

UNA UNIVERSIDAD PARA NUESTRO TIEMPO

Pedro Ortega Ruiz
Universidad de Murcia

Fechas de recepción y aceptación: 6 de septiembre de 2012, 28 de septiembre de 2012

No hay modo de entender ninguna sociedad, incluyendo la nuestra, que no pase por el cúmulo de narraciones que constituyen sus recursos dramáticos básicos.

(MacIntyre, 1987: 267)

Resumen: En este artículo el autor aborda el debatido tema de la renovación de la universidad contemplado en el Plan de Bolonia. Se insiste no solo en la necesaria renovación de la institución universitaria en los aspectos metodológicos, científicos y técnicos, sino también en la necesaria presencia de unos contenidos humanísticos y éticos que ayuden a la formación de ciudadanos. Se aboga por un nuevo modelo antropológico y ético en la enseñanza, por una educación centrada en el alumno y una implicación de la universidad en la construcción social.

Palabras clave: universidad, renovación, competencia profesional, ética, modelo de universidad, contexto.

Abstract: In this article the author approaches the debated topic of the renovation of the university contemplated in the Plan of Bologna. It is insisted in the necessary renovation of the university institution not only in the methodological, scientific and technical aspects, but in addition, in the necessary presence of a few humanistic and ethical contents that should help to the citizens' formation. One pleads for a new anthropologic and ethical model in the education, for an education centred on the pupil and an implication of the university in the social construction.



Keywords: university, renovation, professional, ethical competition, model of university, context.

1. LA UNIVERSIDAD Y NUESTRO TIEMPO

Escribe Ortega y Gasset (1982: 233-234) que:

Para elaborar una sólida filosofía de la educación que oriente un importante progreso de la educación, no parece que pueda ser tratada, de manera fértil y firme, si no se hace antes un estudio a fondo de la situación humana en nuestro tiempo. Esta es de tal modo nueva y problemática, que no puede ser interpretada y entendida mirándola desde el pasado, con los conceptos ya establecidos y más o menos tradicionales, sino que exige ser planteada como un ingente problema de nuevo estilo.

Las recomendaciones de Ortega, pronunciadas en las primeras décadas del pasado siglo y referidas al contexto español, tienen aquí y ahora también pleno sentido. Podría pensarse que debatir, ahora, sobre la reforma de la universidad, cuando esta ya tiene carta de naturaleza en las universidades europeas, es un despropósito o una pérdida de tiempo. O que cuestionar, ahora, los cambios que ha supuesto la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en los contenidos, las metodologías y la estructura de los estudios universitarios podría afirmarse que es una vuelta al pasado y un sinsentido. Sin embargo, instalarnos en esta posición sacralizadora de la reforma universitaria significaría negar toda la tradición de la propia institución universitaria. Sería el peor servicio que se puede prestar a la universidad y a la sociedad a la que dice servir, e ignorar las raíces y la esencia de la propia institución universitaria. El Plan Bolonia solo es el punto de partida en la renovación de la universidad, abocada a una constante revisión de sus contenidos y objetivos en una sociedad en permanente cambio.

Preguntarnos por la universidad en *nuestro* tiempo exige conocer, siquiera mínimamente, el contexto o la *situación humana* en la que vive la sociedad española y la responsabilidad de la universidad hacia esa misma sociedad de la que forma parte. Sin preguntarse por esta *circunstancia* no hay posibilidad razonable de apuntar la dirección en la que la universidad debe caminar, so pena de que cambiemos la propia naturaleza de esta. Pero no basta con mirar al presente, es indispensable mirar también al pasado, no con la nostalgia del recuerdo inoperante, sino con la voluntad de ser fieles a unas raíces, a unos principios que hicieron posible lo que ahora somos. Ser fieles al presente no significa desnaturalizar el pasado; al contrario, la adaptación a las necesidades y circunstancias de hoy conlleva la coherencia con el pasado. “Si en el futuro somos lo que proyectamos,



en el presente somos lo que hacemos en virtud de aquella decisión o proyecto” (Ortega y Gasset, 1982: 171-172). Volver a las raíces, a las señas de identidad de la universidad, no es volver al pasado ni quedarse anclado en aquellas realizaciones. No es que el pasado venga por su pie hacia nosotros, sino que nosotros volvemos hacia él para reinterpretarlo en clave del presente (Ortega y Gasset, 1982), para poder entender desde ahí nuestro presente y construir el futuro. También la universidad es hija del tiempo, de su presente y de su pasado.

La preocupación por repensar la universidad (Llano, 2003), adaptarla a las circunstancias del momento y hacerla útil al conjunto de la sociedad irrumpió con fuerza en Europa en la última década del pasado siglo. El EEES intentó crear las bases de una universidad europea a la altura de nuestro tiempo. A este fin, la declaración de Bolonia (1999) fijaba los objetivos que se persiguen en este proyecto: liderar el desarrollo del conocimiento, hacer atractivas las universidades europeas a los estudiantes de todo el mundo y responder a las necesidades de los sectores económicos, capacitando a los estudiantes, con un nivel de excelencia, en las diversas competencias profesionales. Este propósito conlleva un conjunto de actuaciones: por un lado, la adopción de un sistema de titulaciones comparable entre todos los países para favorecer las oportunidades de trabajo en toda la Unión Europea; por otro, establecer un sistema común de créditos para fomentar la equivalencia de los estudios y fomentar la movilidad de los estudiantes y profesores a cualquier universidad europea; impulsar la calidad con criterios y metodologías educativas comparables; promover la cooperación de las instituciones superiores de enseñanza y los programas integrados de estudios, de formación y de investigación, y por último, incrementar la innovación tecnológica del mundo laboral.

Este ambicioso proyecto de reforma de la universidad europea no ha estado, desde el principio, exento de críticas (Benedito, 2005). Se ha censurado, y con dureza, su enfoque, supuestamente, mercantilista (Fernández y Serrano, 2009), alejándose de lo que la universidad ha venido siendo desde sus orígenes: lugar de creación de conocimiento, de expansión y transmisión del patrimonio cultural de una sociedad, espacio indispensable de crítica y transformación social (Llano, 2003; Bermejo, 2009). Algunos autores (Escámez, Ortega y Martínez, 2005; Esteban y Martínez, en prensa) demandan una mayor presencia de los valores éticos como marco de la renovación proyectada, y una apuesta decidida por la formación *cívica y ética* en la configuración de la universidad europea, que es tratada en la Declaración de Berlín (2003) como una competencia orientada al logro de la “cohesión social y a la reducción de desigualdades”. Existen serias dudas en el ámbito universitario de que el modelo de universidad que promueve el EEES favorezca el desarrollo de la solidaridad y la cohesión social que demanda la Declaración de Berlín, y que ya contemplaba la Estrategia de Lisboa (2000) y la Recomendación del Comité de Ministros (2002) en su Programa de “Educación para la ciudadanía democrática”.



El propio Consejo Europeo proclamó el año 2005 como el “Año Europeo de la Ciudadanía” para hacer frente a la violencia, xenofobia, apatía política y civil, corrupción, exclusión social y a los nacionalismos violentos. Esta preocupación por la formación de *ciudadanos* se renueva con el Programa “Europa con los ciudadanos” del Parlamento Europeo y del Consejo (2006). A pesar de estas declaraciones y propuestas, se ha extendido lo siguiente:

El mito de un proceso que se concibe como una especie de oscura conjura del capitalismo para apropiarse de forma definitiva de la universidad y obligarla a doblegarse a su servicio impulsando en exclusiva las titulaciones requeridas por los agentes económicos. El mito de la mercantilización y de la subordinación absoluta de las universidades frente a los intereses del capitalismo salvaje como resultado de la aplicación del proceso (Salaburu, Haug y Mora, 2011: 142).

