

LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE LA ÉTICA

Margarita Mauri

“Por tanto, puesto que el presente tratado no es teórico como los otros (pues no investigamos para saber qué es la virtud, sino para ser buenos, ya que en otro caso sería totalmente inútil)...” (EN, II,2, 1103b 26-29)

INTRODUCCIÓN

PRIMERA PARTE : LOS CURSOS DE ÉTICA EN LA UNIVERSIDAD

Capítulo 1: ¿Puede enseñarse ‘Ética’?

Capítulo 2: ¿Es necesario enseñar ‘Ética’?

Capítulo 3: Finalidad de los cursos de Ética en la Universidad (Por qué)

1. Objetivos intelectuales¹
2. Objetivos emotivo-conductuales

Capítulo 4º: Contenido de los cursos de Ética en la Universidad (Qué)

Capítulo 5º: El método de los cursos de Ética en la Universidad (Cómo)

Capítulo 6º: Características de los cursos de ética para profesionales

Capítulo 7º: Objeciones a la existencia de cursos de Ética en la Universidad²

SEGUNDA PARTE: LOS DOCENTES

Capítulo 1º: La dimensión moral del profesor

Capítulo 2º: Características de un profesor competente

Capítulo 3º: Deberes del Profesor

Capítulo 4º: Virtudes de los docentes

Capítulo 5º: Actitudes de exposición

Capítulo 6º: Adoctrinamiento y neutralidad

Capítulo 7º: Libertad de cátedra

Capítulo 8º: Vida privada y enseñanza de la Ética

Capítulo 9º: La relación profesor-alumno

CONCLUSIÓN: LA UNIVERSIDAD Y LA ÉTICA

¹ Sigo en este punto las consideraciones de D.B. ANNIS en Teaching Ethics in Higher Education: Goals and the Implication of the Empirical Research on Moral Development; *Metaphilosophy*, 23(1992), p. 187-202.

² Objeciones: 1ª), 3ª) en Annis y Macklin; 2ª), 2b) en Macklin; 4ª) en Williams.

INTRODUCCIÓN

Los alumnos de primer curso de Ética muestran su asombro ante el número de explicaciones filosóficas diferentes que recibe una misma realidad, esa realidad a la que Kant llamó *faktum* de la moralidad y que todo filósofo tiene ante sí cuando despliega su explicación filosófica. El conjunto de teorías filosóficas que se esfuerzan por dar razón de la vida moral, de esa inquietud cotidiana por conocer dónde se encuentra la frontera de nuestro deber moral, forma el conjunto de lo que llamamos 'Ética'. Aunque en el vocabulario corriente 'Ética' y 'Moral' vayan revueltas, cabe establecer entre ellas una distinción; mientras el término 'Moralidad' se refiere al ámbito vivencial, el de 'Ética' entra en el de la explicación racional, filosófica de la vivencia moral. Por eso suele decirse que (quizá) pueda enseñarse Ética, pero no moralidad. Ciertamente hay o puede haber una conexión entre ellas, la hay en la medida en que la reflexión puede incidir en la conducta y en que de ésta parten los filósofos para ofrecer su explicación filosófica, pero 'Ética' y 'Moralidad' mantienen un campo de referencia distinto. En realidad, existe la Ética porque existe la moralidad, pero las clases en la universidad no son clases de moral, son clases de Ética incluso en el supuesto de que uno de los objetivos de la Ética sea el de la moralidad.

La cuestión acerca de la enseñanza universitaria de la Ética incluye planteamientos de diversa naturaleza que serán abordados en el transcurso de este trabajo. Sin embargo, uno de los temas del que depende el enfoque de la mayoría de las cuestiones es el de la educación moral. Dentro de esta cabe desde la consideración general de si la Universidad ha de tener como objetivo la educación moral de los estudiantes universitarios, hasta la pregunta, más particular, sobre si ese objetivo, la educación moral de los estudiantes, ha de ser uno de los objetivos propios de la asignatura de 'Ética'. Que la relación docente-discente –sea cual sea la asignatura en que se dé esa relación- lleva emparejado un aprendizaje moral no parece discutirse, lo que sí, en cambio, suele ser objeto de controversia es si, en tanto que objetivo intencionalmente buscado y programado, la Universidad, como institución, junto a sus profesores, y través de las distintas asignaturas, ha de tener como objetivo la educación moral de los alumnos. Para L. Miles (et alia) parece claro que la Universidad ha suprimido, o al

menos reducido, su papel de educadora, y en su artículo *Ethical Concerns for the Modern University*³ se explican los tres mitos que han disminuido la presencia de la educación moral en la enseñanza superior. Al primer mito lo llaman ‘el mito de las artes liberales’. El concepto clásico de ‘artes liberales’ incluía como finalidad la educación del razonamiento moral; perdido en la actualidad el concepto de “artes liberales”, se ha perdido también la finalidad de las materias que lo integraban. De la mano de este mito, aparece el segundo, el de la ‘worldly education’ (educación mundana): los universitarios no poseen un conocimiento amplio del mundo porque la Universidad está dedicada a la formación de especialistas. La especialización excluye la educación moral que, a menudo, aparece como un adorno innecesario para el que se especializa. Sin embargo, en el mundo moderno, ni el conocimiento ni las relaciones personales se rigen por criterios de tanta especialización porque, aunque el ejercicio profesional requiera de un conocimiento muy especializado, en ese mismo profesional hay otras facetas importantes como son la relación con los demás, la toma de decisiones o el autoconocimiento que, siendo necesarias, no se adquieren con la especialización. Y, en tercer lugar, L.Miles (et alia) hablan del mito de la neutralidad. Este mito consiste en defender que tanto la Universidad como sus miembros pueden ser neutrales en la transmisión de valores morales. La neutralidad es un mito, dicen L. Miles (et alia), porque los valores morales están presentes en todas las formas de comunicación, tanto en lo que se dice como en lo que se calla.

Parece evidente que la educación moral, entendida como la capacidad de ‘ver’ lo que es bueno, requiere de una comunidad preocupada por inculcar hábitos buenos. ¿Ha de ser la universidad una de esas comunidades?

³ MILES, L., SCHAFF, R., CALLAN, R.J., NATALE, S.M., *Thought*, 60(1985)237, p. 221-283.

PRIMERA PARTE: LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE LA ÉTICA

LOS CURSOS DE ÉTICA EN LA UNIVERSIDAD

Capítulo 1: ¿Puede enseñarse ‘Ética’?

“Si hay enseñanza, los valores morales están presentes, aunque con frecuencia estos valores no sean reconocidos. ¿Puede enseñarse ética?’ es una pregunta conceptualmente confusa. La ética se enseña. Más aún, se enseñan valores morales y no se puede fracasar en su enseñanza en el sentido de que permiten la relación profesor-alumno y también el ethos, el método y los objetivos de la clase. La cuestión urgente es *qué* valores morales se enseñan y qué teoría de la educación será lo suficientemente rica para reflejar esa práctica. Hasta que no pongamos en claro estos temas, las cuestiones acerca de la ética en la profesión docente continuarán repitiendo la vieja ortodoxia y perdiéndose en trivialidades”⁴

Lo que pueda entenderse bajo el término ‘Ética’ es, sin duda, muy diverso. Basta tan sólo con acercarse a las definiciones ofrecidas por los distintos autores para apreciar diferencias sustanciales entre los modos de concebir este conocimiento convertido en disciplina. Sin embargo, el sólo hecho de formular una definición sitúa a aquéllos que la ofrecen dentro del grupo de los autores que defienden que la Ética puede enseñarse. La definición es una conceptualización, la apreciación filosófica, racional, del hecho de la moralidad. El análisis filosófico de la dimensión moral, sea este análisis el que sea, nos introduce en el campo de la Ética. Mientras la moralidad se vive, la Ética se explica. De ahí que pueda intentarse enseñar Ética o Filosofía Moral, pero no pueda enseñarse moral. El fenómeno de la moralidad experimentado por los seres humanos es objeto de reflexión, y esa misma reflexión comunicada al que atiende a la explicación puede reincorporarse al mundo de lo vivencial, pero esa incorporación ya no pertenece al dominio de la Ética, sino al de la moral. Las complejas explicaciones sobre la moralidad ofrecidas por los filósofos con el fin de poner al descubierto los fundamentos y entresijos de lo que Kant llamó el *faktum* de la moralidad no pretenden, en su mayoría, sustituir el ejercicio moral de la decisión personal por una explicación racional teórica, sino, más bien, clarificar esa decisión, pero de ningún modo anularla. Ante lo que se ha llamado ‘dimensión moral’ del hombre, las actitudes pueden ser diversas. Puede negarse el fenómeno moral, la necesidad/posibilidad de análisis de ese fenómeno o bien la eficacia de ese análisis con respecto a su influencia en lo vivencial. Y, de

⁴ CHURCHILL, L.R., The Teaching of Ethics and Moral Values in Teaching. Some Contemporary Confusions; *Journal of History of Education*, 53(1982)3, p. 306.

hecho, estas podrían ser las tres razones esgrimidas para justificar la imposibilidad de enseñar 'Ética':

- a) La negación en virtud de lo que constituye el objeto de la Ética, a saber, la moralidad.
- b) La imposibilidad de analizar el fenómeno de la moralidad.
- c) O bien, siendo el análisis de la moralidad posible, la Ética resulta inútil porque su estudio no puede cambiar la conducta individual.

A favor de la enseñanza de la Ética están todos aquellos autores y profesores que:

- a) Afirman la existencia del objeto de la Ética, a saber, la moralidad.
- b) Consideran posible el análisis de la moralidad.
- c) Defienden que el análisis de la moralidad, objeto de la Ética, debe cumplir el primero o/i el segundo objetivo: 1º) que agudice la capacidad intelectual del estudiante a la hora de considerar las cuestiones de la vida moral (objetivos intelectuales), y 2º) que el análisis racional de la moralidad revierta en la conducta individual (objetivos emotivo-conductuales). En este caso, se defiende que una de las finalidades de los cursos de Ética ha de ser la educación moral de los alumnos. Queda por señalar hasta qué punto el primer objetivo tiene sentido sólo si se refleja en el segundo.

Una gran parte de los autores que responden negativamente a la pregunta sobre si puede enseñarse 'Ética' lo hace apoyándose en la imposibilidad de conseguir que la especulación racional influya en la experiencia vital. Para estos autores, el único interés del ejercicio racional sería el de influir en la moralidad vivida puesto que, de no ser así, la especulación racional perdería su sentido. Considerar filosóficamente cómo debería ser la conducta del hombre cuando el profesor está convencido de que este ejercicio intelectual no afectará para nada la vida moral del alumno, no tiene ningún sentido. Desde este punto e vista, el profesor cree que el verdadero sentido de la enseñanza de la Ética está en su capacidad de modelar o modificar conductas, pero al estar convencido de que la reflexión no incide en lo vivencial, concluye que la Ética no puede ser enseñada⁵.

⁵ De lo cual se desprende que el profesor que mantiene que la enseñanza de la Ética es posible, en el caso de que tenga entre sus objetivos los emotivo-conductuales, ha de estar convencido de la eficacia de los argumentos racionales como instrumentos de cambio de lo vivencial, y que los estudiantes universitarios están todavía a tiempo de este cambio.

En el supuesto de que el objetivo básico perseguido por el docente de los cursos de Ética sea los objetivos emotivo-conductuales⁶, la respuesta a la pregunta sobre si puede enseñarse 'Ética' es negativa por dos razones:

a) Si la realización de cursos de Ética en la Universidad se lleva a cabo con la finalidad de conseguir un determinado carácter en los alumnos, los cursos de Ética son inútiles porque cuando los estudiantes ingresan en la Universidad sus valores y modelos morales ya están determinados y no pueden cambiar. Con esta afirmación viene a decirse que enseñar 'Ética' con la intención de obtener objetivos emotivo-conductuales es inútil y lo mismo ocurre con los objetivos intelectuales si se pretende que –a largo plazo- se vean reflejados en la conducta. Contra esta forma de ver las cosas el principal argumento que J. Rest⁷ opone es el de que la premisa base es falsa: entre los 20 y los 30 años, dice J. Rest, se producen en el ser humano cambios tan profundos como los que se dan en la adolescencia, cambios unidos a la reconceptualización que cada individuo hace de su forma de ver la sociedad y del papel que juega en ella. De esta forma, puede decirse que la formación del alumno sigue mientras éste recibe educación dentro del ámbito universitario o cualquier otro ámbito, y se estanca cuando la abandona. Por tanto, la educación moral deliberada con la intención de influir en la conducta es efectiva puesto que la percepción y el juicio moral –objeto de atención en la educación moral- van unidos a la conducta individual. Esto equivale a decir que, por lo que se refiere a la posibilidad de su logro, los objetivos emotivo-conductuales pueden proponerse como objetivo de la enseñanza de los cursos de Ética. No cabe, pues, negar la enseñanza de la Ética con base en la imposibilidad de influir en la conducta de los alumnos en tanto que las posibilidades de cambio o de reorientación moral están todavía abiertas. En este sentido creo que no podría decirse que la posibilidad de un cambio de rumbo o de orientación, ya sea radical o parcial, no sea siempre un camino abierto. La única condición que se requiere es el interés del que atiende la reflexión, y no tanto la edad. Es más, posiblemente esa reflexión filosófica acerca de los temas de la moralidad sea mejor comprendida por quien más ha vivido si tiene, claro está, un interés sincero en dejarse llevar por la reflexión. La afirmación de que a cierta edad valores y modelos morales están ya determinados no puede cerrar la puerta a los cambios si el sujeto vive abierto a un proceso de superación moral.

⁶ Vid. *Infra*, capítulo 3º: Finalidad de los cursos de Ética en la Universidad.

⁷ Can Ethics Be Taught in Professional Schools?. *The Psychological Research; Easier Said than Done*, (1988) Winter, p. 22-26. En el mismo sentido S. BIRD et alia, *Teaching and Learning Research Ethics; Profesional Ethics*, 4(1995)3-4, p. 155-178.

b) En segundo lugar, si vinculamos la enseñanza de la Ética a la obtención de unos resultados que incluyan, como finalidad principal, el cambio o la formación del carácter moral de los estudiantes, resulta evidente que la enseñanza de la Ética es imposible porque nunca se consigue ese objetivo inicial propuesto. Claro está que, en este caso, se está afirmando la imposibilidad de enseñar Ética porque se defiende que los objetivos primordiales de su enseñanza no son los intelectuales sino los objetivos emotivo-conductuales, aunque estos últimos no puedan ofrecerse más que a través de los primeros. Desde este punto de vista, la enseñanza de la Ética sería posible siempre y cuando nos limitáramos a perseguir sólo objetivos intelectuales. Frente a esta objeción caben, al menos, tres posiciones:

- 1) Mantener los objetivos emotivo-conductuales aunque rebajando la exigencia de su materialización en la conducta
- 2) Fijar sólo objetivos intelectuales.
- 3) Hay una tercera vía que matiza la formulación de la primera: la finalidad de los cursos de Ética no es cambiar el carácter de los alumnos sino educar su sensibilidad ante los fines de la vida y los medios para conseguirlos⁸.

A propósito de esta clase de objeciones, observa D.C. Bock⁹ que si partimos de la base de que la actuación moral está emparentada con el pensamiento, cabe esperar que todos aquéllos que se hayan ejercitado en la reflexión sobre cuestiones morales tengan que encontrarse más cerca de la práctica de los principios morales que los que no hayan recorrido ese camino, o lo que es lo mismo, la reflexión acerca de las cuestiones éticas suele aproximar al alumno a una actuación de acuerdo con esa reflexión. Bock responde con este argumento a la objeción del profesor escéptico según el cual aprender a razonar los problemas morales tiene poco que ver con la adquisición de un carácter moral que conduzca a poner en práctica los valores aprendidos.

D. Callahan¹⁰ divide las finalidades de los cursos de Ética en tres clases: a) fines que son importantes para todos los cursos de Ética, sin distinción de nivel o de contexto; b) fines que son dudosos para cualquier clase de cursos; y c) fines opcionales o importantes según en qué contexto nos encontremos. Los objetivos emotivo-conductuales pertenecen a los fines que Callahan considera dudosos. Aduce cuatro razones para sostener su tesis:

⁸ MOORE, W., An Experimental High School Course in Ethics and Logics; *Educational Theory*, 17 (1967), p. 250.

⁹ Can Ethics be Taught?; *Change Magazine on Higher Education*, (1976), p. 26-30.

¹⁰ Goals in the Teaching Ethics; *in Teaching Ethics in Higher Education*; New York, The Hastings Center Report, Plenum Press, 1980, cap. 2.

- 1) Si uno de los objetivos de los cursos de Ética ha de ser el de cambiar la conducta de los estudiantes, habrá que pensar cómo puede conseguirse este objetivo cuando los estudiantes pasan gran parte del tiempo fuera de clase. Al parecer, Callahan parece poner en duda este objetivo por la alta probabilidad de su fracaso. La influencia que los cursos de Ética puedan tener sobre la conducta de los estudiantes entra a competir con la influencia que los estudiantes reciben de otros contextos. Sin embargo, contrargumenta D.B. Annis¹¹, la garantía de éxito no puede ser una razón para mantener un objetivo, es decir, la escasa probabilidad de éxito no es una razón para rechazar un objetivo. Ningún curso se llevaría a cabo si dependiera del éxito total de sus objetivos.

A la observación de Annis puede añadirse esta otra. Los objetivos de un curso han de mantenerse aun cuando su logro sea efectivo sólo para una pequeña parte de los alumnos. Por otro lado, está el tema de la comprobación de los resultados obtenidos en cada curso. ¿De qué modo evaluar si los objetivos han sido alcanzados cuando su logro puede ser inmediato o mediato? Sólo en el caso de un logro inmediato el profesor puede constatar la eficacia del curso impartido. Que la influencia teórica en el ámbito de la praxis sea inmediata es, sin embargo, poco probable.

- 2) En el caso de los cursos de Ética aplicada, éstos no pueden pretender cambiar una conducta que todavía no se ha realizado, ya que los estudiantes no han tenido todavía actividad profesional. Es evidente que los cursos de ética para futuros profesionales no pueden pretender cambiar o influir en el ejercicio profesional diario porque éste todavía no existe; sin embargo, el objetivo de los cursos de Ética se centra, en este caso, en preparar o influir en el alumno en una conducta profesional futura. La reflexión se realiza en el presente con la aspiración de que modifique la forma futura de abordar el ejercicio profesional, o de que despierte en el alumno unas reflexiones que le preparen para su futuro ejercicio profesional.
- 3) La sola pretensión de que un curso de Ética tenga por objetivo cambiar la conducta de los estudiantes presupone que ésta debe de ser inmoral o inaceptable. Quizá no sea necesariamente inmoral o inaceptable, puede ser también inmadura o mejorable en ciertos aspectos. Siempre que no se dé por concluido el proceso de educación moral, puede defenderse que un curso de Ética tenga como objetivo la superación de un determinado rasgo del carácter o la superación de un estadio moral sin mantener por ello que el grado de moralidad mostrado sea deficiente o inaceptable.

