

LA UNIVERSIDAD COMPRO METIDA

Vicente Manzano-Arrondo es profesor titular de Metodología de las Ciencias del Comportamiento, licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, doctor en Psicología, doctor en Psicopedagogía y diplomado en estudios avanzados en Economía Regional. Su línea investigadora y propositiva se centra en la construcción de sociedad desde la perspectiva del bien común, especialmente respecto a los procesos de opresión y al papel de la universidad. En estas materias cuenta con diversas publicaciones científicas y artículos de opinión en prensa, además de pronunciar conferencias, impartir cursos y organizar eventos. En 2010 fue galardonado con la distinción de mejor profesor de psicología de España. Es miembro fundador de varios colectivos científicos y movimientos sociales universitarios.

Vicente Manzano-Arrondo



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea



INSTITUTO DE ESTUDIOS SOBRE DESARROLLO Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL
HABARTETIKO LANBIDEA ETA GAIAREN GURUTIA INSTITUTUA

LA UNIVER SIDAD COMPRO METIDA

Vicente Manzano-Arrondo

Proyecto cofinanciado por:



Edita:



www.hegoa.ehu.es

UPV/EHU
Edificio Zubiria Etxea
Avenida Lehendakari Agirre, 81 • 48015 Bilbao
Tel.: 94 601 70 91 • Fax: 94 601 70 40
hegoa@ehu.es

UPV/EHU
Edificio Carlos Santamaría
Plaza Elhuyar, 2 • 20018 Donostia-San Sebastián
Tel.: 943 01 74 64 • Fax: 94 601 70 40
maribi_lamas@ehu.es

UPV/EHU
Biblioteca del Campus, Apartado 138
Nieves Cano, 33 • 01006 Vitoria-Gasteiz
Tel.: 945 01 42 87 • Fax: 945 01 42 87
gema_celorio@ehu.es

Impresión: Lankopi, S.A.
Diseño y Maquetación: Marra, S.L.
Depósito Legal: BI-1994-2012
ISBN: 978-84-89916-71-5



Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España

Este documento está bajo una licencia de Creative Commons. Se permite libremente copiar, distribuir y comunicar públicamente esta obra siempre y cuando se reconozca la autoría y no se use para fines comerciales. No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>

A Virginia, la intensa caricia
que fui capaz de imaginar en sueños.

Agradecimientos

Las ideas pertenecen a la Humanidad en la que se gestan. Las energías que se hacen visibles en una persona provienen del grupo, de la comunidad, de la sociedad. Como individuos aislados no somos nadie. Sin embargo, hay quienes agarran el tronco de un árbol, desprecian sus raíces y amenazan con apropiarse legalmente de las ramas. Lo llaman propiedad intelectual.

Este libro habría sido imposible sin que participara una infinidad de acontecimientos que soy incapaz de listar con exhaustividad. Algunas de sus raíces son más gruesas y nítidas. No obstante, puedo ensayar darles cuenta sin lanzar el mensaje de que están todas las que son.

Virginia Paloma me miró con dulzura y alegría para decirme, acto seguido, que aceptara el reto de escribir esta obra. Me aportó credibilidad, cariño e impulso. Este libro no sería el mismo sin haber debatido con ella sobre calidad, compromiso, fuentes bibliográficas, mediocridad, criterios... Es también la experta en formatos científicos que depuró la apariencia final del texto. Luis Torrego me incitó a leer, reflexionar y redactar sobre ello antes de que supiera que terminaría teniendo forma de libro. Además, fue el primer crítico del texto, estudiándolo con detalle capítulo a capítulo, aportando su saber hacer y multitud de sugerencias. Antonio Cano transformó el modo con que me acerco a diversos asuntos de reflexión, buscando siempre las voces escondidas y preocupado por evitar creencias sin fundamento. Hassan Fazeli ha sido y es un ejemplo en donde me miro muchas veces para observar qué profesor universitario me gustaría ser algún día. Sus conversaciones me espolean. Su ira ante la injusticia y su visión pausada sobre la vida me inspiran. Itziar Aguirre permanece presente en mi mente, obligándome a explicarme con claridad y a evitar textos farragosos sin interés científico ni literario. He sentido cerca a Esteban de Manuel, un activista con una experiencia, una sensibilidad y un buen cerebro tales que a veces caigo en la tentación de desear un ejército de clones suyos. Los caminos que pone en marcha para hacer de la Universidad una entidad científica de acción comprometida con la gente más desprotegida han sido una inspiración. Andrés González adoptó la posición de abogado del diablo, poniendo peros a cada coma de los discursos con que tropezó, aun sin saber que escribía un libro en mi mente, enfrentándose a mis postulados principales para obligarme a robustecer los argumentos. Luis Andrés, Paco García, María José Lera, Antonio Aguilera, Daniel Cascado, Marta Soler, Azril Bacal, Alessio Surian... constituyen ejemplos continuos del perfil de profesorado universitario que necesita el planeta: conocimiento, convicción, inquietud, cooperación, valentía, bocanadas inagotables de energía... y grandes dosis de compromiso con batallas a las que se califica como pérdidas para empujar a perderlas. Sin ellos ni ellas, realmente se perderían.

Gracias a los estudiantes que me habéis acompañado durante mis años de docencia previos a este libro. Si no hubierais soportado mis continuos experimentos docentes, las mezcolanzas entre contenidos académicos desconectados o la entrada en el aula de la realidad circundante, poco de lo que hay aquí habría tocado tierra. Si no hubierais aceptado participar, discutir contenidos y dinámicas, poner problemas y soluciones, resistir y rebelarse frente al desequilibrio de poder en la docencia universitaria, no podría creer lo que afirmo en estas páginas. He aprendido mucho de vuestra cosecha. Y sigo creyendo que sin vuestra fuerza cualquier revolución es un sueño imposible.

Doy gracias a Pilar del Castillo, la Ministra de Educación que impuso en España una reforma universitaria con tal mal hacer que inspiró indignación y resistencias en todo el Estado. Una de las consecuencias nació en Sevilla: el colectivo Universidad y Compromiso Social, con el objetivo de corregir la reforma en la cotidianidad, construyendo la Universidad comprometida con la sociedad que soñábamos y a la que seguimos dando forma. El colectivo surgió con la participación de profesorado universitario de más de veinte disciplinas. Aprendí y sigo aprendiendo mucho de ellas y ellos, al enfrentarnos a problemas locales y globales desde el conocimiento transdisciplinar universitario. En el mismo sentido que a la Ministra, debo dar gracias también al equipo rectoral de la Universidad de Sevilla que en el año 2002 protagonizó una vergonzosa página en la historia de mi institución, criminalizando y expulsando de su seno a estudiantes cuyo error fue implicarse con fuerza en una lucha y no saber gestionar políticamente la indefensión de verse cada vez más arrinconados por la comunidad a la que defendían. Echaron abajo unas puertas que debían permanecer abiertas y todavía hoy están pagando esa decisión. El rector asestó un golpe mortal a la imagen que hasta entonces tenía de mi Universidad. Muchos colegas terminaron de rematar la criatura, al renegar de su conocimiento científico y su cualidad de educadores, adoptando posiciones más propias de una conversación de bar que de la academia. Impliqué días y noches, semanas y meses, reivindicando una salida universitaria a la crisis, basada en el conocimiento que poseemos y el que somos capaces de generar, con talante educativo, con espíritu conciliador. En lugar de ello, observé a mi alrededor sed de castigo ejemplar que no quería saber nada de los antecedentes. A raíz de tales sucesos, en los meses siguientes descubrí en mis representantes académicos un ansia de control de la disidencia que hasta ese momento no podía imaginar. Con Ricardo Martín, uno de los estudiantes represaliados en 2002, he mantenido muchas discusiones en torno a qué cosa es esa de la Universidad y qué cosa podría llegar a ser. Todo aquello removié mis entrañas académicas y me descubrí intensamente implicado en reconocer a las víctimas de los procesos, a los funcionamientos universitarios que recrean las estructuras sociales injustas y a la institución científica y académica que necesitamos para construir un mundo digno, habitable y felicitante. Estos últimos años han sido muy intensos. He aprendido mucho y debo dar gracias especialmente a quienes se han posicionado al lado de quienes más sufren.

Mis hijos, Laura, Celia y Javier, han tenido mucha paciencia conmigo. Hemos caminado juntos y hemos pasado muy buenos ratos. Pero la cuantía de esos momentos habría sido mayor si yo no hubiera aceptado este reto. La comprensión y la admiración que me profesan ha sido una fuente de energías. Y sus abrazos y palabras de ánimo, un excelente combustible. A Javier lo reconoceréis en uno de los capítulos, gracias a su creatividad abierta, a la mente de un niño de once años que se resiste a mirar el mundo con el único modo en que se empeñan en hacerlo los adultos.

Prólogo a la segunda edición

Luis Andrés, amigo y profesor de economía, visitó el País Vasco invitado por Hegoa, instituto universitario de amplia trayectoria en cooperación. Fue llamado para hablar sobre Universidad y compromiso social. Bajo el brazo llevaba la primera edición de este libro, publicada por Hipatia. En esos momentos, mi relación contractual con la editorial barcelonesa había finalizado y deseaba encontrar otra entidad, dispuesta a llevar a cabo una edición de libre distribución, acogida a una licencia Creative Commons. Luis dio su charla y ofreció el texto. Entre los asistentes se encontraba Gema Celorio, que leyó el libro y llevó el ofrecimiento a la dirección del instituto. Al poco tiempo tenía en mi correo-e una invitación para dar forma a una segunda edición, la que tienes entre tus manos.

Para esta ocasión, he suprimido algunos párrafos reiterativos, depurado algunas argumentaciones, corregido algunos errores¹, ampliado la base bibliográfica para recoger parte de la abundante información generada en los dos años transcurridos entre ambas ediciones, añadiendo y formalizando alguna idea más. En este tiempo, han pasado también muchas cosas. En mi país, España, el nuevo gobierno del Estado se ha tomado muy en serio implementar las políticas neoliberales más cruentas, basadas en la minimización de la protección estatal y la maximización de los beneficios económicos de una élite, otorgando protagonismo a la versión más desequilibrada del mercado para gestionar aspectos que hasta la fecha hemos considerado intocables. Esta forma de hacer política ha llegado a la Universidad. Estuve pensando añadir un nuevo capítulo para analizar específicamente tales movimientos. Pero finalmente superé el impulso inicial por dos razones. La primera es que procuro que el texto no sea excesivamente local. Tampoco difusamente global. El objetivo ha sido practicar la glocalidad, tal y como la defino en el capítulo sobre el marco de crisis. Abundar demasiado en el caso español habría resultado entonces incoherente. La segunda razón es que esto que ocurre en mi país no es más que una actualización de una moda política que comenzó en los 80 en el mundo anglosajón (Reino Unido, Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda) y se extendió durante los 90, denominada usualmente *New Public Management*, aspecto que ya es abordado en el texto. Es decir, los principios que justifican la concreción española en estos momentos, ya están contemplados en la primera edición y solo he necesitado ajustar algunos detalles.

Quiero agradecer a Hegoa y, particularmente, a Gema Celorio no solo el pronto y claro interés en publicar esta obra, sino también la ilusión puesta en ello y el estilo de relación, muy humano, ágil, resolutivo y comprensivo. Ha sido una experiencia muy grata.

¹ Es curioso, no importa las decenas de veces que se revisa un texto largo, tras cada revisión siempre aparece algo que merece ser corregido.

No puedo terminar este prólogo sin dejar también constancia de mi gratitud hacia quienes habiendo leído la primera edición me habéis hecho llegar comentarios. Aunque suene contradictorio, lamento que tales comentarios fueran invariablemente positivos. Cuando solo se reciben refuerzos, el aprendizaje se encuentra disminuido. Seguro que también hubo impresiones negativas o muy críticas, aunque usualmente quien las genera no decide ponerse en contacto con el autor. Tienes en tus manos una obra humana, es decir, notoriamente imperfecta. Tus comentarios positivos suben el ánimo, pero las críticas concretas y constructivas son una inestimable oportunidad para mejorar. Es más, nada agradecería con más convicción que recibir noticias sobre experiencias o vivencias concretas en comunidades e instituciones de educación superior donde podamos acumular evidencias sobre los aspectos que aquí se denuncian y las esperanzas que aquí se anuncian. Como menciono en varias ocasiones en el libro, uno de los problemas más serios que vive el compromiso social es su invisibilidad. La comunicación es una buena medida para remediarlo.

El Puerto de Santa María, 10 de septiembre de 2012.

Índice de contenidos

Introducción	13
Marco de compromiso	23
Sobre medios y fines	32
Compromiso y Universidad comprometida	38
Compromiso y confusiones	48
Tres actividades para la Universidad	54
Cinco niveles para el compromiso	59
Ciudadanía universitaria	68
Marco de crisis	73
¿Crisis? ¿Qué crisis?	78
Tres frentes de tensión	89
Mercantilización de la Universidad	97
La Universidad comprometida en el contexto de crisis	112
Dialéctica final de la crisis	125
Marco institucional	127
¿Hago bien mis deberes en la Universidad?	129
UNESCO. Qué hacer con el conocimiento	133
El Espacio Europeo de Educación Superior	136
¿Qué pasó con el mundo? ¿Qué pasó con el resto?	139
De Córdoba a París. Los estudiantes hacen los deberes	148
Atención: habla la cúpula universitaria	151
Sentenciado por Ley	157
A vista de pájaro	158
Y, finalmente, ¿hacemos bien los deberes?	160
¿Hay alguien al otro lado?	167
Marco de complejidad	171
Notas sobre la simplicidad	176
Algunos apuntes en torno a la complejidad	182

Tres pilares de la complejidad para la Universidad comprometida	187
Universidad comprometida y complejidad	216
Marco de ética	219
El maravilloso mundo de las moscas	221
Nociones iniciales sobre ética y academia científica	225
Universidad y ética	236
Marco de calidad	251
Navegando en la dimensión empresarial	257
Llegamos a puerto: la Universidad	267
Darwinismo en la Universidad	282
Ocho principios para la calidad universitaria	293
¿Calidad? ¿Qué calidad?	308
Retazos para un lienzo	311
Retazos	316
Una gestión integral del conocimiento	319
Adjetivos	323
Medidas	327
Barreras	335
Unidad de Acción Comprometida	339
La palanca que mueve el mundo	341
Para terminar, una propuesta	343
Una Universidad mejor para un mundo mejor	348
Referencias	351

Introducción

Cáscaras de plátano.

Latas de cerveza y de refrescos.

Restos de pan, plásticos diversos, un vaso volcado.

Aquellas mesas me parecían antiquísimas. Pesados monstruos de madera oscura, con docenas de años de historia muda. La suciedad que las envolvía me asombró. No pude interpretar el significado. No de momento.

Fue mi primera experiencia en la Universidad.

Recién horneado por el instituto, aterricé en la gloriosa institución para hacer los exámenes de selectividad, la prueba de fuego donde había que demostrar la valía, los conocimientos mínimos indispensables, el pasaporte para acceder a un sueño.

En mi sueño las cosas eran diferentes.

Mi padre fue albañil. Murió a los 58 años. Se lo comió entero un cáncer. Anidó en uno de sus riñones y después se le antojó dar un paseo por el resto del cuerpo. Metástasis pulmonar. Se fue muriendo a lo largo de los ocho meses más extraños de mi vida. Orinaba sangre desde hacía tiempo. Tiempo era lo que no tenía mi padre. Sangre, toda la que hiciera falta. Cada vez menos. Se le iba poco a poco. Y se llevaba la fuerza con ella. Un día me miró muy triste. “Vicente, hijo mío, me canso al poner un enchufe. ¡Me cago en la leche!”. Yo le miraba sin decir nada y sonreía como para quitarle importancia. Después me iba al cuarto de baño y lloraba. Bajito, muy bajito. Mi padre no debía saber que nosotros sabíamos que se nos iba, como se va el agua por el desagüe, sin manos capaces de retenerla.

Un día trabajaba con él en la casa de un médico. “Vicente, debe usted cuidarse. Vaya a que le vean eso de la sangre”. Pero no fue. Necesitábamos dinero. El dinero honrado, me decía siempre, sale del trabajo. Si vas al médico, no trabajas. Si no trabajas, no hay dinero. Sin dinero, no hay nada. Antes tal vez algo. Ahora nada.

Mi madre abandonó los estudios de pequeñita. Debía trabajar en lo que fuera. Algo decente a ser posible. Pero siempre le quedó el mal sabor de no haber seguido, de haber nacido en esa porción de la sociedad que ve eso de la igualdad de oportunidades como quien va al cine. Bonito. Interesante. Entretenido. Después apagan las luces y hay que abandonar la sala. A veces no da tiempo ni de ver los créditos. Recuerda mi madre que el primer vestido que lució orgullosa se lo hizo ella misma, con un trozo de tela y una cuchilla de afeitar. Ahora tiene cerca de setenta años y varias hernias de disco. A pesar de ello, cada mañana sigue comiéndose el mundo, para que el mundo no se la coma.

Nadie de mi familia llegó a la enseñanza secundaria. Mis hermanos lo intentaron. Pero defecamos lo que comemos. Cuando se come miseria, difícilmente se caga oro. El único instruido era mi padre, bebedor insaciable de los relatos cortos sobre el Oeste, las aventuras de Marcial Lafuente Estefanía. Instruido a la manera en que entendía mi gente, aunque tampoco terminó la primaria.

Llegar a la Universidad era un hito en mi familia. Nadie de mis ancestros ni coetáneos pisó tan sagrado espacio. No era yo quien entraba. Eran las ilusiones, los sueños y los planes de esperanza de una saga de incógnitos, de esos ladrillos que construyen la historia, pero que después son cubiertos por una gruesa capa de cemento y una placa conmemorativa. Nunca he visto una placa con el nombre de mi padre ni de mi madre, o de los millones de padres y madres como ellos. En su lugar se encuentra cómo se llamaba el alcalde, el rector o el figurante de turno. La historia podría leerse como el listado de quienes no pusieron un ladrillo en toda su vida. Ojalá que mi nombre no esté nunca en una placa de esas. La vergüenza me mataría si no estuviera ya muerto en ese momento.

Las cáscaras de plátano fueron una bofetada de realidad. “Tal vez esto no es lo que pensábamos”. Mis ojos de pueblerino se lo comían todo. Tenía que compartir después la experiencia. “Hola, familia. Hoy he estado en la Universidad. Sentaos. Voy a contaros cómo es”. Tiempo después, un año antes de morir, mi padre entró conmigo en una Facultad. Lo hacía erguido, digno, como si quisiera ocultar que venía de otro planeta. Pero los tentáculos verdes le delataban: obsequió con un “Buenos días” a cada una de las personas con las que se cruzó, sin obtener el más mínimo eco a su regalo. No me atreví a decirle: “Papá, aquí nadie se saluda, todos van a lo suyo”.

Siempre me he maravillado con los análisis certeros y los consejos vitales que enunciaron grandes pensadores hace cientos e incluso miles de años. Es cierto que las cosas importantes de la vida son siempre las mismas. Lo que varía, por encima de todo, son los detalles, últimamente de naturaleza tecnológica o económica. Pero las llamadas a la paz, a la ausencia de desequilibrios, a perder el miedo, a crecer como individuos libres que construyen historia en lugar de ser víctimas de los procesos, a la unión, a la justicia... Todo ello es constante. Nada de ello ha cambiado. Somos niños con trajes de astronautas, manejando pesadas máquinas pero con el mismo cerebro y el mismo corazón. Incluso con los mismos pasos titubeantes cuando se trata de lidiar con tales fundamentos vitales, sistemática e históricamente relegados a favor de otros objetivos. Me gustaría sentir que este libro transita por medio de esos grandes fundamentos y esas llamadas históricas, aunque aborde un aspecto concreto de una época concreta.

No he escrito nunca un libro como este. Te explicó por qué. He publicado artículos científicos, es decir, textos breves centrados en una idea, que se propone teóricamente o se justifica empíricamente, ajustados a formatos muy cerrados. Son textos que no entiende nadie salvo la microcomunidad de científicos que trabajan el mismo asunto. He publicado también libros sobre estadística, informática y otros campos del saber útiles para la creación de conocimiento científico. He organizado actos académicos como congresos, conferencias, mesas redondas, cursos, etc. He transitado durante años por la metodología de la investigación científica, como investigador y como profesor. He puesto en marcha organizaciones de talante científico o académico, e incluso profesional. Pero no me presentaría a mí mismo al estilo de “Hola, soy científico”. Me siento muy cómodo en esa dimensión. Creo conocerla muy bien. Pero me parecería cruel y triste reducir mi persona a la faceta científica. Tal vez debido a la misma rebeldía y creatividad que se le supone a la ciencia, escribo cuentos para niños, relatos cortos, poemas, canciones... desde hace muchos años, en paralelo. Y he ahí el problema. En la escuela me enseñaron que dos líneas rectas paralelas son aquellas que no se tocan nunca (o, más enrevesado, que confluyen en el infinito). ¿Por qué hay que mantener esa separación entre ciencia y arte, entre razón y sensibilidad? La gente de ciencia lo tiene muy claro: si la razón se mezcla con las emociones, perdemos el norte. Lo que pretendo demostrar en este libro es que, al construir ambas dimensiones por separado, hemos conseguido perder el norte, precisamente. La solución es mantener junto lo que naturalmente está junto. No solo soy científico, soy principalmente persona y me resulta inevitable no serlo. Toda una vida practicando paralelos me ha llevado a no escribir nunca nada parecido a este libro, donde fundo ambas dimensiones o, al menos, eso intento. No solo se trata de un experimento sino de un acto de coherencia: definiendo que eso mismo debería ser la Universidad.

Este experimento no solo ha exigido un esfuerzo por mi parte. Posiblemente lo exija también por la tuya. Si buscas un ensayo literario, te estorbarán las referencias bibliográficas, las tablas y figuras, las sistematizaciones al estilo académico... Si esperas un tratado científico, te parecerá tediosa e innecesaria la presencia

de relatos, notas autobiográficas, reflexiones pausadas... Lo siento, así son los experimentos: una provocación y una sensibilidad especial por los resultados. Confieso, por tanto, que en último extremo lo que pretendo es generar resultados, tocarte de algún modo para estimular la forma con que ves y sientes a la educación superior y quién sabe si también otros aspectos de cuantos nos rodean.

El libro versa sobre la Universidad comprometida. Defiendo que esta implica, entre otros aspectos, la rotura de compartimentos estancos como los mencionados de ciencia y arte, o razón y emoción. Incluyamos en el listado de fronteras a superar las barreras entre la Universidad y los barrios, entre lo que queremos decir y lo que podemos escuchar, entre el soberbio Yo y los Otros ignorados, entre ciencia y ética... En esta misma introducción te propongo dos ejemplos concretos que beben de lo que puedo contar porque lo he vivido y que muestran a qué me refiero cuando hablo de romper compartimentos. Dos ejemplos que funden las tres actividades propias de la institución del conocimiento y la educación superiores: docencia, investigación y extensión; o, si se quiere y respectivamente: educación, construcción de conocimiento y transformación social.

De vez en cuando, el primer día de clase me presento en el aula poco más o menos diciendo "Un día tuve que elegir a qué iba a dedicarme el resto de mi vida: ser albañil o profesor de Universidad. Como veis, escogí lo más fácil". Me siento cómodo en el terreno de la ciencia y de la docencia. Epícteto decía que no somos libres de escoger a qué nos vamos a dedicar en la vida, pero sí de hacerlo del mejor modo posible. El destino me obsequió con varios regalos. Entre ellos, me dedico a lo que siempre he deseado: a investigar y a enseñar. Y además vivo de ello. Se supone que me dedico a la ciencia. El arte, no obstante, es cosa muy difícil para mis posibilidades. Así que no afirmaré que esto es una novela. Pero sí he intentado mezclar algo. Observarás que en todos los capítulos hay pequeños relatos. La ciencia vale para muchas cosas. Pero "muchas" no es "todo". En ocasiones nada como una poesía, una entrevista, un cuento, un retazo biográfico, una película... para expresar una idea. Veremos en el marco de complejidad que el arte se dedica a un tipo de transmisión vedado para la ciencia. Si el libro debía ser coherente con la propuesta que contiene, mi papel consistía en arriesgarme a trabajar la transmisión de ideas no solo con la propuesta propia de elementos concisos, no solo con el análisis del conocimiento académico sobre el tema, sino también con la expresión a través del relato. Observa que así he iniciado esta introducción. No hay texto científico capaz de transmitir lo que he intentado expresar contándote un episodio de mi vida, íntimamente relacionado con la Universidad.

Ciencia y arte, razón y emoción, cognición y sensibilidad, revisión y propuestas... El resultado me resulta raro. No estoy familiarizado con este tipo de obras. Si también te ocurre a ti, la lectura puede resultar una experiencia instructiva.

Vamos a relajarnos un momento. No hay por qué comenzar duro.

Creo con fuerza que la institución de educación superior necesita una revolución. Para ser sincero, corregiré: necesita revoluciones en todas sus facetas. Y ya puestos a

confesar, así entre tú y yo, te diré que estoy profundamente disgustado con esta institución que nunca en su historia ha hecho lo que debía hacer: poner su quehacer al servicio de la sociedad. Sí, ya sé que casi todos los textos dicen que para eso está la Universidad. Pero diferimos en dos partes fundamentales de la sentencia, porque el verbo *servir* y el sustantivo *sociedad* no los entendemos del mismo modo. Por eso tampoco entendemos del mismo modo el objeto *Universidad*. Me gustaría decirte también que siento este libro como una profunda responsabilidad. Soy consciente del riesgo de su contenido. Pero lo he abordado desde lo que considero propio de la institución universitaria, el rigor y el estudio, y lo que considero que debería ser consustancial, el compromiso. Con estos ingredientes, nacidos de nuestra condición ineludible y felicitante de seres humanos, cociné lo que estás leyendo.

Estructuré este libro pensando que es importante entrar cuanto antes en materia. Por eso esta introducción contiene un par de ejemplos, todavía no sabemos de qué. Lo iremos descubriendo después. Tras ella, el libro comprimido: el primer capítulo aborda de lleno el concepto “compromiso social” y comienza a definir qué implicaciones tiene ello en una institución de educación superior que pueda observarse como una Universidad comprometida. He titulado los siguientes capítulos del mismo modo: marco de compromiso, marco institucional, marco de crisis, marco... Los marcos resaltan el contenido que envuelven y lo distinguen del resto. La nueva Universidad realiza sus pasos dentro de estos marcos, se distingue de otros modos de hacer educación superior y es consciente de sus límites tanto como de sus capacidades.

Tras el primer marco, encontrarás primero un análisis de la crisis de la Universidad, sometida principalmente a la presión del sistema de mercado, a través de los intermediarios de gestión política. Nunca como ahora la Universidad había sido objeto de tantas presiones hacia un cambio que la institución no se está tomando de forma crítica ni autónoma. Reconozcamos que el comportamiento observado es un tanto deplorable: toda una institución especializada en el conocimiento que se desvive en la tarea de obedecer y de hacerlo de forma eficiente, eficaz e incluso creativa; toda una institución supuestamente inteligente que es presa del pánico, del miedo por quedarse rezagada, por no obedecer con la velocidad que muestra el resto. En vez de llorar, alegrémonos de que vivimos un momento de transformación. Ahora, como protagonistas de los destinos, es nuestra oportunidad. Es el momento de tomar el timón de ese cambio. Pasó la época de la obediencia. Ya va siendo hora de que la Universidad adopte una postura universitaria.

Tras abordar las crisis, el siguiente capítulo se encarga de analizar las propuestas normativas en materia de Universidad. En ello, no me interesa un análisis general, sino una lectura minuciosa desde un interés específico: encontrar el grado en que tales movimientos estimulan u obstaculizan el surgimiento de la Universidad comprometida. Tras este segundo capítulo, procederá implicar un tiempo específico en la noción de complejidad y el grado en que debería trastocar a la Universidad.

Este capítulo se complementa con la siguiente pieza del libro, que entra directamente en materia ética, naturalmente imbricada con la idea de una Universidad al servicio de la sociedad, un servicio y una sociedad que ya han sido objeto de identificación y acotación una vez hayas alcanzado esa altura del texto. El siguiente peldaño aborda el ímpetu de las evaluaciones de calidad que atraviesa la institución y que consume buena parte de sus esfuerzos e intenciones. Las pretensiones manifiestas para conseguir una Universidad de la excelencia abarrotan los discursos, pero beben de perspectivas con un interés y un origen concretos que deben aflorar con claridad, de tal forma que podamos establecer si nos interesa la motivación de calidad y, caso de responder afirmativamente, si el modelo a seguir es el que estamos adoptando en estos momentos.

Por último volveremos al principio. Una vez compartido el sendero de crisis, presiones, excelencia, ética, normativas e interrogación en torno a los conceptos fundamentales, será la ocasión para retomar las primeras configuraciones sobre la Universidad comprometida dibujadas en el primer capítulo, matizarlas y añadir concreciones. Será nuestro momento para una despedida que constituye también el deseo de vernos las caras en el proceso de construcción de la nueva institución del conocimiento y educación superiores.

Antes de entrar de lleno en el concepto de compromiso, ¿qué tal si conocemos un par de experiencias concretas vividas el mismo año?

Aprender, investigar, transformar

En 2009 impartí un curso de análisis de datos para estudiantes de psicología. Puedes imaginarte la motivación que un estudiante de psicología tendrá por contenidos asociados con las matemáticas. Hay de todo en este mundo, pero estudiantes que deseen aprender estadística o cosas similares en una titulación de ciencias sociales o de la salud, es algo más bien anecdótico.

Al más puro estilo universitario, en las clases se exponen y justifican fórmulas matemáticas, en las prácticas los estudiantes resolverán problemas, en el aula de informática se enfrentarán a programas de ordenador con objetivo estadístico... Esto es lo habitual. Sin embargo, siempre se puede hacer algo distinto.

El primer día llevé al aula un documental. Su duración implicaba toda la hora de clase. Los estudiantes ignoraban algo que estaba ocurriendo a cien metros del edificio, en el barrio de al lado. Casas en mal estado junto a un bloque de viviendas nuevo e impecable. Familias en situación muy precaria con la inminente amenaza de terminar durmiendo en la calle. Personas, algunas de ellas de edad muy avanzada (cerca de los noventa años), que vivían en pisos con puntales que impedían el derrumbe; escaleras deterioradas; un abandono insoportable. La propiedad de las viviendas esperaba que los inquilinos abandonaran sus domicilios por desidia. Acto seguido jugarían al juego del momento: vender a buen precio. Un

día, parte de las familias desahuciadas salieron de sus casas en ruinas y entraron en el edificio nuevo e impecable. Y allí se quedaron. Los medios de comunicación se volcaron en cubrir la noticia: “las viejecitas okupas”. La ciudad había vivido y sigue viviendo episodios similares. Esto ocurre en el corazón de Occidente, de los países llamados desarrollados, ricos, ejemplares. El Estado en el que vivo, España, es en estos momentos la octava o la novena potencia del planeta, según los criterios al uso que se utilicen. En esta potencia, como en el resto, la opulencia y la pobreza se ven la cara aunque no se tocan las manos.

Así que esto ocurre junto a mi centro universitario. Los estudiantes, no obstante, lo ignoraban por completo. En un aula completa de unos sesenta presentes, nadie tenía la más leve noticia sobre estos acontecimientos. Ya no pudieron decir lo mismo. Esa mañana fueron espectadores del documental.

En la siguiente sesión de clase, el púlpito del poderoso docente estaba ocupado por gente nueva. Sentadas se encontraban algunas de las personas que aparecían en el documental, parte de las familias que estaban protagonizando los hechos. Junto a ellas, la realizadora del vídeo. Conversaron con los estudiantes, añadieron detalles y construyeron un diálogo emotivo, intenso y altamente instructivo.

Durante las siguientes sesiones de clase fui trabajando al uso los fundamentos del análisis de datos, su sentido para los procesos de construcción de conocimiento y abundantes ejemplos de su utilidad en psicología. Nada fuera de lo habitual. Al mismo tiempo, varios estudiantes y yo mismo manteníamos conversaciones con la gente del barrio afectado para acotar sus necesidades de conocimiento. Y se acotaron. Deseaban saber qué imagen tenían en el vecindario, qué comportamiento había tenido la prensa, qué fuerza podrían tener, qué esperanzas de construir comunidad...

Buscando un trabajo con calidad científica, diseñé una encuesta con todos sus componentes: cuestionario, muestreo y trabajo de campo. Instruí a los estudiantes en los contenidos de esa investigación que competían a los objetivos de aprendizaje de la asignatura, mientras que yo me encargué más expresamente del resto. En todo ello, además, resultaba procedente alimentar una visión de conjunto sobre la metodología.

Los estudiantes terminaron definiendo el contenido del cuestionario con el vecindario. Aprendieron a realizar un muestreo, no solo sobre el papel y asesorados por útiles informáticos y formulaciones matemáticas, también lo llevaron a cabo en la práctica, comprobando el grado en que las situaciones reales constituyen un continuo reto a los modelos teóricos. Tuvieron que solventar multitud de problemas para procurar una muestra representativa, enfrentándose de lleno con el significado del concepto.

Los datos reales de una situación real en tiempo real fueron introducidos en los ordenadores. Aprendimos a llevarlo a cabo y a coordinarnos para construir mediante

Internet un archivo común con aportaciones diversas. Aprendimos a depurar los datos, cuya responsabilidad era elevada. Teníamos que hacerlo bien, pues personas de carne y hueso que padecían problemas reales dependían en parte de nuestro trabajo (una porción de su conocimiento y de sus decisiones).

Con ese material abordamos el contenido de la asignatura, según el programa. Aprendieron a realizar tablas de frecuencias, estadísticos de tendencia central y de dispersión, percentiles, representaciones gráficas, probabilidad, inferencia estadística, estimación por intervalo, pruebas de significación de la hipótesis nula, estadística no paramétrica...

Finalmente, en el mismo barrio, los grupos de estudiantes que participaban en la iniciativa expusieron los resultados de su investigación a los vecinos y las vecinas, que añadían información, que nos ayudaban a comprender lo obtenido, que preguntaban, que aprendían... Las vecinas y vecinos del lugar valoraron muy positivamente no solo la experiencia, sino el papel de una institución, la Universidad, que hasta el momento les había parecido habitante de una dimensión desconocida, desconectada del mundo.

¿Qué ha pasado con esta actividad? ¿Dónde se aprendió, dónde se investigó, dónde se actuó? ¿Estaba todo en su sitio? ¿Cuál es el sitio de cada cosa? Observa lo sucedido: los estudiantes aprendieron, tal vez con mayor intensidad que con otros formatos más tradicionales; se implicaron en una acción social con pleno estilo universitario, es decir, desde el conocimiento; crearon un saber nuevo, realizando investigación real y necesaria; la gente del vecindario descubrió una Universidad extrañamente útil. Si les preguntamos, seguro que saben explicar el sentido de aquella sentencia: *Universidad al servicio de la sociedad*.

El ejemplo, como todo en esta vida, tiene sus limitaciones. Tal vez no fue tan idílico como se muestra aquí. Surgió de la motivación, creatividad y trabajo de un grupo de personas que, como todas, nos mostramos más torpes que expertas en terrenos inexplorados. Lo importante es que se trata de un ejemplo real que, por lo tanto, ha superado la incógnita de lo posible. Lo importante es que muestra que los caminos del compromiso, del servicio a la gente, del aprendizaje, de la academia... no son incompatibles, sino que pueden confluir en autovías del conocimiento y de la acción con sentido. Es más, tal vez incluso se alimenten mutuamente de tal forma que a más compromiso más aprendizaje. Observa que si fue posible en algo tan desagradable como una docencia de estadística en una carrera social y de la salud, entonces tal vez también sea posible en esa otra materia, y en esa otra también, y...

Resolver y aprender

La Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA) de El Salvador cuenta con un prestigio nacional e internacional ganado a pulso. Nació con un claro interés por implicarse en la realidad salvadoreña. Su principal ideólogo, el jesuita Ignacio

Ellacuría, insistía en que la Universidad debe volcarse en la sociedad, con el objetivo de superar sus estructuras injustas, pero hacerlo desde el quehacer propio de la institución: la profesionalización, la excelencia científica y la proyección social. Y a eso parece que se han dedicado hasta la fecha.

Quienes lucharon por hacer realidad una institución de tales características, profesores de reconocido prestigio, terminaron pagando la idea y su concreción con cuanto tenemos: la vida. Fueron seis los profesores de la UCA que practicaron argumentos tan contundentes, implicación práctica tan coherente y contagio tan evidente, que a los defensores de las estructuras injustas no se les ocurrió otra cosa que matarlos. No sabemos qué sería de esa Universidad en estos momentos si tal purga no hubiera tenido lugar. Lo cierto es que la institución sigue realizando labores que fueron diseñadas y concretadas por aquellos académicos comprometidos.

Una de las concreciones de esa proyección social es el Instituto de Derechos Humanos de la UCA (IDHUCA). En julio de 2009 conocí su trabajo y entrevisté a su personal y a usuarios de la iniciativa. El Salvador cuenta ya con un servicio gratuito para la defensa legal de personas que requieren labores de abogacía pero no pueden responder económicamente. La intención es buena. Así ocurre en muchos países y estados. La concreción ya es cosa distinta. Los trámites, los plazos, la burocracia, la extensión del servicio, la implicación del personal... La existencia de la estructura estatal es loable. Pero la acompañan lagunas que el IDHUCA ha venido a rellenar de forma magistral.

Por sus instalaciones pasan mujeres violadas, mujeres abandonadas, víctimas de la guerra, familiares de asesinados, comunidades sometidas a la actividad de empresas irresistibles... El abanico es amplio. Y la función del organismo, impresionante. En la sala de espera se encuentran representantes del pueblo cuya riqueza ambiental está siendo sepultada por los vertidos de una empresa de ámbito internacional, la mujer cuyo marido fue injustamente despedido por un hotel, el hombre de brazo amputado durante la guerra, que no consigue ayuda del Estado y que piensa en el IDHUCA como única esperanza.

El Instituto cuenta con un plantel propio de abogados, muchos de los cuales se han formado en esta Universidad. Allí trabajan, a tiempo completo, entre instalaciones situadas dentro del campus de la capital y las zonas deprimidas desde donde es difícil moverse para la población autóctona. Son profesionales del derecho, muchos de los cuales se han especializado en violación de derechos humanos.

El IDHUCA constituye un buen ejemplo para una Universidad comprometida. No defiendo que la UCA sea el ejemplo a seguir en todo aspecto, tiempo y lugar. Cada situación requiere una medida y mi experiencia en esta institución también suministra puntos de desencuentro e incoherencias. La tarea todavía puede aspirar a mayores dosis de aprovechamiento entre las actividades de docencia, investigación y extensión. Por ejemplo: prácticas de estudiantes de derecho en el lugar,

participación de sus profesionales en la docencia, sinergia entre esas experiencias y la construcción de conocimiento mediante investigación y sistematización, etc. Para emitir un juicio lo importante no es que la iniciativa sea mejorable, sino que resulta muy ejemplar: con independencia de lo que se haga en la docencia y en la investigación, la proyección social de la Universidad, la extensión universitaria o la función social directa, pueden concretarse sin peros, adaptándose como un guante a lo que sugiere la expresión “al servicio de la sociedad”.

conocimiento
sistemas de pensamiento

universidad
participación

Marco de compromiso

popular saber
matices objetivos

mercantilización
marco de
complejidad

implementar
investigación

movimientos
modelos culturales

marco de ética
desconexión

lenguajes sociales
empoderamiento

local-global
diversidad

“Desgajada la ciencia de su compromiso con la humanidad se convierte en un monstruo que no se detiene ante nada ni ante nadie. El saber se convierte en objetivo de sí mismo” (Hernández, 2001, p. 71).

Antes de comenzar con qué cosa es, podría ser o debería ser la Universidad comprometida, te propongo leer un cuento². Nos encontramos después.

Hola.

Me llamo Ernesto.

No sabía muy bien cómo iniciar esta carta. No sé si es usted la persona que yo tengo en mente como la lectora de estas palabras. Por si el texto se ha extraviado, le indico que estoy escribiendo a Luis Mabiño, juez de Trano, que lleva mi caso. Si es usted, le ruego que lea con atención este documento. He puesto en él lo más relevante del problema, esperando que tenga a bien considerarlo para dictar sentencia. Si no es usted, le ruego con toda el alma que se lo haga llegar cuanto antes al señor Mabiño. El proceso ya está en marcha y temo para mí lo peor.

Se me acusa de homicidio con ensañamiento. En este lugar y este momento, tal delito está penado con la muerte. Por este motivo, si no consigo expresar con precisión los pormenores del caso, mis días terminarán en breve. Le ruego, señor Mabiño, que considere la pertinencia de que me encuentre fugado en estos momentos. Desde la situación de privación de libertad me vería imposibilitado para aportar los documentos que usted requiere para obtener pleno conocimiento. No obstante, en prueba de mi honradez impoluta, me comprometo a entregarme pasados unos días, los que calculo que tardará usted en comprobar la veracidad de mis afirmaciones y en observar que la sentencia más pertinente es reconocer mi inocencia. Si, por el contrario, tras analizar la información que adjunto considera usted que soy culpable, me someteré a la pena que estime me corresponda, en la convicción moral de que soy no solo inocente, sino un buen ciudadano que cumple con la ley aunque esta vaya en mi contra.

Ya he dicho que no sé muy bien cómo ordenar mi caso. Creo que es mejor entrar a saco, ir directos al grano y matizar en lo que fuere necesario conforme me explico. Verá usted, señor Mabiño, soy graduado en Ciencias del Exterminio y máster en Tortura.

² Publiqué este relato en la revista *En Plural* (www.uca.edu.sv/deptos/letras/enplural/), a cuyos editores agradezco el permiso para reproducirlo aquí.

Inicié mis estudios hace ya quince años en la Universidad de Sevilla, situada al sur de Europa. Podrá comprobar tal circunstancia en el documento que adjunto como anexo I, donde se encuentra mi expediente académico (realmente mi complemento europeo al título) con las asignaturas cursadas, los seminarios, las actividades realizadas y el resultado obtenido en cada una de tales acciones formativas. Procuré la máxima calificación, lo que me permitió obtener el premio extraordinario de fin de carrera y la mención de honor de la Junta de Andalucía (región en donde se inserta la mencionada Universidad de Sevilla) al mejor expediente de la comunidad. El trabajo fin de carrera versó sobre la historia de las técnicas de tortura, centrándose en la propuesta de nuevos procedimientos, que surgieron casi por arte de magia a partir de los análisis de series temporales que realicé y que mejoré metodológicamente. El tema me apasionó desde el primer curso de la titulación. Me impresionó profundamente cómo el ingenio humano encuentra vericuetos tan sorprendentes para su expresión. Las máquinas de tortura física y los procedimientos psicológicos han ido asentándose a lo largo de los siglos, si bien las técnicas actuales han permitido un desarrollo exponencial, como ha ocurrido en el resto de los campos de la ciencia y de la técnica que nos permiten disfrutar hoy de este nivel de progreso. Mi trabajo de graduación fue laureado y obtuvo múltiples refuerzos institucionales, incluyendo el premio especial del Consejo Social al trabajo más innovador. La Oficina de Transferencia e Innovación gestionó todo lo necesario para que las sugerencias y diseños con que finalizaba mi propuesta fueran rápidamente implementados a través de dos empresas andaluzas especializadas en el sector. Es cierto que obtuve cuantiosos beneficios económicos. Pero esta circunstancia, si bien habla bien a mi favor, me motiva mínimamente. Es la innovación, el aporte al progreso, la brillantez en la ejecución de mi trabajo lo que realmente me ilusiona y guía mis decisiones. Gracias a mi trabajo fin de carrera se generaron algunos puestos de trabajo y la economía local subió un punto, convirtiendo a mi ciudad en uno de los siete centros de referencia en la producción y venta de aparatos y protocolos de tortura a nivel mundial.

Desconozco, Sr. Mabiño, en qué medida usted se encuentra al tanto de estos estudios y de su trascendencia social. Varias de las asignaturas que cursé insistieron inequívocamente en lo honorable y loable de nuestra labor, en nuestra función social (trabajamos mucho con terroristas, por ejemplo) y en nuestro carácter de ciencia. No me cabe duda de lo importante de mi labor para con los demás. Pero sí albergo algunas en cuanto a las actitudes que se pueden generar en torno a mi profesión. Por ello me permito la libertad de entrar con algún detalle en algunas cuestiones.

Los saberes comprendidos bajo el epígrafe del Ciencias del Exterminio constituyen sin lugar a dudas una de las ciencias más asentadas y

productivas de la actualidad. Nuestros estudios sobre el dolor, la política, la gestión local o la historia abarcan a multitud de disciplinas con las que guardamos una relación respetuosa y productiva. Hemos producido más conocimiento en los cinco últimos años que cualquier otra rama de la ciencia, tal y como atestiguan las estadísticas de producción científica que adjunto en el anexo II. Podrá observar cómo se sitúan nuestras revistas en la mejor zona de impacto de los índices internacionales, con artículos citados en todos los campos del saber que tienen algo que ver con el comportamiento humano, la gestión social o la ingeniería. Nuestra titulación se imparte en las universidades más prestigiosas del mundo. Hace quince años, cuando Europa transformó sus Estudios Superiores y yo inicié los míos, mi titulación fue una de las primeras en obtener las acreditaciones necesarias. Se imparte en múltiples formatos. En mi caso, tuve que pasar por tres universidades europeas y por un proceso de formación mixto que implicó la utilización de plataformas virtuales, prácticas en empresas públicas y privadas y asistencias a multitud de actividades.

Como ya he dejado dicho, mi especialidad es la tortura, pero en absoluto se agota en ella el campo de aplicación de las Ciencias del Exterminio. Observe usted el planeta. ¿Qué es lo que ve? Obviamente, la forma de observar depende de quién lleva a cabo el acto. Cuando un amigo mío se muda de casa solo ve cajas de cartón al caminar por la calle. Este efecto continúa semanas después de haber finalizado el cambio de domicilio, pero termina disipándose con el tiempo. Cuando yo leo las noticias del mundo siempre observo lo mismo: guerras, violencia, tortura, esclavitud y exterminio. Nuestros profesionales se encuentran tras la mayoría de estos episodios. Muchos de mis colegas conocidos trabajan, por ejemplo, para las industrias de la guerra y para algunos estados con stock de armamentos, buscando rincones del planeta donde puede traducirse una inestabilidad social en enfrentamiento armado o donde puede crearse de forma rentable una inestabilidad social. En Israel, China, Rusia o EEUU trabajan la mayoría de los profesionales del sector del exterminio. Palestina sigue siendo, desde hace décadas, una zona de experimentación extraordinariamente fructífera. Como asesor, he visitado también Afganistán, Colombia, Nepal, Sudán y Somalia, si bien llevo ya varios años dedicado casi exclusivamente a Guantánamo. La documentación que acredita estos contratos, perfectamente transparentes y con sellos oficiales, se encuentra agrupada en el anexo III.

Sin lugar a dudas, se encuentra usted ante uno de los más reputados y prestigiosos profesionales del sector. Mis cursos y conferencias a lo largo y ancho del mundo son muy abundantes. La relación actualizada puede consultarla en mi currículum académico y profesional, en el anexo IV. Observe, por favor y con especial detenimiento, el apartado sobre méritos

en tortura, que constituye el grueso de mi labor, la principal justificación de mi prestigio internacional y la base que ha derivado, por error, en la acusación de la que soy objeto y que pretendo desbaratar con esta información.

Debo resaltar con efusividad que mi labor es de lo más profesional que pueda usted esperar en cualquier trabajo. Llevo a cabo un respeto escrupuloso de la normativa vigente, conociendo a la perfección el entramado legal pertinente de cada Estado que visito para realizar mi trabajo. Reconozco que en algunas ocasiones he sufrido algún problema de incompreensión legal. Es cierto que el ejercicio de la tortura parece estar en contradicción con algunos textos legales y siempre existen vías para proceder contra un profesional del ramo desde una posición de justicia civil. Pero jamás me he encontrado en la situación actual, acusado de asesinato por el mero hecho de ejecutar mi actividad de forma impecable y de responder con las máximas cotas de calidad a los estándares más exigentes de nivel internacional.

Algunos de mis cursos versan sobre la ética de la tortura, de la que puedo enorgullecerme como uno de los dos especialistas más citados mundialmente, junto con mi colega Pierre Boutillon, con quien me une además una excelente relación de amistad. Pierre y yo conseguimos, hace apenas diez años, que se aprobara un protocolo internacional de ética de la tortura que ha sido ya ratificado en sesenta y ocho estados, entre los que se encuentran aquellos donde más se practica mi especialidad. Es cierto que existen aficionados en el sector cuyos trabajos dejan mucho que desear. Pero por fortuna los resultados hablan por sí mismos y el porcentaje de labores realizadas por no profesionales decrece con rapidez (adjunto un artículo, publicado en Science of Truth, con un análisis sobre el crecimiento profesional del ramo). Hoy en día, todo graduado debe jurar el protocolo ético antes de obtener su titulación universitaria y es obligado que los planes de estudio incluyan al menos una asignatura sobre este asunto para obtener la acreditación necesaria que le permite impartir enseñanzas sobre tortura.

Se me acusa, Sr. Mabiño, del asesinato de Mohamed Rouidía. En la acusación lo único cierto es que el difunto Rouidía ha muerto en mis manos. Antes de ser notificado por la policía de su país, incluí ya el nombre de este elemento trabajado (así es el término técnico que utilizamos en la profesión para referirnos a las personas sobre las que realizamos nuestra labor) en mi currículum. Consulte al respecto el mencionado anexo IV, sección elementos trabajados, donde podrá encontrar un extenso listado que acredita mi experiencia. No se incluye su identidad por motivos de protocolo, pero sí el agente contratante, la fecha y el número local del expediente que acredita el caso.

