an additional necessity — namely a commitment to ongoing research that can further illuminate the practice and uncover new possibilities for its enhancement.

This rationale, we should like to add, is provisional in character. That is to say it remains continually open to critique with a view to its own improvement. To understand more clearly however the transformative nature of the approaches springing from the rationale, it is now necessary to look more particularly at the meaning and significance of the ethical agency of teachers.

The Teacher's Ethical Agency

Let us begin here by observing that the term 'the teacher's ethical agency' is a more specific term than the widely-used one 'the teacher's professional scope'. The ethical agency of teachers refers to their capacity to discern what is needed to make learning environments healthy and fruitful; the capacity moreover to use their influence in such environments in imaginative, energetic and educationally defensible ways. Criticisms of restrictions in teachers' professional scope, and of the 'deskilling' of teachers, have frequently been voiced internationally in recent decades by opponents of test-driven educational reforms. But amid all concerns about professional scope and deskilling, rarely does one hear reference to anything as concrete and as fundamental as the curtailment of teachers' ethical agency. Wherever the opportunity to open up new imaginative landscapes — in maths, geography, Spanish etc. — is systematically restricted, the *capacity* to do so begins to diminish. And in that degree the solidarity that defines a healthy learning environment evaporates. This should concern the critics much more than it seems to. Perhaps it does, but the prevailing critical language is inadequate if it doesn't reach for something more insightful than commonplace terms — like 'deskilling' and 'professional scope' — that don't reach to the heart of the matter. A brief consideration of what attracts people to teaching as an occupation, and what keeps them fulfilled and renewed there, should help to illustrate the importance of this point.

Research studies conducted with teachers that have been published in different parts of the Anglophone world over the last 25 years are remarkably consistent on the reasons why people enter teaching. This research shows that such reasons ('motivations' if you wish) are manifold. But consistently to the fore in what teachers themselves report is what is regularly called the 'altruistic motive': a desire to make a difference for the better in the lives of learners.

By contrast, aspirations for financial reward feature rarely if at all among the reasons offered (Alexander, Chant & Cox, 1994; Johnson, Berg & Donaldson 2005; Marshall, 2009; Lawlor, 2014). It should be mentioned here however that some countries have had difficulties in recruiting promising candidates for teaching and have had to consider incentives, including financial ones, to attract sufficient applicants (Eide et al. 2004; OECD, 2005; Howson, 2012).

Of course the desire to make a difference for the better can be fulfilled in many other walks of life; but where teaching is concerned it means becoming communicatively discerning and capable in a number of key domains — for instance in one's relationships to the subjects being taught, to the students, to colleagues, to parents and so on. This becoming-capable is, at its core, an ethical matter. More precisely, it is the gradual, perceptive discovery of an ethical orientation to which one's thinking and actions as a teacher thenceforth become attuned. Something of this kind occurs in most walks of life that seek to serve some public good: becoming a nurse, a doctor, a community worker, an engineer, and so on. In the case of teaching as an occupation however, the core of the matter always and everywhere involves learning; even more than it involves teaching itself. This includes a specialised and prolonged learning-about, as is the case in other occupations and professions. But it also involves a learning-with and a reflexive learning (learning to know oneself and the less evident effects of one's interpersonal actions), to a degree that isn't called for in other occupations. There are strong resonances here of what authors like Stenhouse (1979/2012) and Elliott (2012) call the 'teacher as researcher', but with a specific and sustained emphasis on the teacher's capacity for ethical action *through* the teaching of his/her subjects.

This reflexive learning is arguably the most crucial in becoming a teacher, as the quality of all the other learning one does, either as a

student teacher or a more experience teacher, depends on it. This is what is meant by an ontological shift, and it needs a few words of explanation. In short, a teacher who has an educated sense of his or her own ignorance is embarked from the start on a different road from the teacher who acquiesces in a picture of herself as expert, or indeed as a transmitter of knowledge, skills and understanding. One of the most striking examples of such a contrast in Western literature is that between Socrates on the one hand and the Greek sophists on the other. Leaving aside all talk of so-called ‘Socratic method’, there is an insight to be reclaimed here which such talk usually beclouds. As one who was reflectively involved in educational work for most of his life Socrates came to an important conclusion which he still continually put to the test in his educational encounters: Even the most successful of human efforts to gain knowledge and understanding remain partial, and in both senses of that word: (a) incomplete; (b) coloured by biases, many of which lie beyond our conscious awareness². Human pretensions to absolute knowledge, or to knowledge that claimed to be free of all error, are therefore mistaken. On a Socratic view, one would need to be a divinity, as distinct from a mere human, to escape the bounds of partiality. Or as Socrates himself put it during his trial: ‘Real wisdom is the property of God and this oracle [at Delphi] is his way of telling us that human wisdom has little or no value’ (Apology 23a, Plato 1999). On such an account it would be foolhardy for mortals to play at being God, and particularly so for teachers and schools to entertain such pretensions.

All of this contrasts strongly with any picture of the teacher as the possessor of truth, or even of knowledge, which is then transmitted incrementally to students or pupils. But this has been the more dominant understanding of formal learning in the history of Western education, from Socrates’ own time onwards. Custodial conceptions of teaching and learning have tended to dominate in the history of

Western education — for many centuries in ecclesiastical form, but also in political forms in more recent centuries. In fact the prevalent tenor of educational reform internationally in recent decades — with some notable exceptions — has tended to cast schools as compliant subordinates to the demands of the current party in power. Very many governments in Western democracies — including centre-left and centre-right — made policy reforms from a neoliberal stance, thus requiring new forms of servitude and compliance on the part of teachers (Sahlberg, 2011). This all but eclipses the ever-vulnerable notion of teaching as a practice in its own right. In such circumstances, which are not nearly as pronounced in Ireland as in other countries, it becomes particularly important to reclaim and elucidate the notion of the ethical agency of teachers.

A keenly thought-out understanding of teachers’ ethical agency not only helped to inform at its heart our developing rationale for ITE. It also made us more critically conscious the dangers in what Sahlberg has called an international virus: the Global Education Reform Movement, or GERM for short (Sahlberg, 2011, p.99ff). Both the richer understanding of teachers’ ethical agency and our consciousness of the inclement atmosphere of international reform, sharpened our attentions in building improvements into our own ITE courses. We now take up that story again from where we left off from it in the previous section, namely at the turn to the new century.

The New Rationale In Action: Reforming the Higher Diploma in Education

As mentioned earlier, since the early 1980s student teachers in our university have engaged in self-appraisal and peer-appraisal as part of the programme. Student teachers were videotaped in their placement schools and these videos were then analysed in small peer groups, facilitated

by staff from the university's Education Department. During the programme, they also completed an assignment using the Flanders Interaction Analysis Coding System (FIACS) (Flanders, 1970). This required them to record a typical lesson and to then code and analyse it in order to "develop critical self-awareness, gain insights into their own classroom practice, analyse the implications of their actions in the classroom and overall, confront the quality of their teaching" (Drudy and Uí Chatháin, 2002: 35). Finally, a Semester One assignment gave them the option to critically explore their autobiographies as learners as sources of insight into their practices as student teachers (Brookfield, 1995).

At the beginning of the 21st century, a number of former second-level teachers joined the Education Department and a further shift in emphasis in the HDE took place. This was firstly evident in the foundation disciplines (educational psychology, philosophy of education, sociology of education, history of education) where the lecturers on all four of the foundation disciplines were former primary or secondary teachers. The change moved the focus within the foundation disciplines to a more applied version of those disciplines, where lecturers used examples from practice to illustrate how theoretical constructs inform, illuminate and critique the day-to-day practices of schools and classrooms. Research conducted by Lyons et al (2003), drawing on Bourdieu's concept of cultural capital, was used to explore interactions between teachers and parents. Definitions of quality in education were examined in order to productively unsettle assumptions that link quality mainly to results in examinations. Engagement with theories of learning actively confronted assumptions that all pupils learn in the same way.

The changes to the HDE programme in the department that took place in the first decade of the 21st century were incremental, occurring gradually during that period of time. Conversations with colleagues in the department,

combined with reading literature about learning to teach and reflection on experiences as a student teacher, prompted us to think about how various aspects of the programme connected to each other in the minds and actions of student teachers. This correlated strongly with an orientation towards action research as part of professional practice: defining the issue, gathering and analysing data, using the literature and collegial conversations to bring different perspectives to guide the research, planning and implementing the plan, evaluating the results of the implementation, re-entering the cycle. There was also a strong engagement with reflective practice, inspired by the work of Brookfield in relation to critical reflection (Brookfield, 1995). Our autobiographies as teachers and learners, our students' eyes, the experiences of our colleagues and theoretical literature all played a role in informing the changes implemented year by year. The external examiner, who consults with both staff and students, noted that, since 2004, the programme as a whole became more integrated without sacrificing breadth, describing it as 'a copy-book example of imaginative, sustained and wise curriculum and assessment development' (External Examiner report, 2009-2010).

The changes are best understood thematically rather than chronologically and they are illustrated in the following four examples, namely: the integration of the foundation disciplines, Formative Assessment as a guiding principle, changes to placement practices, and pedagogical approaches.

Integration of the Foundation Disciplines

In the academic year 2007-2008, a new module entitled 'The Teacher as a Critically Reflective Practitioner' was introduced and taught in semester 1 of the programme. Developed through staff collaboration, this module drew three of the four foundation disciplines together in an integrated fashion in order to

assist student teachers in the development of their practice and of integrated thinking about practices in teaching and learning. The assessment encouraged student teachers to draw on their practicum experiences to illustrate how particular theories informed or deepened their understanding of educational practices in the classroom and beyond. Each of these assessments was marked by at least two of the lecturers from the foundation disciplines, thus acting as a professional development opportunity for the academic staff teaching on the programme. This further developed the integration of theory and practice. In later years, student teachers from the Department's new undergraduate ITE programme also attended this lecture series. When the HDE (i.e. the postgraduate programme) later expanded to two years and the award became a Professional Master of Education (see article on 'The Professional Master of Education' in this volume) this interdisciplinary way of thinking provided a basis for the research work undertaken by the student teachers.

Formative Assessment

Developments in the HDE during the first decade of the 21st century were also influenced by other work undertaken by the university's Education Department at that time. From 2002 to 2007, the department undertook a major research and development project, 'Teaching and Learning for the 21st Century' (TL21), which involved working with experienced teachers on their continuing professional development. Staff in the department who were involved in the TL21 research also lectured and tutored on the HDE programme and ideas from this research naturally influenced the restructuring of the HDE. Formative assessment was one such idea. Prior to this, student teachers' placement had been assessed using a series of competency statements. A number of professional development seminars were run with the placement tutors resulting

in the development of a rubric. This developed ownership of the grading mechanism and a common understanding among the team of tutors. The rubric was shared with the student teachers and they were invited to participate in a self-assessment exercise during the programme, thus raising their awareness of their own capabilities and of areas for development.

The Flanders Interaction Analysis Coding System assessment was replaced with a classroom-based action research project where student teachers choose a particular pedagogical area that they wish to understand in more depth and develop their capabilities within the classroom. Because the choice of topic was now within the students' control, it created an opportunity for them to critically engage with their own work. This also gave an impetus for engaging in professional conversations with their classmates and their tutors, not least in relation to issues of justice and inclusion.

Evidence gathered from our evaluation of the 2013 cohort of students revealed that the shift in thinking called for in taking an action research approach brought into the open some important conflicts, or contradictions, in assumptions. The following four were among the most frequently occurring examples:

- The contradiction between their experiences as pupils and their experiences as teachers: "I realised (slowly!) that I could not teach my students in the style that I was taught".
- The contradiction between a single way of learning and the multiplicity of ways of understanding the world: "I assumed everybody would be instantly be captivated by new pictures and new ideas brought to the classroom".
- The contradiction between teacher as subject expert with responsibility for transmission of that subject knowledge and the teacher as creator of environment of learning: "I was very textbook

oriented which meant that I knew what I was teaching was correct but this fell short with my students. Some of my students found this information difficult to process while others found it easy to understand”.

- The contradiction between their experience and the experiences of their pupils: “I assumed that reading newspapers would be a daily occurrence in the households of the pupils”.

Technological developments in video recording also changed the video analysis system within the programme. Student teachers were now given responsibility to videotape themselves and engage in peer group analysis. This allowed them to video and view their own and others’ classroom practices on at least two occasions during the year.

These initiatives encouraged student teachers to work in collaborative ways, confront conflicts in assumptions, to develop their professional capacities, and to strengthen their ethical agency. This involved the students not only in following a new approach to teacher education, but also in contributing to the development of the rationale for that approach.

Placement Practices

Corresponding changes were also made in placement practices. The placement tutors now gave a greater emphasis to utilising the student teachers’ experiences within the classroom as prompts for discussion and reflection. Analysis of written post-supervision feedback to student teachers likewise placed a stronger focus to the following areas: preparation and planning, the student teachers’ pedagogical actions during class and pupil involvement during the class. Our analysis of audio-recorded supervision conferences highlighted the following processes. Questions posed by placement tutors probed the pedagogical thinking of the student teachers

so as to assist them in the articulation of their practices. Alternatives increasingly became co-constructed as the placement tutor brought his/her own authority of experience to the discussion; not as an authority of position but rather as a framework to guide the questions and the discussions. Within this kind of model, the tutor recognises that the student teacher has much to contribute to the process and that he/she may have a rationale for practice that is different but no less valid to that of the tutor.

Pedagogical Approaches

From what has been said in the above paragraphs it will already be clear that important changes were taking place in our pedagogical approaches in ITE. But the redesigned postgraduate programme still had to operate within certain timetabling and other constraints. Although the timetable remained structured in blocks of one-or two-hour lectures with a class size of 120 to 160 student teachers, lectures were rarely conducted in a traditional lecture format. The pedagogical approaches we developed at this time still remain definitive of our approach and they include the following. There is, to start with, the use of illustrated lectures, small group discussions, group work, showing video clips of teaching and inviting feedback from the student body. There is also an extensive use of digital resources to engage the student teachers during lectures. Student teachers are given time to engage in reflective journaling during the lectures as well as afterwards. Such approaches are congruent with Loughran and Russell’s (1997) concept of modelling teaching for student teachers. Such approaches are less prone moreover to the ethical disablement that can develop among practitioners when ‘theory’ is placed in one compartment and ‘practice’ in another. Finally, such approaches emphasise how important it is to demonstrate through one’s own practice as a teacher educator the ideals that underpin one’s work.

The productiveness of these integrated changes is evidenced in the comment by the external examiner (2009-2010) that “One sees and admires how ‘theory’ (not excluding the ‘foundation disciplines’ of philosophy, sociology, psychology and history of education) and practice resonate strongly in each other, mediated ... by classroom action research ... and a highly innovative module in Teacher as a Critically Reflective Practitioner...”.

Reviewing the Changes

There is an acknowledgement in the account presented above that student teachers are adult learners, each with an experience of life that can be drawn upon. For instance, video recordings we have made of our own lectures regularly show the student teachers engaged in thinking about and commenting on their own experiences of teaching at certain points during the lecture. This strongly echoes the authority of experience described by Munby and Russell (1994): a form of knowledge-in-action (Schön, 1983) that can be drawn on and articulated by the student teacher as s/he learns to teach. This way of working uses the placement experiences of the student teachers as source material for reflection, not only during small group seminars, but also during lectures. The student teachers contribute their experiences as learners and as teachers to the lectures, resulting in a peer-learning model within which theoretical constructs are explored through reflection on practice.

As regards the lecturing staff, a ‘meaning-orientation’ towards learning — i.e. an orientation towards improving performance through understanding the process of teaching and learning (Oosterheert et al., 2002)³, soon became evident. For instance in feedback interviews with a representative group of teacher educators on the programme, strong indications of such a meaning orientation emerged. This feedback revealed that when

opportunities arose for these teacher educators to adopt an enquiry stance, they chose to do so. They engaged in conversations with others in an effort to understand the issue at hand, rather than merely looking for a way to solve the problem. They also demonstrated Schön’s problem-setting approach to professional practice (Schön, 1983), as distinct from a problem-solving one. The meaning-orientation just mentioned was also observable in their practices as they taught the student teachers. Within this orientation, the teacher educators engage with the student teachers’ experiences of teaching in ways that allow the student teachers to understand the ‘why’ as well as the ‘what’ of teaching. It is this orientation towards learning that acts as a prompt for the use of the ‘authority of experience’ (Munby & Russell, 1994) as a teaching strategy. It is in this practice that the meaning-orientation of the teacher educators becomes visible.

Another key aspect to the development of the programme’s ethical agency lay in the approach to the subject/pupil dichotomy. As distinct from merely working with competences, emphasis became placed more decisively on developing the student teacher’s capability to teach his/her subject(s) with imagination and fluency through a series of subject-specific seminars; equally through a more generic series of seminars that emphasise key teaching and learning strategies. As mentioned earlier, student teachers have long been encouraged to view videotapes of their teaching in collaboration with others and to discuss their practices in relation to teaching and learning. The teachers, on this perspective, develop an ongoing and vibrant relationship with their teaching subjects; one that is a natural counterpart of their ongoing pedagogical relationship with their pupils.

The programme design was, and continues to be, informed by national and international research in the field; research that is congruent with the seven-point rationale mentioned earlier. Key perspectives from this research include the

following: firstly, an in-depth understanding of the nature of quality in educational experience and of the criteria for analysing and evaluating it (Dewey, 1938/1995); secondly, an understanding of the complex nature of a teacher's role, particularly dimensions such as: subject expert, skilled pedagogue, creator of positive learning environments, critically reflective practitioner and member of a professional community (Hoyle, 1974; Shulman, 2004; Teaching Council (2012); thirdly, the promotion of ways of thinking about the role of the teacher that recognise this complexity with its accompanying uncertainties and that offer frameworks for responding (Schön, 1984; Brookfield, 1995); fourthly, an appreciation of the importance of ITE as the first steps in the process of becoming a teacher and of the need to foster both a desire and a capability for continuing to learn and develop over the course of one's career; fifthly, the need to provide structured learning experiences in the university and in the school placements that allow the student teacher to engage with different ways of working with the diverse pupil population of the second level system (Feiman-Nemser, 2001; Darling-Hammond, 2006), requiring us to teach with the understanding of diversity as core to practice rather than as an optional add on; sixthly, an acknowledgement of the experiences of formal

and informal education and of life that adult learners, including young adults, bring with them, requiring an awareness how adults learn (Knowles, 1984); and finally, a recognition of the socialisation impact of the 'apprenticeship of observation'⁴ on student teachers' views of teaching (Lortie, 2002).

When Ireland's Teaching Council (2011) published *Initial Teacher Education: Criteria and Guidelines for Programme Providers*, this marked the first time in the history of the Irish State that the learning outcomes for graduates of ITE programmes were set out. Providers of ITE programmes were required to observe these criteria and guidelines in order to be accredited by the Teaching Council. The changes that had already been made to the HDE at the National University of Ireland Maynooth showed strong correlation with the Teaching Council's proposed national learning outcomes for ITE. Educating beginning teachers with the capacity to critically reflect on their practices, to change and renew such practices through both critical reflection and research, and to engage ethically with the myriad demands of educational practice, remain central goals for us. The article on the Professional Master of Education in this volume examines how these goals are taken up and embedded in a historic new professional qualification for Irish teachers.

Notes

¹ Two decades before independence James Joyce had scathingly remarked in his poem 'Gas from a Burner' (2012): 'Oh Ireland, my first and only love / Where Christ and Caesar are hand in glove'.

² Socrates doesn't put the matter as explicitly or as succinctly as this. It can be inferred however from the comments attributed to him by Plato in the 'Apology', but also from early Platonic dialogues like 'Euthyphro', 'Gorgias', 'Protagoras' and Bk1 of 'Republic'.

³ Oosterheert, Vermunt and Denessen (2002) define three orientations towards learning to teach: a meaning-oriented group, whose orientation towards improving performance was through understanding the process of teaching and learning; a reproduction-oriented group who improved performance by gathering cut and dried practical suggestions from those who were more experienced; and a survival-oriented group who had an undirected way of learning by making *ad hoc adaptations to serious problems that emerged for them*.

⁴ Lortie (2002) uses the term 'apprenticeship of observation' to describe the process whereby primary and secondary students observe the actions of their teachers in classrooms, much like an audience viewing a play. This long period of

observation of what teachers do in different classroom situations provides student teachers with default options that they can revert to in times of uncertainty. However these default options tend to be unexamined actions where the rationale behind the action is not understood, leading to an imitation of actions rather than an understanding of the pedagogical purposes behind such actions.

References

- Aldridge, D. (2015). The Role of Higher Education in Teacher Education. In R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (eds.), *Philosophical Perspectives on Teacher Education*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Alexander, D., Chant, D. & Cox, B. (1994). What Motivates People to Become Teachers, *Australian Journal of Teacher Education*, 19, 40-49.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education, *Journal of Teacher Education*, 57, 300-314.
- DENI (1998). *The Northern Ireland Teacher Education Partnership Handbook*. Bangor, NI: Department of Education, Northern Ireland.
- Dewey, J. (1938/1995). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Dolan, R. & Gleeson, J. (eds.) (2007). *The Competences Approach to Teacher Professional Development: Current Practice and Future Prospects*. Armagh: Standing Conference on Teacher Education North and South.
- Drudy, S. & Uí Chatháin, M. (2002). Gender effects in classroom interaction: Data collection, self-analysis and reflection. *Evaluation & Research in Education*, 16, 34-50.
- Eide, E., Goldhaber, D. & Brewer, D. (2004). The Teacher Labour Market and Teacher Quality. In *Oxford Review of Economic Policy*, 20, 230-244.
- Elliott, J. (2012). Teaching controversial issues, the idea of teacher as researcher and contemporary significance for citizenship education. In J. Elliott. & N. Norris, *Curriculum, Pedagogy and Educational Research: The work of Lawrence Stenhouse* (pp. 84-105). London and New York: Routledge.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013-1055.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing Teacher Behavior*. Boston: Addison-Wesley Publishing Company.
- Gilroy, P. (1998). New Labour and Teacher Education in England and Wales: The first 500 days, *Journal of Education for Teaching*, 24, 221-230.
- Hillgate Group (1989). *Learning to Teach*. London: Claridge Press.
- Hoyle, E. (1974). Professionalism, Professionalism and Control in Teaching, *London Educational Review*, 3, 13-19.
- Howson, J. (2012). *The Future Teacher Workforce: Quality and Quantity*. London: Pearson.
- Johnson, S. M., Berg, J. H. & Donaldson, M. L. (2005). *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention*. Cambridge, MA: Project on the Next Generation of Teachers: Harvard Graduate School of Education.
- Knowles, M. S. et al. (1984). *Andragogy in Action: Applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Lawler, S. (1990). *Teachers Mistaught: Training in Theories or Education in Subjects?* London: Centre for Policy Studies.
- Lawlor, Á. (2014). *Transitions Toward Transformation: Exploring Continuing Professional Development for Teachers in Ireland*. Unpublished PhD Thesis, Education Department, National University of Ireland Maynooth.

- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher: A Sociological Study*, second edition. Chicago: University of Chicago Press.
- Loughran, J. & Russell, T. (1997). Teaching about teaching: Principles and practice. In *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education*, 57-69. Abingdon UK: RoutledgeFalmer.
- Lyons, M., Lynch, K., Close, S., Sheerin, E. & Boland, P. (2003). *Inside Classrooms: The Teaching and Learning of Mathematics in Social Context*. Dublin: Institute of Public Administration.
- Maclure, S. (2008). Postscript: The spirit of the age, *Oxford Review of Education*, 34, 379-384.
- Marshall, J. M. (2009). Describing the Elephant: Preservice Teachers Talk about Spiritual Reasons for Becoming a Teacher, *Teacher Education Quarterly*, 36, 25-44.
- Munby, H. & Russell, T. (1994). The Authority of Experience in Learning to Teach: Messages from a Physics Methods Class, *Journal of Teacher Education*, 4, 86-95.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Oosterheert, I. E., Vermunt, J. D. & Denessen, E. (2002). Assessing orientations to learning to teach, *British Journal of Educational Psychology*, 72, 41-64.
- Plato (1999). *Euthyphro. Apology. Crito. Phaedo. Phaedrus*. Translated by J. N. Fowler. Cambridge MA: Harvard University Press – Loeb Classical Library.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- Shulman, L. S. (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey Bass.
- Stenhouse, L. (1979/2012). Research as a basis for teaching, Inaugural Lecture of 1979 at the University of East Anglia, reprinted in 2012. In J. Elliott & N. Norris, *Curriculum, Pedagogy and Educational Research: The work of Lawrence Stenhouse* (pp. 122-136). London and New York: Routledge.
- Teaching Council (2011). *Initial Teacher Education: Criteria and Guidelines for Programme Providers*. Maynooth: The Teaching Council.
- Teaching Council (2012). *Code of Professional Conduct for Teachers*, Second Edition. Maynooth: The Teaching Council.

Resumen

Dando forma a un nuevo paisaje ético en la formación de maestros: una experiencia irlandesa en un contexto internacional

INTRODUCCIÓN. Se revisa la transformación gradual y decisiva en la formación de maestros en Irlanda. Se empieza esbozando los modelos tradicionales de formación de maestros, que imitaban a los del Reino Unido. Estos modelos rara vez abordaban las dimensiones éticas del aprendizaje del profesional; consistían, por un lado, en el conocimiento teórico, y, por otro, en la iniciación en actitudes y habilidades para sobrevivir en el lugar de trabajo. El presente artículo examina los esfuerzos sucesivos para cambiar estos modelos. **MÉTODO.** Se toma un estudio que ilustra los esfuerzos de una universidad para transformar este patrón conformista. El artículo explora cómo una nueva lógica surgió durante la década de los 80 y triunfó en las décadas siguientes. Se presta atención a preocupaciones como la cuestión ética del maestro,

la capacidad de reflexión y el liderazgo pedagógico. La estructura de investigación tiene cinco partes. La primera esboza el contexto histórico, revelando cómo las dimensiones éticas de la enseñanza a menudo permanecieron aisladas de la formación de maestros. La segunda explora las diferentes trayectorias de la formación de maestros en el UK e Irlanda en los 80 y hace un resumen de la nueva lógica desarrollada en Maynooth. La tercera revisa la noción de agencia ética y su importancia para tal lógica. La cuarta ilustra cómo la nueva lógica produjo cambios en las experiencias prácticas de la formación de maestros, especialmente a través del diploma superior en Educación. La sección final revisa las consecuencias del nuevo enfoque y su importancia para la política nacional en un momento en que un nuevo órgano nacional (el Consejo Docente) adoptó un enfoque crítico reflexivo de la formación de maestros. **RESULTADOS.** Los resultados se analizan gradualmente a lo largo del documento para mostrar cómo las dimensiones éticas del aprendizaje profesional se volvieron más centrales y más fructíferas. **DISCUSIÓN.** Se centra en las acciones necesarias para hacer más relevantes y significativas las dimensiones éticas del aprendizaje profesional.

Palabras clave: *Cuestión ética, Capacidad reflexiva, Investigación informada por la práctica.*

Résumé

*Formuler une nouvelle Ethique dans la formation des enseignants:
Un exemple irlandais dans un contexte international*

INTRODUCTION. Cet article fait le bilan d'un changement progressif mais définitif dans le programme de formation des enseignants en Irlande. Dans un premier moment il retrace les grandes lignes du modèle traditionnel de la formation des enseignants, historiquement basé sur le système de formation anglais. Celles-ci ne traitent que rarement et pas directement la dimension éthique de l'apprentissage professionnel. Un tel apprentissage consistait principalement, d'une partie de la théorie, et d'une autre partie de la pratique des attitudes héritées ou bien des méthodes pour survivre dans les établissements scolaires. Cet article étudie les efforts successifs mis en place pour changer ces modèles. **MÉTHODE.** Cette étude, prend pour exemple les efforts mis en place par une université pour transformer ce modèle. Nous explorons comment une nouvelle logique a vu le jour dans les années 80 et a été progressivement mise en place. Une attention toute particulière est portée sur l'importance de l'éthique des enseignants en tant qu'agence et leur capacité réflexive. Cette recherche est structurée en cinq parties. La première fait le schéma du contexte historique, mettant en valeur comment les questions primordiales sur l'éthique restent souvent en arrière plan dans la formation des enseignants. La deuxième retrace les différentes directions prises par la formation au Royaume-Uni et en Irlande dans les années 80 et résume la nouvelle logique développée à Maynooth. La troisième examine la notion de 'agence éthique', et de son importance pour la logique mentionnée. La quatrième illustre comment cette nouvelle logique a changé l'expérience des futurs enseignants, spécialement à travers du diplôme d'études supérieures spécialisées en Éducation ; ('HDIP'). La dernière partie fait la révision des conséquences de cette nouvelle approche et ses implications au niveau des réformes nationales, à un moment où, en Irlande, le *Teaching Council* (Conseil national des enseignants) adopte pour vision d'ensemble une approche critique et réflexive de la formation pédagogique. **RÉSULTATS.** Les résultats de cette nouvelle approche sont revus de manière progressive et systématique tout au long de cet article, pour révéler comment les dimensions éthiques de l'apprentissage

professionnel, devenues importantes, connaissent un tel succès. **DISCUSSION.** le débat, tout au long de cet article, repose sur l'élaboration des actions nécessaires, pour que la dimension éthique de l'apprentissage soit à la fois pertinente et significatif.

Mots-clés: *Agence Ethique, Capacité de réflexion, Méthode informée par la recherche.*

Author Profile

Rose Dolan (Corresponding Author)

Dr Rose Dolan is a Lecturer in Education at the National University of Ireland Maynooth. Her research interests focus in particular on teacher education and educational leadership. She is co-author (with Brendan Walsh) of *A Guide to Teaching Practice in Ireland* (2009), which is extensively used in teacher education programmes. She has published widely in a range of formats, her most recent paper being 'Competencies in Teaching, Learning and Educational Leadership in a Digital Age' (2016).

E-mail: rose.dolan@nuim.ie

Correspondence Address: Dr Rose Dolan, School of Education, National University of Ireland Maynooth, Maynooth, Co. Kildare, Ireland.

Pádraig Hogan

Dr Pádraig Hogan is a Senior Lecture in Education at the National University of Ireland Maynooth. His research interests include: educational experience and educational environments; justice and equality in educational practice; international developments in educational policy research. His publications number over 100 items, including articles, chapters and books. His most recent book is *The New Significance of Learning: Imagination's Heartwork* (2010).

E-mail: padraig.hogan@nuim.ie

EMBEDDING ETHICAL AGENCY IN INITIAL TEACHER EDUCATION: THE PROFESSIONAL MASTER OF EDUCATION

Integrando la cuestión ética en la educación inicial de maestros: el Máster Profesional en Educación

ANTHONY MALONE

National University of Ireland Maynooth

DOI: 10.13042/Bordon.2017.690408

Received date: 15/02/2017 • Accepted date: 09/06/2017

Corresponding Author: Anthony Malone. E-mail: anthony.malone@nuim.ie

INTRODUCTION. This article is a companion article to the preceding one: “Shaping a New Ethical Landscape in Teacher Education”. It offers a systematic account and a critical review of a new departure in the professional education of teachers in Ireland. In particular, it explores how the teacher education rationale developed at the National University of Ireland Maynooth has been advanced in a new key and embedded carefully into practice. The opportunity to do so arose as the main teaching qualification for Irish secondary teachers became a Master’s level programme: the Professional Master of Education (PME). **METHOD.** The methodology is that of a critical case study. It seeks to identify illuminating insights for broadly comparable cases. It focuses in particular on pioneering initiatives that directly engage the practitioner’s ethical capacities in the learning experiences provided in the new Master’s programme. There are three main parts, followed by a *Résumé* and Conclusions. The first part examines the concrete curriculum innovations necessary to bring the strengthening of ethical capacity to the core of the programme. The second and third parts examine more closely the main features of the new programme and examine the feedback gathered from the first cohort of students. The Conclusion provides an appraisal of the significance of the new directions charted by the PME in the context of the challenging demands democratic society now makes on teachers. **RESULTS.** The results show that the students have very largely embraced the challenges of the new programme and have willingly embarked on initiatives that strengthen their ethical capacities as practitioners. **DISCUSSION.** Throughout the article the discussion reviews the promise of the new emphasis on ethical capability, not just for this cohort of students but for the field of teacher education itself.

Keywords: *Pedagogic practice; Critical-creative, Ethical agency, Initial teacher education, Democratic, Dialogic.*

A New Approach to Ethical Agency

Efforts to strengthen teachers' ethical awareness and capacity through professional learning were underway in the Department of Education at the National University of Ireland Maynooth for over a decade before Ireland's Teaching Council, in a historic development, laid out a new structure for teacher education programmes in 2011. The article 'Shaping a New Ethical Landscape' in this volume reviews the rationale underlying these efforts and their main ingredients (These ingredients are summarised in the paragraph below). The new *Criteria and Guidelines* for teacher education published by the Teaching Council in 2011 reflect in large measure that rationale. Undergraduate programmes were extended by a year, in most cases from three years to four. Postgraduate programmes were extended from one-year diploma to a new two-year programme called the Professional Master of Education (PME). This article will focus specifically on the PME programme for secondary teachers at Maynooth. It will review its work in refining and consolidating among teachers' ethical orientations for professional thought and action that are qualitatively different from those promoted by most conventional teacher education programmes. It should be noted at the start that the PME commenced in August 2014 and is now provided nationwide in Irish universities. It serves as the main route of entry into secondary teaching in Ireland.

To begin with, initiatives like those developed in our department during the first decade of the new century, and described in 'Shaping a New Ethical Landscape', became central features of Year One of the PME programme. These include: (a) integration of the foundation disciplines into two complementary modules — 'Teaching as a Critically Reflective Practice' and 'Teaching, Learning and Assessment'; (b) extensive use of formative assessment, linked to team-work exercises by the student teachers in video-analysis of their own work; (c) an

action research project by each student teacher on developments in his/her own practice; (d) a new approach to the appraisal of work in school placements, with an important element of self-assessment by the student teachers. In the rationale underlying these changes, teachers are viewed not as researchers *per se*, but as practitioners with a critical research capacity in reviewing their own practice. There are some strong resonances here of 'process models' associated with the work of Jerome Bruner (1960) and of Lawrence Stenhouse (1975). Equally strong are influences from the work of John Elliott in promoting action research in teacher education (Elliott, 1993, 2007). There is however less a concern in our work with elucidating a theoretical model than with cultivating ethical orientations that arise from viewing education as a practice in its own right (Hogan, 2010, 2011). The rationale for that work is primarily, but unobtrusively, a Socratic one. This is less a matter of methods or techniques of dialogue than of a commitment to a spirit of open and critical enquiry. Its guiding inspirations spring more from the open *agora* than the more restricted academy. This kind of Socratic spirit is memorably exemplified in the early Dialogues of Plato such as Gorgias, Protagoras, Apology and Republic Book 1. The rationale itself is continually developing moreover. For many years it has been furnished with insights from authors like Hans-Georg Gadamer (1975) and Richard J. Bernstein (1983) into the pervasive presence of unacknowledged influences in all human efforts to understand anything new. No less important are the constructive arguments of such authors on how encounters with inheritances of learning might fruitfully and defensibly be pursued through dialogic engagement in pluralist circumstances.

Not surprisingly then the rationale for the PME seeks to provide learning experiences that bring to light hidden assumptions and presuppositions. Especially important here are assumptions that tend to confine pedagogical attitudes and practices in unquestioning

routines. Such routines may well be effective in producing examination results but they may frequently be more conformist than creative and may also be mis-educational or unconsciously invidious. The later work of Dewey makes a strong contribution to this rationale, particularly his concise restatement of core themes in *Experience and Education* (Dewey 1938/1995). Also important is the work of Stephen Brookfield (1995) on becoming critically reflective teachers and other sources like Freire (1973, 1998) and Bakhtin (1981). Central to such a rationale however is the building of a learning *ethos* that is as inviting as it is challenging. Bakhtin rightly emphasises how it is never enough to simply understand the other's perspective. An active engaged understanding of others' meanings and stances means incorporating those perspectives into one's own frame giving it new inflections and nuances. Also, more important for this rationale is the need to prove fertile and fruitful in the 'agora' of professional practice than any urgency to gain theoretical credentials in the academy. As already indicated, its own credentials spring from long-standing traditions of critical thought.

The picture sketched above contrasts strongly with traditional patterns of teacher education, the student teachers now taking a more active and responsible hand in their own learning and exercising greater ethical agency and autonomy. In Year One of the new programme, placement in schools takes place on two days of the week and the other three days are spent on campus. In Year Two the reverse is the case: three days on placement and two on campus. Year Two of the programme sets out to:

- hone and develop skills in curriculum planning, subject knowledge, pedagogical content knowledge and related methodologies;
- develop imaginative strategies that promote individual and shared learning;
- develop collaborative models of planning coherent, differentiated and integrated teaching programmes which

are informed by ongoing individual and collaborative reflection on professional practice;

- apply knowledge of the individual potential of pupils' dispositions towards learning, varying backgrounds, identities, experiences and learning styles to planning for teaching, learning and assessment;
- develop pedagogically-thinking, research-informed, research-active practitioners.

The new features introduced in the postgraduate diploma programme during the first decade of the 21st century — prior to the introduction of the PME — placed a strong and continuing emphasis on nurturing the student teachers' ethical agency; particularly their capabilities in critically interrogating their own practice and making improvements in that practice that are both defensible and promising. Importantly, these elements had originally been designed to bring the students to a qualification standard; namely to accomplish those levels of proficiency that would enable the graduates to commence their professional careers as teachers. Now however they had to be recast, in some degree at least, as Year One elements of a two-year Master's course; namely as preparatory learning experiences for a further year of full-time professional education. This presented both a challenge and an opportunity. The main challenge was to ensure fruitful progression while avoiding any replication, or reversion to transmission-based learning. The learning experiences provided would enable a wide range of practical materials that could not be accommodated in the Year One to be included. However, they would have to be included in ways that steered clear of a 'learning about' approach; that is to say, in ways that cultivated further the student teachers' reflective capacities, their interrogative capabilities and their readiness to take courageous educational initiatives. As explained in the next section the main opportunity, and challenge, was to avail of the extended placements in Year Two to

promote, in complementary ways, the merits of a Lesson Study approach on the one hand, and a practice-based Master's dissertation on the other.

Provision also had to be made in Year Two for a diverse range of modular inputs on themes such as 'Perspectives on Inclusive Education', 'Educational Leadership', 'Restorative Practice', 'Junior Cycle Reform and Assessment', 'Quality Teaching and Learning', and 'Advanced Special Education Needs', among others. These modules reflect current policy priorities in Ireland, and present challenges that might readily be dealt with, but essentially bypassed, by taking a traditional 'learning about' approach to them. Similar challenges were confronted in the need to provide a programme of professional studies which investigates a range of specialised topics, including 'Building Effective Relationships with Parents', 'Dealing with Critical Incidents', 'Wellbeing and Mindfulness', in addition to a module on 'Understanding Self in Interactions'. As suggested in the previous paragraph, an important feature of these modules is that the students are expected to bring to them the kinds of critical ethical orientations promoted continually from the start of Year One. This means that the various elements are encountered less as information to be received and mastered than as a range of perspectives, policies and strategies to be critically examined and reviewed. Such critical interrogation engages the self-understanding, not just the intellect, of the student teachers, helping to sharpen and refine their emergent ethical orientations, capacities and identities as practitioners.

Refining in incremental ways the intellectual and communicative expertise of teaching practitioners in pedagogic content areas is a key priority in Year Two. In this regard, student teachers are provided with a range of opportunities to engage with their teaching subjects in differing ways: subject-specific, subject-related, generic and cross-curricular. Working at a more advanced level than in

Year One of the programme, student teachers undertake dedicated specialised methodology sessions with a host of leading subject-specific experts. They are also provided with opportunities to engage in subject-related ways with their teaching subjects through a series of 'TeachMeet' events. These formal scheduled periods provide opportunities for student teachers to meet and share good pedagogic practice, innovative resources and ideas, as well as personal insights and/or dilemmas. They recognise the significance of professional community and prioritise a form of engagement where teachers and students are bound up in discursive spaces that are dialogic and critical-creative to varying degrees. To support this work, generic methodologies treat varying pedagogic content knowledge areas such as Junior Cycle reform and assessment, differentiation, Key Skills and educational technology. More particularly, as two leading features of the Year Two programme are Lesson Study and the Dissertation, it is worth reviewing each of these in turn now.

Pedagogically-thinking Practitioners: Lesson Study, Zoom Events and Discretionary Module

A traditional criticism of teacher education programmes is the 'common sense' view that 'what is taught in education classes is disconnected from teachers' work in the classroom' (Koteawala, 2012: 67). This view runs contrary to the entire thrust of the Professional Master of Education programme. More specifically, the criticism is countered by the opportunities provided for student teachers to engage in detailed and sustained professional learning through scheduled engagement in Lesson Study. Although the Japanese origins of this approach were not associated with an action research discipline, they have become much more closely associated with action research in the last decade, as evidenced for instance in the research studies that have been

published in the *International Journal for Lesson and Learning Studies* since its inception in 2013. In fact a version of Lesson Study had already been incorporated in Ireland's 'Project Maths' initiative, a nationwide professional development initiative for mathematics teachers in Ireland (Brosnan, 2014). In the PME at Maynooth, Lesson Study enables groups of student teachers to work together in cross-curricular teams to target an identified area for development in their students' learning. Using existing evidence, the student teachers are tasked to collaboratively research, plan, teach, record and review a series of lessons. Through ongoing critical discussion and reflection, students track and refine their interventions, bringing to light practices and attitudes that enrich, or indeed harm, the learning environment, but which might routinely be passed over by teachers during a busy teaching day. Such attitudes and practices moreover may have both immediate and longer-term consequences for the quality of their students' learning. The Lesson Study exercises conclude with large poster exhibition of student teachers' work at the end of each semester. The research literature is predominantly positive on the merits of Lesson Study, but one of its reported drawbacks is the amount of time it takes during the busy daily and weekly schedules of schools (Posch, 2015). We have been largely able to overcome this drawback by building Lesson Study into the full-time schedule for Year Two.

Where practitioners with an already-attuned reflective capacity engage regularly in Lesson Study, attention can concentrate fruitfully on the process aspects of learning as well as on the substantial contents of what is being studied. Again, this recalls something of the process model recommended by Stenhouse (1975), but it is important to stress the pedagogical approach here avoids presenting a model, theoretical or otherwise. Rather, it seeks to bring into being a particular kind of learning *ethos*; one with recognisably Socratic

features. Such a learning ethos is more consistent with the conversational pull of an open-ended enquiry than with the conceptual requirements of theory, whether theory is to be understood in a strict or looser sense. A crucial point to note is that a learning ethos of this kind engages more powerfully with the participants' ethical sensibilities than is likely to be the case in a prescribed course of professional ethics. The learning that takes place in such an ethos is, moreover, less an instance of student teachers constructing knowledge than one of deepening their self-understanding and refining their ethical and communicative capabilities as practitioners. What the Lesson Study exercises generate then is not so much theory that can thenceforth be regularly applied to practice; it is more a yield of insights that seek to be worthy candidates for the discerning attentions, and the deliberative actions, of teaching practitioners *as such*.

Specifically, the student teachers can focus here on the nature and the consequences of the participative, the collaborative and the interactive in learning itself, and on how these can work to shape the teacher's own professional understandings. They become progressively more proficient in the language, the communicative capability and the critical thinking skills necessary for serious lifelong professional learning (Hammerness, Darling-Hammond & Bransford, 2005). The activity typifies a pedagogy of investigation (Lampert & Ball, 1999), with valuable opportunities to examine *a priori* assumptions, and to refine conceptual and practical tools. It also allows the student teachers to identify and to confront many unacknowledged ethical issues in professional practice; for instance, biases that might have become quietly lodged in teachers' attitudes and actions, but that might be gendered, or class-based or otherwise exclusionary. Engaging with pedagogic research during the course of Lesson Study activities also assists students to develop expertise as critical consumers of research, so as to act decisively

in research informed ways. The work of Toom *et al.* (2010: 333) illustrates that doing so develops ‘autonomous and reflective teachers who are capable of using research in their teaching’.

It is worth reviewing the feedback received from the student teachers on the Lesson Study exercises in the light of these comments from the research literature. The following are some representative comments from that feedback:

- ‘Lesson Study has had an impact on my practice as I am aware of new methods and strategies and the importance of regularly evaluating how I teach’.
- ‘Lesson Study was interesting as it highlights importance of co-operation and co-operative learning’.
- ‘Lesson Study should be a bigger component of the year as it has a collaboration within your subject which I think teachers lack overall’.
- ‘These meetings [for LS groups] helped to build camaraderie amongst our group and improve communications. In fact, it enabled a ‘community’ feel, a place where I belonged but I had a right and responsibility to attend, be present and contribute’.

Reviewing the feedback we have gathered to date, what can be stated with conviction is that the opportunity for student teachers to work with others in cross-curricular Lesson Study has had many benefits, including:

- sensitising the student teachers to issues that are frequently overlooked, and enabling them to read their learning environments with more sensitivity and discernment;
- working in cross-curricular teams and inviting critique in a systematic way from colleagues;
- providing criteria-informed assessments of their own teaching;

- coming to view teaching and learning as a jointly-undertaken ethical engagement that can progressively disclose more genuine possibilities (incl. vocational), and a more authentic sense of identity, than can be accomplished by transmission models of teaching;
- enhancing one’s pedagogical relations with one’s own teaching subjects;
- taking pedagogic leadership initiatives as distinct from acquiescing in inherited practices and attitudes.

The Lesson Study approach is complemented by ‘Zoom Events’ and a Discretionary Module. Where Lesson Study brings a more searching focus to the daily routines of practitioners in planning, teaching and evaluating, Zoom Events allow for a concentrated critical review of selected educational themes, topics and issues. These are one-day/half-day events that direct rigorous attention to significant thematic areas such as Social Justice, Literacies, Arts Education, Wellbeing, Development Education, Team Teaching. Far from ‘learning about’ the issues in question, the Zoom Events make their own unique contribution to a critical learning community. They are double-edged, in that they both nurture an ethical capacity and *presuppose* such a capacity on the part of participant teachers. Like the Lesson Study exercises, the Zoom Events link directly with the Irish Teaching Council’s recently published draft document on teachers’ professional learning *Cosán* (2016). This recommends that teacher education should ‘foster a culture of ‘powerful professional learning based on teachers’ active engagement in their own learning, for their benefit and that of their students’ (p. 3). Both the Lesson Study exercises and the Zoom Events afford important opportunities to the student teachers to hold their personal and professional values and practices up to the light and reflect deeply on the kind of teacher they wish to be; the values they stand for and the kind of world they wish to build.

They also promote more concretely the new practitioners' sense of self-direction and pedagogic agency.

Such agency is a feature which permeates all aspects of the PME programme and particularly so in the Discretionary Module, where student teachers are tasked to initiate new and substantive professional educational experiences. They are invited to demonstrate high levels of critical reflection and independent engagement with the set experience and to provide clear evidence of thinking about and/or implementing newly-gained knowledge in applied ways. They must also participate in collaborative engagement with others and show evidence of how these engagements influenced their thinking and/or subsequent professional actions.