Si la universidad respondiese exclusivamente a estos intereses “podría convertirse en una empresa de servicios como muchas otras, en una organización que ofrece contenidos elaborados por expertos, y que no necesita de la relación personal entre el que vende y el que consume” (Esteban y Martínez, en prensa). De otra parte, se afirma (Fernández-Llebret, 2010) que el EEES está muy marcado por cuestiones de procedimiento como competencias, titulaciones, créditos, profesionalidad, movilidad, homologación, etc., relegando a un segundo plano la formación *humanística*, la reflexión y el debate sobre el tipo de sociedad que la universidad debe promover, si bien se reconocen aspectos positivos para la universidad española como la movilidad, la homologación, la crítica a cierto autismo profesoral y la endogamia, el reconocimiento de la dimensión social de la universidad, etc. La renovación que está reclamando la Universidad no es solo la de su estructura, organización y procedimientos, “es, más que nunca, una renovación cultural y, quizás, también política, o sea, cómo ordenamos y concertamos los poderes y las influencias dentro de esta institución tan histórica como singular... Y, desde luego (es necesaria) una renovación moral, ética” (Escudero, 2006: 12).

Después de una década de discusión sobre el EEES, sigue aún abierto el debate que sitúa el problema o problemas de la universidad europea no solo en la improrrogable adaptación a las exigencias actuales de nuestra sociedad, sino también en la necesidad de ponernos de acuerdo en establecer el *para qué* de nuestra universidad; que el problema al que se debe dar respuesta no es solo de adaptación de contenidos, incorporando al currículo las necesidades del mercado, sino también ser fieles a los principios o las raíces, a las señas de identidad de esta institución secular (Sandel, 2011). Algunos (Corominas, 2005) aconsejan ser precabidos y no sacralizar la necesidad de adaptación de la universidad al sistema productivo porque “la meta se desplaza constantemente y es inalcanzable.



Por otra parte, el acoplamiento entre personas tituladas y ocupaciones es prácticamente imposible porque los sujetos toman decisiones con vistas a un futuro incierto”. Otros (Domingo Oslé, 2012) incluso van más lejos, dejando atrás el Plan Bolonia: “Lo que necesita la universidad española no es una nueva reforma, una más en la larga lista de reformas universitarias acumuladas en los últimos decenios, sino una auténtica mutación institucional, una profunda y consensuada reestructuración”.

No es mi intención en este trabajo alimentar el debate sobre la dependencia de la universidad respecto de las necesidades del mercado. Sería una insensatez pensar en una universidad que no tenga muy en cuenta el futuro profesional de sus egresados. No me instalo, por tanto, en la posición de los anti-Bolonia. Algunos de los males que se atribuyen al Plan Bolonia están causados por una errónea aplicación de este (Salaburu, Haug y Mora, 2011). Respeto, por otra parte, que otros consideren el proceso de Bolonia excesivamente orientado al mundo de la empresa y del mercado. Solo pretendo incidir en un ámbito que considero que ha quedado relegado a un segundo plano en el debate sobre la renovación de la universidad española: la *cuestión ética y social*, es decir, qué *sujeto y ciudadano* queremos formar y para qué sociedad. Esta es una exigencia a la que la universidad está obligada a responder. Centrar el discurso sobre la renovación de la universidad en las exigencias de la renovación tecnológica, del crecimiento de los saberes científico-tecnológicos o en la búsqueda de una mayor eficacia y rentabilidad del sistema, como sostiene el profesor Domingo Oslé (2012), aun siendo todo esto un deber imperioso de la universidad, resulta insuficiente si al mismo tiempo se dejan sobre la mesa demasiadas preguntas sin responder de tipo *ético y social*. No responder a estas cuestiones significa reducir y desnaturalizar la función de la universidad en aquello que le es esencial: qué hombres y mujeres, qué sociedad queremos construir, aquí y ahora. Considero que es indispensable debatir y acordar la *dirección* y el *sentido* de la renovación y del cambio, clarificar los presupuestos desde los que se implementa una *nueva* universidad para construir espacios de diálogo, de crítica y transformación social. Sin ello, la universidad se convertiría en un mecanismo eficaz que solo respondería a las exigencias del mercado. Y estas no agotan las finalidades de la universidad.

El necesario discurso sobre la renovación *ética* de la Universidad se ha de hacer desde *dentro*, sin ceder la iniciativa a otras instancias ajenas a la institución universitaria. Qué universidad queremos y para qué es una cuestión que nos incumbe a todos responder, pero en primer lugar a la comunidad universitaria. “La salida del atolladero”, escribe el profesor Llano (2003: 11), “nunca vendrá desde fuera de la universidad. Son los propios universitarios (profesores, gestores y alumnos) quienes han de renovar *desde dentro* la institución que les acoge y que ha de ser, ella misma, sujeto y objeto de continua innovación. Nadie lo va a hacer por ellos, mejor que ellos, si ellos no lo hacen”. Sin duda son necesarias ideas, críticas y debates que provengan de fuera, del conjunto de la sociedad,



pero la reforma necesariamente vendrá de la propia universidad, de su reflexión y crítica internas (Morin, 1998). “Sin los profesores, los cambios externos, aun cuando pudieran ser valorados como legítimos y bien fundamentados, se hacen astillas a las puertas de las aulas” (Escudero, 2006: 91). Y no cabe hacer distinciones entre universidad pública y universidad privada. Todas las universidades forman una sola comunidad de investigación, de docencia y de diálogo interdisciplinar.

De otro lado, la universidad no puede mirar solo hacia *dentro* y dejar de preguntarse por lo que acontece *fuera*, por el *tiempo en el que la ha tocado vivir*, por *su* tiempo. Entre universidad y tiempo debería haber una perfecta simbiosis. Sin el tiempo la universidad carece de destinatario, de campo de actuación y escenario de contraste entre lo que esta piensa y hace, y la respuesta que recibe de la sociedad. Es un diálogo permanente que se produce, a veces, en una clara sintonía y, otras, en un evidente desencuentro. De aquí que Ortega y Gasset escribiera (1982: 234): “Y lo que sorprende es que existiendo tantos hombres que tienen conciencia del problematismo de nuestro tiempo, que se sienten en su sistema de vida práctica desorientados y, con frecuencia, gravemente angustiados, no se haya intentado nunca estudiar enérgicamente y en amplia colaboración *qué es y por qué es así nuestro tiempo*”. Si la identidad personal no se puede articular fuera o al margen de la dimensión temporal de la existencia humana (Ricoeur, 1996), tampoco es posible entender la identidad de la universidad fuera o al margen de las exigencias de *su* tiempo, es decir, que no se pregunte por lo que *está pasando*. El *tiempo* forma parte de la propia entraña de la universidad. No es una simple *condición* en su realización histórica. Es su forma de ser y de existir, es su contenido y su lenguaje. Es su razón de ser.