Como usted seguramente conocerá por los medios de comunicación, Mohamed Rouidia desapareció de su domicilio hace cinco meses. Yo no me encargué de este asunto, puesto que es la especialidad de otros colegas. Mi trabajo comienza cuando el elemento se encuentra dispuesto en un lugar que selecciona el agente contratante. No obstante debe adecuarse a los principios que yo mismo especifico y que figuran en el contrato, principios basados en las diferentes investigaciones que se han realizado sobre el tema y que aconsejan determinadas características contextuales referidas a las condiciones de temperatura, luz, humedad, personas presentes y otros aspectos con los que no es mi intención aburrirle en estos momentos pero con respecto a los que me pongo a su disposición para aclarar cualquier duda o curiosidad. A estos aspectos puramente técnicos se le añaden otros recursos de carácter ético que hemos concretado y asentado precisamente entre mi colega Pierre Boutillon y yo mismo. Así, el elemento ha de encontrarse acomodado en una silla que permita una estancia prolongada a lo largo de horas. Ha de tener a su disposición agua y comida suficientes como para que no sienta ninguna necesidad de ingesta, salvo en los casos propios de algunas técnicas que se basan precisamente en la ausencia de tales productos. El material de tortura se encuentra totalmente homologado. Yo mismo selecciono cada pieza, proveniente invariablemente de una de las tres distribuidoras de mayor prestigio internacional con quienes trabajo asiduamente y que jamás me han dado motivo de queja.

No realizo ninguna improvisación. Las experimentaciones se llevan a cabo únicamente con animales y solo se acude a personas cuando el Estado donde se trabaja cuenta con una zona específica de vacío legal o enteramente se muestra inmerso en una indefinición jurídica. Debe encontrarse presente siempre un especialista médico. En mis años de profesión jamás he realizado una sola tortura sin que me acompañe en la ejecución de mi trabajo un médico suficientemente acreditado. Recuerdo que en una ocasión, en el País Vasco y para un trabajo encargado por las autoridades francesas, se presentó una señora que me inspiró desconfianza desde el primer momento. Cuando revisé su documentación, observé algunas irregularidades en lo que respecta a su especialidad médica. Rebusé seguir con el proceso y llamé la atención sobre el punto 14.3 del contrato, donde expresamente se indica que interrumpiré mi labor si observo que cualquiera de los asesores presentes carece de la documentación acreditativa pertinente. Salí de la habitación y desconozco si otro colega o algún aficionado o alguno de los presentes trabajó por su cuenta al elemento. Insisto, pues, en que respeto sin excepción el protocolo ético y técnico. No encontrará usted, Sr. Juez, un solo aspecto de mi ejecución que enturbie mi quehacer profesional. Me vanaglorio de hacer mejor que nadie mi trabajo.

Antes de operar sobre un elemento, este debe ser debidamente informado por alguien que hable su lengua. Cuando utilizo técnicas psicológicas (a las que acudo con frecuencia debido a su alta eficacia) exijo además un traductor que me permita conocer en todo momento qué es lo que se está diciendo. El equilibrio entre los derechos del elemento y la buena ejecución técnica de mi trabajo es un asunto muy delicado. Algunos procedimientos psicológicos exigen precisamente una buena gestión de la información. Pero siempre hay algo que puede y debe comunicarse. Durante la provocación de dolor extremo controlado, el profesional médico comprueba las constantes vitales y los indicios que pueden señalar un peligro irreversible. La tortura, señor juez, no implica muerte del elemento trabajado, solo dolor extremo continuado. Esto es algo que repito continuamente en mis cursos, textos y conferencias. Es uno de los pilares de mi profesión. Cuando el dolor va a tener un desenlace fatal, hay que interrumpir la técnica y esperar a que el elemento recupere las condiciones indispensables para reanudar la actividad.

No es mi intención, Sr. Mabiño, extenderme innecesariamente en los pormenores de mi labor. Como referencia final le aconsejo la lectura de mi libro “Sen dolor o sen confeção”. Solo actúo cuando otros procedimientos anteriores han fracasado y el agente contratante se encuentra en la obligación de salvaguardar la seguridad pública acudiendo a un profesional de la tortura que consiga extraer la información relevante del elemento. Esta es la trascendencia social de mi profesión, además de tener abundantes repercusiones positivas en el tejido productivo, el empleo y las relaciones de política internacional y local.

Lamento, como hago siempre, que de vez en cuando el elemento trabajado cese en sus constantes vitales. Es un efecto secundario que jamás deseo, como jamás lo desea el médico de urgencias que pierde un paciente. Ocurre además que en este caso el señor Rouidía era, parece ser, inocente. Pero usted no puede siquiera imaginar las actuaciones que llevan a cabo todos los gobiernos responsables y civilizados del planeta, de cara a la seguridad de sus conciudadanos y al progreso de su sociedad, basándose en el trabajo efectivo y eficiente de los profesionales de mi sector. En algunas ocasiones el elemento es inocente y no puede facilitar información sencillamente porque la desconoce. En el desarrollo de la tortura no solo hemos avanzado en la reversibilidad del dolor extremo, las técnicas flash o ultrarrápidas, la reducción de costes, la administración masiva, la automatización de procesos y otros tópicos, sino también en la identificación precoz de la inocencia. Es cierto que se trata de un campo de investigación todavía en vías de desarrollo y que hay siempre mucho por hacer. Pero ya gozamos de buenas herramientas para este objetivo. Como en todo,

la técnica es falible. Aún así, el porcentaje de daños colaterales se ha reducido algo en los últimos años. Puedo facilitarle abundante documentación científica al respecto.

Como creo que he podido demostrar, Sr. Mabiño, yo no asesiné a Mohamed Rouidía. Este elemento pertenecía a un listado de altos sospechosos de terrorismo elaborado por los servicios del gobierno de su país. Fui contratado por ellos (anexo V) para realizar mi trabajo en condiciones óptimas. Tanto el personal que me acompañó en el proceso como el material y el protocolo utilizados se adaptan perfectamente a los estándares internacionales. Mi experiencia profesional está fuera de toda duda. Señor Juez, observe que no hay nada reprochable y fuera de honor en esta labor con el elemento Rouidía. No soy un asesino (¡Dios mío! ¡Qué sensación más desagradable e injusta al escribir esa palabra!). Soy un profesional.

Convendrá conmigo que la buena marcha del planeta, el progreso, el avance de la sociedad y un mundo más digno de ser vivido, son resultados que se obtienen mediante la buena realización de nuestros respectivos trabajos. Tiene ante usted a una persona que se adapta perfectamente a esta descripción. Y así deseo seguir actuando. Le ruego que tenga en consideración revisar la documentación que engrosa los anexos para sentenciar como considere su conciencia. Debo insistir en que esta sociedad que conocemos goza de su situación actual gracias al abnegado trabajo de calidad que realizan innumerables profesionales entre los que me siento incluido con orgullo. Imagine cualquier estándar de calidad al uso. Mi trabajo lo cumple con creces. Imagine cualquier criterio de excelencia, el más exigente de todos ellos, mi titulación y mi experiencia profesional lo cumple. ¿Convendrá conmigo en que sería a todas luces una jurisprudencia contraproducente penar a una persona que, como yo, lleva toda una vida laboral inmersa en un ejemplo de ideal profesional?

Apelo a su conciencia nuevamente, a su deber ciudadano y a su compromiso con la seguridad y estabilidad de su país.

Atentamente,

Ernesto Augusto Martínez Ébano

Graduado en Ciencias del Exterminio

Máster en Tortura

Promotor y coautor del código ético internacional del torturador

Sobre medios y fines

El relato es una llamada de atención. En estos momentos, dentro de multitud de espacios universitarios (claustros, consejos de departamento, juntas de centro, aulas...) se habla con profusión de calidad, excelencia, convergencia, prestigio, mérito, profesionalización, transferencia de conocimiento, internacionalización... Son conceptos todoterreno que pueden ser aplicados sobre cualquier cosa. Constituyen elementos de una imagen que suele ser considerada fundamental para la satisfacción de los miembros de la Universidad (Morrison et al., 2011), pues el supuesto es que a todo el mundo le gusta participar en una organización con prestigio. Pero uno de los elementos de esa imagen de calidad podría ser la tortura. Obviamente, cualquier espíritu sensible se opondrá ante la aberración contenida en el relato. Pero obsérvese que en él se cumple con todos los requisitos que estamos manejando en estos momentos. El protagonista es un reputado, prestigioso y meritorio experto universitario que produce de forma ejemplar en términos académicos, políticos y económicos. Produce de forma ejemplar, al estilo de lo que hoy estimula la Universidad, porque:

1. Produce mucho.
2. Cumple sobradamente con los estándares de calidad.
3. Innova.
4. Procura prestigio y conexión internacionales.
5. Constituye un referente obligado en el sector.
6. Incrementa sensiblemente el cuerpo de conocimientos en su disciplina.
7. Establece fuertes conexiones entre investigación, docencia y profesión.
8. Publica en las revistas de impacto de su campo.
9. Pone en marcha y facilita procesos de transferencia tecnológica.

Seguramente podríamos obtener mucho más rendimiento del relato en términos de ejemplo académico, científico y profesional. Observemos que el experto protagonista es el responsable de programas con acreditaciones de calidad, ha publicado en las mejores revistas y ha puesto en marcha incluso un código deontológico. Pero nada de ello vale, todo queda torcido cuando el motivo sobre lo que se aplican tales mecanismos deriva en una práctica abominable: la tortura.

El relato es una llamada de atención porque quiere mostrar que los mecanismos no son garantía más que de un trabajo bien hecho, pero no de un buen resultado. Sin que medie el compromiso de respeto a los otros, ni tan siquiera las normas morales, ni los códigos y principios pueden garantizar actos éticos (Kisnerman, 2001b). Ignacio Ellacuría lo expresaba de otro modo al afirmar que “nuestra Universidad no

puede cumplir su misión sin una confluencia de competencia técnica y compromiso político” (1999, p. 100). Sabemos que lo propio de la Universidad es el conocimiento. Insistiré en ello repetidas veces. Es desde el conocimiento que genera, gestiona y aplica que la institución realiza su función social, sea cual fuere esta. Lo que el relato intenta expresar es que el conocimiento sin algo más (tal vez compasión, siguiendo a Siegel, 1984) no es suficiente. Saber cómo hacer las cosas y hacerlo de forma excelente o magistral es una descripción que sirve para tantos cometidos que es necesario valorar tales logros a la luz de la ética y no solo de la excelencia académica.

La principal moraleja del relato es que los buenos resultados, entendiendo “buenos” no en sentido técnico sino ético, no quedan garantizados por el cumplimiento excelente de estándares técnicos ni profesionales ni científicos al uso. Es erróneo pensar que esos buenos resultados éticos surgen de estructuras o técnicas de organización que terminan desdibujando los objetivos (Rodríguez, 2007). Por el contrario, para procurar buenos resultados es necesario pensar directamente en ellos y no sustituirlos por medios, instrumentos o mecanismos intermedios. Los medios son necesarios para llegar a los fines. Pero mientras los pasos pueden ser olvidados, sustituidos, alternados, borrados como decía Machado (“caminante no hay camino, sino estelas en la mar”), los fines deben permanecer permanentemente presentes y conscientes. La noción de compromiso pretende llenar precisamente ese vacío de horizonte, tornando en imposible una aberración como la narrada. La investigación o la docencia comprometidas, la profesión comprometida, la acción institucional comprometida y, en suma, la Universidad comprometida se define especialmente por cómo visualiza el objetivo último. Una vez definido el destino, al camino le pedimos dos cosas: eficacia para alcanzar los objetivos y coherencia entre los medios y el fin que se persigue con ellos. La máxima de Gandhi, “no hay caminos para la paz, la paz es el camino”, constituye sin duda una buena guía para pensar en los senderos que la Universidad comprometida transita para cumplir con sus objetivos.

Medios, fines y compromiso

Comprometer y más aún su versión reflexiva, *comprometerse*, es un verbo incompleto. Sin que se le añada el objeto de compromiso no es posible establecer ningún juicio de opinión o de valor. El compromiso es *con* algo. El diccionario no hace otra cosa que insistir en lo mismo: un compromiso es una obligación adquirida, pero ¿obligación de qué?

Muy cerca del concepto *obligación*, adquirir un compromiso es sentido muchas veces como una carga. Esta no debería ser la connotación característica de la Universidad comprometida, que ha de configurarse lejos de una institución del lastre. Edgar Morin (por ejemplo, Morin, Roger y Domingo, 2001) lo indica con claridad cuando contraponen los procedimientos basados en programas y los centrados en objetivos. Los primeros terminan absorbiendo las energías y confundiendo el camino con el destino. Los segundos son muy adaptativos y poco fieles a los programas previos que hayan podido establecerse. La Universidad comprometida suelta lastre cuando

lo requiere, pues no es con el protocolo, el guión o el programa con lo que está comprometida, sino con el objetivo. Pero ¿cuál?

Podemos encontrar llamadas al compromiso en casi cualquier asunto. La banca, por ejemplo, necesita fidelizar a sus clientes, es decir, conseguir ciertas garantías de que aquellos que lo son hoy lo seguirán siendo mañana gracias a una lealtad asentada en su compromiso con la empresa (Iniesta y Giménez, 2002). Cuando pienso en una Universidad comprometida no me refiero a esto, es decir, a una institución fiel a una marca, a una empresa, a una organización del tipo que sea. Este comportamiento se parece mucho al lastre.

Mi propuesta es concebir ese objeto de compromiso como un *ideal liberador*. En otras palabras, la Universidad es comprometida porque *se encuentra* comprometida con un ideal de ese tipo.

Los ideales son buena y mala cosa. Algunos esclavizan, funcionan en la práctica como herramientas de una dedicación que no redundan en bienestar, en felicidad o en justicia sino en instrumentalización de las personas. Ocurre, por ejemplo, con el concepto *patria*, esa idea por la que parece ser que merece la pena matar y morir. Las personas son instrumentos de la patria, objetos que han de ser puestos a disposición para gloria de aquella. Lo mismo parece ocurrir con el concepto *progreso*, que termina poniendo a las personas a su disposición, o con *crecimiento económico*, entre otros muchos. Son ejemplos de ideas esclavizantes, de un medio que ha terminado transformándose en fin. Al contrario de lo que ocurre con los ideales esclavizantes, los que liberan son los que tienen a las personas como fines, a su bienestar o plenitud como objetivo, y a la eliminación de toda forma de esclavitud u opresión como instrumento.

La Universidad comprometida lo es porque ha adquirido un compromiso denso, complejo y absoluto con un ideal liberador, es decir, orientado a las personas, sin perderse en el camino, sin confundir instrumentos con objetivos. Lo veremos más despacio, pero si necesitamos desequilibrio para procurar equilibrio, guerra como medio para la paz, selección rigurosa para promover equidad, aristocracia universitaria para una sociedad inclusiva, obediencia para la creatividad o selección de interlocutores poderosos para construir justicia social, entre otros motivos, entonces es que no hemos entendido nada sobre qué cosa es el compromiso ni qué cosa es la coherencia. Vivimos entonces en una confusión, donde la fe ciega en los mecanismos construye la ilusión de que se rozan los fines.

La confusión entre mecanismos y objetivos últimos se encuentra en el sustrato de esta época, donde el vocabulario y los significados propios del sistema de mercado y de la hiperespecialización se han entremezclado con las formas habituales de pensamiento. La actual concreción del servicio a la sociedad y de su explícito o implícito compromiso tiene mucho que ver con esa confusión. Detengámonos a observar este modelo y plantear más adelante una alternativa de acercamiento al concepto de compromiso universitario.

Una versión de compromiso

El objetivo de contribuir a la construcción de una sociedad mejor es notablemente complejo. Lo es por varias razones. Por un lado, la sociedad en sí es un ente complejo. Por otro, “mejor” es un término conflictivo que atañe a múltiples dimensiones, aunque pueda ser expresado de forma ágil como, por ejemplo, *un mundo sin opresión*. Por último, la intervención en ese contexto genera una incertidumbre difícil de calibrar, por lo que los procesos de implementación y ensayo constituyen también unidades complejas. Tal vez por las dificultades propias de la tarea, por la tradición simplista, por comodidad, por sumergirse en procesos estresantes que dejan poco espacio para la reflexión, por jugar al poder o por la razón que sea, la forma habitual con que se aborda este panorama no se lleva a cabo mediante un proceso consciente dirigido hacia el objetivo último de una sociedad mejor, sino que se observa un fuerte sometimiento a dos fuerzas: la simplificación y la visión de mercado.

La simplificación estimula hiperespecialización y termina produciendo invisibilidad, en un proceso que esquemáticamente puede ser expresado poco más o menos así:

1. Lo complejo queda reducido a complicado.
2. Lo complicado se analiza y trocea en multitud de partes simples.
3. Lo simple se aborda desde la especialización, que pierde la visión holística del objeto original.
4. La especialización genera mucha información sobre una unidad simple.
5. La unidad simple adquiere, con el tiempo, complejidad.
6. Vuelta al punto 1.

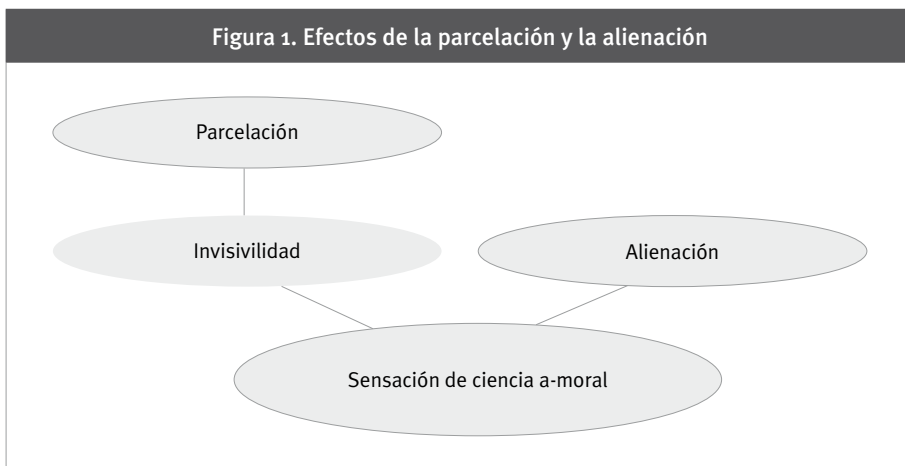
Este mecanismo se encuentra fuertemente asentado en la academia universitaria. El Estado y los mecenas comerciales premian especialmente el rendimiento en términos específicos, lo que ha procurado un claro moldeamiento de la conducta del personal universitario de docencia e investigación. La búsqueda adaptada de réditos personales termina generando lo que ha venido a llamarse *inteligentes ciegos* (Morin, 1995) o *microsabios macroignorantes* (Vilar, 1997), ninguno de los cuales cuenta con capacidad para abordar objetivos últimos sino únicamente para garantizar el buen funcionamiento de los mecanismos específicos sobre los que han ejercitado maestría.

La hiperespecialización no acompañada de un interés claro por mantener una visión de conjunto lo más compleja posible deriva en invisibilidad, tanto de los antecedentes como de los consecuentes de la actividad científica. La visibilidad es un componente fundamental de la responsabilidad: no puedo sentirme responsable de las acciones u omisiones, de la presencia de aspectos negativos o ausencia de aspectos positivos que no veo asociados de ninguna manera a mi quehacer parcelado. Sin visibilidad no hay responsabilidad. Sin responsabilidad, es difícil admitir la existencia de

compromiso. Este, cuando aparece, lo hace como intención clara y consciente, como una determinación expresa de dar respuesta a la sensación de responsabilidad: como me siento responsable, me comprometo. En otros términos: como visibilizo la relación entre, por un lado, lo que hago y lo que podría hacer pero no hago y, por otro, las consecuencias en términos de ocurrencias o ausencias, entonces decido dedicar al menos parte de mi actividad a configurar conscientemente los efectos.

Gracias al proceso de moldeamiento que procura finalmente grandes especialistas en microporciones, el compromiso queda debilitado porque así ocurre con la responsabilidad y con la visibilidad de los antecedentes y consecuentes del comportamiento. Tal circunstancia queda aderezada por la alienación (Corte, 2004a): los miembros de la Universidad terminan configurándose como obreros alienados del conocimiento, es decir, personas que han perdido la pista al sentido último de su producción docente y científica. La figura 1 muestra esta cadena de acontecimientos que lleva finalmente a la sensación de una ciencia (como una academia) amoral, que es la materia prima de la pretendida misión universitaria hacia una sociedad mejor.

Además de este paquete de elementos que giran en torno a la especialización, el trabajo universitario, docente y científico guarda similitudes importantes con el sistema de mercado. En este se supone que un conjunto de individuos que trabajan para sí mismos, que se deben a motivaciones de ambición personal, procurará una sociedad mejor, generará bien común como efecto secundario, siempre que las relaciones entre los individuos se rijan por el respeto a la voluntad y libertad de cada cual, lo que se concreta mediante el intercambio libre y voluntario de propiedades (Lindblom, 2002; Nozick, 1988).



La ciencia y la academia parecen sustentarse sobre un espíritu similar. La apuesta se centra en la libertad de sus miembros para que sigan sus propios intereses de docencia, discencia, profesionalización o investigación, usualmente definidos por

los réditos personales en términos de curriculum, prestigio, estatus, capacidad de acción, ingresos, etc. Siguiendo este modelo, los estudiantes ingresan en la Universidad esperando adquirir competencias que les permitirán acceder a buenas posiciones sociales, obteniendo privilegios diversos centrados, por definición, en las ambiciones individuales. Los miembros del profesorado son incentivados hacia la búsqueda de refuerzos en su quehacer individual, medido en términos de producción especialmente investigadora muy centrada en sus microáreas de especialización. Por último, los agentes que ejercen presión sobre la Universidad realizan su labor pensando en los réditos específicos que se derivan para su organización, como ocurre por ejemplo en la contratación de servicios por parte de una empresa. El panorama, por tanto, se construye a partir de un ejército de individuos que van cada uno a lo suyo y de los que se espera, como resultado final, una sociedad mejor. Es el milagro de la *mano invisible*: la ambición individual, el interés de cada cual por lo específicamente suyo, termina regulando la sociedad y promoviendo su progreso como ningún otro sistema podría asegurar en tan alto grado.

Se trata, repito, de la fe irracional en el efecto milagroso de los mecanismos de la ambición individual, amparada en la aceptación más o menos implícita de que la Universidad ha de servir al bien público (Johnson & Hirt, 2011). Dejando incluso a un lado la abundancia de efectos prácticos y cotidianos que contradicen las consecuencias supuestas hacia el bien común, resulta inadmisibles reducir el papel inmejorable de la Universidad en la construcción de una sociedad mejor a una cuestión de fe en la autorregulación de las ambiciones individuales de sus miembros.

En el centro de esta cuestión de fe se encuentra la creencia en que no importa de dónde viene, a dónde va, ni cómo se inserta mi tarea en el contexto complejo de la sociedad planetaria, pues el dogma establece que “Si cada cual hace bien su trabajo, dentro de la parcela de su competencia, todo irá bien”. Esta sentencia viola los conocimientos que establecen, con un lenguaje u otro, que el todo es más que la suma de las partes, aspecto que abordaré en el capítulo sobre el marco de complejidad.

El relato que encabezó este capítulo es una exageración intencionada. Pretende hacer visible algo que nos está pasando inadvertido, para lo que se requiere cambiar la escala de percepción: estamos configurando la Universidad mediante una fe ciega en que los mecanismos de la excelencia, el prestigio, la calidad y la ambición individual por obtener los refuerzos disponibles, redundarán en una Universidad al servicio de la sociedad. El experto en tortura hacía bien su trabajo. También lo hicieron quienes consiguieron las acreditaciones de excelencia para la titulación, y quienes han propiciado crecimiento económico y desarrollo gracias a las ciencias del exterminio. Son criterios huérfanos, a los que falta el progenitor de la visión de conjunto, el punto de mira del todo, la actitud ética. Sin que este ejerza un papel omnipresente, el compromiso es solo un sueño. Mientras, la realidad tangible sigue mostrando estructuras, funcionamientos y consecuencias injustas, ante las que necesitamos conocimiento superior, ciencia superior, educación superior, compromiso superior..., en otras palabras: Universidad comprometida.

Compromiso y Universidad comprometida

Frente a esta perspectiva, planteo otra forma de abordar el asunto del compromiso. Reniego explícitamente de la creencia *mano invisible* en la procura de una sociedad mejor. Muy al contrario, defiendo que *el bien común es el resultado de buscarlo directamente, no un efecto colateral*. El bien común no puede ser el resultado indirecto de actividades dirigidas a otros frentes. La experiencia, y no solo los marcos conceptuales, es muy abundante al respecto.

Bien común

Ricardo Petrella (1997) lleva a cabo un trabajo excelente en torno al concepto del bien común. Resulta altamente instructivo conocer su propuesta, redactada en un libro breve pero muy condensado, donde cada párrafo llama y lleva a la reflexión pausada.

Los comportamientos más visibles de la sociedad que observamos no van encaminados al bien común. Son fruto de una doble cultura: de la conquista y del instrumento. Según la primera, el mundo es un mercado por conquistar donde solo puede realizarse uno de dos papeles: el de perder o el de ganar. En la segunda, los instrumentos copan el interés, desde el que las personas son concebidas como recursos. Como resultado, ciudadanía y solidaridad son conceptos devaluados, se los abandona o se los transforma para que no supongan un inconveniente. Se observa, por ejemplo, que los derechos fundamentales han mutado hacia resultados del mérito. Ahora ya no deben ser garantizados, sino ganados, merecidos mediante la responsabilidad individual.

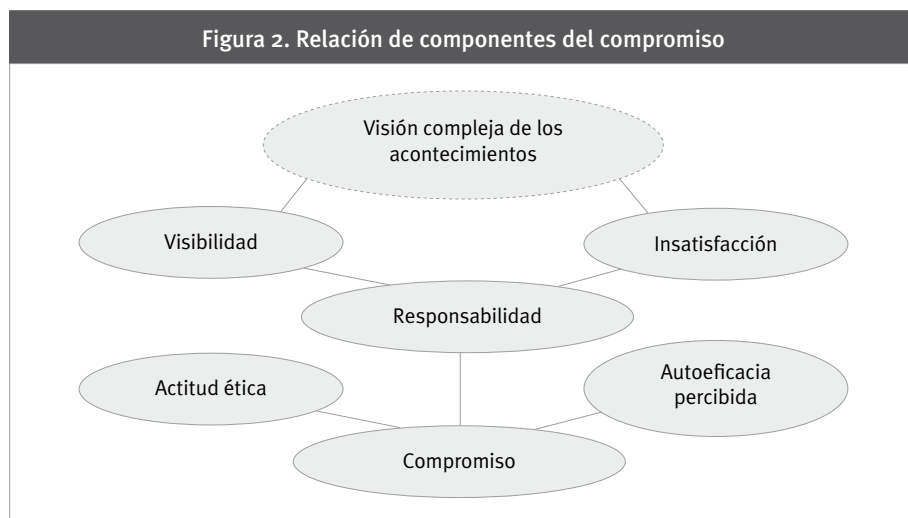
En contraposición, “El objetivo del bien común es la *riqueza común*, a saber, el conjunto de principios, reglas, instituciones y medios que permiten promover y garantizar la existencia de todos los miembros de una comunidad humana. En el plano inmaterial uno de los elementos del bien común es el reconocimiento-respeto-tolerancia en las relaciones con el otro. En el plano material, el bien común se estructura en torno al derecho de todos a un acceso justo a la alimentación, la vivienda, la energía, la educación, la salud, el transporte, la información y la expresión artística” (p. 18). Para hacerlo realidad, el bien común requiere ciudadanía y solidaridad. La primera implica el sentimiento de pertenencia a una comunidad. La segunda, sentimiento de protección del otro, acción que no espera nada a cambio. Sin embargo, la lógica dominante en estos momentos se contrapone al bien común mediante un mecanismo simple: 1) estamos en guerra, 2) el objetivo es sobrevivir, 3) el único camino para ello es la competitividad. Fundamenta la cultura de la conquista: el mundo no es un conjunto de poblaciones sino de mercados por conquistar cuyo control es efímero y exige una continua lucha. Una consecuencia es que los peores depredadores locales campean ahora a sus anchas por todo el planeta. Y “la acción depredadora no crea riqueza. No hace más que cogerla allí donde está” (p. 87).

Las personas catalogaríamos como grandes logros de las sociedades a los estados o resultados más felicitantes. Tras ellos se encuentra el ejercicio de la solidaridad y la ciudadanía, que en su sentido original y radical son enemigos para la doble cultura imperante que ha sido ya denunciada. Así pues, “el Estado del Welfare ha demostrado un hecho fundamental: *la solidaridad está en el origen del desarrollo social y del funcionamiento eficaz de la economía de un país*. Por lo tanto, cuanto más se mundializa la economía, más se hacen necesarias e indispensables formas apropiadas de solidaridad a escala mundial, para asegurar el desarrollo social mundial y el funcionamiento eficaz de la economía mundial” (p. 43). En otros términos: “La historia de los siglos XIX y XX es esclarecedora: no hay futuro para una sociedad sin justicia, sin igualdad, sin fraternidad, en pocas palabras: sin solidaridad” (p. 147).

De forma coherente con esta visión, que suscribo plenamente, a lo largo de este libro, *compromiso* se refiere a compromiso con el bien común. Los siguientes apartados y subapartados van a engrosar y concretar la idea.

Concepto de compromiso

El bien común solo puede ser el punto de llegada de una clara motivación dirigida específicamente a conseguirlo. Como resultado, el modelo de compromiso que sustenta la idea de una Universidad comprometida queda representado gráficamente en la figura 2.



El compromiso es posible si concurren tres elementos: responsabilidad a priori, actitud ética y autoeficacia percibida.

El primer componente del compromiso es la responsabilidad (Butcher, 2003). Quien se compromete es porque se siente responsable, en algún sentido y medida. Se trata de un elemento que afecta al intelecto y a la emoción. La responsabilidad es tanto un sentimiento como una razón, nacida del conocimiento sobre la relación que existe entre antecedentes, actos y consecuentes. La responsabilidad surge de fundir lo que separó la propuesta kantiana al distinguir entre razón práctica y razón teórica, sirviendo de sustrato ideológico para descomprometer a la ciencia (Codina y Delgado, 2006).

En este modelo, el concepto de responsabilidad se refiere a su acepción a priori y no a posteriori. La responsabilidad a posteriori es la que se activa cuando se observan las consecuencias de los actos. Quien conduce bajo los efectos del alcohol es responsable de los atropellos que provoque y debe pagar por ello legalmente con dinero, retirada del permiso de conducción, cárcel o lo que proceda según la gravedad de las consecuencias y la legislación vigente. Quien dirige una empresa debe pagar por el daño medioambiental en los mismos términos. Pero la responsabilidad a priori es la que se anticipa a las consecuencias, la que bebe de ese conocimiento y ese sentimiento descritos. Implica comportarse hoy en función de las consecuencias que se saben con respecto a mañana. Sé qué tipo de mundo estoy construyendo con unos actos y cuál con otros, por lo que escojo unos actos concretos en función de un deseo de mundo concreto. La responsabilidad a priori, o sencillamente responsabilidad para quienes nos encontramos en la escritura o lectura de este documento, llevaría a no conducir habiendo bebido, o a no contaminar desde la empresa.

Esa responsabilidad nace de dos componentes, se deriva de ellos: visibilidad e insatisfacción. La visibilidad es resultado de una visión compleja de la actividad que se realiza. En otros términos, quien se siente responsable es porque ha realizado las preguntas fundamentales y conoce (aún sin precisión) el papel de su actividad en el entramado social y planetario, de dónde viene y, especialmente, hacia dónde va. Es capaz de *ver*. No me refiero a una visión perfecta, aspiración ilusa, sino a una visión suficiente como para comprender el entrelazamiento de los actos y las grandes vías de relación entre mis comportamientos y el mundo en el que vivo.

Únicamente ser consciente con respecto al papel de la actividad no justifica enteramente la responsabilidad. Es necesario que la visión del contexto se juzgue injusta, insatisfactoria (Corte, 2004a) o muy mejorable en toda su complejidad. Ver, pero sin sentimiento de injusticia, no es responsabilidad sino comprensión, aunque sea parcial. Así lo define también McArthur (2011) cuando afirma que el compromiso en la educación superior nace de ver que hay injusticias y de interrogarse sobre qué puede hacer cada uno en la construcción de justicia. Para que nazca la responsabilidad es necesario, pues, *sentir* que las cosas deberían estar siendo de otro modo. Este sentimiento surge de la práctica de discusiones, debates, reflexiones, opiniones. Los buenos juicios de valor, del mismo modo que las buenas decisiones, se asientan en el conocimiento, en buena información. Parte

de esa materia prima puede surgir de la investigación individual, del análisis personal, pero parte debería alimentarse de su contraste con otras miradas sobre el mismo fenómeno. La confrontación con otras visiones ayuda no solo a completar la información *fría* sino también a dar forma a las emociones.

El compromiso no solo es afecto e intelecto, también es acción, comportamiento motor, intervención consciente. No basta con la emoción, en el sentido de compadecerse o dolerse de los acontecimientos que se juzgan injustos y mejorables. Resulta imprescindible actuar (Prado, 1994). Es lo que da luz al otro componente: quien se compromete lo hace porque se siente capaz de conseguir resultados (autoeficacia percibida, Bandura 1977, 1997), sean estos ligados al dilema éxito-fracaso, a los procesos o a las actitudes. Aunque no resulte suficiente, es necesario creer en la eficacia para que tenga lugar el compromiso (Dalton, Elias & Wandersman, 2007).

Falta el tercer componente fundamental para el compromiso, la actitud ética, una tendencia a comportarse de forma coherente con el logro de la visibilidad y el sentimiento de insatisfacción, un salto hacia *el otro*. No es tanto que *yo sepa* y que *yo sienta*, sino que *yo participo* de una aventura común de la que soy consciente y en donde el bienestar de los demás, su dignidad, su forma de estar en el mundo constituye para mí un interés específico no reductible a los otros dos componentes. Saber que mis actos tienen antecedentes y consecuentes que me trascienden, y sentir que las cosas podrían estar siendo de otro modo no es suficiente para construir una responsabilidad robusta si ello no queda completado con la consideración del otro como un fin en sí mismo, que requiere la misma consideración que yo defendería para mí.

¿Y la Universidad?

Si la Universidad comprometida es una institución bañada por el compromiso, entonces su función, su estructura y sus funcionamientos interno y externo quedan claramente configurados por las características mencionadas. Siguiendo entonces la configuración que he defendido para el constructo compromiso, la Universidad comprometida es aquella que:

- Trabaja desde una concepción compleja del mundo, irreductible a un conjunto de aproximaciones disciplinares.
- Implica un esfuerzo especial en generar conocimiento que hace y mantiene visibles las relaciones entre los antecedentes, los actos y los consecuentes, tanto de la actividad universitaria institucional como de los motivos sobre los que se aplican sus labores docentes e investigadoras.
- Promueve discusión y construcción de opiniones, fundamentadas en el conocimiento que se elabora y maneja en su seno, en torno a juicios de valor

sobre el estado local y global de la sociedad y su hábitat, así como del papel de la institución universitaria en todo ello.

- Estimula una actitud ética generalizada, que impregna el quehacer habitual en el seno de la institución y en las relaciones de esta (y sus miembros) con la sociedad.
- Alimenta una cultura interna de responsabilidad individual, colectiva e institucional.
- Procura la acumulación, conocimiento y sistematización de experiencias de acción universitaria (desde sus miembros y desde sus actividades docente, investigadora e institucional) que construyan una fuerte convicción de institución *poterosa*, es decir, de entidad que es capaz de llevar a cabo intervenciones eficaces y relevantes en la sociedad a partir de sus funciones universitarias específicas.
- Actúa, lleva a cabo de forma clara y manifiesta su compromiso con el ideal liberador de una sociedad mejor.

La Universidad comprometida es Universidad. Con ello quiero señalar que la propuesta sintética que antecede a este párrafo elude intencionadamente las características definitorias de una institución que merezca ser llamada Universidad y se centra únicamente en su calificación de comprometida. Así, por ejemplo, es obvio que el conocimiento a partir del que la Universidad lleva a cabo su compromiso es de *calidad*. Utilizo el término que tan de moda se encuentra, consciente de mis reticencias justificadas para acudir a ello, pero con la intención, en estos momentos, de facilitar nuestra comunicación. Como abordaré en un capítulo específico (marco de calidad), el concepto se encuentra hoy inflado, sesgado y desvirtuado, ocupando un protagonismo que no merece y desplazando la atención hacia aspectos que no deberían estar consumiendo los esfuerzos que se vierten hoy en la Universidad. Pero sirva ahora acudir a él para señalar que la Universidad comprometida, además de comprometida es Universidad y le es de aplicación lo que corresponde al nombre. Iré también desgranando este asunto a lo largo del texto.

Una sensación habitual al mostrar este esquema de forma individual o colectiva es que choca con la visión alegre que emerge del modelo anterior, expresado en la figura 1, y donde el ejercicio de la libertad individual genera beneficio colectivo. Si hay que procurar el surgimiento de compromiso *atado* al bien común, tal vez esta nueva propuesta esté defendiendo una clara restricción de libertad. Tal vez, la Universidad comprometida se conforme a la manera de Estados totalitarios que suprimen las libertades individuales para conseguir logros comunitarios. No es así. Es más, “la libertad no se opone al compromiso, sino que pasa por el compromiso, lo atraviesa” (Jiménez, 2003). La visión idílica de la libertad de mercado y la contraposición entre esta y la institución comprometida irá cayendo a lo largo del texto. El compromiso es una opción libre que, además, construye poder, es decir, libertad. Es claro que si *no puedo* hacer algo, entonces *no soy libre* de hacerlo. La

Universidad comprometida es una apuesta por la liberación y no por la esclavitud ni cualquier forma de totalitarismo institucional. Lo es porque construye poder, empodera, ya que trabaja por los dos elementos que constituyen el surgimiento del poder: capacidades y oportunidades en relación de coherencia.

Por último, cabe señalar que la idea de la Universidad comprometida no es nueva, más bien es *cíclica*. La reivindicación de una institución de educación superior orientada directamente a la construcción de una sociedad mejor, bañada de una actitud política apartidista, sensible a los problemas que la rodean, emerge cada vez que se vive un momento convulso. En España, por ejemplo, llenó las aulas en el cambio del siglo XIX al XX ante la crisis social e identitaria de la nación frente a la pérdida de las colonias, así como en los momentos previos o posteriores a las experiencias dictatoriales (Mayordomo, 2003). Como veremos en el próximo capítulo, sobre el marco de crisis, no solo hablamos de una constante histórica sino también presente: en los rincones del planeta donde en estos momentos se viven situaciones convulsas, se cierne sobre la Universidad una presión tangible, similar a la que se ejerce también desde dentro de los muros de la institución, una presión orientada a la intervención sociopolítica sin fisuras.

En ese mismo sentido puede ser interpretado el contundente cambio que plantea la reforma europea conocida como Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que abordaremos en algunos momentos, especialmente en el capítulo sobre el marco institucional. Esta reforma puede ser observada como el resultado de una fuerte presión, ejercida en un momento de convulsión en los mercados, de crisis del capitalismo, de globalización económica problemática. La reivindicación que baña este libro es otra bien distinta: una llamada de atención ante la Universidad actual cuyos ojos miran con obediencia la reforma orientada a solucionar el estado convulso de los mercados, pero permanecen cerrados frente a los problemas parcialmente invisibilizados que acompañan a la humanidad para vergüenza de sus organismos educativos y científicos, las terribles injusticias locales y globales que claman intervenciones basadas en el conocimiento.

Por tanto, la Universidad comprometida no obedece a un llamamiento temporal y caduco propio de un periodo limitado dentro de un ciclo. Es una reivindicación histórica nueva porque plantea un cambio de actitud duradero sin previsión de fin, la instauración imperecedera de una nueva cultura: la de Universidad comprometida con el ideal liberador del bien común, no solo como respuesta a una injusticia presente, sino como vacuna contra las futuras.

La Universidad difusa

La Universidad comprometida choca con múltiples escollos a la hora de conformarse como una criatura real y operativa. A lo largo de los capítulos siguientes iremos adentrándonos en las principales barreras. En el marco de crisis, por ejemplo, observaremos las tendencias hacia una politización mal entendida y, especialmente, una mercantilización dominante (Susanti, 2011). Hemos visto

la importancia que conocimiento complejo y ética tienen en el compromiso. El profundo desconocimiento sobre la segunda y el estado embrionario del primero constituyen serios inconvenientes para el advenimiento de la Universidad comprometida, que requiere transdisciplinariedad, convivencia dialógica con los contextos locales e implicación en el destino común planetario. Estos aspectos serán abordados en los marcos de complejidad y ética. En el marco institucional observaremos en qué medida el desconocimiento sobre los aspectos más comprometidos de las normativas nacionales e internacionales lleva a construir la imagen de una institución universitaria muy diferente a lo que incluso se confiesa desde las esferas más altas de diseño social. En el marco de calidad nos adentraremos en los resultados y el modo en que se están importando modelos empresariales de gestión que construyen la sensación de saciedad en términos de calidad, a pesar de aplicarse sobre aspectos que poco tienen que ver con ella en los sentidos científico, docente y ético, lo que lleva a un abandono de los asuntos más relevantes en términos de Universidad comprometida.

En este momento procede dedicar unos esfuerzos específicos a comprender la existencia de una de las piedras del camino más gruesas, que se cierne además como una de las amenazas de mayor envergadura para el futuro: la construcción progresiva de la Universidad difusa. La tabla 1 sintetiza el proceso, que se ha llevado a cabo, con cierto retardo, como reflejo de la evolución económica.

Siguiendo a Torres y Montero (1993), resulta más o menos fácil distinguir dos modelos sucesivos de producción, distribución y consumo a escala global, relevantes para el caso que nos ocupa. El primero es conocido como fordismo. Queda representado por la decisión de Henry Ford de producir en serie sus automóviles, abaratando los costes, permitiendo colocar los productos en grandes cantidades en el mercado y promoviendo consumo de masas. En torno a las décadas de los sesenta y setenta, tras unos treinta o cuarenta años de reinado, el fordismo parece entrar en una fase de saturación de los mercados, decae progresivamente. En tales momentos va adoptándose un modelo japonés, el toyotismo, mucho más adaptado a las circunstancias: la producción se realiza con alta rapidez (modelo *just-in-time*), ajustado a su ágil colocación en el mercado de consumo y en función de las demandas observadas o medidas en este. Especialmente a partir de los ochenta, el toyotismo se complejiza y va dando paso al modelo de fábrica difusa (Coq, 2003). En este, la búsqueda de materia prima y mano de obra más baratas lleva a la conformación de una empresa diluida en el planeta: la cabeza (empresa matriz) se encuentra en un Estado; las materias primas provienen de varios lugares dispersos en el globo, en función de su coste y de las políticas locales; de estas y de los precios finales de mano de obra dependen también los puntos en donde se establecen las factorías o se concreta la producción efectiva.

La evolución que ha seguido el modelo de producción/distribución/consumo está teniendo su reflejo en la Universidad con un sensible retardo. Nos encontramos

en la fase de extenuación de la época fordista universitaria, una época caracterizada por la *Universidad de masas*, que ha permitido el acceso a sectores de la población que jamás habrían soñado con ello tiempo atrás (Maasen & Stensaker, 2011). El resultado se mide en muchos frentes, uno de los cuales es la cualificación creciente de la población.

La institución educativa ha ido dando respuesta a las necesidades de las sucesivas revoluciones económicas. Lamo de Espinosa (2001) llama la atención sobre cómo el impulso de la educación primaria venía a solucionar problemas relativos a la revolución agrícola, la formación secundaria resultaba de gran importancia tras la revolución industrial, y hoy se ha requerido masificar las universidades y proveer de formación superior para la cualificación que exige la revolución de los mercados globalizados. Esta adaptación tiene diversas consecuencias. Así, “saltamos desde un modelo tipo «sistema universitario» centralizado y público a un modelo tipo «mercado» en el que los poderes públicos actúan más como reguladores que como ejecutores” (p. 247). El fordismo universitario ha venido entonces a solucionar una demanda, la de abundante mano de obra cualificada.

La fuerte competitividad que se abre ahora entre las universidades y la creciente presión por parte de los mercados financiero, industrial y laboral por llevar a cabo formaciones e investigaciones específicas, abre esta época donde comienza a conformarse la *Universidad a la carta*. Tanto sus procesos de investigación como de docencia y de relaciones institucionales se orientan cada vez más a un modelo muy similar al toyotismo: agilidad en la gestión, rapidez en los resultados, comportamiento centrado en las demandas, perfeccionamiento de los mecanismos de sensibilidad a las necesidades de estos mercados y establecimiento de fuertes vínculos de conexión con los interlocutores más poderosos o significativos de tales espacios.

Tabla 1. De la Universidad de masas a la difusa

Antecedente económico	Modelo universitario	Caso
Fordismo	Universidad de masas	Yo también puedo graduarme y hacerlo en mi ciudad.
Toyotismo	Universidad a la carta	Necesito exactamente este proceso formativo particular.
Fábrica difusa	Universidad difusa	Soy de Nairobi. Me gradué a distancia por Salamanca, en un programa coordinado desde Oxford. El postgrado es de Open University. Hice las prácticas en Toulouse y Praga. Trabajo en Amsterdam, de momento.

Para adaptarse a ello, se requieren grandes dosis de homogeneización, puesto que los lenguajes que han de ser empleados en las diferentes dimensiones (comunicación visual con los potenciales estudiantes, relaciones con los empleadores, protocolos comunes con otras universidades, etc.) se manejan ahora en un terreno global, en un mercado sin fronteras donde el campo es compartido por un sinnúmero de instituciones de educación superior. La situación actual se parece mucho a una torre de Babel que dificulta la competitividad globalizada y que, por ello, debe ser derrumbada, sustituida por discursos comunes que acuden a los mismos símbolos.

En la dimensión de la institución universitaria a escala global no hacemos más que entrar en la época del toyotismo universitario, la construcción de la Universidad a la carta que está comenzando a tomar forma y a la que le queda un tiempo difícil de pronosticar. No obstante, aun cuando estamos comenzando a entrar en esta fase, ya se inician los procesos que llevarán al cambio anunciado, a la imitación de la fábrica difusa que dará a luz una institución diferente, la Universidad difusa.

La Universidad difusa constituye un fuerte inconveniente en sí misma para la construcción de la Universidad comprometida. Como resulta obvio, en la definición y en la motivación de todos sus componentes, no existe una sola referencia directa al compromiso y sí algunas indicaciones de efectos colaterales que permitirían la construcción de una sociedad mejor, al estilo de lo que ya ha sido denunciado previamente en términos de mano invisible. Algunos aspectos que apoyan esta sentencia son:

1. La Universidad comprometida requiere autonomía y control, una alta capacidad de la institución local para tomar sus propias decisiones a todos los niveles. La Universidad difusa se debe a los estándares de homogeneización globales, a procesos de convergencia, a políticas transnacionales que, como veremos en el próximo capítulo, no se encuentran centradas en las urgencias sociales sino en salvar y robustecer determinadas prioridades económicas del mercado global. Del mismo modo que la política local va cediendo terreno a la globalización económica, la Universidad difusa va tomando forma también mediante la cesión de creatividad local a cambio de convergencia internacional en múltiples frentes. Las diversas referencias en el terreno político, donde es ya ampliamente aceptado que las políticas estatales ceden progresivamente soberanía a cambio del poder económico internacional, son perfectamente aplicables al modelo de Universidad (Almarcha, 2001; García, 2008).
2. La Universidad comprometida requiere visibilidad no solo de los objetivos sino también de los procesos. La Universidad difusa se construye sobre un entramado desparramado de protocolos, estándares y dependencias que diluyen la visibilidad de los procesos. La implementación actual de modelos de excelencia es un buen ejemplo del modo en que se practica la invisibilidad, sustituyendo ingenuamente los requisitos propios de la ciencia y la docencia de calidad por modelos de gestión organizacional importados del

quehacer empresarial. No existe un proceso reflexivo profundo sobre hacia dónde derivan estas iniciativas, qué promocionan y qué abandonan, ni qué otros modelos de gestión de calidad enteramente coherentes para el entorno universitario serían más pertinentes.

3. La Universidad comprometida requiere de sus miembros unas altas cuotas de compromiso, basadas en la libertad de cátedra, en la reflexión y en la transdisciplinariedad. Sin embargo, la alta exigencia de ágil adaptación que lleva a la Universidad difusa es enemiga del tiempo, de la reflexión pausada, de las incursiones en otras disciplinas con resultados imprevisibles. El compromiso universitario necesita crear oportunidades y capacidades, construir espacio y tiempo para la discusión, visibilidad y reflexión colectiva. Esto es un lujo imposible de concretar en la Universidad difusa, en donde la responsabilidad se encuentra tan diluida que el compromiso resulta prácticamente imposible, a la luz de la figura 2 ya descrita. La rentabilidad a corto y medio plazo no favorece el compromiso a medio y largo.

Entiéndase que no estoy defendiendo el aislamiento. El compromiso, hoy más que nunca, debe ser planetario. Pero se construye desde una sólida e imprescindible base de responsabilidad. Si la institución se concibe como una pieza de un objeto global complejo desde el que provienen las grandes líneas de actuación y los grandes modelos comportamentales, entonces la responsabilidad se difumina y huye de la conciencia de la institución local, matando la posibilidad del compromiso. La Universidad comprometida se construye también sobre unos fuertes cimientos de creatividad local. Cada institución debe conformarse manteniendo alma y carne universitarias, pero dando forma final a su cuerpo en función del contexto local en el que se inserta y aportando a este y al global en función de las peculiaridades de su estado.

La ciencia difusa requiere un ejército creciente de nodos locales cuyos motivos de investigación se deciden en función de las mayores probabilidades de refuerzo. En la ciencia comprometida, cada grupo investigador centra su atención en lo que mejor cumple dos características: motivación basada en la urgencia social del asunto y motivación basada en la confianza sobre las propias capacidades científicas para construir el conocimiento y la acción que requiere el asunto. Estas acciones necesitan de la interconexión a varios niveles: el proceso de construcción e implementación del conocimiento debe seguir unos criterios compartidos de calidad, que solemos denominar *validez* o *credibilidad*; resulta imprescindible implicar buenas dosis de esfuerzo en la comunicación con el entramado de nodos de investigación locales y con las funciones de divulgación de la ciencia, lo que implica dominar los protocolos de comunicación al uso; y resulta imprescindible dar forma a modelos teóricos a partir de las experiencias científicas que se realizan continuamente. Todo ello es ciencia. Lo que la hace ciencia comprometida es la motivación por centrar sus esfuerzos en las urgencias socioplanetarias, el interés profundo por un comportamiento ético, la coherencia en todo el proceso.