¹¹ Op. Cit., p. 192.

- 4) Iniciar un curso de Ética con el objetivo de investigar qué es una buena conducta, parece incompatible con mantener, al mismo tiempo, el objetivo de intentar cambiar la conducta de los estudiantes a través de la reflexión. Si se mantiene este segundo objetivo, el primero pierde todo su sentido. El profesor sabría ya, antes de iniciar la investigación, en qué consiste una buena conducta. Sin embargo, contra el argumento de Callahan, Annis¹² afirma que no parece necesario iniciar una investigación ética para condenar actos como, por ejemplo, el de robar libros de una Biblioteca. La reflexión filosófica acerca de cuál debería ser nuestra conducta en determinada situación puede ser objeto de debate y controversia, sin embargo, la comparación entre las explicaciones de los filósofos moralistas revela que sus discrepancias van más allá de la decisión moral -en la que la mayoría coincidiría-, para situarse en la justificación de la decisión moral. En muchos casos, pues, la reflexión filosófica sobre la conducta buena se ciñe al fundamento de la conducta buena más que al aspecto material de la decisión. Hay ejemplos, como el que cita Annis, en los que la investigación no se centraría en los deberes *prima facie* como el de no quemar libros, sino en el porqué no deben realizarse actos de ese tipo. Sólo en los casos en los que la decisión no sea evidente, la investigación, centrada en cuál es la conducta buena, es incompatible con el objetivo de conseguir influir en la conducta del alumno.

Callahan concluye que la iniciativa de cambio de conducta ha de ser siempre una iniciativa de cada estudiante, aunque los cursos de Ética puedan ofrecer instrumentos verbales adecuados que conduzcan a los estudiantes a la autocrítica, antesala del cambio emotivo-conductual. Sin embargo, la posición de Callahan resulta algo contradictoria si comparamos estas críticas con el tercero de los fines que el autor califica de ‘importantes’, a saber, el de despertar en los alumnos un sentido de la obligación moral. Este objetivo, dice Callahan, persigue que el alumno conecte la decisión con la actuación, es decir, que aquello que el alumno considera racionalmente bueno se vea internamente comprometido a realizarlo. No se trata de adoctrinación¹³ –aclara Callahan- porque esto pertenece a la libertad y a la responsabilidad individual. No obstante, puede decirse que siempre que un curso de Ética se proponga que el alumno dé el paso de unir la teoría a la práctica, nos encontraremos dentro de los objetivos emotivo-conductuales que Callahan rechaza y que, sin embargo, en este caso parece proponer.

¹² Ibid., p. 193.

¹³ Para un desarrollo de este tema, vid. *Infra* p.

Para Annis, en cambio, ayudar a los estudiantes a mejorar su conducta y su carácter con el fin de contribuir a la bondad personal es uno de los objetivos de los cursos de Ética de la Universidad porque, tal como J. Drane afirma, los alumnos necesitan aprender también “(...) how to live a decent life as well as how to make a decent living”¹⁴.

Las discrepancias que matienen entre sí los defensores de objetivos heterogéneos en la enseñanza universitaria de la Ética son debidas, básicamente, al modelo de educación del que parten. R.W. Momeyer¹⁵ señala tres modelos de educación que conllevan objetivos educativos diferentes:

- 1) El modelo vocacional: según este modelo, la tarea del profesor es la de preparar a los alumnos para su futuro ejercicio profesional. En consecuencia, sea cual fuere la materia impartida por el docente, los objetivos buscados han de ser sólo intelectuales.
- 2) El modelo cultural: la finalidad del profesor es transmitir la tradición, la cultura y enseñar a comprenderla. Como el modelo vocacional, el modelo cultural defiende unos objetivos intelectuales, sin embargo, tiene necesidad de introducir también algunos objetivos emotivo-conductuales desde el momento en que lo que el profesor se propone no se refiere sólo la transmisión de contenidos, sino que se encamina a conseguir la aceptación de la tradición que transmite.
- 3) El modelo personal: en este caso, el objetivo es el desarrollo de cada persona, y el profesor ayuda al autodesarrollo del alumno. El modelo personal da prioridad a los objetivos emotivo-conductuales aunque no pueda prescindir de los intelectuales.

Capítulo 2: ¿Es necesario enseñar ‘Ética’?

El camino de la negación de la Ética como disciplina que puede ser enseñada finaliza con la propia negación. Después de la negación, no hay nada que plantear. En cambio, para todos aquellos autores que apuestan por la posibilidad de que la Ética pueda ser enseñada, nace una nueva pregunta, la de su necesidad. Afirmada la posibilidad de enseñar ‘Ética’, hay que considerar si es ésta una disciplina necesaria. De nuevo, las respuestas son diversas, y pueden resumirse en tres:

- a) La enseñanza de la ‘Ética’ es posible y necesaria.
- b) La enseñanza de la ‘Ética’ es posible, pero no es necesaria.

¹⁴ A Philosophy of Man in Higher Education; *Main Currents in Modern Thought*, 28(1972)1, p. 99.

¹⁵ Teaching as a Moral Activity; *Teaching Philosophy*, 3(1979)2, p. 133-144.

c) La enseñanza de la 'Ética' es posible, pero contraproducente.

Dentro ya de la posibilidad, los partidarios de la primera opción (a) coinciden en la importancia de la Ética como instrumento de educación moral. En esta disciplina cabría incluir objetivos intelectuales i/o emotivo-conductuales. La segunda tesis (b), en cambio, pone en entredicho la necesidad de la Enseñanza de la Ética como medio para conseguir unos objetivos que pueden alcanzarse por otros medios o a través de otras disciplinas. En cuanto a la tercera tesis (c), ésta rechaza de plano la necesidad, pese a admitir la posibilidad.

No sólo no es necesaria la enseñanza de la Ética, sino que puede ser contraproducente por dos razones:

- 1) Algunos autores afirman que, en una sociedad pluralista, en las instituciones oficiales no se ha de impartir cursos de Ética. Las sociedades plurales están integradas por personas con diferentes creencias religiosas y morales, con códigos de valores diferentes y, algunas veces, opuestos entre sí. Habida cuenta de que en un curso de Ética no es posible exponer todas las posiciones mantenidas en el seno de esa clase de sociedades, el contenido de los cursos de Ética ofrecerá necesariamente una selección de esas opciones filosóficas que irá en detrimento de otras tesis aceptadas por igual dentro de las sociedades pluralistas.¹⁶ La tolerancia hacia todas las opciones morales que se dan en el seno de la sociedad pluralista y los valores que las representan puede verse afectada si las intuiciones oficiales ofrecen cursos de Ética que no pueden tener en cuenta todas esas opciones. Si añadimos, además, que en la transmisión de los contenidos de un curso de Ética se halla implícita o explícita la transmisión de unos valores, -puesto que ser neutral es, o bien imposible o bien inaceptable¹⁷ - la elección de unos valores en lugar de otros da prioridad a unas opciones sobre otras cuando, supuestamente, todas las opciones y todos los valores han de ser tenidos en cuenta y respetados. El respeto hacia las cuestiones o los valores que no aparecen en clase puede darse por supuesto, sin embargo, el olvido sistemático de temas, corrientes de pensamiento o puntos de vista, puede suscitar una encendida polémica si este olvido es entendido como una marginación.
- 2) La segunda razón aducida para descartar la enseñanza de la Ética es la adoctrinación que acostumbran a padecer los alumnos en los cursos de Ética. En este sentido, 'enseñar' es entendido como 'inculcar'; luego la adoctrinación, no sólo es negativa porque merma la

¹⁶ Esta objeción puede cuestionar también el derecho de los profesores a ofrecer una selección de contenidos basados sólo en sus propios intereses.

¹⁷ ANNIS, D.B., Op. Cit., p. 195. Para Annis es 'inaceptable'.

libertad de elección del alumno, sino también lo es porque atenta contra el pluralismo constitutivo de la sociedad.

Aunque las dos objeciones se mueven dentro de la posibilidad de la enseñanza de la 'Ética', la primera objeción rechaza su enseñanza en razón del contenido de los cursos y también por las dificultades de su transmisión, punto central de la segunda objeción. Aún siendo, pues, posible la enseñanza de la Ética, ésta resulta problemática. De acuerdo con la segunda objeción, cabría la posibilidad de ofrecer cursos de Ética a condición de que se cambiaran los contenidos que suelen ofrecerse. Esta es la tesis de la *Directed Value Teaching*¹⁸ que propone una forma diferente de transmitir los contenidos de la Ética. Los dos problemas apuntados en estas objeciones serán objeto de discusión en los capítulos...????

Capítulo 3: Finalidad de los cursos de Ética en la Universidad (Por qué)

Hablar de la finalidad de la enseñanza de la Ética supone encontrarse con una doble perspectiva que, si bien en algunos casos es defendida como complementaria, en otros es entendida como excluyente. Así, mientras para algunos autores la finalidad de un curso de Ética debe apuntar sólo a objetivos intelectuales, para otros, debe ir más allá, traspasar las barreras de lo estrictamente intelectual para realizarse en lo práctico, materializarse en la vida ordinaria. En el caso de los autores más ambiciosos por lo que se refiere a los objetivos que un curso de Ética en la Universidad debe perseguir, estos autores se refieren a los tres objetivos siguientes:

- 1) Objetivos que persiguen el desarrollo del conocimiento y de la comprensión del contenido de los sistemas éticos históricos.
- 2) Objetivos que persiguen el desarrollo de la capacidad racional.
- 3) Objetivos que persiguen un cambio o una educación de las actitudes, de los rasgos del carácter y de la captación de valores.

Los objetivos del tercer apartado plantean los cursos de Ética como un instrumento, no sólo, pero también, para la educación moral de los alumnos. Cuando una disciplina cuenta entre sus objetivos con el de la educación moral debe esbozar el modelo moral de referencia al que apuntan los objetivos. A menudo, los objetivos de los cursos universitarios de Ética se formulan teniendo en cuenta las características atribuidas a las personas moralmente educadas, que vienen a ser el modelo de referencia. Así lo plantean, por ejemplo, J. Wilson¹⁹

¹⁸ Ibid., p. 196.

¹⁹ In D.W. CRAIG, Teaching Ethics: Not an Impossible Dream; *The Humanist*, 43(1982), P. 25.

y D. Ozar²⁰, quienes se refieren a los rasgos propios de una persona moralmente madura²¹ como base a partir de la cual formular objetivos. De acuerdo con estos autores, estos rasgos son los siguientes:

- 1) Interés por los demás en tanto que seres iguales. (Actitud altruista puesta de manifiesto en la atención prestada a los demás a quienes se reconoce como iguales).
- 2) Conocimiento y conciencia de los sentimientos. (Capacidad de analizar los propios sentimientos que conduce a su conocimiento y reconocimiento).
- 3) Conocimiento de los hechos²². (Capacidad de analizar el entorno inmediato y cercano hasta llegar a su conocimiento).
- 4) Conocimiento sobre la forma cómo han de solucionarse algunas situaciones morales. (El análisis de la situación conduce a percatarse del problema a lo que se añade la capacidad de entrever soluciones).
- 5) Disposición para actuar en las situaciones morales. (A la propuesta de soluciones se agrega la disposición interna que permite llevarlos a la práctica).
- 6) Receptividad hacia los problemas morales. (El trabajo sobre la sensibilidad moral abre la capacidad de ser receptivo a la dimensión moral concretada en un problema o situación).
- 7) Reconocimiento de los valores y principios presentes en determinadas situaciones. (La persona moralmente madura es capaz de apreciar y profundizar la dimensión moral de una situación determinada).
- 8) Capacidad para juzgar el mérito/demérito de la evolución de una situación. (Esta capacidad amplía la anterior al añadir la valoración de la evolución al reconocimiento de los valores y principios de la situación inicial).
- 9) Razonamiento claro sobre las cuestiones de naturaleza moral. (Comprensión y capacidad de exposición argumentada sobre temas morales).
- 10) Juicio fundado sobre cuestiones morales. (Capacidad de concluir, a través de un juicio, partiendo del conocimiento de una situación moral).

²⁰ Teaching Ethics in the University: A Reflection of Aims; in *Ethics on a Catholic University Campus*; ed. By D. BARRY, Chicago, Loyola University Press, 1980, p. 96-126.

²¹ Los objetivos 1 al 6 son formulados por J. Wilson. D. Ozar coincide con Wilson en el número 6 y añade los restantes.

²² W. MOORE en su artículo *An Experimental High School Course in Ethics and Logic* expone los resultados conseguidos tras haber realizado un curso de Ética y de Lógica para estudiantes que no pertenecían a estas especialidades. La finalidad de estos cursos no fue, dice Moore, la de que los estudiantes fuesen moralmente mejores. Lo que se pretendió fue que fueran más sensibles frente a los fines de la vida y a los medios para alcanzarlos. En este sentido, Moore comparte con Wilson los objetivos 3º y 4º.

- 11) Decisión responsable en cuestiones morales. (Aplicación del juicio a una situación práctica).

Porque la finalidad última de los cursos de Ética ha de ser la educación moral de los alumnos, Craig defiende la idea de que es necesario introducir la Ética en todos los niveles de la enseñanza y en todos los ámbitos del conocimiento.

Atendiendo, pues, a estas características, propias de una persona moralmente educada, los objetivos se centran en : a) conseguir determinadas actitudes (objetivos nº 1,5,6); b) desarrollar la capacidad de conocimiento y valoración de la propia persona (objetivo nº 2), de la situación o hecho externo (objetivos nº 3,7,8,9,10), y de la relación yo-hecho (objetivo nº 4); c) llegar a una decisión (objetivo nº 11)

Objetivos intelectuales²³

Con la expresión ‘objetivos intelectuales’ se resume la variedad de fines intentados por el profesor con el fin de mejorar la capacidad intelectual del alumno, entendida ésta en un sentido amplio. Considerados *in extenso*, los objetivos intelectuales son los siguientes:

1. Conseguir que el estudiante conozca y comprenda la Ética teórica en su dimensión y evolución histórica. (Conocimiento teórico de contenido práctico).
2. Potenciar la habilidad de pensar lógica y críticamente la Ética y las cuestiones que de ella se derivan. (Desarrollo de los instrumentos intelectuales de análisis y crítica. No incluye directamente el contenido). Los estudiantes tendrían que ser capaces de:
 - 2.1) Evaluar los argumentos relacionados con una cuestión moral. (Capacidad de reconocer y señalar los argumentos).
 - 2.2) Identificar y evitar la argumentación falaz. (Capacidad para detectar el argumento falaz).
 - 2.3) Poner al descubierto supuestos escondidos. (Capacidad para detectar lo no explícito).
 - 2.4) Formular buenos argumentos sobre la posición ética propia. (Capacidad de vincular la cuestión moral argumentando desde la propia perspectiva).
3. Mejorar la habilidad comunicativa sobre cuestiones morales. (Desarrollo de la capacidad de expresión. Esta habilidad se suma a las expresadas en el apartado 2). Esta habilidad capacita para:

²³ Sigo en este punto de las consideraciones de D.B. ANNIS , op. cit.

- 3.1) Expresar con claridad el punto central de un argumento o de una cuestión de ética. (Capacidad de comunicar un argumento).
 - 3.2) Identificar y evitar la vaguedad y la ambigüedad. (Capacidad de precisión en la exposición oral).
 - 3.3) Analizar, definir, aclarar y explicar los conceptos éticos. (Capacidad de discernir y comunicar los conceptos morales con precisión)
 - 3.4) Desarrollar cuidadosamente, organizar y explicar su propia posición frente a un problema ético. (Capacidad de estructurar el pensamiento y su comunicación oral).
4. Capacitar a los estudiantes para aplicar los conceptos, principios y teorías éticas a las situaciones y problemas reales que aparecen en su vida personal, profesional y social. (Esta finalidad pretende desarrollar la capacidad de relacionar lo teórico con lo práctico o cotidiano).
 5. Potenciar la capacidad de los estudiantes para la autocomprensión en materia moral. Capacitarlos para formular y evaluar, desde una perspectiva ética, sus finalidades personales, sus valores e ideales. (Desarrollo de la capacidad de autocomprensión moral).
 6. Ayudar a los estudiantes a sintetizar los conceptos, principios y teorías en un todo coherente. (Capacidad de estructurar lo aprendido).
 7. Contribuir a que los estudiantes sean intelectualmente más independientes y creativos, lo que debe traducirse en una mayor capacidad de solventar problemas morales. (Conseguir que el alumno adquiera cierta autonomía de juicio que le lleve a respuestas menos comunes y más personales). Esto supone:
 - 7.1) Ser capaz de formular las propias críticas frente a un argumento moral. (Autonomía de juicio puesta en evidencia por una posición crítica y personal frente a un argumento ajeno o a una situación).
 - 7.2) Ser capaz de encontrar argumentos que defiendan las propias posturas. (Autonomía del propio juicio que pone de manifiesto el punto de vista personal).
 - 7.3) Aportar soluciones propias a problemas morales. (Autonomía de la resolución práctica).
 8. Ayudar a los alumnos a ser más tolerantes con los puntos de vista ajenos, y también más tolerantes con la incertidumbre y la dificultad para hallar soluciones fáciles a la complejidad de los problemas morales. (Finalidad referida a la actitud de respeto hacia los sentimientos/juicios ajenos y a la aceptación de las situaciones morales).

9. Estimular la imaginación y la sensibilidad como forma de comprensión de los sentimientos ajenos. (Finalidad relacionada con la capacidad de empatía). Callahan²⁴ propone el estímulo de los sentimientos como paso previo al análisis racional. El trabajo sobre la sensibilidad se vería recompensado con un mayor interés por el análisis racional. Éste es uno de los fines que el autor considera ‘importantes’.

