CETYS UNIVERSIDAD

La educación en valores y la universidad de nuestro tiempo

HACIA UNA COMPETENCIA CIUDADANA

RAMÓN MÍNGUEZ VALLEJOS

CÁTEDRA EN EDUCACIÓN Y VALORES

FIMPES

LXVII
ASAMBLEA
GENERAL
6 al 8 de mayo 2015

CETYS
UNIVERSIDAD

DIRECTORIO DEL SISTEMA CETYS UNIVERSIDAD

Dr. Fernando León García
Rector

Dr. Alberto Gárate Rivera
Vicerrector Académico

C.P. Arturo Álvarez Soto
Vicerrector Administrativo

Dr. Jorge Rocha Yáñez
Vicerrector de Operación

Mtro. Carlos H. García Alvarado
Director del campus Ensenada

Mtro. Mario A. Dipp Núñez
Director del campus Mexicali

Mtra. Jessica Ibarra Ramonet
Directora del campus Tijuana

Dr. Jorge Ortega Acevedo
Coordinador del Programa Editorial

La educación en valores y la universidad de nuestro tiempo

Hacia una competencia ciudadana

Dr. Ramón Mínguez Vallejos

Cátedra en Educación y Valores
EDITORIAL CETYS

La educación en valores y la universidad de nuestro tiempo.
Hacia una competencia ciudadana

D. R. © Ramón Mínguez Vallejos
D. R. © 2015, Instituto Educativo del Noroeste, A. C.
Calz. Cetys s/n, Col. Rivera
Mexicali, Baja California, México, C. P. 21259

Colección Cátedra en Educación y Valores

lxvii Asamblea General de la fimpes
6 al 8 de mayo de 2015
Cetys Universidad campus Tijuana

Edición y diseño de interiores:
Néstor de J. Robles Gutiérrez

Diseño de cubierta:
Rosa María Espinoza

Se permite compartir, copiar y redistribuir el presente documento sin fines de lucro, dándole el crédito correspondiente al autor y la institución.

Una enseñanza deficiente, una rutina pedagógica, un estilo de instrucción que, conscientemente o no, sea cínico en sus metas meramente utilitarias, son destructivas. Arrancan de raíz la esperanza. La mala enseñanza es, casi literalmente, asesina y, metafóricamente, un pecado.

George Steiner
Lecciones de los maestros

La educación en valores y la universidad de nuestro tiempo.

Hacia una competencia ciudadana

Es un honor y una alta responsabilidad dirigirles la palabra, como profesor universitario, dentro del marco de la asamblea general de la FIMPES. Honor por la oportunidad que ponen a mi alcance en hacerles llegar mis reflexiones acerca de la universidad a la que, al menos, llevo dedicadas tres décadas de vida profesional. Ello me lleva a reconocer que mis palabras encierran una alta responsabilidad porque se trata de un asunto de vital importancia. Este ponente no se dirige ahora a sus alumnos, sino a dignos representantes de universidades particulares mexicanas. A su vez, es un modo de dirigirme a profesionales selectos de la sociedad mexicana. Ante ella, la universidad, bien sea pública o particular, debe mostrar que es digna de su confianza y de los recursos que pone a su disposición. Y esta reunión podría ser entendida, en cierto modo, como una oportunidad para revisar lo que hasta ahora se ha hecho y vislumbrar nuevos horizontes. Algo parecido a la idea de que las universidades se examinan cada año ante la sociedad.

No quisiera terminar estas palabras preliminares sin manifestar mi gratitud y satisfacción a CETYS Universidad. Desde los primeros encuentros, a finales del pasado siglo, hemos ido compartiendo preocupaciones, proyectos, realidades y hemos caminado hacia objetivos comunes. Mi especial reconocimiento a su Sr. Rector, Dr. Fernando León García, y a su Sr. Vicerrector Académico, Dr. Alberto Gárate Rivera, quienes han sido los artífices de mi presencia aquí. Por último, quisiera mostrar mi satisfacción. No fue una pesada carga preparar esta conferencia, sino ha sido una oportunidad de reunir en unas cuantas cuartillas bastantes ideas de lo que intelectualmente he defendido como profesor de universidad. Mi satisfacción será completa si, como espero y deseo, les pueda resultar de interés.

Si resultó fácil aceptar la invitación, no lo fue tanto delimitar el tema de mi discurso. Es probable que no tengan dudas sobre mi elección, dado que soy pedagogo y me he dedicado como docente e investigador al mundo de la educación. Seguramente es fácil deducir lo que tendría que hablar: acerca de la educación universitaria y, en particular, de la enseñanza en valores. Confieso que mi primera intención hubiera sido un amable paseo por este mundo académico desde una perspectiva pedagógica. Pero las sombras del presente me seducen a evitar un erudito discurso sobre ese mundo y centrarme, en primer lugar, en la crisis de la educación universitaria actual. Así pues, la realidad de los hechos y la conciencia de impulsar "otra universidad posible" me obligan a entablar un diálogo con lo que está pasando y a poner mi inteligencia y compromiso al servicio de sus destinatarios: los alumnos y egresados universitarios.

Además, una reiterada apelación a la responsabilidad social de quienes servimos a esta institución milenaria me ha llevado a recordar mi misión como educador: interpretar y plantear los problemas de la sociedad en la que uno vive y se comporta, con la finalidad de proponer posibles soluciones con las que contribuir a la mejor formación posible de buenos profesionales y ciudadanos. De igual modo, el hecho de no permanecer impasible ante lo que está sucediendo dentro y fuera de las aulas universitarias, deseo sentirme vinculado al "espíritu de renovación universitaria" que eminentes profesores universitarios ya dejaron constancia (Ortega, 2012; Escudero, 2006; Llano, 2003). Y para muestra de ello traigo a colación el eco de una de las voces universitarias que se ha comprometido con el progreso de la ciencia y con el destino colectivo de sus ciudadanos. Destaco las palabras del eminente filósofo español D. José Ortega y Gasset sobre la misión de la universidad:

> La ciencia es la dignidad de la Universidad, más aún, [...] es el alma de la Universidad [...] pero [ella] es además *otra cosa*. No solo necesita contacto permanente con la ciencia so pena de anquilosarse. Necesita también contacto con la existencia pública, con la realidad histórica, con el presente [...], la Universidad tiene que estar también abierta a la plena actualidad; más aún: tiene que estar en medio de ella, sumergida en ella.

Partiendo de estos presupuestos, es imperativo para un pedagogo hablar de la crisis que atraviesa a la universidad y de sus posibles soluciones o, si lo prefieren, remedios. Al hacerlo, no cabe plantear ningún pesimismo o de querer

reconstruirlo todo por inercia, cayendo así en la mera repetición o en la tentación de sumarse a la última moda de quien se acomoda sin horizonte al vaivén de los tiempos que corren. El ámbito universitario, en cuanto búsqueda permanente de la verdad, es un espacio propicio para redescubrir la misión que le compete hoy, asumiendo el desafío de encontrar un sentido adecuado a los ideales que alientan a la institución universitaria desde hace más de ochocientos años.

Soy de la opinión de que la universidad merece ser pensada y vivida en clave de progreso fecundo, dirigida a la formación de buenos profesionales y ciudadanos valiosos. A fin de cuentas, nos mueve la educación del hombre situada en un contexto concreto que le imprime un carácter peculiar y posible, de incalculables consecuencias para las futuras generaciones. Como apoyo de lo que venimos argumentando, el profesor Alejandro Llano (2003, p. 13) escribe en su libro *Repensar la universidad*: "lo cierto es que el futuro de nuestra civilización depende en buena parte de que la universidad no pierda su esencial vinculación con el tipo de conocimientos que afectan más profundamente a la persona humana".

La educación en valores en el ámbito universitario no deja de ser una aventura intelectual de consecuencias trascendentales. Aventura que nos exige conocer las circunstancias o partir del contexto actual. Esto es: la consideración de que estamos en un cambio de época antes que en una época de cambios, marcada por una situación de profundas incertidumbres, convulsiones, interrogantes y desafíos que todo cambio trae consigo.

De ese contexto emerge lo que recorre a todo este texto, que no hay otra cuestión educativa más actual, inmediata y relevante que centrar nuestra mirada en una problemática

esencial que afecta al núcleo mismo de la formación superior, focalizada en la siguiente pregunta: ¿En qué valores pretendemos educar? Para dar respuesta a tan embarazosa cuestión, presento en primer lugar una caracterización del momento actual en el que se encuentra la universidad. Sin ese conocimiento, o sin preguntarse por la *circunstancia* en la que se encuentra hoy la educación superior, no hay posibilidad alguna de señalar la dirección hacia la que debería encaminarse. Es una invitación a mirar la realidad en la que nos encontramos, mirada que nos sitúa ante la profunda crisis que afecta a todos los ámbitos de la vida humana. Visto así, vivimos inmersos en una crisis que tiene decisivas repercusiones en la edificación de las personas y de las sociedades humanas. Lógicamente, no pretendemos reflexionar acerca de todos los factores implicados en la crisis actual. Solamente atenderemos aquellos que están más relacionados con lo que el prof. Lluis Duch (2001) ha denominado *crisis pedagógica,* porque la situación que está padeciendo la educación superior es consecuencia de una escasa presencia de valores morales o una tendencia a la desaparición del *ethos* de la vida universitaria.

Por otra parte, realizaré un escrutinio de uno de los modelos educativos más actuales y vigentes de las reformas universitarias: la formación en competencias. Su justificación viene dada porque en esta época las competencias se han convertido en el nuevo modelo de aprendizaje universitario. La creciente atención a las competencias es admitida como la respuesta necesaria a los cambios que se producen desde mediados del pasado siglo hasta la actual situación socio-económica. Las habilidades o competencias son altamente valoradas en el ámbito económico, empresarial y educativo de la

actual sociedad del conocimiento como un activo estratégico de riqueza y capital humano (Mayer y Solga, 2008). De ahí que la formación en competencias ha adquirido un gran significado, porque en la medida en que los profesionales estén preparados en competencias contribuirán a la innovación y desarrollo de los distintos escenarios socio-económicos. De ahí que un gran volumen de universidades de distintos lugares del mundo han centrado sus objetivos y sus reformas en la formación de las competencias como elemento decisivo para ofrecer una educación de calidad (Varghese, 2014).

Pero las reformas universitarias no sólo se han centrado en configurar sus planes de estudio en la formación de competencias, sino también se ha impulsado la homologación de los respectivos sistemas de enseñanza universitaria para que puedan ser evaluados en su eficacia ante la escasa incorporación de los egresados universitarios en el mercado laboral, así como para rendir cuentas ante la sociedad. Y esa homologación ha sido la respuesta a la necesidad de disponer de una métrica común que permitiera comparar del modo más homogéneo posible los resultados obtenidos por cada una de las universidades.[1] Ciertamente, esto ha sido favorable para estimular la capacidad de las universidades en su respuesta a los problemas y demandas que la sociedad le

[1] Desde hace unos años hasta ahora, las universidades son evaluadas sistemáticamente en *rankings* que aportan una información muy valiosa sobre la calidad de su docencia, de su investigación y de su impacto social e internacional. Algunas clasificaciones de universidades a nivel mundial son: *Academic Ranking of World Universities* (ARWU) y *Times Higher Educational Supplement* (THE). Los parámetros de calidad y su peso en este *ranking* son: entorno de enseñanza (30 %), investigación (volumen, presupuesto y reputación, 30 %), citas de publicaciones (32.5 %), ingresos de la industria (2.5 %), composición internacional de profesores y estudiantes (5 %).

plantea, sin embargo, considero que la universidad debería orientarse más hacia la formación universitaria de profesionales excelentes, evitando caer en la sola mercantilización de la docencia y la investigación universitaria.