Lo que la hace ciencia difusa es el abandono de la motivación por los objetivos más urgentes a cambio de la búsqueda desesperada de las modas en los objetivos de investigación, marcadas por intereses que terminan definidos por una o ambas fuerzas: las subvenciones estatales o empresariales, o el interés científico por completar lagunas del conocimiento sin ninguna motivación por comprender su trascendencia última. Se hace difusa porque finalmente la responsabilidad se diluye y la ciencia termina construyéndose para no se sabe muy bien qué ni quiénes, mientras los grandes retos de la historia de la humanidad siguen marginados del conocimiento.

En definitiva, la Universidad se encuentra inmersa en una evolución indeseable, fruto de su deseo de adaptación como un guante a la evolución de los mercados. En el proceso, ha pasado de una producción en serie centrada en sí misma y basada en la confianza de mercados que lo consumen todo, al momento actual donde su deseo de adaptación máxima a la demanda la hace sufrir una clara revolución toyotista. De esta fase cabe prever, si no defendiéramos la Universidad comprometida, el advenimiento de la institución difusa, donde el control es prácticamente imposible, una vez que se culmina una construcción compleja de dependencias que desplaza la capacidad política desde cada nodo a un ente difuso de gran escala.

Compromiso y confusiones

Tal vez sea fácil concluir que una institución comprometida, en los términos en que estoy definiendo aquí, puede ser poco operativa en otros frentes, con menos energías para producir lo que se espera de ella, apesadumbrada por la responsabilidad, infeliz en suma. Lamento defraudar esta visión agorera, pero no es así, sino más bien todo lo contrario. Coexisten ciertas confusiones, ligadas a procesos de ignorancia en varias dimensiones, como la ética o la psicológica, que deberían ser descubiertas y desmontadas antes de alimentar una idea equivocada sobre los costes del compromiso en la Universidad. De entrada, toda defensa de la libertad y la autonomía, de tomar en las manos de la propia institución el control de su destino y, más aún, de su papel en la sociedad, es una llamada felicitante. Voy a tocar los tres aspectos que me parecen más relevantes, las tres creencias erróneas que se construyen o que pueden construirse en torno a este asunto: la sentencia de que el compromiso es una carga, la de que resta energías a funciones propias de la Universidad y la de que resulta incompatible con la objetividad.

El compromiso ¿es una carga?

Una revisión demasiado ligera de mi propuesta sobre qué cosa debería ser la Universidad comprometida puede llevar a la conclusión de pesar, de una carga desagradable, de un exceso de responsabilidad que asfixia. Nada más lejos del concepto. La práctica del compromiso es un componente importante en los constructos más amplios y actuales sobre bienestar. En pocas palabras: comprometerse

en los términos descritos, implicarse libre y voluntariamente en la construcción de un mundo mejor, de bien común, es una píldora de sentido vital, una columna importante de significado.

El compromiso tiene algo de preocupación, pero no en el sentido de que llena de pesadumbre, de que constituye un miedo previo ante un acontecimiento futuro. Es más bien una pre-ocupación, es decir, una preparación para ocuparse en algo, lo que no tiene por qué llevarse a cabo con un revestimiento de emociones negativas. Prepararse para la acción y llevarla a cabo es más un motivo de júbilo que de pesadumbre si se trata de una opción voluntaria y libre gestada desde el conocimiento y desde la esperanza o la ilusión de que se va a realizar una contribución positiva.

Lo que no admite mucha discusión es que la práctica del compromiso implica más tiempo. Fox (2004) describe su propia trayectoria estudiantil cuando decidió realizar su tesis de grado y, posteriormente, su tesis de doctorado, a partir de experiencias reales en comunidades, mientras que sus colegas cubrían tales retos mediante datos recogidos de forma fácil y ágil (como ocurre con encuestas aplicadas sobre población estudiantil). Las comunidades tienen su ritmo, más lento; y no responden literalmente a ningún modelo previo. Estos aspectos dificultan mucho el trabajo de campo, exigen sensiblemente más tiempo. Pero más tiempo no tiene por qué significar más carga. A lo largo del día, como hacemos supuestamente a lo largo de la vida, estamos deseando ocupar tiempo en determinadas tareas y cuanto más tiempo mejor. Ocupar tiempo es eso, ocupar tiempo. El quid de la cuestión es si el tiempo que requiere se vive como una carga o, por el contrario, aumenta la satisfacción, el sentido vital o la sensación de coherencia, por ejemplo.

Uno de los trabajos más citados sobre el bienestar es el publicado por Ryff y Keyes (1995) en torno a la estructura de este concepto. Mediante un sistema de indagación por cuestionarios y revisión de diversas aproximaciones teóricas y empíricas previas, encontraron que un componente fundamental del bienestar propio es el compromiso con el bienestar de los demás, rompiendo el dilema tradicional al estilo del *yo o los otros*. Comprometerse, pues, es una decisión no solo ética o responsable, es también una apuesta por el bienestar de quien se compromete. En la medida en que el compromiso se define invariablemente como la práctica de valores de tendencia, orientación o ayuda hacia los demás (Dalton, Elias & Wandersman, 2007), el compromiso constituye un elemento importante del propio bienestar. La relevancia de este componente es tal, que cada vez cobra mayor identidad la construcción de un constructo más completo, denominado *bienestar social* (Blanco y Díaz, 2005). En términos más sociopolíticos que psicológicos, Espinosa (2001) abunda en todo ello al afirmar que “la justicia social y la equidad son prerequisites para alcanzar mejor salud y bienestar de las poblaciones” (p. 42).

Muy ligado al bienestar se encuentra el concepto de empoderamiento. Constituye además un elemento fácilmente asumible tras cualquier proceso de reflexión. El

empoderamiento se refiere a la capacidad de las personas para controlar su vida, un control muy ligado al trabajo comunitario, al esfuerzo colectivo mediante el que un grupo consigue acceder a la definición de los recursos compartidos. En términos individuales, empoderarse es llegar al control de lo que uno espera conseguir de la vida. Para hacerlo real es imprescindible el compromiso comunitario (Peterson et al., 2006), es decir, la participación en la comunidad y hacia la comunidad. En la misma familia de significados se encuentra el concepto *liberación*, contrapuesto al de opresión. La liberación tanto individual como colectiva es una etapa de un proceso más amplio que Watts, Williams y Jagers (2003) denominan desarrollo sociopolítico y que exige un claro compromiso con la acción social.

La liberación, el empoderamiento, el compromiso con los demás o con el destino común constituyen prácticas felicitantes, llenan de sentido la vida de las personas que se han adentrado en esos vericuetos. Resulta falso, pues, que se deba escoger entre el propio bienestar o el de los demás. El compromiso con el bien común constituye, según los estudios en este campo, una excelente vía para salvar el conflicto yo-otros. Construye bienestar. No es una carga sino una liberación. La carga parece ser más bien no comprometerse.

El compromiso ¿resta eficacia?

El hábito de pensar en términos dicotómicos genera muchos estragos y constituye una barrera importante para conseguir logros fundamentales. A pesar de la cultura de los buenos contrapuestos a los malos, las cosas nunca son tan simples en la práctica. Observamos que luchar por los derechos humanos y por el medio ambiente termina siendo luchar por lo mismo, puesto que ambas dimensiones se alimentan mutuamente y constituyen dos caras de la misma moneda (Sachs, 1996). Igualmente, construir una práctica docente, investigadora o institucional comprometida no es restar eficacia a la calidad docente, investigadora o institucional. Muy al contrario, se alimentan mutuamente.

Existe ya una amplia literatura científica en torno a estas afirmaciones. El trabajo, por ejemplo, de Ngai (2006) muestra, con la misma claridad que muchos similares, en qué medida organizar prácticas docentes con estudiantes universitarios implicados en participar en la solución de problemas comunitarios reales constituye una elección excelente en varias dimensiones. Ocurre que no solo se colabora realmente en la solución o en el avance de soluciones para tales problemas, sino que:

1. Los estudiantes aprenden mejor según los criterios al uso.
2. Manifiestan crecimiento personal.
3. Aparece un sentido de responsabilidad social y de compromiso personal con el cambio (que enlaza, como hemos visto, con un aumento de bienestar).

4. Se establecen vías de relación estrechas entre Universidad y comunidad, con réditos que superan estas experiencias concretas.

Además de los beneficios del compromiso social, el medioambiental ha demostrado también importantes réditos en términos de incremento de la eficacia universitaria. El trabajo de Spencer (2008), por ejemplo, muestra la amplia trayectoria de una institución educativa plenamente implicada en el compromiso con la sostenibilidad que ha derivado en aprendizajes altamente efectivos, fuertes ligazones con la comunidad y un prestigio institucional de alto rango.

Es importante desterrar la creencia errónea (basada en la ignorancia que tanto nos acompaña) de que el compromiso resta energías, cuando las experiencias que vamos acumulando nos indican exactamente lo contrario. La Universidad comprometida, por tanto, constituye una apuesta para romper esas barreras ficticias. Permite potenciar la eficacia en las actividades que tópicamente le son propias y que se han concebido mayoritariamente hasta la fecha como campos independientes y hasta contrarios.

Compromiso y objetividad

La objetividad forma parte de la médula de la ciencia y de la academia. Nos complace manifestar que practicamos ciencia objetiva y docencia objetiva. La sentencia de que se lleva a cabo cualquiera de ambas actividades desde la subjetividad es sin lugar a dudas una acusación, y muy seria.

El compromiso forma parte de la médula de la humanidad, de lo que entendemos que es humano. Al combinar ambas esencias, podríamos soñar con una ciencia y una docencia humanas. En otros términos, podríamos aspirar a las máximas cotas de objetividad y compromiso.

No obstante, en el mejor de los casos, parece que el sueño solo es eso, un estado de inconsciencia. Al abrir los ojos da la impresión de que objetividad y compromiso constituyen aspiraciones incompatibles, elementos que habitan en dos polos del mismo continuo, ante los que hay que tomar una decisión cruel y trascendente. Parece que el ansia por la objetividad lleva a dejar vacío el imperativo de abordar el compromiso en la Universidad a través de la crítica social y los aspectos políticos (Yogev & Michaeli, 2011). La perspectiva que defiende no es la misma. A diferencia de las dos confusiones anteriores, no propongo que objetividad y compromiso se alimenten mutuamente. Más bien considero que viven en dimensiones independientes y, por tanto, son posibles todas las combinaciones imaginables entre ambos, desde la objetividad comprometida hasta la subjetividad ajena a lo social.

Desde la perspectiva de que ambos conceptos constituyen los polos de un mismo continuo, solo caben tres posibilidades:

1. Apostar por la máxima cuota de objetividad, reivindicando que la persona de ciencia debe mantenerse totalmente imparcial, sin implicarse lo más mínimo

en lo que investiga. Siguiendo la propuesta de Ruiz García (2001), la idea principal es desvincularse de las propias ideas, juicios de valor y opiniones, manteniéndose al margen de una ciencia comprometida. En lugar de ello, debe afianzarse la calidad de ser científico y realizar un trabajo neutral, objetivo y ajustado a la realidad.

2. Defender la máxima implicación personal en los procesos, con el interés de modificar la realidad, sin una preocupación especial por la pretendida objetividad científica y sí por la anhelada transformación de lo injusto. Siguiendo la ridiculización que plantea Holloway (2002) con respecto a la postura de supuesta objetividad, “El científico ideal sería un observador ubicado en la luna, desde donde sería capaz de analizar la sociedad con verdadera objetividad” (p. 91). Desde allí mantendría que la sociedad es un agregado de individuos discretos con identidades distintivas. “De este modo, la idea de lo científico se basa en una falsedad obvia, a saber, en la idea de que es posible expresar un pensamiento que excluya al pensador” (p. 92). Por ello los mejores estudiantes y teóricos observan la realidad como si no pertenecieran a ella.
3. Defender una postura virtuosa desde el punto de vista aristotélico, donde la virtud es el justo medio entre dos extremos. En esta posición se encuentra Núñez (2001) cuando plantea que es necesario encontrar un equilibrio entre la objetividad y el compromiso, de tal forma que la persona de ciencia consiga la distancia suficiente como para ser objetiva, pero el suficiente acercamiento como para ser comprometida. Esta forma de expresar el asunto muestra con claridad que la concepción de dos polos opuestos se asienta sobre una dimensión de concepción física: ambos extremos constituyen una medida de la distancia al objeto que se investiga.

Alejarse del objeto que se observa permite construir una visión de conjunto. Acercarse favorece anotar los detalles. La construcción de conocimiento requiere un continuo ir y venir, una proliferación de prácticas de investigación a distancias diferentes de lo investigado y desde ángulos también diversos. Esto no es objetividad, ni compromiso, ni lo contrario. Podemos practicar acercamiento y distancia desde la pasividad, el egocentrismo, el compromiso, la objetividad y la subjetividad. No va de esto el asunto. Los dos conceptos que nos ocupan no son extremos en un continuo de distancia.

El asunto de la objetividad ha dado mucho de qué hablar y entraré de nuevo en ello en el marco de complejidad. Hoy en día aceptamos, en las ciencias y las letras, en las experimentales y las especulativas, y en cualquier clasificación que utilicemos, que la objetividad es un convenio. Se trata de una característica aplicable a los procedimientos y no a los objetivos ni a los resultados. Veámoslo un poco más despacio.

A lo largo de la historia de las ciencias, hemos aspirado siempre al motivo de la objetividad. Aun aceptando que lo conseguimos, hemos sido capaces de ir variando

las conclusiones del conocimiento generado. No habría mayor problema si no ocurriera que tales conclusiones llegaran a contradecirse entre sí, de tal forma que se observan verdades incompatibles sucesivas aplicadas sobre los mismos asuntos y generadas desde criterios de objetividad. Entre otras causas, esta circunstancia nos lleva a rechazar la idea de que la objetividad es un enfoque que nos permite acceder a la verdad en singular. Más bien se trata de la corrección de procedimientos que se llevan a cabo tal y como acordamos que hay que hacerlo. En el fondo del asunto, la objetividad se contrapone a la subjetividad, en el sentido de que esperamos que los procedimientos objetivos suministren los mismos resultados con independencia del sujeto que los genera.

Siguiendo a Manzano-Arrondo, Rojas y Fernández (1996), en las investigaciones mediante encuestas, por ejemplo, un problema fundamental es garantizar la objetividad en la selección de personas para responder al cuestionario de la investigación. Los procedimientos que se ponen en marcha intentan garantizar que no importa quién realiza las labores de selección, sea Juan o María terminarán llevando a cabo la misma entrevista a la misma persona. Logrado este fin instrumental, nos habremos librado del temor de que la idiosincrasia de Juan o María haya tenido algo que ver en la selección de las personas que forman parte de la muestra entrevistada.

Uno de los criterios más *científicos* para garantizar la objetividad es el azar. El resultado de lanzar una moneda al aire no depende de quien lleve a cabo la acción. Decimos que es un resultado independiente de cualquier cosa que se nos ocurra. Los jueves no salen más cruces que los viernes, ni en Rusia aparecen más caras que en Argentina. Por ello, se considera al azar un buen recurso para obtener objetividad. Imaginemos, no obstante, que decimos a los entrevistadores que seleccionen a todas las personas que encuentren en viviendas cuyas ventanas estén pintadas de color naranja. Es un procedimiento objetivo. No importa quién realice la selección, el resultado será el mismo siempre que sean personas provistas de la capacidad de distinguir el color naranja. Pero no solo estamos hablando de un procedimiento objetivo, sino también de un modo objetivamente malo de llevar a cabo la tarea.

La objetividad es algo más complejo. No basta con que varios agentes coincidan en tomar la misma decisión. Intentamos que sea también la mejor decisión. He aquí la importancia del convenio y del método por el que se construye. Cuanto mayor sea el diálogo y la preparación de quienes dialogan, mayores serán las garantías de calidad del convenio. Por esta razón, los criterios de objetividad no son estables: al ser construcciones colectivas vivas, se encuentran en continua revisión y modificación. A esa construcción colectiva continua se dedica la ciencia, entre otros menesteres. Y a eso nos referimos cuando hablamos de objetividad.

Si la objetividad se refiere a los procedimientos, el compromiso se aplica especialmente sobre los objetivos en primera instancia, y sobre los instrumentos que los persiguen, más en términos de coherencia. Coexistiendo la garantía de coherencia, el compromiso se preocupa por las metas que se persiguen con los actos.

Por lo tanto, dado que objetividad y compromiso se aplican sobre dimensiones diferentes, resultan perfectamente compatibles y podemos jugar a realizar cuantas combinaciones sean posibles.

Carlo M. Cipolla es un escritor italiano original. Una de sus obras más interesantes es un tratado sobre la estupidez humana (Cipolla, 1998). En esta pieza de corte irónico y con múltiples aplicaciones, el escritor defiende que la inteligencia es un compuesto que permite conseguir al mismo tiempo beneficio para el ser inteligente y para los demás. Separa dos dimensiones: más o menos beneficio para los demás y más o menos beneficio propio. La inteligencia se sitúa en el cuadrante positivo para ambas dimensiones. La estupidez se describe como el comportamiento que se sitúa en el cuadrante negativo en las dos dimensiones de beneficio, es decir, una construcción indiscriminada de perjuicios. Las personas situadas en el cuadrante positivo para ellas pero negativo para las demás son las malvadas, aquellas que no poseen la inteligencia suficiente como para procurar beneficio generalizado. Quienes dotadas de la misma inteligencia intermedia optan por darse a los demás descuidándose ellas mismas, son catalogadas por Cipolla como ingenuas o incautas. Salvando una distancia razonable con respecto a un texto humorístico como el que estoy describiendo, el modelo es sugerente para abordar las diferentes combinaciones entre objetividad y compromiso. Con esta inspiración podemos dar forma a la tabla 2, donde he sustituido estúpida por inútil, y malvada por dañina, con la intención no solo de acercar mejor la clasificación al motivo universitario sino también para herir sensibilidades en menor grado que recurriendo a los términos originales del escritor italiano.

Las confusiones pueden llevar a la situación injusta de calificar a la Universidad comprometida de ingenua, reivindicando la Universidad dañina como sinónimo monopolista de objetiva. Considerando la propuesta de dimensiones independientes, la solución inteligente es optar por la Universidad comprometida y desentramar la visión simplificada unidimensional.

Tabla 2. Modelos de Universidad según su compromiso y objetividad

Procedimientos objetivos	Metas comprometidas	
	No	Sí
No	Universidad inútil	Universidad ingenua
Sí	Universidad dañina	Universidad comprometida

Tres actividades para la Universidad

Clark Kerr, el polémico rector de la Universidad de California durante los disturbios estudiantiles de los sesenta, estableció diversos objetivos para la institución

universitaria: cultura, docencia, investigación, socialización y compromiso social (Kerr, 1963). Si bien es elogiable la presencia explícita del compromiso social dentro de los objetivos, creo más bien que debe ser una meta transversal indiferenciada. El listado de Kerr mezcla, en mi opinión, objetivos y medios, horizontes y actividades o tareas. La docencia y la investigación, por ejemplo, constituyen instrumentos, mecanismos tan ligados a la institución que la definen. Pero el objetivo de la Universidad no debe ser investigar sino *utilizar la investigación* para cumplir con otras metas. Morales (2004) es más acertado cuando afirma que la Universidad ha realizado tradicionalmente tres tipos de tarea: producción, transmisión y aplicación de conocimientos, organizadas en torno a tres actividades: docencia, investigación y extensión. Solo realizaría dos cambios en las indicaciones de Morales, referidas a la transmisión de conocimiento y a la extensión.

Transmitir conocimiento es una expresión que se acepta con facilidad pero que atenta contra una concepción que me parece fundamental. Como ya he indicado en otro lugar (Manzano-Arrondo, 2009), el conocimiento constituye un elemento intermedio que se encuentra en el camino entre los datos y la sabiduría. La gestión con los datos genera información y la *creación* de significado para la información da lugar al conocimiento. Por este motivo, la información puede ser transmitida o comunicada, pero no así el conocimiento, que solo puede ser creado o recreado por parte de cada individuo que conoce (Canals, 2003). La Universidad, entonces, no transmite conocimiento sino datos o información a lo sumo. Lo que sí hace, o debería hacer, es procurar los medios para que el conocimiento sea producido o reproducido también por quienes realizan la función de receptores, sean estudiantes, colegas académicos u otros.

Hablar de *extensión* para referirse a la tercera actividad propia de la Universidad tiene connotaciones indeseables. Extender implica iniciar un movimiento desde un centro hacia la periferia. Se extiende la masa de harina sobre la mesa. Se extiende el contagio de un virus a buena parte de una población. La cuestión aquí no es que la Universidad se *extienda*, o extienda algo propio como su labor docente, dando cursos a personas que no cuentan con una adscripción oficial a la institución. Una extensión es una invasión, un movimiento unidireccional con un origen comprimido y un destino amplio. Puede llegar a ser una invasión bien recibida y beneficiosa. No es la valoración del resultado lo que estoy cuestionando. Como vamos a ir desgranando, el papel de la Universidad comprometida fuera de sus muros debe parecerse más al diálogo que al despotismo ilustrado. Como abunda en la literatura sobre el tema, el diálogo permite, entre otros beneficios, identificar desequilibrios de poder entre las personas y entre estas y las instituciones (Hess et al., 2010). Luego, no es cuestión de extenderse o invadir, sino de colaborar. Implica dar cabida al conocimiento que poseen otros interlocutores pertinentes, los protagonistas de las situaciones, que cuentan con una sabiduría tan valiosa como frecuentemente despreciada. Por esta razón, preferiría hablar de actividad institucional más que de extensión. Recalco *institucional* para distinguirla de la docente o investigadora. Es la actividad que la Universidad lleva a cabo fuera de sus muros

como institución gestora de conocimientos. Se trata de una función que puede requerir actividades docentes, investigadoras o ambas, o sencillamente negociación, implementación o acción profesional. Recordemos los ejemplos expuestos en la introducción de este libro. Así, cuando la Universidad Centroamericana de El Salvador pone a disposición de los habitantes del país con menos posibilidades económicas la defensa de sus derechos mediante una plantilla propia de abogados especialistas, está actuando como institución, no como actividad docente o investigadora aunque la defensa de los derechos humanos constituye también una oportunidad para realizar docencia e investigación.

Los dos sistemas de categorías que suministra Morales constituyen una buena plataforma de salida, a la que añadir, entre otras, las indicaciones de Kerr. Con ello, podemos partir de que la Universidad realiza tres tipos de actividades: docencia, investigación y labor institucional. Para ello, se dedica a crear y aplicar conocimiento. Todo ello se realiza en función de unos objetivos, unas metas concretas, las que han de ser identificadas y que ya adelanté al inicio de este capítulo en términos de compromiso con el ideal liberador del bien común.

Como toda institución inventada por la sociedad, suponiendo a esta con un mínimo de comportamiento inteligente, la Universidad debe estar dedicada a procurar un mundo mejor, más digno de ser vivido, más felicitante, menos injusto o desequilibrado. Se ha escrito ya mucho sobre ello. Como veremos en el capítulo sobre el marco institucional, los objetivos de color ético como los indicados abundan ya en las normativas universitarias y, por lo tanto, no deberían generar sonrojo en nadie. En los protocolos nacionales e internacionales, en plataformas transcontinentales de rectores universitarios, en las legislaciones europeas, en la UNESCO, etc., se habla directamente de educación superior orientada a la construcción de una sociedad mejor que la de hoy. Ese es un buen objetivo.

La Universidad comprometida no es la que tenemos en estos momentos. Se pueden observar algunos movimientos, algunos acercamientos tímidos, pero no una apuesta clara. La metáfora del hambre y la crisis financiera nos sirve para valorar la ausencia de la Universidad comprometida.

Durante décadas, diversas instituciones internacionales y organizaciones no gubernamentales han estado declarando abierta y claramente que el hambre que asola a millones de personas en el planeta tiene solución. Se han denunciado los mecanismos que la provocan. Se han propuesto instrumentos para terminar definitivamente con ella. Se ha cuantificado el coste que supone la erradicación total del hambre. La respuesta ha constituido siempre una mezcla de intentos políticos directos pero tímidos y claramente insuficientes para solucionar el problema, junto con el incremento de las políticas generadoras de hambre, disfrazadas de otra cosa al amparo de los discursos de apariencia bienintencionada. Resulta vergonzoso que los gobiernos de los Estados más poderosos se reúnan para abordar el problema y no se planteen la solución definitiva, sino su reducción a largo plazo.

Sin embargo, sobrevenida la crisis financiera, la actuación de la clase política ha sido tan contundente, ágil y generosa, que ha demostrado el verdadero rostro del monstruo: no es que no existan medios políticos ni económicos para erradicar el hambre, sino ausencia de voluntad para conseguirlo. Cantidades inimaginables de dinero, capaces de solucionar el hambre por completo varias veces, se han insuflado al tejido financiero en cuestión de días, aunando la voluntad de todos los Gobiernos del Norte. Es más, las crisis en primer término y el desgaste económico provocado para solucionarla aparentemente se han presentado ya como argumentos de peso para relativizar los objetivos del milenio (Gómez, 2009).

Algo similar ocurre con la Universidad que necesitamos. Su característica de institución poseedora de conocimiento, constructora y sistematizadora de conocimiento, le confiere una posición de privilegio inigualable para abordar los problemas más acuciantes de la humanidad local y global. Sin embargo, esta situación no llega (Manzano-Arrondo, 2011). Diversos aspectos confluyen en ello. Uno lo constituye la apuesta política, desviada hacia otros horizontes. Como veremos en el siguiente capítulo, acerca de las presiones y crisis que se aplican sobre la institución universitaria, la apuesta política es convertir la Universidad en un centro de solución para los problemas del desarrollo económico, para incrementar la competitividad, para dinamizar y dar respuesta a las necesidades de los mercados. Para este frente hay voluntad política, dinero y esfuerzo normativo.

La Universidad comprometida es necesaria, desde su naturaleza universitaria, para intervenir en la construcción de una sociedad mejor. Para ello se requiere una auténtica revolución, no en el sentido histórico de una masa que ha tomado las armas con el ánimo frecuentemente frustrado de terminar con la opresión de la que es objeto. Se necesita una revolución también al estilo universitario, con las herramientas universitarias que nacen del conocimiento y se concretan en la docencia, la investigación y la acción institucional. Por este motivo, son precisamente esos tres frentes los que han de ser objeto de una remodelación profunda que permita situar plenamente en la consciencia la misión de la Universidad y revisar todos los mecanismos para que ninguno de estos camine hacia otros senderos o se ignore hacia dónde caminan. Es revolución porque no sirve a ninguna reforma, ya que deben ser tocados los cimientos mismos de las prácticas mayoritarias actuales.

Eso que he denominado compromiso debería ser el resultado de la revolución. Su materia prima son las reivindicaciones de transformación docente, científica e institucional.

Transformación docente

Está orientada hacia la construcción de una conciencia de realidad (Etchenique, 2006), un incentivo de rebelión más que de sumisión (Méndez, 2009), un aprendizaje con la máxima comprensión posible acerca de los otros (Siegel, 1984), de

orientación al bien común (Bengo y Espinosa, 2008) o a la construcción de una ciudadanía democrática que inculque valores humanos en la vida pública (Yogev & Michaeli, 2011).

La docencia necesita una transformación profunda. Si su objetivo es saciar el ansia de privilegio social de una masa de estudiantes centrados en sí mismos, flaco favor hace entonces la Universidad a la sociedad que dice servir. Se necesitan profesionales bañados por una actitud ética sin fisuras, formada en las aulas gracias al contacto directo con la realidad circundante, local y global, que sin realizar selecciones muestra la existencia intolerable de injusticias. Por este motivo, Ellacuría (1999) decía encontrarse poco preocupado por la clase social origen de los estudiantes universitarios y sí profundamente preocupado por la clase social para cuyo bienestar trabajarían los egresados. La docencia comprometida no es incompatible con calidad profesional. Muy al contrario, cuando hablamos no de saciar las ambiciones individuales o el prestigio institucional, sino de suministrar al mundo profesionales capaces de solucionar problemas, de pensar la complejidad, de sentir a los demás, se requieren más que nunca unas exigencias de formación y educación difíciles de superar.

Transformación científica

Orientada a la liberación social (Easlea, 1977) o a la asunción como propias de las representaciones ideológicas y necesidades de las personas (Núñez, 2001).

La investigación comprometida genera el conocimiento que se necesita para solucionar los problemas más urgentes y aquellos que permiten configurar un futuro más digno. Reconozcamos que eso no es lo que ocurre. La ciencia que construimos está sujeta a otras fuerzas, que no a la implicación directa con las urgencias socioambientales, tanto locales como planetarias. Se necesita, por tanto, una fuerte revolución en este campo. Si la Universidad debe ser crítica, beligerante, propositiva, etc., en favor de la superación de las estructuras injustas, y debe serlo desde la contundencia científica, entonces ha de embarcarse en la construcción de esa ciencia y de esa contundencia. Para ser fieles a la verdad de la situación actual, la ciencia que construimos poco tiene que ver con esa función, dedicada como está al mantenimiento del statu quo. “A lo largo de la historia, las ideologías dominantes opresivas han recurrido a la ciencia como un mecanismo para racionalizar los crímenes contra la humanidad, desde la esclavitud hasta el genocidio” (Macedo, Dendrinis y Gounari, 2005, p. 62). Usar la ciencia que tenemos para justificar científicamente el cambio es como utilizar las piezas de un puzzle para construir otro distinto: algo se puede hacer pero jamás terminaremos el cuadro. Por esta razón, la Universidad ha de embarcarse en un proceso paralelo de construcción de compromiso desde la ciencia y de ciencia desde el compromiso. Debe establecer espacios para la promoción de posiciones críticas frente al devenir de la sociedad (McArthur, 2011). Esta reivindicación no es incompatible con los rigurosos criterios de calidad, de validez y credibilidad metodológicos. Muy al contrario,

en la investigación comprometida, la calidad es un requisito más fundamental que nunca. Cuando la producción científica se encuentra plenamente orientada a solucionar problemas, la validez es una preocupación intensa y sincera.

Transformación institucional

Orientada a la superación de las estructuras sociales injustas (Ellacuría, 1999), la implicación en las redes de identificación de problemas y propuestas de solución (Frew, 2006) y el inequívoco y fuerte atractivo de servicio a la comunidad (Borba, 2001).

La actividad institucional ha de ser objeto de un cambio mucho más profundo que los anteriores. Se ha construido centrada en la resolución de retos internos. La Universidad se rebela, sale a la calle en contadas ocasiones. Sus actos reivindicativos son anecdóticos. Pero cuando ocurre se trata de una defensa de lo suyo, de un celo inconfundible para no cambiar, para no perder derechos o privilegios. Cuanto más privilegiado es el contexto, tanto más apagada se muestra la institución. Abordaremos más despacio este aspecto al tratar la crisis política de la institución, en el capítulo próximo. Volcar la Universidad hacia su función social comprometida no es atentar contra una buena gestión interna. Muy al contrario, con el acicate inigualable de sembrar una impronta de mejora social en el exterior, la Universidad debe organizarse con una motivación de calidad que debería ser difícil de observar en otras condiciones. Si la institución no funciona bien internamente, no podrá desarrollar su compromiso de forma conveniente, eficaz o relevante.

Todo ello queda imbricado en la necesidad de una nueva institución, la Universidad comprometida. La petición de un compromiso claro por parte de la institución de educación superior no es un movimiento orientado a sustituir criterios tan universitarios como un conocimiento técnico superior, una investigación científica de alta calidad o una gestión eficaz de la organización. Es una petición urgente para transformar lo que tenemos en esa Universidad que, mediante su acción superior en docencia, investigación y labor institucional, construya inequívocamente una sociedad mejor en un planeta mejor. Repito: sin perderse en los medios, sin basar su gestión en la fe de que los mecanismos de mercado o el ejército de ambiciones individuales o de pequeños grupos de poder llevarán al conjunto al progreso humano requerido, sino pensando, sintiendo, diseñando, gestionando y actuando directamente hacia el bien común.

Cinco niveles para el compromiso

¿Cómo medir el compromiso? He indicado ya con claridad que no es comprometida la Universidad que tenemos, así como las características generales que deberían señalar a una institución comprometida. Lo que planteo en este apartado es

mostrar un esquema para ejemplificar el grado o nivel de compromiso que puede adoptar la Universidad en sus tres actividades. El objeto sobre el que se aplica es complejo y de grandes dimensiones. Resulta muy inocente suponer que un esquema como el que sigue agota el modelo. La intención, desde luego, no es agotar nada sino aterrizar en aspectos más concretos que permitan comprender mejor los principios generales dibujados hasta el momento. Como ya anuncié en la introducción y he ido referenciando a lo largo de este capítulo, será en los próximos donde se añadan los fundamentos necesarios y se avance en la concreción. No obstante, este es el momento para realizar el primer ensayo.

¿Cómo decidir la concreción de un comportamiento universitario comprometido? Creo que hay tres errores conceptuales y prácticas llevadas a cabo en este momento:

1. El actual predominante: eludir la responsabilidad mediante la creencia de que el bien común surge como resultado no planificado del trabajo individual regido por intereses individuales.
2. Situar la autoridad moral en un poder ajeno a la confluencia universitaria “educación, ciencia y ética”, como pueden ser los poderes político, religioso o de mercado.
3. Practicar el despotismo ilustrado: todo para el pueblo pero sin el pueblo, es decir, localizar en la academia el centro decisorio aislado.

La solución a estos errores es freiriana y habermasiana: el diálogo con los interlocutores válidos. La vinculación de la Universidad con la sociedad (colaboración con grupos organizados de la comunidad y asociaciones civiles) promueve distribución social del conocimiento, orientada a la solución de los problemas sociales (Gortari y Hernández, 2009). La ciencia y la docencia han de tener una actitud protagonista y proactiva desde el compromiso, es decir, desde su trabajo convencido por la visibilidad, la responsabilidad, la actitud ética y la construcción de poder de acción y decisión. Pero no está sola. Ni debe estarlo. Los movimientos sociales se codean con la realidad más acuciante y constituyen interlocutores de lujo para identificar los problemas que requieren solución y diseñar actuaciones que contarán con su trabajo conjunto. Del mismo modo, interlocutores válidos serán todos aquellos que conozcan los problemas de las personas en su complejidad, especialmente aquellas organizaciones que intervienen desde hace tiempo en su diagnóstico y tratamiento. Este párrafo no contiene la solución, sino una orientación. La decisión sobre quiénes son los interlocutores válidos en cada momento y para cada frente es un problema sin solución específica a priori. Es precisamente la contundente intención de compromiso que una Universidad sabia adquiere lo que le confiere la capacidad de escoger en cada momento a los interlocutores idóneos para la construcción de una sociedad mejor.

En otro momento (Manzano-Arrondo, 2011), defendí la idoneidad de conversar necesariamente con los agentes sociales con posiciones más privilegiadas. En

términos generales son los agentes no engullidos por las estructuras de las que al menos teóricamente forman parte. La Universidad, los partidos políticos, las grandes ONG o la Iglesia pueden ser ejemplos de iniciativas antiguas que han adquirido una gran envergadura, que han construido estructuras complejas y que han terminado invirtiendo buena parte de las energías precisamente en el mantenimiento y crecimiento de sus propias organizaciones. Resulta obvio, incluso desde los discursos explícitos de sus protagonistas, que un político, por ejemplo, se debe a su partido en un grado suficientemente alto como para restringir sensiblemente su libertad de acción. Cuando una empresa, una iglesia, una Universidad, una ONG, un partido político adquieren determinada envergadura, se transforman en seres vivos, por los que las personas entran y salen, van y vienen, dando forma a un engendro no humano. Para la Universidad comprometida, los interlocutores válidos serán siempre aquellos que no han perdido la misión de sus criaturas. Por encima de otros, serán las pequeñas empresas o cooperativas cuyos miembros controlan enteramente a la estructura y no al revés, los movimientos sociales locales vivos y libres, las comunidades religiosas de base que se codean con la realidad de los barrios, los partidos, sindicatos o secciones que mantienen una total libertad de acción para cumplir con sus compromisos en la construcción de una sociedad justa y, en definitiva, toda organización capaz de aprender con agilidad, guardarse poca fidelidad a sí misma y temer poco al exterminio de la estructura a cambio de entregarse a un fin que merece la pena. Recupero aquí la denuncia con que inicié el capítulo: estamos hablando de personas de carne y hueso, no piezas de estructuras; estamos hablando de personas que no han perdido la visión de los objetivos y que siguen creyendo que la organización de la que forman parte debe implicarse sin fisuras o no merece su participación.

Frente a esta definición de interlocutor válido se me puede responder que el poder se encuentra en otros lugares y que poco podrá hacer la Universidad si su diálogo se establece fuera del poder. Lo siento. Respuesta incorrecta. Habitan dos importantes errores en el juicio.

Por un lado, el poder no se encuentra en donde creemos. Estamos llamando poder a la esclavitud. El poder-hacer, al estilo de como queda definido por Holloway (2002), se construye y lo hace desde los estamentos mencionados. Es la confluencia de oportunidad y capacidad para hacer realmente cosas, en un contexto de libertad del que no gozan quienes se ven absorbidos por los puestos que estamos llamando de poder. Al escoger interlocutores libres y construir con ellos oportunidades y capacidades para hacer cosas concretas que emergen como las más importantes mediante el diálogo, es cuando construimos poder, y un poder, además, que se traduce instantáneamente en logros, precisamente los que han sido diseñados por quienes participan en el diálogo. En ese diálogo, la Universidad aporta conocimiento existente y medios para seguir construyéndolo, mientras que la contraparte añade la experiencia de codearse día a día con la realidad local, de a pie, tan desconocida para los habitantes de la dimensión que llamamos del poder. ¿Para quién debe trabajar la Universidad comprometida? Y, coherentemente, ¿con quién?

Por otro lado, es inocente pensar que la Universidad conseguirá su logro de compromiso escogiendo como interlocutores a quienes han llegado a los puestos que llamamos de poder por primar unos objetivos concretos antes que otros. La teoría predice y la experiencia práctica sentencia que las instituciones de mayor envergadura se encuentran lideradas no por especialistas en la función supuesta de la organización, sino por expertos en la propia dinámica interna de esta, primando su función ceremonial frente a la institucional (Aguilera, 2005). Apegarse al poder para cambiar el mundo es tanto como desnudarse para no pasar frío. La Universidad comprometida tiene como objetivo un ideal liberador que implica necesariamente participar en cambiar el mundo, en trastocar estructuras injustas, ¿cómo puede aspirar a contar como compañeros en este viaje a quienes constituyen precisamente los mayores beneficiados por las estructuras existentes? Esa opción de interlocución es una apuesta contraproducente en la misión de cambiar el estado de las cosas.

Con tales presupuestos de partida, he organizado el grado de compromiso en cinco niveles de presencia anteceditos por uno de ausencia, en cada una de las tres actividades propias de la Universidad y que han sido ya presentadas en el apartado anterior. Los compromisos docente e investigador se han definido en términos individuales (quién practica la docencia y la investigación). Son apuestas por el compromiso de los miembros de la Universidad, aspectos que hacen o pueden hacer dentro de su función específica. El compromiso institucional es abordado desde un punto de vista organizacional.

Es importante realizar una advertencia previa. En demasiadas ocasiones, al discutir estos temas con colegas provenientes de disciplinas diversas, surge la impresión de que el compromiso es propio de algunas materias, pero fuera de lugar en otras. Así, por ejemplo, es fácil pensar en el compromiso docente cuando la asignatura es “Educación para la diversidad”, pero difícil en el caso de “Física cuántica”. Es fácil pensar en compromiso investigador en un asunto como “Estímulos para la donación de sangre”, pero no en el caso de “Inhibición de sinapsis en presencia de endorfinas”. Pongamos por caso la docencia. En mi experiencia como docente he impartido clases de Metodología de la investigación científica y Estadística. No son materias que parezcan inicialmente muy propensas al compromiso social. En mis primeras reflexiones sobre la implicación de la docencia en la construcción de un mundo mejor no podía imaginar que llegaría a organizar las sesiones de clase como lo hago hoy. Con sus imperfecciones y torpezas, pero con su notable grado de sensibilidad prosocial. Es más, no sería capaz de volver atrás y practicar una supuesta neutralidad cargada de ideología ignorante, donde se supone que poner en la pizarra “Sea X una variable continua sujeta a una ley uniforme de parámetro...” es algo objetivo e imparcial, ni estoy dispuesto a ello. Una vez descubierta la falacia, una vez que he comprobado en la experiencia docente que se puede enseñar y aprender ciencia, estadística, metodología, desde un contexto de implicación ética, desde una práctica de compromiso, no ha lugar para retroceder. Cuando otros colegas de disciplinas muy diversas han probado

experiencias, la conclusión es contundente: es posible docencia comprometida en *cualquier* disciplina y materia. Como profesores de la Universidad nadie nos enseñó a dar clases. Tuvimos que aprenderlo. Nadie nos enseñó a evaluar. Pero tuvimos que hacerlo. Muchos estudiantes y no pocos colegas denuncian que multitud de miembros del profesorado universitario deberían aprender a dar clases y a evaluar. No parece que tuvieron mucho éxito en la práctica autodidacta. Tal vez porque no les acompañó la motivación suficiente. Pero no por ello eximimos a un miembro del profesorado de hacer bien su trabajo. “Hacer bien su trabajo”, implica una docencia y una investigación comprometidas. Y para ello no hay excusas de falta de preparación o de ignorancia. En efecto, nadie nos ha enseñado a ello. Tendremos que aprenderlo. Comencemos ya.

Nos queda solo un motivo para entrar en el esquema de niveles de compromiso. En todo momento, cuando acudo a expresiones del tipo “asuntos de actualidad”, “solución de problemas”, “temáticas sociales” y expresiones similares, me refiero a un cuerpo definido de objetos de compromiso. Me he referido a ello también en términos de liberación o ausencia de opresión y, principalmente, como orientación directa hacia el bien común. Son conceptos tal vez muy generales, aunque podemos confesar que nos entendemos perfectamente. Apuntan a las injusticias concebibles en términos de desequilibrios de poder, donde existen víctimas y verdugos, así como hábitos estructurales. Para explicitarlo de forma más concreta, basta con acudir a la institución internacional específica sobre el asunto de la investigación y la educación, la UNESCO. Esta entidad supranacional ha generado estudios, acuerdos e informes de amplio espectro en torno a la Universidad y su papel en este momento histórico. En el capítulo sobre el marco institucional abordaremos de forma más concreta sus indicaciones. Ahora interesa aterrizar en el compromiso en términos de una implicación directa, clara y contundente, desde las actividades propias de la Universidad, para solucionar los principales problemas de la sociedad y su estar en el mundo desde la promoción positiva (derechos universales, libertades fundamentales y paz) y desde la evitación negativa (pobreza, intolerancia, analfabetismo, hambre y deterioro del medioambiente). Estas son las prioridades para la educación e investigación superiores en palabras de la institución de mayor envergadura en el asunto. Es lo que podríamos tener en mente a la hora de pensar en compromiso. Pero no desde un punto de vista asistencial, sino universitario, es decir, mediante la articulación del conocimiento (generación y aplicación) a partir de la docencia, la investigación y la tarea institucional. En lo que queda del capítulo me referiré a estos asuntos como “objetos de compromiso” (OC).

Compromiso docente

1. *Ausencia*. El docente imparte su materia con una preocupación especial en no verter opinión alguna sobre ningún tema, en no abordar ningún aspecto que alguien podría valorar como ajeno a la asignatura. De este modo considera que desempeña su labor de forma pura, aséptica, objetiva, imparcial.

2. *Opinión*. El grueso de las sesiones de clase y los textos manejados procuran seguir el nivel o. Sin embargo, el docente sí emite de vez en cuando opiniones, desde su perspectiva personal, sobre OC, tal vez al hilo de noticias de prensa que puede incluso llevar al aula. Es más, quizá dé la voz a estudiantes para que en alguna ocasión o sistemáticamente traigan asuntos y los comenten. En este nivel, las opiniones y reflexiones nacen de la indignación o implicación sensible, pero no de la materia que se imparte, de tal forma que pueden no tener nada visible que ver.
3. *Explicación*. El compromiso se sitúa con claridad en ejemplos y materiales. La asignatura requiere concreciones y estas se procuran orientar según los aspectos más relevantes de los OC. De esta forma el docente no solo aborda los contenidos del programa sino que los aplica para conocer, comprender o explicar acontecimientos de actualidad.
4. *Contacto*. Organiza la asignatura de tal forma que existe un tema o hilo conductor relativo a alguna concreción de los OC. Trae al aula elementos directamente provenientes de esa realidad, como puede ser la utilización de documentos videográficos o incluso la visita de los protagonistas.
5. *Inmersión*. Los estudiantes han de realizar una parte sustantiva de su labor inmersos en problemáticas concretas, en los barrios afectados, con las personas implicadas, viviendo las situaciones. Se utiliza este recurso no solo para aprender contenidos propios de la asignatura sino que los estudiantes realizan trabajos mediante los cuales aplican los conocimientos en la práctica al mismo tiempo que participan en la solución de los problemas.
6. *Conjunción*. La programación de la asignatura se lleva a cabo junto con los interlocutores válidos, como pueden ser movimientos sociales, organizaciones de la sociedad civil, comunidades de base, secciones sindicales o de partidos, cooperativas, líderes de barrios o protagonistas de la situación que ejercerá de hilo conductor en el aprendizaje de los contenidos de la materia. El docente vela por el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de la asignatura y por el espíritu científico y ético tanto de los resultados como del proceso, así como del tratamiento posterior de la información.

Compromiso investigador

1. *Ausencia*. En la tarea de investigación se toman decisiones sobre el quehacer atendiendo a criterios únicamente académicos: la extensión de su especialidad, la probabilidad de éxito en la presentación a convocatorias oficiales, las posibilidades de construcción de currículum y prestigio, la conformación de grupos exitosos de investigación y desarrollo, las oportunidades de transferencia y rentabilización de los resultados, etc.
2. *Motivo*. La investigación se rige por los mismos patrones que en el nivel o, aunque el motivo sobre el que se realiza la investigación puede ser caracterizado

como de sensibilidad socioambiental. No obstante, no deja de ser un objeto de estudio y es tratado como tal.

3. *Devolución.* Al nivel anterior se le añaden el interés y el acto de llevar los resultados de la investigación a los protagonistas de la situación que ha sido investigada, por si estos consideran oportuno utilizar los hallazgos de algún modo. Remitir por correo electrónico o postal un informe de resultados de investigación es prácticamente no separarse del nivel 1. Cabe esperar una devolución más intensa. Así, el investigador se concentra en diseñar situaciones donde los participantes puedan entender efectivamente los objetivos y los resultados, debatir y opinar. Puede tomar la forma, por ejemplo, de una asamblea o sesión plenaria de barrio, donde el investigador comunica los resultados y abre un debate con los asistentes.
4. *Cambio.* La intención expresa es generar algún cambio en la situación social. Esta deja de ser únicamente un objeto de estudio y pasa a cobrar el estatus de objetivo de transformación. La investigación se diseña con tal intención. No se abandona ningún objetivo científico previo: optar a convocatorias, transformar los resultados en méritos académicos, participar en comunicaciones científicas, etc., pero no constituyen el objetivo sino que son el fruto de un interés por responder a los requerimientos de excelencia de la institución sin desplazar un ápice la motivación principal, el cambio social.
5. *Participación.* Al nivel anterior se añade que los participantes en la situación real lo son también en la investigación. La transformación se garantiza en mayor medida al contar con la participación de sus protagonistas durante todo el proceso de investigación.
6. *Conjunción.* El trabajo se realiza en formato coalición horizontal, una plataforma de aprendizaje, construcción y acción en la que los protagonistas sociales son también investigadores desde el mismo momento en que se acota y define el objetivo. El objetivo de investigación entra también en el paquete conjunto de la decisión, así como la evaluación y seguimiento de los impactos. La parte universitaria aporta garantías metodológicas científicas y éticas, a la vez que es canalizadora de recursos.

Compromiso institucional

1. *Ausencia.* La institución diseña y gestiona su actividad centrándose en los niveles de ausencia tanto en docencia como en investigación. Bien es cierto que la institución no pone ningún interés especial en procurar que los actos de investigación o docencia se ciñan necesariamente al nivel 0. Sencillamente lo supone. Si alguien, desde la docencia o la investigación, va más allá, es de su entera responsabilidad bajo el principio de la libertad de cátedra. Esta institución puede mantener sin problemas relaciones con la sociedad, pero en tales relaciones no

se encuentra presente más que su propio interés en docencia e investigación, en la adquisición de fondos o de prestigio, aunque denomine a esta relación “extensión social”, “proyección social” o “relación con la comunidad”.

2. *Colateralidad*. Cada vez es más habitual que las universidades elaboren o importen protocolos de actuación interna coherentes con principios de ética o de ética planetaria. La institución adopta entonces regulaciones internas sobre cuestiones, por ejemplo, de género o de sostenibilidad. Plantea así el objetivo de realizar un uso más sostenible de la energía, del papel, de los desechos... con mejores consecuencias fuera de sus muros. Se trata de una gestión interna con efectos colaterales positivos a nivel externo.
3. *Intencionalidad*. La Universidad pone en marcha acciones directamente encaminadas a generar efectos positivos en la sociedad, en las comunidades o sectores con mayor necesidad de esta labor. Lo puede hacer mediante multitud de herramientas concretas:
 - a. *Diversidad de acceso*. Se establece alguna cuota de acceso para los miembros del estudiantado, profesorado o personal de administración y servicios, de tal forma que se favorezca el acceso a personas que en otras condiciones no tendrían esta oportunidad. Esta medida puede ir acompañada de ayudas económicas como becas o exenciones de pago.
 - b. *Acción social*. Se ponen en marcha iniciativas encaminadas a facilitar que sus miembros realicen labores de beneficio social. Un ejemplo son las oficinas de cooperación al desarrollo que subvencionan proyectos en países empobrecidos. Otro es el incentivo para que sus miembros realicen labores en la comunidad local (alojamiento gratuito para estudiantes, horas de dedicación a la comunidad, reducción de dedicación docente, horas de voluntariado...).
 - c. *Formación*. La institución organiza procesos formativos fácilmente accesibles, dirigidos a agentes universitarios o de la comunidad, cuyos contenidos versan directamente sobre OC, especialmente los de necesidad de abordaje más urgente.
 - d. *Sensibilización*. La Universidad organiza institucionalmente cursos, jornadas, conferencias, etc. encaminadas a favorecer el nacimiento y robustecimiento de sensibilidad social en sus miembros o en la comunidad donde se inserta.
4. *Implicación*. Esta implicación cuenta con dos facetas específicas.
 - a. La Universidad incentiva en sus miembros, mediante convocatorias, convenios y programas específicos, la puesta en marcha de actividades docentes y de investigación al menos a nivel 3. Esta implicación es reforzada con criterios de excelencia. En otros términos, la labor investigadora y docente de su profesorado se evalúa no solo con los criterios científico-académicos

tradicionales sino que un componente importante es el nivel de implicación de su profesorado en la solución de problemas relativos a los OC, locales o globales, desde su quehacer universitario. Del mismo modo ocurre con los estudiantes, cuyas labores de implicación social son valoradas positivamente en su expediente académico.