Aunque de clase distinta, todos los objetivos intelectuales tienen en común el trabajo ejercido por el profesor sobre la capacidad de análisis racional del alumno. En este trabajo intelectual pueden distinguirse claramente dos clases de objetivos: el primero de los enunciados en la lista precedente desvincula personalmente al alumno de su relación con las cuestiones morales. Se trata de lograr que el alumno comprenda y valore las diferentes explicaciones que sobre la dimensión moral del ser humano los filósofos han ofrecido a lo largo de la Historia de la Ética. El resto de objetivos intelectuales mencionados, en cambio, tiene una referencia explícita a la comprensión del alumno sobre el hecho moral. Este grueso grupo de objetivos intelectuales, que tienen en común la finalidad de crear una determinada habilidad o capacidad en el alumno, cabría resumirlo como sigue:

- *Conocimiento de contenidos (objetivo nº 1)
- *Habilidad para el análisis y la síntesis (objetivos nº 2 y 6)
- *Habilidad para la aplicación del análisis a la práctica cotidiana (objetivo nº 4)
- *Habilidad para el autoconocimiento (objetivo nº 5)
- *Habilidad para la comunicación (objetivo nº 3)
- *Capacidad de autonomía crítica y creativa (objetivo nº 7)
- *Capacidad de respetar/comprender a los demás (objetivo nº 8 y 9)
- *Habilidad para aplicar el conocimiento a la situación (objetivos nº 4 y 7)

Hay que señalar, además, que estos objetivos deberían proponerse en el mismo orden en que aparecen puesto que, en buena medida, cada uno de ellos depende del anterior. Ahora bien, aunque todos los objetivos reseñados pertenecen al ámbito intelectual, *sensu stricto*, sólo el primero, el segundo y el sexto pueden dejar de ser estimados como objetivos de carácter emotivo-conductual. En sí mismo considerado, todo objetivo que persiga la creación de una habilidad que capacite al alumno para actuar, es un objetivo emotivo-conductual. Sin embargo, si ese mismo objetivo no es visto desde la perspectiva de lo que es en sí mismo, sino desde la óptica intencional del profesor, está claro que lo que es un objetivo emotivo-

²⁴ Op. cit., cap. 2, p. 61-80.

conductual puede buscarse sólo como un objetivo intelectual. Mientras el 2º y el 6º pueden ‘transformarse’ en otra clase de objetivos, esta transformación no puede hacerse con el primero de los objetivos que sólo puede abordarse como un objetivo intelectual. La mayoría (o casi todas) de las Facultades españolas en las que se imparte la asignatura de Ética (no aplicada) parecen tener como prioritario el primero de los objetivos intelectuales.

Objetivos emotivo-conductuales

En el capítulo dedicado al tema de si puede, es lícito, o debe haber objetivos emotivo-conductuales es donde hallamos las más encontradas discrepancias. ¿Ha de encontrarse entre las finalidades de un curso de Ética la de mejorar el carácter y la conducta de los estudiantes? Mientras para Aristóteles²⁵ la investigación ética no tiene sentido sin la finalidad de convertir en mejor persona a aquél que la emprende o bien al que la recibe, algunos autores contemporáneos defienden la imposibilidad de aceptar que los cursos de Ética puedan proponerse ese objetivo. La discusión sobre si cabe o no plantearse objetivos emotivo-conductuales se desarrolla, más bien, entre los autores dedicados a las clases de Ética no aplicada, mientras que para los autores que imparten cursos de Ética para profesionales parece más claro que su atención²⁶ esté puesta en conseguir unos objetivos que, traspasando el umbral del conocimiento teórico, modifiquen la conducta individual en el terreno profesional.

Callahan mezcla los objetivos intelectuales con los emotivo-conductuales en una clasificación basada en la importancia de las finalidades y no en la clase de objetivos. Así, el autor distingue entre a) objetivos que son importantes para todos los cursos de Ética; b) objetivos dudosos, sea cual sea el curso de Ética en el que se planteen y c) objetivos opcionales porque dependen del contexto.

Callahan señala cinco objetivos de los llamados ‘imprescindibles’:

1. Estimular la imaginación moral: se trata de que el alumno se sitúe en una perspectiva moral y para conseguirlo hay que estimular sus sentimientos evitando que pueda llegar a identificar lo que siente que es bueno/malo con lo que **es** bueno/malo.
2. Reconocimiento de las cuestiones éticas: en este segundo objetivo se pretende que el alumno llegue a justificar con argumentos racionales los sentimientos morales.

²⁵ *Ética a Nicómaco*, II,2,1103b 27-29.

²⁶ ANDRÉ, J., Beyond Moral Reasoning: A Wider View of the Professional Ethics Course; *Teaching Philosophy*, 14(1991)4, p. 359-373.

3. Despertar el sentido de ‘obligación moral’: una vez justificados racionalmente los sentimientos, hay que tender un puente hacia la praxis, unir la decisión a la actuación, es decir, se trata de conseguir que lo comprendido sea visto como de necesaria realización práctica.
4. Desarrollo de la capacidad de análisis: aprender el uso de reglas, conceptos y principios propios de la disciplina ética.
5. Tolerar i reducir el desacuerdo y la ambigüedad: aprender a aceptar los argumentos racionales de otras personas y a no esperar de la Ética una exactitud que no le es propia.

Por lo que se refiere a los fines dudosos, Callahan se refiere sólo uno, el objetivo de incidir en la conducta del alumno a través de los cursos de Ética. Este es un objetivo dudoso por diversas razones:

1. La primera razón apunta a la imposibilidad de que los cursos de Ética consigan influir en la conducta del alumno porque el tiempo que éste está en clase es poco en comparación con el resto del día.
2. Si el objetivo de influir en la conducta del alumno se plantea en los cursos de Ética aplicada, el problema es otro distinto: no puede intentarse cambiarse la conducta profesional de un alumno cuando todavía no ha ejercido su profesión.
3. Todo intento de cambiar la conducta de los alumnos supone que ésta no es la adecuada.
4. Todo intento de cambiar la conducta de los alumnos hace imprescindible al profesor en el sentido de que, en este supuesto, es quien sabe cuál es la conducta correcta o buena. El curso de Ética no es, entonces, un curso para investigar qué es una conducta buena porque, *ab initio*, se parte de esa conclusión.

Por último, entre los fines que dependen del contexto, Callahan cita los objetivos que son propios y exclusivos de los cursos más especializados y también los de Ética aplicada. En estos dos casos se pueden proponer objetivos como, por ejemplo, el conocimiento de las características de la ciencia o profesión en la que se aplica la Ética, que no tendría sentido plantear en los demás cursos de Ética.

En una posición claramente favorable a conseguir objetivos emotivo-conductuales en las clases de Ética encontramos a G.C. Meilaender²⁷ quien, en abierta oposición a lo mantenido por los autores del *Hastings Report*, defiende que el objetivo de la educación moral es el carácter y que una de las finalidades de los cursos de Ética en la Universidad debe ser justamente éste, el propósito de cambiar el carácter de los alumnos. En la misma línea de lo

expuesto por Aristóteles en el libro I de la *Ética Nicomáquea*, Meilaender mantiene que un carácter moralmente educado es indispensable para la comprensión y buen entendimiento de los argumentos morales, lo que equivale a decir que:

- a) Preocuparse por enseñar las argumentaciones morales descuidando el carácter moral del que las recibe supone desentenderse de la buena comprensión de esas argumentaciones.
- b) Se yerra el objetivo si se espera alcanzar un cambio en el carácter moral del estudiante por la sola fuerza de la argumentación moral. Así, por ejemplo, el método de la discusión de dilemas cuyo objetivo es conseguir la educación moral de los que participan en la discusión puede ser completamente ineficaz si los que intervienen en ella no reconocen el caso planteado como un dilema moral. Tomemos, por ejemplo, el dilema de Heinz. Sólo puede presentarse como un dilema si la persona a quien se le plantea considera moralmente ilícito robar, de lo contrario, el dilema no existe. Luego, para que alguien reconozca como problemas muchos de los planteados por la *Ética* debe poseer una educación moral previa que le permita reconocerlos como problemas y, reconociéndolos como tales, se interese por su análisis y resolución.

Interesarse por el carácter moral del estudiante, concluye Meilaender²⁸, es tomárselo en serio. Ahora bien, atender al carácter moral del estudiante es una tarea del profesor como docente de la asignatura y miembro de la comunidad universitaria, pero también hay que implicar en esa labor a la Institución universitaria bajo cuya estructura se relacionan profesor y alumno.

Objetivos de sensibilización

Llamamos ‘objetivos de sensibilización’ a los que se dirigen a despertar en el alumno un interés por las cuestiones morales tanto propias como las que se dan en su entorno. El objetivo no es variar su conducta, sino abrir su campo de visión moral y acercarle a la consideración sensible de esos problemas. Podemos señalar los siguientes objetivos de sensibilización²⁹:

1. Concienciación y sensibilidad hacia los valores y principios morales que forman parte del horizonte moral del alumno.
2. Ayudar a los estudiantes a captar todas las dimensiones de la vida moral.
3. Ayudar al alumno a tomar conciencia de las repercusiones que nuestras decisiones tienen en el contexto social e institucional en el que se toman.

²⁷ *The Theory and Practice of Virtue*; Notre Dame, University Press of Notre Dame, 1984.

²⁸ *Ibid.*, p. 84.

²⁹ Vid. Ozar, D., *Op. cit.*, p. 96-126.

4. Ayudar al alumno a ser consciente del proceso que va de la deliberación a la actuación.

Capítulo 4º: Contenido de los cursos de Ética en la Universidad (Qué)

Las discrepancias que hemos encontrado al tratar de las finalidades de los cursos de Ética se repiten al hablar del contenido de estos cursos. En realidad, el contenido de la asignatura defendido por cada autor está en consonancia con los objetivos que pretende alcanzar a través de esos contenidos. A los objetivos intelectuales corresponde una planificación de contenidos basado en la ética teórica, mientras que si da una mayor importancia a los objetivos emotivo-conductuales, el contenido expuesto en el curso se centra más bien en cuestiones de Ética práctica. La crítica a la excesiva teorización de los cursos de Ética parece ser la nota común a los autores norteamericanos que, en muchos casos, argumentan a favor de la necesidad de unos cursos que relacionen el contenido de la Ética con la vida moral de los alumnos. J. Dewey, en un artículo publicado en el año 1893, defendía ya la necesidad de un estudio de la Ética que no fuera abstracto sino aplicado a la realidad. Lo que hay que estudiar no son tanto las normas o reglas de conducta sino más bien “(...) la forma como los hombres están ligados unos a otros en la compleja relación de su interacción”³⁰. La demandada de Dewey es generalizada cuando se trata de cursos de Ética aplicada (*Reserch Ethics*). En el planteamiento europeo, en cambio, se concede mayor importancia a la formación teórica, de ahí que el contenido de la mayoría de programas de Ética se resuelva con la exposición del o de los sistemas morales o conceptos que el profesor considera más relevantes, sin que haya una explícita estrategia metodológica para vincular lo que se explica a la experiencia concreta del alumno.

Contenidos posibles de los cursos de Ética

- 1) Historia de la Ética
 - a) Exposición cronológica
 - b) Exposición de sistemas morales agrupados por líneas temáticas
- 2) Exposición de los temas o conceptos más importantes de la Ética
- 3) Exposición de un solo sistema ético
- 4) Exposición de un solo tema o concepto
- 5) Exposición de problemas morales

³⁰ Teaching Ethics in the High School; *Educational Theory*, 17 (1967), p. 222-226.

D. Birsch³¹ compara la explicación teórica de sistemas morales con la explicación acerca de cómo resolverían en esos mismos sistemas los problemas morales. En el primer caso, la exposición se centra en la cuestión de cómo las éticas justifican los conceptos morales, mientras que en el segundo, se trata de ver eso mismo a través de la resolución de un problema moral. Birch afirma que lo primero es más difícil que lo segundo, aunque, en realidad, cualquier curso de Ética basado en estos contenidos tiende a fracasar porque, para los alumnos, la explicación teórica es demasiado lejana, y la práctica, es más cercana, pero más difícil. La exposición de un sistema moral tras otro tiene, además, otro peligro, el de que los alumnos acaben con una colección de ideas, -cada filósofo con la suya-, que refuerce, dice Birsch, la inclinación al relativismo que los alumnos ya de por sí tienden a poseer. La propuesta de Birsch no es eliminar la exposición de los sistemas morales, contenido adecuado para los cursos de Ética, sino cambiar –como veremos en el próximo capítulo- el método o forma de exponerlos. Como afirma B. Rosen, de lo que se trata es de exponer las teorías morales de forma que “permita a cada persona seleccionar el método o la teoría que le faculte para llegar a juicios justificados”³².

Tomemos el ejemplo de C. Williams como autor representativo de un contenido tipo 4 (de los expuestos *supra*). En su artículo *Teaching Virtues and Vices*³³, Williams defiende la idea de que el objetivo principal de un curso de Ética ha de ser el de estimular a los estudiantes a vivir moralmente, y encuentra en el tema de la virtud el contenido adecuado para lograr ese objetivo.

En la misma línea de trabajo encontramos a D. Putman³⁴ quien arguye a favor de un programa de Ética centrado en la virtud por la estrecha relación que este término tiene con el concepto moral de ‘carácter’, base indispensable desde la que tratar cualquier otro asunto o sistema ético. La exposición de la ética deontológica, o de la ética utilitarista puede contextualizarse mejor si antes se ha tratado del concepto de ‘carácter’ y de ‘virtud’, al que Putman dice dedicar el 40% de sus clases. El autor afirma que sus alumnos responden mejor a un Programa basado en la Ética de la Virtud que a los programas que tienen por finalidad exponer las tesis deontológicas o utilitaristas; sin duda la razón está en que la virtud tiene una relación directa con las vidas de los estudiantes, y, en definitiva, con lo que es la vida buena.

³¹ Using the fact/Value Problem to Teach Ethical Theories; *Teaching Philosophy*, 15(1992)3, p. 217-230.

³² Obligation of the Teacher of Ethics; *Philosophical Studies in Education*, (1978), p. 27.

³³ *Philosophy Today*, 33(1989)3, p. 195-203.

³⁴ Virtue Theory in Ethics Courses; *Teaching Philosophy*, 15(1992)1, p. 51-56.

La virtud contextualiza deberes y placeres puesto que para que éstos sean reconocidos o queridos, antes hay que suponer un determinado carácter que los considere como tales. Así, para reconocer que no mentir es un deber, se precisa poseer un carácter honesto.

El principal argumento de las tesis de Williams y de Putman está en relación con el objetivo principal de los cursos de Ética defendido por ambos. Si el objetivo primordial es la incorporación vital, práctica, de los contenidos, hay que ofrecer un Programa de Ética que ponga en relación los contenidos con los problemas, las dudas y las experiencias cotidianas de los estudiantes. La mayor parte de los textos de introducción a la Ética –se queja Williams– son exposiciones de teorías éticas o de problemas sociales o bien de ambas cosas a la vez, pero ninguna de ellas presenta la vida moral real. A lo largo de nuestras vidas, a menudo hemos de enfrentarnos a ejercicios de virtud, pero muy pocas veces a dilemas morales o a problemas sociales como la eutanasia, la guerra, la pena de muerte. Williams aclara que este no es un argumento para defender que los problemas sociales han de ser ignorados, sino para insistir en la importancia que tiene tratar de la virtud en los cursos de Ética. Pensar sobre los principios morales o sobre los dilemas morales no conecta con los obstáculos que suelen dificultar nuestra vida moral, obstáculos de carácter moral y religioso tales como la percepción deformada de las situaciones morales y el autocentramiento o atención exagerada a uno mismo con ignorancia de todo lo que existe a nuestro alrededor. Aunque Williams no niega que pensar en general sobre los principios morales puede ayudarnos, en alguna medida, en nuestra vida moral, lo cierto es que no puede hacerlo en el grado en que lo consigue la reflexión sobre virtudes como la tolerancia o la justicia. La propuesta de Williams de estudiar las virtudes dentro del Programa de Ética viene a remediar las deficiencias de otros planteamientos porque:

- a) El estudio de las virtudes nos acerca la vida moral real.
- b) Asociamos las virtudes y los vicios a nuestros motivos para actuar y también a nuestras actitudes.
- c) El estudio de las virtudes constituye un estímulo para su ejemplificación.

La idea de Williams es la de un contenido de la asignatura de Ética donde se haga un estudio analítico y descriptivo, no normativo, de la virtud. No se trata, por tanto, de un estudio teórico de la virtud, sino de un estudio práctico que incluye el autoconocimiento, la reflexión sobre las propias actitudes y motivos, etc.

Aún compartiendo las críticas de Williams a una enseñanza demasiado alejada de la experiencia de los alumnos, y manteniendo, al mismo tiempo, que la enseñanza de la Ética

debe aspirar a conseguir fines intelectuales y emotivo-conductuales, creo que la elección de determinados sistemas morales, como por ejemplo el de Aristóteles o el de Kant, puede servir perfectamente a esta finalidad. Pero no todo sistema moral es bueno para intentar ambos objetivos a la vez. La razón está en la finalidad que el propio filósofo otorgue a sus escritos o en la forma como el pensador elabore la reflexión ética.

También Putnam³⁵ aboga por presentar un curso de Ética centrado en la teoría de la virtud. La teoría de la virtud permite tratar del carácter moral, base con la que complementar los sistemas deontológicos y utilitaristas. El carácter moral es el punto de partida para interesarse por las cuestiones morales y también para reconocerlas. Cualquier planteamiento moral es susceptible de ser tomado en cuenta o abordado en estrecha dependencia del carácter moral que tenga el que lo analiza. Por eso, Putnam mantiene la necesidad de hablar del carácter moral antes de entrar a desarrollar los sistemas morales que explícitamente no se refieren a este concepto. Pero el autor americano pone también el acento en cómo puede introducirse la teoría de la virtud en los cursos de Ética para estudiantes universitarios. Putnam presenta tres vías:

1. Destacar la conexión existente entre la sabiduría moral y la teoría de la virtud, entendiendo la primera como la habilidad para distinguir entre los bienes auténticos y los falsos o temporales.
2. Destacar la importancia que las virtudes tienen en el logro de los bienes internos de una práctica en la definición que A. MacIntyre da de estos términos en su obra *Tras la virtud*³⁶. Putnam secuencía los pasos que hay que seguir:
 - a) Elegir una práctica.
 - b) Determinar qué virtudes son necesarias para experimentar los bienes internos de esa práctica.
 - c) Determinar por qué son necesarias estas virtudes.
 - d) Determinar qué características hacen de una virtud una virtud esencial para una práctica.
 - e) Determinar por qué algunas virtudes no son importantes para esa práctica.
 - f) Distinguir los bienes internos y los bienes externos de la práctica escogida y determinar la importancia de esta distinción.
 - g) Determinar qué vicios serían particularmente nocivos para el ejercicio de la práctica elegida.

³⁵ Op. cit.

³⁶ Tr. A. Valcárcel, Barcelona, Crítica, 1987.

3. En la línea de la filosofía aristotélica, hay que destacar qué virtudes son las que perfeccionan al hombre como miembro de la especie humana. Hay que considerar al hombre en tanto que ser social (viendo qué virtudes potencian las relaciones sociales), y en tanto que ser que razona y planifica (señalando qué virtudes –autodisciplina, diligencia, valor...- contribuyen a la realización de los proyectos de cada hombre).

Putnam concluye su artículo afirmando que la importancia del tema del carácter moral le lleva a dedicarle el 40% de las horas de clase.

Capítulo 5º: El método de los cursos de Ética en la Universidad (Cómo)

La forma elegida para comunicar unos contenidos depende tanto de éstos como de lo que se quiera alcanzar con su comunicación. De nuevo nos encontramos con que los objetivos de la asignatura y el Programa que se quiera desarrollar van a determinar el método utilizado. Debe tenerse en cuenta, además, la distinción entre clases teóricas y clases prácticas que hace necesaria la elección de un método diferente en cada una de ellas.

Posibilidades:

1. Clase magistral.
2. La lectura de textos
3. Los casos prácticos
-
4. *Fact/Value Problem Method*
5. Análisis del contenido de obras literarias y de cine.
6. Clases-debate
7. Seminarios
-
8. Un método específico para los estudiantes relativistas

.....

