

36

Quaderns de Docència Universitària

El compromís ètic en la formació universitària: reflexions i recomanacions

Francisco Esteban

M. Margarita Mauri

M. Begoña Román

Isabel Vilafranca



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Quaderns de docència universitària 36

Títol: *El compromís ètic en la formació universitària: reflexions i recomanacions*

CONSELL DE REDACCIÓ

Directora: Teresa Pagès Costas (cap de la Secció d'Universitat, IDP-ICE. Facultat de Biologia)

Coordinadora: Anna Forés Miravalles, Facultat d'Educació

Consell de Redacció: Direcció de l'IDP-ICE; Antoni Sans Martín, Facultat d'Educació; Mercè Gracenea Zugarramurdi, Facultat de Farmàcia i Ciències de l'Alimentació; Jaume Fernández Borràs, Facultat de Biologia; Francesc Martínez Olmo, Facultat d'Educació; Max Turull Rubinat, Facultat de Dret; Sílvia Argudo Plans, Facultat Biblioteconomia i Documentació; Xavier Pastor Durán, Facultat de Medicina i Ciències de la Salut; Jordi Gratacós Roig, Facultat de Belles Arts; Rosa Sayós Santigosa, Facultat d'Educació; Pilar Aparicio Chueca, Facultat d'Economia i Empresa; M. Teresa Icart Isern, Facultat de Medicina i Ciències de la Salut (UFR d'Infermeria); Juan Antonio Amador, Facultat de Psicologia; Eva González Fernández, IDP-ICE (secretària tècnica) i l'equip de Redacció de l'Editorial OCTAEDRO.

Primera edició: març de 2019

Recepció de l'original: 18/09/2018

Acceptació: 25/11/2018

© Francisco Esteban Bara, M. Margarita Mauri Álvarez, M. Begoña Román Maestre, Isabel Vilafranca Manguán

© ICE i Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Ediciones OCTAEDRO

Bailèn, 5, pral. - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona

Institut de Ciències de l'Educació

Campus Mundet - 08035 Barcelona

Tel.: 93 403 51 75 - Fax: 93 402 10 61

Aquesta obra està sota la llicència Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada de Creative Commons i la Universitat de Barcelona. Podeu reproduir, distribuir o comunicar públicament l'obra només sota els termes d'aquesta llicència. En cada còpia que reproduïu, distribuïu o comuniquieu públicament, hi heu de fer constar l'autor i la institució (ICE de la UB). No podeu fer-ne un ús comercial ni tampoc obres derivades. El text complet de la llicència el podeu trobar a: <http://www.publicacions.ub.es/doi/licencia/resum-noderiv.htm>.

ISBN: 978-84-17219-05-5

Disseny i producció: Serveis Gràfics Octaedro

ÍNDIX

1. INTRODUCCIÓ	5
2. DE QUÈ PARLEM QUAN PARLEM DE COMPROMÍS ÈTIC?	8
2.1. Situació i posició de la qüestió ètica en la formació universitària	8
2.2. El compromís ètic en la formació universitària: una aproximació conceptual	10
3. COMPROMÍS ÈTIC AMB UN MATEIX I ELS ALTRES: REFLEXIONS I RECOMANACIONS	14
3.1. El compromís ètic en relació amb un mateix	15
3.1.1. Resum	16
3.1.2. <i>Five minute paper</i>	16
3.1.3. Reflexió personal	17
3.2. Compromís ètic en relació amb els altres	17
3.2.1. Diàleg conjunt	18
3.2.2. Seminaris específics	19
3.2.3. Treballs en grup	20
3.2.4. Sessions de debat (petit grup)	21
3.2.5. Visionament de pel·lícules o reportatges i discussió conjunta	22
3.2.6. <i>Role-playing</i> (participació d'un comitè ètic professional)	22
4. COMPROMÍS ÈTIC AMB LA REALITAT: REFLEXIONS I RECOMANACIONS	24
4.1. Dimensió interna	24
4.2. Dimensió externa	26
4.3. Recomanacions per fomentar el compromís ètic amb la realitat	30
4.3.1. L'ús de les arts visuals	31
Treball sobre un quadre o una escultura	32
Treball sobre obres cinematogràfiques	32
4.3.2. L'ús de la literatura	32
4.3.3. Els casos pràctics	34

5. COMPROMÍS ÈTIC AMB LA PROFESSIONIÓ: REFLEXIONS	
I RECOMANACIONS	36
5.1. Compromís ètic amb la professió	36
5.1.1. La professió és més que un mer ofici: a la recerca de l'excel·lència	38
5.1.2. Coneixement: estat de la tècnica	40
5.1.3. Una comunitat i una tradició: sentit i orgull de pertinença	41
5.2. Recomanacions per fomentar el compromís ètic amb la professió	42
5.2.1. Codi i comissions deontològiques	42
5.2.2. Pràctiques	43
5.2.3. Formació contínua i congressos: ús públic i ús privat de la raó	44
6. COMPROMÍS ÈTIC AMB LA UNIVERSITAT: REFLEXIONS I	
RECOMANACIONS	46
6.1. Reflexions per a la formació en el compromís ètic amb la Universitat	46
6.2. Recomanacions per fomentar el compromís ètic amb la Universitat	50
6.2.1. Seminaris sobre la història, el sentit i el significat de la Universitat	50
6.2.2. Planificació d'un mode de vida típicament universitari	50
6.2.3. Incorporació d'un coneixement típicament universitari	52
6.2.4. Revaloració de la tutoria universitària	53
7. CONCLUSIONS	55
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	56

I. INTRODUCCIÓ

El 25 de maig de 1998 els ministres d'Educació de quatre importants països europeus, Alemanya, Itàlia, França i el Regne Unit, es van reunir a la Sorbona, simbòlica ciutat universitària, i van signar una declaració que sol·licitava la creació d'un Espai Europeu d'Educació Superior (EEES). Aquesta petició, que no s'ha deixat de posar en pràctica des de llavors, respon *grosso modo* a dos motius: un és de caire socioeconòmic i l'altre de caràcter educatiu. El primer: l'Antic Continent viu un procés de conjunció econòmica, política i social, i es considera que la Universitat no pot restar-ne al marge. Les institucions universitàries europees són part del futur d'Europa. El segon motiu: és el moment de reformar el procés formatiu de les nostres universitats, i l'EEES sembla que és una bona oportunitat per encarar aquest canvi, per construir una Universitat que no sigui estranya a les noves necessitats estudiantils ni als nous avenços psicopedagògics.

Han passat gairebé trenta anys des que es va iniciar el conegut Pla Bolonya, un temps suficient per confirmar, si més no al nostre entendre, la desorientació que hi ha entorn dels fins de la formació universitària. Està clar que el professorat i els estudiants d'avui tenen una resposta a quins són els propòsits d'aquesta formació i a com posar-los en pràctica; el problema és que no són poques les ocasions en què aquestes aspiracions resulten parcials i incompletes.¹

És lògic pensar que la formació universitària serveix per a alguna cosa més que per obtenir un títol acadèmic superior. Aquesta fita, sens dubte important, pot voler dir molt i pot no voler dir gaire. No es tracta tant de disposar de persones amb títols universitaris com de comptar amb persones que pensen, es mouen i viuen com a universitaris. És fàcil intuir que la formació universitària ha de perseguir quelcom més que estar presta i disposada a adaptar-se a la realitat professional, econòmica i social del moment. Pedro Salinas ho justificava en una meravellosa

1. Assenyalem que en aquest treball escrivim *professors*, *estudiants* i conceptes similars en masculí per raó de claredat expositiva. Amb això ens referim a persones de qualsevol gènere.

conferència (Salinas, 2011) dient que la formació universitària forja els estudiants, i no és una cosa que hagi de ser determinada per ells, almenys no sempre ni en tots els aspectes. En definitiva, es pot concloure que alguna cosa no ha funcionat com hauria d'haver-ho fet quan la realitat demostra que, any rere any, un bon nombre d'estudiants, es tracti de la titulació que es tracti, no han viscut la Universitat, sinó que hi han passat, i que fins i tot l'han estat tastant de pressa i corrents.

Hi ha una cara de la moneda de la formació universitària que ha de conviure amb la de la preparació per a la realitat, amb la de la tècnica i l'exercici professional, i que, a parer nostre, està en hores baixes (Delbanco, 2012; Collini, 2017). És el que hem anomenat *compromís ètic*: a saber, una sort d'obligació contreta, raonada i voluntària, amb un mateix i amb els altres, amb la realitat social que ens envolta, amb l'exercici professional i amb la mateixa Universitat. Aquestes diverses versions de *compromís ètic* són justament les que donen forma a l'índex del nostre treball.

Considerem que la necessitat d'aprofundir en aquest compromís cau pel seu propi pes. Sense anar gaire lluny, sorprèn que com més va més siguin les empreses que contracten els acabats de graduats les que hagin d'encarregar-se d'ensenyar-los a treballar en equip, transmetre'ls determinats hàbits morals, o qüestions d'aquesta mena. Dit d'altra manera, desconcerta que no siguin els mateixos graduats els qui es presentin a l'àmbit laboral com a professionals que treballen amb un nivell de compromís ètic elevat, amb una qualitat humana i ciutadana digna d'admiració. Per descomptat, es podrien dir coses similars si es considera els universitaris com a ciutadans. No es tracta de menystenir els èxits aconseguits durant els darrers anys, que, sens dubte, han estat remarcables; del que es tracta és de defensar la formació universitària com a formació personal.

Dit això, val la pena fer un parell de puntualitzacions. La primera és que el nostre treball està centrat en universitats que principalment acullen estudiants que han finalitzat els estudis de Batxillerat o cursos formatius, i no tant en escoles de negocis o institucions acadèmiques similars que majoritàriament reben persones adultes amb una considerable experiència laboral i que ofereixen una formació força tècnica i

especialitzada, com tampoc en les que se solen anomenar *virtuals*. Això no treu, és clar, que aquestes altres universitats puguin fer una lectura pròpia i adaptada a la seva realitat del que s'indica a continuació. La segona puntualització té a veure amb les recomanacions que s'eleva a cada apartat d'aquest document. Hauria estat molt agosarat per la nostra part plantejar-les com una recepta mèdica o com una fórmula matemàtica que es pogués aplicar en qualsevol moment i lloc. La formació universitària, almenys des del nostre punt de vista, no admet que se li digui com ha de fer una cosa independentment de les persones que es troben allà, del que està succeint entre elles o del que estan intentant aconseguir. En la formació universitària, com en qualsevol procés educatiu, hi ha un ingredient de creativitat i improvisació que no hi pot faltar. Per aquesta raó, hem preferit oferir això, recomanacions, suggeriments, invitacions a obrir nous camins i possibilitats, a repensar el que potser ja s'està duent a terme amb un nivell de satisfacció notable.

2. DE QUÈ PARLEM QUAN PARLEM DE COMPROMÍS ÈTIC?

2.1. Situació i posició de la qüestió ètica en la formació universitària

La missió de la Universitat, es va afirmar a la Conferència Mundial sobre Educació (1998), prèvia a la coneguda Declaració de Bolonya (1999), consisteix a «formar titulats molt qualificats i responsables, capaços d'atendre les necessitats de tots els aspectes de l'activitat humana, oferint-los qualificacions que estan a l'altura dels temps moderns».² I en aquesta apreciació, que ha mostrat el camí que hem seguit fins avui, sembla que la idea de l'adaptació a la realitat s'ha erigit en el *leitmotiv* de la formació universitària. Sí, durant els darrers anys sembla que la idea que cal que estar preparat per a la realitat és la principal forma d'entendre aquesta formació. Treballs com el del prestigiós Institute for Educational Planning de la Unesco ja ho anticipaven anys enrere (Onushkin, 1973). Més de 150 universitats de tot el món manifestaven els anys seixanta del segle passat que tenien més d'una quinzena d'activitats prioritàries a complir, gran part de les quals imbricades en la noció d'*adaptació*. El mateix Clark Kerr parla de la *multiversitat* en el seu influent i reconegut llibre, i ho fa precisament en referència a aquesta nova universitat que multiplica i diversifica les seves tasques formatives en pro de l'adaptació als nous temps (Kerr, 2001).

Es pot afirmar que la formació universitària s'ha implicat d'una manera considerable en la utilitat que ha de garantir, i, encara més, que es manté molt atenta a les variacions d'aquesta eficàcia i eficiència, és a dir, a les oscil·lacions de l'àmbit professional promogudes per un context neoliberal (Olssen i Peters, 2005). També es pot dir, com a conseqüència d'això mateix, que la formació universitària contemporània s'ha modificat notablement en la direcció indicada. A tall d'exemple: la docència universitària s'adapta cada vegada més a aquells estudiants

2. Declaració mundial sobre educació superior en el segle XXI: visió i acció, i marc d'acció prioritària per al canvi i el desenvolupament de l'educació superior. Document aprovat per la Conferència Mundial sobre Educació Superior, 9 d'octubre de 1998.

que combinen estudis i feina (Lucas i Lammont, 1998), s'està tornant més activa i participativa (Fry, Ketteridge i Marshall, 2009) i ha passat al format de la virtualitat (Farrell, 1999). El nou model formatiu, centrat en l'estudiant i en les seves necessitats, ve a substituir un que se centrava en disciplines i en els professors que les representaven (Karseth, 2006). Tal com apunten algunes investigacions, aquest tipus d'actuacions i metodologies no només serveixen per adaptar-se a la realitat actual, sinó que semblen potenciar el tipus de formació universitària que ens cal en l'actualitat (Cookson, 2010).

Tot i la devaluació que està patint la formació ètica al llarg dels últims anys, cal reconèixer que estan sorgint diverses metodologies pedagògiques que fan front a dilemes ètics (Sloam, 2008). La Universitat també s'apropa a la realitat amb la intenció que l'aprenentatge sigui un servei a la comunitat i que aquesta sigui concebuda com un lloc des d'on es pot aprendre, especialment des d'un punt de vista ètic (Newman, 2008). En aquest sentit, la formació universitària mira d'estar, ni que sigui mínimament, a l'altura de la intenció que es manifesta en aquella conferència mundial de l'any 1998 que hem esmentat abans.