Many innovative projects which nourish a strong professional ethic have emerged from the student teachers' participation in the Discretionary Module. For example:

- Collaboration with Non-Governmental Organisations (NGOs) on developing short course on climate justice.
- Design and implementation of an Equine Assisted Therapy programme for children with additional needs.
- Design of Wellbeing and Mindfulness programme for Senior Cycle students.
- Establishing a Primary Language Learning Support Programme.
- Design and implement Preventive Education Intervention Programme with Juvenile Liaison Officers.

When taken together, the Lesson Study, Zoom Events and Discretionary Module elements comprise a singular form of reflective learning, and in an advanced as distinct from a more rudimentary key. In short, as confluent elements of a critical and collaborative learning ethos, they promote in teachers the capacity to become their own best critics and develop greater levels of professional agency and leadership.

The Year Two Research Dissertation

Since the pioneering work of Stenhouse (1979), the notion of teacher as researcher has become a central theme in educational research internationally (Elliott & Norris, 2012). Finland has advanced a contemporary variant of this theme more so than most countries, as shown in a study published by Westbury, Hansén, Kansanen and Björkvist (2005). Here they argue that student teachers 'should be able to undertake their own research ... an ability and readiness to read the professional and research literature critically' (478). Such an aspiration is now officially supported in Ireland. For instance, Section 2.7 of the Irish Teaching Council's *Criteria and Guidelines* for initial teacher education (2011: 23) states:

Programmes of ITE should provide a sound basis for a process of lifelong learning. ... Student teachers should have opportunities to engage in research as the foundation of their practitioner-based enquiry stance in the future.

Section 3.2 of that same document (2011: 27) requires student teachers to:

- engage in data gathering and critically analyse and evaluate relevant knowledge and research;
- think critically, analyse, and solve problems, as an individual and a member of a team.

What is encouraging for us is how this rationale for national policy on teacher education echoes the rationale developed in our university's education department in recent decades. Reflecting this shared rationale in Ireland, a central pillar of the PME is the Master's Dissertation. In keeping with the collaborative emphasis of the programme moreover, the dissertation is a group exercise rather than an individual one. Much could be said about the significance of this innovation for higher education more widely. It must suffice to remark

here however that the dissertation as a group exercise springs directly from the rationale for the PME programme as a whole: it marks a promising way of embedding qualities that should serve the teachers well in their further development as their own best critics. One of the modules provided in Year Two is devoted to supporting work on the dissertation. For the dissertation, the students work in teams of 4 to 6 to complete a 10,000 word research project on important issues in professional practice. The dissertation is not a 'case study' in any strict epistemological sense, but a critical research assignment on issues in professional practice. It is intended primarily as an exercise to enhance and refine the students' critical skills to work together on the issue they have selected for investigation. Many pertinent themes, the probing of which raise ethical issues in direct ways have emerged from group dissertations. For example:

- Transition from Primary to Secondary School.
- Minority groups in second level education.
- Cyber bullying.
- Social Media.
- Special Education Needs.
- Inclusion / Exclusion.
- Emotional well-being.
- Active learning pedagogies.
- Restorative Practice.

Following submission of the dissertation each team is invited to attend a group viva examination which assesses the team's depth of engagement with the specified topic, as well as the group's breadth of engagement with the chosen field of study. The emphasis in this assessment is dialogic and interrogative, with opportunities for students to discuss and defend differing perspectives on meaning and interpretation. Consideration was given to recording these vivas, but in view of the fact that it was an open conversation, it was decided not to. We are however aware of the richness of

these kinds of dialogic experiences and we are actively considering ways in which to capture this data in more systematic but unobtrusive ways in future.

There are two key aspects to the support module for the dissertation: (1) Introduction to different research methods and (2) research as process (e.g. forming groups, how to conduct group research, conflict resolution, etc.). In relation to the former, all students attend certain generic sessions, such as 'Writing Good Research Questions', 'Research Ethics' and 'Searching Databases'. They also attend the following topics as a carousel or as co-timetabled options with three topics per session.

- Observational Research.
- Action Research.
- Documentary Research.
- Narrative Enquiry.
- Case Study Research.
- Interviewing / Focus Group Research.
- Visual Research.
- Using questionnaires as secondary sources.
- Using Questionnaires as primary sources.

The dissertations were submitted for the first time in April 2016. As regards the actual work of undertaking the research, the social and the interpersonal dealings of the groups emerged as a particularly significant matter, with students identifying the multiple voices, perspectives and subjectivities they encountered within and across teams. Members of many teams spoke of how individuals' diverse discursive backgrounds, their varied ontological positioning and multiplicity of their previous experiences made the research task more challenging, but for the most part also rewarding. This was especially evident where students, through engagement with others, identified previously undetected biases or prejudices and set about tackling these. This reflective and corrective work, which is essentially Socratic in character, occurred in varying degrees in all teams. It is worth taking one team as an illustrative example, not least,

as it is a team where things did not go so well, especially in their early experiences of working together.

Members of this team uncovered all kinds of biases and levels of intolerance when working with others within the team. The difficulty first manifested itself in the manner in which they communicated with each other, which was in the main through social media. One student set high expectations for those other students in the team and would send online messages late at night, expecting a quick turnaround response. Other members complied with this expectation in the hope that it would 'keep the peace. ... I didn't want conflict'. But another member of the team refused to do so on the grounds that they had many other competing demands in their lives and that conceding to unrealistic time demands afforded the more demanding member a level of authority in the team which 'simply wasn't fair'. The team did not deal effectively with the issue, with the result that they temporarily disbanded. Following significant interventions by their research supervisor the team re-formed, but now with a greater understanding of each other's preferred ways of working. The process of re-formation required them to focus on important matters of inclusion, of voice and of listening. Through this experience, a new kind of leadership grew within the team. One of the initially quieter members emerged as particularly strong. This person took up a more central position and secured agreement on the rules and norms that proved necessary during the production of the dissertation.

This case example, minor versions of which were evident in other groups, revealed valuable perspectives on broader matters concerning division of labour, role identity and agency within the group structure. Learning to resolve or manage the differing perspectives in a just manner deepens one's ethical understanding and helps to build a strong sense of professional ethics. Such perspectives however, arising as

they did from experienced workplace tensions, would be far less likely to be encountered in traditional forms of professional training.

The feedback from most teams mentioned the beneficial consequences of working in research teams. Students characteristically noted how 'Space is permitted for discussion and every voice is given the opportunity to be heard'. 'I feel all voices are regarded as important enough to be listened to'. Other representative responses highlighted how working with others required team members to focus on important matters of inclusion, voice and listening. For their part, supervisors and tutors spoke of how they were required to work with their teams to develop for themselves systematic strategies to enable the less powerful to be heard (Chambers 1997, 2002). Supervisors also reported that working in the research teams requires the students 'to flatten out hierarchies and open up spaces that promote a sense of equality' (Chappell and Craft, 2011: 364).

The research activities for the dissertation also gave the student teachers an experience of working in initial ways as professional learning communities (Hord, 2007). Within such communities, they could develop important critical and communicative skills of consensus building, but in ways that were monitored and supported by the research supervisors. Learning in such communities helped to disrupt uni-directional, monologic socialisation patterns. Instead, as Engeström puts it (2001: 137), 'the object and motive of the activity are reconceptualised to embrace a radically wider horizon of possibilities'. The main implication of this is that former framings of our teachers (understandings and interpretive perspectives) are potentially unmade and learners themselves are transformed, or partly so, in their conceptual and professional capabilities for engaging in the world of teaching. This is not a form of learning characterised by passivism, compliance or one-way transmission, and not 'something done for students or to them' for their own

good (Engeström, 2001: 34). Dewey had long argued for educational experiences of this kind. His late work, *Experience and Education* (1938/1995), presents a concise restatement of his key educational arguments. It highlights the merits of more participative, community-based learning environments that enable and prepare teachers to play active, purposeful roles, as needed in a democratic society.

These kinds of scheduled group research activities can particularly serve to open up new imaginative landscapes, enabling newly qualifying teachers to develop and exercise their ethical agency. Again, such endeavour is consistent with Dewey (1938/1995), who saw the goals of education as advancing humans' abilities to understand, articulate and more significantly to act democratically and decisively within their social milieu. Writing very much in the tradition of Dewey, Burbules and Rice (1991: 409) highlight the significance of these kinds of democratic, dialogic principles. For them the opportunity to work in these ways:

Offers paths both to establishing intersubjectivity and consensus, and to creating a degree of understanding across (unresolved) differences... Dialogue can also serve the purpose of creating partial understandings, if not agreement, across difference.

Of course, the collaborative research work on the dissertations is not purely for the purpose of creating opportunities for dialogue, important though that is. It is fundamentally about the fruits of this kind of engagement which, by its own nature, is challenging, but also democratic and transformative. There is a deeply rooted moral and ethical imperative at work here. That ethical imperative is properly realised in an enhanced professional capacity with attributes like the following:

- It is able to reason, individually and collectively, for robust, informed position(s) based on evidences that are available.

- It is willing to revise position(s) in light of the reasoning of others and the consideration of contrary evidence.
- It is capable of detecting and appropriately signal haziness in one's own thinking and the thinking of others.
- It exercises critical skills of discernment and editorial discrimination between what is relevant and what is not.
- It manifests an ability to present a sustained coherent account and marshal argument and perspectives in multimodal ways.

The dissertation exercise also creates valuable spaces to practise higher-order qualities like analysis, evaluation, judgement and informed action during one's education as a teacher. Pratt (1991) referred to these as 'social spaces where cultures meet, clash and grapple with each other' (34). In spaces such as these students are critically enabled to read the world, to question it, to resist it and to better understand the parts they play and can play as educators for the betterment of all. Freire (1970, 1973) and Bakhtin (1981) extend our thinking here further, holding that things do not exist in themselves but only in their relations with others. So interpretive, critical stances are never purely personal, precisely because one's own experiences are always implicated in those of others. Both Freire and Bakhtin also rightly emphasise how it's never enough to simply understand the others' perspective. An ethically engaged understanding demands incorporating the perspectives of others into one's own frame, therein giving it new inflections and nuances.

Many of the PME students spoke of how liberating but challenging this kind of work is. It has not been the norm in professional courses in universities in the past. A characteristic comment from a PME student was 'It's very different to what I'm used to and generally here and in life I do a lot of things by myself and I'm responsible only for myself. I have to work differently here'. Of course, liberation and

freedom are inextricably linked with personal responsibility and this needs to be viewed in the context of the community and taking responsibility for all forms of exclusion. It is most certainly not about the individual doing whatever one wants, whenever one wants. The emphasis here is on the individual becoming as autonomous as possible within a collective autonomy. It is necessary for us all to learn that our autonomy only has legitimacy if it respects the autonomy of others.

Résumé and Conclusion

It is early days yet for the Professional Master of Education programme. The second cohort of students is now in the second semester of Year Two. It should prove enlightening to compare their feedback with that received from the first cohort. What we know from the feedback from both cohorts to date however is that where the relationship between individuals is inclusive, venturesome and dialogic then there is always the possibility for reciprocal learning and mutuality in the pedagogic experience. This remains equally true whether such individuals are pupils, or students, or student teachers, or university lecturers, or research supervisors. PME students have repeatedly reported how the opportunity to engage in collaborative ways with their peers and tutors opened up opportunities for meaningful co-cooperative engagement, exploration and speculation — key pedagogies associated with developing the teacher's ethical agency. As described earlier in relation to both Lesson Study and the dissertation, group members spoke tellingly of exposure to a considerable diversity of teaching styles and strategies across similar and differing subjects.

Clearly, the necessity of working in these ways demands something new and distinctly different of student teachers as professional learners. What has emerged most dramatically for us as teacher educators is the contrast

between (a) identifying and confronting the often unacknowledged issues of professional practice during one's own professional formation and (b) learning about the ethics of professional practice in a more formal and traditional way.

Despite some criticisms — mainly about having to push regularly beyond the comforts of the familiar — the majority of students found their experience of the PME to be relevant, challenging and rewarding. Of course, these kinds of engagements offer resources and conceptual frameworks that can be subsequently built upon. They can be integrated into classroom practice so teachers can become more sure-footed in creating the kinds of classrooms needed to support more inclusive and more sustaining learning environments.

This paper has recurrently emphasized the significance of democratic community as a powerful metaphor for teachers' professional learning. In such learning communities, participants are bound up in particular discursive spaces that are dialogic and critical-creative to varying degrees. Moje (2008) suggested that a key barrier to building nurturing learning communities lies in the taken-for-granted knowledge that teachers often bring with them, and in the unquestioned beliefs teachers have about their discipline, their students and their learning. Such views have implications for how individuals are socialized into occupying particular social and pedagogic positions and particular identities (Gebhard, 2004), often in ways that diminish rather than enhance professional capacity and ethical agency.

In the case of our own university, the extension of the one-year postgraduate diploma to a two-year Professional Master of Education has provided welcome opportunities to enhance the ethical learning of student teachers. The core of the programme now embodies learning activities that are democratically dialogic,

challenging and flexibly designed to meet the diverse needs of the student teachers. These activities also stimulate and support the student teachers to analyse, reflect, think critically and communicate clearly. This focus on the critical-creative is significant and embodies an approach that seeks symbiotic

balance in the tension between healthy scepticism and openness to new knowledge; something that should itself be a hallmark of all higher education. It is what Freire refers to as remaining 'epistemologically curious' (Freire, 1998: 96). That is the greater challenge and indeed greater goal that lies ahead.

References

- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*, translated by C. Emerson and M. Holquist. Austin, USA & London, UK: University of Texas Press.
- Bernstein, R. J. (1983). *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics, and Praxis*. Oxford: Basil Blackwell.
- Brosnan, A. (2014). Introducing Lesson Study in promoting a new curriculum in Irish post-primary schools. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3, 236-251.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burbules, N. C. & Rice, S. (1991). Dialogue across Differences: Continuing the Conversation. In *Harvard Educational Review*, 61, 393-417.
- Chambers, S. (2002). Can Procedural Democracy Be Radical? In D. Ingram (ed.), *Studies in Contemporary Continental Political Philosophy* (pp. 168-188). Oxford: Blackwell.
- Chappell, K. & Craft, A. (2011) Creative Learning Conversations: Producing Living Dialogic Spaces. *Educational Research*, 53, 363-385.
- Coolahan, J. (1981). *Irish Education: History and Structure*. Dublin: Institute of Public Administration.
- Coolahan, J. (1994). *Report on the National Education Convention*. Editor J. Coolahan. Dublin: National Education Convention Secretariat.
- Dewey, J. (1938/1995). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Dobrée, B. (1950). What is Literature for? In C. L. Wrenn & G. Bullough (eds.), *English Studies Today*. Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, J. (ed.) (1993). *Reconstructing Teacher Education*. London: The Falmer Press.
- Elliott, J. (2007). *Reflecting Where the Action Is: The selected works of John Elliott*. London and New York: Routledge.
- Elliott, J. & Norris, N. (2012). *Curriculum, Pedagogy and Educational Research: The work of Lawrence Stenhouse*. London & New York: Routledge.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy, *Harvard Educational Review*, 59, 291-324.
- Engeström, Y. (1999). *Changing Practice through Research: Changing Research through Practice*. Key-note Address, 7th International Conference on Post Compulsory Education and Training, Griffith University, Australia.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an Activity Theoretical Reconceptualisation. *Journal of Education and Work*, 14, 133-156.
- Freire, P. (1970). *Cultural Action for Freedom*. Cambridge, MA: Harvard Educational Review Press.
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: Seabury.
- Freire, P. (1998). *Teachers as Cultural Workers: Letters to those who Dare Teach*. Boulder, Colo.: Westview Press.
- Gadamer, H.-G. (1975). *Truth and Method*. translated from the second German edition by G.Barden and J. Cumming. London: Sheed and Ward.

- Gebhard, M. (2004). Fast Capitalism, School Reform, and Second Language Literacy Practices. *The Modern Language Journal*, 88, 245-265.
- Government of Ireland (1992). *Education for a Changing World: Green Paper on Education*, Dublin: The Stationery Office.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). How Teachers Learn and Develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (eds.), *Preparing Teachers for a Changing World: What teachers should Learn and be Able to Do*. San Francisco: Wiley & Sons.
- Hogan, P. (2010). *The New Significance of Learning: Imagination's Heartwork*. London and New York: Routledge.
- Hogan, P. (2011). The ethical orientations of education as a practice in its own right. *Ethics and Education*, 6, 27-40.
- Hord, S. (2008). *Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice*, Thousand Oaks, USA: Corwin Press in association with the National Association of Secondary School Principals.
- Inlow, G. M. (1973). *The Emergent in the Curriculum*. New York: Wiley & Sons.
- Kotelawala, U. (2012). Lesson Study in a Method Course: Connecting Teacher Education to the Field. *The Teacher Educator*, 47, 67-89.
- Lampert, M. & Ball, D. (1999). Aligning Teacher Education with Contemporary K-12 Reform Visions. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Teaching and Policy*. NY: Jossey-Bass.
- McElligott, T. J. (1981). *Secondary Education in Ireland, 1870-1922*. Dublin: Irish Academic Press.
- Moje, E. (2008). Foregrounding the Disciplines in Secondary Literacy Teaching and Learning: A Call for Change? In *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52.
- OECD (1991). *Review of Irish Education*. Paris: OECD.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: Executive Summary*. Paris: OECD.
- Plato (1989). *The Collected Dialogues*, edited by E. Hamilton and H. Cairns. Princeton NJ: Princeton University Press.
- Posch, P. (2015). A comment on Anne Brosnan's paper 'Introducing Lesson Study in promoting a new mathematics curriculum in Irish post-primary schools', *International Journal for Lesson and Learning Study*, 4, 2.
- Pratt, M. L. (1991). Arts of the Contact Zone. *Profession* 1991. New York: Modern Language Association.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stenhouse, L. (1979). Research as a Basis for Teaching. Inaugural Lecture, University of East Anglia, reprinted in *Curriculum, Pedagogy and Educational Research: The work of Lawrence Stenhouse*, edited by J. Elliott & N. Norris. London & New York: Routledge.
- The Teaching Council / An Chomhairle Mhúinteoireachta (2011). *Initial Teacher Education: Criteria and Guidelines for Programme Providers*. Maynooth: The Teaching Council.
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K. & Kansanen, P. (2010). Experiences of a Research Based Approach to teacher Education: Suggestions for Future Policies. *European Journal of Education*, 45, 331-344.
- Westbury, I., Hansén, S-E., Kansanen, P. & Björkvist, O. (2005). Teacher Education for Research-based Practice in Expanded Roles: Finland's Experience. *Scandinavian Journal for Educational Research*, 49, 457-485.

Resumen

Integrando la cuestión ética en la educación inicial de maestros: el Máster Profesional en Educación

INTRODUCCIÓN. Este artículo es complementario a uno previo titulado: “Dando forma a un nuevo paisaje ético en la formación de maestros. Una experiencia irlandesa en un contexto internacional”. Se ofrece una revisión crítica y sistemática de un nuevo punto de partida en la educación profesional de los profesores en Irlanda. En particular, se explora cómo la base de la formación de maestros de la Universidad Nacional de Irlanda Maynooth ha sido desarrollada de nuevas formas e incorporada a la práctica. La oportunidad para hacerlo surge debido a que el máster Maestro Profesional de Educación (PME) se convierte en la principal cualificación para profesores irlandeses de secundaria. **MÉTODO.** La metodología es la de estudio de caso. Se trata de identificar ideas clave para casos ampliamente comparables. Se centra, en particular, en iniciativas pioneras que directamente implican la capacidad ética del profesional a través de experiencias de aprendizaje proporcionadas en el nuevo programa de máster. Hay tres partes principales seguidas de un resumen y unas conclusiones. La primera parte examina las innovaciones concretas del currículo necesarias para llevar el fortalecimiento de la capacidad ética al núcleo del programa. La segunda y tercera parte examinan minuciosamente las principales características del nuevo programa, así como la retroalimentación obtenida de la primera cohorte de estudiantes. La conclusión ofrece una evaluación de las nuevas orientaciones trazadas por el PME en el contexto de las demandas desafiantes que la sociedad democrática hace en la actualidad a los maestros. **RESULTADOS.** Los resultados muestran que los estudiantes han asumido en gran medida los retos del nuevo programa y han emprendido voluntariamente iniciativas que fortalecen sus capacidades éticas como profesionales. **DISCUSIÓN.** A lo largo del artículo, la discusión enfatiza en el desarrollo de la capacidad ética, no solo para esta cohorte de estudiantes, sino también para el campo de la propia formación docente.

Palabras clave: *Práctica pedagógica, Creatividad crítica, Capacidad ética, Formación inicial de maestro, Democracia, Diálogo.*

Résumé

L'introduction de l'agence éthique dans la formation initiale des enseignants: le master Professionnel en Education

INTRODUCTION. Cet article fait suite à l'article précédent “Shaping a New Ethical Landscape in Teacher Education”. Il fait un compte rendu en apportant un regard critique sur les nouvelles directrices sur la formation des futurs enseignants en Irlande. En particulier, il explore comment à l'université de Maynooth une nouvelle rationalité dans la formation des enseignants a été développée et imposée progressivement dans la pratique. L'opportunité s'est présentée alors que la qualification pour devenir enseignants dans le secondaire en Irlande est passé au niveau du Master (Master Professionnel en Education ‘PME’). **MÉTHODE.** La méthodologie utilisée repose sur une étude de cas. Elle cherche à mettre en valeur des exemples qui pourraient illuminer d'autres cas similaires et comparables. Il se concentre en particulier sur les initiatives qui engagent directement les capacités éthiques des étudiant lors de leur apprentissage dans le

nouveau programme de Master. Il comprend trois parties principales, suivies d'un compte rendu et d'une conclusion. La première partie étudie les changements réels qui se produisent dans le programme d'études, de façon à renforcer la capacité éthique dans le cœur du programme. Les deuxième et troisième parties se penchent plus précisément sur les principales caractéristiques du nouveau programme d'études en analysant le feedback provenant de la première promotion d'étudiants. La conclusion nous apporte une évaluation de l'importance des nouvelles lignes directrices du programme d'études du PME, dans le contexte difficile auquel les sociétés démocratiques doivent faire face et qui s'impose aux enseignants. **RÉSULTATS.** Les résultats montrent que les étudiants ont accepté les défis que le nouveau programme d'études présente en s'impliquant avec intérêt dans les initiatives qui renforcent leur capacités éthiques en tant que professionnels. **DISCUSSION.** Tout au long de cet article le débat souligne l'importance de mettre en relief la capacité éthique, pas seulement pour cette promotion d'étudiants mais pour l'ensemble des enseignants en formation.

Mots-clés: *Enseignement, Créativité critique, Agence éthique, La formation des enseignants, Démocratie, Dialogique.*

Author Profile

Dr Anthony Malone

Is Lecturer in Education at the National University of Ireland Maynooth. He has published widely on educational issues in journals, book chapters and other formats, and through editing special collections. From Autumn 2017 he is leader of the long-running TL21 research project (Teaching and Learning for the 21st Century www.maynoothuniversity.ie/TL21), based at Maynooth.

E-mail: anthony.malone@nuim.ie

Correspondence Address: Address: Education Department, National University of Ireland Maynooth, Maynooth, Co Kildare, Ireland.