Desde mitad del siglo pasado se han formado a promociones de egresados universitarios según parámetros de utilidad y oportunidad, el *profesional competente,* más preparado para competir en un mundo globalizado de donde se supuso que la libertad de mercado y el crecimiento económico lograrían provocar por sí mismo más justicia, equidad e inclusión social. Casi sin ser conscientes, y con el paso del tiempo, se ha ido imponiendo un estilo de vida egoísta que vuelve a muchos profesionales universitarios incapaces de compadecer el sufrimiento de los otros, el drama de los demás o la vida truncada de seres humanos, como si lo que está ocurriendo fuera ajeno a su responsabilidad. Compartimos la afirmación del economista Jeffrey Sachs (2012, p. 9) de que sirve de bien poco formar personas competentes para una sociedad supuestamente con leyes justas, si no nos comportamos con "respeto, honestidad y compasión hacia el resto de la sociedad y del mundo". De donde se sigue la necesidad de formar a los universitarios en valores, en una perspectiva ética que permita construir entre todos una sociedad buena sin excluidos.

La revisión crítica del modelo competencial en los actuales sistema de enseñanza universitaria me permitirá situarme en un marco o modelo ético desde el cual se podrá vislumbrar cómo debería pensarse la educación en valores o la formación de universitarios moralmente competentes. En el fondo, la crisis de la universidad no es una crisis parcial que afecta solamente a un ámbito definido de su realidad.

Si los problemas y males le que aquejan solamente fueran diagnosticados de ese modo, bastaría con una política eficaz de promoción de la innovación y la calidad en el marco de una cultura científico-técnica. Y aunque la investigación científico-técnica y la enseñanza de calidad sean demandas urgentes, necesarias y legítimas, la crisis de la universidad va más allá de lo inmediato alcanzando el marco de fines y valores desde los que se piensan la formación, la ciencia y la investigación universitaria.

Como remedio o superación de esta situación proponemos una mayor atención a la dimensión ética de la educación superior. Dimensión que se materializa en un *ethos* democrático, un estilo de vida guiado por valores morales dentro y fuera de las aulas universitarias. De donde se sigue que educar con calidad en la universidad es sinónimo de formar ciudadanos en los valores propios de una sociedad pluralista y democrática, valores que permitan construir una convivencia decente. Nuestra respuesta o remedio a los problemas que afectan hoy a la universidad es el ejercicio de una ética de la compasión y de una pedagogía de la alteridad (Mínguez, 2014), que se manifiesta en la responsabilidad comprometida con la recuperación de una realidad más humana, de una sociedad consciente porque "necesitamos estar dispuestos a pagar el precio de la civilización a través de múltiples actos de buena ciudadanía" (Sachs, 2012, p. 11).

Tiempo de crisis

La palabra crisis es utilizada como denominador común de muchas situaciones problemáticas: crisis económica y finan-

ciera, crisis política, crisis ecológica, crisis de la educación... A poco que nos adentremos en alguna de ellas, pronto se percibirá un amplio sentimiento de malestar de la que resulta difícil identificar sus causas y consecuencias. Fácilmente se podría derivar de ahí una actitud pesimista sobre la situación actual de la universidad y de todo lo que rodea a ella. Sin embargo, es preciso dejar constancia de que el uso de la palabra crisis ha caído en abuso lingüístico y ha olvidado que ella misma designa la necesidad de un juicio, oportunidad o momento en el que hay que tomar una decisión. O bien, una situación de riesgo y de oportunidad. Crisis, sin más, viene a significar hoy la vuelta a ser un instrumento útil para pensar la realidad y al hombre. Podría ser entendida la crisis, en cualquiera de sus múltiples versiones, como un tiempo de cambio, un paréntesis entre dos situaciones estables o, como reza en el *Diccionario de la lengua española,* el cambio de "situación de un asunto o proceso cuando está en duda la continuación, modificación o cese" y se aplica a una "situación dificultosa o complicada". Así pues, crisis sería un tiempo de cambio no necesariamente negativo caracterizado por la incertidumbre, aunque la situación sea percibida como arriesgada o indeseable.

Reducir la palabra crisis a su significado negativo empobrece nuestra capacidad de análisis y tiende hasta paralizarnos, de la que no cabría otra actitud que la de una espera desesperanzadora. Por ello, deseo poner especial énfasis en que el tiempo actual de crisis sea entendido como una oportunidad de cambio cuyo resultado final dependerá de las condiciones y de las acciones que se pongan en marcha. Ello implica que los resultados no serán completamente predecibles, como tampoco lo serán únicos. Todo cambio es un

proceso abierto con resultados que encierran un cierto grado de imprecisión y, a pesar de ello, no debe ser asumido como obstáculo para que se pueda influir en la solución de la crisis. Acotado el vocablo crisis, ahora deseo traer a este discurso algunos de los elementos o dimensiones más relevantes que configuran la situación actual de la sociedad con especial atención a la universidad.

Se suele decir que es casi un lugar común el hecho de que estamos viviendo un tiempo de profundos cambios, un tiempo de crisis. Por momentos, surgen informaciones que resaltan la superación de la crisis o, por el contrario, la atención vuelve a caer en ese malestar general que se manifiesta en distintos rostros o acontecimientos. Lo cierto es que no escapamos de un sentimiento generalizado de estar viviendo en una continua precariedad y fragilidad de la vida humana. Pero ¿en qué consiste esta crisis? Es obvio que el malestar es general y alcanza a cualquier ser humano con independencia de su condición. De ahí que se trata de una crisis de carácter *global*. Al decir esto, estamos dirigiendo nuestra mirada a algo mucho más radical que algunos hablan de crisis de lo humano o crisis de civilización (Fernández Buey, 2009). No estamos hablando de asuntos parciales o coyunturales, sino de realidades que están relacionadas entre sí y que afectan a las creencias y vigencias culturales más arraigadas, a los criterios ideológicos y morales o, dicho brevemente, a la cultura cívica a partir de la cual las personas deciden lo que está bien y lo que está mal, lo que sea deseable o detestable (AA. VV., 2014). A nuestro juicio, lo que está en crisis es el modo de comprender la realidad y de comprendernos a nosotros mismos y el fundamento normativo que da sostenimiento a la ciudadanía y al Estado de Bienestar.

Además de global, la crisis presenta otros rasgos que la convierten en un hecho singular y específico de nuestra época. Es decir, la crisis es histórica. Con ello, intentamos alejarnos de cualquier discurso abstracto para poner el acento en lo que está ocurriendo. Nos encontramos en una particular situación que está poniendo en peligro a nuestra civilización y el futuro de nuestro planeta. Nunca como ahora se han visto sacudidas nuestras certezas más fundamentales que hacen posible la vida entre los seres humanos. A poco que pensemos, dicha afirmación pretende dejar atrás cualquier adorno apocalíptico para tomar conciencia de que existen a nuestro alcance poderosas posibilidades de destrucción con tendencias negativas (destrucción del medio ambiente, capacidad aniquiladora de las armas), como también medios positivos para erradicar los males que aquejan a la humanidad. Lo que importa, entonces, no son sólo los problemas económicos, políticos o culturales que contribuyen a esta situación de crisis, sino los modos en que los seres humanos vamos viviendo y nos realizamos en el mundo.

Para ayudar a comprender la situación en la que nos encontramos, creemos necesario hacer una breve mención a algunas dimensiones que de ella sobresalen. Algunos intelectuales (Tortosa, 2010; Serrano, 2011) han subrayado que la crisis de hoy presenta varias facetas, fundamentalmente de carácter económico, energético, alimentario y medioambiental; en cambio, otros insisten en que va más allá del estallido de esta cuádruple crisis, situándonos ante una grave realidad de carácter multidimensional con dramáticas repercusiones en el conjunto de la sociedad (Sachs, 2012; Taylor, 2014).

Desde esa óptica global e histórica se habla de crisis en los modos de trabajo y de producción a consecuencia de los

rápidos avances tecnológicos, con el consiguiente aumento del desempleo, la precariedad de la vida laboral y un fuerte crecimiento de personas y colectivos en riesgo de exclusión social (AA.VV., 2014; Zamora, 2014). También se habla de una profunda crisis de representación y de participación ciudadana porque los partidos políticos están perdiendo credibilidad o, en concreto, se percibe un amplio sentimiento de desconfianza hacia los dirigentes políticos y las instituciones tradicionales ante los continuados casos de corrupción política, de evasión y malversación de fondos públicos (Transparency International, 2014).[2] Por otra parte, la emergencia de nuevos totalitarismos, nacionalismos y sentimientos de xenofobia están poniendo en serio riesgo la convivencia con el otro diferente. Además, la transformación del papel de la mujer en su faceta personal, familiar y laboral está contribuyendo a una profunda reestructuración de la vida social y familiar (Astelarra, 2007). También los avances científicos y tecnológicos en biotecnología y manipulación genética ponen en riesgo un adecuado ejercicio de la libertad, la justicia y la solidaridad entre generaciones actuales y futuras (Blanco y Núñez, 2014). Por último, la radicalización de algunas posturas fundamentalistas que provienen de las tres religiones monoteístas (islam, cristianismo y judaísmo), sitúan a la religión como un instrumento de confrontación bélica entre países de cualquier lugar del mundo; por ello, lejos de convertirse en un asunto privado, la religión adquiere mayor relevancia en el mundo actual (Oller, 2008). Casi sin darnos cuenta, se está abriendo una brecha profunda en la convivencia entre ciudadanos de distintas etnias, culturas

[2] Para datos referidos a México, véase el enlace http://www.tm.org.mx/ipc2014/.

y confesiones religiosas, poniendo en tela de juicio nuestras certezas fundamentales que están ligados a hondos interrogantes acerca de la condición humana.

Cada una de estas dimensiones de la crisis podría convertirse en objeto de un amplio debate junto con otras dimensiones aquí no mencionadas de las que, de modo detallado, no tendríamos una respuesta definida, ni siquiera formada. ¿Cómo responder ante conflictos de tan hondo calado como los que acabamos de señalar? Con lo reseñado en párrafos anteriores, pone en claro de modo sucinto que se trata de una crisis difícil de entenderla en toda su amplitud y profundidad. Tal es su complejidad que resulta aventurado señalar cuál es el compromiso que cada uno debería asumir para contribuir a una respuesta satisfactoria y mejorar nuestra vida como seres humanos. Entonces, ¿qué actitud adoptar ante la crisis?

Cabría adoptar, en primer lugar, una posición ingenuamente optimista ante la necesidad de hacer cambios. Se parte del supuesto de que lo nuevo es siempre mejor y que la humanidad ha avanzado siempre hacia el progreso como modo de superar los problemas y las dificultades. Algunos simples datos podrían avalar este optimismo: la cultura del emprendimiento como fórmula novedosa para la creación de empleo y de competitividad, lo que podría mejorar los ingresos y el bienestar de los ciudadanos; otros problemas como los grandes desequilibrios entre ricos y pobres, el hambre en el mundo, las enfermedades o la crisis ecológica podrían paliarse con el avance de las tecnologías o las nuevas técnicas de producción. Basten estos ejemplos para afirmar que la postura optimista no garantiza por sí misma que el solo progreso científico y tecnológico cambie la situación actual.

Puede haber mejoras en muchas de las dimensiones de la crisis actual, pero no alejan la alarma de terribles experiencias en el futuro. La constante amenaza de guerra nuclear, por ejemplo, no calma la sospecha de la capacidad de irracionalidad y autodestrucción del hombre. Otros acontecimientos trágicos del pasado no muy lejano son muestra inequívoca de la capacidad humana de barbarie.

Cabría depositar buenas dosis de esperanza a fuerzas impersonales e indeterminadas tales como el flujo de capitales y el dinamismo del mercado, concediéndole la capacidad de que por su sola actividad procurará el bienestar de todos. La actitud presuntamente positiva de centrarse en el beneficio propio y en la ganancia económica, es incapaz de atender a la indigencia ajena, ni sabe cómo ayudar al otro sumergido en la pobreza.