1. Clase magistral

La clase magistral puede ser una de las formas en que se impartan las clases teóricas, reservadas al desarrollo del contenido del Programa. Vienen a ser, por tanto, clases en las que el profesor va exponiendo cada uno de los temas. Sin embargo, aunque se trate de clases cuya finalidad primordial es la de comunicar contenidos i/o crear actitudes, el modo como esos contenidos se transmitan puede influir en la actitud del alumno, en el sentido de motivar su participación en clase o, por el contrario, de no favorecerla. El profesor puede, de vez en cuando, presentar las cuestiones que explica afirmativamente, o bien a través de un

interrogante, de forma que el alumno tenga que dar una respuesta a la pregunta y pueda intervenir en el proceso de transmisión de contenidos que el profesor lleva a cabo.

Si se han de ofrecer argumentos a favor de la participación del alumno en las clases teóricas, aunque pueda reconocerse que, algunas veces, su intervención, rompe el discurso del profesor, podrían enumerar las siguientes::

- a) La participación en clase permite conocer el grado de comprensión de lo que se está explicando. De lo contrario, se puede caer en la falsa ilusión de que lo expuesto ha sido plenamente entendido, o bien, insistir demasiado en lo que, de hecho, ya ha sido captado por los alumnos.
- b) Muchas de las intervenciones del alumno en clase abren la posibilidad de dar cabida a temas no previstos por el profesor en su exposición. Esta suele ser una buena ocasión para aclarar conceptos, y ayudar al alumno en la labor de síntesis del Programa.
- c) La participación en clase promueve el diálogo cuando el alumno opone al profesor, o a otros compañeros, su propio punto de vista.
- d) Por último, la participación permite al alumno expresarse en público y a tener que exponer sus ideas de una forma razonable y coherente.

Estimular la participación en las clases teóricas es uno de los medios de conseguir una mayor facilidad en la asimilación de conceptos por parte del alumno.

2. La lectura de textos

La lectura de los textos de las fuentes éticas, guiada por el profesor, refuerza la exposición realizada en la clase magistral. De este modo se consigue que el alumno se familiarice con el vocabulario de cada filósofo, comprenda la estructura de cada sistema ético, y se enfrente a la dificultad de interpretar los textos de las fuentes, muy a menudo desconocidos para el alumno que tiende más a consultar la bibliografía secundaria que a la lectura directa de los propios autores.

3. Los casos prácticos

Una de las formas de acercar la Ética a la vida de los estudiantes es la de plantear su exposición a través del análisis de un caso práctico. Para Dewey hay que partir un caso práctico para crear en los alumnos un hábito de construir mentalmente situaciones de interacción humana y de resolución de problemas. El profesor ayuda al alumno en la representación imaginaria de la escena, donde el ejemplo escogido sirve para conducir la imaginación hacia situaciones personales cotidianas. La finalidad de este método es “la

4. Fact/Value Problem Method

D. Birsch mantiene la exposición de los sistemas morales como contenido de los cursos de Ética, pero habida cuenta de los problemas que suele comportar la forma corriente de exponerlos, hay que plantearse, dice Birsch, otro método mejor, y tratar, al mismo tiempo, de combatir el relativismo de los alumnos. Birsch propone un método dividido en dos partes:

1. En primer lugar, se pide al alumno que exprese su propia idea acerca de qué es la 'Ética' (ámbito de la opinión)
2. Y en segundo lugar, hay que ayudar al alumno a mantener su opinión a través de la idea, que ya existe en él, de que los hechos y los valores son diferentes.

Pasos en la práctica de este método:⁴⁰

Primer paso

Se trata, en un primer momento, de que, a través de cualquier ejemplo cotidiano, el alumno distinga entre 'hechos' y 'valores' con la finalidad de ver que:

- a) 'Hechos' y 'valores' son diferentes.
- b) A un mismo hecho pueden atribuírsele valores diferentes.
- c) Los hechos carecerían de valor si no existieran las personas.
- d) El valor otorgado por una persona a un hecho está relacionado con sus necesidades y sus intereses.

Después de esta distinción, ya en un segundo momento, el problema con que se encuentra el alumno es el de justificar o explicar por qué el mismo hecho es valorado por algunas personas y por otras, en cambio, no lo es. La primera explicación que el alumno ofrece tiende a justificar el valor por las características del hecho. Sin embargo, pronto descarta esta idea porque no hay nada en el hecho que pueda dar pie a su valoración. En el segundo intento, la justificación de la valoración recae en el que valora. Son las elecciones y los actos de una persona los que dan valor a los hechos que, en sí mismos, son neutrales.

Segundo paso

Ahora resulta más fácil, dice Birsch, introducir las teorías éticas que intentan justificar elecciones y valoraciones. Éstas pueden resumirse en tres: a) las que niegan la existencia de justificaciones generales porque la valoración es particular (subjetivismo ético, relativismo ético y alguna ética existencialista); b) la éticas que defienden justificaciones morales de carácter universal (Kant); y c) sistemas como el de Aristóteles o Mill que afirman que algunos hechos no son neutros, sino éticamente significativos. Con el *Fact/Value Problem Method* se

⁴⁰ Sigo la exposición que D. Birsch hace en su artículo ya citado.

consigue introducir al alumno en la explicación de los sistemas morales haciéndole ver la necesidad de su estudio y acercando las teorías de los filósofos a la vida cotidiana.

5. Análisis del contenido de obras literarias y de cine

Entre los fines importantes a los que se refiere Callahan está la estimulación de la imaginación moral. La imaginación sin análisis, dice el autor, es ciega, y el análisis sin imaginación, estéril. Es conveniente acercar al alumno a la dimensión moral estimulando sus sentimientos como paso previo al análisis racional. Las novelas y las películas de cine son más apropiadas para estimular la cara emotiva de los alumnos que las lecturas de éticas filosóficas o teológicas.

6. Exposición y debate

Aunque tanto la exposición como el debate hagan referencia a actividades orales, hay entre ellos una diferencia importante. La exposición es la comunicación oral, a los compañeros y al profesor, de un trabajo de investigación realizado por el alumno sobre un tema o un autor. En la exposición se dan a conocer tanto las conclusiones a que ha llegado el alumno, como el método seguido en su investigación, ambos contenidos expresados de forma que pueda ser comprendido por los compañeros de clase que, el alumno ha de tenerlo en cuenta, no han seguido el proceso de trabajo de su autor. Esta actividad exige al alumno (a) la capacidad de realizar un trabajo de investigación del nivel que corresponda, y (b) la habilidad de exponer oralmente las conclusiones y el método seguido en la elaboración del trabajo.

El debate, a diferencia de la exposición, implica al alumno de una forma diferente, puesto que, en este caso, se trata de elegir una tesis que el alumno ha de defender en clase. Ante sus compañeros, el alumno ha de argumentar ‘con razones’ la defensa de su tesis. En un segundo momento, ha de responder a las objeciones que aquéllos le planteen. El objetivo de esta actividad es (a) implicar personalmente al alumno en la tesis que defiende, que no es la de un autor, es la suya, (b) que el alumno encuentre razones que le parezcan coherentes para defender su punto de vista, evitando caer en una defensa basada en la mera opinión, particular o general; (c) que el alumno adquiera habilidad para hablar en público; (d) que sepa encontrar argumentos con los que hacer frente a las posibles críticas de sus compañeros. Esta actividad permite al profesor corregir las formas de argumentación a favor o en contra de las tesis expuestas. Ha de evitarse aquí el uso frecuente de las falacias *ad hominem* y de las falacias de ambigüedad. Este tipo de ejercicio posibilita también la educación del alumno por lo que se refiere al orden que ha de seguir en las intervenciones públicas: esperar a tener la palabra para hablar, esperar el turno de réplica, no descalificar al ponente, sino al argumento, etc.

El debate al que nos hemos referido hasta aquí es aquél en que el alumno defiende una tesis ‘por encargo’ sin que esta tesis tenga que ser realmente aceptada por su exponente. Se trata, por tanto, de un ejercicio académico, no de la defensa de una posición personal, algo en lo que también puede consistir un debate, aunque, en este caso, su exposición y discusión tenga otras connotaciones y objetivos porque no es ‘ficticio’, sino que da a conocer la posición real del alumno. Momeyer⁴¹ –en discusión abierta con C. Rogers⁴²- expone qué es y qué no debe ser una discusión en clase. Recomienda 8 puntos:

1. Dejar de lado toda formalidad académica si ésta pone distancia entre los que participan en el debate.
2. Introducir cierta familiaridad en el trato de modo que los participantes se sientan cómodos durante el debate. (Momeyer dice sentirse incómodo en estas situaciones si, por ejemplo, recibe el trato de Profesor o de Doctor).
3. Facilitar el conocimiento mutuo de los alumnos.
4. Mantener un número de alumnos que no sobrepase los 30 y, de ser posible, formar un grupo menor.
5. Buscar un espacio de encuentro agradable que propicie el diálogo evitando las clases sin luz o las clases con tarimas.
6. Evitar la clasificación de los estudiantes por el número de veces de su intervención o por la cualidad de ella a fin de conseguir un debate más libre.
7. Que el profesor explique cada año algún tema que no domine demasiado pero por el que sienta un gran interés; esta situación puede acercarle a la posición en la que a menudo se encuentran los alumnos.
8. Permitir los silencios en las discusiones dejando que sean los alumnos quienes llenen con sus intervenciones esos minutos.

7. Seminarios

El seminario puede proponerse como una actividad paralela a la de las clases o bien ser incluido dentro de las clases llamadas ‘prácticas’. En cualquier caso, la propuesta de seminario es que sea una actividad paralela a la de las clases teóricas y prácticas que sirva para exponer los autores que, por cuestiones de tiempo, no aparecen en las clases teóricas. Los

⁴¹ Teaching as a Moral Activity; op. cit.

⁴² En ‘Freedom to Learn’ Rogers defiende un sistema de enseñanza basado en la discusión donde se aceptan todas las opciones y el profesor se convierte sólo en un ‘facilitador’ de la discusión.

seminarios pueden también contribuir a la finalidad de familiarizar al alumno con los textos de las fuentes que tampoco aparecen en las clases prácticas.

Así concebido, el seminario viene a completar el Programa de la asignatura, pues amplía aspectos que no se incluyen en él, o refuerza, a través de la lectura de los textos, temas que sí se exponen.

Es conveniente que en el Seminario, aunque dirigido por el profesor, se dé la máxima participación a los alumnos, bien sea exponiendo la lectura de las fuentes, bien aportando puntos de vista sobre los diferentes sistemas éticos.

.....

9. Un método específico para los estudiantes relativistas

S. Satris niega que el relativismo sea una postura filosófica y lo define como un “poderoso, elaborado y al mismo tiempo desviado mecanismo de protección en contra de mantener una posición o un esfuerzo crítico serio”⁴³. La razón de que algunos profesores se hayan planteado una forma de proceder especial cuando los alumnos a los que se dirigen son, en su mayoría, relativistas, se debe al hecho de que esta actitud no suele ser infrecuente en las aulas, y también a que, cuando se mantiene, se pone en entredicho que la Ética pueda seguir siendo una disciplina académica. La actitud relativista relega la Ética a un conjunto de opiniones cuya pretensión de verdad y de universalidad no tiene sentido porque toda explicación de la moralidad humana no trasciende las circunstancias del filósofo que la elaboró. La postura relativista convierte la asignatura de ‘Ética’ en un foro de opiniones que se intercambian los presentes en el aula sin otra finalidad que la de comunicarse. Momeyer recoge diferentes expresiones de uso común entre los estudiantes que traducen esta actitud relativista: “Esto es bueno para ti, pero no para mí”, “ésta es tu opinión”, “cada sociedad tiene diferentes creencias sobre lo que es bueno o malo”, etc. El mismo autor ofrece una serie de razones que explican la actitud del estudiante relativista:

1. Las tesis relativistas son una forma de escepticismo pesimista que niega a la razón la capacidad de hallar la verdad moral en las cuestiones morales.
2. La actitud relativista proviene de cierta confusión unida a la pereza intelectual, pues muchas veces no se han querido dar los pasos filosóficos que llevarían al estudiante a una conclusión opuesta a su punto de partida.

⁴³ Student Relativism; *Teaching Philosophy*, 9(1986)3, p. 193-206, p. 199.

3. Momeyer admite que el relativismo de los estudiantes pueda ser, también, una posición mantenida mientras se forman los criterios de juicio.
4. El relativismo puede aparecer, en algunos casos, como una reacción defensiva en contra de diferentes afirmaciones o como una forma de protesta contra el absolutismo y el autoritarismo.
5. Por último, la actitud relativista puede ser una forma de tolerancia y de respeto frente a posiciones pluralistas.

Aunque el relativismo de los estudiantes pueda explicarse de distintos modos y obedecer a razones diferentes, lo cierto es que, en todos los casos, esa actitud dificulta la docencia porque se exhibe como un rechazo frente a lo que el profesor pueda explicar. Por decirlo en otros términos, sólo quien está convencido de que la explicación que el profesor ofrece es verdadera o puede serlo, atiende con provecho a esa explicación. De ahí que Momeyer se plantee qué estrategias pueden resultar útiles para enseñar a los alumnos cuando éstos son relativistas, advirtiendo, eso sí, que su éxito depende de los propios alumnos relativistas. Veamos cuáles son estas estrategias:

1. La primera de ellas se centra en la actitud mental del profesor: hay que olvidar el relativismo que caracteriza a los estudiantes, y suponer que su estadio de escepticismo no es más que la situación pasajera en la que se encuentra el alumno que ha abandonado las tesis dogmáticas recibidas y busca afianzar las personales comenzando con una actitud abierta a todas las posiciones.
2. Quizá haya que dejar que el alumno asuma el papel de ‘profesor’ en actividades como el trabajo en grupo, la exposición en clase o la búsqueda de materiales.
3. Sería conveniente discutir en clase el fenómeno social del ‘estudiante relativista’ como forma de que los alumnos caigan en la cuenta de su propia posición.
4. El profesor debe practicar la defensa razonada de sus propias tesis a fin de mostrar de qué modo es posible argumentar una tesis contra otras.
5. Es necesario mostrar al estudiante relativista la inconsistencia de su posición siempre que la ocasión sea propicia.
6. El razonamiento moral es la única arma efectiva contra el relativismo.

Una de las conclusiones a las que se puede llegar tras los tres últimos capítulos expuestos es la de la interdependencia entre los objetivos, el contenido y la forma de transmisión de ese contenido. Sería realmente difícil decir cuál de estos tres elementos prioriza un profesor, sin embargo, una vez elegido uno de ellos, el resto de elementos depende de éste inicial.

Capítulo 6º: Características de los cursos de ética para profesionales

Dentro de los cursos de Ética merecen mención a parte los cursos de Ética para profesionales que difieren de los otros en la finalidad, el contenido y el público al que se dirigen. En general, un curso de ética para profesionales es un curso de ética aplicada que trata de poner al descubierto las bases morales de un determinado ejercicio profesional. Los cursos de ética profesional, como señala D.L. Rhode⁴⁴, presentan diferentes problemas. Desde el punto de vista teórico, su finalidad es controvertida: ¿han de introducir valores?, ¿han de motivar un cambio de conducta? ¿han de propiciar reformas reguladoras? Y desde el punto de vista práctico cabe preguntarse: ¿quién ha de impartirlos?, ¿de qué forma ha de hacerlo? y ¿a qué nivel? Para Rhode los cursos de ética para profesionales no sirven para introducir valores, y en el caso de que tengan alguna influencia sobre los valores que el alumno ya posee, difícilmente pesan en su conducta. Por otro lado, con según qué contenido se corre el peligro de adoctrinar a los alumnos, o bien de caer en el escepticismo, el cinismo o el relativismo. También D. Lawler⁴⁵ es muy crítico con esta clase de cursos. La mayoría de ellos, dice el autor, son superficiales, sustituyen el análisis filosófico profundo por la retórica y transmiten un relativismo que impide que sean cursos críticos con respecto a los peligros morales de cada profesión. Lawler ve esta superficialidad intencionada:

“Estas fuerzas (en la vida económica y social) desean que la gente tenga suficiente barniz ético para evitar robar una caja (...), pero no desean que la gente joven investigue demasiado profundamente cuestiones que podrían afectar sus intereses”⁴⁶

Una de las razones por la que los cursos de ética para profesionales resultan desmoralizadores, continúa Lawler, es la interpretación que en ellos se hace del pluralismo: no resulta evidente que en una sociedad pluralista no haya principios que no sean verdaderos; el pluralismo no puede utilizarse para justificar el subjetivismo y el relativismo, ambos criticables y una tentación para los profesores que, en estos momentos, enseñan ética profesional⁴⁷. El resultado de ofrecer cursos de ética profesional de escaso valor es que los profesionales se

⁴⁴ Professional Ethics and Professional Education; *Professional Ethics*, 1(1992)1-2, p. 31-72.

⁴⁵ Professional Ethics Courses: Do They Corrupt the Young? *Listening: Journal of Religion and Culture*, 16(1982), p. 7-17.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 8.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 11.

desentiendan de ellos y dediquen su tiempo a ‘cursos importantes’ entre los que no incluyen a los de Ética.

¿Cuál es la finalidad de estos cursos? Como en otros casos, los autores no están de acuerdo en los objetivos deseables. J. André⁴⁸, por ejemplo, defiende que el profesor de los cursos de ética profesional debería aspirar a cambiar la forma de valoración moral de sus alumnos y también su actuación. J.P. Swazey, en cambio, cree que la Ética, en este caso, ha de ayudar al profesional a enfrentarse a los problemas morales propios de su ocupación sin proponerse modelar su carácter:

“La finalidad de enseñar ética de la investigación no es ‘cambiar el carácter’ o ‘convertir a la gente en buenas personas’. Más bien es enseñar a la gente que quiere hacer buena ciencia los modelos y problemas éticos en su trabajo, y como tratar los problemas morales como científico”⁴⁹.

G.M. Regan es del mismo parecer:

“Creo que la mayor expectativa de los cursos de ética aplicada es que tales cursos deberían proporcionar a los profesionaes una ayuda considerable a la hora de tomar decisiones sobre cuestiones éticas/morales”⁵⁰.

M.E. Waithe y D.T. Ozar⁵¹ señalan que los cursos de ética para profesionales se apoyan en dos presupuestos:

- a) Que la discusión y reflexión que aporta la Ética ayuda a los estudiantes a ser hábiles a la hora de aplicar los principios generales a las situaciones concretas.
- b) Que los estudiantes poseen ya estos principios generales en un grado suficiente para profundizar en la práctica ética de su profesión. En el caso de que esto no fuera así, tendríamos que concluir que quienes no pasen por los cursos de ética profesional no tiene principios morales en su práctica profesional.

Por tanto, la finalidad de los cursos de ética profesional no está en brindar a los estudiantes los principios morales que ya conforman su carácter sino en ayuarles a aplicarlos a su práctica profesional.