ETHICS EDUCATION AT THE UNIVERSITY: FROM TEACHING AN ETHICS MODULE TO EDUCATION FOR THE GOOD LIFE

Educación ética en la universidad: de la implementación de un módulo de ética a la educación para la vida buena

DORET DE RUYTER & ANDERS SCHINKEL

Vrije Universiteit Amsterdam

DOI: 10.13042/Bordon.2017.690409

Received date: 18/01/2017 • Accepted date: 31/05/2017

Corresponding Author: Doret de Ruyter. E-mail: d.j.de.ruyter@vu.nl

INTRODUCTION. Due to professional crises both within and outside the university, ethics education is receiving increasing attention in both academic literature on higher education as well as in discussions in universities themselves. This article describes and evaluates four ways in which ethics could be part of the university curriculum: 1) teaching an academic ethics module, 2) introducing students into professional ethics; 3) promoting academic citizenship; 4) fostering the ability to live a good life. **METHOD.** The four interpretations of ethics education at the university are subjected to a philosophical analysis. In each case, the intention of the educator is scrutinized by means of a reflection on the interpretation of ‘ethics’ and ‘education’. For this relevant literature is used and philosophical argumentation applied. **RESULTS.** The results of the description and evaluation of each interpretation of ethics education are presented in each section. It is argued that the most minimal interpretation (teaching an ethics module) is less minimal than suggested yet insufficient. Teaching professional ethics is necessary, but will come to full fruition when students leave the university although their work ethics as students will add to their general professional ethical qualities. Dutch law requires universities to promote academic citizenship and personal development. This requires that students have the opportunity to obtain democratic civic dispositions and that universities provide frameworks with which students can form their conception of the good life. **DISCUSSION.** In the final section we supplement our conclusion that universities should promote academic citizenship and aim to foster students’ ability to live a good life with a sobering note and urgent call: successful pursuit of these aims is only possible in an ethical environment and ethos that are currently lacking in universities. Thus, universities also have to work on their own ethical standards.

Keywords: *Ethics education, Professional ethics, Academic citizenship, Living a good life.*

Introduction

Ethics education is receiving increasing attention in both academic literature on higher education as well as in discussions in universities themselves¹. After more than two decades in which the liberal market discourse has had a strong foothold in the university with a focus on competition, production and rankings and in which a business model dominated, university staff and an increasing number of students are calling for a renewed focus on the core purpose of the university and the *Bildung* of students. Moreover, incidents in both the academic institutions themselves, such as fraud in research and questionable diplomas, as well as crises in professions (of which those in the economic sector got most public attention), have added to the call that universities take ethics education seriously. Interestingly, in the Netherlands universities should have felt responsible for providing ethics education all the time and the crises should not have been a reason for renewed attention to the ethical formation of students. For, according to article 1.3.5 of the Dutch law on higher education of 1992, universities do not only have the legal duty to educate academic qualities of their students, but the state also expects them to contribute to the personal development of students as well as the students' sense of responsibility for the well-being of society, what might be called academic citizenship. In other words, we can say that universities in the Netherlands have to provide an academic education with which students are able to live a good life, i.e. a life that is meaningful and worthwhile to them and that contributes to the well-being of society and its citizens. Of course, whether or not students will actually live a good life cannot ultimately be the responsibility of universities as this is what students themselves need to do, but universities are required to contribute to the likelihood that students will do so. This has to influence what they teach and the way in which they teach.

Nevertheless, the two aims have not been high on the universities' agenda and it is not difficult to find colleagues in every department who are sceptical about the need for ethics education and who believe that the main aim of university education is that students become academically knowledgeable and skilled. And while these two aims of university education are mentioned in the mission of all Dutch universities, in actual practice much more attention is paid to the excellent academic results of students and completion rates than to the broader development of students. Several reasons may have contributed to this situation.

Firstly, liberalism in both its philosophical and economic sense has fuelled the idea that ethics education should be kept outside the academic gates. The belief that education, particularly at university level, should aim for personal autonomy instead of induction into a particular conception of the good life has led to misconceived ideas about what can and cannot be taught and to an exaggerated caution about influence. But more importantly, the dominant (neo)liberal market value of success has had two consequences: 1) a focus on successful completion of studies, in light of which ethics could be perceived as an add-on that distracts students from what they really need to know and what they should be able to do (Allen, 2016: 9); 2) personal development and ethics are seen as a personal enterprise for which university teachers do not have responsibility or which they should not aim to influence.

Secondly, the student population has increased extensively over the past decade. In the Netherlands this has not led to a concomitant increase in funding and therefore in many cases lectures are given to large groups of students or are offered as a web lecture which means that there is less opportunity for personal interaction between university teachers and students, and students themselves do not meet frequently in seminars either. We do not want to claim that university teachers are all moral exemplars and that their

personal interaction with students will rub off (the examples of academic fraud are sufficient), but in smaller communities people are more dependent on each other and in seminars students need to cooperate, which also means that their moral qualities are called upon. Moreover, when teachers know their students, it is more feasible for them to assist the personal development of each student. Given the lack of resources, it is not surprising that ethics is no longer a self-evident aspect of university education.

Finally, personal development and societal responsibility are difficult to operationalise in SMART outcomes and it is equally challenging to develop quality standards for education towards these aims. In response to unethical practices at universities and universities of applied sciences in which diplomas were given to students unjustifiably, and to complaints by students about the level of teaching, the state and Inspectorate have responded with an ever growing number of quality standards regarding the number of contact hours, the level of exams and the teaching quality of the lecturers. However, university employees, like other professionals, are increasingly despondent of the lack of trust in their good intentions and are wary about the extraordinary burden of having to write an endless number of reports in which they show that their work meets the quality criteria set by the state and the VSNU (the Association of Universities in the Netherlands). They want to return to their central objectives, i.e. teaching students and doing academic research. In their search for their central purpose they also realise that they should not only teach students academic knowledge and skills, but that they have a wider task to fulfil. And here they thus find the law on their side: universities have to take seriously their role in educating academic professionals, and with that to provide (at least) an ethics education that academics need to be good professionals and citizens.

The text of the law is quite general and open to various interpretations of the aims as well as

the way in which the aims are to be pursued by universities. In this article we will describe and evaluate four ways in which ethics could be part of the university curriculum – by which we also evaluate (interpretations of) the law. There are many ways in which one could distinguish between different types of ethics education, e.g. according to the adopted normative-theoretical perspective (rule-based, virtue-based, behavioural) or their didactics and pedagogical approach (direct instruction, dialogue, modelling). Here we have chosen to distinguish four ways of teaching ethics at the university on the basis of the nature and extent of their *(trans)formative intent*. Ranging from the – from this point of view – most minimal one to the one with the strongest transformative intent, they are: 1) teaching an academic ethics module, 2) introducing students into professional ethics; 3) promoting academic citizenship; 4) fostering the ability to live a good life. These four possibilities differ in the aims pursued, but thereby necessarily *also* in the didactics or pedagogical approach, which helps to distinguish them and is the reason we use four different verbs. It should be noted, though, that the difference between the first type and the three others is more fundamental than that between the three others. The final three types intend to form or educate the students, whereas the teaching of an ethics module only aims to increase students' knowledge (although it may have an unintended formative effect). It is thus also possible to think of a dichotomy in ethics education: those activities that do not or do intend to have a formative impact on the students, where the second type of activity can be more or less encompassing in what it aims to influence (professional role, being a citizen, good life). We end the article with a sobering note about universities' potential to provide ethics education of the formative kind.

Our primary point of reference throughout this article is the Dutch situation, but our analysis should have wider applicability and be of interest to academics at least elsewhere in Europe and

the Western World. We recognize that university life in some countries, such as the United States, differs from that in the Netherlands and many European countries in certain respects that are relevant to the discussion. Where students live on campus, for instance (as is common in the USA, but not the case in the Netherlands and most other countries in Europe), this offers opportunities (but perhaps also challenges) for ethics education that are not available (or do not exist) where students travel between home and university each day. Nevertheless, our evaluation of the four types of ethics education, distinguished by their (trans)formative intent, is not specific to the Dutch situation.

Types of ethics education

This section describes and evaluates four types of ethics education. 'Ethics' is used in three different senses here. The three denotations are all used in (applied) philosophy and therefore the defenders of the four positions can all claim that they are teaching ethics, but what they do is fundamentally different. Firstly, in the most minimal version², i.e. teaching a module in ethical theories, 'ethics' refers to the study of theories of morality. Secondly, particularly within professional ethics, but also in aiming for academic citizenship, 'ethics' refers to the moral quality of professionals and citizens. Thirdly, ethics can refer to living a good life both in the personal sense – that a person lives a worthwhile and fulfilling life – and the moral sense, i.e. that such a life is also good to others (although it could be questioned if these two should be separated if we are talking about the good life). This interpretation is implied in the aim to assist the personal development of students.

Teaching about (meta-)ethics

The most minimal interpretation of stimulating the broader development of students is the

introduction to ethical theories as part of an introduction to (the history) of philosophy. It could be argued that to be an academic implies that one has some knowledge and understanding of the history of thought about the human condition and the good life for human beings.

In this version of ethics education 'ethics' is conceived of as an academic subject; students are only expected to learn the views and be able to academically evaluate them. In other words, the intention is that students learn *about* ethical theories, not that they learn *from* them for their personal development or how the theories could be a source for reflection on how to conceive of their professional or civic responsibilities, nor do teachers aim to teach *into* a particular ethical tradition³. The module is primarily offered as part of a smorgasbord of theories, knowledge of which is supposed to contribute to the students' academic development. The module can be given by a philosopher, whereas other teachers within the respective faculties may be convinced they are not (to be) involved in the ethical development of their students.

This form of ethics education can be regarded as the 'safest' way of teaching ethics. Normative ethical theories are discussed, but students nor teachers are expected to reveal their own ethical position. Any accusation of indoctrination can be avoided. Moreover, it could be argued that teaching about ethical theories is the most appropriate, because there is a plurality of such theories. By teaching about ethical theories students are not inducted into the preferred ethical views of the teachers or a particular ethical position that is in principle controversial (see Hand, 2008).

However, this safety is illusory. If, in teaching about ethical theories one carefully avoids showing a preference for any particular one of them, one is more than likely to at least implicitly promote (and be perceived as advocating) a certain meta-ethical view. Firstly,

if one presents these theories as positions that all have their strengths and weaknesses and that none is obviously superior to the others, students' likely inference is that they are all more or less equally valid. One thus promotes the meta-ethical view that there is a plurality of valid ethical views and thereby suggests to students that absolutism, the view that there is a single true ethical theory, is incorrect. Students who enter the university with an absolute conviction of their ethical beliefs (possibly based on religious grounds), will learn that their ethical position is one among others that have equal validity and can lead to different answers to moral questions. Secondly, they learn that the best defensible position is fallibilism with regard to one's own view. While one is convinced that one's ethical position is the right one, one should also be open to possibility that one might be mistaken and that one should therefore be open for a discussion with defenders of other ethical views. This shows that even a rather minimal interpretation of teaching ethics at the university almost inevitably includes fostering a *disposition*.

Moreover, interpreting the university's responsibility to teach ethics in terms of a compulsory academic ethics module does not cover what actually happens in universities. When it is conceptualised in this way, other influences on ethical and moral convictions or dispositions of students — for instance, the didactics and ethos of the university — are shoved under the carpet and are therefore not amenable to scrutiny and improvement. For example, many universities are changing their didactics: they want students to be actively engaged in their studies. Courses are designed to turn students into knowledge producers rather than consumers of knowledge and skills offered by teachers — which, it should be noted, also implies a particular view of what kind of person universities intend their students to be. To accomplish this, lectures are complemented with seminars in which students actively engage with the literature and fellow

students and question their views. And in the case of teaching ethics this would for instance involve stimulating students to reflect on ethical theories by discussing ethical dilemmas. This does not necessarily lead to the situation that students question their own ethical positions, for they could see such a discussion as a purely academic exercise in which they just use the ethical theories they have to study. Students could duck investigating the ethical presuppositions with which they enter the university and emerge after their studies with the same beliefs. Nevertheless, this is not what universities aim for — and rightfully so.

Kyla Ebels-Duggan (2015) therefore argues that an academic ethics module should do more than provide an overview of (meta-)ethical theories. She begins with the observation that most students enter the university with “what we might call an overconfident lack of conviction” (p. 86). Students tend to ‘critically’ question all (ethical or intellectual) statements, are hardly able to develop a positive argument to defend a particular position and tend to have a subjectivistic and relativistic meta-ethical position. So paradoxically, they are too certain that everything is equally uncertain; they are too sure that there is nothing to decide between different normative positions. This was already well-reported by Bloom in his work *The closing of the American Mind* (1987) and is probably recognizable for all university teachers in the Western world (at least it is our experience as well). On the basis of her observation of the above ‘intellectual vices’, Ebels-Duggan suggests that students be taught intellectual charity, humility and tenacity. The first is “approaching new ideas and texts with the presumption that there is something true and worthwhile to be found there” (p. 82) in which is also built an appreciation of positive commitment. The second virtue, intellectual humility, means that people acknowledge that ethical (or all important normative questions) are difficult to answer and are inclined to fallibilism about their own views. When people

have the third virtue, tenacity, “they credit the appearance of truth that their own views have and so do not easily abandon them” (p. 83). However, Ebels-Duggan continues, whether or not tenacity is a virtue depends “at least in significant part, on what your views are, whether they are admirable or pernicious” (p. 84). This substantive criterion does not only apply to tenacity, but also to charity. According to her, the virtuous charitable person is not indiscriminately benevolent towards any view. Thus, she proposes not only a formal criterion (the way in which people are related to their convictions), but also a substantive criterion. And this, certainly, is a challenge for both teachers and students, for there will be students who vehemently defend a position that seems to be in a grey area of what is ethically acceptable and one’s response calls for both charitable and critical thinking. But this is precisely what universities are about.

Thus, we suggest that teaching students about ethical theories and meta-ethical views without inviting students to reflect upon their own ethical principles or teaching any ethical disposition is possible, but if teaching ethics would be confined to treating questions about the good life as an academic exercise, we believe that universities do not fulfil their responsibility to contribute to the personal development of students, nor their development into academics who will most likely have responsible and influential positions in society.

Introducing professional ethics

As mentioned, the crises in various professions in the past decades have shocked not only professionals but also society at large and have spurred academic research and publications about professional ethics. A PhD student of one of us, for instance, found that publications about the teaching of a ‘moral or ethical compass’ skyrocketed after the bank crisis in 2007. Their numbers were tenfold the number of publications about this topic before 2000.

Upon the crises in academia that brought to light cases of fraud and plagiarism, universities in the Netherlands have dusted their codes of ethics and they now ask PhD students at their graduation to pledge that they will keep the code. All PhD students are also expected to undertake a module in research ethics or integrity. The call of society that professionals should act in a moral manner extends beyond the academic professions, however: universities are expected to take responsibility for introducing students into professional ethics, i.e. the normative ethics of their future profession, more precisely the moral codes and aspirations of their respective professional communities.

We deliberately use the phrase introducing students, because it is possible to question whether or not universities are best placed to induct the students into the ethics of the profession they hope to enter into. It could be argued that professional communities are the appropriate locus to teach professional ethics to students, because it is only when they actually start working as a professional that they become aware of the importance of professional moral obligations, begin to think about their professional ideals and are confronted with dilemma’s in which they need to act as virtuous professionals (see also May, 1988). Nevertheless, in the majority of master programmes students are taught to become an academic professional and thus professional development begins at the university.

A sceptical colleague could, however, still claim that the master programmes in his faculty are not profession-specific and that therefore there is no need to teach professional ethics. In response we would say that he might be right about the relatively general character of the programme, but that he is nevertheless introducing professional ethical values and dispositions in his students and thus that he has to reflect upon what and how he wants to do so. For, while there are profession-specific duties and aspirations, there are also general

professional moral obligations and aspirations. And the general ones, such as honesty, fairness, conscientiousness, can be compared to the moral obligations and aspirations that universities tend to expect and foster in their students (at bachelor and master level). Ethical duties and dispositions play a role in all aspects of working as a student: they are expected to read texts carefully, be prepared for meetings, treat fellow students and teachers with respect, be willing to learn and discover the truth, be fair, be precise in writing and verbal communication, etc. By fostering the appropriate work ethic and penalizing students who break the ethical rules by for instance plagiarism, universities are actually contributing to the development of professional ethics.

Finally, the introduction into professional ethics can also be interpreted and defended differently — from what might be called an outsiders' perspective. On the premise that "... all lives and societies will be profoundly shaped by the actions, attitudes, ethos, and ethics of the professions of law, medicine, nursing, business, engineering, and education, as well as the technological and trade disciplines..." (2015: 16) Gutmann argues that "teaching about the ethics, history, politics and sociology of the professions would help prepare students to think creatively about the role of the professions in society and best to hold professionals publically accountable" (2015: 16). We agree that students should come to see it as their moral responsibility to scrutinize practices of their peers (both within and outside their own profession). They are well placed in their future professional position to do so, for they have similar moral rules, principles and aspirations. Moreover, it is not as easy for professionals to dismiss their peers on the basis of lack of insight and/or level of thinking⁴.

Promoting academic citizenship

As we noted, according to Dutch law, universities have a responsibility to educate

students to become academic citizens. Here it is also expected that the moral qualities of students are formed (and thus ethics has the denotation of normative ethics), but with a wider implication than professional ethics. For, the idea that students will become academic citizens seems to be less optional and also to suggest a comprehensive conception of citizenship. The inevitable nature of the aim of academic citizenship can be explained by the fact that whether or not one will pursue an academic professional career depends on the personal decision and circumstances of each student. Not all students will do so or will be able to do so, also because of a lack of available positions. Only professionals, of course, are expected to keep to the moral rules of their profession and to aim to become a good professional. All students, however, will be citizens of a nation. Of course, they may decide to withdraw from society altogether, but that is not what the majority of students will do.

Promoting academic citizenship can take various forms. The expectations with regard to ethics education that should be offered by universities depend on the interpretation of academic citizenship. The more encompassing this conception is, the higher and wider the aims of ethics education at universities should be. Here it is helpful to use McLaughlin's (1992) distinction between thick and thin interpretations of citizenship. He separates these on four features of citizenship, namely identity, the virtues of citizens, their political involvement and the social prerequisites necessary for effective citizenship. For our purposes, the first and second feature are particularly of interest and as we are primarily evaluating practices in Dutch universities we focus on the functioning of academic citizens in liberal democracies; and what we say here can be generalized to other such countries. With regard to the civic identity aimed for, it is quite clear that the Dutch law does not have in mind the minimal view of citizenship, which is "seen merely in formal, legal, juridical

terms” (p. 236). What is aimed for is a citizen who has “a consciousness of him or herself as a member of a living community with a shared democratic culture involving obligations and responsibilities as well as rights, a sense of the common good, fraternity and so on” (p. 236). Also with regard to the virtues expected, the maximalist interpretation seems to prevail, which proposes that citizens have “a responsibility to actively question and extend their local and immediate horizons in the light of more general and universal considerations such as those of justice, and to work for the sort of social conditions that will lead to the empowerment of all citizens” (p. 236).

There might be a good reason for such an expectation. It could be argued that students will probably occupy influential positions in society and that such positions come with responsibilities, extending beyond the professional ones. They may be expected to contribute to the moral quality of society, for instance by being politically active, by contributing to public debates about societal questions, or by being active in civil society as a volunteer. This is a controversial idea, for not only do ideas vary about how much society or the state may expect from academics³, but there are also various ideas about what should be regarded as an ethical contribution to the democratic state. For there are various ways in which students as citizens can contribute and there are various ethical and political views. Nevertheless, it may be expected that academic citizens at least uphold the rule of law, defend the principle of human dignity, and are willing to engage in reasonable discussions about universal human rights and the values of democracy. In a strong version of this argument it could be claimed that they have a duty to do so, given their abilities and level of education. Following a weaker version it could be argued that while they do not have a duty, they should at least have the aspiration to take responsibility for the well-being of society. In any case, it leads to the responsibility of the university to provide

ethics education for academic citizenship to their students.

This argument is, however, paternalistic in two senses. Firstly, students entering the university are already adults and they have sufficient abilities to decide for themselves how they will live their lives; they do not need university teachers to help them. But more importantly, the aim of academic citizenship could easily slide into an undesirable elitist view that academics in influential positions do not only have responsibility to fulfil these in an ethical manner, but also that they are the ethical elite leading *hoi polloi*. Academic citizens may believe that they are best placed to take important decisions regarding society, which might transform a democratic society into a platonic republic or a technocracy. Needless to say, this seems to be precisely what is happening in western European societies and the United States. In these countries the gap between the elite in power and the rest of the population has widened and currently leads to increasing protests of the majority of the citizens that they are not heard or involved in the way in which society is run. And this is exactly the reason why ethics education at universities is important, but also gives a further indication about its aims. Educating students to become academic citizens should not only comprise teaching them academic humility as was mentioned before, but also modesty and inclusiveness.

If universities take their responsibility of teaching ethics in light of the aim of educating students for academic citizenship seriously, what should they present to students? If we adopt a maximalist interpretation of this aim, it is self-evident that universities should also include the education of civic dispositions. What this can entail can be illustrated by our own university.

Recently, the Vrije Universiteit announced its intention to increase the bachelor curriculum of 60 EC per year with 1 EC each year for the

ethical (including the moral) development of students. Although one can critically ask if this does not position ethics at the fringe of academic education whilst it is a legal obligation of the university, and one can seriously question the impact of 3 EC on the ethical development of students, one can also take a more sympathetic position and suggest that by making ethics education compulsory for all students, the university at least begins to fulfil its legal responsibility. On the basis of the core values of the Vrije Universiteit, responsibility, reliability and being an active member of society, the Vrije Universiteit wishes to implement a programme in which students are expected to undertake a module each year in which the cultivation of the seven classical virtues, i.e. courage, temperance, wisdom, justice, faith, hope and love, is encouraged. They are also stimulated to participate in community service activities that are being developed. Needless to say, especially, though not exclusively, the last three virtues give rise to the question if the Vrije Universiteit does not promote a particular worldview that is controversial and therefore not acceptable for a university that wants to be open to all students. This depends, in our view, on what will be promoted. If students are invited to think about the value of these virtues and how, if at all, they could be part of their *civic* identity, the Vrije Universiteit promotes that students learn from in principle valuable virtues, be it in a minimal way. If the university actually expects students to develop these virtues in a particular way it does attempt to induct students into a view on life and thereby it would give an undesirable interpretation to its legal duty to promote academic citizenship.

Fostering the ability to live a good life

All universities are able to claim that they fulfil their legal duty to contribute to the personal development of their students. It could be argued that the academic curricula of all disciplines provide students with ample

opportunity to think about their own views of life, the way in which they would want to live their lives. Another justification for the claim could be that academic development is a form of personal development. One might argue that it is impossible to separate or make a strict distinction between 'academic' and 'personal', because becoming an academic has an influence on one's identity, the kind of person one is. What students actually do with the academic insights and skills or if they indeed come to see themselves as academics is not the responsibility of the universities.

This position might be regarded as quite a minimal interpretation of the contribution to the personal development of students. However, this obviously depends on the content of the academic curriculum presented to the students. If universities introduce students into professional ethics and actively promote the development of academic citizenship, they have an influence on the personal convictions of their students about how they want to live their lives. Even though universities might not have the intention to influence the personal lives of their students, they do so in practice. This argument is known as the *spill-over effect*⁶. Moreover, as we have mentioned before, universities do not only influence students' ideas about what it means to live a good life by their teaching. The way in which university staff interact with the students, the mission, vision and rules of the university, in other words the social context, the ethos, and the whole moral atmosphere of the university also have a formative influence on students. And with this, be it intentionally or not, universities implicitly or explicitly present a framework of ethical values of the good life. We will discuss one example that has not received as much attention as for instance religion has had in discussions between liberals and communitarians in the nineties of the last century.