¿Cuál es *nuestro* tiempo? Una de las características que define el *tiempo* de la sociedad occidental en la que estamos instalados es la creciente anomia e incertidumbre en las que se desarrollan las relaciones personales y sociales. Se han debilitado los metarrelatos que antaño configuraban una visión unitaria del mundo y del hombre. Han desaparecido las certezas absolutas (fundamentaciones) antes válidas para dar paso a la incertidumbre, al riesgo del nómada que camina sin una brújula que le marque la dirección y un destino.

El mundo aparece ahora con toda su presencia inquietante, pero con el agravante de que no poseemos los mecanismos de antaño para combatirla. La realidad surge en este momento con todo su absolutismo y ya no existe un “trabajo con el mito” para controlarla. Es ahora el momento en el que el silencio eterno de los espacios infinitos nos aterroriza de verdad. Ya no hay patria que nos dé cobijo, una caverna que nos ofrezca protección (Mèlich, 2010: 60).

Las metanarrativas fundacionalistas, antes válidas, han caído en descrédito y han dejado de tener sentido como puntos de referencia en la vida de los individuos y grupos



sociales, para convertirse en meras opciones que, a menudo, poseen una muy pequeña influencia en los asuntos sociales y culturales de nuestros días (Duch, 1997). Y si la carencia de un sentido (principios) único y universal es la constante de nuestra sociedad posmoderna, quizás “habría que pensar en dar como tarea a los filósofos, y quizá también a los pedagogos, la recuperación o reconsideración del sentido, incluyendo la posibilidad de que ese sentido fuera, precisamente, la pluralidad de sentidos” (Laudó, 2011: 63).

Asistimos, por otra parte, a un proceso de *desocialización* imparabile. Las estructuras de acogida (familia, escuela, Iglesia y organizaciones políticas y sociales) y los grupos de proximidad (compañeros) se manifiestan en una abierta crisis, dejando a las generaciones jóvenes en la inseguridad de la desprotección. Este fenómeno de la *desocialización* conlleva la desaparición de los roles, las normas y los valores sociales a través de los cuales se construía antes el mundo vivido (Touraine, 2005), y la aparición de un individualismo de nuevo cuño bajo la égida de la ambivalencia: “no solo porque deseamos plasmar valores contrapuestos, sino porque no sabemos que esos valores son opuestos. Se pasa de una cultura de símbolos a una cultura de signos al hacer añicos la adhesión al mundo, pues cada uno es libre y no se puede adherir plenamente más que a sus propias creencias, manteniendo la idea de que es el único autor de aquellas” (Dubet, 2006: 66). Este proceso de individualización ha derivado, necesariamente, en la *privatización* de la vida. El individualismo ha llegado a ser la configuración ideológica de la modernidad, el patrón de interpretación de un mundo sin otro horizonte que la propia experiencia privada. Es un mundo sin dimensión común que solo se nos aparece desde nuestros universos fragmentados (Sloterdijk, 2003); es el escenario en el que el individuo ha llegado, por un lado, a culminar la fantasía omnipotente de la modernidad que se resume en el ideal de llegar a ser hijo de sí mismo, y por otro, se configura la locura de un sistema que asume en su interior a cada individuo de manera totalmente autónoma (Barcellona, 2006).

Habermas (2002: 54) pone el acento en la *especificidad* de la situación del hombre posmoderno en la sociedad *racionalizada*, huérfano de referentes para orientar su conducta:

En la medida en que la ciencia y la técnica penetran en los ámbitos institucionales de la sociedad, transformando de este modo las instituciones mismas, empiezan a desmoronarse las viejas legitimaciones. La secularización y el desmoronamiento de las cosmovisiones, con la pérdida que ello implica de su capacidad de orientar la acción, y de la tradición cultural en su conjunto, son la otra cara de la creciente racionalidad de la acción social.

En la sociedad occidental asistimos a una creciente *desvalorización* de la vida individual y social. Se mira con indiferencia cualquier intento de justificar la conducta perso-



nal y social desde criterios éticos o morales que orienten y limiten la conducta humana. Vivimos en una situación en la que nuestros comportamientos son irreductibles al canon lógico al que hasta ahora se nos había acostumbrado. No somos capaces de interpretar el presente con las claves dadas por nuestra tradición cultural.

La desprotección y el desamparo, la pérdida de referentes ético-morales inmediatos, unánimemente aceptados, no solo se dan en la esfera vital, existencial de cada individuo, sino también en el campo sociolaboral en el que este encuentra el desamparo. Hasta ahora, el horizonte profesional se ha venido presentando como un ámbito irrenunciable de seguridad ontológica. El empleo para toda la vida, la garantía de movilidad laboral ascendente, la plena realización personal y social en el puesto de trabajo, etc., son certezas que han acompañado la vida del hombre occidental (europeo) en la segunda mitad del pasado siglo. Hoy, sin embargo, nos encontramos sumidos en una profunda crisis económica y social que ha hecho saltar por los aires ese marco de certezas y de seguridad. El drama del desempleo, el trabajo temporal, la emigración masiva de los desempleados son nuevas evidencias con las que nos tenemos que enfrentar. El alto porcentaje (45%) de los jóvenes españoles en busca de empleo es el escenario más elocuente de una sociedad quebrada. Si antes la formación intelectual era garantía de un horizonte profesional cualificado y estable, ahora esa garantía se ha desvanecido. Ya no cabe esperar que la educación adquirida se traduzca en cualificaciones directamente optimizables en el mercado de trabajo. La crisis económica ha hecho saltar por los aires las *seguridades* heredadas de la sociedad del bienestar para dar paso a la desconfianza y el alejamiento de unas instituciones políticas y sociales que se consideran incapaces de resolver, cuando no cómplices, de una situación que amenaza no solo el presente sino también el futuro de las generaciones venideras. Ortega y Gasset, ya en su tiempo, reclamaba de la universidad no ya tanto un progreso en el conocimiento de las ciencias, indispensable, por otra parte, para responder a las necesidades de la sociedad, sino una mirada a la situación presente. “Este progreso”, escribe Ortega y Gasset (1982: 235-236), “es más bien sobrado y lo que, en cambio, se muestra cada día más necesario y urgente es *un progreso en la claridad sobre la situación presente* del hombre occidental”.

2. ¿QUÉ UNIVERSIDAD PARA NUESTRO TIEMPO?

El debate sobre la renovación y adaptación de la universidad ha estado presente a lo largo de su historia, pero, quizás, nunca como ahora. Se diría que es el *tema de nuestro tiempo*, por utilizar, una vez más, el lenguaje de Ortega y Gasset. Pero no siempre se clarifica suficientemente a partir de qué modelo de universidad se pretende la renovación de esta institución. Cuando se habla de renovar la universidad se debe hacer desde un



determinado paradigma. Se renueva o transforma *a partir de algo y para algo*, también en la universidad. El discurso sobre la renovación de la universidad va acompañado en Europa del discurso sobre la calidad, superando la rutina, el localismo, la endogamia y la excesiva burocratización. Pero la calidad no tiene una sola lectura, ni una sola interpretación. La calidad no es un dato objetivo, incontrovertible. Depende de las ideologías y los sistemas de valores que la definen. Las ideologías dominantes se proyectan siempre sobre la calidad de la educación y sobre el sistema educativo, y ejercen siempre una clara influencia en la determinación de sus contenidos, objetivos, políticas y prácticas concretas. Y la calidad depende, además, de las estrategias y los recursos que se habiliten para conseguirla. Por tanto al hablar de calidad es inevitable preguntarse: ¿para qué?