Con relación al contenido de los cursos, está claro que se trata de cursos prácticos, no teóricos que, según J.F. Soltis⁵², deberían incluir: enseñanza sobre códigos morales, sobre sistemas

⁴⁸ Op. Cit.

⁴⁹ In BIRD, S. et alia, op. Cit., p. 159. El artículo se refiere a los cursos de ética para profesionales de la ciencia y de la ingeniería.

⁵⁰ Applied Ethics for Education: Philosophy of Education as Something Else? *Philosophy of Education*, 39(1989), p. 5. El subrayado es del autor.

⁵¹ The Ethics of Teaching Ethics; *Hastings Center Report*; July/August, 1990, p. 17-21. Los autores se refieren, concretamente, a los cursos de ética para profesionales de la Medicina.

morales, una enseñanza orientada a crear sensibilidad ética y al desarrollo del conocimiento y las capacidades útiles para las decisiones morales.

Capítulo 7º: Objeciones a la existencia de cursos de Ética en la Universidad⁵³

El planteamiento de los autores que creen inapropiado que la Universidad o cualquier institución pública ofrezca cursos de Ética es radical. No se trata aquí de negar la posibilidad o legitimidad de obtener objetivos emotivo-conductuales, sino de negar la posibilidad/legitimidad misma de ofrecerlos. Ni tan siquiera son aceptados los objetivos intelectuales. Veamos por qué.

- 1) Un número no desdeñable de objeciones se refiere a la inconveniencia de enseñar Ética en el seno de sociedades ‘pluralistas’:
 - a) Los temas seleccionados y ofrecidos por el profesor en clase muestran su punto de vista, y no traducen el pluralismo de la sociedad en la que vivimos. En nuestra sociedad la gente tiene diferentes creencias morales que hay que respetar. Cualquier intento de dar prioridad a la exposición de un sistema sobre otro reduce el pluralismo.
 - b) El fundamento de la moralidad es la enseñanza religiosa. Puesto que el poder político y el religioso se encuentran separados, no tiene sentido que en los centros oficiales o privados se enseñe Ética.

- 2) Objeciones basadas en el relativismo moral:
 - a) La Ética no debe incluirse en los planes de estudio porque las posiciones éticas son relativas a grupos y a personas.
 - b) Puesto que ante el enfrentamiento de dos posturas o sistemas éticos no existe ningún método de resolución seguro y claro, es arbitrario decidirse por la exposición de un sistema ético, sea el que sea.

- 3) Objeciones basadas en la adoctrinación:
 - a) El docente adoctrina en cuanto que ofrece su propia posición porque la enseñanza neutral es imposible.

- 4) Objeciones basadas en la imposibilidad de lograr los objetivos emotivo-conductuales:

⁵² Teaching Professional Ethics; *Journal of Teacher Education*, 3(1986)May-June, p. 1-4.

⁵³ Objeciones: 1ª), 3ª) en Annis y Macklin; 2ª), 2b) en Macklin; 4ª) en Williams.

- a) El estudio de la Ética no suele traspasar el umbral de la teoría. Fracasa la conexión teoría-praxis.
- 1) Objeciones basadas en la preparación de los docentes (cuando se trata de cursos de Ética práctica): tienen poca preparación i/o muchos prejuicios⁵⁴.

Las respuestas

1. La reflexión filosófica sobre la moralidad no garantiza su reflejo en la conducta, entre otras cosas, afirma M. Walzer⁵⁵, porque no hay un acuerdo unánime sobre cuáles son las elecciones correctas. Sin embargo, la conveniencia de la Ética puede justificarse porque su enseñanza:

- a) Capacita a las personas para hablar de las cuestiones morales de una forma más consciente y también más abierta.
 - b) Puede ayudar a las personas a emitir juicios morales más precisos.
 - c) Puede obligar a los estudiantes a defender en público su conducta.
 - c) Por otra parte, la capacidad de trascender lo teórico que las ideas expuestas tienen, está en relación directa con la practicidad del contenido teórico. Así, resulta más fácil que influya en la conducta un programa centrado en las virtudes, por ejemplo, que un conocimiento teórico sobre los dilemas morales⁵⁶.
2. La respuesta de la *Values clarification* pasa por afirmar la posibilidad de los cursos de Ética con la condición de cambiar el contenido. En los cursos que esta teoría propone el único objetivo tiene que ser el de ayudar al alumno al autoconocimiento, ofrecerle los instrumentos necesarios para que, entendiéndose a sí mismo, pueda desentrañar qué valores son importantes para él. El profesor no transmite valores, potencia la autoestima del alumno y su libertad para que el alumno descubra sus propios valores⁵⁷.
3. Puede que en el pasado toda filosofía moral procediera de la Religión, pero no es esta la situación actual. Enseñar Ética no es enseñar Religión⁵⁸.

⁵⁴ BOCK, D.C., Op. cit., p.

⁵⁵ WALZER, M., *Teaching Morality*; New Republic, 10(1978)June, p. 12-14.

⁵⁶ Williams.

⁵⁷ En ANNIS, D.B., Op. cit., p.195. La autora, que expone la idea sin compartirla, señala las dificultades que esta tesis tiene y que resume en las dos siguientes: a) ¿cómo puede mantenerse la neutralidad valorativa frente al robo y la mentira, por ejemplo?; b) El pluralismo demanda tolerancia, pero, ¿hay que tolerar la opresión o el racismo si alguien los esgrime como valores?.

⁵⁸ MACKLIN, R., op. cit., p. 83.

SEGUNDA PARTE: LOS DOCENTES

Capítulo 1º: La dimensión moral del profesor

Si cualquiera de las actividades del ser humano puede ser considerada desde una perspectiva moral, éste es también el caso de la docencia universitaria. Las interrelaciones personales en cualquier ejercicio laboral están sujetas a deberes morales que los que intervienen en esa relación han de respetar. Si puede hablarse de ‘dimensión moral’ en cualquier clase de relación laboral, esta dimensión aparece todavía más clara cuando los términos en que se relacionan ambas partes no son de igualdad. La dimensión moral del profesor universitario nace de la finalidad de su ejercicio laboral: beneficiar con la docencia a sus alumnos. E. Baumgarten⁵⁹ amplía el círculo de beneficiarios del profesor universitario a todos aquéllos a quienes alcanza la enseñanza del profesor, no sólo a los matriculados en la Universidad. El beneficio, mutuo o no, puede encontrarse en cualquier forma de relación laboral, ahora bien, en este caso, hay que tener en cuenta la desigualdad entre docente y discente desde el punto de vista de aquello que les pone en relación: el conocimiento que uno imparte y la necesidad o interés por aprehender ese conocimiento que el otro tiene. La capacidad de influir en el alumno a través de su ejercicio profesional es una de las razones de más peso para considerar la dimensión moral del profesor. P.J.Markie⁶⁰ señala las cinco actividades del profesor universitario que dan pie a hablar de la dimensión moral del ejercicio docente:

- a) El profesor guía el conocimiento del alumno.
- b) El profesor representa ciertos valores, que se manifiestan en su forma de ser, en sus habilidades intelectuales y en su conducta moral.
- c) El profesor certifica el conocimiento y habilidades intelectuales de los estudiantes.
- d) El profesor ejerce de tutor cuando guía o aconseja sobre los estudios.
- e) El profesor es investigador de los temas que enseña.

Cada uno de estos puntos encierra un conjunto de deberes morales cuyo respeto se traduce en un bien para el alumno, y, como señalan acertadamente F. Bárcena, F. Gil y F. Jover⁶¹, la dimensión moral del profesor no es debida ni a la materia que imparte ni tampoco a la intención que le guíe en el ejercicio de su profesión. La dimensión moral del ejercicio docente no se elige, simplemente se da. Lo que, en cambio, sí es objeto de elección es la manera

⁵⁹ Ethics in the Academic Profession: A Socratic View; *in Professor's Duties*; ed. by P.J. Markie, op. cit. p. 155-170.

⁶⁰ To Be a Professor; *in Professor's Duties*; op. cit.p. 3-13.

⁶¹ The Ethical Dimension of Teaching; *Journal of Moral Education*, 22(1993)3, p. 241-252.

cómo se relaciona el profesor con la dimensión moral de su ejercicio profesional: puede ignorar esa dimensión o bien respetarla.

Capítulo 2º: Características de un profesor competente

Las características que permiten considerar competente a un profesor de Ética no pueden ser diferentes de aquéllas exigibles a cualquier otro profesor. Sin embargo, mientras algunas de estas características son compartidas por todos los docentes, otras son quizás algo más específicas. Siguiendo de cerca el desarrollo de esta cuestión en autores como Bock⁶² y Callahan⁶³, pueden dividirse en cuatro las características deseables en un profesor de Ética: conocimiento, habilidades, actitud y credibilidad.

1) Conocimiento

El conocimiento de una materia es insustituible cuando se trata de una profesión cuya actividad consiste en la transmisión a otros de ese conocimiento. Las buenas capacidades pedagógicas individuales, dice Callahan, difícilmente pueden suplir la falta de conocimiento de un profesor. El conocimiento permite a) la buena comunicación de los contenidos (aunque ésta no dependa sólo del conocimiento); b) la oferta de un programa adecuado; c) una elección de textos y ejercicios pertinentes, y d) la capacidad de dar respuesta a las preguntas y demanda de información solicitadas por los alumnos. En el caso de la docencia de Ética aplicada, el profesor ha de tener un conocimiento sobrado de los dos campos a los que se refiere su docencia. El filósofo ha de ser ‘competent amateur’⁶⁴ del campo en el que aplica la Ética.

2) Habilidades

Bajo el título de ‘habilidades’ se incluye toda la preparación pedagógica que ha de facilitar la comunicación de contenidos a los alumnos. En nuestras Universidades esta preparación pedagógica se deja a la natural disposición que cada uno tenga para el ejercicio docente. Así pues, en algunos casos, si la disposición natural es la apropiada, la experiencia irá enriqueciendo esa base natural, de lo contrario, hay que suponer que también la experiencia irá ejerciendo su función creando con el tiempo una habilidad de la que se carecía al principio. Forman parte de las estrategias pedagógicas para la transmisión de conocimiento habilidades tales como la forma estructurada de comunicación, el tono de voz empleado, el uso de viejas o

⁶² Can Ethics Be Taught?; op.cit.

⁶³ Goals in the Teaching Ethics; op.cit.

⁶⁴ Ibid., p. 77.

nuevas tecnologías, el ritmo de exposición, etc. Es decir, todo aquello que, en un ámbito o en otro, coadyuve a la comunicación entre profesor y alumno buscando la finalidad de la transmisión de conocimiento. A estas habilidades, de bien diversa índole, pueden sumarse otras como son la seguridad en la exposición, la autoridad, y el arte de saber conducir debates.

3) Actitud: interés

Toda comunicación verbal se transmite envuelta en la actitud que tiene el que habla para con lo que dice y las personas que siguen su explicación. En una situación comunicativa ideal, contenido y continente han de resultar igualmente interesantes; cualquier deficiencia en alguno de ellos repercute en el ideal comunicativo. Un tema, acaso interesante, puede verse ensombrecido por la actitud del que lo transmite si lo hace con escaso interés o de un modo ‘poco interesante’. Respetando la singularidad de cada profesor, bien puede decirse que los alumnos son capaces de captar el grado de interés i/o de entusiasmo vertido por el docente en sus explicaciones y, en general, en su tarea pedagógica. Puede resultar más bien complicado estimular el interés del estudiante cuando el profesor desmiente ese interés con su actitud. Entre las cualidades de un profesor competente ha de hallarse, junto a un conocimiento adecuado de la materia, la capacidad para transmitir el interés que tiene lo que se está explicando a través del interés que muestra el docente, acompañando las palabras con la actitud. La actitud del docente sirve para calibrar el grado de compromiso que mantiene con lo que está haciendo, y eso no es sólo relativo a la transmisión de conocimientos, sino a toda su labor pedagógica con respecto al alumno y a la institución. La actitud del profesor demuestra hasta que punto está convencido de cuál es su finalidad como miembro de una institución uno de cuyos objetivos es la transmisión del conocimiento. El interés, la motivación, no pueden sustituir el conocimiento de la materia, pero son elementos imprescindibles en el proceso de aprendizaje del alumno y en el de su integración en la institución universitaria. Puede verse la decepción asomada al rostro de muchos alumnos de primero porque esperaban encontrar entusiasmo donde sólo han visto desinterés puesto de manifiesto de muchas formas distintas, desde la falta de preparación de las clases al incumplimiento del horario de atención a los alumnos.

4) Credibilidad

La credibilidad es el resultado de poseer las tres características reseñadas previamente: conocimiento, habilidades e interés. El alumno ofrece crédito al profesor que sabe de lo que habla cuando lo hace y pone en el aprendizaje de sus alumnos la finalidad de su tarea pedagógica. Al margen de métodos didácticos, de una mayor o menor rigurosidad en las correcciones o del programa de una asignatura, la credibilidad de un profesor nace de tomarse

en serio su trabajo y de llevarlo a cabo de la mejor forma posible. La credibilidad está reñida con el escaqueo, el desinterés o el pasotismo del profesor.

Las finalidades de un profesor competente son las siguientes:

1. Comunicación de conocimiento: la transmisión de la verdad
2. Despertar interés por la materia
3. Desarrollo de habilidades intelectuales
4. Enseñanza de valores y virtudes fundamentales para el desarrollo moral

Capítulo 3º: Deberes del Profesor

El ejercicio de la docencia universitaria tiene dos presupuestos, ambos necesarios, de los que ningún profesor puede prescindir⁶⁵: a) el conocimiento de la materia que se imparte; y b) la capacidad de transmitir lo aprendido. La labor del profesor universitario se abre a dos campos, el de la investigación y el de la docencia; en muchos casos estos dos campos están ordenados el uno al otro porque, muy a menudo, se ofrece en forma de curso lo que antes ha sido objeto de investigación. De este modo, la docencia se alimenta de la investigación y ésta, en el caso de las humanidades, encuentra uno de sus sentidos cuando se convierte en docencia. La separación de estas dos tareas que convergen en un mismo ejercicio profesional, en el caso de que el profesor investigador sea un docente universitario, no parece ni deseable ni conveniente. La docencia separada de la investigación tiende a estancarse, a fosilizarse, y la investigación cuando se plantea como una actividad completamente ajena y separada de la docencia no se corresponde con la finalidad principal de la Universidad. Está claro que la actividad investigadora y la docente son dos actividades bien distintas que requieren, por parte de las personas que las realizan, habilidades y cualidades diferentes que no siempre se hallan en justa correspondencia en la misma persona, ya sea debido a la capacidad personal, o a una cuestión de interés. Lo cierto es que siendo ambas actividades diferentes, tienen que serlo también los deberes que el profesor universitario tiene frente a ellas⁶⁶. Los deberes que a continuación se detallan son los propios de cualquier docencia universitaria.

a) Deberes con respecto a la investigación:

⁶⁵ HORTAL, A., La ética profesional en el contexto universitario; *in La Ética en la Universidad*; Deusto, Universidad de Deusto, 1995, p. 57-71.

⁶⁶ K. HOSTETLER señala que, sin ser el fundamento de la obligación, puede resultar útil considerar qué es lo que se espera de un profesor de Ética, a fin de aclarar cuáles son sus deberes frente a los estudiantes y ante la institución universitaria. Vid., *Moral Action and the Role of the Teacher*; *Philosophy of Education: Proceedings of the Philosophy of Education Society*, 44(1988), p. 247.

a.1) El profesor de Ética tiene la obligación de estar al día con respecto a los temas que imparte en clase, especialmente cuando se trata de asignaturas optativas y de asignaturas de tercer ciclo que suelen cambiar periódicamente.

a.2) El profesor tiene la obligación de publicar, es decir, de compartir sus ideas con la comunidad universitaria.⁶⁷

b) Deberes con respecto a la docencia⁶⁸:

b.1) Deberes fundamentales

b.1.1 El profesor tiene la obligación de no enseñar aquello que sabe que es falso y de no ocultar interpretaciones alternativas de una determinada tesis: (tiene la obligación de) “(...) guiar a los estudiantes hacia el conocimiento de lo que es bueno y excelente.”⁶⁹.

b.1.2 Obligación de transmitir conocimiento veraz y de enseñar habilidades intelectuales.

b.1.3 Obligación de transmitir los valores que contribuyan al desarrollo moral de los alumnos a los que enseña⁷⁰.

b.1) Sobre el Programa docente

b.1.1 El Programa de la asignatura presentado en clase debe ser coherente con la descripción ofrecida previamente al estudiante. Cabe suponer que una de las razones de la elección del alumno es, justamente, la descripción ofrecida. Por otro lado, el Profesor tiene la obligación de presentar un curso que persiga los objetivos educativos que corresponda a la asignatura de Ética dentro del Grado de Filosofía, y adaptar el Programa al nivel del curso. En este sentido, P.J. Markie⁷¹ censura la actitud de los profesores que, dejando de lado los objetivos del curso, imparten una materia de su interés.

b.1.2 El Programa propuesto ha de atenerse a la duración de la asignatura. Ha de existir por parte del profesor, y salvando los imprevistos, el compromiso de cumplir el Programa presentado al comienzo de curso.

b.1.3 Con respecto a la bibliografía recomendada en el Programa, el Profesor ha de conocer con antelación qué obras y qué material recomendará a los alumnos y no proponer más que los textos que haya leído o de los que tenga referencias suficientes.

⁶⁷ P.J. MARKIE, What to Teach, in *Professor's Duties*; op.cit.

⁶⁸ Comparto y sigo las indicaciones que aparecen en la obra de S.M. CAHN, *Ethics in Academia. Saints and Scamps*; Landham, Rowman and Littlefield Pub., 1994, y también en la obra de P.J. MARKIE (ed.), *Professor's Duties*; op.cit.