Frente al optimismo, la posición pesimista es aún más fuerte en denunciar los aspectos más destructivos de cualquier acción de cambio. El miedo al cambio preside la mentalidad pesimista que no es capaz de tolerar la incertidumbre y adopta posiciones conservadoras que llegan a convertirse en una parálisis de la inteligencia y la voluntad. Parálisis esclerótica que impide hacer algo provechoso, no sólo porque haya poco o nada por hacer, sino que la catástrofe es inevitable y la única salida viable sería la de refugiarse, defenderse o blindarse hasta la venida de otra época más favorable. Junto a esta actitud estéril va ligada otra. Comparte el diagnóstico pesimista respecto de la realidad, pero adopta una posición pragmática: si no se puede arreglar la situación global de esta crisis, al menos hagamos lo que se pueda hacer. Una actitud posibilista que separa la acción individual o colectiva de cualquier consideración ética. Cargada de hipocresía o cinismo,

tiende a ignorar las demandas de justicia, de responsabilidad y de solidaridad, tan necesarias para la construcción de una sociedad más humana.

Ante estas posturas, ¿qué podemos extraer de todo esto? Parece que lo más sensato sea aprender de los fallos que han provocado esta crisis. A juicio de la profa. Adela Cortina (2010), con esta crisis venimos padeciendo en conjunto una crisis de confianza, una situación de opacidad. En donde no hay confianza las acciones de cualquier índole se vuelven irrelevantes y provocan actitudes de indiferencia y desorientación. Recuperar la confianza en instituciones y en quienes influyen en la vida de los otros exige elegir lo que se considera mejor, justificar la elección y asumir de forma responsable y transparente las decisiones que se tomen. Si la desconfianza en tiempo de crisis está asociada con el engaño, los intereses creados y la opacidad moral, sólo podrá haber generadores de confianza allí donde los *testimonios* sean visibles; es decir, "hombres y mujeres que son capaces de ofrecer a través de su vivir cotidiano, algo de luz en medio de las opacidades, perplejidades e inconsistencias del mundo de su entorno" (Duch, 2004, p. 188). Y ello implica que una de las medidas en las que hay un amplio acuerdo a nivel de educación superior es la formación de buenos profesionales; o sea, excelentes conocedores de su profesión, a la vez que ciudadanos implicados con las metas, los valores, expectativas y normas que configuran el modelo de justicia y de sociedad a los que se aspira de manera conjunta. No es aquel que sólo se limita a reclamar derechos de justicia, igualdad y solidaridad, sino quien responde del futuro común, marcando el rumbo de los acontecimientos hacia una sociedad más digna y humana. El buen profesional universitario es el que posee

buenos conocimientos científicos y técnicos, pero también quien está comprometido con los valores que dan lugar a una cultura humanista.

Desde este horizonte ético, es evidente que se necesita el impulso de una educación ciudadana dirigida a reinventar el modelo de sociedad buena, justo ahora a comienzos del siglo XXI, y encontrar un camino que nos lleve hacia ella. Es decir, necesitamos ser capaces de dar cuenta de lo que ocurre, de lo que pasa y de lo que nos pasa. Se ha extendido entre nosotros un amplio mutismo, una indigencia léxica, sintáctica y retórica que nos aparta de un conocimiento lúcido, crítico y articulado sobre los problemas comunes que afectan a las personas. Y esto es reconocido como el hecho de que hoy vivimos en una *crisis gramatical,* es decir, que no somos capaces de *empalabrar* (expresar con palabras) la experiencia humana. Ocurre que la vida humana es tan importante que tiende a pasarnos desapercibida. Y necesitamos no sólo el conocimiento acerca de la realidad humana, sino también poner de relieve la misma realidad humana. Junto a ello, nos pasa que las grandes palabras (justicia, verdad, solidaridad), a causa de su adulteración y perversión, han perdido valor porque ya no sirven de orientación y concierto a personas y colectivos humanos (Duch y Chillón, 2012). Incluso, a pesar de estar viviendo en una sociedad de la información y del conocimiento, en una opulencia de información con una colosal plétora de datos, lo cierto es que nos sentimos desorientados y, sin embargo, deseamos transformar esa información en conocimiento significativo. Todo el caudal de información que recibimos, y que deseamos transformar en conocimiento, no se traduce en sabiduría; es decir, con tanta información puesta

a nuestro alcance no aumentamos nuestra capacidad para orientar nuestro pensamiento ni nuestro proceder ético hacia un horizonte de carácter humanista.

Resulta muy llamativo, a la vez que alarmante, que la ingente quiebra económica, política, cultural y social que sufrimos ocurra justamente cuando más desorientados nos hallamos los seres humanos. Esta crisis ha irrumpido en los últimos años y nos ha sorprendido especialmente inmersos en una sociedad consumista, híper-individualista, con una profunda desafección e inhibición respecto de los asuntos públicos y, en suma, por un espíritu del tiempo que aparentaba prosperidad y bienestar a todos, y que se ha revelado hoy como una peligrosa trampa.

Los que trabajamos y vivimos en un ambiente universitario no escapamos del vértigo actual. La institución universitaria se halla deplorablemente afectada por ese espíritu del tiempo. Resulta evidente que la universidad está sumida en un amplio mutismo presidido por una mentalidad instrumental que da prioridad a intereses económicos y financieros sobre cualquier consideración social y humanista. La universidad de hoy no se entiende como el espacio donde habita el saber, sino una institución sometida a los vaivenes de lo productivo y de la lógica economicista. Es bastante evidente que la universidad tiende a subordinarse al mercado, antes que a la sociedad; más proclive hacia los saberes instrumentales *(know-how)* que hacia los saberes humanísticos. Lo más grave de esta tendencia es sustituir la educación por la simple instrucción o, incluso, el adoctrinamiento. Desterrar de la formación universitaria la educación moral o ética de sus estudiantes supone poner en peligro no sólo el abandono de la cultura que configura el carácter de las personas y los

pueblos, sino también una alarmante degradación de la convivencia y del vivir público y privado.

La universidad actual y su misión profesional

Resulta bastante obvio que la universidad vive hoy un tiempo de cambio. ¿Hacia qué dirección? Es difícil aventurar una respuesta nítida tanto por las bondades producidas en los últimos años con las reformas universitarias, como por los peligros que la están amenazando. Digamos que la universidad actual cabalga en un tiempo de claroscuros, de fuertes contrastes entre su pasado, presente y futuro. De entrada, partimos de la idea de que en ella transcurre un conjunto de acontecimientos como si fuera un proceso que implica cambios cualitativos, de fondo y forma, afectando a la misión misma de la universidad. Cambios que también repercuten en las condiciones a partir de las cuales se definen los estudios, la investigación, la cultura docente y la relación educativa entre profesor y alumno.

Sin que ello suponga una radical novedad, se camina hacia una nueva universidad que hoy por hoy, aunque esto sea un sueño, merece ser compartido por quienes están dispuestos a colaborar a que sea algo distinto de lo que es hasta ahora. Lo que se quiere, a fin de cuentas, es el deseo de alumbrar otra universidad a la altura de la sociedad del siglo XXI; es decir, *poner en valor* a la universidad como institución clave para la renovación de la sociedad. En ella se desarrollan dos tareas básicas: una la docente, que hace posible la difusión del conocimiento más avanzado a través de la formación de los futuros profesionales; y otra la investigadora, que busca

crear conocimiento teórico y técnico para la resolución de problemas específicos de la sociedad, de sus instituciones y personas. En la actualidad, esta doble tarea se ha revalorizado porque el conocimiento es reconocido como uno de los activos más apreciados del desarrollo social y humano. Precisamente por este reconocimiento, la universidad está en el punto de mira de intelectuales, políticos, empresarios y gente común preocupada por el bienestar de la sociedad.

A finales del pasado siglo, la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior* (UNESCO, 1998) estableció que todas las funciones universitarias: docencia, investigación y extensión científico-cultural, deberían ejercerse con una *dimensión ética*; es decir, sometiendo todo su quehacer a las exigencias de la ética. Esta dimensión, en opinión del sociólogo Federico Mayor (2000), adquiere especial relieve ahora en los albores de un nuevo siglo, de rápidas transformaciones que afectan a casi todos los órdenes de la vida individual y colectiva, y que amenazan con borrar los puntos de referencia, con deshacer los asideros morales que permitirían a las nuevas generaciones construir el porvenir.

Ese horizonte ético se ha plasmado en que la universidad tiene como principal misión la formación de profesionales que contribuyan al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad, profesionales altamente cualificados y ciudadanos responsables que conjuguen los valores de justicia y felicidad en el marco de una convivencia democrática. Una década más tarde, se insistía de nuevo en que la finalidad de la educación superior es proporcionar competencias sólidas para un mundo en rápida evolución y la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con los valores de la democracia (UNESCO, 2009).

De uno u otro modo, la preparación de *buenos profesionales* podría ser el lema que representa el horizonte asignado a la educación superior para este nuevo siglo.

Pero, ¿qué significa ser un *buen profesional?* Las profesiones se han convertido hoy en un valor en alza por el bien específico que cada una de ellas aporta a la sociedad. En términos generales se trata, como ya lo describiera Weber (1985) en el siglo pasado, de una actividad especializada de un trabajador que obtiene unos ingresos con los que da sostenimiento a su vida. Esa actividad no establece relación directa entre trabajo y necesidades vitales; es decir, en la actualidad se trabaja para obtener dinero con el que poder cubrir, hasta donde alcance, las necesidades del trabajador. El trabajo del profesional no vale porque produzca un bien consumible o intercambiable por otro bien necesario, como ocurría cuando el trabajo era un medio de supervivencia. Lo que vale es el dinero percibido por la actividad del profesional. Ocurre, por tanto, que trabajo y dinero son los referentes más comunes en el actual sistema de las profesiones.

En la vida cotidiana hay multitud de individuos que desarrollan actividades que podrían ser calificadas de profesionales porque aplican unos conocimientos y habilidades especializadas. Sin embargo, reservamos el calificativo de bueno al profesional que desempeña su trabajo con sentido de la responsabilidad. Un profesional responsable no sólo trabaja para su propio beneficio, sino que su trabajo repercute en la sociedad. Por lo que la actividad profesional no es un asunto ceñido al individuo que la ejecuta. Tiene una innegable dimensión social y moral, tanto por su valor instrumental (rentabilidad o ganancia económica), como también por el valor intrínseco que proporcionan a la sociedad

(por el bien o en beneficio de los demás) [Cortina y Conill, 2000]. A fin de cuentas, un buen profesional es una persona competente a la vez que presta atención primordial a los valores (componente ético) de su ejercicio profesional. Desde estas breves indicaciones, la misión de la universidad es la de formar profesionales competentes, preparados moral y cívicamente para ofrecer un servicio excelente a la sociedad. Por lo tanto, el valor de esta formación no se reduce a la sola preparación técnica del "saber cómo", sino que también incluye la formación ético-moral del "saber para qué".

Desde ahí, la formación en competencias en la educación superior contempla una doble faceta: de una parte, la de capacitar profesionales con los mejores conocimientos y habilidades disponibles hasta el momento, pues no podemos olvidar que la sociedad reclama profesionales de alta capacitación en su profesión; y de otra, un indicador de calidad en dicha educación constituye *la formación en valores*, es decir una competencia moral, "profesional y democrática", para este novedoso escenario de la sociedad actual y futura. Así pues, la educación superior tiene que establecer una relación dialéctica entre la formación de valores y la misión de preparar los estudiantes para ser eficientes en un entorno cada vez más complejo, competitivo e impredecible, que se basa en estructuras difíciles y cambiantes en lo que a innovación y adaptabilidad se refiere, siendo para ello esenciales estos cambios a los que estamos aludiendo. Los conceptos de profesionalidad y de cualificación profesional, tienen hoy día un lugar clave en la evolución del mercado laboral y profesional, así como también una formación humanista en el nuevo modelo de universidad que responda a las cambiantes necesidades de la sociedad actual (Nussbaum, 2012).

La sociedad de hoy reclama profesionales cualificados y competentes. Entendemos que posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión; puede resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo. Y todo ello porque la concepción de competencias incluye "saber hacer, poder hacer y querer hacer". La educación superior en estos nuevos tiempos tiene que profesionalizar, capacitar, cualificar, acreditar y no centrarse exclusivamente en la empleabilidad pues ésta, a nuestro entender, debe constituir una competencia más pero no un fin en sí mismo. La educación superior no debería obviar la formación cultural y humana de los futuros egresados pues, junto a una excelente preparación científica y técnica, debería incluirse como componente fundamental de las competencias. La universidad actualmente forma parte de la sociedad, en el sentido en que ha dejado de ser una institución ajena de lo social a ser una institución comprometida con su tiempo, incorporada a los vaivenes de la sociedad, atenta a su problemática, a sus avances y retrocesos.