The Vrije Universiteit, for which it is by no means special, presents itself as a university

in which students can develop their talents to the full. One of the core values of the mission is being a personal university, which is explained as the belief that every member of the university is unique and valuable and will (sic!) fully develop within the university. To be sure, the majority of our current students does not seem to be seriously affected by this value as they are more preoccupied with what they have to learn for their exam and are in many cases satisfied with a pass for courses they are not very interested in (even though it could be of central importance for their future profession). However, our point is that this core value expresses a view on an aspect of the good life, namely that it is good to fully develop one's (academic) talents and thereby that it is good to be what one of us called an optimizer (De Ruyter, 2012).

If one believes, as we do, that flourishing is an aim of education, the Vrije Universiteit can be said to aim to contribute to the possibility that students will lead a flourishing life⁷. Thereby it provides an ethics education in its widest sense. This is certainly to be welcomed, particularly because the Vrije Universiteit also wants to be an inclusive university and has developed many initiatives for first generation students. However, it all depends on what is meant by 'fully develop within the university'. If the focus is on fully developing their academic potential, there is certainly a one-sidedness. Given that the university also aims to promote other potentials of students with a view to their becoming academic citizens, this does not seem to be the case. Yet, it cannot be denied that the attention to academic potential is dominant⁸, which has spurred students to found a Bildung Academy, in which they give themselves the opportunity to develop a wider range of potentials.

In defence of the Vrije Universiteit, or universities in general, it could however be argued that universities cannot take responsibility for everything and that their core business is academic education. In other

words, they contribute to the flourishing of students within their remit. This is a valid defence, but only if the dominance of academic flourishing does not undermine the 'overall' flourishing of students. And here we do believe that universities should reconsider their ethics in order to provide students with an ethics education that fosters their ability to live a good life. It is one thing to enable students to develop their academic potential, to expect all students to excel academically is something else. Given the uniformity of academic curricula, the fixed time frame in which students are expected to successfully complete their studies, not only the responsibility to foster the personal development of each individual student is jeopardised, there is also a danger that many (average) students will not be able to live a good life while they are students. The rise in numbers of depressed students and students with high levels of anxiety and stress might be an indication that universities are taking a wrong path. Moreover, it is conveyed to students that they have to be successful students in order to pursue a successful career and that this is an important part of living a good life. Surely, this is the current climate of western European countries and thereby not specific to universities. Yet, instead of adopting this climate, universities can also aim to influence this climate by changing their own ethics and ethics education. If they do so, we believe that they will be taking their responsibility to contribute to the personal development of students in the wider sense seriously.

In conclusion: a sobering note and an urgent call

If universities take their responsibility to provide ethics education seriously and conceive of this, as we do, as contributing to the wide formation of students, universities also have to be an environment in which students' ethical dispositions can be cultivated. If universities are unethical institutes or if university staff

members do not behave ethically themselves, there is clearly a tension between the educational responsibility of universities and the ethics that are conveyed by the ethos and moral atmosphere of the institute. Here we do not have in mind the scientific scandals, but (as mentioned in the previous section) the way in which members of staff treat students and how they in turn are treated by their institutes.

The way in which universities currently treat their staff, at least in the Netherlands, is hard to qualify as ethical. The expectations are very high, the work load is far beyond normal working hours and competition is a central value. For instance, a university that attempts to get the most research at the least financial cost by attracting as many PhD students as possible, for the majority of whom there is subsequently no position available, sends the message that people and people's needs matter less than research output (figures). Exploitation comes to mind sooner than care in this case. This fits a picture of (the good) life as a competition for personal advantage.

We have no quarrel with the expectation that university staff works hard for their income.

Nor do we want to deny that academics tend to work hard because of their love for their profession. However, rising standards in number of publications and the requirement to earn one's own research time through external subsidies (which is also a criterion for a tenured position) put pressure on the dedication of university staff to their teaching. Furthermore, a substantial amount of the teaching load is given to temporary members of staff, who do not have the prospect of a permanent position unless they excel in bringing in research funds for which they are not given the time by the university. In other words, the climate within the university has hardened to the detriment of academics' possibility of living a good life. And how can students learn to become ethical academics in such an environment?

Thus, if universities really want to take seriously their legal obligation to provide an ethics education to their students, they also have to work on their own ethical standards in the way in which those who are expected to teach ethics and be ethical models to their students are treated. Only in an ethical institution can ethics education truly thrive.

Notes

¹ See, for instance, Colby, Beaumont, Ehrlich, and Corngold (2007), Brighouse and McPherson (eds.) (2015) and Allen (2016).

² Again, as noted in the introduction: This type of ethics education is most minimal in its (trans)formative intent, though by no means necessarily negligible in its (trans)formative *effects*.

³ This interpretation of ethics education can be compared to the teaching *about* religions that Grimmit (1987) distinguishes from teaching *into* a particular worldview, where the teacher has the intention that students adopt the particular view on life s/he has, and from teaching religions in such a way that students are stimulated to use their gained insights to reflect on their own view on life and their personal identity.

⁴ This does not mean, of course, that people without an academic qualification should not be taken seriously by professionals.

⁵ The state may for instance expect that its investment in the development of students should be returned by the students' efforts to contribute to the flourishing of society. This is a typical utilitarian economic argument, which arguably does not sit well with the intrinsic motivation to behave ethically as an academic citizen. Students are not expected to be responsible citizens because they have to pay back their investment. Moreover, it could lead to the question when students have done enough to be relieved from their responsibilities or what they should do

to pay of their debts. That could stimulate calculating behaviour, which might actually undermine the intention of the state and universities.

⁶ Amy Gutmann (1995) referred to this argument in her defence of democratic education that includes the aim to influence personal convictions of students. According to her the Rawlsian idea that we can expect of people to think and act in a particular way in public life without affecting their personal conceptions of the good life is (psychologically) untenable. Against political liberals she argues that while they might theoretically be able to make a distinction between being a citizen and being a private person, it is not possible to avoid that the dispositions that students acquire as liberal citizens influence their personal conceptions of the good life.

⁷ We define 'flourishing' as the optimal actualisation of human potential and the expression of this potential in meaningful and worthwhile activities and relationships, which means that a person is living a meaningful and worthwhile life.

⁸ The exception being students who are talented in sports, for whom the Vrije Universiteit has special programmes.

References

- Allen, D. (2016). *Education and equality*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bloom, A. (1987). *The closing of the American mind*. New York: Simon & Schuster.
- Brighouse, H. & McPherson, M. (2015). *The aims of higher education: Problems of morality and justice*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Colby, A., Beaumont, E., Ehrlich, T. & Corngold, J. (2007). *Educating for democracy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- De Ruyter, D. J. (2012). On optimal development and becoming an optimiser, *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 25-41.
- Ebels-Duggan, K. (2015). Autonomy as intellectual virtue. In H. Brighouse & M. McPherson, *The aims of higher education: problems of morality and justice* (pp. 74-90). Chicago: The University of Chicago Press.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious education and human development. The relationship between studying religious and personal, social and moral education*. Great Wakering: McGrimmon Publishing.
- Gutmann, A. (1995). Civic education and social diversity. *Ethics*, 105, 557-579.
- Gutmann, A. (2015). What makes a university education worthwhile? In H. Brighouse & M. McPherson, *The aims of higher education: problems of morality and justice* (pp. 7-25). Chicago: The University of Chicago Press.
- Hand, M. (2008). What should we teach as controversial? A defence of the epistemic criterion, *Educational Theory*, 58(2), 213-228.
- May, W. F. (1980). Professional ethics: setting, terrain and teacher. In D. Callahan & S. Bok, *Ethics teaching in higher education* (pp. 205-241). New York and London: Plenum Press.
- McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, Diversity and Education: a philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235-250.

Resumen

Educación ética en la universidad: de la implementación de un módulo de ética a la educación para la vida buena

INTRODUCCIÓN. Debido a las crisis profesionales dentro y fuera de la universidad, la formación ética está recibiendo una creciente atención tanto en la literatura académica sobre la educación

superior como en las discusiones en las propias universidades. Este artículo describe y evalúa cuatro maneras en que la ética podría formar parte del currículo universitario: 1) enseñar un módulo de ética académica, 2) introducir a los estudiantes en la ética profesional; 3) promover la ciudadanía académica; 4) fomentar la capacidad de vivir una vida buena. **MÉTODO.** Las cuatro interpretaciones de la formación ética en la universidad se someten a un análisis filosófico. En cada caso, la intención del docente es examinada a través de una reflexión sobre la interpretación de la “ética” y la “educación”. Para ello se utiliza la literatura pertinente y se aplica la argumentación filosófica. **RESULTADOS.** Los resultados de la descripción y evaluación de cada interpretación de la formación ética se presentan en cada sección. Se argumenta que la interpretación más mínima (enseñar un módulo de ética) es menos mínima de lo sugerido pero insuficiente. La enseñanza de la ética profesional es necesaria, pero llegará a su plena realización cuando los estudiantes abandonen la universidad, aunque su ética como estudiantes se sumará a sus cualidades éticas profesionales generales. La legislación holandesa exige que las universidades promuevan la ciudadanía y el desarrollo personal. Esto requiere que los estudiantes puedan obtener disposiciones cívicas democráticas y que las universidades proporcionen marcos con los cuales los estudiantes puedan formar su concepción de la vida buena. **DISCUSIÓN.** En la sección final complementamos nuestra conclusión de que las universidades deben promover la ciudadanía y fomentar la capacidad de los estudiantes para vivir una vida buena, con una nota seria y urgente: la búsqueda exitosa de estos objetivos solo es posible en un ambiente ético y en un *ethos* que actualmente se echan a faltar en las universidades. Por lo tanto, las universidades también tienen que trabajar en sus propios estándares éticos.

Palabras clave: *Educación ética, Ética profesional, Ciudadanía académica, Vida buena.*

Résumé

Enseigner l'éthique à l'université: De l'offre d'un module de formation éthique à l'éducation pour une vie bonne

INTRODUCTION. A cause des crises professionnelles, qui affectent à la fois l'université et son environnement, la formation éthique devient un centre d'intérêt croissant, non seulement dans les ouvrages académiques sur l'enseignement supérieur, mais aussi au sein des universités. Cet article a pour but de décrire et évaluer quatre possibilités d'inclure l'éthique dans le curriculum de l'enseignement supérieur: 1) Proposer un module de formation éthique, 2) Faciliter l'introduction des étudiants vers une éthique professionnelle, 3) Promouvoir la citoyenneté académique, 4) Promouvoir les capacités nécessaires pour mener une vie bonne. **MÉTHODE.** Les quatre possibilités de formation à l'éthique à l'université ont fait l'objet d'une analyse philosophique. Dans chaque cas l'intention de l'enseignant est examinée de façon à apporter des réflexions sur les interprétations possibles de “l'éthique” et “l'éducation”. Pour cela, des ouvrages académiques d'argumentation philosophique se voient appliqués. **RÉSULTATS.** Les résultats de la description et l'évaluation de chaque interprétation de l'enseignement de l'éthique sont présentés dans chaque partie. Il est soutenu que même la plus petite des possibilités (c'est à dire, l'offre académique d'un module de formation éthique) est plus significative que cela aurait pu être supposé, mais malgré cela reste insuffisant. Enseigner l'éthique professionnelle est indispensable mais les fruits de cet effort ne se verra que lorsque les étudiants auront fini leur cursus universitaire. Ainsi, leur motivation pour leur travail embellira leurs compétences morales et professionnelles. La loi hollandaise exige que les universités fassent la promotion de la

conscience citoyenne et du développement personnel. Il est ainsi indispensable que les étudiants puissent obtenir des dispositions civiques démocratiques et que les universités mettent à leur disposition des cadres qui leur permettront la construction de leur conception d'une vie bonne. **DISCUSSION.** Dans la dernière partie nous complétons notre conclusion, en avançant que les universités devraient promouvoir la citoyenneté académique et faciliter la possibilité pour les étudiants de mener une bonne vie, cependant il est important de se souvenir qu'il y a deux 'caveats': le succès dans ces objectifs ne sera possible que dans un environnement moral suivant un *éthos*, qui malheureusement ne sont pas actuellement présents dans les universités. Ainsi, les universités doivent aussi travailler sur ses propres valeurs éthiques.

Mots-clés: *Éducation éthique, Éthique professionnelle, Citoyenneté académique, Mener une bonne vie.*

Author Profile

Doret de Ruyter (Corresponding Author)

Professor Doret de Ruyter is Professor of Education and Head of Department of Family and Educational Studies at the Vrije Universiteit Amsterdam. In 2013-2016 she was Director of Studies and contributed to increased attention to diversity-sensitive teaching and ethics education. Her research interests include human flourishing as an aim of education and the role of ideals in education. She is associate editor of the Journal of Philosophy of Education and of Theory and Research in Education and on the editorial board of the Journal of Moral Education.

E-mail: d.j.de.ruyter@vu.nl

Correspondence Address: Van der Boechorststraat 1; 1081 BT Amsterdam; the Netherlands.

Anders Schinkel

Dr Anders Schinkel is Assistant Professor of Education at the Vrije Universiteit Amsterdam. His research interests include (the educational importance of) wonder, meaning of/in life, moral education and ethical theory. He has published many articles on moral education and is author of the book *Conscience and Conscientious Objections* (2006).

E-mail: a.schinkel@vu.nl

The exclusion of ethics

La exclusión de la ética

PAUL STANDISH
UCL Institute of Education

DOI: 10.13042/Bordon.2017.690410

Received date: 07/02/2017 • Accepted date: 22/04/2017

Corresponding Author: Paul Standish. E-mail: p.standish@ucl.ac.uk

INTRODUCTION. This paper focuses especially on what has been called the fragmentation of ethics in the university – the pigeonholing of ethical questions in such a way that ethics is deprived of its critical purpose and its practical possibilities are curtailed. At its worst, the understanding of ethics in this way takes it to be a “bolt-on” component to curricula, with citizenship education a further tokenistic addition, alongside entrepreneurial and ICT skills. Where ethics is addressed more systematically, problems of a different order arise. Quite commonly — for example, in courses in medical ethics — the trend has been to outline the “major ethical positions” (utilitarianism and deontology) and to invite learners to choose between them, exploring how each is best “applied” to particular cases in a field that is otherwise understood in technical terms. The prevailing ethos is one of what works best, and this is conceived against background assumptions of more or less uncontroversial ends. This paper is against ethics understood in these ways. It asks how can there be any subject of university study, in fact any university at all, without some sense of the value of that subject’s content or of what the institution is about. **METHOD.** This is a philosophical enquiry, and its methodological approach is that of the *essay* — that is, an unsystematic exploration of the topic, a trying-out of ideas in relation to its central theme. It does this through assembling the views of a number of highly influential thinkers and through engaging with those views. **RESULTS.** It affirms the multiple ways in which values inhere across the range of human practice. The university, rightly conceived, becomes the place where those values, especially those by which a society orients itself, are questioned and tested in an exemplary manner. **DISCUSSION.** It calls into question prominent ways of formulating questions about the ethical, suggesting that the confusions that abound around this notion stem in part from problems in moral philosophy. It seeks to articulate a better way of addressing these matters and of thinking ethically.

Keywords: *University, Ethics, Teaching, Learning, Alasdair MacIntyre, Allan Bloom, Michael Oakeshott, Bernard Williams.*

Introduction

This paper focuses especially on what has been called the fragmentation of ethics in the university — the pigeonholing of ethical questions in such a way that ethics is deprived of its critical purpose and its practical possibilities are curtailed. At its worst, the understanding of ethics in this way takes it to be a “bolt-on” component to curricula, with citizenship education a further tokenistic addition, alongside entrepreneurial and ICT skills. In tandem with this, ethics becomes a corrective for interpersonal relations, whether in the ethics of research methods or in codes of practice for teaching and the supervision of students. Where ethics is addressed more systematically, problems of a different order arise. Quite commonly — for example, in courses in medical ethics — the trend has been to outline the “major ethical positions” (utilitarianism and deontology) and to invite learners to choose between them, exploring how each is best “applied” to particular cases in a field that is otherwise understood in technical terms. Indeed, the dominance of technical reason is apparent in a prevailing ethos of “what works best”, and this is conceived against background assumptions of more or less uncontroversial ends.

The present essay is against ethics understood in these ways. It shows how such understandings are not only reductive but exclusionary, effecting profound forms of denial and hiding a failure of responsibility amongst those leading the institution, which in due course is imparted to its students. How can there be any subject of university study, in fact any university at all, without some sense of the values it embodies or of what the institution is about? Values are internal to the very idea of institutions. The denial, then, is a failure to acknowledge the value inherent in the activity into which students are being inducted, recognizing that accounts of this — whatever the subject — cannot be given in purely technical terms. In

an age that trumpets the importance of “values” and “standards”, the exclusion that is identified reflects the emptiness of such rhetoric and its underlying nihilism. The discussion concludes, in contrast, by affirming the multiple ways in which values inhere across the range of human practice. Thus understood, the university becomes the place where they are questioned and tested in exemplary ways.

The ethos of the university

The fragmentation of ethics might reasonably be associated with the charge that what is at stake here is not just the questionable place of ethics in particular courses or in the behavior of its staff and students but also an erosion of the ethical purpose that has characterized the university in the past. This is not merely to eulogize the past. Certainly there have been times and places where universities have manifestly failed to live up to the ideals the institution represents. Historically they have at times been bastions of privilege, refuges from the real world, and comfortable environments where complacent professors could while away their lives without too much disturbance from the world outside. Nevertheless, the ideals in question *have* been realized by many institutions in some degree.

In recent decades, however, there has been a decline of a different kind, in some places and in certain respects; and it is reasonable and realistic to acknowledge this. This may seem a bold claim, and certainly it is one that can be made too easily. But on the whole, and in many countries, universities find themselves under far greater pressure in terms of funding than they were in the not-so-distant past. Without doubt there have been gains too, as is evidenced perhaps most obviously by the democratization of higher education, by the fact that more people in more parts of the world have access to such opportunities than was the case ever before. Weighing up the nature of the loss and

gain is already a matter of ethics, for it concerns the values at stake in these changes.

It is obvious that universities vary greatly in terms of the range of subjects they offer. Hence, it is appropriate to keep in mind the kinds of courses that are offered and the variety of ethical components within them. While some of the most famous universities have ancient roots, with magnificent stone buildings, and ivy-clad images, there are also new campus-based universities on green-field sites, other less glamorous new universities constructed from the amalgamation of a variety of institutions, and a large number of mostly civic universities that established themselves strongly in the course of the 20th century.

A dimension of this variety is evident in distinctions in nomenclature, marked differently in different languages, but often relating to some notion of the technical and its relative prominence. In English this has been expressed in the past in terms of the difference between the university and the polytechnic, and these words — and not least their prefixes — are in some ways instructive. Over a matter of decades, this distinction was enacted in institutional terms in the United Kingdom in a relatively clear-cut way, and similar distinctions have been in place in other jurisdictions. Polytechnics taught degree courses in a variety of subjects, ranging from the more purely technical to the sciences and humanities. The name advertised the variety. But, ironically perhaps, universities were also teaching degree courses in these same subjects, albeit that they tended to give more prominence to the “pure” than the “applied”. The polytechnics may have been more teaching-intensive and less research-oriented, but in substance they were covering the same curriculum range. In the UK in 1992, what had been referred to as the “binary divide” between these institutions was ended, and the polytechnics acquired the status of universities: the name “polytechnic” went out of use. While on the face of it the removal of this binary

classification has equalised the institutions, it has of course not removed differences in status, albeit that these are no longer there in that primarily categorial way. In fact, whereas it had been possible to say that the polytechnics and the universities were not unequal in status because the institutions in fact had different functions and orientations, it has since 1992 been the case that the common nomenclature and funding system expose all institutions to the same overtly market-based competition. What is in a name, it might well be asked? Does it make any difference whether we speak of “polytechnics” or “universities”? It matters to the extent that we take seriously a difference implied by the words in terms of how we are to understand the university. In many respects “polytechnic” is the more appropriate name for universities today, given the diversity of subjects offered, and especially the proportion of technical subjects, and the relative lack of a unifying ethos. Of course this can easily be contested in view of the prominence of university mission statements and strap-lines attesting the beliefs and commitments that the institution seeks to uphold. It can be contested also where universities place emphasis on the value of generic skills — interpersonal skills, ICT skills, entrepreneurial skills, and the like — as well as that more ineffable quality that has been identified as “graduateness”. Surely, it might be held, such statements and commitments show that the institution has a unifying ethical purpose. But plainly the apparatus of mission statements has become incorporated into the machinery of marketing.

In 1950, Michael Oakeshott showed some prescience when he spoke with concern of the way that talk of the mission of the university was spreading (Oakeshott in Fuller 1989: 96; see also Collini, 2012, 89-90). It is a mistake, Oakeshott argued, to suppose that having a mission in life involves determining a goal and then calculating how to act to realise that goal. Rather it is the other way about: it involves knowing what it means to behave in a

particular way, what the value of that particular practice or set of practices is, and then trying to behave in that way. ‘Mission’ will then be a kind of shorthand expression of this knowledge and behaviour; it will not be a programme — or the basis of a programme — of action. The point is underscored by the famous analogy Oakeshott developed between educational practice and a kind of conversation (see Bakhurst and Fairfield, 2016; Standish, 2016a). The good conversation is not praised for its end result so much as for the intrinsic quality of its interactions. A university is not a contrivance of some sort with a particular function, appropriately stipulated by a statement of intent: to see it in such terms is already to have thrown something valuable away. It is rather to be understood in terms of the quality of the practices it sustains.

Plainly, then, Oakeshott is talking about matters of value, and to speak of value in this sense — as opposed to the pricing of an item in the market — is to speak of ethics. Ethics has to do with the good of a practice, and Oakeshott’s views turn attention to this good not in terms of some pay-off and still less as guaranteed by its professed purpose. He leads the reader to the thought that it is the historic achievement of our higher education that it was put together by people who knew only dimly what they were doing. They were beckoned on by aims higher than they could easily imagine, Oakeshott claims, seeking a perfection of human nature by adding to it what is more than nature, and directing it towards aims higher than its own. These are uncomfortable and untimely thoughts for the current discourse of higher education, and they are hard to take in when the prevailing ethos is utilitarian and managerialistic. Indeed, remarks along these lines can easily be portrayed as sentimental and unrealistic, and, where they are not simply dismissed, they can cause today’s policy-makers and university leaders some embarrassment — as if these were matters of which we should not really speak. At best those administrators and university leaders tend to accommodate such

worthy aspirations in tokenistic ways, with a paragraph in the prospectus, a carefully chosen line in a speech or press release, but with little substantive change to practice or amelioration of the culture of performativity. In fact, embarrassment of this kind may be rather more widespread, for often it is the case that those in the academy legitimate what they are doing in terms of some specialism, the proof of their worthiness being illustrated by citation indexes and other quantifiable ratings. Affirmations of value of the kind that concern Oakeshott are uncomfortable because they resist reduction to the stipulation of clear-cut performance criteria, and this is so untimely because they speak to a conception of ethics to which the contemporary discourse of higher education has become progressively deaf.

The modern university is in many respects, and in many places, a product of liberal society, but its inheritance of and contribution to liberalism is more complicated than may at first seem to be the case, and it is to this that we should now turn. Indeed, there is reason to hold that the institution of the university is sometimes best protected where *it is not simply a product* of liberal political values. It may even, and perhaps ironically, be the case that the university best protects a democratic society where it sustains an institutional culture that has not been subject to such a society’s demands. To consider this, we need to consider, first, arguments in defence of the independence of the university from political interference and, second, questions concerning the relationship between liberal political values and the idea of a liberal education.