- b. La institución se posiciona en asuntos sociales concretos. Realiza incluso una labor crítica y de presión ante las administraciones públicas. Lo hace como institución (mediante acuerdos, convenios, declaraciones institucionales, etc.) y como foro de miembros universitarios a los que se incentiva para que establezcan un posicionamiento social claro a partir de sus áreas de especialización y su conocimiento universitario.
5. *Presencia*. Existe una presencia clara de la Universidad en la sociedad y viceversa.
- a. La institución recibe en su seno a personas y colectivos con problemáticas sociales diversas que buscan apoyo, colaboración o soluciones concretas. La Universidad realiza esta labor sin ánimo de lucro, en términos de cobertura legal, educativa, laboral, médica, psicológica, etc. Los sectores más desfavorecidos pueden encontrar en los diferentes especialistas de la institución universitaria una posibilidad de solución a sus problemas. Esta labor puede realizarse en el seno de la propia institución o esta puede abrir oficinas o despachos en las comunidades más precarias, para facilitar el acceso a los servicios. Se trata de una presencia institucionalizada. El interés no es tanto la beneficencia, la solución inmediata de problemas individuales concretos, como que a través de estas experiencias y su sistematización, la Universidad como institución genera conocimiento y modelos de comprensión e intervención que buscan tanto curar como prevenir.
 - b. La institución cede parte de su espacio y de sus servicios para que los sectores más precarios de la sociedad puedan realizar labores de autogestión, además de establecer contactos con los miembros universitarios que favorezcan implicaciones al menos de nivel 4 tanto en docencia como en investigación.
 - c. En el seno de la institución se lleva a cabo el incentivo de la implicación social con un sistema similar a los llamados nidos de empresas que proliferan especialmente en las universidades del Norte. En los nidos de movimientos sociales, de asociacionismo, de cultura de la participación, se facilita a los miembros de la institución que pongan en marcha iniciativas especialmente mixtas (miembros de la Universidad y miembros de la sociedad civil), con niveles similares de exigencia y apoyo a los que en estos momentos se establecen con respecto a la creación de nuevas empresas.
6. *Conjunción*. Los órganos de gestión de la Universidad cuentan en su seno con una presencia importante de miembros de los interlocutores válidos como son, por ejemplo, los provenientes de la sociedad civil, especialmente los que tienen su origen directamente de los sectores más precarios y los que representan a

organizaciones sociales con experiencia en estos aspectos. Desde estos órganos de gestión se toman decisiones de política universitaria, de investigación y docencia, de organización de espacios, de presupuestos, etc.

La idea de esta clasificación, organizada en torno a cinco niveles en las tres actividades no es sentar cátedra ni plantear con precisión los criterios para un cuestionario, protocolo o instrumento de medida que permita cuantificar el nivel de compromiso de la institución. El objetivo de este apartado ha sido llegar a niveles más concretos que los previos sobre la idea de compromiso, muy centrada en este caso en la relación con organizaciones y objetivos de la sociedad civil. El estímulo pretendía resaltar que cualquier cosa no es compromiso y que comprometerse es viable tanto a nivel estructural como funcional. La reivindicación, tan antigua como desatendida, de orientar los procesos de construcción de conocimiento directamente hacia el diagnóstico y tratamiento de los problemas sociales más urgentes es una de las motivaciones principales que subyacen a la idea, por ejemplo, de una investigación comprometida. La Universidad comprometida se reconoce por sus esfuerzos directos y no por la fe o la confianza en que su trabajo pueda redundar más tarde o más temprano en algo parecido al bien común, especialmente en relación con la porción mayoritaria de la población mundial a la que no parece llegarle nunca el turno en la recepción de esos supuestos efectos positivos.

Ciudadanía universitaria

He denunciado ya que la evolución de las organizaciones suele generar una especie de anquilosamiento de conducta centrada en la estructura. Conforme adquieren más envergadura terminan transformándose en seres vivos inhumanos. Es necesario, pues, humanizar las organizaciones o prescindir de ellas. La humanización consiste en tomar el control sobre la organización, perder el miedo, mudar su posición desde fin a medio, un medio que debe responder a un fin consciente y continuamente observable. Es más, humanizar la organización implica ponerla a disposición del fin, gastarla si es preciso. El poder acumulado no es poder si permanece acumulado. Alguien podrá decir que si no se acumula no podrá utilizarse. Es parcialmente cierto. Pero llamo la atención, de nuevo, sobre la confusión de siempre: la acumulación es el medio cuyo fin es la utilización. Sin el segundo paso, el primero carece de sentido y, es más, constituye un desgaste de energías inútiles que podrían ser más beneficiosas en otros frentes.

Por esta razón todo engendro organizacional ha de nacer con una muerte prevista, con fecha de caducidad, tal vez no un momento fijo en el tiempo, pero sí un criterio claro de finalización. El momento en que los miembros priorizan la supervivencia, el éxito percibido o la imagen de la organización frente a sus objetivos fundacionales, marca el punto en el que su existencia comienza a carecer de justificación moral.

El miedo a escena

El temor a perder poder o a lastimar la estructura organizativa es uno de los muchos miedos que inutilizan la misión de las organizaciones, que las hacen inútiles, de efectos disminuidos o incluso contraproducentes.

Tenemos miedo al error. Cuanto más voluminosa es una institución más difícil resulta que su cabeza gestora se atreva a poner en marcha mecanismos no suficientemente probados. La máxima aquí es “si nos equivocamos, no lo haremos en soledad”. Tenemos miedo a desobedecer. Desde la más tierna infancia hemos aprendido que obedecer es bueno y desobedecer malo. La desobediencia abre una puerta hacia lo desconocido. Y lo desconocido produce pánico. Tenemos miedo a la responsabilidad y, por tanto, aprovechamos las ocasiones para desplazarla, para echar la culpa a otros estamentos u organismos, para dejar sentado que no somos responsables de las consecuencias pues no somos quienes tomamos las decisiones. Tenemos miedo a perder el control sobre lo que sabemos, sobre nuestras pequeñísimas parcelas de conocimiento. Salir de nuestra esfera de seguridad puede mostrar que el rey va desnudo, que no sabemos tanto como podría deducirse de nuestro vocabulario inaccesible y nuestras publicaciones incomprensibles. Tenemos miedo al ridículo. El profesorado, más que otro sector universitario, goza de cierto prestigio social, de una imagen pública de seriedad que puede tambalearse si nos volvemos gente cercana y falible. Acercarnos a la realidad local, por ejemplo, puede mostrar nuestra condición de humanidad, nuestra cualidad de gente común, nuestra vulnerabilidad. Tenemos miedo a ver que el famoso *tren en marcha* se va y nos quedamos en la estación. Es hijo del miedo a la soledad, a no estar donde se supone que está o estará todo el mundo más tarde o más temprano. Preferimos la equivocación grupal al acierto individual. Tenemos miedo a las evaluaciones, a no dar la talla, a no cubrir con las expectativas; miedo a que la coherencia con otros principios, otras formas de hacer las cosas, nuestras convicciones profundas, a que la coherencia con todo ello o algo de ello nos lleve a estar fuera de la masa académica y recibir valoraciones bajas o, peor aún, peyorativas. Tenemos miedo al esfuerzo o al tiempo que puede implicar salirse de lo familiar, lo habitual, lo que están haciendo los demás.

Tenemos miedos. Y ya sabemos qué ocurre. No es la persona quien tiene miedo, sino el miedo quien tiene a la persona. El miedo es una potente condición de esclavitud. Por ello, liberarse es un acto de valentía y libertad que construye valentía y libertad.

Para recuperar el control de la organización, para humanizarla, es imprescindible perder todos esos miedos. Es necesario realizar un llamamiento a la responsabilidad individual de cada uno de los miembros de cada Universidad en el comportamiento de ésta. Hay que resaltar el papel de las personas como sujetos históricos y derrumbar la visión fatalista, la que nos concibe piezas de un movimiento inevitable, un *no hay alternativa* importado desde voluntades que quieren decir más bien *ojalá que no lo intentes para que se cumplan los planes*. La ausencia de

compromiso se alimenta cuando nos concebimos libre y voluntariamente como víctimas de las estructuras en lugar de co-mantenedoras de las mismas.

Ciudadanía en la Universidad

Frente a esta visión fatalista, va tomando forma otra, ligada al protagonismo de cada miembro y a la conciencia colectiva. Podríamos denominarla *ciudadanía universitaria*, al hilo de la propuesta de McFarlane (2005) que habla más bien de ciudadanía académica. Merece la pena detenerse en las indicaciones de este autor, para extenderlas después.

McFarlane denuncia un decrecimiento sensible del compromiso de la ciudadanía en general, con estudios que muestran un grado actual que ha disminuido a niveles de los años sesenta. Este *descompromiso* cuenta con abundantes argumentaciones: rotura de la familia nuclear, altas cotas de movilidad laboral, miedo a la inseguridad y a la violencia, fuertes presiones de las modernas prácticas de empleo, evolución tecnológica que facilita un consumo de veinticuatro horas diarias y medios de comunicación que sugieren múltiples formas de emplear el tiempo en tareas que nada tienen que ver con los demás. En la base de este descompromiso se encuentran múltiples causas, entre las que Shields y McGinn (2011) sitúan la frustración de los miembros de la Universidad al observar que la institución asfixia la diversidad de perspectivas de entrada, fomentando una fuerte homogeneidad. Kennedy, Senses y Ayan (2011) añaden la tendencia de la población joven de los últimos años a despolitizarse y a transitar por un pensamiento cada vez más conservador. Se trata de una concreción local de una tendencia global volcada al hedonismo, el consumismo, la cultura narcisista, y un discurso de libertad vacía y apatía social y política que llega también a las instituciones de educación superior (Yogev & Michaeli, 2011). No obstante, McFarlane muestra también que, si bien el personal universitario no se ha definido nunca en términos de compromiso, cada vez es más frecuente conocer la existencia de conferencias, artículos, libros, investigaciones y asociaciones en torno a este asunto. Frente a la situación, la propuesta de McFarlane es la de construir ciudadanía académica en términos de:

1. No confundir compromiso con servicio. Este es básicamente una conducta administrativa.
2. Interés de los miembros de la institución por participar en las decisiones de esta, por formar parte de estamentos de discusión y decisión.
3. Adquisición de compromisos desde el área de conocimiento o el grupo de asignatura hasta la sociedad planetaria, comenzando dentro de los muros de la Universidad, pero traspasándola.
4. Fomentar responsabilidad en términos de cuidado hacia los estudiantes, apoyo a colegas y comunicación con el público.

La fuerte atomización de la Universidad en términos administrativos y de organización interna dificulta enormemente la construcción de compromiso.

Si bien la intención de McFarlane es promover una institución que construya una sociedad mejor desde su labor académica, las propuestas se centran únicamente en aspectos de organización interior y de una especie de toma de poder o de control del timón institucional.

La ciudadanía académica es fundamental pero insuficiente. Debe dar paso a la ciudadanía universitaria, que implica a todos sus agentes internos y externos y a las tres actividades mencionadas. No basta con los miembros del profesorado si en el barco no navegan también los gestores, el personal de administración y servicios, el impresionante conjunto de estudiantes deseosos de hacer algo que merezca la pena e incluso los grupos de poder y presión que pululan en torno a la institución. La ciudadanía universitaria, por lo tanto, debería ser considerada como la comunidad de personas que construyen la Universidad comprometida, que se sienten individualmente responsables de ese logro. Para ello será necesario construir una conciencia universitaria. El concepto de ciudadanía se aplica a individuos, pero estos por sí mismos no pueden ser ciudadanos si no adquieren una conciencia colectiva, con fuertes connotaciones comunitarias, culturales, espaciales, etc. Esta ciudadanía que nos ocupa necesita a personas que son capaces de creer en la institución universitaria, no tanto por lo que es sino aún más por lo que desean que llegue a ser, un objetivo por el que trabajan activamente. No se trata de una propuesta elitista, no es una ciudadanía exclusiva, sino una forma de estar en el mundo, el resultado de un conocimiento y una acción, nacidas en el seno de la actividad universitaria, y que modifica a las personas que lo viven. Como en cualquier versión específica de ciudadanía, la universitaria incluye también una clara intención por participar y construir gobernabilidad, una fuerte conciencia de corresponsabilidad en cuanto hace la institución u omite hacer y una fuerte apuesta por la utopía, es decir, por creer activamente que algunas cosas no ocurren hoy pero ocurrirán mañana gracias al esfuerzo individual y colectivo.

Este libro es una denuncia de una situación, la actual, que aleja a la Universidad no solo del compromiso sino del espíritu que cabría suponerle, de rebeldía, inquietud y actitud proactiva nacidas de su condición privilegiada de institución basada en el conocimiento. Es también un anuncio, a la manera freiriana, el de que la Universidad comprometida es una utopía, es decir, una realidad futura que solo requiere convicción. Tenemos a nuestro alcance los medios para conseguirlo. Nos falta únicamente conciencia y voluntad. Conciencia para denunciar y despegarnos del modelo asfixiante “no hay alternativa”. Y voluntad para poner los medios a funcionar en la dirección del compromiso con el bien común, es decir, con el comportamiento más inteligente al que podemos aspirar como personas y como miembros de una institución que dice definirse al servicio de la sociedad.

conocimiento
sistemas de pensamiento

universidad

participación

Marco de crisis

popular saber

matices objetivos

mercantilización

marco de
complejidad

implementar

investigación

movimientos

modelos culturales

marco de ética

desconexión

lenguajes sociales

empoderamiento

local-global

diversidad

En mi región nos gusta pintar. Del sudor de las plantas, del polvo de las rocas, de las grasas, de las arcillas... obtenemos los colores. Y nos pintamos el rostro, el torso, los brazos, las piernas... Pintamos las ropas y las casas. Hasta los animales, que tras siglos de convivencia pacen tranquilamente mientras damos forma a los tonos que nos rodean.

Un día alguien se acercó a un caballo y lo pintó enteramente de blanco. Y vimos por primera vez un caballo enteramente blanco. A nadie se le ocurrió pensar "quién lo pintó". Sencillamente lo disfrutamos. A partir de ese momento, más gente vistió caballos de blanco. Después llegaron más tonalidades. Y el prado se llenó con caballos de todos los colores, complacidos con la atención y los cuidados que recibían de nuestra gente.

Cuentan que una persona llevaba tiempo intentando dar forma a trozos de madera. Pero no tenía las herramientas adecuadas. Terminaron haciéndose. Alguien afiló el hierro. Alguien le puso un mango. Más fueron depurando el invento. Poco a poco, se crearon herramientas para dar forma a los trozos de madera. Al tiempo, algunas manos andaban creando todo tipo de figuras. Y nuestras casas se vistieron de ellas.

Un día Jaime llegó al prado y vio unos caballos blancos. Cuando entró en la casa que habito encontró un trozo de madera labrado con forma de cuerno que elaboró y me regaló un amigo. También vio a mi hijo mayor, que unía bolas de arcilla con astillas de caña. Cuando todo ello confluyó en su cabeza nos dijo "YO he tenido una idea".

Jaime agarró el cuerno. Le pidió a mi hijo la bola de arcilla. Corrió hacia el prado y se plantó junto a un caballo que alguien había pintado de blanco. En la frente del animal estampó la arcilla. En ella sostuvo el cuerno. Algunos lo contemplábamos con intriga. Cuando terminó la obra, gritó: "He aquí un... un... ¡un unicornio!".

El unicornio era bonito. Nos miramos. El unicornio nos miró también. Alguien dijo "me gusta, voy a preparar otro unicornio". Nos dispusimos a imitar la acción y fuimos a buscar cuernos, arcilla y caballos blancos.

Pero Jaime gritó "¡Un momento, no podéis hacer eso!". Me detuve cuando me dirigía hacia un poco de barro que había en el suelo. Le pregunté "¿Por qué no?". "¡La idea es mía!", exclamó, "¡El unicornio lo he inventado YO!". Nos reímos.

Sin duda, Jaime estaba bromeando. Era muy gracioso. Había dicho una tontería absurda. A todas las personas se nos ocurren cosas. Es más, las hacemos realidad porque el resto de ideas sobre las que nos basamos son libres y tenemos el poder de usarlas para seguir ideando. Pero las arrugas de su rostro mostraban preocupación. Entendí que no bromeaba.

Jaime nos pareció alterado. Tenía una actitud enfermiza. De hecho, salió corriendo sin decir nada a nadie. Tras unas horas volvió al prado, justo cuando estábamos conversando sobre cómo nos había ido el día. Irrumpió en la reunión. Con una sonrisa impresionante y un rostro de triunfo, nos enseñó un papel. Lo alzó sobre su propia cabeza. El papel era pequeño, pero lo sostenía con las dos manos. “¡Aquí está!” nos gritó. “¡Aquí tenéis la prueba!”.

Me levanté con desgana. Los demás siguieron conversando. Miré el papel. “Sí”, le dije “Aquí está escrito que el unicornio es cosa tuya y que tienes los derechos para explotar la idea... Espera, voy a escribir otro papel como ese...”. Abrió los ojos de tal modo que llegué a creer que caerían al suelo. Rió estrepitosamente diciendo “¡Pero qué tonto eres!”.

La reunión terminó bruscamente. La actitud de Jaime era difícil de tolerar. Aun así conseguimos calmarlo. Con la sonrisa en los labios añadió “Tú no puedes hacer un papel como este. Tú no tienes este membrete ni este sello. Tú no has pagado el derecho a tener este documento. Lo siento. Solo YO poseo este papel y la ley está conmigo. Quien quiera hacer unicornios tendrá que pedirme permiso y pagarme con dinero”.

Cuando comprendimos la enfermedad de Jaime le dejamos estar.

Nadie hace unicornios en el prado. Hacemos tucris, nengas, acinaes, y un montón de cosas más, a muchas de las cuales no hemos puesto nombre. De vez en cuando Jaime se acerca e inspecciona detenidamente lo que se nos ocurre. Termina diciendo, con el ceño fruncido y expresión de amenaza, “No, no es un unicornio”.

Jaime vive en el portal de su cabaña. Dentro solo guarda el papel de sus derechos como inventor, en una caja dentro de otra caja dentro de otra caja. Todas con llave.

Me da un poco de pena. Pero pienso que tal vez esté yo equivocado y que él es feliz así, apropiándose de las ideas que fluyen y mutan de unas cabezas a otras. Miro hacia todas direcciones. Me siento libre y dichoso. ¡He heredado tanto! Doy gracias a todos los anónimos que me han permitido vivir con su obra sin necesidad de hurgar en cajas cerradas. Me siento en deuda con mis antecesores. Ojalá pueda yo también aportar algo a quienes vendrán después de mí.

La Universidad está en crisis. No es para menos. Se ciernen sobre ella y desde dentro de ella multitud de fuerzas que promueven configuraciones muy diferentes. El relato construye un entorno idílico. Es difícil imaginar a alguien que ponga en duda lo felicitante del contexto descrito. La discusión se centraría más bien en cuál es el papel de la propiedad, intelectual o tangible, en la construcción de una sociedad tan hermosa, apacible y feliz, o más. Hay quienes defienden que la ambición de personas como Jaime es el germen de una sociedad mejor. Hay quienes apuestan más bien por la actitud del resto de la comunidad, defensora de la cooperación anónima. Ambas formas de mirar el mundo tienen hoy un protagonismo sensiblemente desequilibrado a la hora de entender la crisis universitaria. Es la primera, y no la segunda, la que lleva el timón en estos momentos.

Cabe desear que quienes promueven las fuerzas ejercidas sobre la Universidad tengan en mente una sociedad-destino concreta. Yo lo dudo. Creo más bien que es la inercia y no la conciencia lo que se encuentra tras las tensiones que empujan a la institución universitaria hacia una configuración medianamente dibujada. Son las fidelidades a los mecanismos más que las utopías o imágenes-meta lo que se encuentra tras las tensiones. El resultado de estas tensiones, junto con las dinámicas propias del interior de la institución, es una crisis o una colección de crisis. Eso es bueno. No debería asustar a nadie. Más bien lo contrario. La crisis es una esperanza. Es el momento en que los cimientos se mueven y tenemos la oportunidad de orientar el edificio.

Hace años tuve la oportunidad de aprender con una película documental cargada de significado. Entre otras escenas, mostraba a dos pavos macho en un entorno natural. Cada uno de ellos provenía de una raza diferente, pero con un mismo objetivo: disputar el dominio de un terreno o tal vez el derecho de fecundar a una hembra. Ambos especímenes comenzaron a luchar entre sí. En medio de la violencia, uno de los dos dejó de buscar al otro y se tumbó en el suelo en una actitud claramente sumisa. Ofrecía el cuello a su contrincante. En el hábito de su raza, ese gesto significaba “He perdido, lo reconozco. Quédate con aquello por lo que estábamos luchando. Ahora me marcharé y no volverás a saber de mí”. Su contrincante lanzó un contundente picotazo sobre el cuello del sumiso, con la fuerza suficiente para matarlo. En el hábito de su raza no existía ese gesto. Un cuello descubierto significaba, sencillamente, una buena oportunidad para ganar la pelea.

La actitud de Jaime respecto a los habitantes del lugar comparte algo con aquel documental. Dos formas distintas de priorizar, de interpretar, de ver, de sentir. Dos formas de entender la convivencia, su significado y los mecanismos que la garantizan. El encuentro entre ambas formas de ser y estar puede ser muy instructivo o puede derivar en una relación sensiblemente desequilibrada.

El mundo que vivimos, así como la Universidad que habita en él, está siendo también el resultado del encuentro entre modos muy diferentes de ser y de estar, de interpretar la sociedad y su estancia planetaria. El fruto es una o muchas crisis.

La Universidad está renaciendo desde ese contexto de visiones, luchas de poder, presiones y perspectivas. Como vamos a ver en este capítulo, se viven tensiones para liberar y para apropiarse, para compartir y para competir, para decidir y para obedecer. Sin conocer estas tensiones no resulta viable saber qué le ocurre a la Universidad, qué está haciendo y qué se dispone a realizar. Sin conocer esas tensiones no es recomendable embarcarse en la construcción de futuros para la institución universitaria.

Con estas intenciones, el capítulo se organiza en cuatro apartados. Lo relevante en el primero (¿Crisis? ¿Qué crisis?) es destacar el significado del concepto *crisis* y observarlo desde una perspectiva mundial: la que vive la Universidad, desde la que describe hoy el planeta. En el apartado *Tres frentes de tensión* identificaré, en consonancia con diversos analistas, tres fuentes: la academia, la política y el mercado. Dado que la tercera nos implicará durante más tiempo, este apartado se centrará en las dos primeras y en arrancar algunos aprendizajes útiles que surgen de la fricción. El tercer momento se ocupa específicamente del tercer componente, se denomine mercantilización, presión neoliberal, capitalismo universitario, corporativización, privatización o cualesquiera otros. Por último, el apartado que cierra el capítulo intenta dibujar una salida alternativa a la crisis y obtener lo que considero mejor de cada fuente de tensión, combinando los destinos locales y globales y describiendo la Universidad comprometida con calificativos acordes con lo anterior.

¿Crisis? ¿Qué crisis?

En 1975, entre un sinnúmero de acontecimientos, se funda Microsoft, muere el dictador español Franco, el grupo británico Supertramp edita un LP con el nombre *¿Crisis? ¿What crisis?*, en cuya portada un individuo toma el sol alegremente en medio de un desecho industrial, y Andréi Sájarov recibe el Premio Nobel de la Paz.

Catorce años antes, el 30 de octubre de 1961, se lanzó la bomba de hidrógeno llamada *Bomba Zar* en un archipiélago ruso del Ártico. Su potencia fue de 50 megatones, el equivalente a 50 millones de toneladas de TNT, o a dos mil bombas de las que arrasaron las ciudades japonesas de Hiroshima y Nagasaki. Jamás se ha generado en el planeta una explosión tan impresionante por decisión humana. Tal proeza no habría sido posible sin contar con la participación de importantes cerebros, personas de calidad científica excelente. Entre ellos, tanto en el equipo de trabajo como en la idea científica de base, participó activamente un brillante físico soviético, Andréi Sájarov. Estoy seguro de que este hombre podría contar con pasión el modo en que su ingenio y su tenacidad consiguieron dar forma a una idea, forma de bomba.

Es muy llamativo, en primera instancia, que el diseñador del artefacto explosivo con mayor capacidad destructiva reciba el reconocimiento más famoso dedicado a las personas que han dedicado su vida a favor de la paz. Sájarov participó

activamente en la carrera armamentista soviética especialmente durante la década de los cincuenta, en los equipos de diseño científico y tecnológico. Debido a ello fue reconocido por la dictadura soviética con medallas al mérito. A pesar de esta trayectoria, en 1973 el científico fue propuesto para el Nobel de la Paz. No pudo ser ese año. El reconocimiento recayó en un personaje de dudosa entereza ética, sobre quien pesan abundantes acusaciones de instigación de asesinatos y operaciones de exterminio especialmente en América Latina, Henry Kissinger.

La razón manifiesta por la que el científico soviético recibió el premio no fue, por supuesto, su contribución a la industria de la muerte. Las ideas de Sájarov entraron en crisis desde los primeros años de la década de los sesenta. Constituye un buen ejemplo de científico provisto de un intelecto específico altamente desarrollado que consiguió grandes logros en física y propició un notable progreso tecnológico, pero sensiblemente incapaz en otras áreas fundamentales de la existencia humana. Tal vez llegó a pensar que la ciencia es imparcial. Tal vez consideró que su contribución era únicamente científica y que no podía sentirse responsable de la aplicación que se llevara a cabo a partir de sus resultados. Recordemos la definición de compromiso que estamos manejando desde el capítulo anterior y donde concurren dos antecedentes fundamentales, entre otros elementos: un conocimiento que permite visibilizar la relevancia de los propios actos y un sentimiento que juzga negativo el estado de las cosas sobre las que se aplica o aplicará la aportación concreta. Sájarov podría ser uno de estos casos abundantes de seres inteligentes, cuyo conocimiento profundo de su área de especialización resultó ser compatible con un profundo desconocimiento sobre la relevancia de sus hallazgos en un sentido global. O quizá lo sabía, pero no había elaborado el sentimiento de injusticia que se requiere para rebelarse ante las consecuencias.

No es Sájarov el primer científico convertido. El perfil comienza con alguien que inicia su trayectoria trabajando con pasión en un artilugio (tangible o no) por el mero placer de procurar implementaciones para su generación de conocimiento. Tras un tiempo donde observa con insistencia las consecuencias de su aportación o reflexiona sobre sus posibilidades, se enzarza en una vehemente lucha por la paz y el bien común. Su prestigio nace arropado por el de la ciencia que prácticamente deja de ejercer, convirtiéndose sobre todo en un ciudadano comprometido que aprovecha su renombre para reivindicar acciones orientadas directamente a procurar bien común. Albert Einstein cuenta con un perfil similar. El mismo Alfred Nobel, inventor de la dinamita, tal vez como intento de expiar la culpa que le producía ofrecer al mundo un artilugio que observó utilizado para la muerte, puso en marcha los premios que llevan su nombre y que recibirían tanto Einstein como Sájarov. Si es preferible prevenir que curar, ¿no constituiría un claro ejemplo de salud e inteligencia que cualquier institución científica -desde su posición privilegiada basada en el conocimiento- ocupara buena parte de su energía en reflexionar sobre estos aspectos, en orientarse hacia el bien común y en evitar que la historia siga repitiéndose? Evitaríamos, entre otras consecuencias, afirmar que “A lo largo de la historia, las ideologías dominantes opresivas han recurrido a la ciencia como un mecanismo para racionalizar

los crímenes contra la humanidad, desde la esclavitud hasta el genocidio” (Macedo, Dendrinós y Gounari, 2005, p. 62).

Sea como fuere, a lo largo de los sesenta Sájarov fue resolviendo su crisis cambiando de actitud. Comenzó a retirarse de los equipos de trabajo y a escribir cartas sobre la necesidad de parar la carrera armamentística, inicialmente dirigidas a los responsables políticos del programa soviético y después a diversos destinos fuera de la URSS. Ingresó en movimientos de defensa de los derechos humanos y tuvo que sortear inconvenientes y peligros por su sensible cambio de postura. Podemos aceptar que fue este cambio de actitud, esta mutación de científico belicista hacia un pacifismo activista, lo que motivó la mención del Premio Nobel. En la misma línea, Maturana y Varela (1990) establecen una sentencia con repercusiones en este momento de crisis, en el estudio de la complejidad y en el marco ético de la actividad humana: “No es el conocimiento, sino el conocimiento del conocimiento lo que obliga” (p. 210). Si damos crédito a la conversión del científico, su conocimiento hizo realidad la bomba de hidrógeno, pero su conocimiento *sobre* su conocimiento obligaba a Sájarov a realizar un cambio de rumbo, según lo que Maturana y Varela consideran la justificación ética.

Sájarov muere en 1989. Un año antes, el Parlamento Europeo establece el Premio Sájarov a la Libertad de Conciencia³, recibido en esa ocasión por Nelson Mandela y Anatoli Marchenko.

Sobre el concepto

Afirmar que sobre la Universidad se vierten multitud de crisis, que la institución está en crisis o que se encuentra en un contexto donde se observa claramente la presencia de crisis, guarda un significado denso. La sentencia implica observar determinadas características y prever otras. Así que procede emplear algún esfuerzo inicial en acotar qué cosa es esa de una crisis y qué cabe esperar de ella o tras ella.

Para entender el significado es importante atender a dos elementos: el objeto o asunto sobre el que decimos que se encuentra en crisis, y el contexto en el que se inserta. Es la versión mínima, a la que podrían añadirse más especificaciones. La crisis señala un problema de coexistencia entre el objeto y el contexto. Indica, además, un cambio en el tiempo. Hasta el momento, la coexistencia era posible, pero ahora se encuentra seriamente amenazada. Puede ocurrir que haya variado el contexto o que sea el objeto lo que muta. En cualquier caso, la relación entre ambos ya no puede seguir siendo la misma que ha caracterizado el pasado y se transforma en conflictiva. Sájarov entró en crisis con el tiempo, al observar las consecuencias de sus investigaciones. Sus investigaciones constituyen el objeto,

³ www.europarl.europa.eu/sakharov/default_en.htm

las consecuencias residen en el contexto. El enfrentamiento entre ambos terminó mostrando una relación que tocó sensiblemente al científico soviético.

Un elefante creciendo dentro de una cabina de teléfonos terminará mostrando un estado de crisis: el aumento de volumen del elefante resulta inviable dentro de un contexto espacial limitado e invariable como es la cabina. Cuando el bosque cambia de color, los animales que habitan en él entran en crisis: aquellos que se camuflaban gracias al color de su piel ven amenazada seriamente su vida. Este último ejemplo añade otra lectura de las crisis: constituye un anuncio de que la forma de estar del objeto en el contexto es inviable, por lo que la permanencia queda amenazada y hay que diseñar y realizar cambios en alguno o ambos de los elementos implicados.

En el momento de escribir estas líneas se habla de una profunda crisis del capitalismo con múltiples rostros. La sentencia se establece al considerar que la gestión capitalista ha evolucionado de tal modo que es imposible su permanencia en el contexto planetario actual. El cambio ha sido, en este caso, en ambos elementos: el capitalismo (objeto) ha evolucionado de tal modo que invade más facetas, más territorios, más procesos y de forma más extensa en cada uno de ellos. Por otro lado, el planeta y la sociedad (contexto) han reaccionado mostrando diversas consecuencias que han venido a calificarse conjuntamente bajo el epígrafe de insostenibilidad, tanto social como medioambiental. El sistema entonces está en crisis. Luego, debe mutar si quiere sobrevivir.

La crisis queda frecuentemente recubierta por un halo de pesimismo o, al menos, de sensaciones claramente negativas. Es una forma de verlo, en absoluto necesaria. Recuerdo un relato que nos contó el profesor de matemáticas a los estudiantes de la clase en un aula de primaria. Se centraba en la vida de un niño que se hacía daño con frecuencia. Catalogado de torpe por cuantos le rodeaban, el muchacho se caía con frecuencia, se hacía cortes accidentales o tenía despistes al moverse en espacios cerrados, despistes que terminaban en fracturas y otras consecuencias. El dolor que le producía un movimiento era parte de la justificación en su siguiente torpeza. Así que un día pidió un deseo: no sentir dolor. Lo reclamó con todas sus fuerzas al levantarse. Y quien quiera que fuese ese alguien o ese algo que se encontraba al otro lado, determinó conceder el deseo al muchacho. Ese día murió. Mientras se ponía la ropa, demasiado cerca de la chimenea, su espalda comenzó a arder. Desprovisto de las sensaciones necesarias, no se dio cuenta y pereció en unos minutos. La historia es suficientemente trágica como para que todavía permanezca en mi memoria. Recuerdo la sensación de crueldad del relato. Me quedé con las ganas de indicarle al profesor si no podía haber escogido a un protagonista menos desdichado. A la postre solo fue una historia de ficción, pero con una importante moraleja: el dolor, por muy desagradable que parezca, tiene un cometido fundamental, el de avisar de que algo no está funcionando bien. El dolor es un piloto rojo, un sonido de alarma,

una vibración con un significado claro: atiende a esto, resuelve esto porque si no lo haces el desenlace posiblemente no sea de tu agrado.

La crisis es como el dolor.

Cuando sobreviene es que algo está funcionando mal. De hecho, antes de su aparición descarada siempre hay alguien que avisa, personas que han observado la evolución del objeto o del contexto o de ambos y llaman la atención, anuncian las consecuencias antes de que la historia sobrevenga con más o menos crudeza. Así pues, contamos con una postura pesimista ante la crisis, pero solo es una opción. También existe otra, optimista: menos mal que la vemos, que ha sucedido, que ha tomado forma, pues gracias a ello tenemos la oportunidad de corregir los errores o de enderezar el asunto. La crisis, entonces, es el piloto de una oportunidad, la apertura de un nuevo orificio por el que construir algo nuevo.

Y he aquí que la Universidad está en crisis debido a múltiples presiones que se ciernen sobre ella, provocando un mar de consecuencias y situaciones. Entre otros puntos de vista, Sousa (2006) acota tales situaciones en tres dilemas:

1. De hegemonía: formar élite intelectual y científica o profesionales requeridos por el mercado.
2. De legitimidad: establecer criterios exigentes de acceso o democratizar su espacio.
3. Institucional: trabajar con autonomía o seguir los patrones exteriores de eficiencia.

En este documento, si bien contemplo los puntos de Sousa, analizo el panorama desde otros puntos de referencia, desde las presiones de la academia, la política y, especialmente, el mercado. Lo más importante de todo ello es que si la crisis señala la necesidad de un nuevo enfoque, entonces tenemos una excelente oportunidad para construir por fin la institución de educación superior que hace falta.

La Universidad está en crisis porque han variado objeto y contexto. Ella misma ha cambiado a lo largo del tiempo, distanciándose de unos motivos y acercándose a otros. El mundo, además, constituye todo un contexto de crisis múltiples interrelacionadas, como son la alimentaria, de paz, de gobernabilidad, capitalista, laboral, medioambiental, etc. Tanto el advenimiento de tales crisis como el modo en que se están abordando, dejan efectos sobre las instituciones sociales, entre las que se encuentra la Universidad.

Para construir el flujo que aborde estas cuestiones es necesario comenzar con una visión breve y sintética sobre la crisis planetaria, cuya huella en la institución universitaria es evidente. Como es obvio, en lo que sigue no existe la más mínima intención de construir esa imagen en términos de exhaustividad y completitud,

imposible en la práctica, sino de señalar cuáles son las crisis que parecen más destacables y permitir con ello aterrizar en sucesivos apartados en la situación que vive hoy la Universidad, las presiones que se ejercen sobre y dentro de ella, y las vías de concreción que parecen observarse.

Desde Boff y Morin

En ese mar de sentencias de crisis, dos ejemplos cuentan con un valor especial desde los objetivos de este documento. En términos planetarios, Leonardo Boff y Edgar Morin llaman la atención sobre la existencia de crisis cuyo reconocimiento constituye una condición fundamental para la construcción de un mundo con esperanzas razonables de supervivencia digna.

Boff (especialmente 2001 y 2003) destaca tres columnas principales que tienen lugar en el ámbito global y que exigen el fortalecimiento de una nueva ética, necesariamente planetaria:

- La crisis social, distancia entre dos humanidades en creciente desequilibrio: un Norte sobredimensionado y un Sur empequeñecido.
- La crisis ecológica, producto de una actividad irresponsable que genera daños irreversibles en la Tierra.
- La crisis laboral, exclusión mediante la automatización tecnológica y desvirtuación del sentido creativo de la actividad humana.

Por su parte, Morin (2001) define una crisis tan territorialmente extensa como profunda que constituye la esencia de multitud de desencuentros en los planos trascendentes de los sistemas de gestión de la sociedad. Surge de un pulso desequilibrado pero continuo entre las dos hélices del avión que orienta el destino común de la sociedad mundial: “Una humanidad planetaria que se desenvuelve a través de una tensión contradictoria y complementaria de dos hélices mundializadoras: el cuatrimotor: ciencia, técnica, industria e interés económico y las ideas humanistas y emancipadoras del hombre” (p. 11). Son dos hélices que enlazan con las dos formas de estar en el mundo dibujadas en el relato inicial del capítulo. Planteando el mismo dilema en el contexto específico de la educación superior, Wang et al., (2011) abordan ambas tendencias con las denominaciones respectivas de *perspectiva del imperativo económico* y *perspectiva de la resistencia crítica*.

Cada una de las dos hélices de Morin presiona en un sentido diferente sobre cada una de las tres crisis de Boff. Así:

- La hélice cuatrimotor.
 - Sugiere reducir el desequilibrio entre las dos humanidades abundando en los mecanismos que defiende: más crecimiento económico según los índices al uso, más desarrollo tecnológico, mayor liberalización de los mercados, etc.

- Plantea dudas con respecto a la crisis ecológica, pero manifiesta mayoritariamente la necesidad de obrar para reducir los impactos medioambientales mediante acuerdos internacionales lentos y parciales que chocan con las dinámicas del propio crecimiento económico, cuyo protagonismo no es cuestionado.
- Ofrece como solución mayor tecnificación y liberalización del mercado laboral, a la vez que defiende que una cualificación creciente de la mano de obra solucionará el problema.
- La hélice emancipadora denuncia que son los propios mecanismos de la cuatrimotor lo que constituye la base de las tres crisis y, por tanto, su solución requiere cambiar drásticamente esos procedimientos mediante diversas propuestas alternativas.

Multitud de acontecimientos que tienen lugar en estos momentos y desde hace décadas pueden ser analizados desde la combinación Boff-Morin. Es fácil observar, por ejemplo, cómo las agendas que se plantean para actuar sobre el estado del mundo obedecen de forma escrupulosa a una hélice o a la otra. La crisis medioambiental, por ejemplo, se plantea desde el prisma cuatrimotor como un reto económico en términos de crecimiento sostenible o desarrollo sustentable que solucione lo insolucionable: aumentar el crecimiento en un mundo visiblemente finito y dolido, de tal forma que la explotación se mantenga viable en el futuro (Manzano-Arrondo, 2010). Este enfoque es muy diferente al que surge de los movimientos emancipadores, que reivindican con fuerza la construcción de soberanía local en aspectos vitales como la alimentación y la gestión del entorno. En multitud de temas (como ocurre, por ejemplo, con la relación entre producción de alimentos transgénicos y hambre), las posturas son claramente contrapuestas. Esta circunstancia dificulta entendimientos comunes y los puntos de encuentro suelen ser raros, difíciles e insatisfactorios.

Para salvar la distancia apreciada entre las visiones de las dos hélices, es frecuente plantear desde el enfoque cuatrimotor que la sociedad debería estar interesada en progresar mediante la buena marcha de la economía, lo que redundará en bienestar para todo el mundo. La “buena marcha de la economía” es una afirmación polisémica que suele aparecer para indicar un apartado amplio de medidas relativas al empleo, la generación de riqueza o la sociedad del bienestar. Todos estos tópicos están variando con rapidez a la vez que existe un amplio desconocimiento por parte de la ciudadanía sobre qué son y cómo se miden. La riqueza, por ejemplo, no tiene el mismo significado para el discurso económico que para el entendimiento popular (Colonna, 1998; Galeano, 2001; Lindblom, 2002; Rodríguez, 2004). De esta forma, el intento por unir ambos enfoques se ha ido centrando en la construcción de discursos más que en la concreción de medidas directamente dirigidas hacia el bien común.

Algunos apuntes sobre la mundialización

Si bien desde los años ochenta se habla del proceso de globalización (derivado del inglés) o de mundialización (derivado del francés y más cercano al significado en castellano), la permeabilidad de las fronteras y las iniciativas para unir pueblos es muy antigua. Hay que reconocer, no obstante, que la historia muestra sobre todo métodos agresivos para procurar esa permeabilidad y que las mayores uniones han sido generadas más desde procesos de conquista y dominación (sea militar, colonial, económica o cultural) que como fruto del diálogo.

La mundialización tal y como toma forma desde hace pocas décadas no es en absoluto uniforme. Las fronteras desaparecen para la libre circulación de capitales. Las fronteras se transforman en válvulas unidireccionales para las mercancías: aquellas más ligadas a las materias primas circulan sin problemas de Sur a Norte, mientras que las acompañadas con mayor valor añadido lo hacen en sentido contrario. Y las fronteras se robustecen para las personas, de tal forma que nunca más que hoy la libre circulación se ha encontrado más obstaculizada.

El fuerte choque que se observa entre los discursos de las dos hélices presentadas surge principalmente por el énfasis puesto en momentos diferentes de las lógicas discursivas. La hélice cuatrimotor defiende a los procedimientos como instrumentos que atacan a los problemas del mundo. Así, la pobreza es función de un crecimiento económico insuficiente, por lo que la curación implica incentivar el mercado para promover crecimiento e incentivar pasa por determinadas recetas de política económica muy claramente establecidas. La hélice emancipadora no solo duda de la robustez teórica del discurso basado en los instrumentos, sino que pone el mayor énfasis en los resultados, denunciando el estado de las cosas en el planeta y la vergonzosa presencia de los problemas cuya solución sigue sin ser una realidad, a pesar de una interminable sucesión de décadas supuestamente encaminadas a la consecución de un mundo carente de tales lacras.

La hélice emancipadora, articulada principalmente mediante movimientos altermundialistas y conciencias dispersas en las esferas mediática, política y económica, denuncia una creciente insostenibilidad tanto social como medioambiental. En otro momento (Manzano-Arrondo y Torrego, 2009) he descrito sintéticamente estas propuestas, nacidas desde una abundante literatura⁴ sobre el tema, en la que se denuncia que el desarrollo no es una evidencia sino una ideología cuyas consecuencias pueden medirse en términos de:

1. Precariedad (laboral, educativa, de acceso a la vivienda, a la información y al conocimiento, etc.).

⁴ En español pueden consultarse, entre otros, Acosta (2003), Baudrillard (2004), Camps (2000), Casals (2001), Codina y Delgado (2006), Colectivo (2003), Cortina (2002), Estefanía (2002), Freire (2001), Galeano (2001), Gortari y Hernández (2009), Lindblom (2002), Lucena (2002), Minetti (2002), Riechmann (2003), Rodrigues (2007), Sachs (1996), Swift (2003) o Tedesco (2004).

2. Creciente distinción entre personas en función de su origen estatal, que genera macropoblaciones excluidas del mercado global y de la libre elección de un lugar donde vivir.
3. Triunfo de la responsabilidad difusa, de tal forma que la atención queda cada vez más desplazada hacia las consecuencias inevitables de los procesos, también inevitables, en lugar de situarse en sus actores.
4. Pérdida de la diversidad (exterminio de especies, desaparición de lenguas, homogeneización de la cultura, etc.).
5. Incremento del grado de crueldad de los conflictos armados, medido en la proporción de muertes civiles.
6. Avance en la tecnología de las comunicaciones, realizado de tal modo que no solo brinda nuevas oportunidades sino que deja también incomunicadas a muchas personas.
7. Mantenimiento y, en muchos casos y zonas, aumento de problemas fundamentales como el hambre o las enfermedades curables.
8. Desequilibrio exponencialmente creciente en términos de riqueza y miseria entre áreas del planeta y entre subpoblaciones dentro de los Estados.
9. Incremento de los desequilibrios de poder que aumentan las brechas en diferentes aspectos del desarrollo humano (brecha digital, laboral, de la propiedad intelectual, de acceso al conocimiento, etc.).
10. Acumulación del poder de configuración planetaria en instancias supranacionales sin carácter político sino economicista, como el Banco Mundial, la Organización Mundial de Comercio o el Fondo Monetario Internacional.
11. Dominación de los Estados más pobres mediante diversos mecanismos como la deuda externa o la pérdida de la soberanía alimentaria.
12. Criminalización de las víctimas en los procesos de dominación en el caso de la inmigración, las guerras, el hambre, etc.
13. Expoliación de riquezas naturales en los países del Sur.
14. Transformación del Sur en un gran sumidero de los desechos que produce el Norte.
15. Sofisticación de los procesos de apropiación, en términos incluso de conocimiento.
16. Construcción de invisibilidad de sectores poblacionales, de causas y de consecuencias de los comportamientos, de los ritmos de la naturaleza, de los límites del llamado desarrollo.

17. Daño medioambiental creciente en múltiples frentes: escasez de agua potable, contaminación de suelos, supresión de áreas forestales, deterioro de la capa de ozono, oscurecimiento del planeta, calentamiento global, desequilibrio de los ecosistemas, exterminio de fauna y flora marítima, etc.
18. Pérdida de valores y prácticas democráticas a cambio de un sometimiento incondicional a directrices económicas supranacionales.
19. Dificultades crecientes para desarrollar políticas locales a partir de sus gobiernos políticos, cada vez más subyugados a las lógicas y a los poderes económicos mundializados.
20. Fuerte aumento de las dependencias individuales, colectivas y estatales que disminuyen la capacidad de establecer mecanismos alternativos de acción y atacan la soberanía local.

El listado se refiere únicamente a los aspectos negativos denunciados. No es una defensa del pasado ni un resumen imparcial, sino una visión sesgada de los acontecimientos. Es fácil observar que la defensa, también tendenciosa, de esta época y de sus bonanzas oculta la “otra cara” sobre la que estas denuncias llaman la atención. No es cierto que cualquier momento pasado fue mejor ni que hemos llegado al final de la historia. Nos encontramos en un momento complejo con aciertos y errores, coexistiendo con múltiples injusticias que deberían protagonizar las agendas políticas. Este es el ánimo de la denuncia: “¡Atención! ¡Observemos no solo las bonanzas sino también estos aspectos indeseables y pongámosles solución urgente y prioritaria!”. Obviamente, la solución no puede nutrirse de los mismos mecanismos que han provocado tales consecuencias, ni es admisible aceptar que lo bueno y lo malo vienen en el mismo paquete, por lo que rechazar lo segundo implicaría prescindir de lo primero.

Frente a estas observaciones previas, resulta evidente también el surgimiento de una fuerte conciencia planetaria socioambiental, de crecientes iniciativas de base que toman forma en los ámbitos locales y globales. La presión que se ejerce desde estas voluntades llega a tener peso sensible en dinámicas económicas y políticas, incluyendo temas concretos en las agendas de gestión. Así, toman fuerza movimientos sociales planetarios crecientemente coordinados en torno a cuestiones de género, educación, medioambientales, decrecimiento, gobernabilidad mundial, paz, erradicación del hambre y la pobreza, formación política, derechos indígenas, laborales, de la infancia, etc. Su presencia es cada vez más evidente en los medios de comunicación, en las ciudades y en la realidad cotidiana y construyen conciencia colectiva al tiempo que generan cambios sensibles. Aunque todavía débiles, se observa su influencia en acuerdos políticos nacionales e internacionales, así como en algunas características del comportamiento de los mercados.

Estas dinámicas dejan huella en la Universidad. Si bien las grandes decisiones de gestión y las normativas en torno al comportamiento que ha de regir la institución

universitaria son básicamente comprensibles desde la perspectiva cuatrimotor, ocurre que el talante universitario, su espíritu tradicional centrado en compartir conocimiento y la voluntad de buena parte de sus miembros se sitúa más fácilmente en el enfoque emancipador. El resultado termina mostrándose variopinto e inestable.

Mundialización universitaria

La Universidad se encuentra, junto con las principales instituciones sociales, en el ojo del huracán de los movimientos asociados a la mundialización. El choque entre las hélices define peticiones muy diferentes para el comportamiento cotidiano de la institución. Se reconoce con facilidad que en estos momentos la mayor cuota de atención de la Universidad se otorga a la hélice cuatrimotor, que le permite el acceso rápido al prestigio, al liderazgo ortodoxo y a los recursos económicos. Constituye además un tentáculo más del impulso homogeneizador en las políticas de educación (Apple, 2011), como resultado de lo que ha venido a llamarse el New Public Management (Venieris & Cohen, 2004), un huracán neoliberal que invade el estilo de hacer política desde los años 80 y que aterrizó en la Universidad especialmente a partir de la siguiente década, acompañado por un fuerte ímpetu de control centralizado (Christensen, 2011). En un apartado próximo abordaré con más detenimiento en qué medida la mercantilización define los principales y más actuales movimientos universitarios. También observaremos, esta vez en el próximo capítulo, cómo los espíritus encontrados comandan la reforma del Espacio Europeo de Educación Superior, por un lado, y la iniciativa de la UNESCO de 1998 en torno a la cumbre internacional sobre la Educación Superior, por el otro.

En este contexto de mundialización, la Universidad está llamada a desempeñar un papel bien definido. Hasta la fecha contaba ya con una clara motivación internacional. El saber tiene mucho de local pero aún más de universal. Por ello, la construcción de saber se alimenta y robustece a través de la comunicación sin fronteras, donde los procedimientos y hallazgos se someten a la crítica de colegas y a los retos de las implementaciones. En el campo de la docencia, desde sus primeros pasos históricos, la Universidad también ha promovido el intercambio de miembros y la movilidad entre instituciones. Nada de ello es nuevo.