⁶⁹ P.-J. MARKIE, What to Teach, in *Professor's Duties*; op. cit., p. 24

⁷⁰ McBEE, M.L., Higher Education. Its Responsibility For Moral Development; *National Forum: Phi Kappa Phi Journal*, 58 (1978), p. 30.

b.1.4 Antes de recomendar cualquier bibliografía hay que interesarse por si ésta se encuentra accesible al alumno.

b.1.5 Preocuparse por la pertinencia de una obra con respecto al Programa de la asignatura es también un deber del Profesor. Con respecto a si puede o no recomendarse especialmente la bibliografía escrita por el Profesor sin vulnerar ningún principio ético, S.M. Cahn no muestra ningún recelo siempre y cuando esté clara la conveniencia de la recomendación.

b.2) Sobre las clases

b.2.1 El primer día de clase ha de presentarse el Programa de la asignatura con todas las características del curso, indicando las fechas fijadas de entrega de trabajos y de exámenes. A lo largo del curso, hay que introducir los mínimos cambios posibles a fin de no alterar la programación de los alumnos. Del mismo modo, y a fin de preservar el principio de justicia, hay que mantener para todos los alumnos por igual las fechas de entrega de ejercicios.

b.2.2 Hay que respetar el horario de las clases: la puntualidad en el comienzo y en final de la clase constituyen una obligación del profesor.

b.2.3 Tanto la preparación del curso como la de cada clase es fundamental: es preciso ofrecer exposiciones que permitan a los estudiantes llegar al conocimiento de la verdad de un tema o materia.

b.2.4 El profesor ha de dar la clase y, ante la imposibilidad de hacerlo, constituye su obligación buscar un sustituto de entre aquellos profesores que formen parte de su mismo Departamento.

b.2.5 El profesor tiene que interesar al alumno a través de la forma de presentar las clases estimulando el estudio y la investigación intelectual.

b.3) En la relación alumno-profesor

b.3.1) El profesor ha de atender a los alumnos fuera de las horas de clase y en el tiempo concertado para ello. Permanecer en el despacho durante las horas llamadas 'de tutoría' constituye una obligación docente.

b.3.2) Los trabajos y exámenes presentados por los alumnos han de merecer toda la atención por parte del profesor quien debe corregirlos detalladamente y devolverlos en un tiempo razonable marcado, en cada caso, por las normas de la Universidad⁷².

⁷¹ What to Teach, *in* *Professor's Duties*; op.cit., p. 15-66.

⁷² En el caso de la Universidad de Barcelona y taratándose de exámenes, es de un máximo de 15 días.

b.3.3) La confidencialidad a que tiene derecho el alumno obliga al profesor a no comentar los problemas de un estudiante con otras personas, a no exponer las calificaciones de los exámenes en público y a ser prudente en los comentarios que pueda realizar sobre el alumno ante la petición de información que pueda recibir de otros colegas e incluso de los mismos padres del alumno⁷³.

b.4) Con respecto a la evaluación

b.4.1 Los exámenes han de ser representativos de la docencia impartida y del material estudiado.

b.4.2 La(s) pregunta(s) del examen han de ser expuestas con claridad y sin ambigüedad.

b.4.3 Es necesario informar del valor de cada pregunta y de los criterios de corrección que el Profesor seguirá.

b.4.4 Se cuenta entre las obligaciones del Profesor dar a conocer las fechas y horas de revisión de examen, atender a las preguntas de los alumnos sobre la corrección y ofrecer cuantas aclaraciones sean necesarias para mostrar al alumno los aciertos y errores de su ejercicio. La revisión del examen es un buen momento para explicarle al alumno cuáles han sido los aciertos/errores de su trabajo o examen completando, así, la exposición de la materia realizada en clase. El alumno debe convencerse de que el profesor ha prestado a su examen la atención debida y comprender cuál es su grado de asimilación del contenido del programa.

Capítulo 4º: Virtudes de los docentes

Los deberes mencionados en el apartado anterior nos llevan a suponer que su cumplimiento deriva de un determinado carácter moral en el cual se encuentran virtudes como la honradez, el valor, la justicia, la atención y la sabiduría práctica, siguiendo la lista de las virtudes señaladas por H. Sockett⁷⁴.

1. La honradez es una virtud necesaria en todas las personas que tratan cuestiones relacionadas con la verdad, como es el caso del profesor que, en cuanto tal, se debe a la verdad en diferentes situaciones:

⁷³ Son los padres quienes han de pedir la información que precisen a sus hijos. Vid. P.J. Markie, *How to Teach; in Professor's Duties*, pg. 66.

⁷⁴ *The Moral Base for Teacher Professionalism*; New York, Teachers College Press, 1993.

- a) En la explicación dada en clase sobre cualquier texto o idea de la que el profesor no debe, intencionadamente, ocultar interpretaciones distintas a la propia.
 - b) Veracidad en la transmisión del conocimiento que comporta no tergiversar o simplificar en exceso el contenido de lo expuesto.
 - c) En la investigación: interés por buscar la verdad.
2. La virtud del valor supone la capacidad de enfrentarse y de superar dificultades, cuando esta superación es puesta al servicio de un fin moralmente bueno. Dificultades nacidas de la investigación, de la docencia, de la relación con los alumnos o con la misma institución, demandan del profesor la capacidad de hacerles frente, no sólo con habilidad o destreza, sino con virtud, es decir, con una habilidad guiada por un fin moralmente bueno.
 3. La virtud de la justicia es la que permite establecer con el alumno y los compañeros el trato debido. Las manifestaciones externas de la virtud de la justicia abarcan el ámbito de la evaluación del alumno, el de su atención y también la forma en que se trasmite el conocimiento. Una actitud justa es la que pone de relieve el profesor que evalúa al alumno sin injerencias subjetivas. También la justicia se extiende a atender al alumno con la consideración y tiempo debidos. Por último, el respeto hacia puntos de vista contrarios a los mantenidos por el profesor y la tolerancia con respecto a otras formas de ver una cuestión –siempre que con ellas no se cause un grave daño a otros, añade M.W. Martin⁷⁵,- son muestras de la justicia de un profesor.
 4. La atención o consideración como virtud gracias a la cual el profesor manifiesta interés por el desarrollo personal del alumno.
 5. La sabiduría práctica de un profesor se demuestra, dice H. Sockett, en el contenido de sus clases, en lo elegido para transmitir a los alumnos, en la forma escogida para hacerlo y también en el porqué de ese contenido.
 6. La humildad intelectual supone la conciencia y aceptación ante uno mismo, los compañeros y los alumnos de los límites de la propia capacidad intelectual y del conocimiento adquirido.

A las virtudes mencionadas M.W. Martin⁷⁶ añade las siguientes:

7. Mentalidad abierta: esta virtud supone la capacidad para ser receptivo a las nuevas ideas y dispensar una buena consideración hacia las costumbres e ideas con las que el profesor está menos familiarizado o que son incluso contrarias a las suyas.

8. Amplitud de miras: disposición a encontrar razonable una forma de conducta o punto de vista aunque el profesor no esté de acuerdo con él.

9. Tolerancia: mediante esta virtud el profesor demuestra que es capaz de no destruir las convicciones morales de sus alumnos, aunque las considere objetables, excepto en el caso de que perjudiquen a los demás.

Sin embargo, la tolerancia, tomada en otro sentido, como hace H.T. Wilder⁷⁷, a la que llama el 'principio de tolerancia liberal', principio según el cual el profesor no tendrá en cuenta las conclusiones del alumno sino sus argumentos, no debe entenderse como una virtud. El principio de tolerancia, dice H.T. Wilder, acostumbra a esconder cierta cobardía del profesor, la cobardía de no relacionarse completamente con los estudiantes, de no interesarse por sus creencias porque este interés se considera poco profesional. Al tiempo, indica también cierta desconfianza hacia las propias creencias del profesor.

10. Por último, el respeto es la virtud que permite al profesor aceptar la actitud del alumno a pesar de no estar de acuerdo con dicha actitud.

Capítulo 5º: Actitudes de exposición en clase

a) El principio de la tolerancia liberal

H.T. Wilder llama *principle of liberal tolerance* al principio según el cual el profesor acepta cualquier razonamiento del alumno sin pronunciarse sobre la veracidad de sus conclusiones. Si el profesor tolera cualquier conclusión a la que llegue un alumno puede inducirle a pensar que toda conclusión es, de hecho, verdadera. El principio de tolerancia practicado en clase por el profesor puede conducir a sus alumnos al relativismo, del mismo modo que una

⁷⁵ Advocating Values: Professionalism in Teaching Ethics; *Teaching Philosophy*, 20(1997)1, p. 19-34.

⁷⁶ Op. Cit., p. 23.

postura acrítica está abocada a desacreditar todo argumento. Wilder, sumamente crítico con los profesores que se rigen por el principio de tolerancia liberal, afirma que tras este principio se esconde no sólo una actitud de indiferencia hacia la formación de los alumnos, sino también una actitud de cobardía porque pone de relieve la propia inseguridad del profesor con respecto a sus creencias y el miedo de entablar un auténtico debate con los alumnos. Tras haberse guiado durante muchos años por este principio, Wilder defiende que es incompatible con la función de profesor, que es alguien que, de hecho, *profesa* una idea: “Pero no debemos olvidar que somos profesores de filosofía, tenemos algo que decir, y estamos eludiendo nuestros deberes si no lo decimos”⁷⁸. No se trata de caer en el dogmatismo, aclara Wilder, ni tampoco de aparentar un conocimiento perfecto que no existe. Muchos de los profesores que adoptan el principio de la tolerancia liberal lo hacen porque creen que es la única alternativa posible al dogmatismo. El punto medio se halla en la actitud del profesor que trata de hacer filosofía con sus alumnos, corrigiendo los errores y reconociendo los límites de su propio conocimiento. Interesarse por los alumnos es no ser tolerante con todas sus creencias: “(...) como profesores debemos atender a los estudiantes a los que enseñamos; algunas creencias son intolerables, y no nos cuidamos de la gente cuando toleramos sus creencias intolerables”⁷⁹.

D. Carr en su artículo *Moral Values and The Teacher: Beyond The Paternal and The Permissive*⁸⁰ distingue dos modelos de exposición que dependen de la finalidad que el profesor dé a su magisterio, éstos son el liberalismo y el paternalismo, que el autor define en los términos siguientes:

“Hablando en general, el paternalismo es la opinión de que algunos tienen el derecho o la responsabilidad, en virtud de su intuición, sabiduría o conocimiento superior, de decidir qué es bueno para otros, supuestamente para su propio interés, haciendo caso omiso incluso de los deseos e inclinaciones naturales de esos otros”⁸¹.

“(...) el liberalismo es la opinión de que las personas tienen un derecho moral inalienable - salvo en el caso de una violencia inaceptable o de la intrusión en la vida de los demás - a la

⁷⁸ Ibid., p. 140.

⁷⁹ Idem.

⁸⁰ *Journal of Philosophy of Education*, 27(1993)2, p. 193-207.

⁸¹ Ibid., p. 195.

libertad de expresión, de pensamiento o de conducta por encima de cualquier otro punto de vista, por muy insensata, equivocada o corrupta que esta perspectiva pueda ser para otros”⁸²

Los profesores cuya actitud sigue el modelo paternalista se caracterizarán por:

- a) Mantener un estrecho vínculo entre la vida privada del docente y el conocimiento que transmite.
- b) Afirmar que el profesor ha de ser un ejemplo de aquello que transmite.
- c) Defiender la existencia de un conocimiento verdadero frente al conocimiento falso, y de unos valores buenos opuestos a valores negativos.
- d) Defiender la primacía de unos valores sobre otros.

El profesor que sigue el modelo liberal se ajusta a:

- a) Afirmar la independencia entre la vida privada y el conocimiento transmitido.
- b) Afirmar que la finalidad del profesor termina con la comunicación de conocimientos y el cumplimiento estricto de los deberes profesionales
- c) En su enseñanza, mostrar los valores existentes sin pronunciarse a favor o en contra de ninguno de ellos.

Carr es crítico con ambas actitudes: a la actitud paternalista le reprocha la defensa rígida i dogmática de los valores objetivos, mientras que al modelo liberal le critica la defensa de un individualismo influido por el subjetivismo en la preferencia de los valores y también la ausencia de razones que justifiquen que un valor sea un valor. Frente a estas dos actitudes, Carr se declara defensor de la tesis que él denomina ‘comunitarista’ según la cual el aprendizaje de los valores sigue la vía de la iniciación práctica que ha de ser guiada por aquellos que tienen la sabiduría de la experiencia, puesto que cuando hablamos de valores, dice Carr, no hablamos de conocimientos que se transmiten como otros conocimientos. De ahí que en el planteamiento de Carr, la personalidad moral del profesor sea decisiva a la hora de transmitir valores a sus alumnos:

“Desde mi punto de vista, el punto comunitario central contra las teorías liberales acerca del razonamiento y evaluación moral es que entender y adquirir los valores morales y también otros valores no es una cuestión de reflexión intelectual neutral realizada en el contexto de una investigación o debate desenraizado, sino una cuestión de iniciación práctica

⁸² Ibid., p. 197.

comprometida bajo la guía sólida y responsable de aquéllos que tienen la sabiduría de la experiencia”⁸³

b) “Enseña cómo, no qué, pensar”⁸⁴

La apuesta de M.W. Martin para conseguir enseñar a pensar sin estar enseñando sólo un contenido es la presentación de argumentaciones contrarias, poniendo especial atención, eso sí, en no fomentar el relativismo. El mismo autor advierte la dificultad de separar el “qué” del “cómo” puesto que éste se da siempre a través de aquél.

c) “Enseña como otro participante moral más”⁸⁵

En la discusión con los alumnos, dice M.W. Martin, el profesor ha de comportarse como otro alumno más.

d) “Defiende algunos valores como un instrumento de enseñanza”⁸⁶

La defensa de ciertas posturas, valores o puntos de vista pueden ser un buen método para transmitir algunos conocimientos.

Capítulo 6º: Adoctrinamiento y neutralidad

Cuando en el proceso de la transmisión de conocimientos se habla de neutralidad, se está haciendo referencia a la actitud adoptada por algunos profesores de no dar a conocer a los alumnos bien sea su punto de vista filosófico, o bien su valoración moral acerca de situaciones, actitudes o ideas. A esta última suele dársele el nombre de “neutralidad valorativa”. A favor de la neutralidad relativa al conocimiento se pronuncian autores como E. Baumgarten⁸⁷ para quien el profesor no debe instituirse en defensor de una particular ética pues su papel es el de enseñar a los estudiantes a cuestionar lo que saben con el fin de que lleguen a un conocimiento crítico de la historia creativa de la humanidad. El mismo hecho de que en las cuestiones que pertenecen al campo de las humanidades no haya una respuesta definitiva se convierte, para Baumgarten, en una razón más para no adoptar -en el ámbito de la docencia, no en el de la academia- un punto de vista de neutralidad. Mientras para Baumgarten hay que presentar todas las opciones sin revelar la propia, para H.T. Wilder⁸⁸ lo correcto es presentar la propia y no un mercado de opciones. Markie⁸⁹ asume una posición intermedia: es necesario presentar todas las opciones de la forma más persuasiva posible y también la propia, justificando el porqué. El hecho de presentar justificadamente la propia

⁸³ CARR, p. 203.

⁸⁴ MARTIN, M.W., Op. cit.

⁸⁵ Ibid.

⁸⁶ Ibid.

elección no implica que los estudiantes tengan que aceptarla, y en el caso de que algunos estudiantes adopten la posición del profesor porque es la del profesor, hay que decirles que su proceder no es correcto.

Baumgarten polemiza con M. Goldman, defensor de l' *advocay*, posición que puede definirse en estos términos: “(...)ofrecer las razones intelectual y racionalmente más persuasivas que uno pueda a su favor”⁹⁰ Goldman intenta establecer una distinción entre ‘persuasión’ y ‘manipulación’ o ‘coacción: persuadir de algo a alguien no es lo mismo que tratar de inculcarle una idea. En Filosofía, sostiene Goldman, el profesor enseña desde una toma de posición con respecto a lo que enseña. Su intento de neutralidad fracasa porque lo que en realidad piensa acaba apareciendo, y no siempre de la forma más adecuada o aceptable: “Lo que el profesor de filosofía puede hacer como defensor es ofrecer un modelo de *honradez*”⁹¹. Aunque pueda decirse que toda adoctrinación es una opinión, sin embargo, no toda opinión es adoctrinación, por tanto, no pueden eliminarse las opiniones con el fin de evitar la adoctrinación⁹².

Con respecto a la neutralidad valorativa, la mayoría de autores parecen coincidir en que no es posible y, algunos, como L.R. Churchill⁹³ o F. García Moriyón⁹⁴, añaden que, incluso en el caso de que fuera posible, podría discutirse si es deseable. La imposibilidad de mantener una neutralidad valorativa es lo que lleva a L. Miles⁹⁵ a hablar de la neutralidad en términos de ‘mito de la neutralidad’ al que, junto con el mito de las artes liberales y el mito de la ‘wordlly education’ atribuye la reducción de la presencia de la educación moral y del razonamiento ético en la educación superior. El mito de la neutralidad, en la explicación ofrecida por Miles, consiste en defender que tanto la Institución de la Universidad como sus miembros pueden ser neutrales en sus planteamientos educativos y en el ejercicio de la docencia. Contra esta imposible neutralidad, Miles se refiere a la inevitable presencia de los valores en todas las formas de comunicación, valores presentes tanto en lo que se dice como en lo que se calla. Si, entonces, la neutralidad valorativa no es posible porque nuestros actos

⁸⁷ Ethics in the Academic Profession: A Socratic View; *in* *Professor's Duties*; op.cit., p. 155-170.

⁸⁸ Op.cit.

⁸⁹ How to Teach; *in* MARKIE, P.H., ed., *A Professor's Duties*; op.cit., p. 37-66. -

⁹⁰ On Moral Relativism, Advocacy, and Teaching Normative Ethics; *Teaching Philosophy*, 4(1981)1, p. 8.

⁹¹ *Ibid.*, p. 9. Cursiva en el original.

⁹² ZIMMERMAN, M., Objectivity in Education; *in* HOOK, S, KURT, P., TODOROVICH, M., ed., *The Ethics of Teaching and Scientific Research*; Buffalo, New York, Prometheus Books, 1977, p. 49.

⁹³ Op.cit.

⁹⁴ La ética del profesorado; *Estudios Filosóficos*, 44(1995)126, p. 287-305.

⁹⁵ Op.cit.

están impregnados de valoración, y tampoco deseable puesto que hay situaciones⁹⁶ en que la indiferencia valorativa convertiría en immoral el ejercicio docente, lo que cabe preguntarse es qué procedimiento hay que seguir para no caer en la adoctrinación. Para todos aquellos autores que defienden que una de las finalidades de la enseñanza universitaria de la Ética es la educación moral de los alumnos, la neutralidad valorativa no debe constituirse en objetivo de la docencia universitaria. Esos mismos autores, sin embargo, rechazan que la alternativa a la neutralidad sea la adoctrinación que no puede ser aceptada bajo ningún concepto. La formación del carácter moral, dice J.F. Doyle⁹⁷, no es adoctrinación, es un paso necesario en la educación moral hacia la autonomía del educando para que sea capaz de evaluar creencias, doctrinas y principios por sí mismo, algo que no será capaz de hacer sin la educación de su carácter moral. Sin embargo, la defensa de los propios puntos de vista o la transmisión de los valores que el profesor estima imprescindibles es calificado, por algunos, de ‘adoctrinación’. La existencia misma de una materia como la Ética en las sociedades pluralistas es una vía de adoctrinación en tanto que la selección de temas y su exposición, así como la transmisión de los valores asociados a la tarea docente y de investigación, va a seguir siempre el punto de vista del profesor y a dejar de lado, por tanto, el resto de perspectivas que la sociedad pluralista ofrece⁹⁸.