El discurso sobre la calidad, en el marco de la enseñanza universitaria, discurre básicamente en torno a cuatro modelos (Escudero, 2006). Cada uno de ellos da respuesta distinta a las preguntas antes formuladas. Tales modelos son, en primer lugar, la calidad de la educación como excelencia; en segundo lugar, la calidad de la educación como adecuación a estándares preestablecidos; a continuación, la calidad de la educación como capacidad institucional de establecer las propias metas y lograrlas con eficacia, y por último, la calidad de la educación como servicio a la comunidad (sociedad) para contribuir a la formación de profesionales competentes, a la creación de conocimiento y a la formación de ciudadanos solidarios y libres. Desde este último modelo, junto con el desarrollo científico y técnico, los valores de la ciudadanía y la solidaridad, de la construcción de una sociedad justa y tolerante marcan las pautas y llenan de contenido el tipo de calidad que se quiere conseguir. Estos valores se hacen presentes en las enseñanzas del profesorado y se convierten en seña de identidad. La competitividad (tan actual en el discurso sobre la renovación de la universidad en el ámbito europeo), por ella misma, no dota a una universidad de más calidad si esta no contribuye a hacer posibles aquellos cambios de las estructuras sociales que permitan un desarrollo social y tecnológico, y promuevan la cohesión social y la reducción de las desigualdades (Estrategia de Lisboa, 2000). Son los discursos y los valores que giran en torno a los derechos de ciudadanía y la construcción de una sociedad justa los que deben marcar las pautas del tipo de calidad que hay que perseguir, integrando la competitividad, la eficacia y la productividad del sistema.

Sería ingenuo pensar que la universidad va a resolver los múltiples y graves problemas a los que se enfrenta la sociedad española. La universidad no ha sido, ni va a ser nunca, la panacea para todos los males que nos afectan, pero sí puede y debe ser el espacio en el que sea posible dar cuerpo al estudio, a la reflexión y al debate sobre las condiciones sociopolíticas y éticas en las que vive el individuo de hoy, de modo que le permitan contribuir a la construcción de una sociedad justa y solidaria. Si se quiere realmente educar a las jóvenes generaciones para contribuir a hacer una sociedad mejor es indispensable repensar lo que se está haciendo y superar las inercias de un sistema ineficaz y anticuado,



dando paso a la innovación y adaptación a la nueva realidad de una sociedad en permanente cambio. Es indispensable que, junto con la preocupación por la eficacia y la incorporación de las nuevas tecnologías del conocimiento y la información, imprescindibles en la sociedad del conocimiento, planteemos la enseñanza en la universidad desde presupuestos antropológicos y éticos distintos a los que, actualmente, la inspiran. Se ha legitimado socialmente un modelo de enseñanza que entiende la formación universitaria desde un marco conceptual y pragmático que la ha reducido al éxito profesional individual, a la eficacia y la rentabilidad, marginando otros fines éticos y sociales contemplados en la Declaración de Berlín (2003). Y la educación, en cualquiera de sus niveles, no se agota en solo procesos de competencias profesionales; por el contrario, trastoca y afecta a todas las dimensiones de la persona.

La universidad puede plantearse como objetivo la formación de profesionales científica y técnicamente bien preparados; hacer de Europa un protagonista clave en la economía y la sociedad del conocimiento mediante el fomento de más crecimiento, la creación de más y mejores puestos de trabajo y la simultánea búsqueda de más equidad social (Estrategia de Lisboa, 2000), y entender que su responsabilidad es esta y solo esta. Pero también debe proponerse la formación de *ciudadanos* que sean profesionales con un alto nivel de excelencia. “Depende de cada universidad que esta sea, o no, además de un buen espacio para aprender a saber y para aprender a saber hacer, también un excelente lugar donde aprender a ser y a convivir juntos en sociedades plurales y diversas como son las sociedades complejas de principios del siglo XXI” (Escámez, 2006: 19). Ambas metas, alta cualificación y competencia para el ejercicio de una profesión, son compatibles con la formación *ética* del ciudadano responsable de sus derechos y deberes.

La universidad española no ha mostrado un especial interés por conocer lo que sucede en las aulas. Ha pasado de *puntillas* sobre el papel determinante del alumno en la acción docente del profesor, y no ha superado aún la función reductora de este a un mero transmisor de la ciencia. Ha ignorado las posibilidades que la universidad ofrece para una educación *ética* y social de los alumnos (Puig, 2011). Se diría que la enseñanza universitaria y la realidad del alumno discurren por vías distintas sin que aquella constituya algún tipo de respuesta a esta. Nuestra universidad aparece ante la opinión pública más ocupada y preocupada por satisfacer las necesidades del mercado en dura competencia por acaparar recursos de los exiguos presupuestos públicos o de donaciones privadas. La Declaración de Bolonia (1999), que ha dado comienzo a la reforma de la universidad, se muestra más preocupada por la adquisición de competencias profesionales (llámese técnicas) que habiliten para el ejercicio profesional, como si el fomento de la competitividad, el desarrollo científico y técnico, junto con la movilidad de profesores y estudiantes europeos nos garantizaran por sí solos una universidad de calidad, a la altura de las exigencias de nuestro tiempo. Es a partir de la Estrategia de Lisboa (2000) y la



Declaración de Berlín (2003) cuando se habla de *fomentar la cohesión social y la reducción de las desigualdades sociales como objetivos de la reforma*. Y para el profesor Puyol (2001) no puede haber mayor perversión de los objetivos de la universidad que supeditarlos a las circunstanciales exigencias del mercado. Investigar, innovar, crear conocimiento son fines irrenunciables de la institución universitaria. Pero también son inseparables de una pregunta que es indispensable responder: ¿para qué?

Considero que es necesaria una enseñanza universitaria que, junto con la innovación y creación de conocimiento científico y tecnológico, potencie y desarrolle el saber *humanístico*, la formación de un *ciudadano* sabedor de sus derechos y de sus obligaciones, sin la cual se priva a la sociedad de aquel elemento crítico que hace que esta pueda encontrar el camino de su realización auténtica. Es indispensable que la universidad cumpla bien con dos propósitos: “formación humanista y capacitación profesional: fallar en el segundo objetivo implicaría faltar al primero” (Olmos Velderrain, 2004: 27). Como en su tiempo afirmara Ortega y Gasset (1982), es la hora del *maestro*, del profesor competente que asegure en la universidad la tarea central de enseñarle al hombre la plena cultura de su tiempo, de descubrirle con claridad el gigantesco mundo presente, en el que tiene que encajarse para vivir una vida auténtica. Y es también la hora de la *pedagogía*, la que asume, en la práctica, que el destinatario de la educación, el actor principal, no es el profesor, sino el *alumno*.