Lo que sí es nuevo es la crudeza con que las políticas estatales sensibles a la presión de los mercados han irrumpido en el contexto universitario, reproducido la feroz competición internacional (Shumar, 2004; Wang et al., 2011; Yamamoto, 2004) y entrado en fuerte colisión con otras tendencias defendidas desde dentro y fuera de la institución. Algunos frentes coinciden, como ocurre con la movilidad del profesorado y la naturaleza internacional del conocimiento (Stensaker et al., 2008), pero otros entran en un claro enfrentamiento según la perspectiva que se intenta imponer o fomentar. En este cajón se encuentran, por ejemplo, los objetivos de investigación o la estructura y cometidos de la actividad docente. Visualizar

estas tensiones ayuda no solo a comprender qué ocurre en el interior de los muros universitarios o qué intenciones se definen desde fuera, sino a construir alternativas con aspiraciones de robustez.

Tres frentes de tensión

La crisis universitaria puede observarse como el resultado de la tensión que se establece a partir de tres polos: académico, político y económico. Esta perspectiva se asemeja a la propuesta de Morales (2004) que denomina estos enfoques como visiones basadas respectivamente en el conocimiento, la sociedad y el mercado. Tienen su fundamento en el análisis que Clark (1983) llevó a cabo respecto al sistema universitario de varios países, considerando que su funcionamiento se debía a una combinación desequilibrada entre tres agentes de configuración para la educación superior: la oligarquía académica, la autoridad gubernamental y las interacciones de mercado. Si bien los dos primeros han mantenido siempre cierta tensión, la fuerte irrupción del tercero como fuerza protagonista generalizada en la última década ha propiciado el surgimiento de una profunda crisis. El *modelo mercantil* ha invadido las instituciones sociales sin ánimo de lucro, como ocurre con la educación en general y la Universidad en particular. Esta invasión implica (Vidovich & Currie, 2011): expansión de las universidades más allá de sus fronteras locales y estatales, reducción de la dependencia económica del Estado, ingresos en función de los resultados y adopción de un modelo de gobierno propio de las organizaciones de mercado. Así, el delicado equilibrio entre administración pública y academia ha sido sustituido por el protagonismo de la visión de mercado, polarizando el diseño de las universidades, como resultado de la tendencia general a minimizar el Estado (Musal, 2010) y elevando la tensión entre los valores académicos y los de mercado o corporativos (Moosmayer, 2011).

El sustrato académico no solo es la justificación histórica principal sino que permanece siempre con cierto protagonismo. Es la materia prima sobre la que se ejercen los otros dos polos de tensión. El objetivo es orientar el proceso, establecer cuáles son las metas a las que la academia debe orientar su trabajo. Es obvio que la fortaleza científica y su labor pedagógica pierden poder y eficacia si son desvirtuadas. Esta circunstancia ocurre con fundamentalismos como el academismo (indiferencia social ante la creación de conocimiento sin pretensiones de aplicación), el politicismo (ideologización extrema que transforma la Universidad en un partido político o un grupo guerrillero) y el economicismo (mercantilización de la universidad).

La dimensión académica es muy conocida y la más visible dentro de los muros universitarios. La política constituye el aspecto más abandonado, especialmente porque resulta mal entendido, confundido de forma habitual con posturas partidistas concretas. La económica resulta hoy la gran protagonista en la institución,

irrumpiendo con fuerza casi desde la nada, de tal forma que no hace mucho podría considerarse natural tener en cuenta únicamente tres agentes de poder: estudiantes, profesorado y autoridades públicas (Kerr, 1963). No es la situación hoy, como resulta obvio. Debido a ello, dejaré su tratamiento más detenido para un apartado específico.

La dimensión académica

La Universidad nace como una comunidad de maestros y estudiantes (Kerr, op.cit., Manzano-Arrondo y Andrés, 2007; Siguán, 2007). El interés de aquellas personas se centraba con fuerza en aprender, en adquirir sabiduría. En cierta medida es heredera de tradiciones que se instalan en varios momentos y lugares de la Antigüedad, como es el caso de la academia griega. Tal vez por esta razón, el modo en que la Universidad inicial permanece en el imaginario colectivo es principalmente academicista. Se trata de una institución que vive mirando a la construcción de conocimiento como un fin en sí mismo, sin enturbiar el proceso con intenciones tales como la aplicación práctica de los saberes. Se parece mucho a esa contemplación filosófica que Aristóteles situaba en la médula de la felicidad.

La Universidad académica es observada como heredera de la tradición enciclopédica o educadora de la razón (Rubalcaba, 2003), una especie de comunidad de práctica (McMillan, 2011) que está preocupada por la creación y transmisión de saberes (Gallego, 2003), incentivar en los estudiantes la capacidad de hacer buenas preguntas (Sotelo, 2005), aportar cultura a toda la población (Sartre, citado por Galcerán, 2003), actuar de forma radical constituyendo un referente de las ideas vivas de su tiempo, es decir, construyéndose como un espacio para el trabajo de la cultura (Ortega y Gasset, 1930), y llevando a cabo todo ello mediante mecanismos internos de control (Cheng, 2011), como la evaluación por pares. Si bien su interés por las aplicaciones últimas se encuentra diluido, es también considerada como un pozo de conocimientos construidos con absoluta autonomía en el que empresas y Gobiernos buscan las partículas de saber que requieren para encontrar soluciones a sus problemas (Oliveira, 2007).

La dimensión política

Cuando una sociedad parece vivir el sueño de la quietud, de la estabilidad, de la apariencia de justicia, la Universidad, como el resto de las instituciones, permanece también en quietud política, sin pretensiones de transformación social, constituyéndose un foco de ciencia y de academia que se deben a sí mismas. Cuando la sociedad está convulsa, ante las revoluciones, las injusticias muy visibles, las desgracias multitudinarias... la Universidad se politiza conscientemente, llama a la implicación social de sus miembros, a la solución de los problemas del entorno, a la traducción del saber en acción.

El talante revolucionario, político, implicado socialmente se observa con claridad en las universidades latinoamericanas que se encuentran o se han encontrado no ha mucho tiempo en procesos convulsos, lo que incluye prácticamente a toda Latinoamérica.

En Occidente no se ha eliminado la injusticia. Ha triunfado la invisibilidad (Manzano-Arrondo, en prensa) aun a pesar de que “Nada es más amenazante para una democracia y para la existencia política de sus ciudadanos que la ilusión de que todas las cuestiones han sido resueltas” (Macedo, Dendrinós y Gounari, 2005, p. 97). La tendencia autocontemplativa de la Universidad y su hiperespecialización ha contribuido a la construcción de una ignorancia de gran envergadura frente a su papel omitido de transformadora social. Ya vimos en el capítulo anterior en qué medida la visibilidad es un componente fundamental del compromiso. Cuando aquella no se da, este tampoco.

La Universidad política es el sentido original de una institución que nació para servir a la comunidad (Watson, 2008), sometiendo a discusión la atmósfera política (Hess et al., 2010), que aspira a contribuir efectivamente a la unión de los pueblos (Edrö, 2003), a construir una sociedad mejor, más digna, solidaria, respetuosa, humana... (Ponce, 2003), a satisfacer las necesidades del bienestar humano (Jouve, 2003), a formar parte de una revolución social que requiere la civilización (Chomsky, 2005) y a superar las estructuras sociales injustas (Ellacuría, 1999), aunque lo que observamos en la práctica sea un gran vacío en los asuntos sociales y políticos dentro de las instituciones de educación superior (Yogev & Michaeli, 2011).

Freire (2001) y Torres (2001) abundan en la idea de que la educación es una actividad esencialmente política, puesto que implica la construcción de un pensamiento crítico con el propio conocimiento y con cuanto le rodea, una clara visión de los intereses, una búsqueda del sueño y de la utopía, una preocupación ética. En palabras de Morin, Roger y Domingo (2001): “La misión de la educación para la era planetaria es fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, consciente y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria. La enseñanza tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización, una profesión y volver a convertirse en una tarea política por excelencia, en una misión de transmisión de estrategias para la vida” (p. 87).

Enfoques y dimensiones

Las tensiones entre los tres polos pueden ser sintéticamente representadas en las tablas 3 y 4. Las situaciones observables no constituyen nunca modelos puros, a pesar de lo cual estas tendencias son identificables en las prácticas universitarias cotidianas con cierta facilidad.

Tabla 3. Tratamiento de diversos asuntos según el enfoque

Asunto	Enfoque		
	Académico	Político/social	Económico/de mercado
Élite	Intelectual	Política	Empresarial
Fondos	Estatales	Estatales	De mercado
Criterio de calidad	Validez y credibilidad	Utilidad social	Excelencia de gestión
Autonomía	Total	Regulada políticamente	Regulada por el mercado
Objetivo	Generación y gestión del conocimiento	Construcción de identidad nacional y progreso social	Competitividad, transferencia tecnológica, formación cualificada
Función del conocimiento	Meta y motivo	Recurso para la gestión social	Mercancía y ventaja competitiva

Algunas fricciones

En el prefacio de su libro, Harte (1988) recrea con brevedad un relato: miembros de la Universidad acuden a la ayuda de un granjero que desea incrementar la producción lechera. Tras un tiempo de estudio concienzudo, con una sonrisa de satisfacción en sus labios, los expertos de la academia se presentan ante el interesado, al que entregan un informe. En cuanto el granjero lee la primera frase, pierde totalmente el interés: “Sea una vaca esférica...”.

La academia ha recibido serios ataques por parte de visiones más cercanas a lo político y social, al considerar que la mera generación de conocimiento no solo desatiende los problemas más urgentes de la sociedad, sino que entra en dinámicas internas enfermizas. Martín-Baró (1986), por ejemplo, denuncia que el mundo científico latinoamericano no mira su propia realidad sino que mimetiza los intereses anglosajones, especialmente estadounidenses, abandonando las necesidades de sus propios entornos. McCloskey (1993) considera que la entrada triunfal del positivismo en el campo del conocimiento centrado en sí mismo ha llevado a que los modelos sin ningún contacto con el mundo real lleguen a ser hoy nuestra especialidad. Se acusa, por tanto, a la academia inflamada de sí misma de realizar un trabajo orientado a la perfección de sus marcos teóricos, principalmente matemáticos, antes que a las necesidades de generación e implementación de conocimiento útil y relevante fuera de su seno.

Tabla 4. Relación entre enfoques y actividades universitarias

Enfoques	Actividades universitarias		
	Docencia (formación de)	Investigación (creación de)	Institucional (establecimiento de)
Académico	Científicos, sabios, intelectuales cultos	Progreso científico, curiosidad científica, protagonismo de las teorías	Extensión científica y cultural
Económico/ de mercado	Profesionales todoterreno, disponibles en tiempo, espacio y tarea	Transferencia tecnológica al tejido productivo, aumento de la competitividad	Hábitos y protocolos de relación con el tejido productivo
Político/ social	Ciudadanía comprometida con el bien común	Nuevos modelos de intervención	Complejización institucional. Relación íntima con agentes sociales

Del mismo modo, la dimensión política ha sido objeto de críticas desde enfoques académicos. Así, Stensaker et al. (2008) catalogan las aproximaciones políticas hacia la Universidad como rutinarias, formales, homogeneizadoras e impuestas de arriba abajo, mientras que la visión académica se basa más en cada situación concreta, es informal, promueve diversidad y se construye de abajo arriba. Jarab (2008) por su parte, y basándose en su dilatada experiencia en ambos frentes, denuncia la tensión política por la cita en las urnas y la obtención de réditos inmediatos, frente a la actitud más pausada de la academia, centrada en la búsqueda de la verdad antes que en la obtención interesada de resultados concretos.

Las divergencias entre ambas críticas pueden explicarse en parte por la forma distinta de concebir la política. Cuando esta se refiere a una acepción centrada en el bienestar de la sociedad, las críticas se vierten fácilmente sobre el academicismo. Cuando la política es considerada desde una práctica profesional en las democracias modernas, entonces es el foco de la indignación o de la insatisfacción, acusada de promover prioritariamente una mayor y más rápida rentabilidad política partidista.

En este panorama, el tercer polo ejerce también sus presiones sobre cómo ha de comportarse la academia. Como veremos en su apartado específico, la dimensión económica centrada en la dinámica de los mercados ejerce una fuerte crítica hacia la Universidad. Se le exige una mayor eficacia en objetivos como transferencia tecnológica y formación pertinente a las situaciones altamente cambiantes de la economía globalizada. También, eficiencia en la utilización de recursos, transparencia de gestión, subsidiaridad o rendición de cuentas al estilo de los modelos que abordaremos en el capítulo sobre el marco de calidad. La visión económica se

alía con la política a la hora de considerar que la dimensión académica ha vivido demasiado tiempo de espaldas a la realidad y que ya va siendo hora de poner en marcha comportamientos útiles.

En este mar de tensiones cruzadas, donde la mercantilización de la Universidad va ganando espacio, las sinergias son no solo viables sino un requerimiento necesario. No planteo en absoluto una solución salomónica o un proceso de negociación donde se reparta equitativamente un pastel entre tres demandantes. Señalo sin dudas la necesidad de una academia fuerte pero no inflamada, con serios criterios de validez, credibilidad y relevancia en las actividades de docencia, investigación y labor institucional. Sin esta materia prima, no merece la pena seguir en el proceso. A partir de ello, lo que se requiere es una fuerte politización de la academia. Politización no en sentido de transformar la Universidad en un partido político o en la defensa de una ideología tópica, sino en un interés completo por servir a la sociedad en la que se inserta. En este modelo, la economía no cuenta con un papel específico independiente. Constituye una de las dimensiones de la esfera política. Pensar en el bien común, en el bienestar y el bienestar de la sociedad implica acudir, entre otras fuentes, también a criterios económicos, tampoco inflamados.

Ellacuría (1999) elabora un denso discurso en torno a esta discusión. Desplazado a El Salvador para trabajar en el seno de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, vivió la convulsión de una nación entre varios frentes: pobreza extrema, crecimiento de una desigualdad social intolerable, guerra, asesinatos masivos, problemas diversos relativos a la vida en el campo, a la dinámica de los pueblos, a la democracia... En semejante contexto, ayudó a dar forma a una universidad que debía trabajar activamente para salvar a la nación de su estado convulso. En esa labor, su petición era muy clara: la Universidad es inevitablemente una institución política y ha de tomar partido, pero ha de hacerlo desde la ciencia, desde su condición universitaria. Su actuación ha de situarse en favor de las mayorías oprimidas buscando el análisis y la superación de las estructuras sociales injustas. Ha de ser crítica, beligerante, de tal modo que se supere a sí misma, que analice científicamente lo que ocurre, que proponga alternativas y que colabore en implementarlas. Para ello, Ellacuría dibuja las tres actividades universitarias del siguiente modo:

1. Docencia. La Universidad no está orientada a satisfacer el apetito del estudiante. Las políticas de admisión de estudiantes y selección de profesorado han de atender no tanto a dónde vienen sino a dónde van o quieren ir: seleccionar miembros capaces de comprometerse con la transformación social y no a los que aspiran a elitizarse, a formar parte de los estamentos más privilegiados de tal forma que su dedicación se centre en el mantenimiento del statu quo. La principal asignatura es la comprensión de la realidad nacional.
2. Investigación. No ha de obedecer al dictado de necesidades o prioridades extranjeras sino a la propia realidad nacional, al proyecto de nación cultural

e histórica, a sus problemas y soluciones. La investigación permite dar respuesta científicamente contundente a los retos de la misión de la Universidad en una sociedad injusta.

3. Labor institucional. La Universidad ha de ser independiente del Estado, de la Iglesia, de los poderes económicos, mediáticos... Para ello ha de partirse de un buen marco legal y de recursos económicos suficientes. “La Universidad debería intentar poder ser, a través de medios precisos, uno de los determinantes de la conciencia colectiva” (p. 86).

Lo más sobresaliente de la actitud del filósofo español y salvadoreño es su insistencia en dos aspectos: lo importante a la postre es que la Universidad sirva a un bien social, identificado en su discurso con la realidad nacional; y lo ha de conseguir desde su identidad de institución universitaria, no puede dejar de ser Universidad para ser política, sino que debe ser sobre todo Universidad para poder ejercer su misión política.

El mundo no latinoamericano también ha vivido exactamente los mismos dilemas y todavía se abre a ellos en cada momento histórico. En España, por ejemplo, Mayordomo (2003) señala los fuertes movimientos en torno a la misión política de la Universidad especialmente en las primeras décadas del siglo XX, coincidiendo con una dinámica nacional a flor de piel. Sin embargo, ya he señalado más atrás que la presión sobre la Universidad para que ejerza una implicación directa sobre la consecución de bien común tiene lugar cuando los resultados de injusticia e indignación y las dinámicas que los sustentan resultan especialmente visibles. Buena parte de Occidente, en la medida en que ha conseguido con éxito invisibilizar dinámicas y resultados, reduce la sensación de responsabilidad y duerme la emergencia del compromiso, de tal forma que la presión de una misión política sobre la Universidad llega a ser anecdótica.

Algunos aprendizajes útiles

Las crisis, como sabemos, constituyen oportunidades de aprendizaje. La academia se revolvió con las demandas de una dimensión más política en la España de finales del siglo XIX, en la Córdoba argentina de 1918 o en el mayo francés de 1968⁵. La mercantilización de la vida en diferentes dimensiones y territorios también ha sacudido a la institución. Constituyen ejercicios de conciencia, del mismo modo que un ataque al corazón avisa de un funcionamiento cardiovascular enfermo.

Como ya he señalado literalmente en otro momento (Manzano-Arrondo, 2011) cada uno de los tres componentes de la crisis suministra aspectos de gran interés que merecen ser rescatados y que pueden y deben configurar la Universidad del nuevo milenio:

⁵ En el marco institucional veremos con más detenimiento los movimientos de Córdoba y París.

1. Desde la tradición académica. La Universidad es anhelada precisamente por su cualidad de institución del conocimiento, que lo diseña, crea y distribuye. Se piensa en la fuerza universitaria desde sus capacidades docente e investigadora. Necesitamos una Universidad que lo siga siendo, que apueste con fuerza por la preparación de profesionales comprometidos en su cotidianidad con la buena ejecución técnica de su profesión y una sólida actitud científica que les lleva a cuestionar el conocimiento y a incrementarlo mediante su práctica consciente. Necesitamos una Universidad implicada en una investigación altamente exigente con los procesos de construcción de la ciencia.
2. Desde el modelo empresarial. El enfoque del trabajo cotidiano de la empresa suministra algunos componentes válidos para reformar sustancialmente la institución universitaria. Este modelo es un revulsivo que remueve los cimientos hacia la exigencia de utilidad, de responder a retos concretos y de responder con criterios concretos que han de ser evaluados. Es un revulsivo que llama al interés por el modo en que se están utilizando los recursos. Y es un revulsivo que zarandea a la institución para despertarla de su letargo y gritarle al oído que el mundo es cambio continuo, lo que exige una dinámica viva. Necesitamos una Universidad que no se mire el ombligo sino que responda a las demandas, desde su excelencia científica y que sea sometida a procedimientos de medida de su calidad en la ejecución del trabajo. Es una Universidad continuamente insatisfecha (pero no estresada) que desea ser mejor cada vez, lo que le obliga a pensar y resolver universitariamente qué es eso de ser mejor y, consecuentemente, encontrarse en continuo movimiento.
3. Desde la implicación política. Los grandes problemas de la humanidad siguen siendo los mismos hoy que hace miles de años. Esta constancia es una bofetada para una institución que se autoconoce sabia. Poca sabiduría tenemos si nos mostramos incapaces de solucionar los males que requieren conocimiento para ser solucionados. ¿A qué nos estamos dedicando? Necesitamos una Universidad plenamente comprometida con los problemas que padece la sociedad, lo que implica identificarlos, diagnosticarlos, idear soluciones y cooperar activamente para hacerlas realidad.

Occidente se ha volcado más en la resolución de uno de los polos en controversia: la economía orientada al mercado. La fuerte mercantilización de varias facetas de la vida y su potente entrada en cada vez más territorios, configura lo visible en tal grado que abarrotan las agendas. En el próximo capítulo observaremos cómo las inquietudes de la política profesional de la OCDE, mediadora de los intereses de un mercado globalizado, ha construido un guión cerrado para la nueva misión de la Universidad, a partir de la reforma conocida como Espacio Europeo de Educación Superior, con amplias repercusiones en el resto del planeta. En estos momentos es importante observar en qué medida y sentido la educación superior se mercantiliza para observar la necesidad de la Universidad comprometida.

Mercantilización de la Universidad

Lindblom (2002) inicia su libro denunciando que es perfectamente posible estudiar economía durante muchos años sin llegar a entender nunca qué cosa es un sistema de mercado. A ello dedica el resto de su texto. Sabemos qué es un mercado, un espacio donde las personas intercambian renta en forma de dinero o de propiedades. El sistema de mercado es mucho más, constituye un sistema social cuya regulación la establece el mercado o los mercados, es decir, la organización que emerge a partir del conjunto de los intercambios. Fue un gran invento: en lugar de obedecer a un dios o a un gobernante, las personas toman sus decisiones libres de intercambio atendiendo únicamente a sus propios criterios, prioridades y visión sobre las cosas. La mencionada *mano invisible* es el nombre que se ha dado al misterio del resultado: todo se articula o regula por sí mismo combinando el interés egoísta de cada individuo con el mecanismo del libre intercambio, como si una mano invisible (no se ve porque no existe) se encargara de guiar la sociedad hacia el mejor rumbo. El mismo Lindblom explica el mecanismo acudiendo a la metáfora de un paso de peatones: no hay nadie que regule los pasos de nadie, el interés de cada persona por llegar a la otra acera consigue una regulación perfecta donde no hay desorden ni choques. Junto con la ambición de cada persona por obtener lo que más le interese en cada momento y la garantía de que los intercambios son realmente libres, falta otro componente en el cuadro: la competencia entre ofertantes (de bienes, servicios o mano de obra). La ambición individual consigue bien común por dos mecanismos. Por un lado, tras el intercambio, la persona se encuentra mejor que antes, ya que valoró la situación y escogió el estado que le resultaba más satisfactorio. Luego, la suma de satisfacciones del total de individuos de la sociedad se incrementa. Por otro lado, los productores deben procurar que las personas escojan sus productos o servicios antes que los suministrados por otros, por lo que deben ofrecer más por menos, de tal forma que los consumidores salen ganando. Es más, el objetivo de ofrecer más por menos lleva al interés por innovar, al desarrollo tecnológico y a la búsqueda de la satisfacción de usuarios y clientes.

El marco teórico de partida parece coherente y convincente, incluso ético, puesto que los mecanismos puestos en marcha consiguen beneficio social a partir de la ambición individual (Koslowski, 1997). Sin embargo, no solo la experiencia práctica y el análisis de los resultados nos lleva a la conclusión de que la mano invisible no procura bien común, sino que el mismo marco teórico falla. Sin necesidad de ir más allá de la descripción sintética anterior sobre qué cosa es un sistema de mercado, se observan ya abundantes errores de predicción. Por citar solo una muestra de inconvenientes: no toda la actividad humana puede reducirse a operaciones de intercambio; la persuasión consigue que las personas decidan libremente lo que se diseña en nodos de poder que buscan (como en todo el modelo) su propio interés; las buenas decisiones se toman en situaciones que no ocurren en la práctica y que deberían describirse como de máxima información; que una persona se encuentre mejor tras un intercambio es muy discutible y depende del marco de análisis incluso

desde la propia persona; para ofrecer más por menos no basta con la innovación tecnológica, se puede optar por ejemplo por los actuales procesos de deslocalización o por la búsqueda de materias primas en lugares que terminan siendo saqueados, dos procesos mayoritariamente considerados como indeseables; el deterioro medioambiental, junto con multitud de efectos, queda fuera del modelo, por lo que un sistema de mercado puro no tiene competencias para preverlo o atenderlo.

Frente al idílico marco de libertad que promulga la regulación por la mano invisible, las voces críticas son ya suficientemente abundantes como para resultar imposible un análisis exhaustivo de las resistencias. Entre ellas, Tedesco (2004) establece un inconveniente fundamental en el ámbito educativo. Es uno de los que denuncian que el capitalismo ha adiestrado a las personas, que terminan demandando únicamente lo que se oferta. Este proceso homogeneiza y genera un efecto antidemocrático que se extiende a la esfera cultural en la medida en que la cultura se está mercantilizando. Finalmente, el control de la oferta queda traducido en dominación sociocultural. La cultura se transmite cada vez menos de generación a generación y cada vez más en procesos de compra-venta.

No es mi objetivo aquí realizar una exposición de los presupuestos previos del sistema de mercado, ni de sus lagunas, incoherencias y efectos indeseables. Procede realizar una breve introducción como la que acabamos de llevar a cabo. Ello nos permite comprender en parte cómo el sistema de mercado ha penetrado en multitud de esferas de la vida cotidiana y territorios. Conocemos, seguro, un amplio listado de ejemplos. Prácticas que no hace mucho tiempo se llevaban a cabo sin requerir ningún tipo de consumo dependen hoy casi totalmente del mercado como ocurre con la intención de comunicarse con otras personas, de moverse o de informarse. Es una evolución natural dentro del sistema, cuya dinámica establece crecer continuamente o morir. El crecimiento se lleva a cabo en dos direcciones. Por un lado hay que llegar cada vez a más lugares, por lo que el objetivo es que todos los Estados del planeta queden definidos como territorios completamente capitalistas. Por otro lado, más aspectos de la vida deben quedar regulados por el sistema. Esta segunda medida permite que la mercantilización pueda seguir avanzando aún dentro de un territorio ya conquistado.

La educación debía caer en esta dinámica más tarde o más temprano (Roda, 2003), hasta el punto de presentar uno de los grandes mercados modernos (Rodrigues, 2007) y ser presentada como instrumento para los negocios (Shumar, 2004), cuya aceptación es inevitable (Frew, 2006). Frente al mero valor de ofrecer fuertes oportunidades de negocio, la educación es la base socializadora, es el lugar y el momento apropiados para construir los valores que regirán la vida de los individuos. Por esta razón, las instituciones educativas se convierten en un campo de batalla donde se encuentran constantemente los marcos ideológicos. Definir los objetivos de la educación puede permitir regular la forma de ver, de estar y ser en el mundo. Por tanto, los alicientes de la educación y los correspondientes a la creación de conocimiento se dan la mano en la institución universitaria. En ella, la mercantilización ha entrado con fuerza mediante

la asunción de estructuras, estrategias organizacionales, tecnologías, instrumentos de gestión y valores provenientes del sector privado (Teelken, 2012).

Presionada para ser convertida en una fábrica de conocimiento, la Universidad presenta otros atractores, además de constituir un peldaño fundamental en los procesos educativos. Uno de ellos es constituirse como fuente de construcción de conocimiento de alto nivel, por lo que se ejerce sobre ella una fuerte presión encaminada a transformarla en una auténtica fábrica de conocimiento (Servan-Schreiber y Crecine, 1987). Reformarla, por tanto, es una cuestión fundamental en el crecimiento de los mercados. Para conseguirlo es importante insistir en que el progreso es bueno en sí mismo y el crecimiento económico constituye su medida fundamental, cuando no su traducción operativa, añadiendo que todos los recursos de la sociedad deberían ponerse, por lo tanto, al servicio del crecimiento económico. Este hábito de confundirlo con desarrollo, que Acosta (2003) denomina *economicismo*, se encuentra en la médula de las justificaciones para operar en el terreno planetario.

Así, en un contexto donde se discute sobre compromiso y calidad de la educación se puede llegar a escuchar afirmaciones como: “Creemos que la educación es un instrumento para el desarrollo de la economía nacional” (Dolham, 2009, p. 55), “La educación es la fuente de progreso humano; el conocimiento y el capital intelectual son factores clave para mejorar el desempeño económico de las naciones” (Gurría, 2009, p. 35) o “Es innegable que el desempeño económico de un país está relacionado con la calidad de la mano de obra. Eso tiene mucho que ver con la educación y también con cómo es el nivel de educación de la población económicamente activa” (Trotsenburg, 2009, p. 49). Constituyen no afirmaciones anecdóticas sino la norma en la gestión política profesional de la educación con extensión planetaria. Es cierto que la relación entre la Universidad y los mercados no es nueva, pero lo que vivimos es un notable protagonismo de esa comunicación frente a otras (Malfroy, 2011). A pesar de ello, dentro de la propia economía como profesión y como academia existen voces denunciando que 1) la educación no se traduce necesariamente en crecimiento económico, mientras que 2) la misión de la educación no ha de ser económica sino la construcción de una ciudadanía mejor (Chang, 2012).

Para poner la educación superior al servicio del crecimiento económico es necesario reducir el protagonismo del Estado y canalizarlo principalmente mediante estrategias económicas y normativas.

Especialmente desde los ochenta, las universidades están observando reducciones en el apoyo económico del Estado (Codd, 2005; De Witt, 2010; Johnson & Hirt, 2011), como uno de los indicadores más característicos de la mercantilización de la educación superior (Shumar, 2004). Cada vez más, estas instituciones han de buscar fondos en el mercado, mediante la competencia por estudiantes internacionales, las donaciones, la formación continua, el asesoramiento de empresas, la investigación comercial, las inversiones y otras vías (Frew, 2006). A su vez, junto con la reducción de gasto público orientado a la educación superior, aumenta la

presión normativa, con la aprobación de reformas que empujan a la institución universitaria al establecimiento de intensas relaciones con los mercados productivos (Malfroy, 2011), que fomenten la competencia internacional en una especie de mercado global del conocimiento. En la traslación literal desde la dimensión mercantil, la minimización de costes se complementa con la optimización de beneficios, a pesar de constituir un objetivo verdaderamente extraño en el mundo educativo y no venir avalado por ningún tipo de evidencia empírica (Worthington & Higgs (2011).

Spinoza (2008) explica el proceso a partir de la experiencia en la Universidad chilena desde 1981, momento en el que el gobierno de Pinochet realiza un drástico cambio en educación, salud y seguridad, con una fuerte entrada de capital privado, promovido por el Banco Mundial y con tres vías claras de trabajo:

1. Reducir el gasto público en educación.
2. Diversificar los ingresos de la institución, favoreciendo la competitividad y la venta de servicios.
3. Promover el acceso a los estudios superiores mediante préstamos a estudiantes.

Las reformas se presentaron bajo un paraguas de igualdad de oportunidades que facilitaría el acceso sin distinción de clase social, pero se observa, años después, que las medidas incluso de las ayudas al estudio han favorecido sensiblemente más a las clases mejor situadas que a las más desfavorecidas.

Las dinámicas que protagoniza este giro de la educación superior hacia la mercantilización son las mismas que denunció Morin con su metáfora de la hélice cuatrimotor y que han generado los efectos que ya se han descrito someramente en el apartado sobre la mundialización, basados en su esencia en considerar la educación como un producto (Codd, 2005). Codina y Delgado (2006) llaman la atención sobre este hecho, indicando que tales dinámicas mercantilizadoras se han descubierto incapaces de prever los efectos globales observados. Dejar el destino y la función de la Universidad en las mismas manos que han sido capaces de promover el daño medioambiental o la crisis laboral planetaria no parece por tanto una decisión sensata. Ocurre, además, que los supuestos sobre los que se organiza el sistema de mercado no se cumplen en el terreno educativo. Barea (2003) denuncia esta circunstancia señalando que la educación es un bien preferente que ejemplifica bien la ineficiencia del mercado. La educación genera externalidades positivas, utilidades que no solo disfrutaban quienes tienen la renta suficiente como para obtener la educación desde el mercado. La educación tampoco permite una competencia perfecta, pues los consumidores no pueden tener información completa sobre los productos hasta que no han sido consumidos (educados). A su vez, en la educación hay una delegación, quien la costea (generalmente los padres) no suele ser quien la consume.

Es cierto que las universidades (unas más que otras) necesitaban un profundo cambio, más afín a las necesidades académicas (construcción y gestión de un conocimiento excelente) y más aún a las políticas (transformación social hacia el bien común mediante conocimiento de calidad). Pero finalmente ha sido el polo de la economía de mercado el que ha triunfado en las agendas de las reformas.

A modo de listado

Existe ya un amplio conjunto de análisis sobre las consecuencias que está teniendo la mercantilización de la Universidad y su fuerte relación con las necesidades dinámicas de los mercados globales. Se observa con claridad en qué medida las reformas se adaptan a las necesidades precisas del sistema de mercado. Manzano-Arrondo y Andrés (2007), tras analizar el contenido de la reforma europea, del éxito estadounidense y del estado de los mercados en ambos territorios, observan el alto grado en que necesidades mercantiles (productivas, de servicio y financieras) coinciden con el contenido de los cambios regulados para la institución universitaria. Añado a este análisis las especificaciones que Sousa (2006) realiza en torno a la mundialización universitaria y la formación virtual:

1. La población europea envejece, a excepción de la entrada regulada de inmigrantes que cada vez genera mayor tasa de natalidad, si bien solo cubren las necesidades de mano de obra no cualificada.
2. Los estudiantes de la élite internacional prefieren Estados Unidos como destino para realizar los estudios superiores. No solo aportan dinero, sino que buena parte de ellos se queda en ese país, aportando sus conocimientos y su mano de obra muy cualificada en la buena marcha de su economía.
3. La dinámica acelerada de los mercados requiere profesionales altamente cualificados que:
 - Sean capaces de aprender de forma autodidacta.
 - Estén dispuestos a la movilidad geográfica y a la flexibilidad horaria y de ocupaciones.
 - Tengan iniciativa, creatividad y tomen como suyos los objetivos de la organización en la que trabajan.
 - Sientan de forma natural estar implicados en procesos continuos de aprendizaje y reciclado de conocimientos.
 - Sepan trabajar en equipos multidisciplinares.
 - Dominen el inglés, tanto para posibilitar el aprendizaje de materiales y procesos progresivamente dispuestos en este idioma, como para posibilitar la movilidad internacional que exigen las empresas globales.

4. La dinámica acelerada de los mercados en un espacio de competitividad internacional requiere universidades que:
 - Centren su actividad investigadora en dar respuesta a las necesidades productivas.
 - Centren su actividad docente en formar a los estudiantes, además de en saberes o conocimientos, en habilidades y competencias concretas. Específicamente, en procurar profesionales con el perfil indicado.
 - Busquen su propia financiación mediante el acuerdo con capital privado que facilite la simbiosis entre ambos.
 - Realicen una oferta continua de reciclado de conocimientos mediante cursos de postgrado en múltiples formatos.

5. La necesidad de crecimiento de los mercados implica abundar en la formación on-line que:
 - Permite a las Universidades más prestigiosas del Norte ampliar su cartera de clientes-estudiantes, superando las limitaciones geográficas.
 - Implica una extraordinaria oportunidad de negocio cuyos beneficios hace ya años que se miden en miles de millones de euros en Europa y, especialmente, Estados Unidos.
 - Aumenta la competitividad entre agentes educadores cuyos clientes-estudiantes comienzan a trabajar ya en un entorno virtual que diluye las ventajas relativas a la zona.
 - Aumenta más aún la competencia entre los aspirantes a puestos de trabajo, que luchan en un espacio donde el lugar de residencia no condiciona las posibilidades de formación, aumentando la necesidad de ir incrementando la auto-venta con más cursos.
 - Desplaza los gastos de formación desde las organizaciones empresariales a los buscadores de empleo.
 - Homogeneiza y enfría la formación, sustituyendo las densas y diversas situaciones que se derivan de las vivencias y de las experiencias cara a cara por el consumo de información crecientemente estandarizada.

La reforma de la Universidad se orienta a fomentar todos los aspectos requeridos en el análisis sintético anterior. Por este motivo no solo se maneja frecuentemente la denuncia de un proceso de mercantilización sin fisuras, sino que también es habitual encontrar la expresión “privatización de la universidad”, una sentencia que sugiere la imagen de una institución adquirida por intereses privados. Si bien la imagen no es exacta, es fácil observar su adecuación bajo diversas perspectivas. En Manzano-Arrondo (2009) analicé las razones de la expresión, observando que procede sentenciar que la Universidad se privatiza porque:

1. Cada vez recibe menos esfuerzo proporcional estatal y se ve abocada a la búsqueda de fondos privados que configuran su comportamiento.
2. Se elitiza y dificulta el acceso de estudiantes que, según los cánones al uso, ni son brillantes ni tienen dinero suficiente como para permitirse el lujo de no serlo.
3. Es cliente que contrata servicios y adquiere bienes que podría resolver desde dentro con sus propios recursos.
4. Se arroja como un competidor más a las arenas de los mercados de la formación y de la investigación.
5. Evangeliza en el espíritu y los valores del mundo empresarial más tópicos.
6. Acepta convertirse en institución formadora de la mano de obra que requiere el mercado.
7. Desvía fondos públicos hacia beneficios privados. En este sentido es muy ilustrativa, por ejemplo, la publicación de las investigaciones. El Estado termina pagando tres veces por lo mismo: subvenciona las investigaciones, paga a las universidades públicas para que se suscriban a las revistas donde se publican los resultados y paga a los investigadores para que abonen los derechos de publicación en las revistas más prestigiosas.
8. Se convierte en la productora de bienes y servicios requeridos por los tejidos productivo y financiero.
9. Trabaja con ahínco en los medios de privatización del conocimiento, como ocurre en los procesos asociados a las patentes y la propiedad intelectual.

En todos estos procesos me preocupa especialmente el perfil de egreso que estamos configurando. Hay aspectos relevantes en la construcción de identidad de los nuevos profesionales surgidos de la Universidad y de su papel de mano de obra obediente a las necesidades mercantiles, en un estrés vital poco deseable. En lo que sigue podemos dedicar un tiempo para desgranar brevemente estos aspectos. En lo que se refiere a los miembros de la institución, me preocupa especialmente los cambios en la identidad, la cultura de la propiedad y la conformación de mano de obra. En cuanto a la institución, pero muy asociado con las repercusiones en el tipo de estudiantes que fomentamos, me preocupan especialmente sus mutaciones en torno a la imagen y su apuesta por la aristocracia de los mejores.

Cultura del estrés

Hace pocos años, en un curso de libre configuración en el que participaban jóvenes de distintas titulaciones universitarias, una estudiante tomó la palabra, se dirigió a sus compañeros y compañeras de clase, al profesorado y creo que a los muros de la Universidad, exclamando:

“Cada vez nos exigen más. Ahora no basta con un idioma. Sé que dentro de poco no bastará con dos. Ahora no es suficiente con terminar la carrera, hay que seguir peleando con cursos, máster, especializaciones... Ahora hay que sentir más la presión del mercado laboral y se nos dice que hay que venderse y que la forma de venderse es cada vez más estrés. Mi padre se llevó toda la vida trabajando en la misma empresa, mientras que mi hermana lleva ya doce empleos en cuatro años, y más tiempo preparándose para un trabajo que trabajando. Antes alguien podía aspirar a vivir su tierra natal, su patria chica. Ahora se nos dice que es imprescindible moverse, no por placer, sino porque el destino está en una especie de continuo intercambio internacional de apátridas... De pequeña, mi madre me decía que a mí me iba a tocar una época mejor para vivir que la suya. Pero ahora calla. Está viendo cómo es mi época. Esto no hay quien lo aguante. Un día tendrá que explotar”.

Nos encontramos en una recta de sobretitulación (Sáenz, 2003) donde no existe un horizonte definido. Chang (2012) lo expresa bien mediante una metáfora: la educación superior “se ha convertido en una especie de teatro donde algunos deciden levantarse para ver mejor el escenario y obligan a los de detrás a hacer lo mismo. A partir de una cierta cantidad de personas en pie tiene que levantarse todo el mundo, y de resultados de ello nadie ve mejor el escenario que antes, pero todos están más incómodos” (p. 214). El precioso modelo de aprendizaje a lo largo de toda la vida se ha transformado en un alienante proceso de autoformación laboral sin tregua. La competitividad ha entrado con virulencia en el mercado laboral en varios sentidos. Los dos aspectos más asfixiantes en torno a la creación de estrés a este nivel son la rotura de fronteras que ha ampliado el campo de competencia, y los cambios continuos de criterio, de tal forma que una formación iniciada hoy deja de tener garantías frente a una ocupación mañana. Esta exigencia de disponibilidad formativa cada vez con menos fisuras se combina con el auge de la oferta virtual, de tal forma que las antiguas barreras físicas y temporales ligadas a los desplazamientos no son hoy una excusa para sortear la autoformación continua.

No solo los discentes sufren en mayor grado una carrera vertiginosa de cambios orientados a un estrechamiento del tiempo. Las actividades institucionales constituyen otro buen ejemplo. En estos momentos, prácticamente todos los colegas que conozco saltan con reacciones diversas cuando aparece el tema de la virtualidad en la comunicación. De repente el tiempo ha sufrido un cambio drástico. La acotación del trabajo universitario queda difusa. Este efecto se observa en varias dimensiones. Una de ellas es la tutorización. A la comunicación cara a cara, perfectamente acotada en el tiempo y el espacio, se *le suma* la relación virtual mediante consultas por correo electrónico o foros de discusión asociados a asignaturas. No ha tenido lugar una transformación del trabajo, sino una multiplicación.

Esta circunstancia, propia de la época que estamos construyendo voluntariamente, está teniendo respuesta contundente en cada vez más lugares y dimensiones.

Proliferan las ciudades lentas, la comida lenta, el decrecimiento sostenible y otras muchas iniciativas que constituyen una llamada de atención frente a este crecimiento exponencial de la asfixia (Novo, 2010). Una buena tarea docente requiere sacrificar algunos epígrafes de un programa y favorecer más profundidad en su tratamiento, más reflexión individual y colectiva, más oportunidades para cotejar el supuesto aprendizaje con las situaciones contextuales cotidianas. Tras los años, en lugar de desaparecer casi por completo el recuerdo de los contenidos de una asignatura muy ambiciosa en el número de epígrafes de un programa, permanecerá buena parte de los contenidos abordados por una asignatura que se planteó mezclar cotidianidad, reflexión y teoría en dosis digeribles.

Cambios en la identidad

Ha sido muy habitual, hasta la fecha, que alguien responda con un “soy albañil” o similar al preguntarle por su identidad. El trabajo formaba parte de ello. Ahora se observa un creciente abandono de tales referencias, amparado en la inestabilidad propia de varios aspectos de la vida. Cada vez parece ser más difícil permanecer en el mismo puesto de trabajo, vivir en el mismo lugar, mantener los mismos contactos humanos. En su lugar, lo que viene a definir mejor la identidad es cada vez más el consumo y cada vez menos el trabajo (Bocock, 1995). Pero del mismo modo que se ha denunciado cansinamente con respecto al trabajo y sus productos, el consumo también es objeto de alienación. El trabajo no es hoy un componente de la identidad, sino el vehículo para obtener el dinero que hace falta para fabricar identidad consumiendo.

Cabe esperar que este proceso configure cada vez más el modo en que los estudiantes construyen su experiencia en la Universidad: motivos para escoger una carrera o un itinerario formativo o un postgrado. Educados como lo están siendo en la precariedad de todas las facetas de la vida, la titulación reduce también su aportación a la construcción de identidad. Esta dinámica queda reforzada también por las reformas en materia de educación superior, donde aquello que les dio el grado o licenciatura, por ejemplo, tiene una importancia decreciente frente al resto de currículos, donde es fundamental la sucesión de postgrados y especializaciones. La titulación inicial y el recorrido posterior terminan construyéndose como vehículos que acercan al futuro egresado a la dimensión del consumo, cuyo estilo o cuya forma de ser concretado expresará una imagen pública del yo, una construcción de estilo de vida (Chaney, 2003). Es una posición social lo que se anhela y no un ejercicio profesional. Así sentencia, entre otros, George (2003) cuando indica que los estudiantes que buscan incrementar su cultura, alimentar su condición de miembros de la ciudadanía activa o adquirir críticamente conocimiento constituyen una minoría. Lo más característico es encontrar estudiantes y progenitores que piensan en la Universidad como una vía para alcanzar buenos trabajos en el sentido descrito. Estas afirmaciones no constituyen una crítica a las víctimas del proceso. Las personas somos sensibles a la cultura del miedo, que contiene la partícula del miedo al desempleo.

El profesorado sufre también fuertes cambios de identidad. Sigue siendo mayoritario el modelo de un buen académico, en el sentido de que constituye un ejemplo en docencia e investigación, vive comprometido con la academia, asesora a otros miembros de la institución, busca medios, constituye un buen embajador académico y vigila que se mantengan los valores académicos (McFarlane, 2011). Sin embargo, cada vez es más abundante el perfil del profesor como un corredor de bolsa, que intercambia, compra o vende conocimiento (Yogev & Michaeli, 2011).

Cultura de la propiedad

En el relato que encabeza este capítulo he acudido a escenas tal vez de película. Resulta difícil imaginar una comunidad que disfrute la paz, la convivencia y el ocio en tal grado como queda dibujado en la narración. El objetivo es observar el contraste con la actitud de Jaime, el propietario de la idea de unicornio. La propiedad es un elemento fundamental en las dinámicas de los mercados. Si uno de los mecanismos fundamentales es la ambición individual, es imprescindible que existan garantías que protejan a quienes poseen algo para que nadie adquiera derechos sobre ello. La posesión original se circunscribía a lo tangible: una moneda de oro, una mesa de madera, un buey. Como ya he indicado, el crecimiento del mercado requiere adentrarse cada vez en más esferas, ya que los territorios son limitados y amenazan con ser incapaces de saciar la insaciable necesidad de crecer. Las patentes y la propiedad intelectual son elementos fundamentales en esta búsqueda desesperada por encontrar vías para el crecimiento. De este modo, se aplica la propiedad a todo objeto posible, desde el software hasta los genes (Holloway, 2002). Es más, como el conocimiento se anuncia como un ente limitado hoy pero ilimitado en el futuro, la apropiación del conocimiento constituye una piedra angular, de tal forma que “se ocupa una gran cantidad de recursos en la protección del conocimiento propio y en la apropiación del ajeno” (Canals, 2003, p. 73).

La Universidad sufre un fuerte dilema en este campo. Por un lado, la ciencia se nutre de la comunicación abierta, crece, se robustece y se pone a prueba gracias al trabajo en paralelo de multitud de personas que han aprendido su quehacer compartiendo conocimiento. Ocurre del mismo modo con la docencia, donde típicamente el profesor regala su sapiencia a un auditorio dispuesto a recibirla y ponerla en funcionamiento para hacerla crecer. Por otro lado, la empresa necesita el conocimiento como una ventaja competitiva, compartirlo es como dar a conocer la famosa fórmula secreta de la Coca-Cola, es dar armas al enemigo. Trabajar para los intereses del mercado es atentar contra el espíritu académico en lo tocante a compartir conocimiento. En parte, este dilema se va salvando con iniciativas mixtas como es acudir a códigos y contenidos abiertos bajo la lógica mercantil de mostrar a los clientes el producto antes de ser adquirido, o compartir conocimiento entre grupos de trabajo diverso e incluso entre universidades con el ánimo de potenciar la solución transdisciplinar de retos complejos y utilizar en red recursos que son inaccesibles en las unidades por separado.

Se observan entonces dos momentos claramente diferenciados. Cuando se abordan retos generales, el trabajo se lleva a cabo mediante la tónica habitual en ciencia. Pero cuando se crean desarrollos muy específicos, la presión para ser privatizados es muy fuerte. Ocurre que estos desarrollos cada vez con más frecuencia son motivados por subvenciones también específicas generadas por las organizaciones privadas interesadas en ello. La lógica de las patentes y de la propiedad intelectual es fundamental para el éxito de tales aspiraciones. Así, un grupo de investigación en psicología trabaja en conexión con el resto del mundo para entender mejor las motivaciones de los clientes a la hora de ser capaces de pagar un precio concreto por un tipo de producto. Pero cuando se trata de dar forma a un protocolo de medida preciso, la empresa que consiga su propiedad obtendrá una ventaja competitiva de gran valor, tanto para su uso privado como para el negocio de su distribución.

Mano de obra

El análisis mencionado de Manzano-Arrondo y Andrés (2007) especifica las características de la mano de obra que requiere el mercado global. En síntesis, se necesitan personas dispuestas en el espacio, en el tiempo y en el cometido. Para la disponibilidad espacial se alimenta una fuerte cultura de la movilidad, que implica poner en marcha todo tipo de incentivos para que los estudiantes se acostumbren ya desde la formación académica a cambiar de Universidad y de país, como antesala de lo que se espera que realicen durante su vida laboral. Para la disponibilidad temporal, se construye la cultura de la precariedad, donde nada es constante, todo es inestable y es preferible no dar por sentado la duración de nada. Y para la disponibilidad temática, es importante enseñar hacia el autoaprendizaje, la búsqueda de formación especialmente on-line y el aprendizaje a lo largo de toda la vida (laboral).

Sin duda, estos procesos tienen efectos positivos en otros ámbitos de la vida personal y social. El autoaprendizaje alimenta la autonomía e independencia, siempre y cuando no se organice en torno a una dependencia continua de formación para sumergirse en un estrés vital, resultado de permanecer continuamente a la altura de las exigencias en el mercado laboral. La versatilidad temática redundará en una visión más compleja de la existencia y del mundo, una visión multidisciplinar de las cosas, pero solo cuando el conocimiento es su materia prima. Sin embargo, la disponibilidad temática que necesita el mercado está más ligada a competencias o ejecuciones concretas, a ser capaz de rendir en contextos dinámicos y flexibles. Es admirable la persona que ha estudiado medicina y que a su vez cuenta con una amplia cultura musical y experiencia en el cultivo de flores o en platos exquisitos. Tal vez muestre una gran soltura arreglando cualquier desperfecto en su casa o en la mecánica de sus electrodomésticos. Pero no es esa la que requiere el mercado. Hablamos, por ejemplo, de alguien que se ha dedicado siempre a la contabilidad con libros de registros, que se adapta sin problemas al software informático con el advenimiento de los ordenadores y que ahora se forma rápidamente al trabajo

desde casa, con un teléfono móvil. Es capaz de dominar los últimos programas sobre su especialidad y asumir ágilmente los cambios que en ella tengan lugar.

La movilidad es un regalo para la formación integral de las personas y el contacto entre culturas. Pero ese tipo de movilidad implica también estabilidad. La persona que se alimenta de una cultura y alimenta a esta, requiere tiempo, mucho tiempo, hasta que la comprensión mutua es suficiente. En ese proceso, hace amistades que duran toda la vida, comprende el lugar y se deja comprender por él, se mezcla y establece lazos profundos. La movilidad que exige el mercado es más volátil, donde las personas se encuentran continuamente de paso, llevando consigo sus propios hábitos y sin oportunidad de alimentarse ni alimentar. La sensación de estar de paso obliga a promover relaciones superficiales con las personas y los lugares, a no establecer fuertes vínculos ni comprometerse. Para la movilidad se requiere capacidad de aprendizaje de idiomas, especialmente del inglés como esperanto de los negocios, del turismo, de la tecnología y de la ciencia.