No podria ser d'altra manera. Qui més qui menys, d'una forma o d'una altra, concep la formació universitària com una qüestió ètica, una formació integral o un procés formatiu que no pot deixar al tinter aquest tipus de qüestions més personals, humanístiques i culturals. Els mateixos estatuts, o les *mission statements* de la gran majoria de les institucions universitàries, reflecteixen que aquestes qüestions també són part de la formació universitària contemporània, i segurament un gran nombre de gestors, professors i estudiants universitaris valoren que sigui així. És sobrer dir que la formació universitària a què estem fent referència es veu clarament reflectida en els lemes que engalanen els escuts d'un bon nombre d'institucions universitàries, en paraules com ara *veritat, saviesa, llibertat, persona, comunitat, etc.*

La formació universitària que persegueix l'adaptació i la que pretén el desenvolupament moral són dos caps que estan irremeiablement units, es complementen i s'expliquen l'un a l'altre. Tanmateix, o així ho sentim, la formació universitària dels darrers anys no manté el balanç com ho hauria de fer: el pes que es dona a les dues maneres de

concebre la formació universitària és desigual. La utilitat ha agafat les regnes de la formació universitària. A més, i no és menys rellevant, sembla que allò que és útil i rendible esdevé bo i autèntic; no es dubta de la bondat i veritat de la formació universitària si aquesta demostra rendibilitat i profit. Certament, costa posar en dubte tot pla d'estudis, tota metodologia docent o tota competència que traspua utilitat; de la mateixa manera que resulta difícil defensar l'autenticitat d'allò que no ofereix un resultat aparent, que no evidencia eficàcia i eficiència. Fa la impressió que el discurs utilitarista i el pragmatista es fonguin en un de sol per donar forma a allò de què Ludwig Marcuse (1969), els anys seixanta del segle passat, en va dir «elogi de la immediatesa».

Aquesta situació que avui vivim no ha passat desapercebuda als qui defensen que la formació universitària és principalment una qüestió de desenvolupament moral. Les seves inquietuds i preocupacions es poden considerar actualitzacions del famós article d'Edward Hirsch (1983) i del cèlebre manual d'Allan Bloom (1987), així com hereves, encara que no sempre fidels, de les influents i paradigmàtiques reflexions sobre la filosofia de l'educació universitària. Entre totes destaquen les que recuperen el sentit de ser universitari (Hernández, Delgado-Gal i Pericay, 2013), les que rescaten que la formació universitària és, abans que res, una qüestió de moral (Kiss i Euben, 2010), les que plantegen el debat sobre de què es parla realment avui en dia quan es tracta el tema de la formació universitària (Collini, 2012; Delbanco, 2012), o fins i tot les més pessimistes, les que conclouen que la formació universitària contemporània ja no mereix aquest qualificatiu, sinó que s'ha de dir de qualsevol altra manera (Llovet, 2011).

2.2. El compromís ètic en la formació universitària: una aproximació conceptual

La formació ètica a la Universitat gaudeix, *grosso modo*, de dues versions o apreciacions. Una la veu com la formació en les grans qüestions ètiques i ciutadanes que avui dia interpel·len la societat. En aquest sentit, els estudiants universitaris han d'assolir el màxim desenvolupament de raonament moral (Kohlberg, 1984). Aconseguir un raonament fructífer i profund en temes com la justícia, l'equitat, la sostenibilitat,

la igualtat de gènere, la convivència multicultural, etc., seria el repte propi d'aquesta manera de concebre la formació universitària. No obstant això, podríem ser davant una versió incompleta de la formació ètica. La realitat actual demostra que, tot i que gran part dels estudiants atresoren un remarcable raonament ètic, no sempre en fan gala, és a dir, no sempre el practiquen en les seves actuacions (Procario-Foley i Bean, 2002; Moore, 2008).

Una altra versió possible consisteix a considerar la formació universitària com a formació del caràcter (Lapsey i Clark, 2005) i, així, centrar-la en l'adquisició d'un seguit d'hàbits morals i de certes virtuts ètiques. Des d'aquesta òptica, són interessants les paraules de Michael Sandel, per a qui «la Universitat no es pot desprendre de la idea que el seu paper no solament consisteix a promoure uns fins determinats, sinó també a honrar i premiar certes virtuts» (Sandel, 2011: 206). Vist així, la formació universitària pot concebre's com la conquesta de determinades virtuts que, sens dubte, formarien part d'una conducta moralment bona. El rigor intel·lectual, l'apreciació de les veus autoritzades, l'honestedat, la veracitat, el compromís amb la pròpia paraula o el respecte cap a les formes, entre d'altres, en serien exemples (Pérez-Díaz, 2010). Per descomptat, caldria no entendre ambdues posicions com si fossin oposades, ans al contrari, són perfectament compatibles i potser es troben dins el discurs actual al voltant de la formació universitària.

És àmpliament sabut que la formació universitària actual es defineix en termes de competències, i com ja han demostrat alguns estudis rellevants, n'hi ha una notable diversitat i algunes són de caire ètic (González i Wagenaar, 2003). Conseqüentment, i com s'ha indicat prèviament, la formació ètica a la Universitat s'ha convertit en un tema que preocupa, fins i tot des del punt de vista polític i de gestió universitària (Comissió Europea, 1995; OECD, 1997).

Una de les competències que clarament es persegueix és la que es coneix com a «compromís ètic». Cal assenyalar que la varietat de definicions sobre el concepte de *competència* és apreciable. Així i tot, una bona part d'aquestes es refereixen a: «a dynamic combination of attributes, abilities and attitudes» (Carreras, 2005). La definició de *competència*, doncs, reuneix tres dimensions en una relació que es pretén que sigui activa:

la possessió de determinades característiques o qualitats (*attributes*), la capacitat d'actuació (*abilities*) i, finalment, una disposició personal cap a una realitat externa, que ha de manifestar-se d'alguna manera (*attitudes*). Així, donada una situació determinada, i gràcies a les competències adquirides i apreheses, l'estudiant ha de ser capaç de traduir en una determinada pràctica d'actuació els coneixements adquirits, a més de mostrar una actitud apropiada envers aquesta situació. Tal com presuposa la definició que s'ha ofert, a la qual ens sumem, les adquisicions de cadascun dels aspectes a què es refereix la competència han de ser concomitants, de manera que s'adquireixin coneixements alhora que es dominen les habilitats i s'aprenen les actituds.

Tenint en compte el que s'acaba d'afirmar, podríem definir la competència del compromís ètic com la capacitat d'actuar amb les virtuts personals i professionals que requereix l'exercici correcte d'una professió, el desenvolupament personal i una ciutadania democràtica. D'aquesta definició es desprèn que la formació universitària té a veure amb la formació del caràcter moral de l'estudiant, juntament amb l'adquisició de certes virtuts i qualitats humanes que permeten aconseguir determinats béns. És lògic pensar que per desenvolupar aquest compromís ètic i consolidar-lo més enllà de la vivència universitària és necessari fer quelcom més que presentar el codi deontològic professional. En altres paraules, memoritzar una sèrie de principis ètics no garanteix que l'estudiant adopti una actitud coherent en cada situació moral, sigui controvertida o no ho sigui, que aparegui en la seva vida professional i personal.

L'adquisició de la competència del compromís ètic, tal com es planteja aquí, requereix que l'argumentació moral es converteixi en un hàbit assumit a través de la formació universitària. Dit altrament, l'alumne s'ha d'habituar al raonament moral, a la recerca autònoma i raonada de determinats béns i de les formes d'assolir-los. No defensem només que la competència de compromís ètic formi part de la formació universitària, sinó que també concebem aquest compromís com un *modus vivendi* universitari, una qualitat humana que ha de ser adquirida i practicada de cap a cap de la formació universitària.

Seguidament, presentarem les concrecions de la competència del compromís ètic, els diferents fils que la componen i que troben acomoda-

ment en moments i llocs diversos de la formació universitària. Per a tots i cadascun d'aquests fils ens centrarem en dues qüestions: primer, en les idees que defensem al respecte, i en segon lloc, en les recomanacions que es podrien tenir en compte per disposar d'una completa formació universitària. Tractarem el compromís ètic amb un mateix i amb els altres; sens dubte, un compromís necessari quan parlem de persones enrolades en estudis d'Educació Superior. A continuació es considerarà el compromís ètic amb la realitat, amb allò per a què prepara la formació universitària, avui dia més canviant i líquid que mai. Tot seguit, ens aturarem en el compromís ètic amb la professió, una demanda que, indubtablement, s'està reclamant amb més força i insistència a mesura que passen els anys. Per acabar, s'abordarà el compromís ètic amb la Universitat, una institució que és quelcom més que un lloc de pas, un campus o un referent social, una institució que representa una comunitat de cercadors de coneixement en el sentit més profund del terme.

3. COMPROMÍS ÈTIC AMB UN MATEIX I ELS ALTRES: REFLEXIONS I RECOMANACIONS

No afegirem res de nou si afirmem que, pel cap baix, la moral té dues vessants, que si bé *a priori* poden semblar indissolubles, acaben formant una unitat. Ens referim a la vessant individual i a la social, a saber, a què s'entén per compromís ètic amb un mateix i amb la resta de les persones.³ Com s'ha dit, en principi semblen dues cares oposades i irreconciliables d'una mateixa moneda; amb tot, la moral i el compromís ètic solen dirimir-se en una tensió entre un mateix (interès personal, altruisme, egoisme, sentiments, emocions, subjectivitat) i els altres (bé comú, interès general, responsabilitat social, desenvolupament sostenible, col·lectivitat, societat). El repte és com afrontar el desenvolupament del compromís ètic amb un mateix si aquest «un mateix» és (o pot ser) contrari al bé comú, a l'interès general o al compromís amb els altres. Molt sovint, els interessos del mercat i del capital no convergeixen amb el bé comú o amb la responsabilitat social de les empreses. Davant aquesta situació, el professional es troba en una cruïlla moral que no té una solució senzilla.

Qualsevol estudiant ha de saber, ha de conèixer o cal que es plantegi quines són les possibles repercussions d'una decisió professional que – per a què negar-ho – sempre té un component moral. En l'exercici laboral, qualsevol professional aborda una sèrie de treballs, projectes, decisions, funcions i accions que no només repercuteixen en el seu entorn immediat, sinó que tenen conseqüències que sobrepassen el seu espai i, fins i tot, el seu temps. Això és, té derivacions i efectes que inclús poden transcendir la seva vida.

Es tracta, doncs, que l'estudiant s'acostumi, durant el grau, a reflexionar personalment i col·lectivament sobre les eventuais conseqüències

3. Convé explicitar la diferència entre l'ètica i la moral. L'ètica és una disciplina filosòfica i, per tant, com a reflexió sobre la moral, té una clara dimensió teòrica. La moral, en canvi, és el conjunt de valors, normes, virtuts, etc., d'una persona o comunitat. Estrictament parlant, més que *compromís ètic* caldria utilitzar el terme *compromís moral*, perquè el que es pretén no és un conjunt de coneixements o reflexions teòriques, o no solament això, sinó més aviat una forma d'actuar. Tanmateix, conscients que aquesta competència s'ha encunyat amb l'expressió *compromís ètic*, mantindrem la denominació original.

–predicibles o no– de les seves accions i decisions. Des d'aquest punt de vista, la formació universitària és el moment idoni per incidir en l'adquisició del compromís ètic i en el seu desenvolupament. Per tant, convé tenir en compte que, a banda de l'aprenentatge del coneixement i de la seva aplicació, l'estudiant ha d'acostumar-se a reflexionar críticament sobre la naturalesa de les seves accions, del valor afegit de les seves decisions, dels valors que acompanyen l'exercici professional i de quina és la finalitat de la seva funció professional.

No hi ha cap dubte que la realització professional és una part important de les nostres vides; de fet, per això, entre altres motius, s'estudia a la Universitat. Si un estudiant cursa una carrera és en bona mesura, entre altres raons, perquè busca una satisfacció personal en l'exercici professional, més enllà d'un sou o d'un simple mitjà de subsistència. Quan un estudiant tria un grau ha de tenir present que l'exercici de la professió li exigirà moltes hores de la seva vida i que, en conseqüència, li ha de resultar agradable i enriquidor, li ha d'agradar. Més enllà de la remuneració que percebi, la satisfacció personal té a veure, sobretot, amb qüestions fonamentalment morals. Es podria afirmar que ningú no és plenament feliç si només el salari li compensa pel seu treball; a més, la feina l'ha de complaure, la persona ha de sentir que aporta alguna cosa als altres i a la societat. A això ens referíem abans amb l'expressió «valor afegit». Per aquest motiu, no només és indispensable dur al cap el compromís ètic amb un mateix, sinó també en relació amb els altres.

3.1. El compromís ètic en relació amb un mateix

Cal ressaltar que el compromís ètic, per damunt de tot, requereix un hàbit de reflexió personal i una actuació coherent amb els valors o argumentacions morals propis. Sobre aquest segon requisit, ningú no té en garantia, excepte el mateix subjecte moral que actua. Tanmateix, el primer, la reflexió, sí que ha de ser objecte d'atenció al llarg de la formació universitària. Es tracta que a la Universitat els alumnes s'acostumin a pensar, reflexionar i argumentar davant qualsevol decisió moral. Així, resulta necessari que en les diferents assignatures que componen un grau els alumnes s'habituin a reflexionar i argumentar, a pensar en

les possibles repercussions de les seves decisions morals. En aquesta direcció, a continuació s'ofereixen algunes estratègies que es poden utilitzar al llarg del desenvolupament d'una assignatura universitària.

3.1.1. Resum

El resum és un recurs que pretén ajudar l'alumne a esclarir el quid, el fons, el centre o el moll de l'os d'una lliçó, tema o unitat didàctica. Al final de la classe, l'alumne ha de dedicar entre cinc i deu minuts a escriure en un full en blanc les idees o arguments principals de la sessió anterior. D'aquesta manera, l'alumne s'habituja a sintetitzar el que és més destacable i important d'un contingut. S'acostuma a subratllar l'essència de les coses, a identificar el quid de la qüestió. Es tracta que els estudiants sàpiguen especificar els trets essencials de la classe i obviar les qüestions menys rellevants. La capacitat de síntesi és un element fonamental previ a la valoració moral. Per aquest motiu, redactar resums per lliurar-los al professor, que aquest tornarà corregits, és una forma d'habituarse a copsar els trets essencials de la matèria, del contingut i de la disciplina.

3.1.2. Five minute paper

A l'aula, el professor pot formular una hipòtesi, que escriu a la pissarra. L'alumne copia la hipòtesi en un full en blanc i, per escrit, en un màxim de mil paraules i en no més de deu minuts, ha de demostrar-la o refutar-la. Aquesta tècnica s'utilitza per aprendre a argumentar o contraargumentar els motius de per què sí o per què no d'aquesta hipòtesi. És necessari que el professor vetlli perquè l'alumne elabori un discurs coherent i amb consistència interna per mostrar la viabilitat de la hipòtesi o bé el rebuig corresponent. Aquest exercici és una manera d'habituarse l'alumne a estructurar un discurs, a trobar els arguments principals i a donar-los forma en una redacció convincent i concloent. El professor ha de retornar corregit l'exercici, per tal que l'alumne sàpiga quins aspectes ha de millorar, ampliar o argumentar amb un grau més alt de profunditat o deteniment el proper cop que faci un assaig d'aquesta naturalesa.