Reconozco que es difícil cuestionar el papel profesoral del que se ha adornado el profesorado universitario durante tanto tiempo. No es fácil empezar a preguntarse por aquello que ha estado ausente de las inquietudes de la universidad, o sencillamente ha considerado irrelevante, o no pertinente conocer para *saber enseñar y educar* desde la cátedra universitaria. Resulta difícil superar una vieja herencia que ha identificado al *profesor enseñante* con el *maestro educador*. Sin embargo, creo que es necesario hacer un esfuerzo por asumir, también en la universidad, que no es posible enseñar y educar desde paradigmas que hoy se muestran claramente insuficientes, ignorando qué tipo de hombre y mujer, qué tipo de sociedad se quiere construir (Ortega y Mínguez, 2001), prescindiendo de las condiciones personales y sociales que están afectando a los alumnos. Volver la espalda a esta realidad es tanto como renunciar a *educar* e instalarse en una mera función repetitiva del saber heredado. No se educa en *tierra de nadie*, y no se llega a ningún lugar si no es desde algún otro sitio (Bárcena, 2004). Y la educación, también en la universidad, es necesariamente un compromiso con el otro en toda su realidad histórico-social, en las circunstancias concretas en las que le ha tocado vivir (Ortega, 2004). Este enfoque de la enseñanza y de la educación supone, obviamente, para el profesor universitario “un aprender de nuevo, un *aprender lo nuevo* y, por tanto, aprender probablemente también una lengua y una mirada distintas” (Bárcena, 2004: 35).



Algunos autores (Bárcena y Mèlich, 2000; Ortega, 2004) vienen planteando la necesidad de un *nuevo discurso* y una *nueva pedagogía* como factor de cambio y transformación no solo del sistema educativo en su conjunto, sino también de los individuos y de la sociedad. Estimo que los cambios que han de producirse en la universidad deben afectar a la modernización y adaptación de los contenidos científicos y tecnológicos que se han de enseñar, a la mejor gestión y optimización de los recursos disponibles y a la transmisión a las generaciones siguientes de nuestro patrimonio cultural, como reiteradamente se afirma en los documentos del Proceso de Bolonia. Pero junto con una competencia técnica del profesorado universitario (Zabalza, 2011), es necesario, además, un cambio en nuestra cultura de enseñar, una *nueva filosofía de la educación* que invierta las prioridades y los papeles de los agentes de la enseñanza, que sitúe al profesor en un escenario distinto y lo coloque en una *situación ética* en la que el alumno deje de ser objeto de colonización para convertirse en interlocutor necesario en un proceso de construcción personal, y no solo de preparación y mejora de un futuro profesional. Es necesaria una enseñanza y educación en la universidad que asuma, en la práctica, la *afirmación del hombre, de todo lo humano* como un compromiso político para la transformación social. Se ha dicho que la educación, en su mejor tradición, es *utopía*, es búsqueda de lo que todavía no es, pero es posible; que es adelantar el futuro en un nuevo proyecto de hombre y de sociedad. De aquí que la educación sea también *pasión*, entrega a una tarea, y no solo de nuestro saber, sino de aquello que *vamos siendo* en la experiencia de nuestra vida. Utopía y pasión son los dos componentes que deberían identificar el proceso de cambio de la universidad.

El profesor universitario, preocupado por su función docente, ha venido prestando más atención a *lo que tiene que enseñar* que a la persona del alumno que tiene delante, a quien tiene que enseñar. Con ello se corre el riesgo de pensar la educación como algo que simplemente ocurre o acontece *en tierra de nadie*, sin esfuerzo ni propósito, abdicando así de una función irrenunciable en la tarea como profesor universitario. El profesor Mínguez (2010: 48) se hace eco de esta deriva de la enseñanza que “da más prioridad a los conocimientos científicos y técnicos en detrimento de otros que configuran el modo de ser con los demás, con el mundo y con nosotros mismos”. Y la educación no se agota ni se identifica con un proceso de transmisión de saberes, conocimientos y destrezas. Educar, también en la universidad, exige, en primer lugar, *salir de sí mismo*, ver el mundo desde la experiencia del otro. Y en segundo lugar, educar exige la respuesta responsable, es decir *ética* a la presencia del otro. En una palabra, educar es *responder del otro*, asumir la responsabilidad de ayudar al nacimiento de una *nueva realidad* a través de la cual el mundo se renueva sin cesar (Arendt, 1996).



3. UNA UNIVERSIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

La educación, como tarea y como proyecto, implica necesariamente un *compromiso de cambio y transformación de la propia sociedad*. “Ha llegado el momento histórico en el que la apertura de la universidad a la sociedad, objeto tantas veces de la retórica académica, se imponga como exigencia ineludible, sin disolver por ello la especificidad de sus planteamientos propios” (Llano, 2003: 62). Toda acción educativa es inseparable de una proyección política y social; es una participación en la tarea y el compromiso de construcción de una sociedad desde parámetros de justicia y equidad. Si es ética y política, la participación en la construcción social es inherente a la educación y a la propia Universidad. “Se trata de una comunidad (universidad) que no se conforma con asumir la realidad, sino que pretende transformarla si esta lo requiere, que no se limita a conocer la verdad de las cosas, sino que quiere interpretarla según sean las circunstancias, y por último, que no se adecúa a lo conocido, sino que, en un sentido colombino, quiere ir hacia lo nuevo” (Esteban y Martínez, en prensa).

El discurso sobre la participación social no puede limitarse al ámbito de las formas de participación. Debe trascender el marco de las estrategias para preguntarse por otras cuestiones esenciales: participar, pero *¿en qué sociedad? ¿Para qué?* La respuesta a estas preguntas trasciende el ámbito de lo científico-técnico, y se ubica en un espacio de reflexión ético-moral al que la universidad no puede ser ajena.

Como personas que vivimos juntas, no podemos ni debemos evitar la idea de que los problemas que vemos a nuestro alrededor son intrínsecamente problemas nuestros. Son responsabilidad nuestra, con independencia de que también lo sean o no de otros. Como seres humanos competentes no podemos eludir la tarea de juzgar cómo son las cosas y qué es necesario hacer (Escámez, 2003: 197).

La universidad no puede dejar de preguntarse qué sociedad estamos construyendo entre todos y desoír la multitudinaria protesta de tantos ciudadanos (15-M) que muestran su hastío hacia unas instituciones y organizaciones sociales incapaces de ordenar la sociedad desde parámetros de justicia y equidad. La institución universitaria no puede ser indiferente frente al reparto injusto de la riqueza y la violencia que se ejerce en una sociedad que excluye y margina a los *diferentes* por la sola razón de pertenecer a otra cultura, etnia o religión, o hablar otra lengua. Las víctimas de la exclusión en nuestra sociedad *civilizada* han sido olvidadas, durante demasiado tiempo, en el discurso de la academia (Ortega y Romero, en prensa). Nuestra universidad no ha mostrado una especial sensibilidad hacia las víctimas del nacionalismo excluyente. Desde la academia, se han *tolerado*, cuando no compartido, discursos y prácticas que lesionan gravemente



los más elementales derechos de la persona, replegándose al discurso y a prácticas de lo *políticamente correcto*. “No se han hecho bien las cosas”, como en su día dijera Ortega y Gasset (1973: 49). El totalitarismo nacionalista ha conseguido el repliegue de los perseguidos (los *otros*) a la esfera de la intimidad, dejándolos sin un lugar en el mundo y privándolos de un espacio común. Nuestro saber occidental “se ha forjado sobre un yunque que no daba importancia teórica al sufrimiento (sea porque no le interesaba, sea porque no era capaz); nosotros, los nacidos después de Auschwitz, estamos obligados a tomar el sufrimiento como lo que da que pensar” (Mate, 2001: 43). Pero el problema de esta manera de pensar idealista, que ha marcado al mundo occidental y a nuestra universidad, no se reduce al ámbito *inofensivo* de lo teórico; se traduce siempre en un desprecio por la significación de la realidad, pero no de cualquier realidad, sino de una parte de ella, la del mundo de los ignorados y humillados, los excluidos de la vida social (Mate, 2011). Esta es la deuda aún pendiente de una universidad que ha mirado con indiferencia, cuando no con complacencia, el ejercicio arbitrario del poder por formaciones políticas que se atribuyen derechos omnímodos sobre los ciudadanos *súbditos*. Esta es la carga y la responsabilidad que nuestro silencio prolongado ha colocado sobre nosotros, y el deber de no negar su existencia ni someternos dócilmente a su dictado.