Liberalism and a liberal education

Not long after the time when Lyotard had coined the term “performativity” in order to capture the tendencies he wished to criticise in the postmodern world (Lyotard, 1979; Dhillon and Standish, 2000), and in response

to increasingly frequent demands that the university justify itself in public terms, Alasdair MacIntyre made the following remark:

The beginning of any worthwhile answers to such questions, posed by some external critic, as “What are universities for?” or “What peculiar goods do universities serve?” should be, “They are, when they are true to their own vocation, institutions within which the form ‘What are x’s for?’ and ‘What peculiar goods do y’s serve?’ are formulated and answered in the best rationally defensible way”. That is to say, when it is demanded of a university community that it justify itself by specifying what its peculiar or essential function is, that function which, were it not to exist, no other institution could discharge, the response of the community ought to be that universities are places where conceptions of and standards of rational justification are elaborated, put to work in the detailed practices of enquiry, and themselves rationally evaluated, so that only from the university can the wider society learn how to conduct its own debates, practical or theoretical, in a rationally defensible way (MacIntyre, 1990: 222).

I have some sympathy with the spirit of this remark but doubts about the weight that is placed on the contrast between the “university community” and “some external critic”, and misgivings about its tone. In what follows I hope to broach questions of the public role of the university, of accountancy and transparency, in a way that both moves beyond the complaints against performativity and avoids MacIntyre’s characteristic hauteur.

MacIntyre argued that such an endeavour was feasible only where the university made possible the confrontation of rival and antagonistic views: it demanded of academics something other than that they retreat to their rooms and withdraw into ever-narrowing specialisms, leaving them no common conversation with their colleagues. Of course, there is debate

within specialist fields, and in many respects this is rightly the role of everyday academic activity. But MacIntyre’s position was that the larger dialectic between frameworks of thinking was lacking. He went so far as to say that it was precisely the fact that universities had failed in this respect that had led to a situation in which “the official responses of both the appointed leaders and the working members of university communities to their recent external critics have been so lamentable” (*ibid.*).

MacIntyre’s complaint, as must be clear, places him in some tension with liberal traditions. He himself has made plain that he is critical of what we might think of as the liberal university — that is, the kind of university most prevalent today, with its lack of unifying ethos; and he sees this as contrasting with the pre-liberal university. The pre-liberal university was sustained by a homogeneity of fundamental belief that supported and determined what was to count as standards of rational justification. Standards were maintained and strengthened through the process of enquiry itself, through the exclusion from the university of certain groups, subjects and practices, and through the promotion of staff who most clearly maintained those standards and that ethos. This measure of orthodoxy did not restrict enquiry but in fact was enabling: it provided something that its members held in common; it provided a common vocabulary in which differences could be meaningfully articulated and disagreements aired and addressed. By contrast, on MacIntyre’s account, the liberal university neutralises argument — or confines it within narrow specialist fields. Of course, as he concedes, the preliberal university fostered injustices of certain kinds, not least in respect of its exclusions, and its conservative tendencies contained also the seeds of its own decline. All this was understood by those who promoted the new liberal institutions, but they made the mistake of thinking that the university could be sustained as a community by reliance on standards of rationality alone, and without,

that is, some sharing of fundamental beliefs of a more substantive kind. In consequence the liberal university is characterised by a kind of proceduralism (see Standish, 2001). The rise of performativity in the postmodern world takes this to an extreme.

Of course, it is a striking feature of the development of universities over the last fifty years that science and technology have become dominant. This is tied closely to questions of funding. The fact that funding has come to the fore is itself a reflection of liberal principles to the extent that public accountability and questions of value for money — understood in terms of the nature of the return to society and to the tax-payer — have assumed a new prominence. Funding mechanisms and measures can make it more easy to reckon up what the return is on investment. The calculative thinking that is then promoted is further elaborated in bibliometrics and other measures of performance. Moreover, the mind-set that this thinking depends upon and promotes then finds its way into the very conception of what educational achievement is — and *a fortiori* what education is! There is by now a new generation that has been schooled in such thinking.

The rise of science has also had effects that were presumably not intended, especially in institutional circumstances where there has been an absence of underlying substantive agreement or sense of common purpose. Thus, technical approaches, emulating science, have proliferated across the humanities and social sciences. Often these have been advanced on the grounds that research in these fields should *not* be engaged in “value judgements”, for to do so would be to countenance forms of enquiry that were merely “subjective”. Indeed, it is a major contemporary problem that thinking across significant stretches of the university and society as a whole remains entrenched in a set of dichotomies, even though decisive arguments have been mounted against these (see, for example, Putnam, 2012, Standish,

2017). Cartesianism and the empiricism that, with the rise of science, developed in response have both entrenched not only mind/body dualism but the more surreptitious fact/value and subject/object divides. It is not that one can never differentiate between fact and value or subject and object, but the dualisms that became entrenched operated at a metaphysical level: the universe was pictured as a realm in which human intercourse was deprived of its ordinary ways of thinking and being, and in which the world itself was turned into an object of study rather than the place where we live. This can reasonably be called a process of disenchantment (Standish, 2016b).

Such disenchantment had a further manifestation in the university’s institutional politics and substantive ethical stance. The apparent tolerance displayed by a liberal institution of this kind can mask what is in effect a kind of indifference: it does not matter what those in the university are doing so long as it can be judged “Excellent”. Bill Readings’ diagnosis of this reveals the susceptibility of concern for standards, in the absence of more substantive commitments, to degeneration into the flaunting of signifiers (Readings, 1996). Writing in the 1990s, Readings lights upon the tedious rehearsal of the word “excellent”, whereas today it is perhaps “standards” itself that is uttered with correspondingly committed enthusiasm and apparent resolve. In both cases the reiteration of the word corresponds inversely to genuine confidence in the value of the practice to which it purportedly relates. All this betrays an underlying nihilism (Standish, 1999). Proceduralism and performativity, conditioned by the inflated importance attached to quantificatory measures, circumscribe what is to count as rational, effectively muffling real disagreement. They do this sometimes through a process of silencing and exclusion but also by a particular kind of accommodation: it does not matter how apparently controversial, radical, or outrageous the research, so long as it can provoke citations and figure prominently in

the impact rankings by which the university is increasingly sustained.

MacIntyre's critique of the liberal university finds a parallel in the highly influential polemics of Allan Bloom's *The Closing of the American Mind* (1987). Bloom's lengthy subtitle for the book is "how higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students" — as explicit an ethical statement as one might wish. Like MacIntyre, then, Bloom sees much to be at stake. But Bloom's usage of the word "liberal" is markedly different. He speaks of the failure of contemporary liberal education but does this in the name of a retrieval of what that phrase, "liberal education", should mean. Thus, he castigates aspects of the *political* tradition of liberalism:

Liberalism without natural rights, the kind that we know from John Stuart Mill and John Dewey, taught us that the only danger confronting us is being closed to the emergent, the new, the manifestations of progress. No attention had to be paid to the fundamental principles or the moral virtues that inclined men to live according to them. To use language now popular, civic culture was neglected. And this turn in liberalism is what prepared us for cultural relativism and the fact-value distinction, which seemed to carry that viewpoint further and give it greater intellectual weight (Bloom, 1987: 29-30).

But this contrasts clearly with his commitments to a liberal education (sometimes called "general education" in his terms):

It is a general rule that the students who have any chance of getting a liberal education are those who do not have a fixed career goal, or at least those for whom the university is not merely a training ground for a profession. Those who do have such a goal go through the university with blinders on, studying what the chosen discipline imposes on them while occasionally diverting themselves with

an elective course that attracts them. True liberal education requires that the student's whole life be radically changed by it, that what he learns may radically affect his action, his tastes, his choices, that no previous attachment be immune to examination and hence re-evaluation. Liberal education puts everything at risk and requires students who are able to risk everything (370).

Some thirty years after Bloom made these remarks, William Deresiewicz invoked the same metaphor: today's high achievers also are wearing blinders and sleepwalking through their lives and education (Deresiewicz, 2014). In fact, it becomes incumbent on them not really to think: "Work within the system' is the ethos. Forget about ideals and ideologies and big ideas, those scourges of the twentieth century. Just pick a problem and go to work on it" (140). Bloom and Deresiewicz alike are surely identifying a depletion of ethics, if this is not its exclusion¹.

These are powerful and important arguments, and it seems clear that they are dedicated to preserving something of central importance about the university that is partly under threat. But the positions held by MacIntyre, Bloom, and Oakeshott are obviously open to criticism in that their primary concern is with the preservation and sustaining of elite practice: the vision of liberal learning that they impart is not for all — or, at least, this is not their concern. Indeed, they do not see it as their business to address the ways in which such experience might be played out across the wider population: they have their work cut out in identifying the practice and articulating its importance, in the face of a variety of threats, including widespread lack of understanding. There is good reason, however, to entertain the criticism that stances such as these invite and to see whether, in spite of such criticisms, the substance of their arguments can be given wider significance. Such criticism extends into issues of major political and economic

significance, all of which are necessarily ethical matters in part. Within the scope of this essay it will obviously not be possible to examine these issues in the round, but it is possible to focus on the following question: how far are the qualities that the authors above identify as crucial to the university and to a liberal education extendable to the wider scale of provision that exists in many countries today? In the apparent anxiety of Oakeshott, MacIntyre, and Bloom to hold fast to a line of thought that they rightly anticipate to be unfashionable and accept the brunt of the charge of elitism, none of them seriously addresses this wider question.

To broach the question is tacitly to assume that the expansion of the university sector has been a good thing. While there is strong reason not to resist this assumption, there are grounds for wondering whether what has actually happened has proved the best way to extend education democratically. One danger with extended university provision is that university teachers have found themselves confronted by students with abilities and orientations different from those of the students to whom they had in the past been accustomed; conversely, students have sometimes found themselves confronted by curricula for which they have not been particularly well prepared and by expectations that they cannot easily meet. It is not uncommon for these tensions to be played out along class, ethnic, and gender lines, and the intersections between these. In view of these difficulties, there is a case for saying, I believe, that a better investment might have been in institutions at a lower academic level — say, at the level of what in the United States is known as the “community college” — and in forms of continuing education. So much turns here on questions of funding policy, which of course is pre-eminently a matter of ethical deliberation. And so much turns on a rethinking of those institutions too: while, on the one hand, it is possible to draw upon rich traditions of adult education, vocational education, workers’ educational associations, and non-standard

forms of provision, it is also the case, on the other, that the mainstream community colleges led the way in the movement towards performativity. So there are no easy solutions or models here. How is this unhappy convergence of wider provision and performativity to be resisted? My point regarding university expansion is that the inflation of expectations — where the superficial insignia of a university education, hyped in contemporary marketing, assume importance over the substance of what is studied — means that the real opportunities for much that is important in a liberal education are missed.

The problem with ethics and its exclusion

I referred at the start to the way that ethics is often understood in “bolt-on” terms — that is, as a kind of extra to the main substance of the curriculum, an element of social responsibility that, in courses such as medicine or business studies, will function as a corrective to technical excesses. A further example here would be the way that ethics is understood in relation to research methods, where the “ethics of educational research” is understood as pertaining more or less exclusively to such matters as the confidential handling of data and the appropriate treatment of research subjects, but where there is a failure to see the essentially ethical questions that are there at the start of the research (why is it that this topic is worth pursuing?) and at the end (where the analysis of data typically involves interpretation and speculation, often in relation to literature that is more overtly ethical in kind)². No doubt this is also the case in many social science and professional fields. A part of the problem here is the anxiety to gain credibility by adopting an apparently rigorous technical stance. A self-conscious earnestness about the protocols of research methods, of the kind that is sometimes promoted on research methods courses, often stands in the way of serious thought about the

substance of what is studied. Yet this lapses into a scientism that obscures what most matters.

It should be conceded, however, that part of the problem is in moral philosophy itself. I also noted at the start the reductionism at work where ethics is understood in terms of two predominant ethical “theories”, utilitarianism and deontology, that need to be “applied”. It was a sustained contention of the philosopher Bernard Williams that what he called “the morality system” — a phrase he used recurrently in his work in criticism of mainstream moral philosophy — was partly to blame. He complained of ready-made philosophical theories that would be used to legitimate interventions or to engage in a practice in a legalistic way. In the light of this, courses in moral philosophy were themselves in danger of turning into a kind of exercise in casuistry. His point was that it is not through the application of certain moral systems or principles or theories that we are likely to think well about the ethical matters that confront us. Moreover, it should be added, the tendency to isolate a problem as requiring the application of such principles is likely to blind us to the ways in which ethics pervades our lives — a theme that has been emphasised throughout this essay. Such a tendency throws emphasis on what might be called “headline issues” (abortion, human rights, the despoliation of the environment) to the neglect of the ordinary everyday ways in which ethics is there in our lives and work.

Think here, furthermore, not just of the ways that we interact daily with our fellow human beings but of how we spend each hour. Think of the way that a student attends to what she is reading or seeks to speak sincerely in her response to what she is studying. Think of why what she is studying is worth studying and how this might matter to her. It is easy to see how a corresponding set of thoughts can be assembled in respect of the task of the teacher or the university administrator. But it is also important, I believe, not to be distracted by superficial views to the effect that what is most important here is the exercise of interpersonal

or communication skills. The relation between teachers and students constitutes one side of a triangle, where the third point is provided by what it is that causes them to come together, the subject content by which their attention is potentially gathered. It is somewhere in the middle of this triangle that the ethical substance of the university is to be found, and there are multiple sources of distraction from this ethical core (see Standish, 2014).

Before closing, let me anticipate a potential criticism. How, given the breadth of significance I am claiming for ethics, do these arguments place the relationship between education and the political? How can understanding the ethical as extending through the most ordinary, everyday practices have public importance? How can it have a bearing on the public role of the university? Is not this all just too much a matter of personal and interpersonal relations, and so of little relevance to the public sphere? It is now nearly fifty years since the feminist slogan “The personal is political”³ (and sometimes “The private is political”) became the rallying cry for protest and liberation movements of various kinds, and so the idea that the political extends into private matters is now far from new. It has rightly drawn attention to immorality and unfairness in ordinary intimate and familial circumstances, whether particular and local or structural in kind. But the position being taken here is far more radical and of more pervasive importance. The point is precisely that the world we create is in large measure dependent upon the ways we find to talk and engage with one another, and this engagement extends throughout our lives: it is there in virtually everything we do. Our city, Socrates says, is a city of words. Although this can seem hyperbolic, and certainly it is a thought that is alien to those surreptitious fact/value and subject/object divides that were attacked earlier in the discussion, it captures the following truth: that there is little that we say and do that does not, for good or ill, inch forward a little that world we share with one another.

This is no less true of education than it is of that range of practices, at home, at work, and in our leisure, that inevitably we share with one another. Our accustomed boundaries between the private and the public, or, say, between the personal and the political, do then indeed need to be revised.

To ask what ethical education employers expect from the university, or what impact ethical training has on recent graduates, or how ethical education fares in ideas of learning to teach effectively in a university, is primarily to raise questions of an empirical kind. But such questions may be leading ones, I suggest, in that they are apt to posit ethics as something

that can be reasonably easily circumscribed. This is directly at odds with the burden of the present argument. So let me reiterate its main point, which is crucial for the understanding of the place and importance of ethics in education. Values are internal to any practice in that a practice necessarily involves a sense of the appropriate way to carry on or, otherwise put, of ways of acting that make things better or worse. This is so for the humblest, most everyday human concerns, as it is for the highest — including practices committed to the human good of the kind that define the university. What is it to teach, and what is it to learn, in a university setting? These are ethical questions through and through.

Notes

¹ For an interesting discussion and elaboration of Deresiewicz's *Excellent Sheep*, see Naoko Saito's "Philosophy, translation, and the anxieties of inclusion" (Saito, 2017).

² For an example of the way of thinking under criticism, see Michael Crotty's highly regarded *The Foundations of Social Research: meaning and perspective in the research process* (Crotty, 1998). For criticism of this, see Standish (2017).

³ The phrase is commonly attributed to Carol Hanisch: <http://www.carolhanisch.org/CHwritings/PIP.html>. Accessed 24 April 2017.

References

- Bakhurst, D. & Fairfield, P. (eds.) (2016). *Education and Conversation: Exploring Oakeshott's Legacy*. London: Bloomsbury.
- Bloom, A. (1988). *The Closing of the American Mind*. New York: Simon and Schuster.
- Collini, S. (2012). *What Are Universities For?* Harmondsworth: Penguin.
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: meaning and perspective in the research process*. London: Sage.
- Deresiewicz, W. (2014). *Excellent Sheep*. New York: Simon and Schuster.
- Dhillon, P. & Standish, P. (eds.) (2000). *Lyotard: Just Education*. London: Taylor and Francis.
- MacIntyre, A. (1990). *Three Rival Versions of Moral Enquiry*. London: Duckworth.
- Putnam, H. (2004). *The Collapse of the Fact/Value Dichotomy and Other Essay*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Putnam, H. (2012). The Fact/Value Dichotomy and its Critics. In N. Saito & P. Standish (eds.). *Stanley Cavell and the Education of Grownups*. NY: Fordham University Press.
- Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Saito, N. (2017). Philosophy, translation, and the anxieties of inclusion. Keynote paper. Annual Conference of the Philosophy of Education Society of Great Britain, New College Oxford, 1 April.

- Staddon, E. & Standish, P. (2012). Improving the Student Experience. *Journal of Philosophy of Education*, 46(4), 631-648.
- Standish, P. (1999). Centre Without Substance: cultural capital and *The University in Ruins*. Special Issue on globalisation, *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft*, 83-104.
- Standish, P. (2001). Disciplining the Profession: Subjects Subject to Procedure. *Educational Philosophy and Theory*, 34(1), 5-23.
- Standish, P. (2005). Towards an Economy of Higher Education. In *Critical Quarterly*, 47(1-2), 53-71.
- Standish, P. (2014). Impudent Practices. In *Ethics and Education*, 9(3), 251-263.
- Standish, P. (2016a). A Turn in the Conversation. In D. Bakhurst & P. Fairfield (eds.), *Education and Conversation: Exploring Oakeshott's Legacy*. London: Bloomsbury.
- Standish, P. (2016b). The Disenchantment of Education and the Re-enchantment of the World, *Journal of Philosophy of Education*, 50(1), 98-116.
- Standish, P. (2017). Making Sense of Data: Objectivity and Subjectivity, Fact and Value. *Pedagogika*.
- Williams, B. (1983). The uses of Philosophy. Interview with Donald McDonald. *The Center Magazine*, November/December, 40-49.

Resumen

La exclusión de la ética

INTRODUCCIÓN. El presente trabajo se centra especialmente en lo que se ha denominado la fragmentación de la ética en la universidad, el abandono de las cuestiones éticas, de tal manera que la ética se ve privada de su propósito crítico y sus posibilidades prácticas. En el peor de los casos, la comprensión de la ética se convierte en un componente que está “atornillado” a los planes de estudios junto a la educación ciudadana, una serie de habilidades empresariales y las TIC. Cuando la ética se aborda de forma más sistemática, surgen problemas de orden diferente. Por lo general, en los cursos de ética médica se ha tratado de esbozar las “grandes posiciones éticas” (utilitarismo y deontología) e invitar a los estudiantes a elegir entre ellas, explorando cómo cada una se “aplica” mejor según sean los casos particulares; de lo contrario, el asunto ético se entiende en términos técnicos. El ethos prevaeciente es uno de los que mejor funciona, y esto se concibe contra supuestos de fondo que tienen fines sin apenas controversias. Este artículo está en contra de la ética entendida de esta manera. Se pregunta cómo puede existir cualquier tema de estudio universitario, de hecho cualquier universidad en general, sin algún sentido del valor del contenido que se trabaja o de lo que es la propia institución. **MÉTODO.** Se trata de una investigación filosófica y su enfoque metodológico es el del ensayo, es decir, una exploración no sistemática del tema, una relación de ideas en relación con el tema central. Se hace mediante la reunión de las opiniones de un número de pensadores altamente influyentes, y mediante la participación de autor en esas opiniones. **RESULTADOS.** Se confirman las múltiples formas en que los valores están presentes en el ámbito de la práctica humana. La universidad se convierte en el lugar donde esos valores, especialmente aquellos por los que se orienta una sociedad, son cuestionados y probados de manera ejemplar. **DISCUSIÓN.** Se cuestionan determinadas formas de formular preguntas sobre lo ético, hecho que sugiere que las confusiones que abundan en torno a esta noción provienen en parte de problemas propios de la filosofía moral. El objetivo es articular una mejor manera de abordar estas cuestiones y de pensar éticamente.

Palabras clave: *Universidad, Ética, Enseñanza, Aprendizaje, Alasdair MacIntyre, Allan Bloom, Michael Oakeshott, Bernard Williams.*

Résumé

L'exclusion de l'éthique

INTRODUCTION. Cet article est centré sur ce qui a été appelé la fragmentation de l'éthique à l'université. L'abandon des questions éthiques a pour conséquences principales que l'éthique est privée de son côté critique et ses fonctions pratiques sont minimisées. Dans le pire des cas, l'élément éthique est vissé sur les programmes d'études en compagnie de l'éducation à la citoyenneté, une série d'habiletés entrepreneuriales et les TIC. Là où l'éthique est appliquée systématiquement d'autres problèmes surviennent. Par exemple, dans les cours d'éthique médicale la tendance a été généralement de mettre en avant "les principales positions éthiques (l'utilitarisme et la déontologie) et d'inviter les apprenants à choisir entre eux, tout en explorant comment l'une ou l'autre est plus pertinent selon le cas, autrement, les questions éthiques sont compris d'après une perspective technique. L'éthos qui prédomine est celui qui "est le plus approprié", basé sur des hypothèses plus ou moins incontestables. Cet article argumente contre cette conception de l'éthique. On se demande comment il peut y avoir un module d'études universitaires, même une université, qui ne tienne pas compte la valeur moral des contenus à travailler dans les programmes d'études et la valeur que la propre institution représente. **MÉTHODE.** Il s'agit d'une recherche philosophique et l'approche méthodologique est celle de l'essai, ainsi, ce n'est pas une exploration systématique du thème, mais plutôt une mise en relation entre les idées et le thème principal. Cela se fait en rassemblant les points de vue des grands académiciens avec la réflexion de l'auteur sur ces opinions. **RÉSULTATS.** Cela affirme les multiples façons dont les valeurs sont inhérentes dans la pratique humaine. L'université, ainsi, devient le lieu où ces valeurs, spécialement celles sur lesquelles notre société est fondée, sont questionnées et testées de façon exemplaire. **DISCUSSION.** Cela provoque une mise en question des manières de formuler des questions sur l'éthique, suggérant que les multiples confusions autour de cette notion proviennent en grande partie des problèmes de la philosophie morale. Il cherche à articuler une meilleure façon d'adresser ces problèmes et à penser éthiquement.

Mots-clés: *Université, Ethique, Enseignement, Apprentissage, Alasdair MacIntyre, Allan Bloom, Michael Oakeshott, Bernard Williams.*

Author Profile

Paul Standish

Professor Paul Standish holds the Chair of Philosophy of Education at the Institute of Education, University College London. He is one of the leading researchers in the field, with over 100 publications, including books, articles and edited collections. He is currently Associate Editor of the *Journal of Philosophy of Education*.

E-mail: p.standish@ucl.ac.uk

Correspondence Address: UCL Institute of Education, 20 Bedford Way, London, WC1H 0AL, United Kingdom.

RECENSIONES /
BOOK REVIEW

DEWEY, J. (2016). *Democracia e educación: Unha introdución á filosofía da educación*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela / Fundación BBVA. Traducción de Manuel F. Vieites García; prólogo de Antón Costa Rico. 553 pp.