D.B. Annis⁹⁹ recoge la definición de ‘adoctrinación’ ofrecida por el *Hastings Center Report*:

“(...) intento sistemático de persuadir a los estudiantes de la validez de un sistema de creencias que (a) impida la aceptación de otros sistemas de creencias, (b) impida, de una forma deliberada, las serias objeciones de los estudiantes a estos sistemas o aquellos instrumentos de análisis que les lleven a ver errores en ellos, (c) excluya la posibilidad de rechazar los sistemas de creencias; y (d) penalice su desviación”.

También Churchill¹⁰⁰ define la adoctrinación en estos términos:

⁹⁶ L.R. Churchill menciona las siguientes situaciones: respeto por las diferentes velocidades en el proceso de aprendizaje de los alumnos, defensa de la integridad en la investigación, y la rigurosidad a la hora de separar lo propio de lo ajeno en el ejercicio docente.

⁹⁷ *Educational Judgements*; London, Routledge & Kegan Paul, 1973

⁹⁸ MACKLIN, R., Problems in the Teaching of Ethics: Pluralism and Indoctrination; *in Hastings*, op.cit.,p. 81-101. El autor responde a esta y a otras objeciones a la enseñanza de la Ética en las sociedades pluralistas que se plantean desde el relativismo moral y el liberalismo.

⁹⁹ Op. cit., p.196.

¹⁰⁰ Op. cit., p. 304.

“La adoctrinación en la clase es la manipulación de los métodos de investigación de tal forma que las conclusiones alcanzadas simplemente confirmen las opiniones del profesor e impidan la investigación”

A partir de las dos definiciones ofrecidas puede concluirse que existe una diferencia entre la función de ‘enseñar’ y la de ‘adoctrinar’. Para que haya adoctrinación en la transmisión de conocimientos lo primero que ha de darse, y aquello de lo que va a depender todo lo demás, es una clara intención de adoctrinar por parte del profesor, al exponer una cuestión con un objetivo que se entiende triple:

- 1) Conseguir la adhesión de los alumnos a un sistema de creencias.
- 2) Conseguir una adhesión de los alumnos (a un sistema de creencias) tal que:
 - 2.1) les impida:
 - 2.1.1 La aceptación de otros sistemas de creencias.
 - 2.1.2 La objeción al sistema de creencias presentado.
 - 2.1.3 El uso de instrumentos de análisis que permita detectar errores en el sistema de creencias presentado.
 - 2.1.4 El rechazo del sistema de creencias presentado.
 - 2.2) y, en el caso de que se produzca aquello que se ha tratado de impedir, penalice
 - 2.2.1 El rechazo del sistema de creencias presentado.

Si se mantiene esta definición de ‘adoctrinación’ no parece que ni la adopción de un punto de vista propio con respecto a lo que se enseña, ni tampoco la defensa de determinados valores inherentes al propio ejercicio profesional puedan ser tachados de intentos de adoctrinación. La exposición del punto de vista personal no tiene porque ir acompañada de la intención de conseguir una adhesión de los alumnos que les impida lo expuesto en el punto 2.1. Puede suponerse en el profesor la defensa de lo que considera verdadero sin otro ánimo que el de darlo a conocer a los que le escuchan, sin pretender cerrarles el acceso a otros sistemas ni, en consecuencia, penalizar la falta de adhesión al punto de vista expuesto por el profesor. Para que pueda hablarse de ‘adoctrinación’ tiene que haber una clara intención de manipular: “La adoctrinación en la clase es la manipulación de los métodos de investigación de forma que las conclusiones alcanzadas vengan a confirmar las opiniones del profesor e impedir la investigación”¹⁰¹. Lo que se pone en entredicho no es, pues, la posibilidad de que el profesor exprese en clase su punto de vista, sino que trate de convencer a los alumnos de la verdad de la tesis por él adoptada con métodos fraudulentos.

Capítulo 7º: Libertad de cátedra

La obra de recopilación de E. Pincoffs, *The Concept of Academic Freedom*¹⁰², dividida en cinco partes, es una muestra de que no existe un concepto único de ‘libertad de cátedra’ y de que, además, todos los conceptos son problemáticos. Por ‘libertad de cátedra’ suele entenderse:

- 1) La libertad de que goza todo profesor por lo que a la organización de su o sus asignaturas se refiere, libertad que se extiende a: a) elección del programa de la materia; b) elección del método para impartir la materia; y c) elección del sistema de evaluación de los alumnos.
- 2) Libertad que todo profesor tiene de expresar a los alumnos su propio punto de vista sobre el contenido impartido en clase.

Hablando en general, puede decirse que los profesores toleran mal cualquier sugerencia docente-administrativa que apunte a la necesidad de un cambio de programa, bien sea para adecuar el programa que se imparte al curso en el que se ofrece o bien para unificar los programas de una misma materia. Parece ser unánime el sentimiento acerca de la invulnerabilidad de ese territorio propio de cada profesor que es la organización de una asignatura. Si en el terreno al que se refiere el punto primero hay algún que otro intento de sugerencia, no ocurre lo mismo con el punto segundo que no suele ser objeto de atención más que en aquellos casos en los que las opiniones del profesor entran abiertamente en conflicto con las leyes positivas. En nuestro país suele hablarse de ‘libertad de cátedra’ concepto que, sólo parcialmente, coincide con la expresión angloamericana de ‘Academic freedom’¹⁰³:

“(El término ‘libertad académica’) “Es usado para indicar ambas, la libertad que tiene la academia de perseguir su fin sin la interferencia del gobierno (...) y la libertad del profesor (...) de perseguir sus fines sin la interferencia de la academia; y estas dos libertades están en conflicto”.¹⁰⁴

¹⁰¹ Churchill, L.R., op. cit., p. 304.

¹⁰² Austin, University of Texas Press, 1972.

¹⁰³ “Los profesores tienen derecho a la libertad de discutir en clase su materia, pero deben prestar atención a no introducir en su enseñanza una cuestión controvertida que no tenga relación con su materia”. 1940 *Statement of Principles on Academic Freedom and tenure*. American Association of University Professors (AAUP). Washington, 1990.

‘Libertad de cátedra’ se refiere sólo a una de las libertades que aparecen en el texto de Piarowski porque nunca suele usarse esta expresión para manifestar la independencia que las Universidades desean mantener con respecto a los diferentes gobiernos. La cita de Piarowski está extraída del artículo de Th.E. Baker y Th.W. Floyd donde se aborda el tema de las creencias religiosas del profesor y de su lícita o ilícita manifestación en clase, de ahí las últimas palabras de la cita de Piarowski. El problema, tal y como se halla planteado por estos dos profesores católicos que ejercen la docencia en la facultad de Derecho de una Universidad pública, puede resumirse en los siguientes términos: tras rechazar que la religión pertenezca al terreno de lo privado y personal, afirman que la dimensión religiosa no puede desligarse del ejercicio docente, y que, respetando lo que la ley prohíbe¹⁰⁵, la fe del profesor afecta a su forma de enseñar y afecta a su docencia. La cuestión está, por un lado, en no caer en la adoctrinación y, por otro, en reivindicar el derecho que un profesor religioso tiene de expresar su punto de vista tal como se le reconoce a cualquier otro profesor. Puesto que la neutralidad académica es un mito, todo profesor transmite a través de su docencia aquello que considera verdadero; también el profesor religioso. Sin embargo, en el caso de la relación entre las creencias religiosas y la enseñanza, Baker y Floyd creen que toda prudencia es poca porque la propia superioridad del profesor con respecto al alumno puede llevarle fácilmente a cambiar la enseñanza por la predicación, y también porque las creencias religiosas a menudo se han asociado con el dogmatismo, el fanatismo, la represión, el racismo, etc. Con relación a este punto, merece una especial atención la cuestión de las creencias religiosas del profesor y su relación con la exposición de la materia en clase¹⁰⁶. Podemos preguntarnos por el papel que han de jugar las creencias religiosas en la actividad docente del profesor universitario. ¿Por qué suele aceptarse (o tolerarse) que un profesor manifieste o deje entrever su opción política, ya sea en la exposición en clase o a través de los temas seleccionados para el programa de la asignatura y, en cambio, no se admite esta selección si la opción es religiosa? Porque mientras la opción política suele considerarse como una opción social, objetiva y razonable – justificable- la opción religiosa suele entenderse como una opción personal y privada. Quizá pueda ayudarnos a considerar la verdad de esa posición la prueba siguiente. Cambiemos la opción religiosa, vista como privada y personal, por otra que tenga las misma

¹⁰⁴ Piarowski, Piarowski v. Illinois Community College; in Th.E. Baker and Th.W. Floyd, *Religious Convictions and Professional Education*; *Professional Ethics*, 1(1992)3-4, p. 29, nota 37.

¹⁰⁵ De acuerdo con su artículo, la ley de los EUA prohíbe: a) pedir a los estudiantes que oren en clase; b) la realización de ejercicios ‘voluntarios’ de plegaria o de lectura de la Biblia; c) momentos de meditación o de silencio por motivos religiosos; d) modificar las exigencias del curso incluyendo o excluyendo determinados temas por razones religiosas. Ibid. p. 6.

¹⁰⁶ BAKER, T.E., FLOYD, T.W., Op.cit.

características por lo que se refiere a lo personal y privado, como puede ser, por ejemplo, la feminista. Preguntémosnos ahora si el profesor que dejara entrever en la elección de los temas del programa de su asignatura su preocupación feminista sería objeto de las mismas críticas que el que reflejara en el programa de Ética su opción religiosa, eligiendo los temas filosóficos más afines a su creencia. Aunque resulta difícil responder a la pregunta, nos inclinamos a creer que no, que la elección de unos temas por razones feministas no sería objeto de crítica y la razón puede estar en que la valoración social (de nuestra particular sociedad) de la opción religiosa no es objetiva. Suele argumentarse diciendo que mientras la opción religiosa es injustificable, el feminismo no lo es. Sin embargo, esta objeción estaría basada en una sola de las posibles formas de entender la religión.

Capítulo 8º: Vida privada y enseñanza de la Ética

La enunciada en este título es una cuestión difícil y, como ocurre también con otras, la respuesta a la pregunta sobre si la vida ha de acompañar la Ética que se enseña, depende de la finalidad que se le otorgue a la enseñanza de la Ética. Reducida a su dimensión de asignatura teórica cuyo objetivo es el de exponer diferentes teorías, dilemas, casos, conflictos o resoluciones, nada puede decirse de la necesidad de que los actos del profesor deban o no estar en consonancia con lo expuesto en clase. Resulta, pues, decisiva la finalidad con que se expone el contenido de la asignatura 'Ética' a la hora de que el profesor se plantee si existe alguna necesidad de que sus actos no desmientan el contenido de su docencia. Para el profesor que entiende la Ética en un sentido teórico, la coherencia acaba con la exposición coherente del contenido. Sin embargo, para el profesor que considera que el verdadero sentido de la Ética sólo se alcanza cuando ésta traspasa el umbral de la teoría para hacerse visible en la práctica, la coherencia va más allá de la exposición e invade el terreno de los actos personales. La posibilidad de que el objetivo práctico que tiene la Ética sea alcanzado exige que esa práctica se dé antes en el que imparte la teoría. ¿Qué razones hay para esto?

1. El convencimiento del profesor con respecto a la finalidad de lo que imparte ha de impedirle pensar su vida al margen o en contradicción con la teoría que expone y, a través de la cual, considera que puede lograrse el objetivo de la Ética.
2. Desde el punto de vista del conocimiento, cabe plantear la siguiente pregunta: ¿hasta qué punto afecta a la comprensión de las cuestiones éticas una experiencia personal contraria a las mías? Siguiendo el texto expuesto por Aristóteles en la *Ética Nicomáquea*¹⁰⁷, la persona más capaz de entender los argumentos morales, de entender el porqué (*dióti*), es

la persona para quien el qué (*hóti*), su actividad práctica, su vida moral, es de antemano recta. Aplicando esta consideración al caso que nos ocupa, puede decirse que la exposición de los argumentos y tesis defendidas por el profesor que actúa en consonancia con ellos puede ofrecer matices de comprensión que no aparecen en la exposición del profesor cuya actuación va en la dirección contraria a lo defendido en clase. La exposición de la teoría desde la vivencia práctica no sólo ha de resultar más convincente, sino también más profunda.

3. Para todos aquellos profesores que defienden que la finalidad de la Ética está en la incorporación de las reflexiones a la vida práctica, la actuación del profesor se suma a lo considerado en clase a la hora de conseguir la finalidad propuesta. Si se empieza por defender que lo que en la asignatura de Ética se expone tiene que afectar a la vida moral, el que lo expone no puede sustraerse a esa relación.
4. ¿Es lo mismo impartir la asignatura de 'Ética' que impartir, pongamos por caso, la asignatura de 'Lógica'? Abordemos la cuestión desde el alumno, ¿existe alguna diferencia entre considerar lo expuesto en la asignatura de 'Ética' y lo expuesto en la de 'Lógica'? En realidad, la disposición del alumno puede igualar la recepción de ambas materias si prescinde del objeto de cada una y se relaciona con ellas sólo en cuanto a conocimientos que ha de aprender y demostrar que ha aprendido. Sin embargo, tomando por base el objeto de cada una de esas materias, el alumno puede recibirlas de modo muy diferente por cuanto una de ellas es referible a su vida personal y la otra, en cambio, no puede referirse a esa dimensión vivencial¹⁰⁸. Y esta autorreferencia puede hacerla el alumno *motu proprio*, sin que sea invitado a hacerla por parte del profesor. La experiencia del alumno puede ser trasladada a la del profesor. Es cierto que la relación entre el contenido de la Ética y la experiencia vivencial del profesor pueden no entrar en relación en ningún momento, pero eso sólo puede ser así para el profesor que no defiende que la asignatura de Ética tiene una finalidad que va más allá de la pura especulación teórica.
5. ¿Qué hay de objetable en la confianza puesta por el alumno en que el profesor que ha hecho una defensa de la justicia sea justo en su trato con los alumnos? ¿Qué hay de objetable en la exigencia de un alumno de que el profesor se atenga en sus actos a lo que ha defendido como bueno? No hay nada de objetable, es sólo una petición de coherencia.

¹⁰⁷ I,4, 1095b 4-8.

¹⁰⁸ Con relación a esta cuestión, recuerdo que cuando en mi Facultad la asignatura de 'Ética' era optativa un alumno vino a darme razón del por qué no había elegido esa materia, y la razón no era otra que la de no querer pasar por la experiencia de ir confrontando su propia vida con la exposición temática que se realizaba en esa asignatura.

Y cuando esa coherencia no se da, lo único que cabe es rectificar lo defendido o la conducta. La desazón del alumno frente a la falta de coherencia de un profesor, y en este sentido puede extenderse la reflexión al profesor de cualquier materia, pone de manifiesto la estrecha relación entre lo defendido en clase y los actos del profesor. Por su puesto, la extrañeza del alumno frente a la incoherencia del profesor no es una prueba por sí misma. La coherencia no ha de darse para que el alumno no se extrañe, sino más bien se extraña porque esa relación es, de suyo, pertinente y, por tanto, exigible.

Con relación a esta cuestión, Carr, en su ya mencionado artículo *Moral Values and The Teacher: Beyond The Paternal and The Permissive*¹⁰⁹ distingue dos modelos de educación en la relación profesor/alumno: el modelo paternalista y el modelo liberal. De estas dos formas de relación se derivan dos formas diferentes de entender la conexión vida privada/ejercicio de la docencia. “(...) el paternalismo –dice el autor- es el punto de vista según el cual algunos tienen el derecho o la responsabilidad, en virtud de su perspicacia, sabiduría o conocimiento superior, de decidir qué es bueno para otros –incluso pasando por alto los deseos e inclinaciones naturales de otros- en beneficio de sus supuestos mejores intereses”¹¹⁰. Desde este punto de vista, el profesor debe constituirse en un buen ejemplo para los alumnos y llevar una vida acorde con aquello que defiende.

Para el liberalismo, en cambio, “(...) los individuos tienen un derecho moral inalienable, excepto violencia inaceptable o intrusión en los asuntos de otros, a la libertad de expresión, de pensamiento o de conducta sobre cualquier punto de vista fuera el que fuere a pesar de lo insensata, equivocada o corrompida que a otros pueda parecerles esa perspectiva”¹¹¹. De la tesis del liberalismo extrae Carr dos conclusiones: a) el liberalismo se muestra escéptico con respecto a la legitimidad de la transmisión de valores por parte del docente universitario; b) el liberalismo rechaza la idea de que exista una “conexión interna entre la moralidad personal y profesional y la conducta de los profesores”¹¹². La principal objeción que Carr plantea al liberalismo está basada en la naturaleza de los valores, cuyo aprendizaje es diferente del del resto de conocimientos, en tanto que no son materia de reflexión moral neutra, sino que se aprenden a través de una iniciación práctica que ha de ser guiada por “aquellos que tienen la

¹⁰⁹ Op.cit.

¹¹⁰ Ibid., p. 195.

¹¹¹ Ibid., p. 197.

¹¹² Idem.

sabiduría de la experiencia”. Carr llega a la conclusión de que los profesores han de mostrar que son buenos, no en tanto que profesores, sino en tanto que personas¹¹³.

Capítulo 9º: La relación profesor-alumno

Los requisitos previos al aprendizaje de la Ética que son deseables en los alumnos varían en función de los objetivos que se pretendan conseguir cuando se imparte la asignatura. Si los objetivos son intelectuales, lo deseable es que los alumnos tengan, entre otros conocimientos, una buena preparación filosófica y cultural que les facilite la asimilación de la nueva materia de modo satisfactorio. Si, en cambio, los objetivos a los que se pretende llegar a través de la Ética son también emotivo-conductuales, habría que esperar que a los requisitos antes mencionados se unieran algunos otros que hicieran posible la educación moral. Meilaender trata de este tema en su libro *The Theory and Practice of Virtue* donde insiste en la importancia que tiene el modo de ser de cada persona a la hora de aprender Ética. Recordando las palabras de Aristóteles según las cuales sólo pueden ser estudiantes competentes de Ética aquéllos que han sido educados de determinada forma, Meilaender pone como ejemplo la imposibilidad de reconocer ciertos dilemas morales si el alumno no es, por ejemplo, veraz. De este modo, una situación puede ser apreciada como un dilema o no en función de la educación moral recibida por el alumno. La conclusión es evidente: la persona justa, honesta, etc. puede sacar un provecho mayor del estudio de la Ética que alguien que no haya sido conducido adecuadamente: “Cualquier enseñanza avanzada en ética depende, por tanto, de una previa inculcación de actitudes morales”¹¹⁴. Tanto el conocimiento como los actos morales dependen de la ‘visión moral’ que, a su vez, depende del carácter moral; éste ha de ser modelado por los que nos preceden. Todo argumento moral deviene infructuoso si el carácter moral de quienes siguen las explicaciones del profesor no ha sido previamente trabajado. En este contexto educativo tiene lugar la relación académica entre el profesor y el alumno. Según P.J. Markie en la relación profesor-alumno:

- 1) No constituye una obligación del profesor:
 - a) Relacionarse con los alumnos fuera del ámbito docente.
 - b) Participar en las asociaciones y actos públicos de los estudiantes.
 - c) Aconsejar a los alumnos en cuestiones de su vida personal.
- 2) Constituye una prohibición para el profesor:

¹¹³ Op. cit., p. 203.