3.1.3. Reflexió personal

En aquesta tècnica l'alumne, davant un tema controvertit o un dilema moral que sorgeix al llarg del curs d'una assignatura, ha d'escriure un text d'entre set-cents i mil paraules en què argumenti la seva posició personal. Cal posar èmfasi en el fet que no es tracta que l'alumne relati la seva opinió, sinó que ha d'argumentar moralment i justificar les raons que el porten a defensar la seva actitud. En aquest exercici, el més important no és tant l'opció per la qual es decanta l'alumne davant la qüestió controvertida o el dilema moral com les raons que esgrimeix per sostenir la seva elecció. Habituar-se a fer una reflexió crítica per escrit és un exercici que ajuda a ponderar les diferents opcions que es presenten davant un dilema moral, així com a analitzar la complexitat de la situació. L'alumne ha de lliurar el text al professor, el qual l'hi retornarà rectificat. En la revisió, el professor ha de mirar d'indicar els elements que resulten incoherents en el discurs de l'alumne i els arguments que es contradiuen, a més dels aspectes que creu que l'alumne hauria d'haver tingut en compte en la seva valoració i que li han passat desapercebuts, o els que directament ha obviat. Aquest tipus d'exercicis resulten més adequats en les sessions de pràcticum o en els seminaris de pràctiques que es realitzen al llarg del grau, atès que són els més propicis per a aquest tipus de procés d'ensenyament-aprenentatge. Amb freqüència, aquestes sessions, a més d'orientar els alumnes pel que fa al seu futur exercici professional, estan específicament dissenyades perquè s'hi abordin les possibles qüestions o polèmiques morals que poden sorgir en les tasques professionals.

3.2. Compromís ètic en relació amb els altres

Resulta obvi que la moral, encara que sigui individual, té repercussions en els altres, en l'entorn tant social com natural. Les decisions i les accions se circumscriuen a un espai i un temps determinats. No obstant això, les repercussions d'aquestes accions poden traspasar l'espai i el temps en què van ser realitzades. Per aquest motiu, és important aprendre a dialogar, consensuar i pactar amb els altres les decisions morals que afecten els altres. En realitat, una persona, a més de resoldre amb eficiència els possibles problemes i problemes que se li plantejgin, ha de resoldre qüestions morals que emergeixen en bona part del

temps de treball. La mera prioritització de les accions o de les funcions que es faran al llarg del dia ja conté una valoració moral. No solament es prioritza el que és més urgent, dins les múltiples tasques, sinó també el que és més important dins del que és urgent, raó per la qual la decisió de per què una cosa és més important que una altra és en si mateixa una decisió moral. Per això, les accions i les decisions no només afecten l'agent moral i el seu treball, sinó també el seu entorn social i natural. En aquesta direcció, es proposen tot seguit algunes estratègies per al desenvolupament del compromís ètic en relació amb els altres.

3.2.1. Diàleg conjunt

Un recurs factible i recurrent per al desenvolupament conjunt del compromís ètic és un diàleg que es pot dur a terme amb tot el grup classe, depenent de les seves dimensions, o en petits grups. Consisteix que el professor plantegi un tema controvertit de la disciplina o un cas específic que contingui un dilema moral. L'alumnat ha d'argumentar i pensar quines opcions de resolució hi ha per a aquest cas, quins arguments, consideracions, premisses i contraarguments es proposen per a cada possible solució i quina repercussió té cadascuna. El professor, o un alumne, actua de moderador del diàleg. Els aspectes clau de cara al correcte desenvolupament del diàleg són: el respecte a la seqüència de les intervencions i el fet d'escoltar els arguments dels altres sense alterar l'ordre ni el to de la interlocució. S'han d'oferir arguments nous en cada participació; no es poden reiterar judicis, motius o raonaments ja emesos ni repetir consideracions ja exposades per altres companys. S'ha d'intentar aproximar posicions i evitar posicionaments radicals o situacions estancades o enfrontades. Cal procurar que els arguments exposats recullin informacions, dades, continguts de la matèria, de la disciplina, i de l'assignatura, en particular. És a dir, que el coneixement après es posi en pràctica comunicativa. Així mateix, el diàleg ha de tenir un temps predeterminat, no es pot estendre indefinidament. Quan el moderador observi que els arguments que s'hi esgrimeixen menyspreen les posicions contràries, freguen l'atac personal o es reiteren sense que s'avanci en l'anàlisi del tema o situació, ha de donar el debat per finalitzat. El paper del moderador és crucial, ja que ha d'intentar sintetitzar en una solució o en una proposta les posicions inicials i cercar un punt d'equilibri (sempre que sigui possible) entre les diferents valoracions que hagin anat apareixent. Conclòs el diàleg, el professor pot

proposar la redacció d'un escrit de reflexió personal a l'estil del que s'ha descrit en el paràgraf anterior.

En el seu treball *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Adela Cortina ofereix unes recomanacions per al diàleg que poden orientar aquesta estratègia didàctica. Reproduïm, a continuació, les condicions que proposa l'autora, recollint-les de l'ètica discursiva (Cortina, 1997: 248-249):

- Al diàleg han de participar-hi les persones afectades per la decisió final. En cas que no puguin, cal que hi hagi algú que representi els seus interessos.
- Perquè el diàleg sigui realment fructífer, tots els interlocutors han d'estar convençuts que tenen alguna cosa a aportar i a aprendre. Per tant, s'han de mostrar disposats a escoltar els altres.
- El punt anterior suposa que els qui hi intervenen no poden tancar-se ni sostenir una posició radical o de veritat absoluta, sinó que el diàleg ha de ser bilateral.
- Les persones que hi prenen part han d'estar disposades a escoltar obertament i a romandre en la seva posició inicial si els arguments esgrimits al llarg del procés dialògic no els convencen, o, en cas que els convencin, haurien de modificar la seva actitud.
- Totes les parts han d'intentar trobar una solució justa i, per tant, empatitzar amb el seu interlocutor. En aquest cas, la paraula *empatitzar* no significa arribar a un acord total plenament consensuat, sinó buscar els mínims comuns i precisar en quins aspectes es concorda i en quins altres no.
- El diàleg seriós i respectuós requereix que tots els interlocutors puguin expressar els seus punts de vista, explicar les seves justificacions i replicar les contraargumentacions.
- L'acord final, perquè sigui just, no s'ha de regir només pels interessos individuals o col·lectius, sinó també per interessos universalitzables.
- La decisió final pot ser errònia, motiu pel qual sempre ha de romandre oberta a revisions posteriors.

3.2.2. Seminaris específics

Davant un avenç científic, dins de cada disciplina, sempre es plantegen uns dilemes morals sobre els quals convé reflexionar. Encara que se sos-

tingui, equivocadament, que el coneixement és neutre, la seva aplicació no ho és. Quan en una disciplina es fa un descobriment, un avenç, hom té clar que s'han de tenir en compte les possibles repercussions d'utilitzar-lo, d'aplicar-lo o de fer-ne un ús sistemàtic i reiterat, així com que cal intentar anticipar-les. La responsabilitat d'aplicar-lo sempre depèn del professional o del conjunt de professionals que decideixin fer servir aquest coneixement o tècnica. Els seminaris específics són monogràfics de tres o quatre sessions, segons siguin els requisits de la temàtica pel que fa a la valoració d'aquests nous avenços o dilemes que sorgeixen en una disciplina concreta. El professorat pot dedicar algunes sessions a treballar monogràficament algun tema que sigui interessant perquè és un tema d'actualitat, perquè és una matèria no resolta per la comunitat científica, perquè la interpretació de la normativa o de la llei no està del tot esclarida en l'exercici professional, o per altres motius que consideri oportuns. En aquest seminari específic, el professor ha d'assignar una o dues classes –les primeres, si és possible– a plantejar l'estat de la qüestió. És a dir, ha de presentar el contingut de la matèria en què se centrarà el seminari. Les sessions següents es poden dedicar a analitzar conjuntament les possibles solucions dels dilemes plantejats, tot abordant la complexitat del tema, o a buscar-hi alternatives possibles. En funció de com es plantegi el desenvolupament del seminari, l'última sessió (o les últimes sessions) s'ha de reservar a dur a terme un debat conjunt i a mirar de fer una síntesi que inclogui una reflexió personal.

La diferència entre el diàleg conjunt, l'estratègia didàctica anterior, i el seminari específic és que mentre que en el primer cas tots els subjectes han d'intentar arribar a un acord final, en la segona el que és important és la reflexió personal que fa l'alumne.

3.2.3. Treballs en grup

Un altre recurs que, entre altres aspectes, permet el desenvolupament del compromís ètic en relació amb els altres és el treball en grup. El treball en grup obliga a adquirir una sèrie de compromisos individuals i conjunts que, no admet cap dubte, impliquen sacrificar els interessos personals del grup. Perquè un treball s'arribi a culminar, tots els membres s'hi han d'implicar, han de responsabilitzar-se del seu objectiu i el seu fi. Per aquest motiu, el treball en grup suposa una gran oportunitat, ja que requereix que es desenvolupi el compromís individual i

col·lectiu. Obliga a un consensuar al si d'un petit grup, de quatre o cinc estudiants, quins són els objectius, les accions individuals, el calendari de realització d'aquestes accions i si el resultat final suposa, o no, l'assoliment dels objectius dissenyats.

Per això, el professorat ha de tutoritzar els treballs en grup. Aquesta supervisió es materialitza en el fet d'acompanyar la selecció del tema dins l'assignatura, verificar l'adequació del contingut i la seva viabilitat en el marc de la matèria i del semestre, revisar el disseny i la programació del projecte, així com ensenyar a concretar els objectius generals en objectius específics i en accions personals i grupals. Es tracta que, en grups reduïts, els alumnes dissenyin un projecte, s'habituin a consensuar els objectius, a discutir les accions que cada membre ha de realitzar, a concretar la contribució de cada membre en el treball i a complir els terminis establerts. Totes aquestes qüestions, que en principi poden resultar òbvies, tenen la seva complexitat i ajuden l'alumne a acostumar-se a treballar en grup, aportar idees, reflexionar sobre el progrés que s'està fent, complir terminis i arribar a conclusions que representin una contribució individual i col·lectiva.

Al llarg del desenvolupament del treball sempre apareixen dificultats que el conjunt del grup ha d'aprendre a esquivar col·lectivament. Aquestes dificultats que cal superar són una oportunitat de creixement moral individual i col·lectiu, i entrenen els estudiants a afrontar situacions controvertides amb què es poden trobar en el seu futur exercici professional.

3.2.4. Sessions de debat (petit grup)

Una altra oportunitat ideal de desenvolupament de la reflexió crítica i del compromís ètic col·lectiu són les sessions de debat en petit grup. El professor pot dividir la classe en petits grups de discussió monogràfica sobre temes que resultin d'especial interès, al marge que siguin o no siguin controvertits. En qualsevol disciplina acadèmica, feina o exercici professional sorgeixen dilemes o polèmiques morals, la resolució dels quals no resulta clara ni nítida. Decantar-se per una posició o emetre un judici moral constitueix un exercici de reflexió que s'ha d'entrenar en la formació universitària. D'aquesta manera, els alumnes han d'aprendre a dialogar, conversar, comunicar, deliberar conjun-

tament, raonant i escoltant posicions, interpretacions i justificacions diferents de les que ells formularien. El professor ha de moderar aquesta discussió conjunta tot evitant la banalització del tema i assumint la complexitat de les situacions en què el dilema es pot dirimir. Atesa la naturalesa democràtica de la nostra societat, és adient que l'alumne s'acostumi a dialogar, a argumentar la seva opinió, a pensar i a anticipar-se a les repercussions de les seves accions i decisions professionals. Aquestes sessions de debat en petit grup, a més d'habituar l'alumne a reflexionar, suposen una obertura de ment, ajuden a aprendre a escoltar i argumentar, a assolir consensos des de posicions oposades i a interpretar les lleis tot respectant els altres i els seus drets. El professor, com a moderador del debat, ha de vetllar perquè les actituds dels alumnes no es radicalitzin. Així doncs, els alumnes aprenen a escoltar veus discrepants i a tenir en compte les que xoquen amb les pròpies. Tal com s'explicava en relació amb el debat conjunt, una forma possible de finalitzar el debat és sol·licitar als alumnes un escrit de reflexió personal sobre el dilema debatut en petit grup.

3.2.5. Visionament de pel·lícules o reportatges i discussió conjunta

Una de les tècniques més emprades per al desenvolupament del compromís ètic amb els altres és veure una pel·lícula, escollida pel professor o proposada per algun alumne, que toqui un tema que s'estigui tractant en la disciplina acadèmica. El visionament de pel·lícules o reportatges pot concloure amb una discussió conjunta o un debat en petits grups que permeti el diàleg i la discussió sobre qüestions morals.

Si bé no és una tècnica de la qual es pugui abusar en el transcurs d'una assignatura, una pel·lícula, reportatge o documental ben triat pot il·lustrar alguns dels problemes o dilemes morals que es plantegen en l'exercici d'una professió. El professor ha de complementar el visionament amb un debat final que contingui els elements prioritaris del tema que s'està tractant. El debat pot seguir els mateixos criteris que els que s'han descrit pel que fa al diàleg conjunt.

3.2.6. Role-playing (participació d'un comitè ètic professional)

A més dels recursos anteriors, una altra tècnica didàctica que pot ajudar al desenvolupament de la competència ètica és el *role-playing*. Con-

sisteix a imaginar una situació problemàtica o un cas concret de dilema moral, en l'exercici professional, amb què s'hagi trobat un treballador en un moment concret de la seva trajectòria professional. Si convé, el professor ha d'assignar als alumnes, en petits grups o individualment, un rol que han de desenvolupar. La situació podria ser la de la participació en un comitè ètic professional d'aquest àmbit disciplinari. La missió d'aquest hipotètic comitè ètic és prendre una decisió respectant la llei i assumint els drets individuals i humans vigents. Els alumnes han de debatre i acordar conjuntament quina és la decisió que s'acabarà adoptant davant el dilema. L'important és aprendre a reflexionar, a tenir en compte la contextualització i la complexitat de la situació, a valorar els diferents actors que hi intervenen i les diverses posicions que cadascun podria adoptar en aquest cas. Es reparteixen els papers dels agents i s'intenta dialogar conjuntament. Finalment, el comitè ha de mirar de consensuar tant la decisió que adoptarà com el protocol d'actuació que, d'ara endavant, se seguirà en aquest cas i en altres de similars, procurant d'anticipar-se a les possibles repercussions que aquesta decisió pot comportar en cada un dels agents que hi intervenen.

4. COMPROMÍS ÈTIC AMB LA REALITAT: REFLEXIONS I RECOMANACIONS

Comprometre's⁴ significa acceptar, per voluntat pròpia, una obligació respecte d'alguna cosa o d'algú, que comporta com a conseqüència canvis en el subjecte i en la seva forma d'actuar. Amb vista a comprendre correctament l'expressió *compromís ètic*, és necessari atendre quatre qüestions fonamentals: *a)* de quin tipus de compromís es tracta; *b)* qui és el que es compromet; *c)* davant què o qui es compromet, i *d)* el fonament o raó del compromís.