En 2016 celebramos internacionalmente el centenario de la publicación de *Democracia y educación* de John Dewey, uno de los libros más traducidos y publicados en todo el mundo todavía en vida del autor. Tras los años de eclipse del pragmatismo, su reemergencia a partir de la década de los ochenta del siglo pasado ha traído un nuevo interés por el pedagogo americano y su obra. Concretamente, en España han sido varias las obras de Dewey que se han vuelto a editar desde los años noventa, entre ellas la versión en gallego de *Democracia e educación*, publicada por la Universidade de Santiago de Compostela y la Fundación BBVA, en la colección “Clasicos do pensamento universal”, precedida de un amplio estudio introductorio a cargo del catedrático de Historia de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, Antón Costa Rico.

Costa cita al pedagogo italiano Aldo Agazzi para recordar que *Democracia y educación* representa “una reacción contra el modelo de escuela tradicional ante la observación de los contrastes existentes entre los avances científicos y técnicos y el conocimiento logrado sobre la naturaleza infantil, por una parte, y la evolución no favorable de la vida moral y espiritual de la humanidad, por otra. Para Dewey deberá ser, en particular, desde la filosofía desde donde se propongan valores morales que la educación deberá hacer efectivos, como prueba de su misma validez” (Costa, 2016: 52-53). Y es que no debe olvidarse que *Democracia y educación* es, antes que nada, tal como anuncia su subtítulo, un tratado de filosofía de la educación,

y que el título principal con el que se editó respondía más bien a motivos relacionados con la coyuntura de la época. Esto no impide que en Dewey ambos conceptos, democracia y educación, fuesen totalmente unidos, ya que, en él, como tantas veces se ha dicho, la democracia no se refiere a un sistema de gobierno, sino a una forma personal de vida. Para caracterizar este concepto de democracia, en 1939, con el trasfondo del auge del nazismo y los acontecimientos que desataron la Segunda Guerra Mundial, Dewey, ya octogenario, utilizará el adjetivo de “creativa” (Dewey, 1939). Creativa significa aquí que no existe un fin predefinido que se deba lograr, que el destino de los seres humanos está en sus manos, que la democracia hay que inventarla todos los días, porque constituye más una forma de caminar que una meta a alcanzar. Y en ello el concepto de democracia de Dewey coincide con la definición que, en *Democracia y educación*, proporcionó de la educación como reconstrucción permanente de la experiencia. Lo que está bajo ambas caracterizaciones es el pragmatismo, como rechazo a la idea de un fin último que marque el progreso. No hay un *telos* al que se oriente el crecimiento humano, ni individual ni socialmente. Ese es el gran reto que el pragmatismo, como hábito de pensamiento, obliga a asumir.

La magnitud de este reto y sus implicaciones en el mundo de la educación hacen inagotable la lectura de *Democracia y educación*. Esta nueva publicación de la obra se suma, así, desde un interés actualizado, al conjunto de ediciones que la misma ha tenido en castellano y

otras lenguas de nuestro país a lo largo de casi la totalidad del siglo de su existencia. La primera edición de *Democracia y educación*, hoy lamentablemente casi del todo olvidada, se publicó en España en 1926 y 1927, durante la Dictadura de Primo de Rivera, en tres tomos, correspondientes a los volúmenes 3, 4 y 5 de las obras de Dewey incluidas en la colección “Ciencia y educación contemporánea” de la editorial La Lectura, dirigida por Domingo Barnés Salinas. Barnés fue el principal introductor en España de la pedagogía de Dewey. Realizó y promovió la traducción y publicación de sus obras y escritos en medios editoriales, como la propia editorial La Lectura o el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE)*, de cuya sección “Revista de revistas” estuvo a cargo durante mucho tiempo. En 1926, tradujo la selección de trabajos de Dewey agrupados con el título *La escuela y el niño*, publicada también por La Lectura. El prólogo de esta obra fue publicado el mismo año en el *BILE* como un estudio independiente con el título “La Pedagogía de J. Dewey”. En él Barnés se refería a los elementos fundamentales de las relaciones entre educación y democracia en John Dewey y anunciaba la inminente publicación en España de *Democracia y educación* (Barnés, 1926).

En ninguno de los tres volúmenes de aquella primera edición se menciona al autor de la traducción. Generalmente, se ha pensado que esta habría sido realizada por otro destacado miembro de la Institución Libre de Enseñanza, Lorenzo Luzuriaga, que volvería a publicar el

libro, ya exiliado en Argentina tras la guerra civil, en la Editorial Losada. Sin embargo, entre ambas traducciones hay sustanciales diferencias, y la de La Lectura aparece más cuidada, sin el apresuramiento que se detecta en algunas confusiones u omisiones de la de Losada. Parece revelar también una distinta pluma, la diferente traducción de algunos términos centrales de la pedagogía de Dewey, como la traducción de “*aim*” por “aspiración” y “*end*” por “fin”, en la edición de La Lectura, distinción que desaparece en la de Losada, donde los dos términos ingleses se traducen por la misma palabra “fin” española, o la alternancia que se produce en las dos traducciones entre los conceptos de “*development*” y “*unfolding*”, especialmente referidos a la teoría pedagógica de Froebel, traducidos literalmente en la edición de Losada, pero intercambiados en la de La Lectura. Esta traducción implica una diferente relación entre los conceptos. Mientras en Dewey el desarrollo es el concepto general que guía el análisis y puede ser interpretado de un modo u otro, en el traductor español de La Lectura el lugar central lo ocupa la idea froebeliana de desenvolvimiento. Es una traducción coherente con la lectura despragmatizadora, trascendentalista, de la pedagogía de Dewey que hizo Domingo Barnés, en la que el crecimiento se convierte en *autorrealización*, lo que le permite asociarla con Froebel y con la filosofía krausista (Jover, 2010). Todos estos indicios parecen apuntar a la figura de Barnés tras aquella primera traducción, hipótesis que tendrá que ser, en cualquier caso, investigada.

A esta primera edición en castellano de *Democracia y educación*, sucedió la mencionada de la Editorial Losada de Buenos Aires, de 1946, traducida, ahora sí, por Lorenzo Luzuriaga. Esta traducción fue reeditada varias veces hasta los años ochenta, y es la que circuló durante varias décadas en los entornos académicos de habla hispana. El interés de Luzuriaga en la obra de Dewey era diferente al de Barnés. Luzuriaga fue sobre todo una persona comprometida con la acción, y con la teoría para la acción. Este cambio de interés hará que su lectura de Dewey adquiriera un carácter más político, menos trascendental. A Luzuriaga debemos una de las escasas muestras de correspondencia de autores españoles con Dewey. El 28 de agosto de 1942 escribía a Dewey, desde Tucumán, en respuesta a una carta en la que este le felicitaba por la publicación de su libro *Pedagogía contemporánea*, que el autor español presumiblemente le habría enviado. En su respuesta, Luzuriaga manifestaba su interés por las ideas pedagógicas de Dewey, y le solicitaba autorización para traducir al español *Education today*. Le comunicaba su deseo de conocerlo personalmente y poder visitar los Estados Unidos, aunque entendía que en ese momento era difícil. La carta terminaba con una exhortación al espíritu liberal de la educación americana, que Luzuriaga consideraba crucial en aquella circunstancia histórica: “I shall continue the diffusion of your educational theories, and those held by your liberal colleagues in the United States, for I believe them to be those most suited to this critical moment in the world’s history”

(Luzuriaga, 1942). La publicación, en 1946, de *Democracia y educación*, respondía a esta voluntad.

En 1985, la Editorial Eumo, de la Universidad de Vic, conjuntamente con la Diputación de Barcelona, publicaba una recopilación de trabajos de Dewey, incluyendo varios capítulos de *Democracia y educación*, reunidos con el título *Democracia i Escola*, con un prólogo de Jaume Carbonell. La obra hacía el número 3 de la colección “Textos pedagógicos”, y reactualizaba el interés que las ideas de Dewey suscitaban a comienzos del siglo pasado en un núcleo de pedagogos catalanes vinculadas a los movimientos de modernización pedagógica, principalmente Heladi Homs Oller y Joan Palau Vera. El primero se trasladó a Estados Unidos de 1907 a 1910 para estudiar como alumno libre en la School of Education de la University of Chicago. En Estados Unidos entró en contacto con las ideas de William James y John Dewey, que dio a conocer a través de sus colaboraciones en varias publicaciones periódicas catalanas. Joan Palau Vera, fundador del Col·legi Mont d’Or y difusor de la pedagogía de María Montessori, tradujo al catalán *Mi credo pedagógico*, de Dewey, publicado en 1917 y 1918 en la revista *Quaderns D’Estudi*, dependiente del Consejo de Investigación Pedagógica de la Diputación de Barcelona.

Diez años más tarde, en 1995, veía la luz la tercera edición en castellano, publicada por la Editorial Morata, a partir de una revisión en profundidad de la de Losada, en la colección “Raíces de la memoria”.

Esta nueva publicación ha conocido ya también diversas reediciones, que plasman, como la anterior selección de Eumo, el resurgimiento del interés por Dewey. La nueva edición fue iniciativa del profesor Jurjo Torres¹, especialista en política curricular, que apela a la obra de Dewey en el marco de una recuperación de los valores públicos en la educación, que haga frente a la concepción del mundo sustentada en “políticas de fragmentación social y de traducir todo a mercado” (Torres, 2001: 127). El contexto en el que se produce la recepción es ahora, por tanto, distinto con respecto al de la traducción original de los años veinte. Atrás queda la preocupación por los ideales trascendentes, que llevó a la lectura despragmatizadora de Barnés. Hoy la discusión se mueve en el terreno de una educación instrumentalmente orientada hacia objetivos económicos en un mundo global, que ha dado lugar a lecturas bifrontes de la aportación de Dewey. Mientras unos acuden a él en busca de una educación democrática que contrarreste las tendencias mercantilistas y eficientistas actuales, otros ven en su *instrumentalismo*, como él denominó a su filosofía, un apoyo a dichas tendencias. Por contraposición a la despragmatización anterior, la lectura que pone a Dewey al lado de estas tendencias supone lo que podríamos llamar una “ultrapragmatización” de su pedagogía, usando un término propuesto por Peirce (Jover, 2016).

Democracia e educación: Unha introdución á filosofía da educación, de “Clásicos do Pensamento Universal”, constituye el último ejemplo hasta ahora de difusión del libro de Dewey en nuestro país. Un empeño que hay que valorar muy positivamente por diversos motivos. Primero por la cuidadosa edición, efecto de la voluntad, común a la colección, de verter al gallego obras del pensamiento científico, humanístico o social que han representado hitos indudables en la historia intelectual del ser humano, como es el caso de la ya centenaria *Democracia y educación*. Segundo, por la esmerada traducción, llevada a cabo por el Dr. en Filosofía y Ciencias de la Educación, especialista en arte dramático, Manuel F. Veites, a partir de la edición americana de 1930. Tercero, por la excelente introducción del Dr. Antón Costa, que aporta una profunda y documentada revisión, en la que repasa la vida y propuesta pedagógica de John Dewey, y su impacto internacional. Finalmente hay que destacar la oportunidad del libro. ¿Por qué una nueva edición de *Democracia y Educación*? La razón nos la descubre el profesor Costa: “Sin duda, la obra de Dewey representa un horizonte que apela a un nuevo conjunto de valores educativos” (Costa, 2016: 80). *Democracia y educación* es un libro imperecedero porque, como los conceptos de democracia y de educación de Dewey, hay que leerlo como un libro siempre abierto.

Nota

¹ Agradezco esta información a Jaime del Rey Tapia.

Referencias bibliográficas

- Barnés, D. (1926). La pedagogía de J. Dewey. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 50 (797), 238-245.
- Costa, A. (2016). Prólogo. En J. Dewey, *Democracia e educación: Unha introdución á filosofía da educación* (pp. 15-99). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela / Fundación BBVA.
- Dewey, J. (1939). Democracia creativa: la tarea ante nosotros. En J. Dewey (1996), *Liberalismo y acción social y otros ensayos* (pp. 199-205). Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.
- Jover, G. (2010). Readings of the Pedagogy of John Dewey in Spain in the Early Twentieth Century: Reconciling Pragmatism and Transcendence. En R. Bruno-Jofré, J. S. Johnston, G. Jover y D. Tröhler, *Democracy and the Intersection of Religion and Traditions. The Reading of John Dewey's Understanding of Democracy and Education* (pp. 79-130). Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Jover, G. (2016). Democracy and Education then and now: 'De-pragmatizing' and 'ultra-pragmatizing' readings of John Dewey's pedagogy. En P. Cunningham y R. Heilbronn (eds.), *Dewey in Our Time. Learning from John Dewey for transcultural practice* (pp. 40-55). Londres: UCL IOE Press,
- Luzuriaga, L. (1942). Lorenzo Luzuriaga a John Dewey. En *The Correspondence of John Dewey, 1871-1952*. Electronic edition. Letter 09852 (1942.08.28).
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

Gonzalo Jover
 Universidad Complutense
 de Madrid

JIMÉNEZ CORTÉS, R., REBOLLO CATALÁN, Á., Y GARCÍA PÉREZ, R. (2016). *Aprendizaje con TIC para la inclusión digital. Las mujeres como tejedoras de las redes sociales*. Madrid: Editorial Síntesis, 167 pp.

En las últimas décadas, la relación entre las tecnologías digitales y el género ha sido ampliamente estudiada. Las investigaciones señalan que se hace cada vez más evidente la existencia de diferencias no solo en el acceso y uso, sino también en la participación, producción y actitudes hacia estas. Es importante considerar que las tecnologías por sí mismas no producen el necesario cambio social, sino que para ello es preciso apropiarse de ellas, asignarles valor y sentido y aprovechar sus capacidades y potencialidades al máximo.

Si nos centramos en las redes sociales, también existe una brecha digital de género que afecta no solo al acceso, sino muy especialmente al uso y aprovechamiento que las mujeres hacen de ellas. Es decir, se puede considerar que todavía existe un importante segmento de la población femenina que no ha incorporado las redes sociales como medio para colaborar, relacionarse, formarse, comunicarse y/o desarrollar sus intereses. No solo se trata de enseñar su manejo y aprovechamiento, sino también de mostrar todas las

ventajas que poseen las redes sociales para las mujeres.

Ante estas cuestiones, varios autoras y autores desarrollan esta obra que cuenta con un prólogo realizado por María José Rubio Hurtado y Anna Escofet Roig, una introducción y nueve capítulos divididos en tres bloques. Todo ello tiene como hilo conductor la presencia de dos perfiles diferenciados de mujeres: por un lado, aquellas que consumen los aportes de las tecnologías digitales y, por otro, aquellas mujeres que los crean, los gestionan y se empoderan a través del uso de Internet y de las redes sociales. El bloque I (dividido en tres capítulos) dibuja el camino hacia la igualdad, destacando las estrategias de superación de las brechas digitales. Más concretamente, el primer capítulo analiza las políticas actuales de igualdad en términos de inclusión digital, mostrando indicadores de medida de la misma usados en el plano nacional e internacional y examinando diversas iniciativas para su fomento. El segundo capítulo explica el concepto y las diferentes brechas digitales de género que existen en la actualidad y en él las autoras coinciden que hay dos tipos, las denominadas consolidadas que son: conectividad, hábitos y usos avanzado de las TIC; así como las emergentes: participación, creación y distribución de contenidos e inteligencia colectiva. El tercer capítulo tiene la finalidad de mostrar al lector información sobre las competencias digitales de las mujeres, qué perfiles o grupos consiguen competencias avanzadas y qué papel juega la creación de contenidos en el logro de estas.

La segunda parte de este volumen plantea las experiencias de una diversidad de mujeres (rurales, desempleadas y emprendedoras) con las tecnologías digitales. El capítulo cuatro hace una descripción pormenorizada del acceso, usos y tipos de actividad que le dan las mujeres rurales a las diferentes redes sociales teniendo en cuenta variables como la edad, estado civil o franjas horarias, entre otros. El capítulo cinco aborda los usos y el rol que ejercen las tecnologías para las mujeres desempleadas, analizando, en primer lugar, los factores externos e internos que influyen en el acceso y uso de las tecnologías, y, en segundo lugar, centrándose en las redes sociales, es decir, las motivaciones de su uso, los momentos, lugares, horarios y el contexto donde esa presencia en las redes sociales tiene lugar. Asimismo, en el último capítulo de este bloque se analizan las motivaciones, prácticas y rutinas de las mujeres emprendedoras en el uso de las tecnologías digitales, complementando todo ello con el análisis en mayor profundidad del caso de dos mujeres emprendedoras que planifican y realizan su actividad en las redes sociales.

La tercera parte de este libro reflexiona sobre el aprendizaje, los entornos y los ecosistemas digitales por los que discurren en el camino hacia el empoderamiento. El capítulo siete se centra en la formación de las mujeres en herramientas digitales, la cual debe ir encaminada no solo a reducir la brecha digital sino también al aprendizaje de estrategias para mejorar los usos y prácticas en entornos digitales. Del mismo modo,

en los dos últimos capítulos se analizan e identifican las diferentes estrategias, recursos y contextos que usan las mujeres para aprender y las formas en las que los combinan. Así, en el capítulo ocho se exponen los datos extraídos de la investigación realizada por las autoras, mostrando, además, los diferentes patrones de aprendizaje en relación con las redes sociales y quienes alcanzan niveles más avanzados de competencia digital. El capítulo nueve se centra en el aprendizaje de las mujeres profesionales, demostrando que esto influye directamente en el éxito profesional.

Aprendizaje con TIC para la inclusión digital: las mujeres como tejedoras de redes sociales tiene la finalidad de aportar un cuidadoso conocimiento científico sobre el papel que desempeñan las actuales

tecnologías digitales en la vida de una amplia diversidad de mujeres. Por un lado, visibiliza, cuantifica y analiza las brechas de género, pero también muestra los diferentes hábitos y estrategias de las mujeres en las redes sociales, destacando el comportamiento activo de estas; es decir, no solo como usuarias sino también como creadoras y productoras de conocimiento. Queda camino por recorrer para eliminar las barreras y superar las brechas, entre otras, las digitales, ya que algunas mujeres todavía sienten no ser competentes digitalmente. Sin embargo, existen otras muchas mujeres que ya están rompiendo esa brecha y mostrando, tanto en los entornos virtuales, así como presenciales, que las redes para ellas funcionan.

Patricia Ibáñez Ibáñez
Universidad Nebrija

GARGALLO LÓPEZ, B. (COORD.) (2017). *Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la universidad. Fundamentación, procedimientos y evidencias de aplicación e investigación*. Valencia: Tirant lo Blanch, 338 pp.

Afortunadamente, en los últimos tiempos —y por paradójico que parezca— no pocos académicos y alguna que otra autoridad del ramo se han percatado de que la universidad forma parte por derecho propio del sistema educativo. Y no marginal, sino nuclearmente, ya que es ahí donde, entre otros cometidos, tiene lugar la formación de los profesionales que garantizan la continuidad y, normalmente, la optimización de ese mismo sistema.

Y no solo eso, pues al margen de la educación superior muy difícil sería dar cumplida respuesta a desafíos actualizados por el auge de una economía del conocimiento en la que es vital un riguroso cuidado de

los procesos de aprendizaje en la *alma mater*, a fin de generar en los estudiantes (egresados más pronto que tarde) aquellas competencias y destrezas que ayuden a su inserción laboral y motricen, paralelamente, un inmarcesible deseo de seguir conectado a patrones de actualización científico-técnica, en el marco de un sistema cultural donde el aprendizaje permanente es pieza indispensable de progreso individual y colectivo.

Así pues, independientemente de cómo creamos que va discurriendo el llamado EEES, puede que sea razonable recordarnos a nosotros mismos que ese concierto supranacional ha supuesto, *de facto*, la

revalorización de la pedagogía, y de sus profesionales, como soporte científico en el que basar una necesaria reformulación de los fines y misión de la universidad del futuro. Que tiene en su profesorado el baluarte más sustantivo para generar y gestionar cambios sin perder la esencia de una tradición en la que no todo ha sido nefasto.

Poder contribuir a la innovación y, por ende, a la formación del profesorado que ha de atisbar otros rumbos, y dar nuevos aires cognitivo-sociales a las aulas de los campus en sus variadas orientaciones disciplinares, está siendo un magnífico aliado para hacer investigación educativa de calidad. Razón suficiente para saludar con agrado la estupenda publicación de este libro, dirigido —al igual que el estudio del que deriva— por el profesor Bernardo Gargallo, catedrático de la Universidad de Valencia, cohesionando en torno a sí a otros colegas de universidades pertenecientes a la misma Comunidad Autónoma.

Se trata de una obra bien configurada, articulada en tres partes y una muy pertinente distribución de capítulos, desde los dos que se perfilan los fundamentos teóricos (el modelo centrado en el aprendizaje y el diseño del currículum por competencias) a los formatos metodológicos utilizados en el proyecto de investigación, y pasando por una sugerente secuencia de métodos acordes con el modelo y su recorrido de orientación epistémicamente constructivista. Nada

menos que catorce (14) propuestas de metodologías innovadoras son las que se muestran, para dejar bien claro que en la pedagogía hay ciencia, y también técnica, al servicio de una mayor calidad para el aprendizaje humano, en y desde la universidad.

Con toda razón y lógica expositiva refiere el coordinador del volumen su marca diferencial en un momento propicio a la confluencia temática, vista desde la atalaya del proceso de Bolonia y en plazo retrospectivo de una década. Se echaba en falta trabajo ejemplificador, oportunamente útil, a propósito de enfoques como el aprendizaje cooperativo, la elaboración de proyectos, el método del caso o el portafolios del estudiante (entre otros alineados en estas suculentas páginas). El libro satisface tal demanda, que colma de datos empíricos extraídos de la investigación.

Poco más se puede pedir. Si acaso, que incrementemos las complicidades para no cejar en el empeño de intentar mostrar a las nuevas generaciones de investigadores en educación el valor añadido del conocimiento pedagógico, tal como refleja la entrega editorial que nos hemos permitido esbozar. Más allá de la pedagogía, este libro le vendrá muy bien al profesorado novel de las universidades.

Miguel Anxo Santos Rego
Universidad de Santiago de
Compostela

IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Madrid: Editorial Dykinson. 279 pp.

El libro sorprende al comenzar con una anécdota personal como profesor y un pasaje del libro de Hesse, *El juego de los abalorios*, que sirven para situar a quienes no va dirigida esta obra, a quienes consideran el trabajo educativo como un mero medio para ganarse la vida. A partir de este punto, el texto pone de relieve la certeza del autor (Ibáñez-Martín, Madrid, 1940) sobre la nobleza de las profesiones educativas y transmite en su discurso la satisfacción de poder aportar pistas para que los educadores construyan, desde la reflexión personal profunda, el marco de su quehacer educativo provisto de objetivos e ideales.

En la introducción, “Educar para vivir con dignidad”, se debate sobre la complejidad de la conceptualización de los objetivos de la educación, reflexionando sobre el fin de la educación que persigue el educador, que debe ir más allá de buscar el aprendizaje o las buenas calificaciones de los estudiantes, para lograr el desarrollo personal que como persona aspire cada uno y defendiendo el reto de ayudar a los alumnos a conquistar “una vida digna, examinada y lograda” (p. 19).

La primera parte, “El marco básico del quehacer educativo”, se compone de cinco capítulos, en los que se tratan temas como el imaginario social y las grandes cuestiones educativas de la actualidad, el giro ético en la actividad educativa, la excelencia en la educación, la pedagogía del deseo y las disposiciones intelectuales y cómo afrontar el reto de la globalización. Cada uno de estos temas se analiza

a través de textos que han sido relevantes en su configuración, con un claro esfuerzo en detallar la argumentación que permita aprender no solo de los argumentos, sino también del proceso seguido en su construcción, invitando así a la propia reflexión por parte del lector.