Actualmente se constata la tendencia en la formación universitaria hacia un perfil claramente orientado hacia la profesión, de carácter especializado e innovador. Sin embargo, se diluye la tarea formadora de proponer valores y proyectos novedosos de desarrollo personal y comunitario que vayan más allá de las estrictas demandas políticas y económicas del momento. La educación superior está hoy inmersa en unos parámetros concretos de identidad profesional (Rodríguez Espinar, 2014), consciente de que su principal aportación debe centrarse básicamente en el

progreso material de sus ciudadanos; sin embargo, queda vagamente esbozado el horizonte de valores en el que debería formarse al estudiante universitario para que pueda contribuir al bien común de la sociedad. Desde sus orígenes, la formación universitaria se ha caracterizado por una educación supranacional que ha promovido la diversidad de lenguas, de tradiciones, de experiencias religiosas, del nacimiento de la racionalidad y de la ciencia. Quizá lo fácil sea que las universidades faciliten una educación superior que se centre en la cultura y la tradición de su país; sin embargo, es mucho más difícil preparar a estudiantes universitarios de un mismo país o de distintos países para una compleja ciudadanía universal. Cuando los universitarios aprendan a convivir con los otros diferentes en un espacio común, quizá habremos "aprendido a usar la razón y la imaginación para ingresar en un mundo más amplio capaz de acoger distintas culturas, grupos e ideas" (Nussbaum, 2012, p. 324) porque, de lo contrario, nunca llegará a ser exitosa su preparación profesional.

Hasta hace poco tiempo, la educación superior ha transcurrido por un sendero supuestamente correcto: la formación especializada o técnica, basada en la utilidad, llevaría de modo indefectible al bienestar. Ciertamente, la mejor preparación universitaria consistía en la adquisición de un conjunto de conocimientos científicos y técnicos con los que se alcanza una capacitación, un saber hacer libre de valores. Por ejemplo, a un profesional de la sanidad se le atribuye competencia profesional en la medida en que resuelve del modo más eficaz posible problemas de salud. La actuación del sanitario es valorada entonces por su eficiencia (por lo que hace). En dicha actuación hay implícitamente una valoración y, por

ello, se le reconoce un bien útil. Sin embargo, no está obligado a realizar intervenciones que vayan en contra de su código ético. El sanitario no está obligado a practicar abortos, por ejemplo, solamente porque esté capacitado técnicamente. Dependerá de su libre decisión, de su libertad el realizarlo o no. Dicho en otros términos, cuando se confunde la eficiencia con la ética, lo útil con lo valioso, se confunden valores de carácter instrumental –propio del pensamiento utilitarista– con los valores que valen por sí mismos. Si al afirmar que alguien es eficiente y automáticamente se le afirma como bueno o valioso, se cae de modo irremediable en la falacia naturalista ("es" equivale a "debe"), o la falacia de reducir lo ético a la acción eficaz. Para dejar provisionalmente cerrado este asunto, baste con mencionar que los animales o la Tierra no sólo son útiles para la supervivencia humana, sino que tienen un valor y por eso tenemos el deber de cuidarlos. Por ello, parece pertinente reivindicar una mayor atención a los valores, priorizando en este caso la dimensión moral de la acción humana en la naturaleza.

La universidad tiene que atender a los valores si pretende que la educación que en ella se desarrolle no se reduzca a una formación utilitaria o instrumental que, siendo válida, aún no es del todo deseable. Incluso la misma gestión de la universidad como organización social debe poner de relieve una formación y una gestión en valores. Sin embargo, algunos autores reconocen que les incomoda el problema de los valores (Peters y Waterman, 1986). Su principal razón estriba en que son considerados "vagas abstracciones" cuyo cometido corresponde a los filósofos. Quizá se tenga razón. En cambio, si nos fijamos en lo que la ciencia en cualquiera de sus ramas, desde las naturales hasta las sociales, ha hecho

y los resultados que ha obtenido, habría que reconsiderar si los valores no tendrían que ocupar un lugar más decisivo que hasta ahora (Gracia, 2011). No hay nada "libre de valores", o que todo se halla cargado de valor. Nuestro deber como universitarios responsables es el de educar correctamente el mundo de los valores porque, en el fondo de cualquier proyecto científico, técnico o profesional, late un impulso ético o talante moral por mejorar las condiciones de vida de todos y encaminar el curso de los acontecimientos históricos hacia un horizonte de libertad y de justicia (Sánchez Asiaín, 1992).

Sin embargo, la realidad de la universidad y su educación en bastantes lugares del mundo no va precisamente por los derroteros señalados más arriba. Es otra realidad. Algunas de las situaciones que obstaculizan la misión de la universidad son: la escasa calidad de la docencia universitaria por la ausencia de ilustres figuras como docentes o investigadores; la necesidad de profesores formados en los mejores centros universitarios del mundo; la escasa financiación pública y privada destinada a la investigación básica y aplicada; el poco apoyo dirigido a la actualización pedagógica de los docentes en ejercicio; una administración y organización escasamente ágil para adaptarse a los retos y desafíos que plantea la sociedad y las necesidades del mundo profesional (Michavila, 2012).

Con lo referido más arriba, y aunque se han producido avances significativos en las últimas décadas, no resultaría muy difícil de admitir que el estado actual en el que se halla ahora la educación superior llegue a ser calificado para unos de delicado y necesitado de renovación para otros. Decimos que la universidad actual se halla en una situación frágil porque aún no se ha producido el cambio necesario

de modelo pedagógico que sigue respondiendo a un sistema obsoleto de otra época. Una educación superior que siga poniendo gran énfasis en la transmisión de teorías y conceptos, en la asistencia a clase, en la importancia del profesor como fuente de información, mientras que no es enfatizado el aprendizaje independiente, el aprendizaje basado en problemas y proyectos, en la promoción de unas actitudes y valores en sintonía con el presente y el aprendizaje directo de la experiencia laboral representa a las claras un sistema obsoleto que está alejado de la realidad actual. Dicho sistema aún presente con bastante frecuencia en las aulas universitarias está necesitado de un cambio de modelo, de una renovación en profundidad.

La universidad actual ya no puede ser pensada desde un mercado laboral necesitado de profesiones bien definidas y estables a lo largo de la vida profesional, con competencias claras y hasta legalmente establecidas. Este modo de pensar y de educar en la universidad ya no sirve para la sociedad actual que se caracteriza por dos rasgos básicos: el fenómeno de la *globalización* está afectando directamente a la educación superior en tanto que el mercado laboral es global y los egresados trabajan con creciente frecuencia en otros países o en multinacionales que requieren de una formación más flexible y preparados para insertarse en distintas realidades sociales y profesionales. Otro de los rasgos que afectan a la educación superior es la implantación de la llamada *sociedad del conocimiento* (Castells, 2001). Es una realidad bastante evidente la facilidad de acceso al conocimiento a través de las nuevas tecnologías de la información. Conocimiento y tecnología son los elementos de mayor impacto para el desarrollo de las sociedades porque contribuyen a la aceleración

de la innovación científica y tecnológica. Y en este contexto social, marcado por la globalización y el conocimiento, la universidad tiene un papel mucho más importante siempre que pueda responder a las nuevas demandas de la sociedad. En la actualidad, la universidad es pensada como generadora de conocimiento, y como "una empresa al servicio de las necesidades de formación y de desarrollo tecnológico del entorno dentro de la sociedad del conocimiento" (Mora, 2011, p. 15).

Que la educación superior de ahora aparezca más problemática e imprevisible es algo que muy pocos estarían dispuestos a rechazar porque estamos inmersos en una dinámica totalmente novedosa. Dinámica que corre el riesgo de desembocar en la instrumentación de la educación superior por parte de la tecnología, la globalización y el mercado laboral. Todo ello está necesitado de otro modelo educativo para esta sociedad del conocimiento (Mínguez y Hernández, 2013). Modelo comprometido con la formación en valores cívicos de los universitarios (García del Dujo y Mínguez, 2011), que contrarreste la formación en competencias interpretada solamente desde una óptica mercantilista, donde se evite que las personas sean reconocidas como producto de intercambio en una sociedad global de talante economicista. Rifkin (2004) denunció la dinámica globalizadora del mercado que está invadiendo la comunicación y la cultura, convirtiendo la vida humana en un gran negocio, incluida la formación de las personas. Si esto siguiera así, es muy probable que nuestra sociedad seguiría siendo cada vez más individualista, egoísta y consumista. Bajo estas coordenadas, la educación superior no podrá aspirar sino a convertirse en un negocio donde se busque la ganancia económica. Frente a la visión comercial de la educación superior, nos atrevemos

a proponer la formación en valores o *competencia moral* como ingrediente básico de la educación superior. Pero antes es conveniente clarificar el discurso acerca de las competencias.

El discurso actual de las competencias en la educación superior

Durante las últimas décadas se ha pensado y hecho la educación superior, especialmente en la parte del mundo occidental y desarrollado, desde parámetros de convencionalismo y de utilidad. Inmersos como estamos en una sociedad de mercado, el discurso y la *praxis* pedagógica puesta en marcha ha discurrido al ritmo de los vaivenes de la oferta y la demanda. Desde esa óptica, el modelo actual de universidad y su modelo educativo están sirviendo de instrumento para formar profesionales según las exigencias del mercado laboral. A fin de cuentas, lo que hoy está haciendo la universidad sigue siendo lo que siempre ha hecho desde sus inicios: proporcionar los conocimientos y las habilidades relacionadas con las demandas de la sociedad. Otras demandas como la formación de experto con perfil investigador, capaces de aportar nuevo conocimiento y respuesta a las nuevas situaciones sociales, se han admitido como el modelo de educación superior más oportuno para hacer avanzar al conjunto de la sociedad y que por su flexibilidad parece el mejor adaptado al contexto actual. Se trata, por tanto, de una subordinación de la formación universitaria a una visión mercantilista del ser humano como valor de uso y, por ello, una fuerte dependencia de la educación superior a los designios del Estado y de la economía capitalista.

Esta situación ya la vislumbró parcialmente Nietzsche a finales del siglo XIX cuando abordó los problemas de la educación y de la cultura de su época. Su diagnóstico, no obstante, contribuye a esclarecer el sentido de la educación superior. A juicio del filósofo, los cambios introducidos en la educación general con el fin de volverla más actual no han servido para convertirla en "importante corriente de civilización". Por lo general, se pretendía impregnar a las instituciones educativas de un estilo más "moderno". Pero el giro dado a la educación en la modernidad ya no era el de formar individuos intelectualmente preparados para los pensamientos más sublimes y las conductas más nobles, sino la de subordinarlos a los intereses económicos, políticos o científicos de su tiempo.