“Nos resulta difícil representarnos la sociedad en que vivimos de una forma unitaria. Esta dificultad se refleja en el hecho de que los individuos, en realidad, pertenecemos a diversas, a veces contradictorias entre sí, comunidades. Nos vemos urgidos a tener que elegir entre diversas formas de identidad y de pertenencia”, escribe el profesor Bárcena (1997: 42). El problema para muchos inmigrantes no es que tengan que elegir entre diversas formas de identidad y pertenencia, entre qué lengua utilizar, sino que ni siquiera pueden elegir. En estas *circunstancias*, hablar de sociedad justa y democrática es una quimera. Y hacer un discurso sobre educación ciudadana, sin cuestionar el sistema que niega toda posibilidad de elección de lo que se quiere ser y cómo vivir, es una farsa. La construcción de una sociedad libre y justa implica apostar por espacios de convivencia, por una infraestructura moral en las relaciones entre los individuos que haga posible una ética ciudadana. Una sociedad multiétnica y pluricultural, democrática y justa exige la *inclusión* de *todos* en una sociedad también de todos, conlleva la incorporación de todos en una sociedad que será *distinta* por la aportación de todos los grupos culturales, evitando el estancamiento y el colapso de la cultura dominante. De lo contrario, ya no hablaríamos de *inclusión*, sino de *asimilación* larvada de todas las formas culturales en la cultura dominante (Ortega, 2010b).

La inclusión no es posible desde un concepto de sociedad idealista *definitivamente hecha*, con sus señas de identidad inalterables y con respuestas predeterminadas a las múltiples situaciones cambiantes. Toda sociedad ha recorrido un largo camino de sucesivas transformaciones por la incorporación de diversos elementos culturales de los indi-



viduos y grupos que a ella se han venido integrando. Ninguna sociedad, escribe Maalouf (1999), es una página ya escrita en la que las leyes, tradiciones, costumbres y los valores culturales ya están prefijados de antemano, de modo que no cabe otra posibilidad que *adaptarse* a ellas. Tampoco es una página *en blanco* en la que todo esté por escribir. Más bien es una *página que se está escribiendo* y en la que todos, desde la pluralidad de sus tradiciones y culturas, dejan sus señas de identidad. Algunas líneas de esta página ya están trazadas y deben permanecer: aquellas que garantizan la permanencia de una *cultura política común* que se traduce en el respeto al principio de división de poderes, el carácter laico de las leyes y normas que rigen la vida social, la igualdad de derechos civiles, el reconocimiento a la dignidad de toda persona que castiga el maltrato físico y psicológico, etc. Estos principios constituyen los elementos básicos de una política común que debe ser compartida, exigibles a todos los miembros de una sociedad democrática (Habermas, 1999). La política de *inclusión* (que no de asimilación) se ha de fundamentar en el respeto a los derechos humanos y a las reglas de juego o procedimientos democráticos, fruto de largos y penosos años de lucha contra el despotismo y la intolerancia de todo signo. Ellos constituyen no solo una herencia irrenunciable y el legado fundamental de occidente a la humanidad, sino también un patrimonio básico sobre el que construir la identidad común de la ciudadanía compleja (Rubio Carracedo, 2003). Construir una identidad común fundamental, sin renunciar a la legítima diversidad de formas históricas de vida, es una condición inexcusable para una sociedad *integrada* en la que todos los individuos gocen de los mismos derechos y tengan los mismos deberes, independientemente del lugar de nacimiento, etnia, cultura o religión. Ello exige un nuevo enfoque y una forma distinta de hacer posible la vertebración de la sociedad y de participar en su construcción (Ortega, 2010b). Supone afrontar desde la educación la diversidad y la identidad culturales.

Es frecuente tratar el problema de la inclusión referida solo a los inmigrantes, a los diferentes étnico-culturales que vienen de *fuera*. Pero la *inclusión* es un proceso que ha de hacerse también con los de *dentro*, los de aquí, los excluidos del trabajo y de la participación social, los que no hablan *nuestra* lengua, los que se considera que ya no cuentan ni tienen voz para decidir en los asuntos de *todos*, aquellos a los que la sociedad ha expulsado porque no los considera útiles para el sistema de producción; estos también necesitan ser *incluidos* en la sociedad de *todos*. Constituye una indecencia social, un decaer de la propia responsabilidad, mirar hacia fuera e ignorar o ser indiferente hacia lo que sucede dentro. La inclusión o es global y afecta a todos, no solo en el discurso sino en la vida real, o no es inclusión. La declaración *formal* de la defensa de los derechos de todos a participar en la construcción social no legitima una política ni tampoco un discurso. Estamos ya acostumbrados a que discurso y realidad no coincidan en un mismo espacio.



Si colgamos del árbol de la humanidad los frutos granados de los derechos humanos, a sabiendas de que los individuos en su vida real están privados de ellos, es gracias a una fraudulenta operación intelectual que priva de significación teórica lo que ocurra en la vida real. El resultado final es que el individuo carga de hecho con la inhumanidad, sin que los derechos humanos se conmuevan, mientras el hombre abstracto aparece embellecido con todos los encantos de la humanidad (Mate, 2011: 47).

La universidad debería asumir un compromiso irrenunciable: la reflexión y el estudio sobre las *circunstancias* políticas, económicas y socioculturales en las que vive la sociedad española e incorporarlas como contenidos ineludibles del discurso y de la praxis universitaria, en el convencimiento de que la universidad no es (ni puede serlo) neutra en su acción e influencia. “Sabemos que en la universidad se puede estar de muchas maneras, pero algo nos dice que no se puede estar de todas las maneras posibles. No, si lo que realmente se pretende es que la universidad sea una comunidad ética” (Esteban y Martínez, en prensa). Este ejercicio de análisis y juicio de su función como espacio de debate y de crítica de la realidad que la envuelve no le confiere autoridad alguna por encima de otras instituciones, de tal modo que la hagan *infallible* en sus juicios y análisis. Lo que la universidad debe buscar es colaborar con otras instituciones en la mejora de la sociedad, y llegar a aquellas realidades que pudieran permanecer huérfanas de la acción de otros grupos o instituciones.

4. ¿CÓMO PARTICIPAR EN LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL?