Ja s'ha dit que el compromís és una obligació lliurement acceptada que, en el cas que ens ocupa, és relativa a l'àmbit de la moralitat. Per tant, aquí no es parla de compromisos socials o legals adoptats a instàncies de la llei positiva o de la pressió social, sinó dels que s'adopten per pròpia convicció i cauen dins del que un considera que «ha de ser» o «ha de fer».

El compromís ètic que estem considerant és una competència que es vol que l'alumne adquireixi. Posseir una competència és tenir un coneixement, saber utilitzar-lo i posar-lo en pràctica quan es dona el cas. La complexitat de la competència «compromís ètic» rau en el fet que necessàriament involucra tres aspectes diferents de la persona: el cognitiu, l'afectiu i el d'actuació, que, en realitat, es poden resumir en dos: la perspectiva interna i l'externa de l'estudiant. Analitzar aquestes dues dimensions ens donarà la clau per proposar estratègies d'aprenentatge, ja que les activitats que es vulguin desplegar perquè l'alumne assoleixi la competència de compromís ètic hauran d'apuntar al desenvolupament de l'àmbit intern i extern de la competència.

4.1. Dimensió interna

Amb «dimensió interna» assenyallem la reflexió i el diàleg que el subjecte estableix amb si mateix, fruit del que ha rebut de l'exterior i del que

4. El DIEC defineix el terme *compromís*, a l'accepció 3, com «obligació contraeta [...]». Vegeu: <<https://dlc.iec.cat/results.asp?txtEntrada=comprom%EDs&operEntrada=0>>.

és capaç de pensar a partir d'allò que ha rebut. Durant un llarg període, l'estudiant és format i informat per l'ambient que l'envolta, en el qual s'inclou la família, l'escola, els amics i altra mena de grups amb què comparteix temps i experiències. Exemples i coneixements són el patrimoni a partir del qual es pot desenvolupar una reflexió pròpia. Estar més o menys disposat a reflexionar sobre quins són els deures morals propis o a assumir compromisos ètics depèn, almenys en part, de la influència que els factors externs hagin exercit sobre l'estudiant. Fins i tot la mateixa capacitat de reflexió ha hagut de ser adquirida durant el procés d'incubació moral. En el curs de la reflexió interior del subjecte hi ha dues direccions importants: la reflexió sobre un mateix i el pensament dirigit a la realitat. Per bé que tots dos són diferents, també són interdependents.

L'autoconeixement és una de les bases necessàries per al compromís ètic. Cada persona descobreix qui i com és a través de la seva relació amb els altres. Les experiències que va vivint i la seva forma de reaccionar-hi mostren a cada individu quins són els seus desitjos, esperances i coneixements. A través de l'exposició a la realitat, el subjecte adquireix consciència de qui és. I saber qui som suposa conèixer les nostres debilitats, fortaleces, grau de voluntat i nivell d'implicació en les coses. Un compromís ètic basat en un veritable autoconeixement n'assegura la fermesa i la continuïtat temporal. Tenint en compte que comprometre's obliga el subjecte a dur a terme determinades activitats, la seva decisió ha de ser ferma i ha d'estar disposat a mantenir-la a través del temps. Qualsevol compromís que s'adquireixi i que estigui basat en un mal coneixement està condemnat al fracàs. Cadascú s'ha de conèixer a si mateix i ha d'allunyar-se de la temptació de l'autoengany, que condueix a formar-se una imatge personal inadequada. Un compromís ètic fonamentat en l'autoengany mancarà de continuïtat temporal.

A la vista d'un autoconeixement ajustat a la realitat personal, i tenint en compte el compromís ètic que hom vol assolir, l'agent moral entendre els requisits personals que demana aquest compromís i tractarà d'adquirir-los per poder acceptar-lo. La qüestió aquí no és enumerar exhaustivament totes les qualitats morals que es requereixen per fer front a un compromís ètic, per bé que, d'entre totes, en voldríem destacar dos atesa la seva especial rellevància: el valor i la perseverança.

La virtut del valor és necessària per enfrontar-nos a totes les situacions que requereixen un esforç personal per donar-hi resposta. Són situacions que suposen algun tipus de desplaer per a l'agent, ja sigui perquè deixa de costar algun plaer, ja sigui perquè afrontar-les comporta un dolor, un malestar o un esforç. El compromís ètic exigeix la dedicació del propi temps a la realitat, així com frustrar o postergar els interessos personals en benefici del que un mateix considera superior. Gràcies a la virtut del valor, qui adquireix un compromís ètic anteposa la resposta que jutja adequada a la seva pròpia comoditat o interès. El valor va associat a la capacitat de lluita perquè allò que «ha de ser» acabi «sent».

A la virtut del valor cal associar-hi la perseverança. Ser valent una vegada per complir amb el compromís ètic adoptat és fàcil; mantenir aquest compromís al llarg del temps no ho és. I es comprèn bé per què. Per al subjecte que ha assolit un compromís ètic, la realitat és el primer; els seus interessos romanen en un segon pla, quan el que seria més natural (sense voler dir que el compromís ètic no ho sigui) és donar prioritat a la seva pròpia persona davant les exigències de la realitat. Per això, la virtut de la perseverança ha de complementar la del valor, perquè la decisió presa, que obliga a fer diversos esforços, es pugui mantenir al llarg del temps. La perseverança afegeix al valor la fermesa en els objectius proposats i l'esforç continuat en el temps.

La reflexió sobre la pròpia persona ha de fer evident si el subjecte està o no està en condicions d'adquirir un compromís ètic. En cas afirmatiu, la reflexió també ha de posar en relleu la mena de requisits necessaris per al compromís. Si un arriba a la conclusió que no pot adquirir un compromís ètic, aquest resultat hauria de portar-lo a aprofundir en la condició moral de la seva persona.

4.2. Dimensió externa

L'exploració interior i la reflexió de què hem parlat en l'apartat anterior condueix, en molts casos, a adquirir un compromís ètic, amb una plena comprensió de les conseqüències que comporta. Però la dimensió interna de l'agent moral, dins de la qual situem l'autoconeixement i les decisions, ha de tenir el seu reflex en l'àmbit exterior, que és el de l'actu-

ació. Al cap i a la fi, els actes són l'execució de les decisions adoptades. Perquè, mentre que pot haver-hi decisions que no es realitzin, no hi ha actes continuats que no tradueixen decisions adoptades. El compromís ètic passa perquè el compromís acceptat sigui dut a la pràctica a través d'actes que demostrin la fermesa de la decisió tant al subjecte com als altres. Actuar conforme al que un ha estimat que és el seu deure és una qüestió de coherència personal, alhora que es projecta als altres una imatge del seu caràcter moral. Un veritable compromís ètic obeeix a aquest ordre; en primer lloc, la coherència personal, i en segon lloc, i com a conseqüència de la primera, una imatge social. El compromís ètic no s'altera si no existeix un observador del compromís adquirit per l'agent moral; sí que s'altera, en canvi, si amb els seus actes hom no compleix amb el compromís assumit.

Fins ara ens hem referit a la persona que adquireix un compromís ètic. És el moment d'analitzar allò amb el qual es compromet: la realitat. Amb el terme *realitat* es fa referència a tot el que existeix, al que hi ha o al que esdevé. Per a un subjecte, la realitat és allò que té al davant, tot i que ell també formi part del que existeix. La realitat a què s'enfronta el subjecte són els altres i el món, concretat en la natura, els éssers vius i els éssers inerts que la constitueixen. Des d'aquesta consideració dels components de la realitat, el compromís ètic que adquireix l'agent es dirigeix als seus semblants i al medi –incloent-hi els animals–, i també cap a si mateix com a element de la realitat. Sens dubte, de qui adquireix un compromís ètic amb la realitat esperem que actuï amb sensibilitat i consideració envers les persones, que mostri una actitud de respecte i conservació del medi ambient, i que estimi que aquest compromís inclou els deures morals que té cap a si mateix.

Si bé aquests són els elements concrets davant els quals s'adquireix un compromís ètic quan parlem de la realitat, abordarem aquest tema considerant un compromís general amb la realitat, que és un compromís amb l'ésser, el bé i la veritat (Mauri, 2016).

Per adquirir un compromís ètic amb la realitat, cal estar convençut que quelcom d'objectiu (ésser) existeix fora d'un mateix, és a dir, que allò que anomenem *realitat* no és una construcció de cada subjecte, sinó una cosa independent d'ell. De la mateixa manera, el compromís ètic

és incompatible amb la noció de *subjecte* com el conjunt d'actes que es despleguen davant els altres sense un nucli essencial d'identitat permanent, sense vida interior. El subjectivisme radical comença qüestionant la realitat objectiva i la identitat personal, per acabar afectant el coneixement i la valoració moral d'aquesta realitat.

La veritat és una conseqüència del convenciment que hi ha una realitat independent del subjecte coneixedor. Per això mateix, la realitat constitueix el fonament de la veritat. Quan existeix la certesa que la realitat existeix per si mateixa, es posa en evidència la necessitat de conèixer-la i la voluntat d'actuar-hi en conseqüència. Aquestes breus línies contenen un seguit d'implícacions. Un és que la realitat té autoritat davant el subjecte en el sentit que la seva entitat precedeix i s'imposa als desitjos del subjecte; una altra implicació és que aquest subjecte ha de sortir de si mateix per «accedir» a la realitat, fins i tot en el cas que la realitat que es vulgui conèixer sigui la pròpia.

No obstant això, hom pot pensar i viure donant per descomptat que no existeix una realitat substantiva que guiï el coneixement i la praxi, o bé que és líquida i inestable. Així, afirmar que la realitat pot ser creada o simulada vol dir situar-la en l'extrem oposat a l'ideal de *veure* i *atendre* la realitat. Amb l'afirmació de l'existència objectiva de la realitat apareix un altre concepte, el de *veritat*, implicat en el compromís ètic. La responsabilitat de conèixer la realitat en els seus límits precisos i dintre de les nostres possibilitats és el que defineix el compromís amb aquesta.

La virtut de la veracitat és la capacitat humana comunicativa sota el supòsit que l'ésser humà pot conèixer el que en diem *realitat*. Per definir la virtut de la veracitat calen tres elements: l'emissor veraç, i tot allò que comporta, el receptor a qui es comunica la veritat i la realitat objecte de coneixement vertader comunicat. La veracitat és un compromís que s'adquireix tant amb l'altre com amb la realitat;⁵ tots dos constitueixen els seus dos punts de suport.

5. «El realisme apel·la a la idea d'un ordre de coses que és independent de nosaltres, i això vol dir, en concret, independent de la nostra voluntat. Un paradigma d'això és el fenomen familiar de l'"obstància", en què la realitat simplement bloqueja els nostres intents» (Williams, B., *Verdad y veracidad*, Barcelona: Tusquets, 2006: 143).

Tot i que sovint s'ha identificat la veracitat amb la sinceritat, cal entendre que la sinceritat és una classe particular de veracitat, la veritat respecte a un mateix. D'aquí ve que el contrari de dir la veritat sigui mentir, mentre que la hipocresia és el que s'oposa a la sinceritat. El «culte a la sinceritat» va unit al subjectivisme i al narcisisme moderns. El que és propi d'un subjecte entotsolat és prendre la sinceritat com un dels exercicis bàsics d'autoafirmació. Tanmateix, tant la sinceritat com la veracitat són dependents del concepte de *veritat*. En la mesura que es nega l'existència de la veritat, es posa en dubte la possibilitat de parlar d'ambdues virtuts. El respecte a l'existència d'una realitat substancial independent del subjecte exigeix d'aquest un compromís ètic que s'especifica en l'esforç per ser veraç i sincer.

Fins aquest moment hem plantejat la relació del subjecte amb la realitat des de la perspectiva del coneixement. Ara ens situarem en el pla de l'actuació de l'agent moral sobre la realitat. Aquí sorgeix la pregunta sobre quina mena de decisions i actuacions són les que requereix la situació, si són les millors o són les que hem de fer. El compromís ètic amb la realitat comporta fer front a aquestes qüestions, fet que suposa allunyar-se de plantejaments morals subjectivistes.⁶ El respecte per la realitat no només condueix a acceptar la necessitat que sigui coneguda, sinó també a tenir en compte com és aquesta realitat a l'hora d'intervenir-hi. Des d'aquesta perspectiva, l'agent moral es veu obligat a considerar la necessitat que imposa la realitat, i no només el seu propi interès egoista sobre aquests. El fet que sigui el millor per als altres, per al medi o per a les generacions futures és una qüestió que implica l'actuació d'un subjecte compromès moralment amb la realitat.

Les exigències del compromís ètic amb la realitat inclouen el rebuig d'una sèrie d'actituds i conductes, de la mateixa manera que suposen l'acceptació d'altres de diferents. L'egoisme, en les seves diverses manifestacions, és l'actitud contrària al compromís ètic.

Existeix un tipus d'egoisme en el qual el subjecte és el centre del seu món i des d'aquesta perspectiva mesura i valora la resta de les coses.

6. Per aprofundir en aquest tema és interessant consultar: *GIDETICA, the competence of ethical commitment and relativism* (en premsa).

Aquesta és una actitud que impedeix que l'individu vegi tot allò que existeix fora d'ell. La relació d'un subjecte, centrat en si mateix, amb la realitat està mediatitzada pel vel egoista de les pròpies necessitats, preocupacions o desitjos. Aquesta actitud li impedeix de veure amb claredat les necessitats, preocupacions i desitjos dels altres. La mentida, el desdeny per les conseqüències perjudicials dels actes, la prioritització absoluta del propi plaer o la manca de valor per enfrontar-se a situacions d'injustícia que exigeixen deixar de banda la comoditat són manifestacions de l'egoisme o ceguesa moral. De vegades, l'egoisme pot obehir a una falta d'«atenció» a la realitat, a una manca de sensibilitat per apreciar els aspectes no evidents del món i de la vida, però d'altres vegades es deu a la falta de voluntat per lluitar pel que ens sembla que és millor o per combatre el que és injust. En aquests casos, l'egoisme és producte de l'absència de valor, no de la incapacitat d'«adonar-se'n».

Per tant, el compromís ètic remou l'egoisme, ja que amb aquest compromís el subjecte té voluntat d'apreciar i d'atendre la realitat, d'actuar-hi per contribuir amb el seu esforç a millorar-la en tot el que estigui a les seves mans, o almenys a contrarestar les injustícies.