La disponibilidad temporal es tal vez la peor del trío, ya que no tiene efectos positivos de ningún tipo. En el campo del trabajo, un efecto muy visible es la modificación de los conceptos “trabajo”, “paro” y “tiempo dedicado al empleo”. Así, se observa que ya no queda clara la frontera entre los estados “ocupado” y “desempleado”, puesto que muchas personas se encuentran en procesos de inestabilidad y parcialidad impensables hace años. Con respecto a los índices estadísticos, esta graduación de grises, entre el negro y el blanco, es bien aprovechada, puesto que cada vez se introducen más variantes en la categoría “empleado” y se extraen más posibilidades de la categoría “en paro” (Rodríguez, 2004). Además, el tiempo del trabajo ha sufrido dos tendencias curiosas. Por un lado, cada vez es menor el tiempo de “trabajo efectivo”, mientras que es mayor el “tiempo que rodea al trabajo”: más tiempo para el transporte, más tiempo para la formación, más tiempo para la adecuación del resto de las facetas de la vida a las imposiciones del trabajo, más tiempo para la búsqueda de empleo, más tiempo muerto entre ocupaciones, más tiempo de disponibilidad (como ocurre con las personas semiocupadas en restaurantes de comida rápida, que deben encontrarse disponibles en un espacio de dieciséis horas para trabajar una), etc.

Este sistema de alta cualificación dinámica y flexible en varios sentidos no se mantiene si no coexiste con otro perfil de mano de obra situado en las antípodas del primero. Como denuncia Sousa (2006), junto con la cualificación se requiere una importante masa de trabajadores con la formación mínima indispensable para engrosar las grandes cantidades de puestos que no requieren cualificación y sí condiciones laborales indignas. La brecha educativa tiene una importante función que cumplir aquí y está sometida a luchas dispares. Si bien cada Estado sueña con una población muy cualificada que pueda competir en el duro mercado internacional, el diseño de un mercado planetario diferenciado exige que cada zona del planeta y cada capa dentro de cada zona asuma el papel que la eficiencia global requiera, lo que implica distinguir entre países basados en la cualificación y países encargados de suministrar mano de obra esclava.

Cuando el perfil de egreso que requieren las direcciones de empresas se publica expresamente, el resultado es el mismo que se describe por parte de quienes analizan las reformas de la Universidad. Lo que tales direcciones desean es (Bendicho, Guerrero y Mel, 2003; Lisbona, Palaci y Agulló, 2008): personas con capacidad de adaptación al cambio, con iniciativa (que aporten algo a la empresa), capaces de trabajar en equipo y de aprender, comprometidas con la obtención de resultados, con flexibilidad para replantearse lo que hacen y cómo lo hacen, que hablen idiomas, consistentes con la misión de la organización y activas mediante altos desempeños a nivel individual y organizacional.

Aristocracia de los mejores

Ser la mejor o el mejor, contar con los mejores o las mejores, encontrarse en medio de lo mejor, son sentencias que se valoran muy positivamente. En el capítulo sobre el marco de calidad nos adentraremos con algo más de profundidad en qué cosa significa eso de lo mejor y en qué medida constituye un juicio ideológico con una gran potencia de configuración de aspiraciones y cotidianidades. Ahora es importante denunciar que la Universidad de los mejores o para los mejores es una preocupación antigua pero tan fortalecida en estos momentos como perjudicial al objetivo de una Universidad comprometida.

En cierta ocasión asistí a un acto en el que rector de la Universidad entregaba premios que distinguían a los expedientes más sobresalientes de cada titulación. En su discurso habló con orgullo de la Universidad que deseaba, una *aristocracia de los mejores*. Reconozco que los pelos se me pusieron de punta.

Si ser el mejor significa obtener el mejor de los expedientes y este se traduce en la obtención de las calificaciones más altas, es importante detenerse unos instantes para analizar qué cosa es esa, cómo se ha llegado a ello y qué tipos de institución y sociedad construimos mediante estas prácticas. Como he anunciado, estas preguntas intentarán obtener respuesta en un capítulo posterior. Aquí resulta especialmente relevante destacar que el refuerzo de esa aristocracia implica un peligroso proceso de moldeamiento de la conducta, donde el mensaje que se les envía a los estudiantes universitarios es: lo importante consiste en obtener las calificaciones más altas. Se trata de una competición interna. El mejor no puede serlo más que uno. El resto pasan a engrosar el nutrido grupo de “los no mejores”. Dedicar tiempo, esfuerzo e ilusión a tareas que no sean traducibles a un incremento en la calificación puede resultar desadaptativo. Si la experiencia en la Universidad debe ser esto y si lo que quiere la sociedad es contar con personas que lo priorizaron, son cuestiones que cuando menos deberían ser debatidas.

Imagen de marca

La competencia se ofrece desde el marco defensor de los sistemas de mercado como un mecanismo de progreso. Ya he abordado el asunto. La competencia lleva

a ofrecer más por menos, en teoría, y a invertir en imagen, persuasión, deslocalización y otros mecanismos, en la práctica. Una prueba de ello es lo que está ocurriendo en la Universidad, a juicio de Wareaas y Solbakk (2009), quienes denuncian la entrada triunfal del *branding* en el contexto universitario. El *branding* es el conjunto de procedimientos que se ponen en marcha para procurar una buena imagen de marca. La imagen de marca es eso que permite que alguien pague mucho más por un balón de Nike que por exactamente el mismo producto pero sin el logo. En el mismo sentido y en el contexto de las universidades, no es tanto lo que estas puedan hacer por el conocimiento, sino la imagen que puedan construir en la mente de sus posibles clientes.

En una ocasión mi profesor de historia en la escuela primaria me castigó por no saber una pregunta sobre un acontecimiento que había explicado días atrás. El castigo consistía en copiar varias veces la lección del libro. Buena prueba de la ineficacia de la medida es que no consigo recordar el contenido del supuesto aprendizaje ni el momento histórico ni el capítulo del libro. Lo que sí recuerdo es lo que hice: antes de culminar la primera copia comencé a divagar. Mi texto no obedecía en absoluto a lo que expresaba el libro. Escribí lo que se me antojó. Incluso estuve redactando en qué medida el profesor me parecía antipático y desagradable. Fui llenando hojas hasta que el monto final daba la apariencia que debería tener, según mi juicio, el producto del castigo. Pasé la prueba. Algo nervioso fui hacia el docente malvado y le puse sobre la mesa el resultado de mi trabajo. Ante mis ojos tomó en sus manos el grueso de hojas sueltas. Las pasó con rapidez simulando que las leía. Después las partió por la mitad y me dijo “Manzano, que no vuelva a repetirse. Espero que en la siguiente ocasión sepa usted perfectamente responder a mis preguntas. ¡Siéntese!”.

El objetivo de la tarea no era aprenderme la lección, sino ofrecer un producto que tuviera la apariencia requerida. Observo que la Universidad, mediante procesos similares al *branding*, puede estar embarcada en lo mismo. En ocasiones la imagen exige autenticidad, sin la cual aquella es inviable. En ocasiones, la imagen se ve facilitada con autenticidad, aunque no la necesita. Y en ocasiones, la autenticidad llega a resultar contraproducente. Parecer, por tanto, no es ser, ni constituye una garantía. En el mundo empresarial se habla de *valor añadido*. La imagen busca construirlo. La persona que es capaz de pagar el doble por una camiseta si esta tiene un logo, está expresando, mediante su acto, que la imagen de marca vale mucho. Se ha conseguido creando valor. La Universidad se ha embarcado en esta aventura. Debe competir con sus semejantes para atraer la atención y la opción de una cantidad difícil de estimar de clientes, ya no solo de su entorno local, sino del planeta entero mientras tengan la posibilidad de formarse a distancia o de acceder a ayudas de movilidad. La competencia es fiera y el mercado ya ha mostrado la efectividad de los valores añadidos, que nada tienen que ver con el conocimiento sustantivo que se construye, con lo que se enseña y aprende, sino con esa dimensión de los símbolos más cercana al consumo de estilos de vida y de identidades.

Tristemente, si esta versión triunfa, tendremos estudiantes que han escogido esta o aquella Universidad recurriendo a los mismos mecanismos que pusieron en marcha para calzar estos o aquellos zapatos deportivos. No miraron la suela, ni el material, ni dónde estaban confeccionados, ni la garantía. Bastó con la marca y la moda.

Algunos aspectos positivos

Los párrafos anteriores pueden dar la impresión de un continuo quejido, una impresión muy pesimista sobre la reforma y la institución universitaria del futuro. Algo cierto hay en el sentido de que he destacado los aspectos negativos del asunto, en buena medida sustantivos y esenciales de la Universidad que parece avecinarse y cuyos primeros pasos ya se viven. Sin embargo, es solo la mitad del camino, lo que Freire llamaba etapa de la denuncia. El resto es el anuncio, la esperanza, la visión de oportunidad y capacidad.

La tendencia mercantilizadora llama a diversos aspectos interesantes:

1. La Universidad que tenemos dista mucho de ser ideal. En diversos aspectos se quedó anquilosada e inútil para cualquiera de los tres polos de tensión presentados. Entre los vicios que la caracterizan (más en unas universidades que en otras y en unas regiones que otras) destaca la existencia de juegos de poder internos, de mediocridad docente e investigadora y de hábitos de desidia. Estos aspectos no mueren con las reformas, pero reciben un duro golpe cuando la cultura empresarial de la eficiencia y la eficacia llama a la puerta. Exige más transparencia y responsabilidad, criterios más claros, rendición de cuentas, utilidad, calidad. Constituye un fuerte revulsivo al aletargado talante académico tradicional.
2. Muchos aspectos que empujan a la mercantilización pueden ser utilizados para otros fines. La libertad de cátedra, indirectamente golpeada, pero no de muerte, sirve como marco de incalculable valor para utilizar los cambios en fines no mercantilistas y sí políticos. Así, la necesidad de los mercados de que la formación se centre en problemas y no en disciplinas, de que se trabaje en grupo, de que se forme en la autoformación, entre otros aspectos, implica la construcción de conocimientos prácticos muy útiles para los procesos de transformación social.
3. El ímpetu de la entrada mercantil en la Universidad, si bien ha sido recibido mayoritariamente con un vergonzoso talante obediente, ha despertado fieras indignaciones y robustos procesos de resistencia. Las reformas universitarias que barren el planeta para acercar el trabajo de la institución a las necesidades de los mercados han revitalizado los movimientos y las aspiraciones de mayor politización. El polo político y social ha tomado fuerza

repentina y emergen voces disidentes con una fuerza y una frecuencia que no tenían lugar desde hacía mucho tiempo en Occidente. Tal vez por ello “asistimos a la revalorización del ideal democrático en la vida social, cada vez más motivado por las posibilidades de decisiones basadas en el conocimiento” (Oliveira, 2007, p. 3).

La Universidad comprometida en el contexto de crisis

Buena parte de las presiones que se ejercen sobre la Universidad, desde fuera y dentro de sus muros, son heredadas, acompañantes habituales en su historia. Ocurre con la mayor de las ausentes: la necesidad de compromiso con el bien común desde sus tres actividades definitorias. Siempre ha estado ahí, llamando a la puerta, aunque esta le responda habitualmente cerrada o ligeramente entreabierta. Lo que hay de novedoso es la fuerte penetración de las aspiraciones y lógicas del mercado, que he analizado a lo largo de este capítulo. A diferencia de presiones existentes previamente, esta ha tenido un éxito sin precedentes en la extensión y la profundidad de las reformas que justifica. Nunca la Universidad había cambiado tanto y tan rápidamente hacia el mismo frente.

En un momento anterior utilicé el modo en que los gobiernos occidentales han reaccionado frente a la crisis financiera y el modo en que no reaccionan frente a las abundantes crisis humanitarias, entre las que resulta especialmente insoportable el hambre que asola el planeta. Quienes viven directa e indirectamente ese problema y conocen la reacción frente a la dimensión financiera han podido exclamar algo parecido a un “Ojalá que esa convicción, esa unión, esa fuerza irresistible, esa cantidad de fondos, esa voluntad política, esa rapidez, esa efectividad se hubieran orientado con las mismas características a barrer de la faz de la tierra, de una vez por todas, la vergüenza del hambre”.

Así es como exclamo yo ahora: “ojalá que la determinación sin precedentes, la unidad y los medios que se están poniendo en juego para generar una revolución universitaria orientada a la hélice cuatrimotor, a fortalecer las debilidades del sistema capitalista globalizado, se destinaran al compromiso directo, claro, sin fisuras con el bien común”. Pero, de momento, no es así.

Cuatro componentes de la apuesta

La Universidad comprometida en el marco de la crisis es una apuesta contracorriente, invisible, ineficiente y contagiosa.

La Universidad comprometida es una apuesta contracorriente porque trabaja fuera del camino trazado, perfectamente delimitado por la inercia y que suele denominarse *realismo*. Se trata de un camino en el que la obediencia innovadora, es

decir, el acto de crear procedimientos para agilizar la implementación del modelo, recibe el nombre de creatividad. Es contracorriente porque requiere salir del corsé realista y representar a voluntades que trabajan en la creación de nuevos caminos, en el complejo diseño con que se transita en el terreno de la utopía. Aplica esfuerzo convencido por un futuro no programado desde el poder como sustantivo, sino buscado desde el poder como verbo, es decir, desde la construcción de iniciativas de base, de abajo arriba. Muchas de las personas más exitosas que conozco en el ámbito académico obedecen por completo al modelo de trabajo hiperespecializado cuya repercusión socioambiental no solo se escapa sino que no participa de las decisiones. Muchas de las personas socialmente más comprometidas que conozco en el ámbito universitario constituyen institucionalmente malos ejemplos, méritos extensos de entrega al bien común pero inútiles para la carrera académica. Y algunos casos, comparativamente muy pocos, han conseguido labrar expedientes brillantes en cuanto refuerza la institución y en cuanto requiere la ciudadanía planetaria. Las cosas podrían ser de otro modo. Pero están siendo de este.

La Universidad comprometida es una apuesta invisible. En mi experiencia personal, encuentro con frecuencia a personas que han practicado la doble actividad de miembro universitario y activista social o que llevan un tiempo poniendo en práctica una revolución docente o investigadora hacia el compromiso. McMillan (2011) habla de trabajadores de frontera, personas que transitan entre la institución de educación superior y las urgencias sociales a través de sus movimientos, personas que suelen permanecer invisibles pero que necesitan ser legitimadas por ambos lados de la frontera para realizar convenientemente su labor. Se encuentran en un estado que McArthur (2011) denomina *exilio*: una mezcla de experiencia y reflexión que esta persona hace desde fuera de la Universidad y que le ayuda a comprender vías para contribuir al compromiso social de la institución. Cuando los trabajadores de frontera coinciden, en su tránsito continuo desde el exilio, intercambian experiencias. La respuesta habitual, casi invariable, ha sido algo similar a “Pero, ¿entonces no estoy solo?”.

Se hace mucho. Se ve poco. Las tradiciones docentes e investigadoras transitan por senderos que difícilmente ven aterrizar experiencias de compromiso directo con el bien común. Van aflorando redes, asociaciones, revistas, libros, reuniones académicas..., pero constituyen vías fácilmente situadas fuera de los circuitos más transitados. La gran mayoría de los miembros de una asociación de compromiso social universitario en la que me muevo con frecuencia, se encuentran perfectamente en sintonía con las revistas de impacto tópicos de su disciplina, conocen y visitan los congresos de su área de especialización y comparten la jerga propia de su característica tópicamente académica, pero desconocen la red de Talloires, el modelo de Aprendizaje-Servicio⁶, el Observatorio del Compromiso

⁶ www.educacionenvalores.org/El-aprendizaje-servicio-un.html

Social Universitario⁷, la Universidad de las Naciones Unidas⁸, el Sistema Universitario Global⁹, etc. El trabajo cotidiano hace invisible estas iniciativas orientadas al compromiso de la Universidad con el bien común. No suelen participar de los cauces ortodoxos de comunicación científica, docente e institucional, salvo algunas excepciones. Las iniciativas supranacionales son invisibles. Somos muy torpes en este campo. Tras varios cursos académicos inventando prácticas en el aula universitaria, descubrí que ya estaban inventadas y eran practicadas por muchas personas a lo largo del planeta. Jamás me pasó nada parecido en herramientas de análisis de datos o de metodología científica, las áreas en las que me encuentro adscrito como especialista. Practicamos la torpeza y la lentitud porque la inmensa mayoría de nuestro trabajo es autodidacta y creador. Al mismo tiempo, en el mismo sentido, con la misma motivación de aportar algo en la construcción de un mundo mejor, un ejército de millones de miembros de las universidades se embarca en repetir las mismas experiencias, cometer los mismos errores y tropezar con las mismas piedras creyéndose y sintiéndose en soledad. Sin lugar a dudas, la visibilidad del compromiso es una asignatura pendiente y una columna fundamental en la construcción de la nueva institución universitaria.

La Universidad comprometida es ineficiente porque la invisibilidad potencia la repetición del trabajo y la aplicación de grandes esfuerzos para impactos desconocidos. He tenido la suerte de contar con un servicio de innovación docente en mi Universidad que ha creído en las propuestas que les he presentado en diversos cursos académicos. La ayuda económica que he recibido para ello ha sido suficiente. No obstante, puede parecer ridícula comparada con la que recibo por otras vías, consideradas más ortodoxas. El rendimiento institucional de mi trabajo es muy superior cuando el proyecto que presento se encuentra dentro del camino *realista* que cuando transito por el *del compromiso*. Como ya he apuntado, el perfil del investigador hiperespecializado es altamente eficiente, frente al hipercomprometido, en términos de réditos institucionales. La eficiencia no habita en la casa del compromiso. No hoy por hoy. Para solucionarlo, junto con la visibilidad, es necesario incluir las prácticas comprometidas dentro de los parámetros de excelencia a niveles individual e institucional, así como promover el conocimiento de esa dimensión tan extensa y profunda como raramente conocida.

La Universidad comprometida es contagiosa porque aun desde su ineficiencia y su difícil visibilidad, suele trocar en más compromiso cuanto toca. Cuando en el año 2001 un economista y un psicólogo comenzamos a dar forma a la idea de construir un colectivo de profesorado comprometido, implicado en diversos frentes docentes, investigadores e institucionales, no dimos crédito a la impresionante reacción. En cosa de un mes, nuestra lista de miembros llegaba ya al centenar, proveniente de

⁷ www.guni-rmies.net/

⁸ www.unu.edu/

⁹ www.friends-partners.org/GLOSAS/Global_University/Global%20University%20System/Synopsis/2002/Snopsis_of_GUS_12-16-02/Synopsis_of_GUS_12-16-02.htm

algo más de veinte disciplinas científicas. Gracias a esa experiencia, cada reinven- ción de lo que ya existía en otro lugar nos ha ido permitiendo conectar con iniciati- vas diversas en los rincones y las ocasiones más insospechadas. Las instituciones, a su vez, quedan tocadas. Ya es difícil enumerar la coincidencia de universidades y centros que se han embarcado en iniciativas de compromiso social a partir de las prácticas de sus miembros. La maltrecha pero superviviente autonomía univer- sitaria y su pareja, la libertad de cátedra, constituyen fortalezas de la institución universitaria que pueden ser encaminadas sin problemas hacia el advenimiento de la Universidad comprometida. No solo pueden, sino que están siendo utilizadas en ese frente a partir de multitud de iniciativas que nacen desde la base, gracias a la actividad de miembros con la doble condición de agentes universitarios y activistas. Las iniciativas, frecuentemente torpes, van solucionando problemas de implemen- tación, trazando caminos que, una vez transitables, pueden ir siendo incorporados al *paquete realista* de las decisiones institucionales. Como resultado, también es cada vez más frecuente que las universidades, como institución, vayan adoptando principios, protocolos, acuerdos o prácticas en torno al trabajo socialmente compro- metido. Por tanto, vivimos también el robustecimiento de la hélice emancipadora. Los colectivos universitarios y las estructuras supranacionales de educación supe- rior se van llenando de ideas, marcos teóricos y prácticas orientadas directamente al bien común. El espíritu de red propio de esta dimensión es un aliado de gran valía.

Por todo ello, la oportunidad para una revolución multidimensional en el seno de la educación superior sigue en pie, llamando a la puerta, cobrando la forma de una crisis a varios niveles. En esta llamada abundan las experiencias y los marcos teó- ricos. Con la intención de ejemplificar enfoques concretos como vías operativas para salir de las crisis, procede adentrarnos en dos de ellos.

En primer lugar, ya hemos visto que la institución se ve sometida a una fuerte tensión por la mundialización economicista que la empuja a constituirse en ins- titución globalizada con un talante desconocido hasta el momento. Sin embargo, es importante que cumpla su función local, regional o nacional, que reaccione de forma peculiar ante su propio contexto. Se trata de construir un resultado nuevo. Hablamos de la creación de la *Universidad glocal*, como una de las características de la institución comprometida. Precisamente por ese distintivo de compromiso con el bien común, la Universidad glocal se distancia sensiblemente de la solu- ción mercantil, en la que la propuesta consiste en competir en el ámbito global imitando los modelos de éxito y diferenciándose paralelamente mediante buenas estrategias de *branding* que incluyan las fortalezas locales.

En segundo lugar, la docencia orientada al compromiso es una buena solución a las crisis, si se refuerza el carácter docente e investigador, si se revitaliza la orientación política y si se elimina el economicismo al acotar la dimensión económica dentro del campo político que le corresponde. Esta labor en torno a la docencia implica la orientación hacia profesionales con buena preparación en términos no solo téc- nicos o laborales, sino también científicos y de ciudadanía planetaria. Un aspecto

muy relevante de este movimiento lo constituye el esfuerzo por asociar la docencia a los problemas reales del entorno local. Se han puesto en marcha multitud de iniciativas y varios modelos y enfoques de trabajo, entre los que abordaré en breve el paradigma del *aprendizaje-servicio*. Constituirá un buen botón de muestra para la docencia comprometida.

La Universidad glocal y el aprendizaje-servicio muestran, por tanto, cómo llevar a cabo una buena labor eminentemente académica, al mismo tiempo que se está realizando una buena labor política.

Entre lo local y lo global: la Universidad glocal

Resulta difícil no suscribir el deseo de que la mundialización consistiera básicamente en un proceso encaminado a la superación de las estructuras sociales injustas, hacia la convivencia no solo entre las personas, los países, las culturas..., sino también de la sociedad con su hábitat planetario. Hablamos de un mundo sin desequilibrios de poder donde la diversidad no es motivo para justificar privilegios y opresiones sino una feliz coincidencia de gente diferente que aspira al mismo objetivo finalista de la felicidad, el bienestar o el bienestar. Tales aspiraciones terminan y comienzan desplazadas hacia objetivos indirectos o efectos colaterales en una gestión planetaria descrita ya en términos de mundialización economicista.

La aspiración de un mundo mejor pasa por una construcción pertinente de la sociedad del conocimiento, no en el sentido de una sociedad en la que el conocimiento constituye una mercancía de máxima relevancia, sino en la que el poder de su construcción, implementación y disfrute se encuentra perfectamente distribuido en el contexto planetario. Para este objetivo, la acción universitaria es fundamental. Constituye una piedra angular. Si a ello se le suman las características tradicionales ya presentes como entidad científica y académica, la Universidad ha de ser eminentemente una institución planetaria, internacional, mundializada.

La defensa de una Universidad mundializada o internacionalizada no debe hacer sombra a otro aspecto fundamental: la diversidad real, la coexistencia de distintos contextos multidimensionales. Por fortuna gozamos de un mundo con infinitud de matices en todos los rincones y sentidos imaginables. Las universidades son seres tangibles que han surgido históricamente en lugares concretos, caracterizados por una red de atributos culturales, de identidad nacional, históricos, lingüísticos, sociológicos, psicológicos, antropológicos... Una mundialización mal entendida podría llevar a la insensatez de imponer un modelo único de funcionamiento y de objetivos operativos que generan homogeneidad y uniformidad (Rizvi, 2006), disfrazados frecuentemente bajo otros epígrafes como convergencia, protocolos comunes, acuerdo o entendimiento. Como modelo teórico la mundialización homogeneizadora es aberrante. Pero la práctica supera el calificativo, pues “no pasa un mes sin que más universidades de los países desarrollados transmitan a los

países en desarrollo verdaderas cajas negras, con programas cerrados, que no son resultado de diálogo, que no tienen en cuenta el local, los intereses, la cultura de los países receptores y por los cuales se cobra en moneda fuerte. Hay situaciones que ultrapasan los límites de la decencia. Es el caso de aquellos que, además de vender paquetes cerrados, manifiestan su intención de crear sistemas globales de reconocimiento de estudios y de acreditación de programas e instituciones, otorgándose el derecho de decir, en todas partes, lo que tiene y lo que no tiene calidad” (Rodríguez, 2007, p. 7). El efecto, según denuncia García (2008), se mide en renuncias de las instituciones locales con el objetivo de buscar una buena competencia en el terreno global, asumiendo con rapidez y eficacia las directrices de la homogeneización.

Frente al tsunami economicista descrito y que tiende a la homogeneización global, se levanta una comprensible resistencia que, entre otros aspectos, busca proteger los tesoros locales. Se abre entonces una batalla entre las esferas local y global. Surge entonces la propuesta de la glocalización.

Glocalización

En torno a los procesos que abarcan diferentes territorios del planeta se han establecido muchos términos y existe cierto caos al respecto. Se habla de internacionalización, globalización, convergencia, localización, transnacionalismo, macdonalización, cococolanización, etc. (Goodman, 2007). Una de las últimas adquisiciones, víctima también de diversos significados, es la *glocalización*.

La versión más extendida establece que la glocalización implica recontextualizar procesos globales a entornos locales (Saainen, 2009), lo que constituye una especie de *personalización* local de tendencias, modelos o culturas globales (de lo global a lo local). También es considerada como la construcción de lo global a partir del trabajo en nodos de culturas locales (de lo local a lo global, Acosta, 2003). Por su parte, Giulianoti (2007) propone identificar cuatro categorías de glocalización:

1. Relativización: compromiso con la diferenciación, preservando las instituciones, las prácticas y los significados de la propia cultura, dentro del nuevo contexto global.
2. Acomodación: para preservar los elementos clave de la propia cultura, se adoptan pragmáticamente las instituciones, las prácticas y los significados de la global.
3. Hibridación: se busca una síntesis entre los elementos de la propia cultura y de la global.
4. Transformación: se aceptan los nuevos patrones directamente o tras algunas novedades fruto de la adaptación local.

Antes de sobrevenir la corriente mundializadora economicista y la ingente cantidad de producción científica y literaria asociada, los estudios sobre la convivencia de culturas contaban ya con amplia tradición. Uno de los campos más extendidos lo constituye la situación en la que personas provenientes de un contexto cultural determinado emigran a zonas con referentes muy distintos. Tiene lugar entonces un proceso de *aculturación*, es decir, de encuentro entre referentes distintos que puede adoptar distintos resultados. Berry (2005) abordó esta situación considerando el modo en que el grupo migrante se orienta con respecto a su cultura de origen y a la del contexto de llegada. En la medida en que esta persona (o el grupo) se oriente más o menos hacia su cultura original o la del grupo receptor, tiene lugar una categoría distinta de aculturación, que puede sintetizarse en la tabla 5. Observando el fenómeno de la coexistencia entre una cultura local y una tendencia globalizante, la glocalización apuntaría hacia el resultado integrativo: se consigue combinar la cultura local con la global.

Tabla 5. Resultados de aculturación según Berry (2005)

Orientación hacia el otro grupo	Orientación hacia el propio grupo	
	-	+
-	Marginación	Separación
+	Asimilación	Integración

El enfoque de Berry ha sido criticado por obviar, entre otros aspectos, que el grupo no dominante carece de facilidades para concretar orientaciones culturales y que suele encontrarse abocado hacia un resultado concreto debido a la tendencia que genera el grupo receptor dominante (Paloma et al., en prensa). Comienza a comprenderse con cierta nitidez esta crítica al intentar asociar la clasificación de culturas local y global con culturas autóctona e inmigrante, respectivamente. Desde la perspectiva de los desequilibrios de poder, es la global la que ejerce la función de cultura autóctona desde el momento en que domina la situación, aterriza con un poder frente al que las culturas locales tienen serias dificultades para resistir.

La mundialización economicista busca la asimilación, es decir, que las culturas locales sucumban ante la lógica del sistema de mercado global, adoptando sus valores, estándares de calidad, prioridades, mecanismos, etc. Los movimientos de resistencia suelen acudir a la separación como estrategia, intentando reforzar las culturas locales frente a la fuerza global.

Considero que estas aproximaciones son interesantes pero que guardan ciertas limitaciones cuya superación excede a los objetivos de este trabajo. Así, por ejemplo, es necesario abrir un debate en torno al grado en que los elementos en juego son incompatibles o compatibles, de tal manera que la aculturación o la glocalización deba o no consistir en una mezcla o selección de elementos de ambas tendencias. Mi impresión

es que la glocalización debe ser un acto creativo o, más bien, una actitud de creación, donde emerge algo realmente nuevo y no una mera yuxtaposición de elementos. En este sentido de la creación libre es donde debe situarse la Universidad, amparada en dos fortalezas difíciles de igualar en los contextos generales de aculturación:

- Cuenta con una dilatada experiencia, desde los primeros momentos de su nacimiento histórico, asociada a la relación entre el contexto local y los procesos supranacionales de construcción del saber.
- Está basada en el conocimiento, el mismo que le permite generar teorías sobre aculturación o glocalización, así como la sistematización de prácticas asociadas.

La dimensión universitaria

La sentencia “actúa localmente, piensa globalmente” parte de dos sesgos: solo hay un lugar donde actuar y solo una posición desde la que pensar. Hay cuestiones, cada vez más, cuyo campo de actuación es el planeta, mientras que incluso en esa dimensión conviene tener presente las propuestas locales y el modo en que estas resuelven problemas en la práctica. Creo que la sentencia debería mejorarse en términos de “actúa glocalmente, piensa glocalmente”. En tal lógica es donde propongo que se sitúe la Universidad comprometida, siendo por tanto una institución glocal.

La Universidad glocal es aquella que participa activamente en dos frentes no solo compatibles sino coordinados y sinérgicos. Por un lado, cuenta con una sensibilidad especial frente a su entorno local, los problemas que padece, los retos a los que se enfrenta, las características físicas del contexto y la densa manta de atributos de su dimensión humana. Cada localización es un mundo y merece una Universidad que responda proactivamente a los anhelos de la ciudadanía local como ninguna otra podría. Por otro lado, es Universidad mundializadora, que se siente competente y ejerce su competencia en la construcción consciente y fundamentada de mundo. A la mundialización aporta su experiencia local y a su entorno específico aporta saber hacer internacionalizado.

Entre el polo más limitado geográficamente y el planeta en su conjunto, la Universidad ejerce su función por capas identitarias. Que la aspiración mundializadora genere universidades clónicas es un error desde todos los puntos de vista, incluyendo los preceptos biológicos en las condiciones de evolución de las especies, basadas en la diversidad original. Pero que cada Universidad se construya provinciana, incapaz de alzar la vista para ver el resto del planeta y actuar en él, constituye otro error imperdonable.

La Universidad en la que trabajo se inserta en la ciudad de Sevilla, un crisol de dimensiones, como todas las ciudades. En pleno corazón del mundo opulento, la urbe alberga unas 35 mil personas analfabetas, sin ninguna posibilidad de acceder al conocimiento. Cuenta con una importante y antiquísima presencia

gitana, a la que se han sumado en los últimos años personas provenientes de Marruecos, China, África subsahariana, América Latina y Europa del Este, principalmente. La coexistencia de multitud de culturas, religiones y referentes genera oportunidades preciosas que suelen dar paso, no obstante, a importantes problemas de convivencia basados principalmente en la ignorancia. El río Guadalquivir pasa por la ciudad, entre controversias por su utilización agrícola, paisajística, inmobiliaria, portuaria, cultural, etc., que requieren prácticas de participación, de diálogo y de investigación-acción. Los últimos huertos de la ciudad desaparecen, con importante resistencia de movimientos ciudadanos que reclaman una actitud más sabia, más centrada en un conocimiento extenso de los procesos. Miles de viviendas se encuentran vacías mientras que miles de personas no tienen hogar, sometido todo ello a la lógica del mercado inmobiliario y no a un análisis científico de la situación, a una generación de conocimiento pertinente ni a una intervención dialógica. Estos pocos ejemplos de entre un sinnúmero de panoramas constituyen un botón de muestra de las necesidades que una ciudad tiene en torno a la generación de conocimiento adecuado a su realidad concreta. Ese conocimiento tiene tanto de local como de planetario. Los problemas de convivencia entre culturas, de mercados inmobiliarios, de diálogo entre actores sociales, por ejemplo, son problemas globales que requieren un tratamiento universitario, es decir, basado en la generación e implementación de conocimiento. Del mismo modo ocurre en las capas donde se inserta la ciudad: la provincia, la región andaluza, el Estado español, la comunidad europea, la zona mediterránea, la dimensión latinoamericana, etc.

La Universidad glocal es consciente del lugar en el que se encuentra y de que es la única institución de educación y conocimiento superiores que tiene la oportunidad y el deber de ocupar esfuerzo específico en su realidad local, al tiempo que lo hace compartiendo conocimiento y procesos con el resto de las instituciones del conocimiento del mundo. No todo el nivel de actuación puede ser pensado en términos locales. Muchos problemas son estrictamente planetarios. En tal contexto, la tradición de red de las universidades es una potencia más en esta misión de entender el mundo y actuar en él.

Sin embargo, la tendencia observable en estos momentos es la de vaciar a la institución de contenido y motivación locales para llevarla, con las máximas aspiraciones de éxito, a la competencia planetaria con el resto de las entidades dedicadas a la investigación y a la educación superior. Por este motivo, la llamada hacia la Universidad comprometida es también una petición de glocalidad, de trabajo sabio que es capaz de llevar felizmente aspiraciones locales y mundiales. En esta petición se insertan autores mencionados ya como Ellacuría (1999) o Sousa (2006) cuando reclaman una institución universitaria internacionalizada pero con una sensibilidad nacional muy palpable, que se orienta especialmente a trabajar, junto con el resto de las instituciones de la sociedad, en solucionar los problemas que le son propios, que padece su gente y que le rodean en su espacio geográfico.

Entre la academia y la política: el aprendizaje-servicio

La construcción de una Universidad comprometida es el camino para politizar la Universidad o, dicho de otro modo, para llenar de compromiso directo con el bien común el quehacer universitario. Desde este sentido de la política y no como una profesión partidista, es como se debe hablar de una institución que por ser a la vez científica y educadora, sabia y maestra, es también a la vez académica y política.

Debe ir quedando claro, espero, no solo en qué consiste el trabajo comprometido de la institución, sino que el compromiso es consustancial a la Universidad, que no resta esencia sino que forma parte de esta y la potencia. Un buen ejemplo de ello lo constituye la docencia, cuyo cometido principal, parece existir acuerdo unánime, es procurar aprendizaje, un constructo sobre el que no cesamos de discutir.

Principios de enfoque

Si la misión de una actividad docente es procurar aprendizaje, es preciso hacer explícito el enfoque que se va a seguir para hacer realidad el objetivo. El que planteo sigue cinco principios.

1. Transformación. La persona que aprende se transforma. No tiene sentido establecer compartimentos estancos entre su actividad científica, profesional o cotidiana. Toda ella queda transformada, sea en el grado que sea, porque hablamos de la misma persona en cualquiera de sus dimensiones identitarias.
2. Motivación. Aprender debe ser un placer. Cabe procurar el modo de tal forma que quien estudia termina contando con una alta motivación interna. Escoge realizar la actividad de aprendizaje como quien leería una novela, pasearía o iría al cine.
3. Bienestar. No solo *mientras*, sino que también *tras* el proceso de aprendizaje, la persona se siente mejor consigo misma, cuenta con más autonomía, sabe estar mejor en el mundo..., cuenta en mayor medida con los indicadores de bienestar psicológico.
4. Compromiso. Tras el proceso de aprendizaje y, muy especialmente, con la práctica de quien ha aprendido, la sociedad se encontrará en mejor estado. Existe un inequívoco baño ético-planetario en el proceso de aprendizaje que facilita una actitud pro-socioambiental en los campos científico, profesional y cotidiano. En otros términos, el bien procurado es tanto el propio como el común.
5. Coherencia. Los cuatro puntos anteriores no solo son compatibles, sino que se necesitan mutuamente y se trabaja de forma conjunta. Si cualquiera de ellos falla, los otros tres peligran.

El desconocimiento sobre el funcionamiento psicológico de las personas o sociológico de los amplios grupos humanos puede mantener la creencia de que

transformación, motivación, bienestar y compromiso son compartimentos estancos o incluso incompatibles. Ya observamos en el capítulo anterior que existen evidencias claras en torno a la fuerte dependencia positiva entre bienestar individual y colectivo que subyace a la motivación de compromiso. Ocurre además que si el acto de aprender termina generando bienestar, entonces es fácil pensar que debería constituir un placer en sí mismo. Por último, si es posible un modelo tan positivo, donde todos los participantes obtienen altas cotas de satisfacción personal y sentido vital, ¿por qué defender otros enfoques? La única justificación confesable es la falta de credibilidad del modelo. Si encontramos evidencias de que el modelo existe, funciona y además es altamente eficiente en términos de rendimiento académico, ¿firmamos ahora?

Pues bien, las evidencias abruman. No solo el marco es coherente con la lógica y la experiencia personal, también las investigaciones indican que la docencia comprometida es académicamente muy positiva. Si a ello le añadimos las conclusiones del capítulo anterior sobre el bienestar del compromiso, entonces tenemos el cuadro completo.

Desde hace ya años se está poniendo en marcha un enfoque más o menos preciso para la construcción de estrategias docentes en el diseño de cursos académicos, que recibe el nombre de aprendizaje-servicio (APS). Los principios que lo sustentan son sencillos de exponer.

El modelo de aprendizaje-servicio

El APS consiste sintéticamente en organizar la docencia de las asignaturas de tal forma que los estudiantes aprendan sus contenidos al mismo tiempo que realizan un servicio en la comunidad. A raíz de ello, Butin (2006) presenta el APS como la estrategia pedagógica que intenta fundir tres frentes: la clase con el mundo real, la cognición con la emoción y la teoría con la práctica. Se trata de actividades desafiantes y complejas que van más allá del currículo formal de la educación superior, del voluntariado o de una relación con la comunidad (McMillan, 2011). Por su parte, Speck (2001), además de aportar más evidencias sobre el incremento de rendimiento académico que genera este enfoque, realiza una explicación muy clara al respecto y sienta las bases del principal enfoque que alimenta las experiencias de APS: el de promoción de ciudadanía.

Es fácil sentenciar que el servicio a la comunidad se debe casi exclusivamente a la tendencia de las personas de buen corazón que intentan aprovechar las oportunidades para ayudar a los demás, lo que Speck denomina enfoque filantrópico del APS. Junto a él, contamos con otro, el deber universitario de promover ciudadanía, expresado por el mismo autor en cuatro puntos: 1) la sociedad está fragmentada y no cuenta con espíritu de comunidad, debido a la fuerza del materialismo, el individualismo y la competitividad, 2) la falta de comunidad genera y mantiene injusticias, 3) la educación superior perpetúa las injusticias, actuando como síntoma y como causa de la

fragmentación social, es parte culpable de la crisis de comunidad y 4) la Universidad tiene el deber de romper esa tradición y crear comunidad, civismo y vida democrática. El enfoque filantrópico no es radical sino sintomático, a diferencia del promotor de ciudadanía, que sí se dirige a la raíz del problema, por lo que es preferido. El enfoque cívico exige una transformación radical que resocialice a los estudiantes empoderándoles, despertando sus mentes, promoviendo reflexión autónoma y trabajando los aspectos asociados al poder y a la opresión personal e institucional. Del mismo modo, se trata de una intervención orientada también al profesorado, a la institución educativa y a la sociedad en su conjunto a partir del trabajo universitario, para lo que tanto la clase como la relación con la comunidad en la que se desarrolla el servicio deben ser lugares de trabajo entre iguales y de mutuo respeto.

Coles (2005) realiza una síntesis de hallazgos en torno a la efectividad del APS, a partir de los cuales puede concluirse que los estudiantes reducen sus estereotipos raciales y culturales, incrementan su autoeficacia, sentido de la responsabilidad, conciencia de ciudadanía y desarrollo moral, adquieren habilidades de comunicación y liderazgo, comprenden mejor la complejidad y son más capaces de aplicar sus conocimientos en contextos reales. El APS aumenta la probabilidad de que los estudiantes se involucren en labores de compromiso social tras su graduación. A su vez, el APS tiene un impacto positivo en el rendimiento académico, el pensamiento crítico y el desarrollo cognitivo. Estos impactos entran de lleno en la conciencia universitaria, en el sentido de que los miembros de la institución suelen ser conscientes de que la educación superior es capaz de afectar muy positivamente al desarrollo de los individuos (Bovill, Bulley y Morss, 2011). Y Pike, Kuh y McCormick (2011) añaden que la documentación sobre las ventajas que se derivan de la participación de los estudiantes en comunidades es sensiblemente extensa.

Tras esta exposición, es fácil exclamar “¡Por fin! ¡La panacea!”. Sabemos que tal cosa no existe. El enfoque tiene sus problemas y sus condiciones de aplicación. Strier (2011) llama la atención acerca de múltiples tensiones, que surgen principalmente porque se reproducen desequilibrios de poder a favor de la Universidad y porque estas experiencias se insertan en contextos en los que la comunidad tiene necesidades que van más allá de los objetivos universitarios. Speck (2005) indica que muchos estudiantes viven negativamente el golpe de realismo, al partir de sensaciones ingenuas de potencia y descubrir en la práctica que cambiar el mundo es tarea difícil. Kennedy, Senses y Ayan (2011) avisan, a través de su propia experiencia, que los efectos de este tipo de actividades no son nunca muy contundentes. A su vez, Coles (op.cit.) indica que tales efectos son condicionales, dependen de diversos aspectos como son las características concretas de la implementación, las condiciones del lugar o la duración del programa. Algunas prácticas que se han demostrado positivas son: la complicidad de la cabeza administrativa de la Universidad o del departamento, que los estudiantes escriban sus reflexiones, promoción de la diversidad, disponibilidad de experiencias previas, actitudes positivas para el programa por parte de la comunidad y promoción de la voz de la comunidad en la experiencia.

A vueltas con el unicornio

La imaginación humana tiene sus límites. Ciertamente somos capaces de imaginar el unicornio, creación inexistente. Pero lo hemos conseguido a partir de dos elementos de los que contamos con percepción clara: caballo y cuerno. Cuando algún cineasta plasma en pantalla a un alienígena, por muy imaginativa que sea la obra, los componentes del invento parten de elementos que conocemos bien, tal vez color verde, tentáculos, ojos, movimientos sinuosos... Si no fuera así, no habría forma de describir el invento, de transmitirlo, de siquiera darle alguna forma concreta en la imaginación.

El APS no ha surgido de la nada. Ya sabíamos mucho antes de su aparición y ya se hacía APS antes de ponerle nombre. Es lógico. Tanto desde la teoría como de la práctica sería bueno que ya supiéramos algunas cosas como son las ventajas que se derivan de manejar objetos complejos en situaciones complejas o de combinar los discursos teóricos con implementaciones en contextos reales. Sabemos también que las personas somos animales gregarios, que nos gusta rozarnos con los demás y que no nos hace falta que las teorías sobre bienestar demuestren empíricamente que a las personas nos gustan las personas. Si el principio pedagógico salvaje establecía que “las letras con sangre entran”, la victoria de la humanización inteligente descubre que “el conocimiento con emoción se integra”. Todo ello, junto con algunos componentes más, permite inventar el unicornio que finalmente existe, el APS.

Escuchamos con frecuencia que *todo está en los libros*. Alguien podría añadir que *el resto y eso mismo se encuentra en Internet*. Sin embargo, el acto de clase, el ejercicio de la docencia tal vez añada algo: es la aplicación a casos concretos, cuanto más completos y complejos, es decir, reales, mejor. Si alguien puede leerlo, entenderlo y trabajarlo mediante un libro o una página web, entonces docente y aula sobran. Lo que añaden estos últimos es el juego con los conceptos, ponerlos a prueba, aplicarlos a situaciones, compartir esta experiencia y someterla a discusión. Esto no lo hacen los libros, a pesar del placer y el aprendizaje que procuran. Por ello, el APS no se encuentra en ellos sino que vive en el nexo que comunica la teoría y la práctica, la imaginación y la vivencia, la razón y la emoción, el yo y los otros. Para tales ingredientes resulta imprescindible la coincidencia de problemáticas sociales del contexto cercano, docentes que guíen la formación, comunidades locales que guíen la intervención y estudiantes que vivan los procesos. Al respecto, tal vez sea útil hablar algo sobre la media aritmética.

El cálculo de la media aritmética es muy simple. Un día entro en clase y digo: “la media es la suma de datos entre el número de datos. Bien, pasemos a otra cosa”. Esto podían encontrarlo en los libros. Podría implicarme, como ocurre con frecuencia, en poner en práctica el concepto, escribir números en la pizarra y pedir que los estudiantes hicieran el cálculo. Esto también está en los libros, con abundantes ejercicios además.

Si alguien sabe calcular correctamente la media aritmética pero cree que el PIB representa bien la riqueza de un país, entonces es que no ha entendido nada. Si alguien sabe calcular un porcentaje pero es engañado con un tanto por ciento en un informativo televisado, entonces es que yo he fracasado como docente. La cotidianidad pone a prueba nuestros supuestos conocimientos. La media y el porcentaje, siguiendo a Huff (1954), volaron desde mi libro a los apuntes de los estudiantes, sin tocar ninguna cabeza.

Cuando cumplí los 18 años entré a trabajar en un bingo. Entre sus clientes asiduos se encontraban una psicóloga y un matemático. Ese año la economía de mi familia no podía permitirse el lujo de que yo prescindiera de traer dinero a casa, así que no accedí a la Universidad hasta el año siguiente. No obstante, observar el comportamiento de ambos clientes desdibujó la imagen que tenía sobre el aprendizaje que se adquiere en la educación superior. No podía entender cómo una psicóloga, que debía conocer los entresijos de las supersticiones, caía en las redes del juego. Ni tampoco cómo un matemático podía llegar a elaborar juicios erróneos en torno a las probabilidades. Pensé, y sigo pensando, que la Universidad fracasó en la formación de estas dos personas. Tal vez han llegado a publicar artículos de renombre en revistas de impacto, pero su vida no ha quedado bañada por los conocimientos de su disciplina. La cotidianidad, de la que nadie se libra, quedó huérfana.

Para entender una cosa tan aparentemente sencilla como la media es necesario sentir su necesidad a partir de unos datos que se han generado porque se siente también la necesidad de llegar a conclusiones. En esos casos se aprende qué es lo que hace falta realmente y qué sobra. A su vez, la cotidianidad y los acontecimientos de actualidad son escaparates para observar el uso de los contenidos de aprendizaje. Podemos ver, por ejemplo, cómo al aumentar el PIB aumenta también la desigualdad y la pobreza en este modelo económico y que, por tanto, el PIB es una medida engañosa de progreso, por lo que debemos acudir a otros índices más correctos para describir qué es lo que ocurre.

Por tantas razones, pues, es tan buena noticia la proliferación de iniciativas como el APS en particular y, en general, la politización de la docencia. No veníamos haciendo tal cosa en la institución universitaria tradicional. Ni la pendiente hacia su mercantilización defiende esta revolución en torno al compromiso. Repito, solo pensando en términos de bien común se construye bien común. La docencia no es una excepción. La investigación, tampoco.

Dialéctica final de la crisis

Para salir de cualquier crisis es imprescindible, antes que nada, visualizarla. Esta condición no se refiere a fortalecer la versión oficial de los hechos. Dado que muchas crisis no son visibles o se mantienen en un segundo plano ante las conciencias con

capacidad para las soluciones, resulta imprescindible aplicar esfuerzos específicos en hacer visible lo oculto, lo difuso, lo fragmentado. Sin conciencia de enfermedad no hay cabida para el tratamiento. Por esta razón, Aldaz (2005) aconseja “hacernos visibles como conflicto a pesar del empeño del sistema por ocultar, por naturalizar situaciones en las que solo nos queda obedecer” (p. 39).

En el último capítulo, en el que se recogen, organizan y completan diversas sugerencias hacia la Universidad comprometida, abordaremos también escollos y barreras que se encuentran durante el trazado del camino. La invisibilidad será una de ellas. La ignorancia, la inexistencia de vínculos, la adaptación prospectiva y otras prácticas serán abordadas entonces. Viven en buena medida de la sensación de crisis que suele motivar salidas urgentes antes que inteligentes, medidas de inercia antes que costosas labores proactivas y de alimentar el miedo institucional antes que de caminar fuera de la corriente.

La actitud es reconocer que vivimos en crisis, aplaudir la existencia de esta luz de alarma y tomar el reto con determinación. La estrategia para salir de las situaciones desagradables no es abundar en los mecanismos que las provocaron. Los análisis sobre las crisis planetarias señalan que tras ellas se encuentra una visión economicista de la vida que debería ser extirpada de los foros de intervención. La Universidad no puede ayudar a salir de estas situaciones si su opción es sumergirse en una visión economicista de la docencia, de la investigación y de la acción institucional.

La alternativa es difícil porque implica apartarse del camino sugerido a la fuerza, vendido con el letrado tatcheriano de “no hay alternativa”. Claro que la hay. De eso tratamos aquí. Se están construyendo los modelos y las prácticas que permiten otra forma de hacer Universidad y una manera, la primera, de afrontar con seriedad y esperanza de éxito los males que acompañan a la humanidad desde que inventamos la historia. Se llama compromiso directo con el bien común. Se llama lucha contra las estructuras sociales injustas. Se llama igualdad de poder perfectamente distribuida. Desde la institución de educación superior, se llama Universidad comprometida.

conocimiento
sistemas de pensamiento

universidad
participación

Marco institucional

popular saber
matices objetivos

mercantilización
marco de
complejidad

implementar
investigación

movimientos
modelos culturales

marco de ética
desconexión

lenguajes sociales
empoderamiento

local-global
diversidad

¿Hago bien mis deberes en la Universidad?