Para Nietzsche (2000) la educación estaba dominada por dos tendencias de apariencia contraria, pero que sus resultados confluían en una acción desmoralizadora del hombre. La primera tendencia se dirige hacia la máxima extensión de la cultura. Ampliar y difundir la cultura al mayor número posible de individuos es uno de los postulados de la economía de libre mercado, cuyo resultado más visible en el tiempo actual ha sido la democratización de la cultura y de la educación. El acceso de todos a la educación y a la cultura es hoy un derecho universal reconocido por prácticamente todos los países del mundo, pero aún está pendiente de convertirse en una realidad completa.[3] También la educación superior es universal porque está extendida en buena parte

[3] Organismos Internacionales como la UNESCO y el UNICEF y multitud de organizaciones no gubernamentales siguen alertando que este derecho inalienable aún está lejos de convertirse en una realidad mundial. La reciente iniciativa de *Camino a la escuela* es una muestra más de las dificultades reales que existen en distintos lugares del mundo (http://www.caminoalaescuela.com/).

del mundo, no sólo por su cercanía sino también porque está abierta a una parte creciente de la población, convirtiendo a la universidad en un centro de formación no sólo para jóvenes, sino también en un lugar de aprendizaje para todos a lo largo de la vida. Pero esta universalización, gracias a la cual los seres humanos tendrían la posibilidad de acceder a los más altos valores morales, tan sólo se ha reducido de momento a la búsqueda de la máxima felicidad individual a través de la obtención del máximo beneficio económico. La culturización o educación del individuo en la sociedad moderna ha consistido precisamente en la adquisición de conocimientos útiles y de habilidades técnicas para el dominio de una profesión. En esta sociedad de corte liberal-capitalista, donde el conocimiento es factor de producción y el hombre es considerado como un recurso, la educación de ahora tiende a formar sujetos competentes, técnicamente preparados, que aspiren a la mayor cantidad posible de felicidad y de ganancia individual. "Se concede cultura al hombre, escribe Nietzsche (2000, p. 54), sólo en la medida en que interesa la ganancia... la humanidad tiene necesariamente un derecho a la felicidad terrenal: para eso es necesaria la cultura, ¡pero sólo para eso!".

Vista así, la cultura y la educación tienen en común el objetivo último de la utilidad, el de favorecer la mayor ganancia posible de dinero para cada individuo según sus capacidades. Según esta tendencia, se establece un pacto implícito entre "inteligencia" y "posesión" que se presenta en público como una supuesta exigencia moral en el sentido de que el hombre debe ser valorado por su caudal de conocimientos y habilidades o competencia profesional. La importancia concedida a la cultura como valor de uso ha dado lugar a

un desmedido interés por la acumulación de conocimientos útiles y el desarrollo de perfiles profesionales peculiares, no por el afán de lograr mejores cotas de humanización, objetivo devaluado en la sociedad del conocimiento, sino por el interés prioritario de disponer de nuevas competencias para adaptarse a los rápidos e incesantes cambios que se producen en esta sociedad fruto de la liberalización de los mercados.

La segunda tendencia consiste, a juicio de Nietzsche, en una acción dirigida a la disminución o debilitamiento de la misma cultura. Se trata de un hecho generalizado. El acceso del estudiante a la cultura consiste en la reducción de la misma a un campo especializado de la ciencia, acompañado de una actitud básica de indiferencia o desconocimiento hacia las demás ramas del saber. Adquirir cultura para Nietzsche ya no consiste en acceder a unas energías morales e intelectuales fundamentales que sitúe al estudiante en una constante búsqueda de la verdad, de apertura al saber y a lo desconocido. El maestro universitario ya no es aquel que ayuda a su discípulo a conocer los pilares básicos de la cultura, a buscar verdades que mejoren su vida, a descubrir lo que ocurre a su alrededor y a ser más como humano, sino a convertirlo en un individuo especializado en unos conocimientos, en el dominio de determinas artesanías y en los aspectos generales de la ciencia que permita adaptarse a las demandas de la economía y del Estado.

Este estudiante que puede llegar a ser un experto eficaz en un campo del conocimiento, a juicio de Nietzsche (2000, P. 56), "es semejante al obrero de una fábrica, que durante toda su vida no hace otra cosa que determinado tornillo y determinado mango, para determinado utensilio o para determinada máquina, en lo que indudablemente llegará a

tener increíble maestría". La reducción de la cultura consiste en seleccionar tan sólo lo que es útil y operativo para las exigencias del tiempo presente, lo que implica por tanto una educación instrumentalizada puesta al servicio del Estado y del mercado.

"El hombre de ciencia", afirma Nietzsche (2000, p. 57), "ya no puede tomar la palabra" en cuestiones que afectan a su identidad personal y comunitaria porque están fuera de su campo de saber. La mayoría de las cuestiones verdaderamente importantes para el hombre queda en manos de otros. Pero dejar que unos pocos decidan por sí solos las soluciones a los cuantiosos problemas del mundo o de la vida es caer en una doble tiranía: la tecnocrática (dejar los asuntos en manos de expertos) o la liberal (estar sometidos a los intereses del mercado). ¿Qué riesgo correría la vida en general si la manipulación genética de todos los seres vivos dependiera exclusivamente de los intereses científicos y de las posibilidades tecnológicas? ¿Qué riesgo correría el hombre si las fuerzas económicas del mercado decidieran por sí solas la formación intelectual, técnica, moral, cívica, etcétera, de las futuras generaciones?

La educación superior hoy en la universidad ya no es el espacio donde se generan unas orientaciones y unas seguridades bien definidas para forjar unos caracteres estables; hay por el contrario un desmantelamiento sistemático de las narraciones por las que los profesionales deberían ir creando su propia identidad y trayectoria humana. Y ello es consecuencia de la pérdida de confianza en los procesos educativos, convirtiendo a lo que se transmite (lo que se enseña y aprende) en algo irrelevante desde la óptica de la formación humana. El profesional necesita estar preparado no sólo para

ejercer bien su profesión, sino para pensar y actuar como ciudadano justo. Si la educación superior se reduce solamente a la preparación para una profesión, no puede resultar extraño que persistan los males y crisis que padecemos. Si lo transmitido en la enseñanza universitaria está impregnado sólo de intereses creados y de opacidad moral, los seres humanos seguirán acostumbrados a percibirse en un constante estado de desorientación personal y comunitaria (Duch, 2004).

La educación superior como gestión de competencias

El modelo de educación superior basado en la formación de competencias tiene que ver con una nueva sensibilidad asociada al valor de la educación como un bien económico. Así, por ejemplo, la patronal europea viene sosteniendo desde hace algún tiempo la necesidad de invertir en educación superior a favor de conocimientos útiles y habilidades técnicas novedosas porque de ello depende el futuro económico y social de Europa. "El éxito depende de la inversión eficaz en capital humano, a través de los sistemas de educación y de aprendizaje a lo largo de toda la vida" (ERT, 2004, p. 5). Además, el aprendizaje por competencias de modo permanente (*lifelong learning*) es un recurso fundamental contra el desempleo. En términos prácticos, el aprendizaje por competencias se ha orientado básicamente hacia el "saber hacer" (Arzate, Arriaga y Trejo, 2010). Visto así, bastantes países desarrollados han emprendido reformas educativas desde la perspectiva de la formación en competencias.[4] Su aplicación

[4] Este movimiento surge en Estados Unidos a finales de la década de los sesenta *(Competency Based Education)* que tuvo su máximo apogeo en la década siguiente. Su finalidad era la adquisición de conocimientos,

más amplia ha sido en el ámbito de la formación profesional (competencias profesionales), pero durante los últimos tiempos se está extendiendo al sistema de enseñanza universitaria y a los demás niveles de escolarización. A fin de cuentas, lo que se pretende, incluida la formación universitaria, es la adquisición de competencias especializadas para aprender permanentemente, de tal modo que las nuevas generaciones sean capaces de dar una respuesta lo más eficaz posible a los retos socio-económicos actuales y futuros. Por ello, una educación de calidad requiere una formación basada fundamentalmente en el conocimiento y en la habilidad. Es claro pues que la educación está sometida principalmente a la lógica de la producción y de la rentabilidad del mundo desarrollado. Por tanto, la lógica del saber desinteresado queda desterrada de la educación (post)moderna, y aún más la lógica que da primacía al valor de lo humano como fin en sí mismo.

La transferencia del valor económico al ámbito educativo ha generado un horizonte normativo de calado muy distinto a lo que tradicionalmente se había considerado propio y legítimo de la educación. Tras la revalorización de la actividad empresarial como motor de la sociedad capitalista, la persona ha pasado a ser considerada como fuerza productiva, como trabajador cualificado y ciudadano consumidor. Así son las cosas en la actualidad que cualquier actividad educativa, especialmente en la formación universitaria, se concibe como una inversión rentable que debe ser gestionada desde parámetros empresariales (Parellada, 2012).

habilidades y conductas que son necesarias para una situación determinada. Algún tiempo después, otros países como Canadá, Francia y Alemania han introducido reformas en sus sistemas educativos para dotarlos de una mayor flexibilidad en los conocimientos, habilidades y actitudes.

Desde esta nueva óptica, la educación no está al servicio del hombre, de su humanización. Si en otras épocas la labor educativa universitaria ha estado subordinada a los imperativos de cada tiempo histórico, ahora depende de las demandas de la sociedad capitalista. El capitalismo considera que el "conocimiento" (útil y productivo) es la principal materia prima, la única que justifica social e individualmente la inversión económica. De este modo, la institución universitaria está estrechamente ligada a la lógica de la producción de "capital humano". Por lo que, en general, los titulados universitarios son portadores de una riqueza como si ésta fuera un depósito de conocimientos que pueden ser evaluados económicamente. Indistintamente de dónde se haya aprendido y cómo se le denomine a este bagaje de conocimientos (experiencia profesional, cualificaciones, créditos), lo importante es lo que pueda valer en el mercado y sea admitido como fuente de riqueza económica. Por ello, las prioridades económicas determinan lo que vale en educación universitaria. Y esta determinación se ha concretado en que el valor del conocimiento se encuentra estrechamente vinculado con el valor de las competencias (Carneiro, 2004).

A pesar de esta situación, ¿qué respuesta educativa se ha dado desde la universidad a las condiciones de competitividad y flexibilización de los mercados? Con bastante frecuencia la universidad se ha dedicado a la transformación de la mentalidad de sus estudiantes para que asimilen los valores propios del mercado: el saber vale por su carácter útil; el conocimiento es una herramienta para el éxito social; el hombre busca el saber en cuanto capital orientado hacia el aumento de los ingresos y la satisfacción individual; la universidad es un servicio público o privado que debe estar

organizada como una empresa en respuesta a la demanda de sus clientes, encargada de dar satisfacción a las necesidades e intereses de sus usuarios (Laval, 2004).

Sobre las competencias

Una de las nociones que mejor ha contribuido a la subordinación de la educación superior a los cánones empresariales ha sido la de competencia. La visión de la universidad como si fuera una empresa estaba necesitada de sustituir una tradición muy arraigada y obsoleta (saberes, enseñanza magistral, contenidos, examen) y sustituirla por otra estrechamente relacionada con los de eficacia y rentabilidad (gestor, mediador, aprendizaje a lo largo de la vida, competencia, resultados eficaces, calidad, innovación) [Ropé y Tanguy, 1994]. El entusiasmo por las competencias ha llevado a bastantes especialistas de la educación a configurar un lenguaje educativo distinto. Bajo la necesidad de adaptar la educación a los desafíos de la sociedad del conocimiento, se ha ido incorporando un lenguaje pseudonuevo que constituye todo un conglomerado de tópicos provenientes del mundo empresarial y de las nuevas tecnologías (Gimeno, 2009).

El término *competencia*, como otros términos incorporados al lenguaje actual de la educación, no es axiológicamente neutro sino que encierra un significado profundamente cultural y político. Está destinado a rechazar las ideas y acciones tradicionales de la educación, desenvolviéndose en un nuevo lenguaje pedagógico con un amplio significado. De entrada, el uso de la palabra competencia produce equívocos cuando se habla de que un profesional tiene competencia

(está legalmente autorizado) o posee competencias (capacidad para hacer algo), de si es competente (sabe hacer bien las cosas) o si posee las competencias de una profesión. Mora (2011) señala que el asunto se complica cuando competencia designa "capacidades personales" (conocimientos, destrezas y actitudes) o se usa en el sentido de "capacidad para poner práctica" (conocimientos, habilidades y competencia).

A la vista está que la palabra competencia no tiene una acepción unívoca, porque es utilizado en un sentido amplio de ambigüedad. Para unos autores no les parece oportuno establecer una definición precisa del concepto, ni tampoco distinguirlo de otros términos utilizados como sinónimos o complementarios. Para otros, admiten que aún no se sabe con exactitud lo que significa dicho término (Mulder, 2007). Se utiliza indistintamente como si fueran capacidades, habilidades, aptitudes, destrezas, estrategias o cualificaciones.