¹¹⁴ Op. Cit., p. 81.

- a) Relacionarse con los estudiantes de forma que le conduzca al incumplimiento de sus deberes como profesor. Markie rechaza la relación de amistad entre profesor y alumno por tres razones: en primer lugar, porque esa amistad discrimina a todos aquellos alumnos con los que el profesor no ha trabado esa relación; en segundo lugar, porque aumentan las dificultades para que el profesor mantenga su imparcialidad; y en tercer lugar, porque la amistad supone un intercambio de información. La relación alumno-profesor ha de ser –dice S.M. Cahn¹¹⁵ - amistosa sin ser de amistad.
- b) Relacionarse con los alumnos de forma que el poder que se ejerza sobre ellos pueda ponerse al servicio de otros fines que no sean los educativos.

CONCLUSIÓN: LA UNIVERSIDAD Y LA ÉTICA

De un modo esencial, puede decirse que la universidad es una organización reglada y estructurada donde se transmite el saber acumulado por las diversas generaciones. De algún modo, todos los estudios anteriores al ingreso en la universidad van encaminados a preparar al alumno para que pueda recibir el conocimiento que se transmite en la universidad, aunque a esos estudios no tenga que dárseles de modo necesario una finalidad universitaria. ¿En qué sentido la universidad es diferente del resto de centros de enseñanza? En la medida en que el punto de encuentro entre el enseñar y el aprender sea diferente de lo que el alumno ha hecho hasta entonces, la universidad estará cumpliendo uno de sus cometidos primordiales, la transmisión de conocimientos llevada a cabo de una determinada manera.

‘Enseñar’ y ‘aprender’ configuran las dos actividades básicas –aunque no únicas- de la universidad como tal; como dice el Cardenal Newman, la difusión del conocimiento junto al progreso del mismo es la razón de ser de la universidad que se presenta como el lugar donde se recibe el legado de las generaciones precedentes y se contribuye a corregirlo y desarrollarlo con la aportación de cada generación. El alumno conoce y quizá luego contribuya en algún aspecto a su progreso. Esto supone que la universidad cumple el encargo de transmitir lo recibido debiendo auspiciar una mirada crítica en sus receptores que permita el progreso del saber que se proyecta hacia el futuro.

¹¹⁵ Op.cit.

La universidad se erige en transmisora oficial de un saber acumulado por la tradición que se acrecienta a través de la relación docente-discente. El título que la universidad otorga a un alumno al finalizar sus estudios es, en sentido estricto, la certificación de que el alumno ha recibido unos determinados conocimientos y se encuentra capacitado para su uso en relación al ejercicio de una profesión. En realidad, en el título otorgado a un alumno, la universidad responde de su preparación. La vanalización de la universidad la convierte, sin embargo, en un centro productor de títulos que no responden a una transmisión auténtica del conocimiento sino más bien a una repetición mecánica e insulsa de los mismos con la consiguiente pérdida de creatividad e innovación.

Pero el conocimiento, el saber, no es la única marca de la universidad en los estudiantes. Junto a los conocimientos, la universidad enseña al alumno a aprender, a abrirse al conocimiento desde su yo personal, desde su perspectiva y sus inquietudes, al tiempo que le ha de proporcionar el uso de los instrumentos esenciales para que, por sí mismo, sea capaz de acceder al mundo del conocimiento. Y, a través de los saberes y de los rudimentos de su adquisición, se adquieren también unos hábitos de pensar, y unos valores cognoscitivos imprescindibles para el ejercicio del conocimiento. Y el conocer, cuando es verdadero, transforma al ser humano porque le muestra caminos de madurez moral e intelectual. En la universidad llega a ser tan importante lo que se transmite como la forma de hacerlo pues a través de la comunicación se transmiten valores y modelos de ejercicio profesional y de vida. La universidad no debe garantizar sólo la transmisión de un conocimiento verdadero y completo, sino cuidar también el modo como se transmite, y procurar un espacio de relación personal en el que no sólo sean respetados los valores importantes para el individuo y la comunidad, sino potenciar fervorosamente su introducción y desarrollo. La forma como entran en reacción el profesor y los demás miembros de la comunidad universitaria con el alumno, manifiesta un modelo de persona y de interrelación que incide positiva o negativamente en el desarrollo educativo del alumno. La universidad recibe alumnos y debería devolver a la sociedad ciudadanos preparados para ejercer su profesión y humanamente preparados para hacer frente a los conflictos personales y sociales que puedan afectar sus vidas. En la relación universidad-sociedad hay que responder a la cuestión acerca de si la universidad debe responder a las exigencias y demandas de la sociedad, plegando su organización a las expectativas sociales, o más bien debe aportar un contrapunto crítico a lo que la sociedad demanda. No parece razonable responder que la universidad tenga que desarrollarse al margen de las expectativas sociales que genera y de lo que la sociedad espera que sean las personas tituladas o la universidad. Sin embargo, plegarse al modelo imperante y

abdicar de una actitud crítica con respecto a lo que la sociedad debería ser o a lo que sería deseable que los estudiantes fuesen, tampoco parece razonable. Sin desoir algunas de las exigencias de la sociedad, la universidad debería ser un centro de experimentación de ideas que se erigiera en motor de arrastre hacia una orientación nueva y no una institución cuya única finalidad sea la de ser útil –económicamente útil- a una sociedad siempre ávida de poner el ideal en los bienes materiales. Las universidades, dice A. MacIntyre, son sitios en los que se elaboran conceptos y la sociedad debe aprender de la universidad a guiar sus debates. La universidad ha de ser también el lugar de lo ‘inútil’, de lo que no sirve para una aplicación práctica inmediata, pero que contribuye a promover modelos de realización humana y de conocimiento sobre la historia del hombre. La universidad ha de ser también un lugar de aprendizaje moral.

La actividad del profesor y su relación con los estudiantes se da dentro de un contexto que es el de la Universidad. Si los cursos de Ética son importantes, todavía lo es más el modelo que la Institución representa. La universidad, dice M.L. McBee¹¹⁶, ha de ser un ejemplo de noble conducta que puede mostrarse de diversas formas:

1. En la forma democrática o no democrática con que los órganos competentes gobiernan.
2. En la profesionalidad de los docentes.
3. En la honestidad con que los miembros de la universidad realizan la investigación.
4. En el modo como se trata a las minorías en la Universidad.
5. En el control de la calidad de la docencia y del trabajo de los estudiantes.
6. En la atención a la igualdad y a la excelencia sin sacrificar ninguno de los dos criterios.

La universidad no puede aspirar a superar el cinismo moral de sus estudiantes solamente a través de los cursos de Ética; ha de ser moral en su política, en todo lo que decide y ante los dilemas a los que toda institución educativa ha de hacer frente¹¹⁷.

¹¹⁶ Higher Education. Its Responsibility For Moral Development; *National Forum: Phi Kappa Phi Journal*, 58(1978), p. 30-33.

¹¹⁷ BOCK, D.C., Op.cit., p. 29.

BIBLIOGRAFÍA

- ALMOND, B. (Ed.), *Introducing Applied Ethics*; Oxford, Blackwell, 1995.
- ALTAREJOS F. et alia, *Ética docente*; Universitat de Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona,
- ANDRÉ, J., Beyond Moral Reasoning: A Wider View of the Professional Ethics Course; *Teaching Philosophy*, 14(1991)4, p. 359-373.
- ANNIS, D.B., Teaching Ethics in Higher Education: Goals and the Implications of the Empirical Research on Moral Development; *Metaphilosophy*, 23(1992), p. 187-.202.
- AAUP, *Red Book: Policy Documents and reports*; Washington, America Association of University Professors, 1990.
- BAKER, Th.E., Religious Convictions and Professional Education; *Professional Ethics*, 1(1992)3-4, p. 3-32.
- BÁRCENA, F., GIL, F., JOVER, G., The Ethical Dimension of Teaching: A Review and a Proposal; *Journal of History of Education*, 22(1993)3, p. 241-252.
- BARNETT, R., *The Idea of Higher Education*; Bristol, SRHE and Open University Press, 1990.
- BARRY, J.D. (Ed.), *Ethics on a Catholic University Campus*; Chicago, Loyola University Press, 1980.
- BAUMGARTEN, E., Ethics in the Academic Profession: A Socratic View; in P.J. Markie, *Professor's Duties*; Lanham, Rowman and Littlefield, 1994, p. 155-170.
- BIRD, S. et alia, Teaching and Learning Research Ethics; *Professional Ethics*, 4(1995)3-4, p. 155-178.
- BIRSCH, D., Using the Fact/Value Problem to Teach Ethical Theories; *Teaching Philosophy*, 15(1992)3, p. 217-230.
- OK, D.C., Can Ethics Be Taught?; *Change Magazine of Higher Education*, (1976) October, p. 26-30.
- BRUBACHER, J.S., *On The Philosophy of Higher Education*; San Francisco, Jossey-Bass Publ., 1990³.
- CALLAHAN, D., *Ethics Teaching in Higher Education*; New York, The Hastings Center Report, Plenum Press, 1980.
- CAHN, S.M., *Saints and Scamps. Ethics in Academia*; Landham, Rowman and Littlefield Publ., 1994, ed. Revised.
- CAPITAN, W.H., Can Virtue Be Taught?; *Diotima*, 1(1973), p. 101-124.

- CARR, D., Moral Values and the teacher: Beyond the Paternal and The Permissive; *Journal of Philosophy of Education*, 27(1993)2, p. 193-207.
- CARTER, R.E., *Dimensions of Moral Education*; Toronto, University of Toronto Press, 1987.
- CHURCHILL, L.R., The Teaching of Ethics and Moral Values in teaching. Some Contemporary Confusions; *Journal of the History of Education*, 53(1982)3, p. 296-306.
- CLARK, T.C., *Teaching Professional Ethics*; San Diego Law Review, 12(1975)249, p. 249-260.
- COLLIER, G. et alia, *Values and Moral Development in Higher Education*; London, Helm, 1974.
- COLLINS, C., Before Virtue: A Critique of The New Essenstialism in Ethis and Educaction; *Philosophy of Education: Proceedings of The Philosohy of Education Society*, 40(1984), p. 209-218.
- CORDERO, J., La enseñanza de la ética; *Diálogo filosófico*, 5(1989)1, p. 72-86.
- CRAIG, D.W., Teaching Ethics: Not an Imposible Dream; *The Humanist*, 43(1982), p. 24-25, 36.
- DANIELS, N.M., *The Morality Maze*; Buffalo, New Cork, Prometheus Books, 1991.
- DAVIS, M., Wild Professors, Sensitive Students: A Preface to Academia Ethics; *Social Theory and Practice*, 18(1992)2, p. 117-141.
- DAVIS, M., Developing and Using Cases to Teach Practical Ethics; *Teaching Philosophy*, 20(1997)4, p. 353-386.
- DAVIS, M., Vocational Teachers, Confidentiality and Professional Ethics; *Internacional Journal of Applied Ethics*, 4(1988), p. 11-20.
- DEHAAN, R. et alia, Promoting Ethical Reasoning, Affect and beaviour Among High School Students: an Evaluation of Three Teachinf Strategies; *Journal of Moral Education*, 26(1997)1, p. 5-20.
- DILL, D., The Structure of The Academia Profession. Toward a Definition of Ethical Issues; *The Journal of History of Educaction*, 53(1982), p. 255-267.
- DILLER, A., Pluralism for educaction: An Ethics of Case Perspectiva; *Proceedeings of the Philosophy of Education Society*, 48(1992), p. 22-29.
- DONLIN-SMITH,Th., Short Stories for Ethics Courses; *Thinking*, 10(1993)4, p. 46-48.
- DRANE, J., A Philosophy of Man and Higher Education; *Main Currents in Modern Thought*, 28(1972)1, p. 98-103.
- DOYLE, J.F., *Educational Judgments*; London, Routledge & K. Paul, 1973.
- ELKINS, J.R., The Pedagogy of Ethics; *Journl of The Legal Profesion*, 10(1985)37, p.

- ELLIOT, D., Case Studies for Teaching Research Ethics, *Professional Ethics*, 4(1995)3-4, p. 179-198.
- ELLISTON, F. and DAVIS, M., Selected Bibliography: Professionalism, Ethics and Teaching; *International Journal of Applied Ethics*, 4(1988), p. 31-40.
- GARCÍA MORIYÓN, F., La ética del profesorado; *Estudios Filosóficos*, 44(1995)126, p. 287-305.
- GOLDMAN, M., On Moral Relativism, Advocacy and Teaching Normative Ethics; *Teaching Philosophy*, 4(1981)January, p. 1-11.
- HAACK, R., Education and The Good Life; *Philosophy*, 56(1981), p. 289-302.
- HECHINGER, F.M., The State of Morality in Higher Education; *The Education Digest*, (1976)January, p. 23-25.
- HOOK, S. et alia, *The Ethics of Teaching and Scientific Research*; Buffalo, N.Y., Prometheus Books, 1977.
- HOSTETLER, K., Moral Action and The Role of The Teacher; *Philosophy of Education: Proceedings of The Philosophy of Education Society*, 44(1988), p. 243-252.
- HOTTOIS, G., Quelques réflexions sur la formation philosophique du professeur de morale; *Annales de L'Institut de Philosophie*, (1979), p. 67-74.
- JACOBS, J., Values, Naturalism, and Teaching The Nature of Values; *Teaching Philosophy*, 17(1994)1, p. 17-28.
- KADISH, M., *Toward an Ethic of Higher Education*; Stanford, Stanford University Press, 1991.
- LAWLER, R.D., Professional Ethics Courses: Do They Corrupt The Young?; *Listening: Journal of Religion and Culture*, 16(1982), p. 7-17.
- LOVELY, L.S., Beyond 'The Freedom to Do Good and not to Teach Evil' Academic Freedom Rights in Classroom of Public Higher Education; *Wake Forest Law Review*, 26(1991)711, p. 711-740.
- MacMILLAN, C.J.B., Telling Stories About Teaching; *Philosophy of Education Proceedings*, 46(1990), p. 198-201.
- MARKIE, P. J., *Professor's Duties*; Landham, Rowman & Littlefield, 1994.
- MARTIN, F.D., A Note on The Teaching of Ethics; *Bulletin of the American Association of University Professors*, 39(1953-54)winter, p. 599-601.
- MARTIN, M.W., Advocating Values: Professionalism in Teaching Ethics; *Teaching Philosophy*, 20(1997)1, p. 19-34.

- McBEE, M.L., Higher Education: Its Responsibility for Moral Development; *National Forum: Phi Kappa Phi Journal*, 58(1978), p. 30-33.
- McCLELLAN, J., Two Questions About Teaching of Moral values; *Educational Theory*, 11(1961), p. 1-14,25.
- MEILAENDER, G.C., *The Theory and Practice of Virtue*; Notre Dame, University of Notre Dame Press, 1984.
- MILES, L. et alia, Ethical Concerns for the Modern University; *Thought*, 60(1985), p. 221-233.
- MITCHELL, C.T. (Ed.), *Values in Teaching and Professional Ethics*; Macon G.A., Mercer University Press, 1989.
- MOMEYER, R.W., Teaching as a Moral Activity; *Teaching Philosophy*, 3(1979)2, p. 133-144.
- MOMEYER, R.W., Teaching Ethics to Student Relativists; *Teaching Philosophy*, 18(1995)4, p. 301-312.
- NEA *Handbook, Code of Ethics of the Education Profession*; Washington, National Education Association, 1977-78.
- NEWMAN, J.H., *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*; Pamplona, EUNSA, 1996.
- PAYNE, S.L., & CHARNOV, B.H., *Ethical Dilemmas for Academic Professionals*; Springfield, Ch.C.Thomas Pub., 1987.
- PEKARSKY, D., Socratic Teaching: A Critical Assessment; *Journal of Moral Education*, 23(1994)2, p. 119-134.
- PENCE, G., Case Study in the Ethics of Teaching Philosophy; *Teaching Philosophy*, 18(1995)2, p. 165-166.
- PFEIFFER, R.S., Teaching Ethical Decision-Making: The Case Study Method in the Resolved Strategy; *Teaching Philosophy*, 15(1992)2, p. 175-184.
- PINCOFFS, E., (ed.), *The Concept of Academic Freedom*; Austin, University of Texas Press, 1972.
- PUTMAN, D., Virtue Theory in Ethics Courses; *Teaching Philosophy*, 15(1992)1, p. 51-56.
- QUINTANA, J.M., La tolerancia académica; *Espíritu*, 46(1997)115, p. 77-84.
- REAGAN, G.M., Applied Ethics for Educators: Philosophy of Education as Something Else?; *Proceedings of the Philosophy of Education Society*; 39(1983), p. 3-18.
- REST, J., Can Ethics Be Taught in Professional Schools? The Psychological Research; *Easier Said Than Done*, (1988)winter.

- RHODE; D.L., Professional Ethics and Professional Education; *Professional Ethics*, 1(1992)1-2, p. 31-72.
- ROBERTSON, E. & GRANT, G., Teaching and Ethics; *Journal of History of Ethics*, 53(1982)3, p. 245-357.
- SATRIS, S., Student Relativism; *Teaching Philosophy*, 9(1986)3, p. 193-205.
- SHILS, E., *The Academic Ethic*; Chicago, University of Chicago Press, 1983.
- SHAUB, M.K., Limits of the Effectiveness of Accountic Ethics Education; *Business and Professional Ethics Journal*, 13(1994)1-2, p. 129-145.
- SIMON, R.L. (ed.), *Neutrality and the Academic Ethic*; Landham, Rowman & Littlefield Pub., 1994.
- SINGER, M.G., The Teaching of Introductory Ethics; *The Monist*, 58(1974)4, p. 616-629.
- SOCKETT, H., *The Moral Base for Teacher Professionalism*; New York, Teachers College Press, 1993.
- SOLTIS, J.F., Teaching Professionalism Ethics; *Journal of Teacher Education*, 3(1986)May-June, p. 1-4.
- STRIKE, K. & SOLTIS, J.F., *The Ethics of Teaching*; New York, Teachers College Press, 1992².
- VARGA, K., Ethical Competence in Professional Ethics; *Proceedings of the Annual Meeting of the Ohio Valley Philosophy of Education Society*, 7(1981), p. 74-79.
- WAITHE, M.E. & OZAR, D.T., The Ethics of Teaching Ethics; *Hastings Center Report*, (1990) July-August, p. 17-21.
- WALZER, M., Teaching Morality; *New Republic*, 10(1978) June, p. 12-14.
- WILLIAMS, C. Teaching Virtues and Vices; *Philosophy Today*, 33(1989)3, p. 195-203.
- WILSON, J. & COWELL, B., *Dialogues on Moral Education*; Birmingham (Alabama), Religious Education Press, 1983.
- La ética en la Universidad*; Deusto, Universidad de Deusto, 1995.