Abans de considerar les estratègies per al compromís ètic amb la realitat, és necessari tocar breument el darrer punt que apuntàvem al principi: el fonament o raó del compromís. Aquest només es pot trobar a la classe de vivent que és l'ésser humà, un ésser capaç de pensar i sentir. Com que entén, l'home pot conèixer el que l'envolta, planificar les seves accions, anticipar el futur, posar-se en el lloc d'un altre comprenent les seves necessitats. Alhora, atès que és capaç de sentir, l'ésser humà pot fer seu el dolor dels altres éssers vius, i a través de sentir-lo i comprendre'l, actuar per pal·liar-lo. Ser capaç de pensar i de sentir suposa que hom és capaç de triar com actuar. D'aquí la possibilitat i la necessitat del compromís ètic amb la realitat.

4.3. Recomanacions per fomentar el compromís ètic amb la realitat

En aquest apartat proposem unes activitats que fomenten l'adquisició de la competència del compromís ètic entre els estudiants universita-

ris. Qualsevol proposta que es faci ha de buscar que l'estudiant prengui consciència de la realitat que l'envolta, surti de si mateix i compregui la necessitat de comprometre's a actuar.

Són desitjables dos objectius per fomentar l'adquisició del compromís ètic. Un apunta a l'aspecte cognitiu de l'alumne, mentre que l'altre es refereix a la seva actitud i sensibilitat. Quant al resultat pràctic de l'adquisició del compromís ètic, l'actuació personal no pot ser un objectiu directe del professor, ja que pertany a la lliure decisió de l'alumne. En realitat, la tasca del professor només pot consistir a «mostrar» perquè l'estudiant «mogui» la seva comprensió i afectivitat. Totes dues seran les causes de la seva actuació.

4.3.1. L'ús de les arts visuals

Entre els fins importants per a l'adquisició de la competència del compromís ètic hi ha l'estimulació de la imaginació moral. La imaginació sense anàlisi, diu D. Callahan (1980), és cega, i l'anàlisi sense imaginació, estèril. És convenient acostar l'alumne a la dimensió moral estimulants els seus sentiments com a pas previ a l'anàlisi racional. La realitat sempre ha interessat els artistes, molts dels quals han tractat d'explicar-la d'una manera diferent de com ho fa, per exemple, la filosofia. A partir de la convergència en l'interès per la realitat que es dona entre l'ètica i l'art, podem utilitzar les arts visuals com a camí de sensibilització respecte de diferents aspectes de la realitat, ressaltats pels artistes i no sempre evidents per a l'espectador. Deixant la importància que les arts visuals tinguin en si mateixes a banda, aquí es presenten com una forma d'introducció a aspectes poc evidents de la realitat. Contemplar una obra d'art és aprendre a atendre, amb una mirada pausada i curiosa, allò que tenim al davant. Aquest entrenament en la contemplació, en l'anàlisi visual, no només serveix per introduir un cert tipus de plaer en la vida, sinó que, en el fons, és un entrenament moral. Murdoch afirma: «Cal no oblidar que aprendre a gaudir de l'art és aprendre a estimar la virtut» (Murdoch, 1980: 86).

Parlem d'arts com ara la pintura o l'escultura, que, valent-se dels elements iconogràfics propis, mostren materialment idees abstractes. També el cinema serveix per a aquesta finalitat, el qual du el visitant a «viure» situacions i a generar sentiments que poden anar modelant el coneixement i la sensibilitat de l'estudiant.

Treball sobre un quadre o una escultura

Després de la contemplació atenta del quadre o de l'escultura, l'alumne ha de descriure l'obra d'art tot endinsant-se en el significat iconogràfic dels elements que ha fet servir l'artista: elements inerts, éssers vius, colors i disposició dels components en l'espai (en el cas de les pintures). Feta la reflexió personal, es treballarà en grup sobre el que comunica l'obra d'art.

Són exemples d'obres d'art sobre les quals treballar:

- *Al·legoria de la prudència*, de Ticià
- *L'ànima condemnada*, de Gian Lorenzo Bernini
- *El triomf de la virtut*, d'Andrea Mantegna
- *La dansa de la vida humana*, de Nicolas Poussin

Treball sobre obres cinematogràfiques

A diferència del que passa amb les obres d'art, que estan completes i són donades a l'espectador en una unitat temporal, les pel·lícules narren una història en un temps durant el qual el director explicita el problema que vol que el públic pensi (Brunet, 2003). Després de la visualització de la pel·lícula, l'alumne ha de redactar una breu reflexió sobre: *a)* el seu contingut (s'analitza el grau de comprensió que ha assolit l'alumne) i *b)* l'aportació personal a què ha contribuït el film (què ha descobert?, en què ha pensat?). Després d'aquest exercici, es pot dur a terme una activitat en grup en què cada alumne comparteixi la seva experiència.

Són exemples d'obres cinematogràfiques sobre les quals treballar:

- Les dues cares de la veritat (Gregory Hoblit, 1996)
- L'advocat del diable (Taylor Harckford, 1997)
- Tot comença avui (Bertrand Tavernier, 1999)
- L'arbre de la vida (Terrence Malick, 2011)
- El pont dels espies (Steven Spielberg, 2015)

4.3.2. L'ús de la literatura

La ficció sempre ocorre en el terreny dels fets. Com a tal, és susceptible de ser qüestionada i reflexionada sense altra habilitat que la de l'exercici racional. La literatura és un art en què es poden presentar els fets humans amb totes les seves característiques morals, cosa que permet

treballar diferents aspectes, entre els quals s'inclou la competència del compromís ètic. La literatura pot estimular l'emulació de la conducta dels personatges de l'obra literària. La imitació o capacitat d'identificar-se amb alguna de les decisions, actes o situacions viscuts per un personatge literari ha de ser entès en un sentit positiu quan no es tracta d'una emulació cega o inconscient, sinó que aquesta imitació és fruit de la reflexió a què ha estat portat l'agent moral a partir de les vivències del personatge literari. L'obra literària suggereix possibles respostes a una situació. L'anàlisi d'unes circumstàncies donades i les actituds i decisions dels personatges indueixen que lector reflexioni sobre les conseqüències de les seves actuacions.

Sense experimentar-ho en la seva pròpia vida, en què els fets són irreversibles, el lector pot aprendre d'allò que els succeeix als personatges literaris, amb la condició, això sí, que l'obra tingui determinades característiques i que el lector estigui preparat per captar-los. En aquest sentit, l'experiència moral a partir de la literatura pot ser molt fecunda i preparatòria de l'experiència moral autèntica. El fet mateix de la confrontació entre el que el text literari pot revelar en el lector i les decisions i actuacions dels personatges ajuda el lector pel que fa a l'autoconeixement i la reflexió sobre quina classe de vida vol protagonitzar. La literatura no és capaç d'oferir solucions, perquè tot el que es diu en un text literari pertany a la ficció. El seu interès està en tot el que és capaç de suggerir a un esperit atent. Com afirma R. Duska (1985), si la literatura té cap rellevància per a les consideracions morals és perquè, davant l'ètica, que tracta de lleis i màximes que, atesa la seva formalitat no semblen fregar les vides humanes, la literatura es refereix a la vida interior dels humans tal com són. Res no pot substituir l'experiència moral personal, ni tampoc canviar-la, però tot el que no forma part d'aquesta experiència pot il·luminar-la, perjudicar-la o resultar-li indiferent. La literatura constitueix un bon instrument per il·lustrar la realitat i promoure la reflexió sobre les situacions, les decisions morals i la vida moral dels éssers humans. Per més que molt sovint la realitat superi la ficció, la ficció literària pot ser un bon simulacre que ens ajudi a enfrontar-nos a la realitat.

Si gran part de l'aprenentatge moral es du a terme a través de l'experiència, cal treballar la percepció i la sensibilitat, és a dir, l'habilitat de

saber distingir, en una situació donada, què és rellevant per al pensament i per a l'acció. Per a aquest fi, la literatura és una bona eina.

En aquesta activitat es proposa triar una obra de literatura i distribuir-ne l'anàlisi per capítols, de forma que la seva lectura i comentari es faci durant diversos mesos. Cada setmana es comentarà en grups, o en conjunt si el grup és reduït, el contingut del capítol (o els capítols), fent èmfasi en:

- l'argument;
- els personatges: característiques morals, decisions, conflictes, dilemes;
- el que es posa de manifest quant a idees morals.

En finalitzar la lectura completa de l'obra, l'estudiant haurà d'escriure un text de reflexió en el qual aboqui el rastre que ha deixat la lectura de la novel·la en la seva vida.

Són exemples de treballs de literatura sobre les quals treballar:

- *Amor perdurable*, d'Ian McEwan (1997)
- *Sentit i sensibilitat*, de Jane Austen (1812)
- *La campana*, d'Iris Murdoch (1958)
- *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert (1857)
- *La voluntat*, d'Azorín (1902)
- *La copa daurada*, de Henry James (1904)
- *Jo confesso*, de Jaume Cabré (2011)

4.3.3. Els casos pràctics

Una altra de les formes d'apropar la realitat als estudiants és plantejar la seva exposició a través de l'anàlisi d'un cas pràctic. Per a J. Dewey, cal partir d'un cas pràctic per crear en els alumnes un hàbit de construir mentalment situacions d'interacció humana i de resolució de problemes. El professor ajuda l'alumne a fer-se una representació imaginària de l'escena, on l'exemple triat serveix per conduir la imaginació cap a situacions personals quotidianes. La finalitat d'aquest mètode és «la formació d'una imaginació simpatètica envers les relacions humanes que es donen a les accions» (Dewey, 1967: 224). Es tracta d'examinar

diferents problemes i mirar de trobar-hi la solució, tenint en compte que un dels punts més importants que l'autor destaca és que l'alumne aprengui a diferenciar entre judicis morals justificats i judicis morals que no ho estan. La resolució de casos pràctics descobreix a l'alumne la dimensió pràctica i quotidiana de l'ètica, alhora que l'ajuda a relacionar els coneixements amb el cas particular. L'anàlisi de casos és un dels mètodes més utilitzats en l'ètica aplicada i en l'ètica professional, perquè, com afirma D. Elliot (1995), permet als alumnes tenir experiències anticipades dels problemes morals que es poden trobar a la seva feina i, simultàniament, els ofereix la possibilitat de trobar noves vies de raonament davant els problemes morals. Als casos pràctics, el professor centra el conflicte i guia la discussió i la proposta de solucions dels alumnes.

Les tres estratègies apuntades aquí no són les úniques que poden ajudar el professor en la tasca de cercar activitats per a l'adquisició de la competència del compromís ètic. Atès que el concepte de *realitat* inclou tots els aspectes d'allò que existeix, qualsevol experiència o activitat que apropi els estudiants a la natura i als éssers humans que l'habiten amb l'objectiu que prenguin consciència que en formen part, i que actuïn en conseqüència, constituirà un exercici per adquirir la competència de la qual estem parlant. Així mateix, situacions o activitats que condueixin l'estudiant a la reflexió, a l'aprofundiment en la seva pròpia personalitat, l'acostaran una mica més a comprometre's amb si mateix i amb la realitat. Amb tot això es pretén que l'alumne s'obri a l'horitzó de la realitat i sigui capaç de «mirar», perquè la mirada intencionada li descobrirà què hi ha més enllà de la seva persona. Tant l'experiència com la reflexió contribueixen al desenvolupament de les facultats cognitives i afectives que l'estudiant desplega per captar l'essència moral de la realitat. La seva valoració moral i una actuació convenient posaran de manifest la profunditat amb què la competència del compromís ètic haurà arrelat en ell.⁷

7. Per aprofundir en aquest aspecte es recomana: Mauri, M., *La enseñanza universitaria de la Ética*. Vegeu: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/113790/1/LA_ENSEÑANZA_UNIVERSITARIA_DE_LA_ÉTICA.pdf>.

5. COMPROMÍS ÈTIC AMB LA PROFESSIONÓ: REFLEXIONS I RECOMANACIONS

5.1. Compromís ètic amb la professió

Capacitar-se en l'exercici d'una professió és una de les principals raons per les quals els estudiants acudeixen a la Universitat. Una vegada superades les proves que demostren l'adquisició dels coneixements, actituds i valors, l'obtenció del títol universitari informa a la societat que la persona que el té és de confiança, ja que la comunitat universitària considera que és apta per assumir la responsabilitat professional per a la qual el títol l'habilita. Assumir aquesta responsabilitat suposa totes dues coses: per un costat, fer-se càrrec de l'encàrrec professional, amb la qualitat i la consegüent garantia per a qui confia que està en bones mans (i en bons caps); però, per altre, també comporta el compromís de formar-se contínuament, perquè l'apoderament que es reconeix amb el títol de diplomad continuï sent vàlid, a més de vigent. Per a molts estudiants, aquestes són les claus d'entrada i sortida de les seves classes universitàries. S'hi entra amb l'objectiu de formar-se per a l'exercici d'una professió, i se'n surt amb l'objectiu de poder exercir-la com més aviat millor.

Es manté el compromís ètic amb la professió, l'obligació raonada i voluntàriament contreta amb la tradició professional a la qual un aspira a ingressar i, un cop a dins, ser-ne digne representant. L'ingrés a la Universitat ja exigeix una sèrie d'obligacions que són voluntàries, però no arbitràries. Efectivament, caldria triar una professió voluntàriament, perquè és la condició de possibilitat de la implicació pròpiament moral. Hi ha d'haver, a més, un ingredient motivador i, parell a aquest, un d'hedonista: fer les coses bé implica fer-les amb gust. Aquest ingredient hedonista és molt aconsellable, gairebé hom podria dir que és necessari en general; tanmateix, no n'hi ha prou, ja que cal formar-se i esforçar-se moltes vegades, i força. El plaer té aquí un doble paper: el d'estímul per voler ingressar a la professió, i el de pal·liatiu quan l'esforç que comporti dominar-la sigui alt. D'això se'n sol dir *vocació*.

Si a algú, des de bon començament, ja no li agrada el grau que ha triat, ja està fallant un ingredient fonamental, com és el de la motivació; si un no té les qualitats exigides *a priori* en determinada professió (com ara vocació de servei, habilitats socials per tractar amb les persones, paciència, etc.), haurà de fer un gran esforç per adquirir-les, circumstància que novament ens porta al plaer que ha d'acompanyar l'elecció. En cas contrari, aquest futur professional serà un representant mediocre de la formació. Un altre ingredient clau és, doncs, tenir el que Aristòtil denominava *qualitats naturals*, és a dir, certes disposicions l'exercici de les quals comportarà perfeccionament. A un li ha d'agradar la professió, si bé també ha de tenir determinades predisposicions naturals.