El mundo tal vez sea un pañuelo. Pero hay que reconocer que es el pañuelo con mayor cabida y diversidad que pueda llegar a imaginarse. Es posible encontrar, incluso, organizaciones e instituciones para todos los gustos con alguna competencia directa o indirecta en educación superior. Podríamos preguntar a estas instituciones por la misión de la Universidad e incluso por cuáles deberían ser los procesos para concretar esa misión. Seguro que las respuestas serían también diversas. De hecho, lo son. No obstante, para responder a la pregunta de si hago bien mis deberes como miembro de la Universidad, no me vale cualquier entidad. Resulta especialmente valioso interrogar a las organizaciones que tienen algún peso legal o moral sobre la misión o el funcionamiento de las instituciones de educación superior. En este capítulo abordaremos el marco que construyen las iniciativas más relevantes surgidas desde los propios miembros de la Universidad o desde las instancias estatales o supraestatales de talante político.

En el recorrido propongo utilizar el camino de lo internacional a lo local. En el ámbito de mayor extensión se encuentra la Organización de las Naciones Unidas, que cuenta con un organismo específico para asuntos de educación: la UNESCO. Los movimientos que realiza se asientan en una sólida participación, donde son invitados cargos y funciones públicas con suficientes competencias estatales en materia de educación superior, así como intelectuales especialistas en el tema de la educación y la ciencia. Dos son los movimientos que más nos interesan aquí con respecto a esta institución: la Declaración Mundial sobre la Educación Superior y el informe Hacia las Sociedades del Conocimiento.

En el siguiente escalón existe un gran cúmulo de movimientos internacionales no globales. El que debe consumir mayor protagonismo es el Espacio Europeo de Educación Superior. Constituye un ejemplo muy ilustrativo en varios sentidos:

- Moviliza a multitud de países, no todos dentro del continente europeo.
- Constituye un ejemplo inigualado de búsqueda de acuerdos comunes en materia de educación, con fuertes repercusiones prácticas, en un contexto internacional de amplia diversidad.
- Se está traduciendo en legislaciones estatales concretas, algo que no puede decirse del resto de las iniciativas de carácter supranacional en el ámbito de la educación superior.
- Ha generado y genera múltiples controversias, puesto que está favoreciendo que afloren criterios encontrados, visiones distantes y objetivos incompatibles.

El EEES constituye una visión desde la institucionalidad pura. Los promotores visibles son representantes legales tras una cadena democrática con fisuras que llega desde la ciudadanía y aterriza en parlamentos, comisiones, consejos y reuniones ministeriales. Tanto el tema que aborda (la educación superior) como el horizonte que plantea (una Europa más competitiva) se han acompañado y se acompañan de profundas reacciones desde la intelectualidad y las bases universitarias, principalmente.

Por ello, dada la voz a la oficialidad del EEES que establece una profunda reforma de arriba abajo, procede mostrar una forma más directa y visceralmente prosocial emergida de abajo arriba. En este sentido, mostraré cuatro ejemplos de talante diverso. Dos de ellos representan a las revoluciones establecidas desde las bases de la Universidad, principalmente desde su estudiantado, apoyado por la intelectualidad del momento, y que generan consecuencias difíciles de medir con precisión pero que indudablemente se han dejado sentir en mayor o menor medida en el funcionamiento de las universidades planetarias desde entonces. A saber: el Manifiesto de Córdoba de 1918 y el Mayo francés de 1968.

Subiendo un peldaño en la jerarquía institucional, contamos con dos buenos ejemplos: la Carta Magna que los rectores de cientos de universidades firmaron en Bolonia en 1988; y la declaración que múltiples representantes de universidades del mundo suscribieron en la ciudad francesa de Talloires en 2005. Constituyen ambas un movimiento significativo, una manifestación de intenciones en un contexto donde se vislumbraba una profunda reforma de tintes económicos (Carta Magna de las Universidades Europeas) y donde se pretende contribuir a un orden social directamente relacionado con el bienestar y el *desarrollo*¹⁰ (Red y Declaración de Talloires). Con las buenas maneras que caracterizan a la cúpula universitaria, sin acudir a las barricadas y las revoluciones estudiantiles, estas declaraciones constituyen un aviso y un toque de intención.

En el peldaño estatal consideraré, a modo de ejemplo, solo el caso español. Es poco aconsejable llevar a cabo un estudio exhaustivo de la totalidad de las normativas estatales en materia de universidades. No obstante, la Ley Orgánica de Universidades, aprobada por las Cortes españolas en 2001 y modificada en 2007 (sin que esta modificación afecte lo sustantivo que nos interesa), constituye un movimiento similar a los que han tenido lugar antes en algunos Estados y está teniendo lugar en estos momentos en otros. Las publicaciones sobre lo que está ocurriendo en las reformas de la educación superior abundan en relación con una amplia extensión del planeta. En todas partes el guión es el mismo: tiene lugar una nueva legislatura, establece discursos de cambio inevitable para adaptarse al nuevo contexto internacional, pone en marcha una sucesión de leyes relativas a la educación en general y a la educación superior en particular,

¹⁰ Lamento utilizar este término, tan especialmente controvertido, sin una discusión previa que alargaría contraproducentemente este apartado.

tal sucesión implica la entrada de las universidades en las lógicas mercantiles, disminución de la presencia financiera del Estado pero aumento de su control sobre la institución, fusión de universidades, precariedad laboral, aumento de tasas de matrícula, etc. Podemos encontrar estas dinámicas en los últimos años tanto en países considerados tradicionalmente pertenecientes al tercer mundo, como Uganda, Islas Fiji, Kenia o China (Johnson & Hirt, 2011), Indonesia (Susanti, 2011) o Turquía (Kennedy, Senses & Ayan, 2011), como países tradicionalmente englobados en el primer mundo, como son Australia (Worthington & Higgs, 2011), Chile (Spinoza, 2008), Israel (Yogev & Michaeli, 2011), Nueva Zelanda (Codd 2005), países nórdicos (Musial 2010), Grecia (Venieris & Cohen, 2004), Reino Unido (Cheng, 2011) o Japón (Yamamoto, 2004). El caso español es un botón de muestra que representa bien estas dinámicas internacionales. En el momento de escribir estas líneas, el gobierno de España se encuentra en plena fiebre legisladora, con un ímpetu que no habíamos visto nunca en este país. Los procesos de mercantilización y elitización se están acelerando en pocos meses. No obstante, las leyes que aprueba en estos momentos no cambian el espíritu de las anteriores, en el sentido de que apuntan hacia la misma imagen de la institución universitaria. Lo que hacen es acelerar sensiblemente los procesos que ya he descrito en el marco de crisis, pero no establecer nuevos enfoques.

Antes de entrar en materia, he de explicar algo. El subtítulo *¿Hago bien mis deberes en la Universidad?* que se encuentra en la cabecera del capítulo tiene un sentido específico. Mi intención real no es indicar solo qué se dice en términos generales sobre la educación superior, sino especialmente por qué considero que hacer bien los deberes lleva consigo, en buena medida, implicarse en determinados contenidos y formas. Este capítulo no constituye una visión aséptica a vuelo de pájaro. Es una llamada, fundada en la directrices locales, nacionales e internacionales, a la actuación personal de cada miembro de la Universidad. Con ello pretendo argumentar dos puntos:

- La función de la Universidad va mucho más allá de la visión que la reduce a una institución que investiga y enseña sin ningún rendimiento de cuentas a los valores que definen la sociedad que manifiestamente pretendemos estar construyendo. Es indispensable entrar en el terreno de la formación en valores y de una actitud ética ampliada que baña toda la actividad universitaria.
- La función de un miembro de la Universidad no se limita a la que define a un ladrillo dentro de un muro. No es una mera pieza del conjunto, es un elemento fundamental cuya actividad debe servir también al mismo criterio de responsabilidad. Así, por ejemplo y como profesor, lo que hago en mis clases, en la preparación de mis materiales docentes, en mis actividades de gestión y administración dentro de la Universidad y en mis labores de investigación (objetivos, métodos y gestión de los resultados) debería quedar bañado también por el mismo espíritu.

Desde hace muchos años me enfrento discursivamente y casi de manera cotidiana con colegas cuya concepción de la enseñanza universitaria obedece poco más o menos a esta afirmación (intento transcribirla de forma literal a lo común de sus declaraciones) que llamaré *texto prototipo*:

La Universidad me paga para dar clase de [Teorías de aprendizaje, Diseño de circuitos electrónicos, Física de fluidos, Historia de la sociología...], no de valores. Con independencia de que coincida más o menos con tus postulados, no puedo dedicarme a realizar un lavado de cerebro a mis estudiantes. No es honesto utilizar el aula universitaria, que es un lugar sagrado, como un panfleto ideológico. Imagina, además, que un profesor no defiende en la clase a las minorías étnicas, sino que justifica su exterminio. Entrados en ese terreno, el firme es resbaladizo. No, la Universidad no está para eso. Como mucho, la educación primaria o secundaria, donde los estudiantes son personas en formación. Pero aquí llegan mayores de edad. Yo les doy clases de [Medicina forense, Cálculo de estructuras, Econometría, Gestión de fitosanitarios...], después ellos que pongan los valores que quieran, lo que es de su competencia. No es su vida y lo que hagan con ella lo que me incumbe sino su cualidad de estudiantes universitarios.

Tras cada conversación de este tipo me planteo: “En efecto, ¿para qué me paga mi Universidad?”. Hoy llegó el momento de dar respuesta a este interrogante. Dejo temporalmente la discusión sobre si es posible realmente organizar un proceso de aprendizaje sin que medien valores y qué marcos ideológicos son los que construyen unas formas u otras de concebir la actividad docente universitaria. En este capítulo mi objetivo es observar si el marco institucional (directrices internacionales y normativas legales) impide o tolera que la educación universitaria se implique o no en aspectos ligados tópicamente al compromiso o si por el contrario insta al mismo. Para dar respuesta a esto, habrá que servir también a otro objetivo: conocer y comprender los principales movimientos en educación superior que justifican la situación actual y que podrían justificar igualmente otros estados y dinámicas, a poco que ejerzamos algo más de libertad y creatividad en un marco institucional que, además, expresamente lo solicita.

Acepto que mis clases en la Universidad no obedecen a un patrón habitual. Entre otros menesteres, mi cometido docente es el análisis de datos. Ya he mencionado en la introducción a esta obra la experiencia que realicé con estudiantes de una asignatura de análisis de datos en torno a la problemática de la vivienda en un barrio de la ciudad. Los y las estudiantes aprendieron estadística. Las mujeres del barrio adquirieron un conocimiento relevante. Las y los estudiantes tomaron contacto con una realidad acuciante que les era desconocida, se sintieron socialmente útiles y probablemente recuerden mejor lo que aprendieron que mediante *métodos asépticos* de enseñanza. Las mujeres del barrio descubrieron una Universidad desconocida, cercana, comprometida.

Tal vez esta forma de tomarse la educación superior sea institucionalmente criticable y legalmente punible. O tal vez no. Quizá quien sale a la pizarra y comienza sus clases con un “Sea un cuerpo esférico que se desliza por una superficie sin rozamiento...” esté construyendo en la cabeza de los estudiantes una imagen de un mundo que no existe. Es probable que la oportunidad institucional de formar íntegramente a personas que no dejarán de formarse durante toda su vida se pierda imperdonablemente tras sesiones aparentemente objetivas y neutrales, correctas e imparciales con el cometido que se le supone al profesorado universitario.

He aquí el sesgo que habita en estas páginas. El marco institucional y las normativas legales ¿qué posición mantienen sobre este asunto? ¿Estoy haciendo bien mis deberes en la Universidad?

UNESCO. Qué hacer con el conocimiento

En 2005, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) hizo público su trabajo *Hacia las Sociedades del Conocimiento*, coordinado por Françoise Rivière y elaborado por un Consejo Mundial. El informe analiza la situación presente, los antecedentes y las previsiones de futuro en torno a la construcción de una verdadera sociedad del conocimiento. Del denso e instructivo documento procede resaltar especialmente algunos aspectos en torno al tema que nos ocupa:

1. El interés de las sociedades del conocimiento debe ser la puesta en práctica de los derechos universales y las libertades fundamentales, mejorando la eficacia de la lucha contra la pobreza. Las instituciones dedicadas al conocimiento deberían hacerse eco de estos objetivos.
2. Para construir conocimiento no basta con acumular información, incluso esta acumulación puede ser contraproducente. Se requiere reflexión, establecer las condiciones idóneas para que las personas cuenten con los medios para la reflexión sobre la información disponible en cada momento.
3. El cambio rápido de la sociedad en sus distintas dimensiones exige de las instituciones de enseñanza superior un gran dinamismo en sus estructuras internas y en su relación con la sociedad.
4. La ética debería ocupar un lugar fundamental en las prácticas de generación y gestión del conocimiento en todas las instituciones de carácter científico. La Universidad debe combinar ese carácter científico e innovador con la enseñanza terciaria.

Unos años antes, en 1998, tuvo lugar en París la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, con un claro talante activo. El informe final, organizado en seis tomos, fue generado a partir de las contribuciones de más de cuatro mil representantes de

ministerios, consejos de investigación y universidades, provenientes de 182 Estados. Además de las conferencias específicas, 50 organizaciones prepararon los debates, basándose en el intenso trabajo previo de las cinco conferencias regionales realizadas entre 1996 y 1998, en La Habana, Dakar, Tokio, Palermo y Beirut. El informe está encabezado por una declaración de puntos fundamentales y sigue con propuestas concretas de acción adaptadas a cada zona geográfica del planeta.

El respaldo institucional mundial otorgado a esta cumbre le confiere suficiente legitimidad como para constituirse en marco de referencia. Participaron las máximas autoridades en materia de universidades de todo el mundo. Así por ejemplo, por parte de España estuvieron presentes la Ministra de Educación y Cultura, el Secretario de Estado de Universidades, Investigación y Desarrollo, el Director General de Relaciones Culturales y Científicas, el Director General de Enseñanza Superior e Investigaciones Científicas y la Consejera de Educación en la UNESCO, además de otros tantos cargos y rectores de universidades españolas hasta completar 20 participantes.

Se trata pues del mayor hito en los movimientos institucionales sobre educación superior, un evento impresionante en muchos aspectos y que debería estar llamado a desempeñar un papel fundamental en la configuración real de las universidades. Nunca antes, nunca después, tantas personas de tantos lugares, expertos o responsables en universidades, debatieron, construyeron y concluyeron sobre la educación superior con un horizonte tan amplio de miras y objetivos tan completos como lo es procurar una sociedad planetaria mejor a partir del trabajo de sus instituciones universitarias.

Juntos firmaron una declaración en la que se considera que “la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas” (p. 26). Un trabajo ingente que culminó con un llamamiento a la reflexión y la acción en cada país, a la divulgación de la declaración y las líneas de acción en las universidades y la sociedad civil. En esto, reconozcamos, no hubo éxito.

Ya en su primer contenido, la declaración es reincidente en cuanto a la misión de la Universidad, a la que se refiere de múltiples formas, siempre con la misma idea: “Ha de prestarse especial atención a las funciones de la educación superior al servicio de la sociedad, y más concretamente a las actividades encaminadas a eliminar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, y a las actividades encaminadas al fomento de la paz, mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario” (p. 2).

Tal y como se indica más adelante en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (que se puso en marcha en la misma época en que se publica este informe de la UNESCO), se deja claro que la enseñanza ha de estar centrada en el estudiante. Pero

este dista mucho de ser concebido como un individuo que trabaja para su propio provecho. El informe remarca el texto con negritas cuando afirma que: “Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas y buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar estas y asumir responsabilidades sociales” (p. 3).

Esta marcada orientación hacia los valores, la ética o la responsabilidad social se extiende y expresa todavía con mayor claridad en la redacción de un apartado específico, el artículo 2:

Artículo 2. Función ética, autonomía, responsabilidad y prospectiva.

De conformidad con la Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 1997, los establecimientos de enseñanza superior, el personal y los estudiantes universitarios deberán:

- 1. Preservar y desarrollar sus funciones fundamentales, sometiendo todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual.*
- 2. Poder opinar sobre los problemas éticos, culturales y sociales, con total autonomía y plena responsabilidad, por estar provistos de una especie de autoridad intelectual que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar.*
- 3. Reforzar sus funciones críticas y progresistas mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esa manera funciones de centro de previsión, alerta y prevención.*
- 4. Utilizar su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad, tal y como han quedado consagrados en la Constitución de la UNESCO.*
- 5. Disfrutar plenamente de su libertad académica y autonomía, concebidas como un conjunto de derechos y obligaciones siendo al mismo tiempo plenamente responsables para con la sociedad y rindiéndole cuentas.*
- 6. Aportar su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial.*

Es difícil imaginar una apuesta más directa y contundente hacia el compromiso con el bien común de la Universidad por parte de un organismo oficial, tal y como lo establece aquí la UNESCO. Observemos cómo ha destacado el papel fundamental no solo de la Universidad en una sociedad mundial mejor sino también de sus miembros.

El Espacio Europeo de Educación Superior

Del mismo modo que ocurre en el caso de la ONU, no hay ninguna instancia europea que tenga competencias sobre la educación en ningún país miembro. Cada Estado es soberano para poner en marcha las normativas legales de obligado cumplimiento que estime oportunas.

Por este motivo, no existe en Europa nada parecido a una ley orgánica de universidades con un articulado vinculante. Desde la Declaración de La Sorbona (Francia) de 1998 hasta la de Lovaina (Bélgica) de 2009¹¹, contamos con una colección cronológicamente ordenada de declaraciones, correspondiente a las reuniones que han ido manteniendo los ministros de educación de los países europeos cada dos años.

El Espacio Europeo de Educación Superior plantea, entre otros objetivos instrumentales, establecer criterios efectivos y compartidos para el reconocimiento de las titulaciones y los procesos formativos en los diferentes Estados participantes. Esta meta tiene su principal referente en el Convenio de Lisboa de 1997. Es interesante remarcar que si bien el cometido específico de esta reunión de responsables políticos y académicos centra su atención en un aspecto fundamentalmente administrativo (reconocimiento de títulos), dedica sus primeras palabras a remarcar la función social de la Universidad:

Conscientes de que el derecho a la educación es un derecho humano y que la educación superior, que es determinante para la adquisición y el progreso del conocimiento, constituye una riqueza cultural y científica excepcional para los individuos y la sociedad;

Considerando que la educación superior debe desempeñar una función fundamental en la promoción de la paz, el entendimiento mutuo y la tolerancia y en la creación de la confianza mutua entre los pueblos y las naciones;

Este talante pro-social solidario con el espíritu que definirá la Declaración Mundial, muere súbitamente en el siguiente movimiento: la reunión de los Ministros de Educación de Reino Unido, Francia, Alemania e Italia, que tuvo lugar en La Sorbona de París en 1998. La intención manifiesta en el documento es generar una masa móvil de personas y estimular la circulación de conocimiento en el espacio europeo, realizando un llamamiento al resto de los Estados europeos.

El llamamiento tiene éxito y cuaja un año más tarde, en lo que ha venido a llamarse la Declaración de Bolonia, que justifica la denominación alternativa del EEES (proceso de Bolonia) y constituye el icono más potente de la mercantilización de

¹¹ Las declaraciones se encuentran disponibles en multitud de sitios web. Una organización oficial es la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (European Association of Institutions in Higher Education, EURASHE), por ejemplo, cuenta con acceso en www.eurashe.be/. En español se encuentran, por ejemplo, en la página específica: www.eees.es/es/documentacion.

la educación superior en Europa (Teelken, 2012). Tras esta reunión ministerial de 1999, vendrán las de Praga en 2001, Berlín en 2003, Bergen en 2005, Londres en 2007 y Lovaina en 2009, cada una con su correspondiente comunicado final suscrito por un número creciente de Ministros de Educación europeos que, en estos momentos, asciende a 46.

En definitiva, el EEES establece como objetivo troncal *conseguir de Europa la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo*, con los siguientes objetivos procedimentales instrumentales:

1. Necesidad de diversidad en los recursos económicos de las universidades, pero con prioridad de financiación pública.
2. Reconocimiento de procesos formativos (homologación de estructuras y sistemas compartidos para la computación de créditos, especialmente).
3. Promoción de la movilidad de estudiantes y personal docente e investigador.
4. Aumento de la competitividad y del atractivo internacional de la educación superior europea.
5. Establecimiento de fuertes y compartidos criterios de calidad. Rendición de cuentas.
6. Aprendizaje a lo largo de toda la vida.
7. Igualdad de oportunidades de acceso a la Universidad, basada en el mérito.
8. Preocupación por la empleabilidad de la población universitaria egresada.
9. Procesos de enseñanza/aprendizaje orientados al estudiante.

A pesar de la clara orientación hacia la satisfacción de las necesidades productivas y financieras de Europa para hacer frente al reto de la competitividad global, las diferentes declaraciones mantienen cierta orientación hacia aspectos más directamente relacionados con los intereses de la ciudadanía y afines al espíritu humanista que tradicionalmente ha caracterizado la formación europea.

Así, en la declaración fundacional de Bolonia se indica textualmente: “Pocos ponen hoy en duda que la Europa del conocimiento es un factor insustituible de cara al desarrollo social y humano y a la consolidación y el enriquecimiento de la ciudadanía europea, capaz de ofrecer a los ciudadanos las competencias necesarias para responder a los retos del nuevo milenio y reforzar la conciencia de los valores compartidos y de la pertenencia a un espacio social y cultural común.”

Un nutrido grupo de rectores y representantes universitarios se reunieron en Salamanca en 2001 para elaborar algunos consejos y peticiones previas a la reunión de ministros que tendría lugar poco tiempo después en Praga. El Mensaje

de Salamanca indica, entre otros aspectos, que se requiere una “educación con vistas a una realización personal y educación a lo largo de toda la vida; educación a la ciudadanía y educación con significación social tanto a corto como a largo plazo”.

Praga, Berlín y Bergen no añaden ni remarcan nada significativo en el sentido que nos ocupa. De hecho, Bergen muestra un apartado específico para la dimensión social, pero considera únicamente la igualdad de oportunidades de acceso para los estudiantes.

Habrá que esperar a la reunión de Londres (2007) para encontrar referencias a cuestiones claramente prosociales, esta vez con mayor claridad que en los documentos anteriores. Es cierto que en la capital británica sigue el protagonismo de la orientación hacia el mercado: “Mirando hacia el futuro, debemos admitir que, en un mundo en transformación, habrá una necesidad permanente de adaptación de nuestros sistemas de educación superior, para garantizar que el EEES mantenga la competitividad y responda con eficacia a los retos de la globalización”. A pesar de ello, el comunicado hace una referencia ya inesperada cuando afirma que las funciones de las instituciones de educación superior son: “la preparación de los estudiantes como ciudadanos activos en una sociedad democrática; la preparación de los estudiantes para su futuro profesional y capacitarles para su desarrollo personal; la creación y conservación de una extensa base de conocimiento avanzado; y el fomento de la investigación y la innovación”.

En un apartado dedicado íntegramente a la dimensión social (tan rápidamente resuelta en Bergen), el comunicado afirma que “La educación superior debería jugar un papel esencial en la promoción de la cohesión social, en la reducción de las desigualdades y en la elevación del nivel del conocimiento, destrezas y competencias en el seno de la sociedad. Las políticas de educación superior deberían enfocarse a maximizar el potencial de las personas en cuanto a su desarrollo personal y su contribución a una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento”.

En Lovaina (2009), de nuevo, se abordan objetivos como la formación de una ciudadanía activa para una sociedad democrática o la respuesta a las “amplias necesidades” de la sociedad:

Comprometemos toda nuestra dedicación a los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior, un espacio donde la educación superior es una responsabilidad pública, y donde todas las instituciones de educación superior son sensibles a las amplias necesidades de la sociedad mediante la diversidad de sus misiones. El objetivo es asegurar que las instituciones de educación superior cuentan con los recursos suficientes como para continuar llevando a cabo su gama de propósitos tales como preparar a los estudiantes para la vida como ciudadanos activos en una sociedad democrática; preparar a los estudiantes para sus carreras futuras y permitiendo su desarrollo

personal; creando y manteniendo una vasta base de conocimiento avanzado y estimulando la investigación y la innovación. La necesaria reforma actual de los sistemas y políticas de educación superior continuará estando firmemente asociada con los valores europeos de autonomía institucional, libertad académica y equidad social y requerirá una participación plena de estudiantes y del personal.

¿Qué pasó con el mundo? ¿Qué pasó con el resto?

Una diferencia fundamental entre la iniciativa mundial de París en 1998 y las declaraciones europeas desde 1998 a 2009 es el claro talante humanista de la primera, a manos no solo de miembros de la clase política, sino especialmente del mundo académico. Frente a ella, la actividad reformista europea parte de una representación básicamente política y fuertemente centrada en la activación de la competitividad europea en una economía globalizada.

La Declaración Mundial sobre Educación Superior terminaba las sesiones con una vehemente petición de participación, de extensión de la iniciativa para que fuera abordada en todos los países. A nivel europeo, prácticamente los mismos Estados han estado involucrados en el desarrollo de EEES. Pero la diferencia de cobertura es abismal. Los movimientos seguidos a la conferencia mundial han sido anecdóticos cuando no inexistentes. Tuvo lugar un silencio institucional alarmante, eludiendo la mención a la pertinencia del compromiso social de la Universidad (Rodríguez, 2007). Sin embargo, la reforma europea ha levantado pasiones y derivado en acciones concretas. Los Gobiernos estatales se han tomado la tarea suficientemente en serio como para poner en marcha importantes financiaciones específicas, organizar numerosas comisiones de seguimiento, establecer declaraciones, poner en marcha cumbres y reuniones preparativas de las cumbres, generando abundante documentación y viendo traducidas sus actividades a importantes reformas legislativas en los Estados participantes.

El EEES parece haberse desarrollado por completo al margen de la conferencia mundial sobre educación superior que tantos medios, personas, instituciones, dinero, tiempo e ilusiones consumió durante años. No hay ni una sola referencia a los grandes objetivos marcados para la educación superior en el planeta, que respondían a la paz, el desarrollo de los pueblos o la lucha contra la pobreza, por ejemplo. No hay siquiera una mención escrita a la existencia de la cumbre mundial. Ninguna de las declaraciones establece alguna tímida referencia. Solo se mencionan, en un deprimente segundo plano, los objetivos de la cohesión social, la formación de ciudadanía o la igualdad de género. En cuanto al aprendizaje a lo largo de toda la vida, pasa de ser un objetivo relevante para el desarrollo personal, relacional y colectivo a una necesidad para la competitividad y la empleabilidad.

¿Por qué un movimiento institucional de escala planetaria, con amplio respaldo de los máximos responsables específicos de cada Estado, desaparece por completo

con la puesta en marcha de una iniciativa regional que ignora la declaración de intenciones y articulación de acciones concretas de la primera?

Analizando el contenido de las sucesivas declaraciones, es importante señalar que en buena parte de los documentos los objetivos económicos se explicitan aislados o en combinación con los sociales, mientras que estos no se indican si no es en compañía de los primeros. Así, por ejemplo, se habla de forma aislada de competitividad o situación económica, pero si se menciona el concepto de ciudadanía se hace junto con el de empleabilidad, por ejemplo. Por lo general, cuando se habla de valores, estos son académicos. Es llamativo también que los elementos “competitividad” y “cohesión social” se utilizan sin esconder que navegan en dimensiones distintas. Así, en la Declaración de Graz, preparatoria de Berlín, se indica textualmente: “La competitividad y la excelencia deben mantener un equilibrio con el acceso y la cohesión social”, si bien se añade que “las Reformas de Bolonia solo tendrán éxito si las universidades se preocupan tanto del desafío de la competencia global como de la importancia de fomentar una sociedad civil más fuerte en Europa”.

¿Por qué el movimiento europeo se desmarca de la Declaración Mundial?

La iniciativa de la UNESCO consigue generar un documento precioso, valioso y necesario. Entra directamente en los objetivos finales de cualquier sociedad: el bienestar, la paz, la justicia, la ausencia de violaciones de los derechos humanos universales... Habla de generar reflexión y crítica, de promover activamente los valores humanos. Es una declaración que cualquier sensibilidad humana suscribiría.

En el plano del EEES, los promotores no son académicos o pensadores globales, sino políticos con una misión clara: poner en marcha estrategias que consigan la victoria de Europa (restringida a élite europea) en la dura arena de la competición económica planetaria. El ímpetu y la convicción con que se aborda la reforma universitaria en Europa no están motivados, por tanto, por la incitación de la UNESCO sino por el panorama económico internacional, el papel predominante de los Estados Unidos (con un sistema de educación superior que trabaja para esa predominancia) y la amenaza de competidores emergentes. El objetivo es salir airoso de los retos de la mundialización economicista acudiendo, entre otras estrategias, a la reforma de las universidades (García, 2008).

Son dos, principalmente, los procesos que ayudan a entender la fuerte disociación entre estas iniciativas mundial y regional: los discursos encontrados y los mecanismos del consenso. Un tercer motivo, la respuesta social especialmente estudiantil, puede explicar el repunte que las referencias prosociales tienen en las declaraciones de Londres y Lovaina.

Discursos encontrados

Josef Jarab era un profesor universitario cuando cayó el muro de Berlín. Ocupó después el cargo de rector de su Universidad pública checa, presidió una Universidad

privada internacional, llevó a cabo labores políticas como parlamentario en su país y desempeñó funciones en el Consejo de Europa. En todo ese tiempo mantuvo un estrecho contacto con el Proceso de Bolonia, en cuyas gestiones participó activamente. A partir de esa experiencia, lamenta la diferencia entre los pensamientos político y académico (Jarab, 2008): el académico no está sujeto a los ciclos electorales ni pendiente de las encuestas de opinión. No ha de preocuparse de medidas de rápido efecto, sino que puede centrarse en el día de mañana, en la formación de personas que respondan a los retos del futuro, de ciudadanos activos y atentos. Los políticos, no obstante, piensan que la institución universitaria debe practicar la flexibilidad cotidiana, adaptándose a la inmediatez, con educadores concienzudos centrados en la cualificación de estudiantes y graduados. Estas diferencias de ritmo y de objetivos se observan claramente cuando se leen las declaraciones ministeriales, por un lado, y las iniciativas nacidas del ámbito académico, como la Carta Magna de 1988 (abordada más adelante), por otro.

Stensaker et al. (2008) llegan más lejos y concretan estas divergencias a partir de diferentes estudios en instituciones de educación superior. El modo en que ambos actores (académicos y políticos) consideran distintas dimensiones de la reforma europea es muy llamativo (tabla 6). Tras realizar entrevistas a personas provenientes de ambos ámbitos y conectadas directamente con la reforma, se observa que la descripción de esta varía sustancialmente en función del grupo de pertenencia.

Tabla 6. Discursos ante la reforma		
Dimensión	Académico-culturales	Político-culturales
Una responsabilidad para	estudiantes y profesores	departamentos e instituciones
Una actividad que va	de abajo arriba	de arriba abajo
y es del tipo	físico (como la movilidad)	tecnológico (como las TIC)
	informal	formal
	ad-hoc	rutinaria
Relacionada con	la diversidad	la estandarización

Nota. Elaboración propia a partir de Stensaker y otros (2008).

Definir con claridad un discurso cerrado y homogéneo para cada uno de los dos ámbitos, el político y el académico, no deja de ser una reducción simplificadora. El estado de las cosas es siempre más complejo. Así, por ejemplo, no es cierto que el mundo académico se agrupe en torno a los mismos principios que justifican la Declaración Mundial sobre la Educación Superior. Ni tampoco que todas las voces que se explicitan desde las instancias de representación y gestión política se aferren a los principios indicados desde la Declaración de La Sorbona. Salvando esta necesaria aclaración, las evidencias sobre la divergencia entre ambos discursos son claras.

Mecanismos perniciosos del consenso

La diversidad de pensamiento en Europa es evidente, como ocurre en cualquier otra región planetaria. Resulta fácil encontrar discursos extraordinariamente diversos respecto a cualquier asunto. ¿Cómo se ha llegado a un nivel tan elevado de consenso entre las cúpulas política y académica sobre el EEES? ¿Cómo se ha conseguido que este consenso se centre en torno a un único discurso perfectamente diferenciado? Aunque academia y política profesional no coinciden en muchos aspectos, desde el inicio se ha llegado prácticamente a una coincidencia casi perfecta, al menos entre líderes políticos y cúpulas universitarias.

Rizvi (2006), al analizar el imaginario social subyacente a la reforma de la educación superior, suministra estudios de procesos que ayudan a comprender cómo el pensamiento centrado en la resolución de los problemas sociales desde la óptica de la economía neoliberal termina imponiéndose en los discursos y afectando sensiblemente el proceso de transformación de las universidades europeas. Por ejemplo: se sugiere la diversidad y libre circulación de ideas pero los promotores de estas reuniones terminan disminuyendo la presencia e importancia de las “otras” perspectivas; se defiende entonces el consenso, que lleva a ceder ante el mayor peso de las manifestaciones predominantes; o se realizan llamamientos a la armonización de la diversidad que terminan traduciéndose en homogeneización (Christensen, 2011).

De forma más precisa, es fácil identificar los instrumentos que han configurado finalmente el contenido y formato del EEES. Para ello, resulta imprescindible conocer cómo nace la iniciativa y cómo se aplican los mecanismos a partir de ese momento.

Cómo nace la iniciativa

El documento que suele considerarse como fundacional para el área común europea de educación superior es la Declaración de Bolonia de 1999. No obstante, el verdadero momento inaugural tiene lugar un año antes, con la Declaración de La Sorbona.

La cita de La Sorbona, unos meses antes de la conclusión que se establece también en París por parte de los cuatro mil participantes de la cumbre de la UNESCO, reúne a los máximos representantes en materia de educación de Italia, Francia, Alemania y Reino Unido. La identidad de estos Estados es fundamental para entender el resto del proceso.

Hablamos de los cuatro países europeos que en 1973, junto con Estados Unidos y Japón, constituyeron el llamado G6, el grupo de los seis con la economía más poderosa, tradicionalmente asociados a la defensa más vehemente de la liberalización de los mercados y la construcción de los procesos de mundialización economicista que hoy definen parte de las dinámicas planetarias. Canadá se une en

1976 (desde entonces, el G7). Y, por último, en 1998 y tras dejar atrás el régimen comunista, aterriza el último componente, Rusia, que justifica la actual denominación: los países del G8 o el grupo de los ocho. La primera reunión del G8 tuvo lugar en Reino Unido. Justo una semana después, los cuatro Estados europeos lanzan su declaración de La Sorbona.

Todas las reuniones desde el G6 al G8 han estado caracterizadas por el mismo espíritu liberalizador de mercados y expansionista para la economía occidental dominante. Cuando los cuatro componentes europeos se reúnen en París en 1998 no tienen en mente la paz mundial, la lucha contra el hambre, la reflexión social, el desarrollo personal de los individuos o la construcción de una ciudadanía empoderada. En esos momentos, EEUU es la potencia indiscutible en un casi estrenado mundo calificado *sin bloques*. Las potencias emergentes de China, Brasil e India (3.º, 9.º y 12.º en el ranking mundial del PIB en 2009)¹² constituyen un aviso al aletargado, en términos comparativos, puzzle europeo. EEUU combina un ejército poderoso con un sistema universitario de enseñanza e investigación íntimamente ligado a su sistema productivo, financiero y de economía dominante. Según resalta el informe señalado de la UNESCO de 2005, en 2002, EEUU ingresa 10.290 millones de dólares por parte de los estudiantes extranjeros atraídos por su educación superior, una cantidad sensiblemente más elevada que toda la dedicada en América Latina para su sistema universitario en el mismo año. Europa requiere un bloque universitario atractivo y competitivo (Saainén, 2000), que supere al de EEUU en su capacidad para liderar la economía planetaria. Los miembros del G4 europeo hacen bien los deberes, en la estela monocolor de sus acciones previas. Incluso, antes de la cita de La Sorbona tuvieron lugar algunos movimientos nacionales. Así, tanto Reino Unido como Francia habían solicitado informes sobre las necesidades de reforma en sus respectivos países. Los promotores de estos informes eran personas del mundo del comercio. Jacques Attali, ex-presidente del Banco Europeo de Reconstrucción y Desarrollo se encargó del informe en Francia. Ron Dearing, empresario que se ocupó de la reforma del servicio de correos inglés, fue el responsable del informe en Reino Unido (Sanz, 2005).

Tversky y Kahneman se han especializado en estudiar, durante dos décadas y en confluencia con multitud de investigadores, los modos con que se establecen juicios o conclusiones mediante razonamientos incorrectos. En su trabajo de 1983 resaltan la heurística de anclaje como uno de los mecanismos que, buscando un ahorro cognitivo, explica por qué el punto en que se definen inicialmente las situaciones tiene un peso fundamental en el modo en que se resuelven finalmente. Algo así como “dime cómo se inicia y te diré cómo termina”. No es un mecanismo de importancia anecdótica. Incluso en asuntos tan serios, argumentativos y trascendentes como las decisiones judiciales, esta heurística es fundamental. Fariña,

¹² Para diversas consultas estadísticas mundiales de este tipo puede consultarse, por ejemplo, la página del Fondo Monetario Internacional: www.imf.org/external/pubs/ft/weo/

Arce y Novo (2002), por ejemplo, encontraron que el anclaje llega a explicar más del 60% de las decisiones judiciales.

El espíritu que baña el movimiento de arranque de la reforma europea de educación superior, nace con un potente anclaje: las universidades deben ponerse a trabajar con eficacia en el objetivo de conseguir de Europa la economía más competitiva del mundo, tal y como se explicitaría literalmente en reuniones posteriores a La Sorbona. Cualquier mezcla o confusión con la Declaración Mundial de la Educación Superior habría resultado contraproducente, por lo que, en la práctica de las decisiones y discursos, tal encuentro jamás tuvo lugar. En la Declaración de La Sorbona se realiza un explícito llamamiento al resto de los Estados europeos a unirse en la aventura. Y así ocurrió. El G4 estableció el anclaje y el resto de los Estados hicieron bien sus deberes.

Federico Mayor Zaragoza¹³, indignado por el doble rasero del discurso político cuando se trata de cuidar al mercado o las personas, coincidía en afirmar que entre los políticos, “más preocupados por las próximas elecciones que por las próximas generaciones”, y los líderes del G8, “centrados en el control planetario de sus potencias antes que en cualquier otra consideración”, las iniciativas institucionales planetarias encaminadas al bien común iban quedando desatendidas. Como solución institucional, añadía: “la única posibilidad de conseguir algo realmente importante, de tomar decisiones radicales desde las instituciones de poder, es hacerlo por sorpresa. Si lo anuncias, si quienes se encuentran en el frente de trabajo de un «más de lo mismo» conocen tus intenciones, no podrás poner en marcha ninguna iniciativa rompedora”.

Cómo se aplican los mecanismos

Los mecanismos señalados por Rizvi (2006) pueden completarse sustancialmente hasta estructurar un esquema como el siguiente.

1. El sistema comienza con la heurística de anclaje que condiciona sensiblemente el proceso de construcción de la reforma europea a partir de las tradicionales motivaciones del G4.
2. El siguiente punto es afianzar la creencia de que *solo hay un camino*. Los acontecimientos se describen de tal modo que tanto la dinámica externa como la respuesta que hay que realizar frente a ella entran en un paquete catalogado de *natural e inevitable* (Petrella, 1997). Se trata del modelo conocido como TINA: *there is not alternative* (no hay alternativa), que hizo famoso, mediante la insistencia, la dirigente británica Margaret Thatcher (Fairclough, 2003). Así pues, podemos estar pensando en otras cosas, como soñar en mundos mejores de forma ingenua al estilo UNESCO, pero lo cierto es que *las cosas son así*, no se

¹³ Conversación mantenida en la antesala de la conferencia que impartió el 5 de mayo de 2009 en Sevilla, con el objetivo de abordar la imaginación y el compromiso social para salir de la crisis.

puede hacer nada por transformar los procesos naturales. Lo que sí podemos es adaptarnos a ellos de forma excelente. Hemos de ser los primeros para no estar entre los últimos.

3. No obstante, es importante legitimar las decisiones finales mediante un método definido por la efectiva combinación de dos criterios: la libre expresión y el consenso.

- Se estimula la diversidad, la libre expresión de los pensamientos, opiniones y perspectivas aunque estas sean contrapuestas a los postulados iniciales. Esta circunstancia queda evidente en las referencias expresas a la diversidad y a la libertad de pensamiento.

- No obstante, queda claro cuál es la voz oficial, predominante, sensata, más compartida, realista... y cuáles el resto. La voz oficial queda evidente en la organización de los eventos. Se encuentra en poder de quienes tienen la palabra al principio y al final, de quienes intervienen arropados con mayor carga representativa, de quienes abanderan la racionalidad de los consensos previos, de quienes se encuentran más íntimamente relacionados con la organización específica de la cita. No queda duda, pues, de cuál es la voz importante entre todas las voces.

- La heurística de anclaje también actúa a partir de los documentos de trabajo, el motivo de los informes solicitados y el cometido de las tareas intermedias, de tal forma que llega a ser harto difícil que de todo ello emerja algo diferente a lo esperado.

- La fuerza argumentativa de la voz imperante proviene de varias fuentes:

- . Se encuentra indisolublemente asociada con TINA.

- . Muta haciendo suyos, tras alguna modificación, los argumentos disidentes que se han podido ir escuchando en reuniones o movimientos previos.

- . De entre los procedimientos argumentativos destacan los que Schopenhauer (2000) catalogó como estrategias 11 (dar por aceptadas unas conclusiones si se aceptan los hechos sobre las que dicen estar asentadas, como la necesidad de una reforma o algunos efectos de la globalización económica) y 35 (si TINA se encuentra ya ampliamente aceptada, concluir que las alternativas no acordes con el modelo que se pretende aprobar colisionan con TINA).

- Es importante evitar cualquier imposición de ideas. Las conclusiones finales, a ser posible, no deben surgir de votaciones sino mediante el consenso. Las primeras manifiestan el significado del desacuerdo: venció la mayoría, sucumbió el resto. El consenso implica acuerdo generalizado, la postura civilizada de la cesión ante los criterios más aceptables. Para ello es necesario:

- . Conseguir el respaldo para que el consenso sea aceptado como mecanismo explícito o, en su caso, implícito. En este segundo término, si bien las

decisiones pueden tomarse mediante una votación, buena parte de los votos individuales se establecen teniendo el consenso percibido como referente.

- . Asentar que el discurso dominante es el más relevante en términos de mayoría, lo que lleva implícita su elección como materia prima del consenso.
- . Aceptar, de otras voces contrapuestas, matices que no modifican en absoluto el tronco de la postura preponderante pero suministran un mensaje de apertura y diálogo.
- . Utilizar las aceptaciones de tales matices como un ejemplo de la buena voluntad en la búsqueda del consenso y presentar, si fuera finalmente necesario, la postura dominante como producto prácticamente terminado desde el esfuerzo colectivo, agradeciendo a las voces disidentes sus aportaciones, que han enriquecido el resultado final.

4. La conclusión definitiva remarca el consenso obtenido y se congratula de él. Consenso surgido de una gran diversidad de opiniones tanto como de una visión realista de los acontecimientos y del papel responsable que la organización tiene ante ellos. Si el evento se encuentra inserto en una progresión de reuniones decisorias, se insiste en la percepción de que ya se acertó en los inicios y que se está progresando positivamente, adelantando los retos que aún quedan por cubrir.

De este esquema cabe esperar, entre otras, una reacción hostil como interpretación. Parece que nuestro futuro se encuentra en manos de mentes perversas que manipulan en el mismo sentido en que Midas convertía en oro todo cuanto tocaba. Sin descartar la hipótesis de intención perversa, esta no es en absoluto necesaria. Estos mecanismos se ponen en marcha habitualmente cuando quienes lo hacen están honestamente convencidos de que tienen la verdadera solución para los problemas, además de obedecer también a procesos inconscientes. La asunción de que tales mecanismos de búsqueda de acuerdo ya sentenciado previamente respaldan habitualmente decisiones como las que se han tomado y se toman en el seno de la reforma europea es compatible con diversas hipótesis intencionales. Estas no hacen falta ni he recurrido a ellas para ninguna justificación. Mi tesis en este apartado es bien sencilla: el EEES se centra en la competitividad en un mundo definido como de globalización económica desde una clara perspectiva neoliberal, alejándose del espíritu de la propuesta mundial de la UNESCO, porque tanto el nacimiento de la reforma como el proceso puesto en marcha han sentenciado y siguen sentenciando su contenido.

Respuesta social

A pesar de ese claro espíritu del G4 en el nacimiento y evolución de la reforma, en los diez años que transcurren desde Bolonia-1999 a Lovaina-2009 se observa que la sensibilidad social de los textos sufre un proceso interesante: se inicia con unas

referencias tímidas que desaparecen con rapidez, hasta aflorar de nuevo e intensificarse en las dos últimas citas. Con bastante probabilidad, la respuesta social de movimientos estudiantiles, manifiestos académicos y declaraciones intelectuales ha configurado este repunte final con orientación pro-social. Tal circunstancia está en consonancia con el esquema anterior, segundo punto del apartado 3.d.

Así, por ejemplo, la reunión de los Ministros de Educación en Lovaina (Bélgica) del 27 al 29 de abril se complementó con una importante cita de movimientos estudiantiles de Europa que se oponen al EEES tal y como se está definiendo con el lema *10 años después no hay razones para hacer una fiesta*. Entre las dos últimas citas, diversos países han contenido revueltas estudiantiles que parecían anunciar un nuevo mayo del 68, especialmente en Francia y más aún en Grecia.

En función de la repercusión en los medios, la población general ha generado cierta sensibilidad al asunto. Algunas encuestas realizadas han mostrado niveles de rechazo apreciables¹⁴, además de una ignorancia acorde con la cobertura mediática, pero impropia de una reforma que intenta ser llevada a la práctica mediante un respaldo amplio. Los años que han separado las declaraciones de Bergen y Londres y más aún entre esta y Lovaina han sido especialmente proliferos en acciones, huelgas, manifiestos, etc. Tal vez no es una casualidad que el comunicado de Londres reinicie las referencias directas a la sociedad, abandonadas desde Bolonia, ni que Lovaina insista en ello, solicitando además que los miembros de la Universidad (estudiantes y profesorado) participen en la implementación.

En definitiva, pues, el inicio de la efectiva reforma de la educación superior europea a manos de los líderes políticos del G4 y la continuidad de su discurso en el proceso que estimulan seguidamente, genera una configuración de claro talante neoliberal en la reestructuración de la Universidad europea, a modo de gran turbulencia (De Witt, 2010). A pesar de ello, las referencias al estilo de la Declaración Mundial se encuentran tímida pero expresamente presentes, con una importancia creciente en las últimas declaraciones, como necesario eco a la presión social que reivindica una orientación más clara hacia los valores del bien común. El EEES se hace eco de cierta sensibilidad pro-social directa cuando habla de promoción de la paz, tolerancia y entendimiento mutuo (Lisboa, en 1997), consolidación de la ciudadanía europea compuesta por ciudadanos con conciencia de los valores compartidos (Bolonia, en 1999), realización personal y educación con significado social y hacia la ciudadanía (Salamanca, en 2001), fomento de una sociedad civil más fuerte (Graz, en 2003), preparación de los estudiantes como ciudadanos activos en una sociedad democrática, promoción de la cohesión social y reducción de las desigualdades (Londres, en 2007) y, de nuevo, preparación de los estudiantes para la vida como ciudadanos activos en una sociedad democrática (Lovaina, en 2009).

¹⁴ Véase, por ejemplo, la encuesta realizada por Simple Lógica en febrero de 2009 en el ámbito nacional español en www.simplelogica.com/iop/iop09002.asp

Son pues deberes, principios, directrices que deberían tener una presencia claramente visible en la actividad de los miembros de la Universidad, si estos han de seguir las líneas de acción que se establecen en el marco internacional.

De Córdoba a París. Los estudiantes hacen los deberes

Mezcla de varias corrientes de pensamiento, como algunas formas de concebir doctrinas liberales y socialistas, determinados movimientos pedagógicos de finales del siglo XIX establecían objetivos emancipadores para la enseñanza universitaria en torno a la libertad de cátedra, el laicismo y el sometimiento de los saberes a la ética. En España florece la Institución Libre de Enseñanza y en América Latina afloran movimientos estudiantiles con estructuras similares a los sindicatos. Su posición es invariablemente crítica con una institución de educación superior que mantiene características que se desean superar, como estructuras fuertemente jerárquicas, doctrinas apoltronadas, presión por parte de los estamentos del control de Estado, etc.

En este clima va cuajando una línea de pensamiento que reivindica para la Universidad un cambio sustancial en su estructura y en su función social. Terminan tomando forma con fuerza en un punto inesperado.

Diversos sucesos en la Universidad de Córdoba, en la ciudad argentina del mismo nombre, desembocaron finalmente en una huelga de estudiantes en 1918, de la que surgió un texto reivindicativo que ha venido a llamarse el Manifiesto Liminar o de Córdoba. El manifiesto establecía un llamamiento emancipatorio “desde la juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica”. Se describe la Universidad como anacrónica, arcaica, tiránica, burocrática, centrada en sí misma, mediocre, autoritaria, inmóvil y decadente. El manifiesto reivindica una Universidad donde la autoridad nace de la sugerencia, el amor y la enseñanza, de la vinculación entre quien enseña y aprende, del respeto. “El chasquido del látigo solo puede rubricar el silencio de los inconscientes o de los cobardes. La única actitud silenciosa que cabe en un instituto de ciencia es la del que escucha una verdad o la del que experimenta para crearla o comprobarla”.

El redactor del manifiesto, Deodoro Roca, había creado un año antes una Universidad Popular en la que se impartían clases de economía, derecho y otras disciplinas a los obreros, representando el clima del momento, inspirado en la agitación provocada por la Primera Guerra Mundial, la Revolución Rusa y la emigración de parte de los pensadores de ambos frentes a Argentina (Vera de Flachs, 2006).