La segunda parte, “Fanales para la tarea educativa”, la componen cinco capítulos en los que se tratan grandes cuestiones, como la educación y la libertad intelectual, la ciudadanía ante la política fáustica, el autoritarismo en las democracias y los pactos educativos, los nuevos retos educativos y la deontología docente, y la enseñanza escolar de la religión en una sociedad libre. En cada uno de ellos se construye un discurso acompañado de numerosas referencias a autores y citas para justificar cada definición o posicionamiento, tratando de ser fanal, como anuncia el título de este apartado, con aportaciones que tienen como objetivo iluminar y orientar la formación inicial del profesorado.

La tercera parte, “Las metas de una universidad educadora”, trata en cuatro capítulos sobre las características que deben definir toda universidad, el ambiente de libertad y la búsqueda de la verdad; la formación del profesor universitario y las paradojas e incoherencias en los sistemas de selección, preparación y reconocimiento de su actividad docente e investigadora; la contribución de esta institución a la paz y su responsabilidad en la formación del pensamiento crítico de los ciudadanos, tratando de aportar una visión enriquecedora sobre una

problemática de actualidad, desde su dilatada experiencia y la propia reflexión.

El libro termina con una cuarta parte, una coda, dedicada a “Los compañeros de un educador”, que responde tanto a su acepción en métrica poética como en su acepción musical, en lo que claramente es un homenaje, lleno de afecto y respeto, para honrar a quienes fueron su maestro, su colega y su primer discípulo.

A la riqueza argumental y la precisión lingüística hay que añadir que no es un relato plano, correctamente lineal, sino lleno de quiebros y guiños que dejan traslucir la pasión de un profesor —el autor— por la educación. Es un texto ameno, con un dominio del lenguaje al que acompaña una gran riqueza y variedad de fuentes, con referencia a numerosos autores, clásicos y actuales, y es permeable a una cultura que transmite información y

valores a través de otras fuentes, como son las referencias a anécdotas personales, novelas, poemas, noticias o películas, entre otras. Señala la riqueza de la conversación humana, que requiere escuchar muchas voces, imbricando así diferentes elementos para dar forma a un discurso que se desvela en contra de la simplificación de la educación y que disfruta construyendo desde la ética y la complejidad.

Es una obra con vocación didáctica, en la que el autor, como un maestro, no solo proporciona información o explica sino que muestra su posicionamiento y los procesos de su argumentación, invitando al lector a realizar sus propios cuestionamientos y reflexiones, para motivar e inspirar la formación de los educadores.

Carmen Alba Pastor
Universidad Complutense
de Madrid

NÚÑEZ CUBERO, L., y ROMERO PÉREZ, C. (2017). *Teoría de la Educación. Capacitar para la práctica*. Madrid: Pirámide, 184 pp.

Teoría y práctica, dos conceptos claves en los procesos formativos cuya sinergia vehicula y da sentido al acto educativo, son los pilares de esta obra. Bajo la coordinación de Luis Núñez y Clara Romero (profesores del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla) y con la colaboración de autores nacionales (Tania Mateos y M^a del Rosario Navarro) e internacionales (Diedonné Lerercq, François George y Marianne Poumay), este libro tiene como propósito capacitar a los docentes para una actuación educativa

profesional. Para este cometido, se hace preciso reflexionar sobre nuestra práctica educativa, los principios filosóficos que orientan nuestras acciones, el desarrollo de nuestra competencia profesional o la importancia que concedemos a la innovación/investigación educativa, aspectos que se abordan a través de los ocho capítulos que conforman la obra.

La primera parte, titulada “Teorizar la práctica”, se inicia con el análisis de los conceptos teoría y práctica en el primer capítulo. Se expone la importancia de una formación

teórica que debe construirse sobre la reflexión y el análisis del conocimiento pedagógico, para así implementar una práctica educativa dirigida al desarrollo integral del sujeto, desde el respeto a su singularidad. El propósito es subrayar la necesidad de alcanzar una sinergia positiva entre la teoría y la práctica para favorecer el perfeccionamiento de las competencias profesionales de los educadores.

Siendo conscientes de la importancia de conferir sentido a la acción pedagógica, el segundo capítulo realiza un recorrido por las principales filosofías educativas contemporáneas. Esto permite al lector ampliar su mirada respecto a los fines que la educación precisa en la actualidad, trasladándonos planteamientos donde se conjugan aspectos como la autorregulación, el humanismo, la resiliencia o la inteligencia emocional. El propósito es ofrecer a cada educador, partiendo de una actitud analítica, crítica y reflexiva, la posibilidad de construir su propia filosofía en pos de una mejor praxis.

Los principales paradigmas psicopedagógicos (conductual, cognitivista, constructivista y socioconstructivista) se convierten en el eje del tercer capítulo, situando al profesional ante la elección del modelo de intervención más adecuado para su práctica. Dicha decisión estará vinculada a las particularidades de los contextos y los sujetos destinatarios de las acciones educativas. Los autores apuestan por una visión ecléctica donde los diferentes paradigmas se conciben como un *continuum* interpretativo para enriquecer las posibilidades y

calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La necesidad de impulsar una acción transformadora en favor de la democracia y el bien común centran el cuarto capítulo. Partiendo de los tres niveles en los que se configura la acción educativa (análisis de la realidad; finalidad y valores; propuesta de intervención) se realiza un recorrido por los efectos que la globalización ha deparado en nuestra realidad y cómo influye la misma en los procesos educativos. Apostando por un bien común que favorezca tanto el crecimiento personal como social, se recogen experiencias de aprendizajes en valores y actitudes de respeto, solidaridad y defensa de todo ser humano.

La segunda parte del libro, denominada “Transformar la práctica”, se inicia en el quinto capítulo con el estudio del papel de la autonomía y su influencia en los estudiantes. Se trata de una capacidad vinculada a la autodeterminación y a la autorregulación que se aprende y que puede desarrollarse. Para lograrlo, se plantea un modelo que permite al alumnado ejercer esta capacidad, favoreciendo así su saber actuar.

La importancia de la evaluación para los procesos de aprendizaje será abordada en el sexto capítulo. Se centra en la exposición de una estrategia evaluativa (TEM: Test Espectrales Metacognitivos) que ofrece soluciones para superar los doce obstáculos que dificultan los procesos de aprendizaje, la cual ha sido contrastada por Leclerq en el ámbito universitario, incidiendo en la mejora de las estrategias metacognitivas del alumnado.

Pese a lograr resultados alentadores, los autores invitan a ser cautos hasta lograr evidencias más significativas de este método evaluativo.

El reto de la profesionalización docente estructura los contenidos del séptimo capítulo. Se parte de cuatro corrientes (Scholarship of Teaching and Learning; comunidades de aprendizaje; investigación colaborativa; participación activa) que abordan vías alternativas y complementarias para promover dicha profesionalización. La aspiración es poder validar un conjunto de competencias profesionales que se reconocerán como indispensables para mejorar la eficiencia de los docentes, centradas en una autonomía educativa, una colaboración eficaz entre agentes educativos y una gestión del conocimiento para mayor calidad de la práctica docente.

Poniendo el énfasis en el acompañamiento de los profesionales de la educación (tanto en formación como en ejercicio), la obra la cierra el octavo capítulo con una serie de recomendaciones pedagógicas a implementar para favorecer el aprendizaje

de los educandos. Dichas propuestas se orientan a desarrollar prácticas educativas efectivas por parte de los docentes que atiendan a los criterios de calidad y equidad en los diferentes contextos educativos, recogándose premisas para cada una de las etapas de actuación educativa profesional. Como profesores, una de nuestras competencias esenciales es el ser capaces de favorecer ambientes, estructuras y condiciones favorables para los aprendizajes del alumnado, por lo que las recomendaciones recogidas por los autores son de gran utilidad.

El libro, una conjunción de argumentos sólidamente hilvanados y con un discurso narrativo de alta calidad pedagógica, es un regalo para los profesionales de la educación que desean seguir aprendiendo y formándose para un contexto sociocultural dinámico y globalizado que sigue proponiendo retos a nuestra actuación y práctica docente para la construcción de una realidad educativa mejor.

Ernesto Colomo Magaña
Universidad Internacional de
Valencia (VIU)

POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA *BORDÓN*

- 1) *Bordón* acepta trabajos científicos de temática multidisciplinar dentro del campo de la educación. Los trabajos presentados podrán utilizar cualquier método científico aceptado en nuestras ciencias. *Bordón* y la SEP protegen la investigación no empírica (teórica, filosófica e histórica) siempre que se destaque por su rigor científico en el tratamiento del tema en cuestión.
- 2) Todos los trabajos, con independencia de su naturaleza, deben incluir: una revisión significativa y actualizada del problema objeto de estudio que abarque el panorama internacional (como orientación y con las excepciones justificadas por el tema de estudio, al menos el 30% de las referencias serán de los cinco últimos años. Además, un porcentaje significativo de las citas provenirán de otras revistas científicas de impacto de ámbito internacional), así como una descripción precisa de la metodología adoptada. Igualmente deben incluir los hallazgos principales, discutir las limitaciones del estudio y proporcionar una interpretación general de los resultados en el contexto del área de investigación.
- 3) En el resumen debe presentarse una síntesis de los aspectos citados ajustándose al formato IMRyD¹ (Introducción, Método, Resultados y Discusión), tal y como se especifica en las normas de colaboración. El equipo editorial ha decidido adoptar el formato IMRyD porque permite dotar de sistematicidad a los resúmenes en todos artículos publicados en *Bordón*, adoptando un formato internacional multidisciplinar para comunicar resultados de la investigación. Por otra parte, favorece enormemente la capacidad de citación de cada artículo particular y de la revista en general. Responde, finalmente, a las recomendaciones de la FECYT para las publicaciones con sello de calidad, como es *Bordón*.
- 4) Se aceptarán trabajos de corte histórico, comparativo o filosófico. Se considerarán igualmente estudios empíricos así como trabajos de revisión y meta análisis sobre la investigación realizada en relación con un problema o área particular:

1 El equipo editorial es consciente de que no todas las metodologías de estudio se ajustan, por su naturaleza y por tradición, a este formato de resúmenes, por lo que es flexible en su utilización en determinados casos. No obstante, toda investigación, más allá de su metodología y planteamientos epistemológicos, parte de un problema o unos objetivos para llegar a unos resultados que no necesariamente son cuantificables, pero sí identificables, y para ello se ha debido utilizar algún método (que no necesariamente corresponde con el método experimental ni con métodos estadísticos; por ejemplo, la Historia, la Teoría, la Filosofía, etc., tienen sus propios métodos de investigación). Así, de modo general y aplicable a cualquier área científica, la INTRODUCCIÓN busca identificar el planteamiento del tema objeto de estudio, los objetivos o preguntas que lo guían. El MÉTODO, los métodos, fuentes, instrumentos o procedimientos utilizados para responder a los objetivos. Los estudios empíricos incluirán siempre en este apartado el tamaño de la muestra, los instrumentos y las técnicas de análisis. Los RESULTADOS aportarán los hallazgos principales que puedan atraer a la lectura del artículo a un potencial investigador que esté realizando una búsqueda bibliográfica en bases de datos. La DISCUSIÓN confrontará los resultados o conclusiones a los que se ha llegado con los obtenidos por otros autores, teorías o posiciones, señalando las fortalezas y límites propios.

- Los trabajos de corte histórico, comparativo o filosófico deben mostrar que han sido conducidos con sistematicidad y rigor, conforme a la metodología propia de este tipo de estudios.
- Los trabajos de revisión deben adoptar los estándares convencionales de una revisión sistemática reproducible tanto como sea posible. En todo caso las revisiones tienen que:
 1. Justificar la revisión en el contexto de lo que ya se conoce sobre el tema.
 2. Plantear de forma explícita la/s pregunta/s que se desean contestar.
 3. Describir la metodología usada: fuentes de información (p.e. bases de datos), criterios de elegibilidad de estudios, estrategia de búsqueda, trabajos finalmente incluidos y excluidos con detalles de las razones, etc.

Serán rechazados los trabajos teóricos que propongan un mero resumen de la literatura sobre un tema sin objetivos específicos de indagación ni precisiones metodológicas.

- Los estudios empíricos (ya sean cuantitativos o cualitativos) deberán especificar con claridad la muestra utilizada y el método de selección de la misma, los instrumentos utilizados y sus características psicométricas cuando sea pertinente, así como las fuentes de recogida de información. Siempre que sea factible, se indicará el tamaño del efecto además de los datos de significación estadística. Los estudios descriptivos y correlacionales de enfoque cuantitativo basados en muestras pequeñas, sesgadas o de carácter local (por ejemplo, estudiantes universitarios de una única titulación o universidad) tienen menores probabilidades de ser considerados para su publicación. En todo caso deberán incluir una justificación suficiente sobre su aportación al conocimiento del problema estudiado; de otro modo, serán desestimados. Igualmente se desestimarán trabajos que supongan meras réplicas de trabajos existentes si no se justifica convenientemente su necesidad y el valor añadido que aportan al área de investigación.

NORMAS PARA LOS AUTORES

REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN

DE COLABORACIONES

1. Todos los artículos publicados en la revista Bordón son previamente valorados por dos revisores externos según el sistema de revisión por pares (doble ciego). En caso de discrepancia, el Editor podrá solicitar la revisión a un tercer evaluador.
2. Los trabajos deben ser originales y no deben estar siendo evaluados simultáneamente en otra publicación. El incumplimiento de esta norma se considera falta muy grave e implicará la imposibilidad de volver a publicar en Bordón en el futuro.
3. Ética de publicación: dadas las relaciones históricas de la Sociedad Española de Pedagogía y la revista Bordón con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), la Sociedad Española de Pedagogía adopta el Código de Buenas Prácticas Científicas aprobado por el CSIC en marzo de 2010. Así, los artículos publicados en Bordón deben atenerse a los principios y criterios éticos de este Código (disponible en español e inglés en <http://www.csic.es/web/guest/etica-en-la-investigacion>).
4. Idioma de publicación: Bordón acepta artículos originales en español e inglés, publicándose en el idioma de envío. Excepcionalmente se aceptarán artículos originales en portugués; los autores interesados en publicar en portugués deberán ponerse en contacto previamente con la Secretaría de la revista.
5. Los trabajos deben ser enviados exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RE-CYT, de la Fundación de Ciencia y Tecnología: <http://recyt.fecyt.es/index.php/index/login>. Los nuevos usuarios (autores, revisores) disponen de unas orientaciones en la web de la revista que les ayudará a registrarse adecuadamente en la plataforma.
6. Los autores redactarán el artículo de forma que los revisores no puedan deducir por las autocitas quiénes son los autores del mismo; por ejemplo, se evitarán expresiones del tipo “como dijimos anteriormente (Pérez, 2015)” o “según nuestro trabajo (Pérez, 2015)”, etc. También se eliminarán las etiquetas de identificación del archivo que crea por defecto el formato Word en el menú [archivo - preparar - inspeccionar un documento - propiedades del documento].
7. El equipo editorial comprobará si los artículos cumplen con los criterios formales y si se ajustan a la política editorial de Bordón. En caso positivo, los artículos pasarán al proceso de evaluación por pares de acuerdo con los criterios de evaluación de la revista Bordón (ver ficha de evaluación). En caso contrario, los artículos podrán ser directamente desestimados.
8. Una vez evaluado el artículo, el Director de Bordón o persona en quien delegue informará al autor de contacto de la decisión de los revisores, pudiendo solicitarse modificaciones o correcciones tanto de forma como de contenido para proceder a su publicación. Los autores tendrán un plazo máximo de un mes para enviar las modificaciones sugeridas.
9. La extensión de los trabajos, que deberán ser enviados en formato Word, no sobrepasará las 6.500 palabras en total, exceptuando únicamente las traducciones del resumen y de las palabras clave.
10. En un documento independiente se enviará la hoja de datos que se subirá a la plataforma como fichero complementario en el que NO se accionará la orden “Mostrar fichero a los revisores”, con los siguientes datos:
 1. Título del artículo.
 2. Autores, en el orden en el que aparecerán en la publicación.

3. Para cada autor: nombre y apellidos, filiación, categoría o puesto de trabajo, dirección postal, teléfono, e-mail y breve currículum vitae de los últimos cinco años (máximo 5 líneas).
4. Autor con el que se establecerá la correspondencia sobre el proceso de evaluación.
11. Se enviará el artículo en un documento cuyas páginas estén numeradas consecutivamente, que debe ajustarse a la estructura siguiente.
 1. TÍTULO DEL ARTÍCULO EN ESPAÑOL
 2. TÍTULO DEL ARTÍCULO EN INGLÉS
 3. RESUMEN EN ESPAÑOL (entre 250 y 300 palabras y en formato IMRyD). Se rechazarán los artículos que no cumplan esta norma. Tanto en español como en inglés, se seguirá el formato IMRyD (Introducción, Método, Resultados y Discusión/Introduction, Method, Results, Discussion), con la flexibilidad indicada en la política editorial. Estas palabras se indicarán como apartados en MAYÚSCULAS dentro del resumen, seguidas de un punto y seguido.
 4. PALABRAS CLAVE: Las palabras clave (entre 4 y 6) serán extraídas originalmente del y se traducirán al español.
 5. RESUMEN EN INGLÉS (ABSTRACT).
 6. KEYWORDS, extraídas del Tesoro de ERIC.
 7. TEXTO DEL ARTÍCULO.
 8. NOTAS (si existen).
 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.
 10. Las TABLAS, GRÁFICOS o CUADROS, cuando puedan ir en formato Word, deberán ir en el lugar que le correspondan dentro del artículo, con su correspondiente título y leyenda y numerados correlativamente. Cuando sea necesario utilizar otros formatos (tipo imagen jpg, tif, etc.), se enviarán en archivos aparte, indicando en el texto el lugar y número de la tabla, gráfico o cuadro que deberá insertarse en cada caso. La calidad de las ilustraciones deberá ser nítida y en escala de grises.
 11. SOLO a los artículos que resulten finalmente aceptados, se les pedirá traducción del título, resumen y palabras clave al FRANCÉS, que deberán entregar en el plazo de una semana.
12. Al RESUMEN, en su caso, podrá añadirse otro en cualquiera de las lenguas oficiales del Estado español.
13. Las NOTAS ACLARATORIAS al texto, numeradas correlativamente, se indicarán con superíndices y se incluirán al final del texto bajo el epígrafe de Notas.
14. Las referencias en el texto, las referencias bibliográficas finales, las citas textuales, etc., seguirán el formato de la última edición de las normas APA. Recuérdese la obligatoriedad de incluir el DOI siempre que exista.
15. Las pruebas de imprenta de los artículos aceptados para su publicación se enviarán al autor de contacto para su corrección. Las pruebas deberán ser devueltas en un plazo de tres días a la editora de la revista. Las correcciones no podrán significar, en ningún caso, modificaciones considerables del texto original.
16. Cada autor recibirá un ejemplar electrónico de la revista en la que haya salido publicada su colaboración, estando obligado a respetar el periodo de embargo de la revista.
17. Las RECENSIONES DE LIBROS, cuya fecha de publicación no podrá ser anterior al año previo de la fecha de envío (es decir, si se envía en 2014 no podrá haberse publicado el libro antes de 2013), también deben ser enviadas exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT seleccionando la sección de recensiones (no como artículo). Deberán ajustarse a la siguiente estructura:
 1. Apellidos del autor del libro, Iniciales (Año de publicación). Título del libro. Ciudad de publicación, Editorial, número de páginas del libro.
 2. TEXTO de la recensión del libro (extensión máxima de 900 palabras).
 3. NOMBRE Y APELLIDOS del autor de la recensión.
 4. Filiación del autor de la recensión.
 5. Datos del autor de la recensión (nombre, correo electrónico, dirección postal y puesto de trabajo).
18. El Consejo Editorial se reserva el derecho de introducir las modificaciones pertinentes, en cumplimiento de las normas descritas anteriormente.
19. Aceptado un artículo para su publicación, tendrán prioridad en la fecha de publicación aquellos artículos en los que todos los autores sean miembros de la Sociedad Española de Pedagogía o que se hagan miembros en el plazo de un mes una vez recibida la carta de aceptación.

- ◆ PRESENTACIÓN EDITORIAL: EL CORAZÓN DEL ASUNTO: REVISANDO CUESTIONES ÉTICAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR / *INTRODUCTION TO THE SPECIAL ISSUE: THE HEART OF THE MATTER: REVIEWING ETHICAL ISSUES IN HIGHER EDUCATION*
Francisco Esteban y Pádraig Hogan
- ◆ EL SUJETO ÉTICO EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN: HUMANISMO, POSHUMANISMO Y DEMOCRACIA / *THE ETHICAL SUBJECT IN THE UNIVERSITY STUDIES OF EDUCATION: HUMANISM, POSTHUMANISM AND DEMOCRACY*
Juan García-Gutiérrez, Fernando Gil Cantero y David Reyero García
- ◆ LA DIMENSIÓN ÉTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ODONTOLÓGIA: UN ESTUDIO EN BRASIL / *THE ETHICAL DIMENSION OF HIGHER EDUCATION IN DENTISTRY A STUDY IN BRAZIL*
Mirelle Finkler y Flávia Regina Souza Ramos
- ◆ FORMACIÓN ÉTICA EN EL GRADO DE ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS EN ESPAÑA: POSIBLES CONTRARIIDADES / *ETHICAL DEVELOPMENT IN BUSINESS ADMINISTRATION AND MANAGEMENT DEGREES: POSSIBLE SETBACKS*
Teodor Mellen, Amelia Tey y Francisco Esteban
- ◆ LA ÉTICA DEL APRENDIZAJE SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD: UNA INTERPRETACIÓN DESDE EL PRAGMATISMO / *THE ETHICS OF SERVICE LEARNING AT UNIVERSITY: AN INTERPRETATION FROM PRAGMATISM*
José L. González-Geraldo, Gonzalo Jover y Miquel Martínez
- ◆ LA APUESTA POR LA LITERATURA PARA LA FORMACIÓN ÉTICA EN LA UNIVERSIDAD. UNA EXPERIENCIA DE AULA CON ESTUDIANTES COLOMBIANOS / *THE COMMITMENT TO LITERATURE FOR ETHICAL TRAINING IN THE UNIVERSITY / A CLASSROOM EXPERIENCE WITH COLOMBIAN STUDENTS*
Victoria Eugenia Ángel Alzate
- ◆ SHAPING A NEW ETHICAL LANDSCAPE IN TEACHER EDUCATION: AN IRISH EXPERIENCE IN AN INTERNATIONAL CONTEXT / *DANDO FORMA A UN NUEVO PAISAJE ÉTICO EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS: UNA EXPERIENCIA IRLANDESA EN UN CONTEXTO INTERNACIONAL*
Rose Dolan & Pádraig Hogan
- ◆ EMBEDDING ETHICAL AGENCY IN INITIAL TEACHER EDUCATION: THE PROFESSIONAL MASTER OF EDUCATION / *INTEGRANDO LA CUESTIÓN ÉTICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL DE MAESTROS: EL MÁSTER PROFESIONAL EN EDUCACIÓN*
Anthony Malone
- ◆ ETHICS EDUCATION AT THE UNIVERSITY: FROM TEACHING AN ETHICS MODULE TO EDUCATION FOR THE GOOD LIFE / *EDUCACIÓN ÉTICA EN LA UNIVERSIDAD: DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UN MÓDULO DE ÉTICA A LA EDUCACIÓN PARA LA VIDA BUENA*
Doret de Ruyter & Anders Schinkel
- ◆ THE EXCLUSION OF ETHICS / *LA EXCLUSIÓN DE LA ÉTICA*
Paul Standish

Indexed in
SCOPUS



B

Bordón, desde 1949

ISSN: 0210-5934
e-ISSN: 2340-6577