Posem-ne un parell d'exemples: si a una persona no li agraden els pacients, no té paciència, i quan veu sang es desmaia, caldrà plantejar-se quina classe d'infermera pot arribar a ser, encara que tingui una ideació sobre la seva futura carrera professional com a tal. El mateix passa amb una mestra d'Infantil: és clar que li han d'agradar els nens, però ha de tenir, a més, paciència i vocació de servei. La vocació no té per què estar al punt de partida, pot aparèixer amb el coneixement de la professió; el que sí que ha d'estar al punt de partida és el desig de preparar-se a consciència i perseverar en la millora i la formació contínua. Comprometre's implica mantenir la promesa de fidelitat, i les promeses i les fidelitats o ho són o no ho són, no n'hi ha que només un siguin una mica o de vegades. El compromís no és gradual: o hi és o no hi és; o s'hi està vinculat i obligat o no s'hi està. El compromís de mitges tintes està mal assumit i exèrcit.

El compromís amb la professió, amb la seva raó de ser, s'ha de plantejar en l'elecció mateixa dels estudis universitaris; amb freqüència, però, es dona per descomptat. Donem per obvi que, com que a un li agrada, ja serveix; o donem per descomptat que basta amb la motivació de saber que trobarà feina i serà ben remunerat per exercir bé la professió. Sens dubte, aquests elements també són importants (de la vocació no es menja); ara bé, no són suficients per al bon compliment i el bon fer professional. I és d'això que tracta l'ètica.

El compromís ètic amb la professió obliga a una reflexió a l'hora d'ingressar a la Universitat, més enllà que es tracti d'una professió social-

ment demandada i reconeguda o ben remunerada, o que sigui exigida pels pares o per tradicions familiars vàries, o pel mercat laboral. Un cop aconseguit el títol, arran de la sortida de la Universitat s'enceta una nova entrada. Es tracta d'un altre inici, en el món laboral i en el de la formació contínua. Ara cal demostrar que s'està a l'altura de les expectatives dipositades en la persona com a professional.

5.1.1. La professió és més que un mer ofici: a la recerca de l'excel·lència

Encara que en el llenguatge quotidià s'utilitzen com a sinònims, distingirem entre *ofici* i *professió*. Ambdós requereixen compromís ètic; si aquest manca, tots dos es corrompen. La principal diferència és el conjunt ampli i complex de coneixements que es requereix en les professions i no tant en els oficis; i com que saber és poder, la responsabilitat (moral i jurídica) més gran es dona en les primeres, i no tant en els segons. Les diferències entre arquitecte i paleta, o entre metge i auxiliar de clínica, poden il·lustrar la distinció entre professió i ofici, respectivament.

L'ofici és més «mecànic», requereix el domini d'unes quantes tècniques que s'aprenen per mitjà de la pràctica, habitualment per imitació d'un altre que les domina, i de forma més o menys repetitiva. En la professió, en canvi, l'ingredient teòric, a més de la complexitat dels casos que s'han d'atendre, sol consistir en el pas per l'ensenyament superior de la Universitat, formació reglada i de més duració; a més, les pràctiques no són tan mecàniques, sinó que requereixen creativitat i pensament en l'acció.

Precisament a causa de la complexitat de sectors com el del turisme o la gastronomia, s'aconsella convertir aquests estudis en estudis universitaris, i el seu exercici, en la professió. Al seu torn, darrere del reconeixement com a professió hi ha una consciència de servei de qualitat; un compromís amb l'avenç en els coneixements i una consolidació del prestigi dels qui l'exerceixen, tant en el pla econòmic com en el social.

D'aquí ve que una altra diferència entre ofici i professió sigui l'organització de les professions en associacions o col·legis on es vetlla pel prestigi i progrés de la professió, tot defensant-la d'intrusos que poden danyar la confiança dipositada en els que posseeixen els títols que els

reconeix per poder exercir Per això es discuteixen els processos i passos que cal superar per obtenir el títol que qualifica per a l'exercici professional. Gràcies a això es garanteix el progrés en els coneixements i s'institucionalitza la seva transmissió.

L'ofici de sabater, de lampista o de fuster pot exercir-lo qui vulgui posar-s'hi. En el cas de la professió, en canvi, és necessari un permís, que consisteix en la possessió dels títols i tràmits que el col·legi ha decidit exigir. A més, si el professional no es preocupa d'estar al dia, és molt possible que la qualitat del seu servei se'n ressentí. En l'ofici hi ha un moment en què es domina la matèria i la tècnica. En la professió mai no acaba de ser així, per la cerca incessant d'excel·lència que n'exigeix el progrés i l'exercici.

No obstant això, la diferència que aquí i ara volem subratllar, perquè sense compromís ètic no serà possible, és la finalitat intrínseca que caracteritza la professió tot distingint-la de la resta. Aquesta finalitat és prèvia a l'elecció que fa el candidat de la seva futura professió. Dit d'una altra manera: un estudiant decideix si vol o no ser metge i quin tipus de metge (no només si generalista o especialista, sinó, sobretot, si serà bo o dolent, mediocre o excel·lent), però els fins de la medicina no els decideix ell; i des d'aquestes finalitats intrínseques a la professió es pot jutjar el seu exercici i a ell com a professional (Hortal, 1994). Per cert, val la pena explicitar que un mal professional no és un professional, ja que no es mereix la fe dipositada en ell per raó del càrrec.

Tant amb l'exercici d'un ofici com amb el d'una professió s'obté un salari, per bé que aquest no n'és la finalitat; si ho fos, la qualitat se'n ressentiria i es corrompia (MacIntyre, 1987). Si tant és fer-ho d'una manera o d'una altra perquè el client no hi entén i pagarà el mateix independentment del bon fer o del nyap, no només es corromp la confiança en aquest professional, sinó en tot el gremi que reuneix els qui practiquen l'ofici, al marge de què se sap o no se sap fer.

Malgrat que cada cop més s'exigeixen també títols per exercir determinats oficis, el pas per la Universitat ha resultat fonamental per prestigiar les tasques; per això, educar en la competència del compromís

ètic és un aspecte clau. I això tant en la dimensió ètica com en l'estratègica: èticament, perquè sense confiança no hi ha res que prosperi a llarg termini, ni tan sols els negocis; estratègicament, perquè si es vol continuar gaudint dels serveis d'una professió i de la compensació econòmica que, en conseqüència, hom està disposat a donar, el compromís ètic és, com diem, nuclear per al professional.

5.1.2. Coneixement: estat de la tècnica

Hem comentat que un ingredient central en el compromís amb la professió és l'adquisició dels coneixements, la qual cosa es concreta en el domini de l'estat de la qüestió i de les tècniques. En el domini de la tècnica es requereixen estudis, coneixements, metodologies, però també pràctiques. Això implica un doble coneixement: l'històric, les aportacions que van representar, els mèrits que cal que se'ls reconegui, i el domini en la resolució de problemes.

En efecte, entrar en una professió significa adquirir coneixements sobre la història de la professió, dels gegants sobre els quals s'aixeca. D'una banda, es tracta de coneixements històrics per saber d'on venim, perquè és el que explica com hem arribat fins aquí, i permet la comprensió i valoració justa dels assoliments i les contribucions. Quan s'entra en la tradició s'aprèn a dominar la professió i valorar-la en la seva mesura justa. D'altra banda, cal conèixer les qüestions tècniques i dominar-les en la pràctica. Forma part del manteniment viu de les professions i les tradicions el fet que els coneixements ho siguin al seu torn dels límits, de les obsolescències i d'aquelles qüestions que es resisteixen a ser tractades o respostes adequadament en la teoria i en la pràctica contemporànies.

Els exàmens, llavors, no consistiran només en obstacles que s'hagin de superar i oblidar, sinó en la prova de coneixements digerits, assumits i posats en pràctica, i tot plegat transforma el tipus de persona que hom és. Un esdevé professional bregant amb la professió de la mà dels qui l'acompanyen. I ha de demostrar que domina la matèria, la tècnica. Es pot enganyar el professor, però ningú no s'hauria d'enganyar a si mateix, ni als futurs clients, ni als col·legues de professió. Hi ha en joc moltes coses, entre les quals, com hem dit, la responsabilitat jurídica i moral.

Quan un està a la facultat, no hauria d'oblidar que el compromís amb la professió comença per assumir-ne els coneixements, no només per repetir-los a fi d'aprovar l'examen. I quan abandona la Universitat, el compromís continua en fer-se un digne representant de la professió: de la confiança en els professionals, del seu prestigi i del seu progrés. Però aleshores entra a formar part d'alguna cosa que el precedeix, una comunitat i una tradició: en prova de gratitud hauria de correspondre'ls.

5.1.3. Una comunitat i una tradició: sentit i orgull de pertinença

El compromís amb la professió és un compromís amb la realitat en un doble sentit. Per un costat, amb el servei o finalitat intrínseca que té la professió: ensenyar; construir edificis segurs i eficients per a la funció que han d'acomplir o pal·liar el sofriment, cuidar i sanar, com són les finalitats, respectivament, de la docència, l'arquitectura i la medicina. Una persona decideix ser docent, arquitecte o metge, però no en decideix les finalitats intrínseques, la raó de ser de la docència, l'arquitectura i la medicina. Ara bé, si en la vivència de tot això un es limita a no ser negligent per tal que no l'expulsin d'una professió, farà que la professió perdi quant a progrés, si no té cura de la qualitat ni contribueix a l'augment dels coneixements de la seva matèria.

Així doncs, no s'entra sense més ni més en una tradició i en una comunitat ortodoxa de pràctiques protegides històricament amb vista a la seva perpetuació, en una espècie de secret només per a iniciats. Justament es tracta de coneixements sempre històrics, i cal contribuir al fet que es desenvolupin. El coneixement de la tradició, l'esperit crític i certa fidelitat a la professió són part fonamental de l'equilibri de les professions. Per això, quan s'exerceixen s'institucionalitzen els estudis, que són reglats, i es constitueixen les deontologies i les bones pràctiques. Calen professionals crítics amb la professió perquè aquesta millori i no s'enquisti en un corporativisme desatent amb les finalitats intrínseques, amb el compromís amb la realitat de la professió i el servei que ve a satisfer, a fi que els professionals no es limitin a defensar uns honoraris, o a col·legues que no són bons professionals.

Les comissions deontològiques recorden els mínims morals i jurídics que qualsevol membre ha de garantir en el seu quefer. És el mecanisme d'autocontrol amb què es doten els professionals, que també comporta

una responsabilitat jurídica. El motiu pel qual es contracta un professional és que disposa del títol; el motiu pel qual se'l denuncia o no se'l torna a contractar és pel tipus de persona que és i la mena de professional que és. D'aquí ve que sigui rellevant recordar que la deontologia, els deures i el dret dels professionals són importants, però no són pas suficients: necessitem les virtuts, treballar i forjar la classe de persona que exerceix la professió.

Els col·legis han de trobar la manera de fomentar el talent i reconèixer les pràctiques excel·lents (perquè són innovadores, creatives, socialment o ecològicament responsables) mitjançant la formació dels col·legiats o amb premis a la trajectòria o la creativitat. El compromís amb la professió ho és alhora amb els companys i amb les persones que confien en cadascú, personalment i professionalment.

La universitat ha de contribuir a això en la formació dels futurs professionals. Cal formar professionals creatius, atès que l'obsolescència de les pràctiques i els avenços tècnics obliguen a estudiar cada dia quina podria ser una alternativa o una manera més adient d'exercir la professió. I la formació de professionals estudiosos i curiosos –ja que estar al dia exigeix formació contínua– no s'acaba amb l'obtenció del títol: el reciclatge no és una opció, sinó una obligació que s'accepta més fàcilment si un veu que millora com a persona i com a professional, ja que les dues cares tenen retroacció.

5.2. Recomanacions per fomentar el compromís ètic amb la professió

5.2.1. Codi i comissions deontològiques

Abans de triar els estudis és important informar-se de les seves característiques; no només de la nota de tall que es demana a la facultat, sinó també de les exigències morals que en comporta l'elecció. Ingressar en una professió és una elecció personal. El dia de benvinguda a aquesta caldria subratllar aquesta idea. El jurament hipocràtic, aquest bon costum dels metges, s'hauria d'estendre a totes les professions. Es tracta d'un ritual que recorda als metges, en finalitzar els seus estudis, que ingressen en la professió. El ritu del jurament serveix de recordato-

ri del compromís amb els fins que legitimen una professió i el deure no només de no corrompre-la amb males pràctiques, sinó també de millorar-la, i que contribueixi així a l'augment del patrimoni de la tradició i la manté al dia i amb bona reputació.

Les nostres recomanacions serien que, a l'inici, ja a la facultat, es donés a conèixer als estudiants el codi deontològic, les missions i visions d'aquests codis, els valors pels quals es vol caracteritzar la professió i, en coherència, els compromisos morals i jurídics dels professionals: i fer-ho tot amb respecte i admiració, no amb por i reserves. Amb la primera forma es generen bons professionals i confiança, i amb la segona, «professionals» a la defensiva, litigiosos. Durant els estudis, el coneixement exhaustiu del codi permetrà apel·lar-hi a l'hora de comentar casos.

També seria convenient conèixer els dictàmens de les comissions deontològiques, perquè són el resultat de les consultes que els col·legiats fan sobre els dubtes i les problemàtiques que genera l'exercici de la professió. Així mateix, seria interessant comptar, ja des de l'inici d'aquest llarg procés que no finalitza fins a la jubilació, amb els diferents parers al voltant d'alguns temes que puguin tenir distintes tradicions en la professió i distintes maneres d'enfocar el seu futur o progrés. Així es forma els futurs professionals en el bon exercici en sintonia amb els coneixements, les problemàtiques ètiques del dia a dia de l'exercici de la professió; és a dir, professionals reflexius, crítics, al dia: compromesos.

Tot això es pot concretar simulant comissions deontològiques en grups petits a l'aula. La idea és que emetin dictàmens a preguntes futuribles dels col·legiats. Més tard es poden discutir les possibles discrepàncies entre diversos grups.

5.2.2. Pràctiques

L'assignatura de Pràctiques és una ocasió òptima per educar el compromís ètic, ja que com que s'hi és en condició de principiant, en l'entorn laboral, això permet veure el tipus de professional que es requereix, adaptar-se a les circumstàncies: literalment, la persona es posa a prova. La competència del compromís ètic, específicament amb la professió, s'hauria d'avaluar atenent la qualitat del servei que l'estu-

diant dona *in situ*; més enllà que hagi estudiat força o que sigui el número u en les qualificacions teòriques. Tot això es posa especialment en relleu a les pràctiques. Com que es disposa de tutors, aquests van fomentant les fortaleses en l'alumne i orientant-lo perquè superi els punts febles: un no esdevé excel·lent si no és en l'exercici acompanyat de bons mestres.

Precisament per la importància que tenen en la consolidació del compromís ètic, les pràctiques haurien de ser avaluades amb molt de rigor: ara no es tracta de saber si l'estudiant té els coneixements –se suposa que els teòrics sí que els té, ja que ja està en un determinat nivell–, sinó de si disposa d'habilitats que podem anomenar «toves» (empatia, assertivitat, habilitats comunicatives, etc.), més difícilment avaluables amb un test o amb un examen dels habituals, però clarament apreciables quan s'observa com el futur professional té al davant un alumne, un pacient o un presumpte delinqüent al qual com a mestre, metge o advocat haurà de prestar atenció.