Uno de los inspiradores del enfoque de las competencias en el ámbito educativo, Phillipe Perrenoud (1998, p. 6) establece que una competencia "es una capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para hacer frente a situaciones singulares". El mismo autor matiza que el dominio de las competencias incluye conocimientos de diversas disciplinas académicas, como también de habilidades o estrategias para dar respuesta a los problemas o situaciones que se plantean. "Hay siempre unos conocimientos centrales en una competencia, pero no son suficientes para el desempeño de ella. Una competencia es algo que se sabe hacer. Pero no es una simple destreza, un simple 'saber–hacer', una habilidad. Es una capacidad estratégica, indispensable en situaciones complejas. La competencia jamás se reduce a conocimientos codificados y reglados" (Perrenoud, 1999, p. 16). Este concepto

de competencia viene dado por la considerable influencia del mundo laboral en lo que significa educar para la sociedad actual, de las profundas transformaciones que se producen de modo permanente en los puestos de trabajo y repercuten sobre el sentido de la educación.

En bastantes definiciones de competencia se intenta el acoplamiento de la palabra "saber" con una acción observable y medible (hacer). Se habla de profesional competente porque posee unos conocimientos que lo capacita para afrontar problemas y situaciones de su incumbencia. No estamos pues ante un saber o un conocimiento en sí mismo que se justifica solamente por su verdad, sino un saber pragmático que pone énfasis en la producción o ejecución: saber dominar, saber transformar, saber actuar, saber hacer, saber estar, saber ser... (Echeverría, 2002). Y si estas expresiones dieran a entender que con ellas se pretenden los mejores objetivos humanistas (p. e. la búsqueda de la libertad y el entusiasmo por el conocimiento y la vida), se podría sostener que las competencias constituyen una consolidación de los objetivos educativos más sublimes. Pero el empleo estratégico de tales expresiones convierte a la universidad en un aliado perfecto de la nueva "gestión de los recursos humanos".

El uso frecuente e indistinto de los términos saber y hacer en bastantes definiciones de competencia puede dar lugar a contradicciones según lo que se pretenda con la acción educativa. Si se aspira a que el estudiante universitario sea capaz de hacer uso del saber, ello exigirá proporcionarle "útiles intelectuales" que le permita procesar los contenidos del saber; pero si se busca la adquisición del saber como actividad intelectual cuyo fin reside en sí mismo y no en un objetivo ulterior, es decir, adquirir conocimiento, el saber "no

es un movimiento ni producción, es operación pura, acción perfecta" (Llano, 2003, p. 35). Así pues, la competencia está lejos del solo saber y más próxima al uso de disposiciones psicológicas del alumno (capacidades, habilidades, actitudes). Ambas, saber y competencia, parecen oponerse en los debates actuales sobre qué y para qué enseñar en el currículo. Unos se centran en el progreso del alumno, otros en los contenidos a cumplir con la materia o asignatura (Beane, 2005).

Por otra parte, resulta bastante difícil establecer qué saberes prácticos son indispensables para las competencias. ¿Cómo es posible determinar a priori qué conocimientos se requieren para lograr una competencia con garantías de éxito en lo personal o profesional si el cambio es una característica fundamental de esta sociedad del conocimiento? O bien, el conocimiento que siendo útil para hoy también lo será en adelante o, en caso contrario, el conocimiento de hoy no es válido para el futuro. De cualquier modo, la aplicación del conocimiento o saber práctico a las competencias suscita serias reservas sobre su misma validez en cualquier plano de la vida humana.

También se define la competencia como una característica del individuo, como cualidad reconocida en un momento dado y no vinculado a ningún tipo de cualificación estandarizada. Ser competente significa, desde esta noción, estar en posesión de unas capacidades que no están asociadas a ningún itinerario profesional. Esta visión de la competencia es bastante común cuando se habla de la formación del "capital humano", en especial hacia unos comportamientos adaptados a las necesidades del mundo laboral (mayor flexibilidad, capacidad de cambio, inclinación hacia el riesgo). La tendencia más reciente de la gestión empresarial de recursos

humanos está orientada a potenciar la "dimensión personal" (Bunes, Mínguez y Elexpuru, en prensa). La nueva política empresarial del capital humano insiste en la necesidad de formar profesionales cualificados también en componentes relacionados con su personalidad (capacidad de comunicación, habilidad para tomar decisiones en equipo, capacidad para resolución de conflictos, actitudes, valores, comportamientos prosociales) que contribuyan a la mejora de las relaciones interpersonales, a un ambiente laboral más satisfactorio y a un rendimiento laboral más gratificante. Cuando se dice que un individuo es competente, se está suponiendo que su conducta o su capacidad han alcanzado un nivel de rendimiento objetivo y generalizable. Pero la identificación de esos niveles de rendimiento, también denominados estándares o criterios de referencia competencial, no es algo absoluto, sino que están sometidos a los cambios incesantes del mercado laboral y de la sociedad del conocimiento. "Vivimos en una sociedad cambiante. Las competencias de hoy no son las de mañana. No se trata simplemente de poseer competencias, sino también de tener la capacidad para conversar con ellas, para evaluarlas, para adquirir otras nuevas y descartar las viejas" (Barnett, 2001, p. 111). Lo que está en cuestión, por tanto, es la creencia de que las competencias actuales puedan servir para adaptarnos precisamente a un mundo cambiante. La exigencia del cambio en todos los órdenes de la vida humana (política, cultural, tecnológica, económica) invalida la noción misma de competencia, si aún se sigue admitiendo que ésta designa algún nivel de capacidad, actividad o comportamiento que tendrá en el futuro el mismo valor que tiene hoy. En la actualidad, por el contrario, la competencia es admitida como la capacidad de dar

respuestas valiosas a las demandas sociales de un contexto social concreto, poniendo en acción recursos personales (del propio individuo) y sociales (aquellos que la misma sociedad pone a disposición de sus ciudadanos (ocde, 2005).

Así pues, la competencia sería la combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas a un entorno social que los individuos necesitan para lograr un desarrollo profesional valioso, así como realizarse como ciudadanos activos. Ello lleva a pensar que la competencia, a fin de cuentas, es un conjunto de posibilidades que el individuo tiene y que deben ser definidas según el puesto de trabajo a desempeñar y el contexto social en el que se desarrollará como ciudadano.

Competencia ciudadana y educación universitaria

A raíz de los argumentos anteriores, parece que las competencias incluyen varias facetas de los individuos: conocimientos, capacidades, habilidades o destrezas, actitudes, valores, entre otros, para hacer frente a distintas situaciones. Las competencias no se reducen sólo al dominio de conocimientos, actitudes o habilidades, aunque incorpore tales elementos como fundamento para dar respuesta adecuada a situaciones concretas. El ejercicio de la competencia incluye esquemas mentales que justifican un determinado curso de acción, por lo que las nuevas competencias (profesionales, personales) se adquieren tanto por formación como por experiencia. De ahí que las universidades deberán atender a aquellas competencias que sirvan para el aprendizaje a lo largo de la vida laboral y personal.

En este sentido, tanto el Consejo como el Parlamento Europeo han recomendado centrar los esfuerzos de formación en ocho competencias claves: comunicación en lengua materna, comunicación en lengua extranjera, competencia en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencia social y cívica, sentido de iniciativa y espíritu de empresa, y conciencia y expresión cultural (Figel, 2007).

Sin que suponga un reduccionismo lo que sigue, centramos nuestra atención en la competencia social y cívica, denominada por nosotros como competencia ciudadana, como una de las claves más actuales de la educación en valores y a la vez menos atendida en los procesos de formación universitaria. Si bien es cierto que el aprendizaje en la universidad representa una de las etapas más decisivas en la formación superior de las personas, especialmente vinculada a la vida laboral, no menos lo es la consolidación de su carácter en torno a un conjunto de valores cívicos para que pueda ser integrado de forma plenamente humana como ciudadano activo y capacitado para aportar respuestas innovadoras en la sociedad en la que vivimos. Forjarse un carácter (Cortina, 2013) o, como afirmó Séneca, convertirse en "artesano de la propia vida" resume el horizonte axiológico de la educación en valores en el marco de la universidad.

¿Es posible educar el carácter? Procurarse un buen carácter constituye uno de los proyectos más importantes que pueda proponerse una persona si desea realmente que su vida merezca la pena de ser vivida como humana. Algo parecido ya lo afirmaba Sócrates cuando se refería a que una vida sin reflexión no merece ser vivida. Cultivar la capacidad de reflexionar, de preguntarse el por qué y tomar decisiones

según unos valores, por lo menos es un tipo de educación que favorece una educación de calidad, más que preparar a personas para vivir según la oferta y la demanda de esta sociedad. Educar el carácter o la educación en valores viene a ser la respuesta a las preguntas que el docente suscita en sus alumnos para sacarlos de la indiferencia y provocarles el interés y gusto por saber sobre sí y sobre el mundo, por conocerse e interpretar el mundo que le rodea, por dar sentido a su existencia. En pocas palabras, educar en valores, sean cívicos o morales, es responder a la pregunta del otro (Ortega, 2010).

¿Por qué educar en valores? En un intento de obligada síntesis, sin que ello suponga una respuesta cerrada, partimos del siguiente presupuesto: la situación actual en la que vivimos está marcada por un extraordinario desarrollo científico, tecnológico y productivo que no ha logrado por sí solo sacar a la humanidad de los graves problemas que le aquejan (hambre, pobreza, terrorismo, narcotráfico). En el ámbito educativo, el panorama no abriga una mirada esperanzada (abandono y fracaso escolar, exclusión socio-educativa, desempleo). Si miramos esta realidad con "ojos" solamente científicos, se podría llegar a una explicación naturalista o comprensión intelectual en la que se vuelve irrelevante preguntar: ¿Por qué esta realidad tan frustrante? ¿Por qué sufren tantas personas? ¿Por qué estas realidades tan dolorosas impiden vivir con dignidad? La resignación ante lo que hay produce desorientación, ausencia de sentido, dando lugar a una sensación de banalidad y desconcierto que dejar de plantearse la pregunta "qué hacer" equivale en último término a abdicar de vivir como ser humano. Alejándonos de cualquier atisbo de indiferencia o de olvido, aún se mantiene

viva la pregunta de encontrar una respuesta al menos desde la educación en valores.

Educar en valores exige, en primer lugar, saber mirar la realidad, tomar conciencia de lo que pensamos, sentimos y vivimos tal cual. Además de esta toma de conciencia, es importante impulsar un sentimiento común de alumbrar algo nuevo que permita ser compartido como un futuro mejor. Ambos aspectos son competencias básicas del carácter de la persona, porque educar en valores supone el aprendizaje de competencias que insistan tanto en lo moral como en lo intelectual. "Cambiar las vidas de los estudiantes [universitarios] requiere preocupación, compromiso y pasión, tanto como saber intelectual" (Fullan, 2002, p. 61). Y la dimensión moral implica necesariamente unas competencias que den un sentido a la vida como humana. Esta determinación está reforzada, además, porque la razón de educar, y de educar en valores, siempre va ligada a una opción moral. A fin de cuentas, educar no es sólo una tarea técnica o útil, un aprendizaje de conocimientos sin más, sino también es en su raíz un acontecimiento ético (Bárcena y Mèlich, 2000) que ciertamente requiere una perspectiva distinta de la que habitualmente se ha adoptado en la educación de competencias.

Cualquier tarea de educar en valores exige reconocer que hay un lugar irreductible a la interrogación ética de lo que se hace y para qué se hace. Además, se corre el riesgo cuando se habla de la formación en competencias de caer en el intento de "fabricar" a los individuos según unos intereses previos. Hay una (pseudo) educación entendida como *poiesis,* según la cual "el objeto que se propone como fin impone que entren en juego unos medios técnicos, unos saberes y un saber hacer, unas capacidades y competencias que generan

un resultado objetivable y definitivo desgajado de su autor" (Meirieu, 1998, p. 62). Este tipo de actividad parece desprenderse de la mayoría del lenguaje actual sobre competencias y de su formación en la universidad. Sin embargo, es obvio que la educación busca personas competentes, capaces, pero no hechas según intereses ajenos al propio sujeto educando.