Entre otras formas de participar en la construcción de una sociedad *integrada*, considero una que es indispensable: la educación en la *responsabilidad* (responder del otro, de los otros); o lo que es lo mismo: la *educación ética*. “Cada tiempo tiene su construcción ética que se mueve en torno a un eje específico. Para la ética de los antiguos ese eje era el concepto de virtud; para los modernos, el deber y, para los contemporáneos, la responsabilidad” (Mate, 2011: 246). Hablar de educación ética no ha sido un discurso frecuente hasta hace muy pocos años, al menos en el contexto español, y menos aún en el ámbito de la universidad. Hoy, sin embargo, constituye uno de los temas más relevantes en el discurso pedagógico y una fuerte demanda social. Formamos parte de una sociedad muy heterogénea, con múltiples opciones en las formas de pensar y vivir. Ello implica tener que aprender a convivir con otras personas de diferentes ideologías, creencias, etnias y estilos de vida. Y vivir *con* los otros genera una *responsabilidad*. O, lo que es lo mismo, nadie me es ajeno ni extraño, nadie me puede ser indiferente, y menos el que está junto a mí. El otro forma parte de mí como pregunta y como respuesta (Ortega, 2004). Frente



al *otro*, he adquirido una responsabilidad de la que no me puedo desprender, de la que debo dar cuenta. “No puedo abdicar de mi responsabilidad hacia él”. “El rostro del otro me concierne”, dice Lévinas (2001: 181). Pero el *otro*, en Lévinas, no se entiende ni existe sin un *tercero*. “Yo no vivo en un mundo en donde solo hay un ‘cualquier hombre’; en el mundo hay siempre un tercero: también él es mi otro, mi prójimo” (Lévinas, 2001: 129). La relación del otro con el yo no es una relación esencialmente de *diferencia* en cuanto a realidades ontológicas; no es una relación de conocimiento, de intencionalidad o de saber. Al otro y al yo les une una relación profunda de *deferencia*, de responsabilidad, es decir, ética. En otras palabras: en la relación ética no hay lugar para la actitud cainita de indiferencia o desconocimiento del otro, sino de aquella otra de reconocimiento del otro como única vía posible de acceso a una vida *humana*.

El ser humano sin el otro, sin las relaciones éticas que lo vinculan con los otros, no se entiende como sujeto *moral*. Es esta dependencia que le ata al otro u otros la necesidad de responder *a* los demás y *de* los demás la que lo libera de su ensimismamiento y le hace descubrir su realidad antropológica y le otorga su verdadera dignidad de sujeto *humano*. Fuera de esta realidad *relacional*, aquí y ahora, sociohistórica, el ser humano es una entequeia, pura abstracción. Y en un mundo poblado de *terceros*, es decir, *de otros*, la respuesta a estos puede ser de indiferencia, de apoderamiento o de reconocimiento y acogida. O lo que es lo mismo: la indiferencia que les niega cualquier estatuto de realidad, el apoderamiento que busca adueñarse de ellos a cualquier precio, y la acogida por alguien que se reconoce en el otro (Ortega, 2004). La respuesta ética es la de la acogida y el reconocimiento como un compromiso ético de transformación de la realidad social. Y en esta tarea, la universidad como institución educativa tiene mucho que decir, si no quiere convertirse en una herramienta que repite mecánicamente los saberes y las prácticas del pasado. “La educación es el punto en el que decidimos si amamos lo bastante al mundo como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable” (Arendt, 1996: 208). Educar es hacerse cargo del otro, responder del otro (Ortega, 2010a), es compromiso ético y político que nos hace responsables de *lo que está pasando*, no volver la mirada hacia otro lado, sino asumir el reto de *resistir la barbarie* y construir, a pesar de todo, una sociedad justa y solidaria. La respuesta a un *tercero*, a los muchos otros, es indisociable del compromiso ético y político con una comunidad concreta; es inseparable de la participación en los asuntos que a todos los miembros de la misma sociedad afectan. No es posible construir una sociedad para *todos* sin la implicación de *todos*, sin la formación de *ciudadanos*, no súbditos, desde la convicción y creencia de que los asuntos públicos nos atañen, nos afectan, y de ellos también somos *responsables*.



5. CONSIDERACIONES FINALES

¿Hacia dónde debería ir la universidad? Para el profesor Domingo Oslé (2012), deberíamos mirar al modelo de las universidades americanas, “*ex America lux*”, llega a decir. Creo, más bien, que debemos buscar en nuestra tradición universitaria, en nuestras raíces y en *nuestro tiempo* la respuesta a esta pregunta. En el momento en el que vive nuestra universidad, agitada desde dentro y desde fuera por las circunstancias socioeconómicas en las que nos encontramos, considero que es indispensable preguntarse, una vez más, qué sociedad queremos y cuál es el papel de la universidad en su construcción. Comprometidos por hacer realidad una universidad de la excelencia y por preparar profesionales competentes, se ha olvidado, quizás, de preparar y formar también *buenos ciudadanos*, fines irrenunciables de todo proyecto educativo (Tourrián, 2009), también de la universidad. Y sin la formación de ciudadanos responsables de los asuntos públicos, el logro de una universidad de la excelencia queda a medio camino.

Es evidente que vivimos en una sociedad fuertemente atomizada que vuelve la espalda, indiferente a la suerte del otro. La competitividad y el afán de lucro en la sociedad del consumo han postergado los valores de la solidaridad y la justicia como factores indispensables para una vida social con rostro *humano*. La alternativa a esta forma de vida debería llevar a la construcción de un muro de resistencia fundamentado en la ética del reconocimiento del otro, de la afirmación del otro, de cualquier otro. El choque producido por el escándalo de la miseria y el sufrimiento de muchos, excluidos o expulsados de la sociedad, es una exigencia que no consiente la moratoria de la reflexión sobre la posibilidad de intervenir “en su momento adecuado” (Chalier, 2002). Se hace indispensable edificar un orden económico que esté al servicio de todos, reconstruir la estructura del derecho de un orden político basado en la justicia y la solidaridad. Es imprescindible, escribe Dussel (2004), articular una arquitectónica *positiva* de las mediaciones a favor del otro para reconstruir el sentido *positivo y liberador* de una nueva política. La sola crítica *negativa* de un sistema, necesaria y urgente, nos dejaría inermes para responder a la pregunta siguiente: *¿cómo dar de comer al hambriento?* Es necesario, por tanto, ir más allá de la persona *informada*, formando personas que no solo tomen conciencia crítica de la situación, de las dinámicas sociales, económicas y políticas que la generan, sino que desarrollen estrategias que le permitan reaccionar ante aquellas situaciones no como víctimas, ni dependiendo de otros, sino potencialmente como ciudadanos activos con capacidad para dar respuesta a sus propios problemas (Bartolomé y Cabrera, 2003). Se hace indispensable *otra enseñanza y otra educación* en la universidad que se haga cómplice, deudora de las situaciones y experiencias de nuestros conciudadanos, que tenga como tarea buscar, elaborar, inventar nuevas formas de construir la sociedad, nuevos modos de interpretar y actuar en y sobre la realidad social. Es necesario incorporar un



nuevo lenguaje y unas nuevas ideas que permitan conocer e interpretar mejor la vida real que acontece y sucede en nuestro entorno, que hagan posible la crítica y la resistencia a todas las formas de esclavitud e inhumanidad. “Es indispensable que nuestro discurso sobre educación y nuestra praxis educativa se tomen en serio la inevitable condición *histórica* del ser humano, impensable fuera o al margen del aquí y del ahora. Y si es así, hay que tener todo el coraje para llegar a las últimas consecuencias” (Ortega y Mínguez, 2001: 197-198). Afirma el profesor Llano (2003) que existen dos clases o tipos de universidades. Por un lado, las que pretenden que el tiempo las atraviese sin romperlas ni mancharlas. Estas son como cantos rodados sobre los que pasa agua que no absorben ni los empapa. Por otro lado, se encuentran las que se han percatado de que el cambio es la dimensión clave, la línea huidiza en el horizonte a la que es preciso referirse continuamente. Las universidades del primer modelo son cadáveres ambulantes. Lo único que falta por determinar es cuándo se levanta su acta de fallecimiento. Las del segundo modelo se enfrentan al reto de ser las instituciones inventivas y transmisoras del saber nuevo en una constante reinterpretación del presente, desde las claves del pasado, para dar respuesta a las necesidades del hombre de su tiempo.