En concret, es recomana passar un test de dilemàtiques morals abans de les pràctiques per comprovar, més tard, si hi ha respostes o argumentacions diferents, o fins i tot si s'hi aprecia un canvi en el desenvolupament moral de l'estudiant.

5.2.3. Formació contínua i congressos: ús públic i ús privat de la raó

Encara que moltes de les professions neixen en entorns no assalariats (conegudes com a *professions liberals*), poden patir un revés enorme quan s'han de posar al servei d'altres. En aquest sentit, no només són fonamentals els col·legis i associacions de professionals, sinó també el foment de fòrums de discussió on es pugui compatibilitzar l'obediència a la institució en què algú presta els seus serveis com a assalariat (ús privat de la raó), i la discussió pública en entorns d'experts, com acostumen a ser els congressos (ús públic de la raó) (Kant, 2009). S'ha de trobar la possibilitat de veure les febleses de determinats serveis i institucions que mantenen la discussió pública de com poder-les solucionar. És important que, ja dins la Universitat, els professionals sàpiguen distingir tots dos usos. I és fonamental que la Universitat mateixa faciliti aquest tipus de congressos en un entorn d'imparcialitat, objectivitat i rigor.

En aquest sentit, es podrien considerar com indicadors de la qualitat d'un congrés de professionals tant l'espai i el temps dedicats a l'auto-reflexió i a l'autocrítica sobre l'estat de la professió com la presència de diferents generacions (sènior i júnior, estudiants dels darrers cursos de grau, o de màsters i professionals que es jubilen).

6. COMPROMÍS ÈTIC AMB LA UNIVERSITAT: REFLEXIONS I RECOMANACIONS

6.1. Reflexions per a la formació en el compromís ètic amb la Universitat

Les universitats actuals i les circumstàncies que avui les envolten han canviat notablement respecte de les d'altres temps. Es miri com es vulgui, poc tenen a veure amb les institucions medievals, les circumstàncies del segle XVIII o les institucions acadèmiques i les contingències de principis del segle XX. Per contra, és cert que el sentit i el significat de la tradició universitària segueixen estant presents. Les universitats d'avui dia, tot i que a la seva manera, continuen sent *universitas*, comunitats de mestres i estudiants que es dediquen a buscar el coneixement de la realitat en qualsevol dels seus àmbits, i això comporta, entre moltes altres coses, que també siguin comunitats de compromís ètic. Encara més, hom pot preguntar-se si una universitat podria no assumir aquest compromís. A continuació, apuntem alguns dels motius pels quals considerem que és obligació de la Universitat assumir el compromís ètic.

El primer motiu està arrelat a la configuració mateixa de la comunitat universitària. La trobada entre professors i estudiants es pot concebre com un esdeveniment que va més enllà de l'exposició de continguts per part d'uns i l'adquisició d'aquests per part d'altres. La formació universitària té a veure amb la transmissió, i aquesta relació té certs ingredients morals, ja que incorpora la influència personal i pedagògica del professor sobre els seus estudiants i viceversa (Steiner i Ladjali, 2005). La comunitat universitària que es limita a mercantilitzar la formació mitjançant la compra i venda de crèdits ECTS, com alguns han dit (Bermejo, 2009), es pot convertir en una comunitat freda, en una cooperativa de professors i estudiants que s'uneixen, o no, depenent de quins siguin els interessos de cadascun i de cada moment (Cortina, 1997). En aquest cas, la Universitat podria convertir-se en una empresa de serveis com moltes altres, en una organització que ofereix continguts ela-

borats per experts, on no es requereix una relació personal entre el qui ven i el qui consumeix.

Una formació universitària que es proposa transmetre l'excel·lència i influir en les persones que s'hi enrolen té unes connotacions ètiques gens negligibles. Sense anar gaire lluny, es tracta d'una comunitat que no es conforma d'assumir la realitat, sinó que pretén transformar-la si aquesta ho requereix; no es limita a conèixer la veritat de les coses, sinó que vol interpretar-la segons quines siguin les circumstàncies, i, finalment, no s'adequa al que és conegut, sinó que, en un sentit colom-bí, vol anar cap a allò que és nou. Estant així les coses, la comunitat universitària esdevé un conjunt de mestres i estudiants interessats en el coneixement vertader, bell i bo; per tant, es converteix en un grup de persones que formen una comunitat moral.

El segon motiu està relacionat amb un dels aspectes que va propiciar el naixement de les primeres universitats: ens referim a la figura de l'intel·lectual. L'adjectiu *intel·lectual* assenyala la pertinença a l'ententiment, així com a aspectes incorporals, morals o ètics. Si es fa servir com a substantiu, el terme es refereix a aquella persona que es dedica al cultiu de les ciències o les lletres. Aquestes accepcions no són incompatibles ni amb la professionalització ni amb l'humanisme; és a dir, una comunitat intel·lectual pot ser una comunitat que aspira al mateix temps a l'excel·lència professional i a la humana. La intel·lectualitat no és només un estat, també és una condició; no és només una meta que s'ha d'assolir, també representa una forma d'operar. La intel·lectualitat, en aquest sentit, també és una professió (Weber, 1983).

La comunitat universitària així concebuda no es conforma solament amb la professionalitat més o menys excel·lent dels seus membres, sinó que també s'ocupa del tipus de professionalitat que aquests poden arribar a exercir. En aquest punt es barregen, necessàriament, la qüestió més tècnica amb la més cultural o humanística, ja que la primera converteix en efectiva la segona, i aquesta informa i sustenta la primera. El nou escenari universitari europeu pot ser una bona oportunitat per incorporar aquest ingredient –si és que encara no s'ha fet– a les diferents comunitats universitàries. La comunitat universitària intel·lectual –in-

sistim un cop més– transcendeix la comunitat de persones cultes en un sentit científic i humanístic, encara que la inclou, ja que es refereix a la comunitat de persones que especulen amb el coneixement, que l'adquireixen, l'interpreten, el critiquen i li imprimeixen un caràcter prospectiu, és a dir, que l'assumeixen com a propi amb l'objectiu de millorar-se i de millorar allò que està a l'abast de la seva mà. Com aconseguir que una comunitat universitària es defineixi com una comunitat intel·lectual i, per tant, moral, és una de les qüestions que mirarem d'abordar a l'apartat següent.

El tercer i darrer motiu que parla de la Universitat com una comunitat moral és el que fa referència al seu mer funcionament, és a dir, a la convivència entre els seus membres i a la vida que hi té lloc. La Universitat, com qualsevol comunitat que es preï, està regida per uns hàbits i unes normes de convivència. Es tracta d'un assumpte que no només ha estat sempre present a la història de la Universitat, sinó que representa el seu ser substancial. La convivència a la Universitat ha marcat l'esdevenir de la gran majoria de les institucions universitàries, si no totes, i ha alimentat alguns dels prejudicis sobre els seus membres; per exemple, la història dels estudiants goliards a la universitat medieval, o dels professors *otiosi*, ociosos, al llarg del segle XVIII.

Convé recordar que la convivència a les primeres universitats es reglava fins a límits que no ens semblarien fora de lloc. Evidentment, els temps han canviat, però ens podem preguntar: en què s'ha transformat la convivència a les comunitats universitàries actuals? Alguns autors parlen de la infantilització dels estudiants universitaris, i lamenten que la Universitat s'assembli més als centres d'Educació Secundària dels quals provenen que no pas a la vida nova que haurien de trobar (Torrens, 2002). Tinguin raó o no en tinguin, aquestes visions més crítiques i pessimistes sobre la realitat actual, certament la Universitat no és el mateix que altres institucions educatives anteriors (Humboldt, 1991). També s'hauria d'afegir, sense que això negui el que s'acaba de dir, que els estudiants d'avui no són els d'altres temps, quan, per cert, no existia un sistema educatiu com el modern; fins i tot es pot dir que els estudiants de fa vint anys són diferents dels d'avui en dia. Aquest fet no s'ha de passar per alt. La modernitat, i més tard la postmodernitat, ens ha permès veure que la convi-

vència universitària pot respondre a diferents patrons i que la vida universitària pot ser viscuda de diferents maneres. Podríem afirmar, en relació amb la qüestió plantejada anteriorment, que totes dues, la convivència i la vida universitària, s'han transformat en quelcom de més dinàmic, obert, i que s'han derrocat les barreres que separaven els professors, juntament amb els coneixements que demostraven, dels estudiants.

Tanmateix, sabem que a la Universitat s'hi pot estar de moltes maneres, però alguna cosa ens diu que no s'hi pot estar de totes les maneres possibles. No, si el que de debò es pretén és que la Universitat sigui una comunitat moral. L'activitat universitària, entenent-la com allò que s'esdevé a la Universitat, és una activitat virtuosa, i la virtut té una estreta relació amb la pràctica. Les diverses pràctiques universitàries condueixen a fins externs; per exemple, a l'adquisició de determinades competències o a l'aprenentatge de determinats continguts, però caldria no oblidar que també condueixen a fins interns que resulta que posseeixen el mateix potencial formatiu que els anteriors. Un seminari, un treball en equip o una anàlisi d'un cas són més que un mitjà, també són un fi en si mateixos. Concebre les pràctiques universitàries només com a mitjà no és concebre-les en la seva totalitat; per tant, vol dir no extreure'n tot el seu potencial. L'escolta atenta de les veus autoritzades, la capacitat de quedar-se amb la informació més bona possible, l'esforç, la lectura crítica, la prudència intel·lectual, etc., són béns que s'adquireixen a partir de la participació en determinades pràctiques i en determinats formats de convivència universitària (MacIntyre, 1987).

La comunitat universitària que espera formar en el compromís ètic hauria d'aprofundir en aquest assumpte. La vida universitària hauria de ser una vida transformadora, la successió d'un conjunt d'experiències vitals que incideixin en el caràcter dels seus participants. En aquest sentit, la Universitat no finalitza amb l'obtenció del títol acadèmic, sinó que continua en la vida futura d'estudiants i professors. Altrament, es podria assemblar a una experiència més que consisteixi en alguna cosa similar a una carrera d'obstacles anomenats *assignments*.

6.2. Recomanacions per fomentar el compromís ètic amb la Universitat

Després del que s'ha dit, proposem una sèrie de recomanacions educatives que podrien ser rellevants per al desenvolupament del compromís ètic amb la Universitat. Com ja s'ha comentat a la introducció d'aquest text, no es tracta de fórmules matemàtiques que puguin ser aplicades en qualsevol moment i lloc, sinó més aviat d'invitacions, idees i suggeriments que es poden adaptar a cada realitat i temps com convingui.

6.2.1. Seminaris sobre la història, el sentit i el significat de la Universitat

El coneixement del passat de la Universitat aporta alguna cosa més que mera informació i sacia alguna cosa més que la curiositat. Conèixer d'on prové aquesta institució, quines van ser les raons per les quals es va institucionalitzar, així com les vicissituds per les quals ha passat en cada moment i lloc al llarg de la seva història és d'utilitat perquè els estudiants universitaris d'avui sentin que tenen un compromís amb la comunitat en què viuen uns anys de les seves vides. Òbviament, no s'està promovent una defensa de la tradició de la Universitat sense més ni més, sinó un coneixement d'aquesta a fi que ens hi reconeguem, que no perdem el que té de més valuós i que la superem en els aspectes que convingui, és a dir, a fi de revisar-la, valorar-la, criticar-la i adaptar-la a la nostra realitat. Quelcom de semblant es pot dir del que se'n podria dir «filosofia de l'educació universitària». I és que disposem de profundes reflexions sobre què és l'educació universitària i quin és el seu sentit i significat.

Dit això, seria bo que una universitat en general, o bé alguna de les seves facultats en particular, organitzés seminaris sobre diversos assumptes o temes relatius a la història, el sentit i el significat de la Universitat i la formació que s'hi ofereix. No cal que siguin gaires, potser un cada trimestre, els suficients per mantenir vius el coneixement i l'afecció a una institució tan digna.

6.2.2. Planificació d'un mode de vida típicament universitari

Concebem la formació universitària com un interval, una pausa en el temps, un intermedi entre l'educació que l'ha precedit, d'una banda, i,

de l'altra, una cosa que està per arribar, una futura professió i un esdevenir vital que no es coneixen de manera precisa. La formació universitària no és, no hauria de ser, una sort de complement que omple el buit que deixen altres ocupacions o responsabilitats. Es tracta de poder dedicar-se, sense lligams, a una activitat única i excepcional: la de mirar d'entendre el món des d'una determinada perspectiva, examinant-se un mateix en aquest exercici de comprensió. Vist així, es plantegen tres propostes. Una és presentar de manera explícita i solemne la vida universitària. El començament de la formació universitària no es pot reduir al fet de formalitzar una matrícula, parlar amb el cap d'estudis, fer una visita guiada al campus, o qüestions per l'estil. Cal que els estudiants escoltin una veu autoritzada i experimentada que expliqui què és la formació universitària i què és ser un estudiant universitari.

Una altra proposta interessant és el replantejament de la vida universitària que es desenvolupa en cada facultat. Per a això, és necessari recuperar el sentit de totes les activitats que complementen les que són només acadèmiques i que les enriqueixen. Ens referim a activitats que no són merament folklòriques, sinó que tenen ingredients educatius com ara la pràctica de l'esport, la música o el teatre, la participació en actes culturals, la pertinença a associacions estudiantils, el voluntariat universitari, l'aprenentatge servei, etc. Al manteniment d'aquestes activitats les universitats nord-americanes s'hi han dedicat especialment, i encara que puguin tenir una mica a veure amb el màrqueting o la captació de suculents ingressos, mantenir-les està fonamentat en l'educació integral i humanística dels estudiants.

L'última proposta, i segurament la més important, és el manteniment i la defensa dels hàbits morals, de les maneres d'«estar» en la vida universitària. No parlem d'atallar certes pràctiques o de fomentar determinats costums perquè sí, o només perquè suposadament unes entorpeixen i d'altres afavoreixen el floriment humà; es tracta d'apostar per uns hàbits i renunciar a uns altres perquè faciliten i entorpeixen, respectivament, la vida universitària. Així, per exemple, subratllar els llibres de la biblioteca, una pràctica força comuna a les nostres universitats, reflecteix descortesia o desconsideració envers el bé públic i representa una vida universitària que manca del sentit de pertinença a la comunitat. El mateix es podria dir de les parets pintades, les taules

ratllades, la impuntualitat, el fet d'aixecar-se enmig d'una classe, i tan-tes altres accions que no són en absolut adequades en una vida universitària bona. La vida universitària que concebem i defensem inclou el rebuig d'allò que és baix, vil i innoble, el desdeny a la vulgaritat, la mandra, el que és fàcil i el que és còmode.