En educación hablamos en sentido propio de acciones educativas como *praxis*. Su característica más fundamental es que no hay ningún objeto a fabricar, tampoco una imagen previa que permita establecer lo que hay que hacer para lograr un resultado cerrado. Si la educación quedase reducida por entero a una *poiesis,* entonces el individuo sería educado como cosa, como un producto al servicio de intereses ajenos a su propia persona. Si esto fuera así, la formación universitaria sería un "correcto" adiestramiento o amaestramiento. Sería por ello una negación del sentido genuino de educar. Cualquier acción educativa que pretenda "hacer al otro" se convierte en una *contradictio in terminis,* un quehacer condenado al fracaso al igual que la empresa del Dr. Frankenstein cuando descubre que su criatura "ha sido dotada involuntariamente por él de la voluntad y el poder de cometer los actos más horribles" (Meirieu, 1998, p. 62). Hacer "hombres capaces" no es cuestión de fabricación, ni el resultado de procedimientos técnicos. Cuando se quiera realmente educar, especialmente en el ámbito universitario, existe una decisión moral irreductible que tiene que ver con la posibilidad de responder a que "el otro sea".

Para que el "otro" llegue a ser alguien es fundamental que vaya construyendo su horizonte de valores. En otro lugar (Ortega y Mínguez, 2001b) afirmamos que los valores son las creencias o convicciones básicas que articulan el modo

de ser o carácter de la persona; no son simples abstracciones que vagan en nuestro imaginario personal o colectivo, sino que dan personalidad a nuestra cultura e identidad a los grupos humanos. Gracias a los valores la persona interpreta el mundo que le rodea, a los demás y a sí mismo. No pensamos los valores, sino que forman parte de nuestra estructura más íntima; es decir, son el núcleo duro de nuestra personalidad. Por todo ello, los valores son "componentes tan inevitables del mundo humano que resulta imposible imaginar una vida sin ellos" (Cortina, 1997, p. 218).

Al hablar aquí de valores nos referimos concretamente a los valores morales, porque ningún ser humano puede situarse más allá del bien y del mal, inevitablemente todos somos morales. Al afirmar nuestra condición moral, estamos afirmando a la vez que la vida de cada uno de nosotros no está sumergida por determinismos genéticos o sociales que le arrastran hacia unos comportamientos estereotipados o predeterminados. Distintas corrientes de pensamiento han coincidido en establecer que el hombre está en disposición de hacerse cargo de su vida y determinar los fines hacia los cuales aspira. De ello se deriva que su comportamiento no es algo azaroso o sometido a condicionantes sociales; como es lógico, lo que hace el hombre adquiere sentido humano en la medida en que se compromete y realiza unos valores que son percibidos como tales y asumidos concretamente.

De lo afirmado, es fácil deducir que el ser humano no puede vivir ni sobrevivir sin valores, del mismo modo que la sociedad y la universidad no pueden mantenerse y conservarse, crecer en calidad sin la concurrencia de valores morales comunes. Estos sólo pueden quedar fundamentados si aceptamos como base la condición humana y adoptamos ésta

como el bien común de todos los seres humanos (Augustin, 2014). Así pues, los valores reciben su justificación del hecho de que están fundamentados en los rasgos comunes de todos los seres humanos, con independencia de su realización concreta en pueblos, culturas o países. Sólo de este modo es posible fundamentar un ordenamiento razonable y vivible de la vida personal y comunitaria, de la vida social en común. Semejante convicción fundamental exige la concreción en unos valores que permita vivir en nuestra sociedad plural y democrática.

Por eso urge educar en valores particularmente en la universidad. Pero como la tarea es algo compleja, conviene ir aclarando qué valores son los que dan estructura a la vida humana y, sobre todo, cuáles son los propios como ciudadano del mundo. Si aprender a ser ciudadano no se hace por imposición académica o por imperativo legal, sino por la experiencia de vivir en unos valores morales, entonces educar en estos valores es educar en la competencia ciudadana. De ahí que conviene, para asegurarnos de que merece la pena educar en valores, preguntarnos si la educación superior debe formar solo *personas competentes,* en el sentido de ser capaces o hábiles de desempeñar sólo una profesión, o *personas íntegras* que apuestan por la realización de los valores en su vida cotidiana.

En páginas anteriores hemos argumentado la necesidad de educar en competencias técnicas porque es preciso transmitir conocimientos y habilidades para que los individuos estén bien informados y sean capaces de solventarse su modus vivendi y alcanzar cierto grado de bienestar. Razones como éstas aconsejan una educación en destrezas técnicas porque convertirán a los individuos en sujetos capaces de

lograr un trabajo para tener garantías de cierta independencia económica y con capacidad para aprovechar sus recursos. Conviene alcarar, pues, que la universidad no puede dejar de lado una de sus tareas fundamentales: educar para una profesión con seriedad, eficacia, con profesionalidad.

Sin embargo sigue siendo pertinente lanzar la pregunta de si, además de esta educación, merece la pena atender a otra tarea educativa: educar para comportarse cívica y moralmente. Mientras que lo uno –la educación en competencias o habilidades para instalarse socialmente– sería una necesidad, lo otro –educar en valores para vivir como ciudadano moral– sería una invitación.

Aunque pueda parecer una ingenuidad, la invitación a educar moralmente a las jóvenes generaciones en unos valores es un acto tan responsable, o quizá más aún, como el esfuerzo de preparar profesionales capacitados científica y técnicamente. Sin embargo, el conocimiento científico y técnico pierde su primacía porque su razón última descansa en que la formación científico-técnica se convierte en fin en sí mismo y hace que el profesional se preocupe por sí mismo, con el riesgo de que se convierta en un poder absoluto. Esta educación es una barrera infranqueable que impide entrar en la moralidad de la persona y hace inviable la realización de los valores en la vida personal y comunitaria. Dicho de otro modo: la educación en valores morales es una invitación a abrirse a las necesidades del otro.

Si se pretende que la invitación a educar en valores morales dentro de la educación superior sea una realidad y no un acto puramente formal y vacío, exige otro modo de actuar que se concreta en abrir nuevas posibilidades de educar en la universidad.

La universidad tiene que presentarse como un *lugar de acogida* de la persona del estudiante, donde sea reconocido y promovido como tal. Con ello queremos decir que la universidad sea casa y mano abierta a los estudiantes. ¿Y ello por qué? Es bastante obvia la situación de despersonalización y extrañamiento que viven las jóvenes generaciones. No me estoy refiriendo a determinados conflictos personales, familiares o sociales que sufren en su medio más cercano. Me refiero a las dolorosas experiencias vividas que han dado como resultado una ruptura generacional a causa de la incapacidad de la generación adulta de transmitir a la generación joven los principios o ideales que le animaron a luchar y alcanzar una vida digna. Junto a esto, la sensación de vivir de forma discontinua y desarraigada que se manifiesta en la pérdida o ausencia de vínculos (ruptura familiar, discontinuidad de proyectos comunes), desembocando en la disolución de la identidad personal y colectiva. En otro lugar (Mínguez, 2012) escribíamos que hoy las jóvenes generaciones viven con frecuencia en los "no lugares", como desarraigado del lugar donde han nacido o viven, en espacios digitales o lugares de paso como son los aeropuertos.

De ello fácilmente se deduce que la universidad, en particular el docente, debe centrar su atención en la necesidad de convertirse en experiencia de acogida, en respuesta a la pregunta que viene del otro. Ello nos obliga a cultivar vínculos personales que sirvan para el aprendizaje del diálogo, de la solidaridad y del respeto al otro especialmente débil como valores que van tejiendo el sentido de comunidad.

Además de convertirse en un ámbito de acogida y de reconocimiento de la persona del otro, la universidad debería renovarse como un lugar abierto al *discernimiento*

constructivo, porque la realidad actual exige de nuevas respuestas. Se trata de impulsar un espíritu creativo e innovador que no quede encerrado en verdades fijas e inmutables. Si la universidad es un espacio donde se cultiva el saber, en su seno debería darse el esfuerzo por generar algunas certezas básicas que impliquen la realización de los valores como respuesta a los desafíos del presente. Quizá esto sea difícil. Es bien conocido que el saber no es algo que se posea como algo cerrado y definitivo. Todo lo contrario, el saber o el conocer no son una posesión, sino una búsqueda. Y no es adoptado por la fuerza, sino convencido de su capacidad de conmover y enamorar. Ello implica que, en medio de un inmenso mar de saberes fragmentarios, hay un camino que discurre en aprender a descubrir la pregunta del otro, del estudiante que difícilmente puede expresar sus preocupaciones, sus necesidades e interrogantes de modo claro y preciso. No pocas veces el discurso docente ha caído en la rutina y en una especie de discurso hueco, precisamente porque las palabras y la acción del docente no dan respuesta a las preguntas del estudiante. Para todo esto habrá que poner en movimiento el valor del diálogo en su dimensión intelectual de ser riguroso por la búsqueda de la verdad con el otro, como en su dimensión cordial de escucha atenta del otro, de reconocer al otro en su verdad y de apasionarse por encontrar la verdad que contribuya a la realización de otros valores como la justicia, la solidaridad y la igualdad.

Siguiendo con este hilo argumental, la educación universitaria ha dejado al margen la formación moral de sus estudiantes porque dicha educación ha estado, y muchos casos aún lo sigue estando, instalado en un discurso y en una práctica educativa idealista, sin contexto ni historia, en

una visión instrumental de la formación que ha sucumbido a intereses ajenos a la propia persona del estudiante. Por ello, no se puede educar sin referencia al "aquí y al ahora", a las indispensables coordenadas espacio-temporales en las que necesariamente se inserta toda acción realmente educativa. No podemos olvidar la estrecha relación dialéctica entre el contexto concreto en el que el alumno vive, piensa y siente y la formación moral que aquí se propone. Estimo necesario que se realice un gran esfuerzo por recuperar al *sujeto de la educación universitaria* como alguien que demanda ser educado para hacer habitable su mundo y construir humanamente su espacio y su tiempo.

Asumir este planteamiento, a nuestro juicio, significa que educar en valores morales es una acción singular e irrepetible, como singular e irrepetible es la realidad de cada estudiante; que es necesario contar con el contexto social en el que vive cada estudiante como punto de partida en la acción educadora; que la educación en valores morales discurre por derroteros distintos de la formación científica y técnica, lo cual implica admitir que no hay un lenguaje único, sino múltiples y ambivalentes. A consecuencia de esto, creemos que es posible ayudar a los estudiantes universitarios a adquirir el equipaje o competencias necesarias para descifrar e interpretar la realidad de su entorno, a leer los acontecimientos y a encontrar las claves de interpretación de su propia existencia.

Llegado a este punto, parece evidente que se opta por una educación en y para la responsabilidad (Mínguez, 2011), que se traduce en responder a las demandas/problemas del tiempo presente y al alumno que se educa en la universidad. Y porque la universidad tiene una responsabilidad hacia las

nuevas generaciones no puede dejar de formarlos en valores para hacer frente a las situaciones del presente. En otro lugar (Mínguez, 2014) apostábamos por una nueva ética que se haga cargo del otro y otra educación que dé respuesta a sus necesidades. De igual modo, el egresado también debe contribuir a vivir como ciudadano comprometido con dar respuesta a los graves problemas morales del presente: el deterioro medioambiental; el problema de la desigualdad e injustica en el mundo y el diálogo con el diferente cultural (Ortega y Mínguez, 2001a).

Aún a riesgo de ser juzgado de parcialidad, creemos que los valores más urgentes en la formación moral universitaria no deberían alejarse de aquellos centrales como el diálogo, la libertad, la tolerancia, la solidaridad, la justicia y la paz. La justificación de estos valores, su enseñanza y aprendizaje abre nuevas cuestiones de orden claramente didáctico tan interesantes como imposibles de abordar en los límites de este texto. A pesar de ello, tales cuestiones han sido ampliamente atendidas en otros lugares (Ortega y Mínguez, 2001b; Ortega, Mínguez y Saura, 2003).