La competencia profesional, tan demandada (y necesaria) por nuestra sociedad, no es incompatible con la capacidad de desarrollar el sentido de lo humano, la referencia a un mundo de valores éticos que han de plasmarse en la situación concreta de cada sujeto. La universidad se debería encaminar hacia el objetivo de la construcción de una permanente *infraestructura moral*, que se traduce en una *ética ciudadana* imprescindible para la construcción, entre todos, de una sociedad democrática justa y solidaria.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ARENDRT, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona, Península.
- BARCELONA, P. (2006) *Strategie dell' anima*. Triona, Città Aperta.
- BÁRCENA, F. (1997) *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona, Paidós.
- BÁRCENA, F. - MÈLICH, J. C. (2000) *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona, Paidós.
- BÁRCENA, F. (2004) *El delirio de las palabras*. Barcelona, Herder.
- BARTOLOMÉ, M. - CABRERA, F. (2003) “Sociedad multicultural y ciudadanía: Hacia una sociedad y ciudadanía interculturales”. *Revista de Educación*, número extraordinario: 33-56.
- BENEDITO, V. (2005) “Prólogo” en GOÑI ZABALA, J. M.^a. *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*. Barcelona, Octaedro/ICE-UB: 9-17.



- BERMEJO, J. C. (2009) *La fábrica de la ignorancia. La universidad del “como si”*. Madrid, Akal.
- CHALIER, C. (2002) *Por una moral más allá del saber. Kant y Levinas*. Madrid, Caparrós.
- COROMINAS, A. (2005) Tribuna en *El País*, 22-04-2005.
- DOMINGO OSLÉ, R. (2012) “En busca de otra universidad” en Tribuna, *El Mundo*, 28-05-2012.
- DUBET, F. (2006) *El declive de la institución*. Barcelona, Gedisa.
- DUCH, Ll. (1997) *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona, Paidós.
- DUSSEL, E. (2004) “Lo político en Lévinas”, en BARROSO, M. - PÉREZ CHICO, D. (eds.) *Un libro de huellas. Aproximaciones al pensamiento de Emmanuel Lévinas*. Madrid, Trotta: 271-293.
- ESCÁMEZ, J. (2003) “La educación para la participación en la sociedad civil” en *Revista de Educación*, número extraordinario: 191-211.
- ESCÁMEZ, J. - ORTEGA, P. - MARTÍNEZ, M. (2005) “Los valores de la educación en el Espacio Europeo de Educación Superior”. Ponencia presentada en el XXIV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Valencia, 21 al 23 de noviembre del 2005.
- ESCÁMEZ, J. (2006) “Prólogo” en HIRSCH, A. (coord.) *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*, Vol I. México, Gernika: 19-26.
- ESCUADERO, J. M. (2006) *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Murcia, ICE-Universidad de Murcia.
- ESTEBAN, F. - MARTÍNEZ, M. (en prensa) “¿Son todas las universidades? La universidad como comunidad ética” en *Revista Bordón*, número monográfico: *La universidad como comunidad: recuperar la idea de universidad en el escenario del siglo XXI*.
- FERNÁNDEZ-LLEBRET, F. (2010) “El Plan Bolonia y la reforma de la Universidad”, *Página Abierta*, 207.
- FERNÁNDEZ, C. - SERRANO, C. (2009) *El Plan Bolonia*. Madrid, Los Libros de la Catarata.
- HABERMAS, J. (1999) *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona, Paidós.
- HABERMAS, J. (2002) *Ciencia y tecnología como “ideología”*. Madrid, Tecnos (4.ª edición, 2.ª reimpresión).
- LAUDO, X. (2011) “La hipótesis de la postmoderna. Educación, verdad y relativismo” en *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 23 (2): 45-68.
- LEVINAS, E. (2001) *Entre nosotros*. Valencia, Pre-Textos.
- LLANO, A. (2003) *Repensar la Universidad. La Universidad ante lo nuevo*. Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias.
- MAALOUF, A. (1999) *Identidades asesinas*. Madrid, Alianza.



- MATE, R. (2011) *Tratado de la injusticia*. Barcelona, Anthropos.
- MÈLICH, J. C. (2010) *Ética de la compasión*. Barcelona, Herder.
- MÍNGUEZ, R. (2010) “La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de la alteridad” en *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 22 (2): 43-61.
- MORIN, E. (1998) “Sobre la reforma de la Universidad” en PORTA, J. - LLANODOSA, M. (coords.) *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid, Alianza Editorial: 19-29.
- OLMOS VALDERRAÍN, L. (2004) *La crisis de la Universidad Humanista*. Mexicali, B. C., CetyS-Universidad.
- ORTEGA y GASSET, J. (1982) *Misión de la Universidad*. Madrid, Revista de Occidente-Alianza Editorial.
- ORTEGA y GASSET, J. (1973) *Obras completas*, Vol. VI. Madrid, Revista de Occidente-Alianza Editorial.
- ORTEGA, P. - MÍNGUEZ, R. (2001) *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona, Paidós.
- ORTEGA, P. (2004) “Moral education as pedagogy of alterity” en *Journal of Moral Education*, 33 (3): 271-291.
- ORTEGA, P. (2010a) “Educar es responder a la pregunta del otro” en *Edetania*: 13-31.
- ORTEGA, P. (2010b) *La educación para la convivencia en una sociedad plural*. Murcia, Edit. Espigas.
- ORTEGA, P. - ROMERO, E. (en prensa) “La experiencia de las víctimas en el discurso pedagógico” en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24, 1.
- PUIG, R. (2011) “Aprendizaje Servicio y Educación para la Ciudadanía” en *Revista de Educación*, número extraordinario.
- PUYOL, R. (2001) “La Universidad y las dos culturas”, en AA.VV. *La Universidad en la sociedad del siglo XXI*. Madrid, Fundación Santander Central Hispano-Fondo de Cultura Económica: 27-35.
- RICOEUR, P. (1996) *Sí mismo como otro*. Madrid, Siglo XXI.
- RUBIO CARRACEDO, J. (2003) “Pluralismo, multiculturalismo y ciudadanía compleja” en BADILLO, P. (coord.) *Pluralismo, tolerancia, multiculturalismo*. Madrid, Universidad I. de Andalucía-Akal: 173-194.
- SALABURU, P. - HAUG, G. - MORA, J. G. (2011) *España y el proceso de Bolonia. Un encuentro imprescindible*. Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes.
- SANDEL, M. J. (2011) *Justicia ¿Hacemos lo que debemos?* Barcelona, Debate.
- SLOTERDIJK, P. (2003) *Esféras III*. Madrid, Siruela.
- TOURAINÉ, A. (2005) *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona, Paidós.



- TOURINÁN, J. M. (2009) “El desarrollo cívico como objetivo. Una perspectiva pedagógica” en *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 21 (1): 129-159.
- ZABALZA, M. A. (2011) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.