Tot el que s'ha dit aquí demana un treball en equip. Ens atrevim a pro-positar la creació de comitès que es dediquin a aquesta tasca, grups for-mats per professors, estudiants i personal d'administració i serveis que reflexionin i decideixin quina vida universitària volen viure, que dibui-xin els contorns de l'interval de vida en què es troben els estudiants.

6.2.3. Incorporació d'un coneixement típicament universitari

El nivell d'especialització de la nostra formació universitària ha arribat al punt que, des del moment en què un estudiant inicia uns estudis, siguin els que siguin, comença a transitar per una espècie de sender els marges del qual tenen parets prou altes per no veure-hi més enllà. El primer any d'universitat no hauria de ser de concentració en una àrea de coneixement, sinó d'una certa dispersió en totes les àrees pos-sibles orientades vers un terreny concret i determinat. Dit d'una altra manera, caldria que els estudiants que es dirigeixin cap a la medicina, l'enginyeria o la farmàcia, abans de ser especialistes en la seva elecció, poguessin caminar per altres terrenys, més o menys familiars, com són les matemàtiques, la història, la literatura, la música, la sociologia, la psicologia i la filosofia. En aquests terrenys es troba la quinta essència de les idees que són necessàries per poder viure, i no només per exercir qualsevol professió. La combinació de ciència i cultura, del sabor rigo-rós i metòdic i de l'orientació cultural representa la naturalesa pròpia d'una identitat universitària.

Per aconseguir-ho, hi ha dues possibles opcions: que cada facultat orga-nitzi els cursos, seminaris o assignatures que consideri adients per as-solir aquest maridatge, o bé que entre totes les facultats, ja sigui d'una mateixa institució universitària o de diverses, organitzin aquest pro-grama cultural, de forma que cadascuna aportin el seu gra de sorra al projecte. L'última opció ens sembla més encertada per diverses raons. Si cada facultat té l'encàrrec d'aportar el seu curs, assignatura o semi-nari a aquest projecte cultural, podria reservar una aula especial per a

això amb un equip de professors també especial. Aquesta aula, custodiada pels seus membres, podria arribar a ser un autèntic lloc d'aprenentatge, un espai decorat i preparat per a l'ocasió, perquè, al mateix temps que s'hi explica una cosa, es pugui contemplar aquell quadre o aquell bust, escoltar aquella melodia o peça musical o manipular aquell giny de la ciència. Una altra raó té a veure amb els estudiants. Considerem important que hi hagi espais i moments universitaris en què s'apleguin estudiants de diverses facultats, que respirin aires diferents o fins i tot que visquin en climes dispars. Podria ser realment positiu per a ells tenir l'oportunitat de conèixer altres realitats, altres maneres de veure el món i de concebre'l; quelcom a què estaran obligats quan accedeixin al món social i professional que els espera fora de la Universitat.

6.2.4. Revaloració de la tutoria universitària

En no poques ocasions, la tutoria personal s'ha convertit unes vegades en una trobada merament informativa, i d'altres en un lloc de resolució de problemes o de conflictes burocràtics. El que es mira, principalment, és que l'estudiant estigui informat de tot allò que té a veure amb el seu procés acadèmic i que disposi d'un lloc i un moment per poder solucionar les contrarietats que podrien obstaculitzar aquest procés. En aquesta situació, per descomptat, la tutoria no requereix una sistematicitat ni és res que incumbeixi tots els estudiants. A parer nostre, aquesta tutoria és una reducció o minimització del que podria ser.

La tutoria universitària sembla un moment ideal per a l'exercici de la conversa. No ens referim només a un diàleg distès i amable, sinó també a una conversa en què sorgeixin i es plantegin temes importants i essencials, assumptes sobre els quals un es veu empès a rumiar i a pensar perquè incideixen en la seva manera de ser i viure. I és que un gran nombre d'estudiants d'avui dia passen per les nostres universitats sense haver hagut d'heure-se-les amb qüestions que podríem qualificar de «fonamentals» per a la persona. La Universitat no és només una institució epistemològica dedicada al coneixement, també és una institució ontològica, és a dir, centrada en el ser. La formació universitària, especialment la que s'ofereix als estudiants que provenen del Batxillerat o de cicles formatius, també consisteix a conduir l'estudiant cap al qual està cridat a ser. I això que està cridat a ser ho ha de descobrir per si mateix.

La tutoria, tal com es presenta aquí, no constitueix una tasca senzilla. Per un costat, exigeix que a cada facultat hi hagi professors ben formats, professors que, a més, assumeixin que la conversa personal amb els seus estudiants és una part fonamental de la seva tasca docent; per un altre, requereix que les institucions universitàries situïn la tutoria en un lloc de preferència, que no la tractin com una qüestió que depengui de l'elecció personal de cada estudiant i professor.

7. CONCLUSIONS

A continuació, s'assenyalen algunes conclusions del nostre treball:

1. En relació amb el compromís ètic i la Universitat: aquesta institució està cridada a plantejar una formació universitària que vagi més enllà de la formació professional i tècnica. La Universitat és *per se* una comunitat moral, i aconseguir que els estudiants la considerin i visquin com a tal pot aportar resultats fructífers, tant per al funcionament mateix de la Universitat com per a la comunitat social en què es troba incardinada.
2. Pel que fa al compromís ètic i la realitat: la realitat, amb la seva complexitat, s'imposa al subjecte com allò que s'ha de conèixer i com allò per què cal actuar. Adquirir un compromís ètic amb la realitat suposa ser capaç d'atendre el que la realitat posa al nostre abast, cosa que demana desenvolupar la capacitat de comprensió i la sensibilitat, així com la voluntat i el valor necessaris per actuar justament.
3. El compromís ètic amb la professió ho és amb la realitat de servei que aquesta professió ve a cobrir, és a dir, la seva raó de ser, amb la seva missió. Aquest compromís s'ha de formar ja a l'inici dels estudis universitaris, fent-los prendre consciència dels requisits que comporta l'exercici d'una professió.
4. El compromís amb la professió també ho és amb la comunitat i amb la tradició de la qual es passa a formar part; aquest compromís implica conèixer els límits i l'autocontrol que fa explícits la deontologia, així com un esforç per mantenir la reputació d'una professió. El compromís no és merament conservador, sinó que comporta creativitat, innovació i formació continuada.
5. La responsabilitat moral i jurídica que té el professional l'obliga a rendir. Al professional se li exigeix públicament la responsabilitat de la qualitat que ofereix, una qualitat del servei que ha d'estar en sintonia amb els cànons reconeguts per l'estat de la ciència i la raonabilitat dels emoluments.
6. Atès que la Universitat s'ha convertit en la institució garantista de la confiabilitat en el bon fer dels professionals que ha format, l'educació en la competència del compromís ètic amb la professió ha de formar part explícitament dels currículums i de la seva responsabilitat social.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Aristòtil (1999). *Ètica a Nicómaco*. Madrid: Centre d'Estudis Polítics i Constitucionals.
- Bermejo, J. C. (2009). *La fábrica de la ignorancia. La universidad del «como sí»*. Madrid: Akal.
- Bloom, A. (1987). *The closing of American mind*. Nova York: Simon and Schuster.
- Brunet, G. (2003). *Ètica y narración*. Mèxic: Edere.
- Callahan, D. (1980). *Ethics Teaching in Higher Education*. Nova York: The Hastings Center Report, Plenum Press.
- Carreras, J., (2005). *Competència i plans d'estudi*. Barcelona: Universitat de Barcelona
- Collini, S. (2012). *What are universities for?* Londres: Penguin Group.
- (2017). *Speaking of universities*. Londres: Verso.
- Cookson, P. (2010). «Implications of internet technologies for Higher Education: North American perspectives». *Open Learning*, 15(1): 71-80.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Delbanco, A. (2012). *College, what it was, is, and should be*. Nova Jersey: Princeton University Press.
- Dewey, J. (1967). «Teaching ethics in the High School». *Educational Theory*, 17: 219-221.
- Duska, R. (1985). «Literature and Moral Education». A: Sommers, C.; Somers, F. (ed.). *Virtue & vice in everyday life*. Orlando: Harcourt Brace College Publishers.
- Elliot, D. (1995). «Case studies for teaching research ethics». *Professional Ethics*, 3-4: 179-198.
- European Commission (1995). «White paper on education and training. Teaching and learning: towards the learning society». COM, 95: 590.
- Farrell, G. M. (ed.) (1999). *The development of virtual education: a global perspective*. Vancouver: The Commonwealth of Learning.
- Fry, H.; Ketteridge, S.; Marshall, S. (2009). *A handbook of teaching and learning in Higher Education enhancing academic practice*. Nova York: Routledge.
- González, J.; Wagenaar, R. (ed.) (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report. Phase one*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hernández, J.; Delgado-Gal, A.; Pericay, X. (2013) (ed.). *La universidad cercada. Testimonios de un naufragio*. Barcelona: Anagrama.

- Hirsch, E. (1983). «Cultural literacy». *The American Scholar*, 52(2): 159-169.
- Hortal, A. (1994). *Ética general de las profesiones*. Madrid: Universidad de Comillas.
- Humboldt, W. (1991). «Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín». A: Bonvecchio, C. (ed.). *El mito de la Universidad* (pàg. 75-96). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kant, I. (2009). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Alianza Editorial.
- Karseth, B. (2006). «Curriculum restructuring in Higher Education after the Bologna process: a new pedagogic regime». *Revista Española de Educación Comparada*, 12(1): 255-284.
- Kerr, C. (2001). *The uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kiss, E.; Euben, P. (2010) (ed.). *Debating moral education. Rethinking the role of the modern University*. Durham: Duke University Press.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development. The psychology moral development*. San Francisco: Jossey Bass.
- Lapsley, D.; Clark, F. (2005). *Character psychology and character education*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- Llovet, J. (2011). *Adiós a la Universidad. El eclipse de las humanidades*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Lucas, R.; Lammont, N. (1998). «Combining work and study: an empirical study of full-time students in school, college and University». *Journal of Education and Work*, 1(1): 41-56.
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Marcuse, L. (1969). *Filosofía americana*. Madrid: Guadarrama.
- Mauri, M. (2016). «El ser existencial. Dimensión filosófica». A: Buxarrais, M. R.; Burguet, M. (coord.). *Aprender a ser* (pàg. 17-26). Barcelona: Graó.
- Moore, S. (2008). «Practical approaches to ethics for colleges and universities». *New Directions for Higher Education*, 142.
- Murdoch, I. (1980). *The sovereignty of good*. Londres: Routledge.
- Newman, J. (2008). «Service learning as an expression of ethics». *New Directions for Higher Education*, 142(3): 17-25.
- OECD (1997). *DeSeCo project. Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations*. París: OECD.
- Olssen, M.; Peters, M. A. (2005). «Neoliberalism, Higher Education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism». *Journal of Education Policy*, 20(3): 313-345.
- Onushkin, V. (1973). *Planning the development of universities* (vol. II. *Analysis of the questionnaire*). París: Unesco.

- Pérez-Díaz, V. (2010). *Universidad, ciudadanos y nómadas*. Oviedo: Nobel.
- Procaro Foley, E.; Bean, D. (2002). «Institutions of Higher Education: cornerstones in building ethical organizations». *Teaching Business Ethics*, 6: 101-116.
- Salinas, P. (2011). *Defensa del estudiante y de la Universidad*. Sevilla: Renacimiento.
- Sandel, M. (2011). *Justicia. ¿Hacemos lo que debemos?* Barcelona: Random House Mondadori.
- Sloam, J. (2008). «Teaching democracy: The role of political science education». *British Journal of Politics and International Relations*, 10: 509-524.
- Steiner, G.; Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.
- Torrens, R. (2002). *Noves raons de la Universitat. Un assaig sobre l'espai universitari català*. Vic: Eumo.
- Weber, M. (1983). *El trabajo intelectual como profesión*. Barcelona: Bruguera.

NORMES PER A LA PRESENTACIÓ D'ORIGINALS PER A LA COL·LECCIÓ

http://www.ub.edu/ice/llobres/eduuni/Normas_presenta.pdf

NORMES PER ALS COL·LABORADORS

http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/normas_pres.pdf

EXTENSIÓ

Les propostes del Quadern no podran excedir **l'extensió de 50 pàgines (en Word)**, uns 105.000 caràcters, espais, referències, quadres, gràfiques i notes incloses.

PRESENTACIÓ D'ORIGINALS

Els textos han d'incloure, en format electrònic, un **resum** d'unes deu línies i tres paraules clau, no incloses al títol. Igualment han de contenir el **títol**, un **abstract** i tres **keywords** en anglès.

Per a les **formes de citar i referències bibliogràfiques** han de remetre's a les utilitzades en aquest *Quadern*.

AVALUACIÓ

L'acceptació d'originals es regeix pel **sistema d'avaluació externa per pars**.

Els originals són llegits, en primer lloc, pel **Consell de Redacció**, que valora l'adequació del text a les línies i objectius dels *Quaderns* i si compleix els requisits formals i els mínims de contingut científic exigits.

Els originals són sotmesos, en segon lloc, a **l'avaluació de dos experts**, especialistes en la temàtica de la qual tracta l'original i l'àmbit disciplinari corresponent. Els autors reben els comentaris i suggeriments dels avaluadors i la valoració final amb les esmenes i canvis que cal fer, si és el cas, abans de ser acceptat per a la seva publicació.

Si els canvis exigits són significatius o afecten bona part del text, el nou original és sotmès a l'avaluació de dos experts externs i d'un membre del Consell de Redacció. El procés es duu a terme com a «doble cec».

Revisors

http://www.ub.edu/ice/llobres/eduuni/Revisores_Octaedro.pdf

L'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de Barcelona inicià fa uns anys la publicació dels **QUADERNS DE DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA** amb l'objectiu de posar a l'abast del professorat universitari documents i materials de treball referits a temes relacionats amb la docència superior que facilitessin la seva formació, l'intercanvi d'experiències i la difusió de «bones pràctiques» docents. Amb aquests *Quaderns* pretenem estar atents als temes nous i emergents en l'actual conjuntura universitària, per tal de donar a conèixer i difondre iniciatives innovadores en el camp de la docència universitària, que responguin a les línies següents:

- Propostes de marcs de referència rigorosos i generals que ajudin a clarificar conceptes clau.
- Estratègies docents i bones pràctiques de planificació, metodologia i avaluació de l'ensenyament-aprenentatge, desenvolupades en contextos acadèmics específics i diversos.
- Tècniques i tàctiques, de marcat caràcter didàctic, presentades en materials i propostes concretes de treball i reflexió sobre la pràctica d'equips docents disciplinaris o interdisciplinaris.