A nuestro juicio, los valores enumerados configuran el carácter del estudiante universitario. Carácter o personalidad moral tan reclamada y escasamente atendida en los planes de formación universitaria. Tales valores no sólo reclaman un buen conocimiento de ellos (dimensión intelectual), sino también una *praxis* (dimensión cordial) que permita la adquisición de unas determinadas competencias cívico-sociales, entre las que destacan: la capacidad de interactuar en el ámbito público de modo justo y solidario que lleve la búsqueda del bien común; la capacidad de reflexión crítica sobre los acontecimientos contemporáneos y de los

problemas sociales más urgentes; el ejercicio del compromiso social y político por la promoción de estructuras sociales más justas, respetuosas de la diversidad de personas y sin discriminación por razón de sexo, raza, cultura o condición social, política y religiosa; el desarrollo de actitudes y estilos de comportamientos favorables a la participación ciudadana en la construcción de una convivencia justa y equitativa.

Posiblemente habría más competencias a desarrollar, pero no deja de ser una reiteración de los valores implícitos en la base de una ética que atiende a lo más humano del hombre. En una reciente publicación, la eminente profesora Adela Cortina (2013, p. 46) señalaba que el aprendizaje de la competencia ciudadana "sirve para forjarse un buen carácter, que aumenta la probabilidad de ser felices y justos, al ayudar a estimar los mejores valores y optar por ellos". Dicho así, queda dibujado el horizonte moral en el que la formación de la competencia ciudadana en la universidad debería transitar. Muy probablemente, el ejercicio real de esta competencia hubiera servido como remedio, preventivo o curativo, de los males que han contribuido a las crisis económicas, políticas o culturales.

Un compromiso real, decidido y responsable de la educación en valores en la universidad de nuestro tiempo nos invita a dar un paso más para superar otras dificultades que puedan paralizar nuestra labor. Conviene recordar que la finalidad de la tarea educativa en la universidad es lograr una *transformación* de los jóvenes que han pasado por sus aulas. Transformación que se materializa en que tengan más y mejores conocimientos, nuevos sentimientos e ideales a los que aspiran realizar en su vida futura. No es suficiente que los docentes universitarios nos conformemos en "cumplir con

nuestro deber" como aquel que rutinariamente cumple con su obligación. Es necesario superar el cliché del docente que se limita a desarrollar la necesaria competencia profesional de sus alumnos. Debe suscitar una transformación que ponga en juego nuestra capacidad de contribuir a algo mejor.

Por decirlo de forma metafórica, la universidad debería "dar vida a lo nuevo". Es decir, engendrar nuevos profesionales que se hagan presentes en el mundo. Como sea, el resultado será fruto de un proceso interior de madurez y creatividad personal, en un proceso que va configurando lo nuevo a partir de los conocimientos, habilidades y valores que los estudiantes han ido recibiendo, asimilando y aceptando. En este proceso, el docente nunca puede esperar un resultado preestablecido de ellos, por lo que no puede descartar lo diferente y lo inédito; alentará a que se enfrenten a desafíos reales, a estar atentos a los riesgos que implican las situaciones y a buscar sin descanso la mejor solución.

Desde una disposición abierta al diálogo, el docente promoverá en sus estudiantes la responsabilidad de aprender y de madurar los contenidos y los valores, como las capacidades y habilidades que configuran a un profesional competente. Es muy importante, a pesar de todo, que para traspasar las palabras elocuentes, las buenas intenciones y los mejores ideales es necesario el arduo itinerario del esfuerzo, de la disciplina y el camino de perseverar para obtener los mejores resultados. Con el tesón de dar de sí lo mejor, de profundizar en los conocimientos y capacidades, de comprender y comprometer la propia persona en la realización de los valores, sólo así será posible dar lugar a profesionales nuevos. No se trata, pues, de formar profesionales útiles para la sociedad, sino personas con capacidad de transformarla. Todo ello implica que la

universidad sea un espacio que se pueda relativizar las propias convicciones, donde se aprenda a ser paciente para esperar los mejores resultados y generosidad para perseverar y permanecer firme por entregar a los demás lo mejor.

Referencias

AA.VV. (2014). *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Fundación Foessa/Cáritas Española Editores.

Arzate, J., Arriaga, E. G., y Trejo, J. A. (2010). Formación por competencias: transformación del binomio universidad-empresa. *Tiempo de Educar,* 11(22), 251-269.

Astelarra, J. (Coord.) (2007). *Género y cohesión social*. Madrid: Fundación Carolina. Disponible en http://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2014/08/DT16.pdf

Augustin, G. (Ed.) (2014). *El cambio de valores. Análisis y propuestas*. Maliaño, Cantabria: Sal Terrae.

Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Beane, J. A. (2005). *La integración del curriculum*. Madrid: Morata.

Blanco, A. y Núñez, M. P. (2014). *La Bioética y el arte de elegir*. Madrid: Asociación de Bioética Fundamental y Clínica. Disponible en http://www.asociacionbioetica.com/imagenes/publicaciones/ficheros/publicacion-fichero-46.pdf

Bunes, M., Mínguez, R, y Elexpuru, I. (2015). Valores, conflicto y desarrollo organizativo: una investigación

cualitativa con el modelo Hall-Tonna. *Revista Educatio Siglo XXI* (en prensa).

Carneiro, R. (2004). Sobre el conocimiento y el aprendizaje para el nuevo milenio. *PRELAC,* 1(0). Disponible en http://www.unesco.cl/prelac/esp/

Castells, M. (2001). Universidad y sociedad de la información. *Pasajes,* 7, 51-53.

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía.* Madrid: Alianza Editorial.

Cortina, A. (2010). Aprendiendo de la crisis. Una lectura ética En A. Costas Comesañas (Coord.). *La crisis de 2008. De la economía a la política y más allá* (p. 199-214). Almería: Fundación Cajamar.

Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve la ética?* Barcelona: Paidós.

Cortina, A. y Conill, J. (2000). *10 palabras clave en ética de las profesiones.* Estella, Navarra: Verbo Divino.

Denyer, M. y otros (2007). *Las competencias en educación. Un balance.* México: Fondo de Cultura Económica.

Duch, L. (2001). *La educación y la crisis de la modernidad.* Barcelona: Paidós.

Duch, L. (2004). *Estaciones del laberinto. Ensayos de antropología.* Barcelona: Herder.

Duch, L. y Chillón, A. (2012). *Un ser de mediaciones. Antropología de la comunicación.* Barcelona: Herder.

Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa,* 20(1), 7-43.

ERT (2004). Message from the European Round Table of Industrialists (ERT) to the European Council, ERT Final, 16 February, 2004.

Escudero, J. M. (2006). *El Espacio Europeo de Educación Superior. ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la universidad?* Murcia: Universidad de Murcia.

Fernández Buey, F. (2009). La crisis de la civilización. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global,* 105, 41-51.

Figel, J. (Dir.) (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

García del Dujo, A. y Mínguez, R. (2011). Los límites de la educación en valores cívicos: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Educación XXI,* 14(2), 263-285.

Gimeno, J. (2009). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Gracia, D. (2011). Una reflexión sobre la crisis desde la ética. *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas,* 64(89), 197-237.

Transparency International. (2014). Índice de Percepción de la Corrupción. Disponible en http://www.transparencia.org.es/ipc__s/ipc_2014/indice_ipc_2014.htm

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.

Llano, A. (2003). *Repensar la universidad. La universidad ante lo nuevo*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

Mayer, K. U. y Solga, H. (2008). *Skill formation: Interdisciplinary and cross-national perspectives*. New York: Cambridge University Press.

Mayor Zaragoza, F. (2000). *Un mundo nuevo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador.* Barcelona: Laertes.

Michavila, F. (2012). *Bolonia en crisis.* Madrid: Tecnos.

Mínguez, R. (2011). *La responsabilidad como respuesta educativa.* Mexicali: CETYS Universidad.

Mínguez, R. (2012). La convivencia como responsabilidad con el otro: una propuesta ético-educativa para la relación identidad-diversida. En J. M. Touriñán (Dir.). *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada* (p. 279-302). Oleiros, La Coruña: Netbiblo.

Mínguez, R. (2014). *La pedagogía de la alteridad: cuestiones y propuestas educativas*. En P. Ortega et al., *Educar en la alteridad* (p. 79-103). Murcia: Editum.

Mínguez, R. y Hernández, M. A. (2013). Hacia otra educación en la sociedad del conocimiento: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información,* 14(3), 191-210.

Mora, J. G. (2011). *Formando en competencias: ¿Un nuevo paradigma?* Barcelona: Fundación CYD. Disponible en http://www.fundacioncyd.org/images/documentosCyd/CYD15.pdf

Mulder, M. (2007). Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 5-24.

Nietzsche, F. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets.

Nussbaum, M. (2012). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma de la educación liberal.* Barcelona: Paidós.

OCDE (2005). *The Definition and Selection of Key Competences. Executive Summary*. París: OCDE.

Oller, M. D. (2008). *Construir la convivencia. El nuevo orden mundial y las religiones*. Barcelona: Cristianisme i Justícia. Disponible en https://www.cristianismeijusticia.net/files/es157.pdf

Ortega, P. (2010). Educar es responder a la pregunta del otro. *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas,* 37, 13-31.

Ortega, P. (2012). Una universidad para nuestro tiempo. *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas,* 42, 53-74.

Ortega, P. y Mínguez, R. (2001a). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós.

Ortega, P. y Mínguez, R. (2001b). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.

Ortega, P., Mínguez, R. y Saura, P. (2003). *Conflictos en las aulas*. Barcelona: Ariel.

Parellada, M. (Dir.) (2012). Informe CYD 2012. Barcelona: Fundación CYD. Disponible en http://www.fundacioncyd.org/images/informeCyd/2012/Cap0_ICYD2012.pdf

Perrenoud, P. (1998). *Voyage autour des compétences: vers un métier nouveau?* Genève: Université de Genève. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.

Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, tout un programme. *Vie Pédagogique,* 112, 16-20.

Peters, Th. J. y Waterman, R. H. (1986). *En busca de la excelencia*. Barcelona: Folio.

Rifkin, J. (2004). *El sueño europeo: cómo la visión europea del futuro está eclipsando el sueño americano*. Barcelona: Paidós.

Rodríguez Espinar, S. (2014). El gobierno de las universidades: de la reflexión a la acción. *Bordón. Revista de Pedagogía,* 66(1), 89-106.

Ropé, F. y Tanguy, L. (Dirs.) (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. París: L'Hartmattan.

Sachs, J. (2012). *El precio de la civilización*. Barcelona: Círculo de Lectores.

Sánchez Asiaín, J. A. (1992). Algunas reflexiones sobre la ética, hechas desde el mundo financiero. *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas,* 48(73), 209-263.

Serrano, J. M. (2011). *De la crisis económica en España y sus remedios*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Taylor, Ch. (2014). *La era secular.* Barcelona: Gedisa.

Tortosa, J. (2010). Las crisis actuales: temores y posibilidades. En J. Conill (Dir.). *¿Lecciones aprendidas? Nuevos caminos para el crecimiento y nuevas formas de vida* (p. 97-110). Valencia: Fundación Étnor.

UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. París: UNESCO. Disponible en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

UNESCO (2009). Conferencia mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo, Comunicado. Disponible en http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

Varghese, G. (2014). *Generic skills and competences for graduate profiles: A comparative analysis of scores and underlying dimensions among stakeholders and regions* (Tesis doctoral dirigida por Josu Solabarrieta y Ricardo Aguado, Bilbao, Universidad de Deusto).

Weber, M. (1985). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo.* Barcelona: Península.

Zamora, J. A. (2014). *La crisis y sus víctimas.* Murcia: Foro Ignacio Ellacuría.

La educación en valores y la universidad de nuestro tiempo. Hacia una competencia ciudadana de Ramón Mínguez Vallejos se imprimió en mayo de 2015 bajo la colección Cátedra en Educación y Valores del Programa Editorial del Sistema Cetys Universidad. El tiraje consta de 300 ejemplares que se obsequiaron en el marco de la lxvii Asamblea General de la fimpes que se llevó a cabo del 6 al 8 de mayo de 2015 en el Cetys campus Tijuana.