La revolución estudiantil de la Universidad cordobesa queda apoyada por determinados profesores y da forma a un paquete de reivindicaciones que, desde ese momento, configuran lo que termina conociéndose como el *movimiento de la reforma universitaria*, cuyas pretensiones se centran en una autonomía real, garantizada por la libertad de cátedra, la suficiencia económica a partir de las

asignaciones del Estado y la no intromisión en las decisiones de enseñanza e investigación de la institución. A ello se le une la reivindicación de un gobierno co-gestionado por todos los sectores de la Universidad, una institución dialogadora con el entorno social en el que debe implicarse, cátedras obtenidas mediante oposiciones y que han de ser revalidadas con periodicidad, gratuidad de la enseñanza, solidaridad internacional, vinculación entre enseñanza e investigación y establecimiento de estrechas relaciones entre los movimientos estudiantil y obrero (Biagini, 2006).

Al año siguiente, 1919, la Universidad de Córdoba adopta buena parte de la reforma y el efecto es contagioso para Argentina y el resto de Iberoamérica, también las repercusiones más o menos inmediatas llegaron a EEUU y España. Muchas universidades contaban ya con algunos de los puntos de la reforma, como el histórico elemento de la autonomía. Pero la ola expansiva de este movimiento estimuló modificaciones, en mayor o menor medida, en buena parte de las universidades del momento e incluso del mundo del arte y la cultura, generando una huella histórica duradera, de tal forma que corresponde otorgarle el acta fundacional de los movimientos reformistas organizados (Biagini, óp. cit.). El mismo manifiesto sentencia desde el pasado para el futuro: “Creímos honradamente que nuestro esfuerzo había creado algo nuevo, que por lo menos la elevación de nuestros ideales merecía algún respeto”.

De cuantos nuevos episodios de revolución estudiantil con repercusión internacional recorrieron el siglo XX, el otro capítulo que merece una mención especial son las revueltas del Mayo del 68 francés.

Inicios del siglo XX. La Primera Guerra Mundial ha finalizado. En Europa se inician algunos movimientos que aspiran a garantizar que nunca jamás volverá a tener lugar una sinrazón semejante. El más visible tal vez está protagonizado por el Conde Kalergi. Publica en 1923 un libro de título *Paneuropa*. En el sueño de este austriaco que pasó a ser checo y finalmente nacionalizado francés, existía un mundo en paz con Paneuropa como actor fundamental, libre de la dictadura militar rusa y de la dictadura financiera estadounidense (Carreras, 1993). En Europa, muchos políticos e intelectuales van acogidos a la iniciativa.

El movimiento paneuropeo de Kalergi no cuajó. Antes de reaccionar, la Segunda Guerra Mundial dejó el correspondiente río de sangre. La Sociedad de las Naciones con sede en Europa muere. Nace la ONU, en EEUU. El viejo continente acepta su posición de segundo plano, entre un recién estrenado planeta configurado forzosamente en dos bloques. Para la consolidación de uno de ellos, el capitalista, se impulsa el Plan Marshall estadounidense con el objeto de frenar el avance del comunismo, impulsando las exportaciones de EEUU y promoviendo la apertura de fronteras al mercado. El capitalismo triunfa en el occidente del viejo continente, que conoce un crecimiento económico impresionante en los 50 y 60.

En plena época de bonanza, una serie de incidentes en la Universidad parisina de Nanterre, ocasionados por unas reivindicaciones estudiantiles sin aparente importancia,

desencadena una revolución. Principalmente durante el mes de mayo de 1968, las protestas estudiantiles, avivadas por una férrea represión policial, van tomando cada vez más fuerza hasta ocupar calles, levantar barricadas y establecer una batalla campal con las llamadas fuerzas del orden. Parte de la ciudadanía se une a los estudiantes. Se inician solidariamente huelgas nacionales que llegan a paralizar el país. En menos de un mes, un acontecimiento inesperado de una fuerza sorprendente barre Francia y genera consecuencias en multitud de países (Sánchez-Prieto, 2001). Poco tiempo antes, los estudiantes estadounidenses, especialmente de la Universidad de Berkeley, protagonizaban todo tipo de acciones para protestar contra la guerra de Vietnam, alineándose con el discurso de Martin Luther King o para denunciar la invasión estadounidense de Santo Domingo; lo que se esparce más o menos de forma similar en México DF y su gigante Universidad Autónoma Nacional (Ibarra y Bergantinos, 2008).

El Mayo del 68 francés tuvo importantes repercusiones en la reestructuración de los partidos y sindicatos de izquierda, herederos casi literales de la tradición comunista. A raíz de los acontecimientos, los movimientos de izquierda se reinventan en parte, en sus procedimientos internos e incluso propuestas externas, con la revalorización de las asambleas, la rotura de jerarquías, los liderazgos compartidos, etc. En Francia, los sindicatos aumentaron momentáneamente su poder, se obtuvieron mejoras salariales y compromisos gubernamentales para trabajar en la línea del Estado del Bienestar. Pero las repercusiones en las luchas sociales fueron más amplias y fortalecieron movimientos de emancipación nuevos y ya existentes (feminismo, ecología, movimiento gay...).

La misión guardada para la Universidad era la de un espacio de reflexión y de revolución que debía luchar contra el capitalismo, reforzando su cualidad de espacio para la libre expresión. En concreto, el manifiesto de Mayo del 68 establece que:

1. La Universidad debe ser totalmente independiente de cualquier poder político.
2. Debe ser el centro de contestación de la sociedad mediante el debate de sus miembros y un centro de cultura social.
3. Hay que establecer garantías para la presencia y libre expresión de las minorías.
4. La enseñanza ha de ser gratuita en todos los niveles.
5. La autonomía está garantizada mediante la financiación pública, democráticamente distribuida entre los centros universitarios, y la existencia de órganos de vigilancia de las fuerzas exteriores.
6. Las organizaciones de gestión han de ser paritarias (profesorado y estudiantado), cuya competencia se ejerce incluso sobre el contenido y forma de las enseñanzas.
7. Los exámenes se sustituirán por evaluación continua.

8. La investigación y la educación (que ha de ser permanente) van estrechamente unidas.
9. Los trabajadores de la Universidad han de encontrarse en procesos de reciclaje continuado y gozar de facilidades institucionales para desempeñar bien su trabajo.

Muchos de estos puntos tienen una inspiración previa en la Córdoba argentina de 1918. Otros los reconocemos en numerosas reivindicaciones posteriores, concretadas más en términos de cultura o identidad universitaria que no en leyes gubernamentales. Parte de las revueltas que han seguido a los movimientos oficiales del EEES se entienden por el imaginario colectivo estudiantil impulsado principalmente desde 1918 y reforzado en 1968.

El espíritu que surge de las revoluciones estudiantiles es muy claro. Frente al anquilosamiento de las estructuras, los jóvenes universitarios reivindican una vuelta a los significados, a las funciones básicas y un replanteamiento de los instrumentos. La Universidad aparece ante sus ojos como un ente anacrónico y servilista que requiere una agitación de conciencia. En el mayo del 68, el boletín estudiantil señalaba “Esperamos difundiendo este boletín contribuir a la extensión a otras facultades de la agitación estudiantil con el fin de que la crítica de la Universidad pueda desembocar en una acción política radical y permanente en el marco de la Universidad crítica” (Sánchez-Prieto, 2001, p. 118). Su misión es la revitalización de la sociedad, la reflexión y el debate basados en el conocimiento. Los movimientos de Córdoba y París resaltaban la necesidad de una ligazón sin fisuras entre la Universidad y el pueblo, considerando a este la parte relevante de la sociedad.

De nuevo, con la vuelta de tuerca que la reforma europea implica en la tendencia económica nacida de la posguerra y avivada en la época de la globalización, los movimientos estudiantiles apoyados siempre con cierto retardo por el profesorado e intelectuales, recuperan la imagen de una Universidad para la gente, libre, creativa, autónoma, democrática, que no se debe a ningún control homogeneizante, representando antes por el Estado y ahora por el mercado.

Atención: habla la cúpula universitaria

La Carta Magna

La sociedad del conocimiento y el trabajo internacional son aspectos propios del espíritu universitario, desde las primeras universidades hasta la fecha. Por esta razón, siempre han existido iniciativas políticas encaminadas a favorecer (con mayor o menor convencimiento) la consecución de ambos elementos definitorios: divulgación del conocimiento, movilidad interuniversitaria, revistas, cursos e iniciativas comunes, estilos de trabajo, etc.

En la década de 1980, no obstante, las iniciativas políticas más planetarias generan un cambio de escenario. El proceso de mundialización economicista, impulsado desde Thatcher en Reino Unido y Reagan en EEUU, se encuentra en plena expansión. Si bien el interés es únicamente económico, las consecuencias son principalmente sociales y medioambientales. Las fronteras estorban al objetivo de la libre circulación de mercancías y finanzas. Internet aparece y rompe todos los esquemas en la creación, utilización y distribución del conocimiento. Demasiados acontecimientos para que las instituciones de educación superior permanecieran impasibles. La tensión del cambio se fue acumulando a lo largo de la década.

La Universidad de Bolonia¹⁵ es considerada la más antigua de Occidente¹⁶. Fue fundada en 1088 por un jurista, Irnerio, por lo que se comprende el importante papel que tuvo esta Universidad para el Derecho en la Edad Media y aún hoy. Por sus aulas pasaron nombres como Dante y Petrarca, o siguen pasando hoy como Romano Prodi o Umberto Eco.

El año 1988 albergaría la ceremonia del noveno centenario. Uno de los actos pensados para conseguir suficiente grandeza y simbolismo era citar en la Universidad italiana a las más antiguas de Europa y firmar un manifiesto universitario que liberara en parte esa tensión del cambio, con algunos principios generales que deberían ir guiando la transformación. La idea fue creciendo y haciéndose más ambiciosa. Consistía, además, en un llamamiento a la unidad europea a través de su conocimiento y su cultura, orientado hacia la conciencia de un destino común (Zanotti, 1998).

En 1986 se hace la propuesta desde Bolonia a otras universidades europeas. La idea se recoge con suficiente entusiasmo como para que al año siguiente se reúnan en el centro decano los delegados de 80 universidades. Ocho representantes serían elegidos para redactar en enero de 1988, en Barcelona, la *Magna Charta Universitatum*.

La iniciativa tiene todo el color del espíritu universitario heredado de la Edad Media, con sus correspondientes dosis de protocolo y solemnidad, con el ondeo de togas y cargos académicos, con discursos de narrativa cuidada leídos en espacios de mármol cargados de historia. Se habla del rigor de la ciencia, la función del saber, la tradición universitaria, la academia... Pero también se hacen referencias a los momentos de cambio, a la época histórica que llama a la Universidad hacia una remodelación. Y, en medio de todo ello, la función social está presente. Investigaciones como las ya mencionadas de Jarab (2008), Rizvi (2006) o Stensaker et. al (2008) han señalado que el ánimo académico se ha inclinado no solo hacia

¹⁵ www.unibo.it

¹⁶ En el siglo VIII se fundó la Universidad de Córdoba, en pleno proceso de expansión del Islam en la Península Ibérica. Se dedicaba, como todas las universidades de tradición árabe del momento, a la investigación y enseñanza de la medicina, de los clásicos griegos, así como otras ciencias y artes. No obstante, en la historia de las universidades suele eludirse las referencias al mundo árabe y a los casos sobresalientes todavía más antiguos como los ejemplos de China o Pakistán. Los textos occidentales suelen comenzar en Bolonia y marcar como curiosidad histórica las escuelas de la Antigua Grecia.

los asuntos tópicos del saber (rigor, comunicación, progreso científico...) sino que han incluido ciertas dosis de sensibilidad social, con menciones expresas a la contribución social o a la transmisión crítica de la cultura.

El preámbulo de la Carta, “...ante la perspectiva de una colaboración más amplia entre todos los pueblos europeos...”, destaca tres puntos: la preocupación por el porvenir de la humanidad, la obligación de difundir los conocimientos y el respeto por el entorno natural y la vida. Siguen los principios:

1. Autonomía universitaria con “independencia moral y científica de todo poder político y económico” y asentada en las libertades de investigación, de enseñanza y de formación.
2. Actividad orientada tanto a las necesidades y exigencias de la sociedad como del conocimiento científico.
3. Actitud de diálogo y tolerancia que hacen de la Universidad “un lugar de encuentro privilegiado” entre profesores y estudiantes.
4. Compromiso con la producción y transmisión crítica de la cultura, lo que deriva en que “la Universidad, para asumir su misión, ignora toda frontera geográfica o política y afirma la necesidad imperiosa del conocimiento recíproco y de la interacción de las culturas”.

Como medios para garantizar la realización de una actividad basada en tales principios, la Carta defiende los instrumentos que garanticen las libertades mencionadas para todos sus miembros, la indisociabilidad de enseñanza e investigación, el incentivo para las actividades internacionales comunes, la movilidad de sus miembros y la equivalencia de títulos.

El 18 de septiembre de 1988, el año de la conmemoración, se leyeron escritos de universitarios célebres. Bajo la música, el protocolo, las togas y las insignias, 388 rectores de universidades de todo el mundo firmaron la carta. La adhesión sigue abierta, alentada por una fundación específica que tomó forma en 2000¹⁷, lo que ha derivado en más de seiscientos firmantes hasta el momento.

En ocasiones puede llegar a escucharse que el llamado Proceso de Bolonia comienza en la *Magna Charta Universitatum* pero que no encuentra el impulso político hasta diez años después con la Declaración de La Sorbona. Es importante señalar que ambos eventos corresponden a dimensiones diferentes.

La iniciativa de 1988 nace desde la academia, toma forma en la academia y se centra en los valores de la academia, con tintes humanistas asociados a ciertas tradiciones europeas. El proceso que se pone en marcha en 1998 nace desde la

¹⁷ www.magna-charta.org/

política profesional, toma forma entre citas de políticos y se centra en la política hoy habitualmente orientada hacia las necesidades del mercado como vehículo de articulación de la sociedad. No hay unión entre los dos marcos más que la coincidencia de que ambos tratan de la Universidad y abordan cuál debe ser su papel en este momento histórico. Con el tiempo, ciertamente, la confusión tiene sus frutos, junto con la tendencia a unir esfuerzos, lo que provoca más bien el acercamiento del espíritu de 1988 a las prácticas que se diseñan a partir de 1998. En este sentido, sospecho incluso que muchas de las adhesiones que han ido recogiéndose a la Carga Magna por parte de universidades del mundo, tienen más bien la intención, por parte de las instituciones firmantes, de montarse en el barco que se está fabricando para el Espacio Europeo de Educación Superior. Este tomó de la Carta, si tomó algo en concreto, el marco de justificaciones para lo que realmente interesa en una iniciativa de nombre *economía* y de apellido *del conocimiento*.

Frente al objetivo de convertir a Europa en la economía más competitiva del mundo, articulador del Proceso de Bolonia, la Carta utiliza el referente de la autonomía y libertad universitarias, el conocimiento científico, el humanismo, el deber para con la sociedad, la vida y las generaciones futuras. Por mucho que se fuerce, no es lo mismo.

La facilidad con que cualquier persona de la calle o líder político, empresarial o mediático suscribe una declaración que defiende el compromiso con la sociedad es un buen indicador de que “compromiso social” puede significar cosas muy diferentes, ya que los actos que siguen a las declaraciones no muestran puntos de partida coincidentes.

No es lo mismo hacer referencias directas y protagonistas al bien común que a la buena marcha de los mercados como vía para crear riqueza y empleo. No es lo mismo dar por sentado que las decisiones y acciones han de surgir de los líderes políticos que promocionar directamente una ciudadanía activa implicada en lo colectivo. No es lo mismo insistir en que vamos por el buen camino que mantener una posición crítica y promover dinámicas alternativas.

Desde una visión centrada en el conocimiento, es imprescindible entonces luchar contra la ignorancia, promover la construcción, utilización y distribución (democratización) del conocimiento en todos los rincones y participar decididamente en la construcción de una ciudadanía sabia y, por ello, comprometida con el bien común. Dado, a su vez, que el panorama de pensamiento y acción actual es claramente global, la lucha contra la ignorancia, la democratización del conocimiento y la construcción de ciudadanía se definen en términos planetarios.

Cabría esperar pues que la institución más asociada con el conocimiento, la Universidad, estableciera un compromiso explícito, público y productor de acciones coherentes en los términos de compromiso con el ideal liberador del bien común. Salvo en el caso de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, no hay

constancia de que tales objetivos sean protagonistas. Sin embargo, en 2005, en la ciudad francesa de Talloires, un grupo de rectores y representantes de diversas universidades firmaron y publicaron una declaración que parece añadir luz al propósito de poner a trabajar a la institución del conocimiento en la dirección de la Universidad comprometida.

La Declaración de Talloires

Los días 15 a 17 de septiembre de 2005 se dieron cita en la norteña ciudad francesa de Talloires los máximos representantes de 29 universidades provenientes de 23 países. El objetivo era abordar las responsabilidades sociales y funciones cívicas de la educación superior. La convocatoria partió del presidente de la estadounidense Tufts University, Lawrence Bacow. La declaración dio paso a la creación de la Red Talloires¹⁸ de instituciones de educación superior que suscriben y realizan los compromisos adoptados en un texto directo en el que puede leerse:

“Nosotros, presidentes y rectores universitarios firmantes de esta Declaración, reafirmamos nuestra dedicación al fortalecimiento del compromiso cívico y las responsabilidades sociales de nuestras instituciones universitarias. Nos comprometemos a promover y compartir los valores humanos universales y a estrechar las relaciones de nuestras instituciones, con nuestras comunidades y con el vecindario global”.

Se hace un llamamiento a toda la población universitaria mundial a incorporarse a las propuestas de esta Declaración. Y se afirma que la Universidad existe “para servir y fortalecer las sociedades”, entre cuyos instrumentos se encuentran la “enseñanza y práctica de valores”.

No se trata de una intención bondadosa que se diluye en la entidad difusa de la institución, sino que insiste en llegar a lo concreto y en implicar a las personas. “La Universidad tiene la responsabilidad de promover en profesores, personal administrativo y estudiantes el sentido de la responsabilidad social y el compromiso con el bien común”, puesto que “tenemos la obligación fundamental de contribuir a la transformación social y al desarrollo”. Para ello, su investigación y educación ha de servir en “la promoción de la ciudadanía local y global”, esforzándose “en la construcción de la cultura de reflexión y acción”.

Tras un preámbulo sin desperdicio, donde cada palabra está cargada de significado, las universidades firmantes se comprometen a una serie de medidas:

1. Impregnar la enseñanza, la investigación y el servicio público de compromiso cívico.

¹⁸ www.tufts.edu/talloiresnetwork/

2. Dar ejemplo de responsabilidad pública.
3. Promover institucionalmente el servicio social de sus miembros.
4. Incluir, en igualdad de condiciones, estos aspectos en los parámetros de excelencia.
5. Promover alianzas entre universidades.
6. Colaborar con gobiernos, organizaciones en general y empresas en estos objetivos y comprometerles con los mismos.
7. Estimular la concepción de una educación, desde la primaria hasta la superior, en la que la participación ciudadana sea un componente integral común.
8. Dar a conocer los trabajos universitarios orientados al beneficio de las comunidades y sus miembros.
9. Promover el asociacionismo académico orientado a estos principios.
10. Participar como institución en las actividades cívicas de las comunidades locales.
11. Establecer instrumentos internacionales para el seguimiento de estos principios.

Cuatro años después, los firmantes ascienden a un centenar y la red incluye numerosas iniciativas: reconocimientos y premios a iniciativas universitarias concretas, soporte documental para concretar el compromiso cívico de las acciones universitarias, contacto con personal experto, etc. Ciertamente se trata de una iniciativa todavía joven, que implica a un número relativamente pequeño de universidades y que afecta a una porción variable de la actividad cotidiana de éstas. Sin embargo, la Declaración en sí es ya una acción. El modo en que se expande, la forma rigurosa y típicamente académica en que se realiza y comunica, el hecho de que el proyecto contagie y crezca sensiblemente, entre otros aspectos, muestran que algo interesante está ocurriendo en las universidades.

En otras palabras, la Universidad comprometida existe, en pequeña versión, pero alimentándose y tomando forma. Existe en los innumerables miembros que trabajan en los centros de educación superior y que lo hacen con una visible preocupación por la implicación social de su conocimiento, y mediante prácticas concretas en buena parte invisibles, como las organizaciones de la sociedad civil con las que se codean y construyen mundo. Existe en iniciativas como las que encabezaron este capítulo a partir de la institución de educación más global, la UNESCO. Existe en los movimientos, cada vez más frecuentes y voluminosos, del tipo Talloires. En una sociedad que debate su futuro entre presentes irresponsables y conocimientos ancestrales y nuevos que llaman al respeto en todos los sentidos, la Universidad del futuro o es comprometida o no es nada. Parece que será.

Sentenciado por Ley

A lo largo de 2001 fue tomando forma la que se denominaría *Ley Orgánica de Universidades* (LOU). Su cometido era regular el funcionamiento de las universidades en el ámbito del Estado español, a la luz de los movimientos que iban tomando forma en torno al Espacio Europeo de Educación Superior.

Los meses previos a su aprobación, la Universidad española protagonizó jornadas históricas de contestación. A pesar de ello, el camino continuó hasta que se hizo ley a finales de 2001. Seis años después, en 2007, el texto se reajusta, especialmente debido a las concreciones generadas desde el proceso de Bolonia.

La LOU queda justificada en su preámbulo con numerosas referencias a la transferencia de conocimiento desde la Universidad al sector productivo, a la economía del conocimiento, al desarrollo económico y a otros elementos del mismo corte. De hecho, la finalidad que el documento guarda para las universidades es la de modernizarse para “la transformación de Europa en una economía plenamente integrada en la sociedad del conocimiento”. Es una afirmación fundamental y esclarecedora. No deja de ser sorprendente reducir Europa, una sociedad, un puzzle de pueblos, una colección de culturas, cierta historia común, un proyecto tal vez, a simplemente una economía. La LOU traslada al rango de ley estatal las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior, lo que menciona expresamente en su artículo 87.

No obstante, también emplea parte de su esfuerzo en cuestiones relativas a la cultura, la crítica y el servicio a la sociedad, sin reducirlo expresamente al impulso del mercado. Así en el artículo 1 se aborda, como función de la Universidad, “la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura”, así como “el desarrollo de la ciencia y de la tecnología, así como la difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida y del desarrollo económico”. El artículo 41 parte de la dimensión protagonista para aterrizar en el anexo de compromiso social cuando señala en su primera apartado que “la Universidad además de trabajar por la competitividad de las empresas, procurará calidad de vida de la ciudadanía y desarrollo responsable, equitativo y sostenible, con fomento de la igualdad”.

Aún más directa es la ley cuando señala que: “Esta ley no olvida el papel de la Universidad como transmisor esencial de valores. El reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debe alcanzar, sin duda a la universidad”. Es más: “La sociedad reclama a la Universidad del futuro una activa participación en sus procesos vitales. Por esta razón, la acción de la Universidad no debe limitarse a la transmisión de saber; debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno. La igualdad entre hombres y mujeres, los valores superiores de nuestra convivencia,

el apoyo permanente a las personas con necesidades especiales, el fomento del valor del diálogo, de la paz y de la cooperación entre los pueblos, son valores que la Universidad debe cuidar de manera especial”.

Además de esta manifestación de intenciones, propia de muchos preámbulos en iniciativas legales, el articulado interno también refleja tales inquietudes. Así ocurre con los artículos 92 y 93 que cito textualmente:

Artículo 92. De la cooperación internacional y la solidaridad.

Las universidades fomentarán la participación de los miembros de la comunidad universitaria en actividades y proyectos de cooperación internacional y solidaridad. Asimismo, propiciarán la realización de actividades e iniciativas que contribuyan al impulso de la cultura de la paz, el desarrollo sostenible y el respeto al medio ambiente, como elementos esenciales para el progreso solidario.

Artículo 93. De la cultura universitaria.

Es responsabilidad de la Universidad conectar al universitario con el sistema de ideas vivas de su tiempo. A tal fin, las universidades arbitrarán los medios necesarios para potenciar su compromiso con la reflexión intelectual, la creación y la difusión de la cultura. Específicamente las universidades promoverán el acercamiento de las culturas humanística y científica y se esforzarán por transmitir el conocimiento a la sociedad mediante la divulgación de la ciencia.»

En definitiva, la LOU queda justificada principalmente en la intención de flexibilizar la Universidad para su cooperación interna y competencia internacional, de tal forma que consiga “ser atractiva en un mundo globalizado”, aunque incluye una preocupación expresa por aspectos más centrados en el bien común y en la preparación de los miembros de la Universidad para la construcción de ciudadanía, como son el incentivo de una actitud crítica frente a los problemas sociales y el compromiso con valores concretos como la igualdad, la paz, la sostenibilidad o la solidaridad y la necesidad de que los miembros de la Universidad generen opinión.

A vista de pájaro

Hasta el momento, he aquí un esfuerzo documental para observar qué se espera de la Universidad desde diferentes instancias con relevancia en este asunto. El objetivo último era responder a una pregunta concreta: como miembro de la Universidad ¿estoy haciendo bien mis deberes? Es importante traducir esta cuestión en otros términos, aprovechando las referencias y concreciones de los documentos estudiados previamente.

En todas las iniciativas locales y globales en torno a la Universidad, esta queda plenamente bañada de carácter científico. Como miembro de la institución se espera

de mí rigor en los procesos de construcción de conocimiento, que este responda adecuadamente a los criterios consensuados en la generación de saber científico. En las clases universitarias de cualquier disciplina, las primeras sesiones suelen dedicarse a remarcar el carácter científico de la titulación. Esta insistencia es aún mayor en las disciplinas *acusadas* de ser humanas o sociales. Una de las estrategias de defensa ante la acusación es hacer explícita su condición de ciencia en las propias denominaciones de sus titulaciones, acreditaciones, centros o documentos: la psicología, el periodismo, la pedagogía o el trabajo social se denominan respectivamente ciencias del comportamiento, ciencias de la comunicación, ciencias de la educación o ciencias del trabajo, por citar algunos ejemplos. En este contexto, no se discute que el programa de una asignatura o el proyecto de una investigación o el diseño de un curso de extensión, han de ser ejemplos dignos de ir acompañados por el calificativo de *científicos*. No hay discusión, pues, en torno a la necesaria cualidad científica de la Universidad. La discusión se establece más bien en las extensiones de tal modelo. Así, lo habitual consiste en:

- Partir de un marco ideológico según el cual lo científico-técnico pertenece a una dimensión independiente de lo humano-ético.
- Considerar que el quehacer universitario se debe al primer par. El segundo es un añadido improcedente que entra en la esfera de las preferencias individuales o, a lo sumo, de capas culturales o colectivas asociadas a los valores, en donde la Universidad no debe entrar.
- Tener en cuenta lo ético y lo humano únicamente cuando puede ser abordado desde la otra dimensión. De este modo, la ética está presente, cuando lo está, en tres formatos: 1) en modo *tecnificado*, como ocurre con la ética de la investigación o los códigos deontológicos específicos de cada profesión; 2) en modo *cientificado*, cuando es directa o indirectamente objeto de investigación; o 3) en modo *academizado*, cuando es objeto de estudio y de diferenciación disciplinar.

Este modelo es considerado “puro” por quienes lo defienden. Por el contrario, entrar en valores, creación de opinión en torno a asuntos de actualidad, aplicación de los conocimientos de la disciplina desde un marco ideológico de defensa de la paz o lucha contra la opresión, etc. son aspectos peligrosos, indebidos o que muestran una extralimitación inaceptable por parte de quienes se dedican a la docencia o a la investigación.

Muy al contrario de ese marco “puro” creo que los apartados precedentes han dejado sentado que las directrices competentes en los ámbitos local o global expresan de forma clara y manifiesta que los miembros de la Universidad han de ocuparse de esos asuntos considerados propios de la dimensión humano-ética.

Que la Universidad, como institución, se embarque en los aspectos mencionados no es posible si no existen voluntades individuales acordes. Esta conclusión justifica que las mismas iniciativas normativas a las que he recurrido hagan una

mención especial a que los miembros de la institución, a título individual, están implicados con la misma responsabilidad y el mismo cometido. En la Declaración Mundial sobre Educación Superior se insiste en que los miembros de la institución universitaria, en el ejercicio de su autonomía, libertad y responsabilidad, deben crear opinión sobre los problemas éticos, culturales y sociales porque “están provistos de una especie de autoridad intelectual que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar”. Implica tomar partido. La actuación de un miembro del profesorado universitario, por ejemplo, no debe ceñirse únicamente a lo que entiende por contenidos científico-técnicos separados de los humano-éticos. Es necesario que “aporte su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial”, propiciando reflexión y opinión, elaboración de posturas e implicación en el estudiantado. Debería ser una derivación natural y lógica desde la teoría y la práctica de su especialidad.

Cuando las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior se refieren a la formación de estudiantes como ciudadanos activos que construyen democracia y sociedad civil fuerte, ¿en quién se está pensando? ¿En el ente difuso de la institución o en los agentes de enseñanza que han sido identificados como personal docente? Cuando la LOU habla de transmisión de valores como tarea esencial de la Universidad, cuando se refiere a generar opinión y compromiso, ¿en qué instancias está depositando esta responsabilidad? ¿En un centro, departamento u órgano colegiado específico? ¿No es más bien en la labor docente, investigadora y de gestión de su personal y en la implicación clara de sus estudiantes? En su artículo 92 habla de fomentar la participación de sus miembros en estos asuntos; y en el 93, que se arbitrará lo necesario para potenciar el compromiso con la reflexión intelectual, entre otros motivos.

Una vez más, Talloires resalta el papel individual en aspectos como son promover institucionalmente el servicio social de sus miembros o incluir, en igualdad de condiciones, estos aspectos en los parámetros de excelencia. Esta última medida es de una importancia fundamental y constituye, sin lugar a dudas, una de las contribuciones más poderosas de esta iniciativa internacional. Mientras las estrategias de evaluación, acreditación o habilitación que analizan y juzgan las trayectorias individuales no contemplen expresamente el compromiso cívico, este restará energías en lugar de sumarlas en el seno del trabajo universitario.

Y, finalmente, ¿hacemos bien los deberes?

Para finalizar este capítulo procede obtener el máximo grado de concreción posible. Las directrices globales y locales competentes en materia de educación superior señalan que mi labor, como miembro de la Universidad, debe mostrar una clara orientación hacia la formación de una ciudadanía crítica y activa, la promoción de valores humanos y la concreción prosocial del conocimiento que ayudo a generar, entre otros motivos.

Recordemos el *texto prototipo*, la disertación de mi interlocutor en torno a cuál debe ser el cometido, especialmente docente, de un miembro del profesorado universitario y cómo concebir una labor orientada al compromiso cívico desde el aula de la Universidad:

La Universidad me paga para dar clase de [teorías de aprendizaje, Diseño de circuitos electrónicos, Física de fluidos, Historia de la sociología...], no de valores. Con independencia de que coincida más o menos con tus postulados, no puedo dedicarme a realizar un lavado de cerebro a mis estudiantes. No es honesto utilizar el aula universitaria, que es un lugar sagrado, como un panfleto ideológico. Imagina, además, que un profesor no defiende en la clase a las minorías étnicas, sino que justifica su exterminio. Entrados en ese terreno, el firme es resbaladizo. No, la Universidad no está para eso. Como mucho, la educación primaria o secundaria, donde los estudiantes son personas en formación. Pero aquí llegan mayores de edad. Yo les doy clases de [Medicina forense, Cálculo de estructuras, Econometría, Gestión de fitosanitarios...], después ellos que pongan los valores que quieran, lo que es de su competencia. No es su vida y lo que hagan con ella lo que me incumbe sino su cualidad de estudiantes universitarios.

Es evidente que el párrafo ignora por completo las directrices señaladas en los documentos que hemos ido estudiando en los apartados previos. La conclusión breve viene a ser que si me centro en la dimensión científico-técnica como una esfera independiente de la humano-ética, evitando cualquier referencia a valores, compromiso cívico, construcción de ciudadanía activa, creación de opinión, etc., lo que consigo no es una buena ejecución de mi trabajo, sino todo lo contrario, una dejación de responsabilidad. Utilizando los mismos términos, debería responder a mi interlocutor que

La Universidad me paga para realizar un trabajo que obedece tanto al rigor científico como al compromiso cívico, que está orientado no solo a la construcción de conocimiento científicamente válido sino a su generación, utilización y distribución orientadas al bien común, que promueve no solo respeto a la ciencia, sino reflexión crítica y opinión aplicadas a los problemas sociales que definen la actualidad.

Diversas justificaciones utilizadas por mi interlocutor no se mantienen a la luz de lo abordado. Dos de las sentencias tienen un peso especial: la referencia a la mayoría de edad de los estudiantes universitarios y la peligrosidad de los valores en el aula.

Ciertamente, los miembros del estudiantado han cumplido su mayoría de edad. Legalmente están plenamente capacitados para adquirir responsabilidades y hacerlo desde la competencia supuesta en un adulto. Aceptar tal perspectiva no entra en colisión, en absoluto, con un aspecto de importancia fundamental en

todos los documentos: la insistencia por el aprendizaje a lo largo de toda la vida. El matiz esclarecedor es cómo se concibe el aprendizaje en las directrices observadas, no limitadas al componente científico-técnico aislado. Talloires resulta especialmente explícito cuando habla de defender un modelo de educación integral que baña todo el proceso vital, incluyendo los caminos de formación reglada desde la infantil a la universitaria. En la misma línea se expresan los documentos de la UNESCO. Y el Espacio Europeo de Educación Superior, tanto como la LOU, abundan en ese “a lo largo de toda la vida” al tiempo que mencionan la relevancia de construir ciudadanía activa, opinión y reflexión crítica. Obtener la mayoría de edad no solo no es motivo para suspender las referencias al compromiso cívico, sino más bien lo contrario, es una oportunidad que ha de ser aprovechada para fomentar que la madurez en la capacidad para construir conocimiento se lleve a cabo de forma indisoluble con sus implicaciones sociales. Por este motivo se insiste en la reflexión, el debate y la creación de opinión. El aula universitaria no es un lugar conveniente para *lavar el cerebro de los estudiantes* sino para lo contrario: preparar para que no ocurra. Hablamos de incentivar el uso del cerebro, lo que implica no solo al intelecto sino también a las emociones, a la sensibilidad social. Hablamos de estimular que, en el ejercicio de la autonomía cognitiva, de la libertad de pensamiento y de la capacidad creativa, se genere debate e implicación en torno a cuestiones de actualidad, en torno a problemas sociales fundamentales, en torno a la concreción de valores, y hacerlo desde la plataforma de incalculable poder que constituye el conocimiento científico. La mayoría de edad no es un motivo para interrumpir un proceso de educación integral, sino para multiplicar sus posibilidades, estimulando en el estudiantado mayor protagonismo.

Con respecto a la peligrosidad de considerar los valores en el aula, hay que señalar que *todo no es valor ni valor asumible*. No solo la ciencia o la técnica han evolucionado con la historia de la humanidad. La ética ha hecho otro tanto. Los documentos competentes en materia de educación superior hablan de valores *compartidos*, de valores *fundamentales* y llegan a concretar aún más cuando se menciona expresamente la paz, la justicia, la libertad, la igualdad, la solidaridad, la lucha contra la pobreza, la sostenibilidad, el respeto al medioambiente, etc. Del mismo modo que en la Universidad defendemos métodos científicos para la generación de conocimiento y rechazamos conclusiones no validadas, hay que operar en torno a los valores. Nuestro cometido son los motivos propios de la ética construida paso a paso a lo largo de los siglos, asentada en la reflexión concienzuda y en la puesta en práctica en incontables situaciones que le otorgan una solera y una contundencia sobresalientes. Lo peligroso no es abrir la puerta a los valores en el quehacer universitario, sino suponer que cerrar la puerta es posible. Lo peligroso es ignorar que evitar las menciones expresas a los derechos universales y las libertades fundamentales, eludir las referencias a la paz, a la igualdad, a la justicia o la solidaridad, trabaja también para otros valores, para otra visión del trabajo universitario. Lo que hacemos al cerrar esa puerta a la reflexión y el debate es lavarnos las manos frente a las repercusiones sociales de nuestro

quehacer, es hacer solo la mitad del trabajo. Conscientes de ello (una consciencia alimentada por líneas de investigación, reflexión y acción, por la experiencia de los pueblos, de las instituciones y del pensamiento), los diferentes organismos con sobrada competencia en el terreno de la educación superior que he abordado en este capítulo, expresan sin lugar a dudas la necesidad de que los miembros de la Universidad traten en su institución el asunto de los valores, bañando abiertamente su práctica con ellos.

Un instrumento para la concreción

Llegados a este punto, procede realizar esa concreción a la que ya me he referido. Es relativamente sencillo extraer del análisis realizado aspectos muy concretos que cabría observar en el quehacer cotidiano dentro de la Universidad. Para responder a la pregunta ¿hago bien mi trabajo? es importante desgranar los componentes de esa labor *bien hecha*. Pensemos pues en un formato tipo taxonomía. Hagamos las concreciones pertinentes.

La tabla 7 muestra el resultado de esta labor de concreción, originada desde el análisis y síntesis de las fuentes simbolizadas como:

- SC Informe *Hacia las Sociedades del Conocimiento* (2005).
- DM *Declaración Mundial sobre la Educación Superior* (1998).
- CO Reforma Universitaria. *Manifiesto Liminar o de Córdoba* (1918).
- PA Mayo del 68 francés (1968).
- CM *Carta Magna de las Universidades* (1988).
- DT *Declaración de Talloires* (2005).
- BO Proceso de Bolonia (1998-2009).
- LU *Ley Orgánica de Universidades* (2001,2007).

La tabla presenta una taxonomía específica. Contempla un listado jerarquizado de elementos relativos al compromiso social de la Universidad, elementos que han sido mencionados expresamente en alguna de las fuentes contempladas. Teniendo además en cuenta cómo asumimos las personas las diferentes propuestas normativas que pueden establecerse con respecto a nuestra labor, he añadido a la tabla una última columna, denominada Marco. El significado de sus elementos es:

- L Marco legal: directrices establecidas en BO y/o LU.
- N Marco normativo: directrices mundiales generadas desde la UNESCO (SC y DM).
- I Marco institucional: declaraciones internacionales de universidades (CM y CT).

En España los miembros de las universidades tienen la obligación legal de realizar su labor siguiendo los elementos marcados con L. Algunos de ellos se encuentran expresamente presentes en la Ley Orgánica de Universidades. Otros no mencionados específicamente en tal ley, sí se encuentran con claridad en las declaraciones ministeriales del proceso de Bolonia. La ley española establece, en su artículo 87, que deben seguirse tales directrices, por lo que engrosan la normativa de obligado cumplimiento.

De los elementos no contemplados explícitamente en el marco legal, la siguiente referencia se debe a las directrices establecidas desde la UNESCO en su informe *Hacia las Sociedades del Conocimiento* o, más aún, su *Declaración Mundial sobre Educación Superior*, iniciativa que contó con un respaldo mundial inigualado por ninguna otra cita en el terreno universitario. Su fuerza no es legal, sino moral e institucional, pues no solo la UNESCO, sino también los representantes de 182 países que participaron en la declaración, realizaron su labor desde una alta competencia académica, intelectual o política en materia de educación superior.

Por último, del resto de los elementos sin mención en las dos categorías anteriores, quedan aquellos que se originan como resultado de la iniciativa de los máximos representantes de las instituciones universitarias: sus rectores. Actúan, por tanto, en nombre de un gran número de universidades de todo el mundo. Así pues, se trata de un marco también institucional, aunque sin cualidad de normativo. La Carta Magna de las universidades y la ejemplar Declaración de Talloires son las iniciativas que se justifican el marco.

Tabla 7. Taxonomía para valores en la universidad

Elemento	Referencia								Marco
	SC	DM	CO	PA	CM	DT	BO	LU	
Crear hábitos y actitudes									
1. Promover la reflexión	+	+		+		+		+	L
2. Generar opinión		+		+				+	L
3. Estimular una actitud crítica		+		+				+	L
4. Someter las actividades la ética	+	+							N
5. Establecer una cultura de acción				+		+			I
Trabajar los valores									
1. Defender y difundir los valores universales		+				+	+	+	L
2. Promover:									
a. Paz		+					+	+	L
b. Justicia		+							N
c. Libertad		+							N
d. Igualdad		+					+	+	L
e. Solidaridad		+	+					+	L
f. Democracia							+		L
g. Sostenibilidad, respeto medioambiental		+			+		+	+	L
h. Convivencia, entendimiento, diálogo			+		+		+	+	L
3. Luchar contra									
a. La pobreza	+	+							N
b. El analfabetismo		+							N
c. El hambre		+							N
d. La violencia		+							N
e. Las enfermedades		+							N
f. La intolerancia		+			+		+	+	L
Establecer un compromiso social claro									
1. Poner en práctica los derechos universales y las libertades fundamentales	+							+	L
2. Educar:									
a. Con significado social								+	L

Elemento	Referencia								Marco
	SC	DM	CO	PA	CM	DT	BO	LU	
b. Estableciendo recursos y cultura de aprendizaje a lo largo de toda la vida	+	+			+			+	L
3. Contagiar:									
a. Implicando en el compromiso cívico a gobiernos, empresas, instituciones de enseñanza, etc.						+			I
b. Dando ejemplo a personas e instituciones						+		+	L
4. Servir a la sociedad:									
a. Rindiendo cuentas		+					+		L
b. Poniendo la Universidad a su servicio		+	+		+	+	+	+	L
c. Fortaleciendo el compromiso cívico						+			I
5. Establecer sinergias:									
a. Enlazando Universidad y comunidades				+		+			I
b. Estimulando colaboración entre pueblos							+		L
c. Democratizando el conocimiento					+			+	L
6. Transformar la sociedad:									
a. Contribuyendo activamente a ello				+		+			I
b. Participando en sus procesos vitales								+	L
c. Construyendo sociedad civil fuerte						+	+		L
d. Trabajando por el bienestar y la calidad de vida		+						+	L
e. Promoviendo desarrollo social y humano							+		L
7. Conseguir y mantener objetivos internos:									
a. Estimulando asociacionismo académico orientado directamente al bien común						+			I
b. Incluyendo el compromiso cívico en los parámetros de excelencia en igualdad de condiciones a otros criterios						+			I
c. Estableciendo relación internacional con la sociedad					+	+		+	L
d. Promocionando en sus miembros el servicio al bien común						+			I
e. Conectando a sus miembros con el sistema de ideas vivas de su tiempo								+	L

Los movimientos estudiantiles de Córdoba y París sembraron estelas que pueden leerse en las iniciativas posteriores. Sin duda participan del imaginario colectivo universitario que ha alimentado, entre otras fuentes, los textos mencionados. Debido a ello, cuanto propusieron en su momento ha sido asumido por las directrices siguientes de la UNESCO, Carta Magna, Bolonia, Talloires o LOU.

Con los elementos de la tabla 7 no sería en absoluto complicado elaborar un cuestionario específico. El formato más interesante y motivante implicaría partir del concepto psicológico de actitud, constructo compuesto por la relación entre tres componentes: cognitivo (qué pienso), emotivo (qué siento) y conativo (qué hago). Así, para cada uno de los elementos de la taxonomía, el cuestionario interrogaría sobre en qué medida un miembro de la Universidad 1) considera positivo, adecuado o pertinente que se implementen tales elementos en la cotidianidad de su trabajo; 2) siente comodidad, satisfacción o coherencia en la concreción práctica de los elementos; 3) los lleva efectivamente a la práctica en su quehacer cotidiano en la institución. En el componente conativo se podría operar también del mismo modo con las autoridades académicas. En suma, contaríamos con un instrumento para valorar en qué medida estos aspectos están siendo ignorados y requieren un esfuerzo específico. Este, qué duda cabe, debe iniciar el camino desde la base de la membresía universitaria. Son las personas que construyen Universidad en su tarea cotidiana, y que ya practican el compromiso cívico y sienten una clara orientación hacia él, las que tienen el papel fundamental de promover estas iniciativas.

¿Hay alguien al otro lado?

Recuerdo con nitidez una reunión de científicos en una asociación orientada a la protección del medio ambiente. Los argumentos fluían. Los datos eran contundentes. La experiencia de aquellas personas provenientes de la física, la medicina, la ingeniería, la biología... apuntaba hacia el mismo sentido. Su participación en foros internacionales, en consejos de expertos y otras instancias de prestigio no dejaba lugar a dudas: *teníamos razón*. Entonces, algunos preguntaban *¿por qué no tenemos efecto?* Me atreví a dar una respuesta: porque tener razón es casi como no tener nada. Para pronosticar efectos es mucho más efectivo pensar en términos de comunicación que de argumentos racionales.

Me pregunto ahora ¿hay alguien al otro lado? Las normativas y directrices internacionales y locales indican que los miembros de la Universidad deben promover debate, generar opinión y posicionarse; deben poner en práctica los derechos universales y las libertades fundamentales; deben comprometerse activamente con valores como la paz, la igualdad, la solidaridad, la lucha contra la pobreza... No hay lugar a dudas, quienes defendemos que eso debe hacerse en la Universidad nos encontramos respaldados no solo por el sabio contenido de la ética, sino por la norma oficial, *tenemos razón*. Por tanto, tal vez no tengamos casi nada. Tal vez no haya nadie al otro lado para hacerse eco de tales contenidos.

Este capítulo se ha puesto a prueba en algunos contextos. Resulta relativamente sencillo organizar un taller con estos materiales. Poco más o menos la dinámica se establece en los siguientes términos:

- Marco. Se especifica la forma habitual de vivir separadas las esferas científico-técnica y humano-ética, indicando el modo en que se suelen abordar los contenidos éticos en la formación universitaria: pasándolos por el tamiz de la primera dimensión, es decir, tecnificándolos. Se menciona la controversia (muy apagada) en torno al tratamiento de los valores en la educación superior.
- Lectura del prototipo. Uno de los participantes en el taller lee el texto que he utilizado aquí como representante de una forma de pensar bien definida en torno a estos asuntos y que sentencia que la actuación de los miembros de la Universidad (especialmente su personal docente) ha de circunscribirse a la dimensión científico-técnica desde una perspectiva neutral.
- Discusión inicial. Se abre un debate con los participantes al taller en torno a qué les sugiere el texto y se les anima a exteriorizar sus propias experiencias al respecto.
- Proceso lector. Antes se ha preparado una selección de textos, como puede ser el artículo 2 de la Declaración Mundial sobre Educación Superior. Tras cada lectura, realizada por un participante diferente, se abre un diálogo en torno no solo al contenido en sí del texto, sino también a la observación de su cumplimiento en el entorno concreto de trabajo, a la institución que lo promueve y a la posición ideológica personal.
- Relectura. Tras el proceso, vuelve a leerse el prototipo y se abre de nuevo un diálogo, más rico en esta ocasión.

Esta dinámica llega a resultar muy instructiva. Mis conclusiones al respecto se sitúan invariablemente en torno a un profundo y generalizado desconocimiento, dentro del profesorado universitario, sobre: 1) la existencia de estas directrices específicas normativas y 2) los aspectos relativos a los valores y la ética. Cuando he realizado el taller con estudiantes mantienen, como suele ocurrir, una actitud mucho más abierta y muestran una clara disposición a modificar sus propias concepciones y aprender.

Si bien buena parte de los presentes reconocen no tener noticias previas sobre tales contenidos e incluso sobre algunas iniciativas concretas (como las declaraciones de Talloires o de la UNESCO), este aspecto no implica discusión, fuera de algunas intervenciones aisladas. Lo más relevante en todo este asunto es el conocimiento casi anecdótico que se tiene en torno a los valores y la ética. En una ocasión, uno de los profesores participantes me dijo “¡Esa es *tu* ética! ¡Cada uno tiene la suya!”. Otra persona se defendía: “¡Yo trabajo valores en el aula, como el del esfuerzo personal!”.

Somos torpes.

Y no tiene sentido sentirnos culpables por ello. Es obvio.

Como miembros del profesorado universitario se nos ha moldeado en torno a estrategias de investigación y acumulación de curriculum. Por lo general, nadie nos ha enseñado ni tampoco exigido saber llevar de forma adecuada un proceso de evaluación. Sin embargo, se nos exige calificar. He participado en varios foros de aprendizaje en torno a estos asuntos. Es una realidad que habla muy en favor de los docentes que desean hacer bien su trabajo. Y abundan.

Nadie nos ha enseñado, ni exigido, ni planteado, que deberíamos desarrollar nuestra labor universitaria sin separar las dimensiones científico-técnica y humano-ética. En términos de Adcroft (2011), vivimos una mitología que construye cultura, vivimos el mito de la separación de ambas dimensiones, con suma naturalidad; mientras que lo que se requiere es superar el mito y construir una cultura del compromiso, en la que hayamos descubierto el artificio de esa separación. No hay ningún detalle en el quehacer universitario que lleve indirectamente a levantar interés por los valores en el aula, por promover debate, opinión, posicionamiento, por abordar directamente el compromiso en la lucha por la paz y contra la pobreza. Quien lo hace posiblemente lo consiga tras superar un dilema no solo falso sino contrario a lo que hemos descubierto aquí: “o bien respondo a mi obligación como ser humano o bien me dedico a realizar bien mi profesión”.

En un trabajo estresante es fácil obtener resistencias a los cambios. Pero si se asumen, si se hacen propios, la tarea es difícil. Imagino a un profesor de Estadística, Geografía o Diseño arquitectónico que descubre estas directrices y toma la fuerte determinación de modificar su práctica diaria, orientando sus labores universitarias (gestión, investigación, docencia) de tal forma que incluya los contenidos mencionados. Lo imagino escribiendo en la pizarra, por ejemplo, la formulación química de un ácido. De repente se para. Se vuelve hacia el auditorio y dice con timidez “¿Os habéis enterado de lo que pasó ayer en Gaza? ¡Qué injusticia! ¿Verdad?”. Entonces retoma tiza y pizarra y continúa con su tarea.

Somos gente torpe en esto de no separar lo que está junto. En el mundo, la pelota roja es una unidad donde no campeon libremente la forma esférica y el color rojo, cada uno por su lado. La actuación universitaria, para ser del mundo ha de ser ética. El problema es que no sabemos hacerlo. Hemos adquirido conocimientos desde esa rotura. En el mejor de los casos practicamos sabiduría coja. Como denuncian Yogev y Michaeli (2011), la formación de profesorado está orientada a preservar los modelos hegemónicos, pero puede ser utilizada, por el contrario, para poner en cuestión la versión prevalente de realidad y mejorar la sociedad en procesos transformadores.

Para que la Universidad comprometida sea una realidad, para que la actuación cotidiana se observe sin fisuras como un trabajo ético, comprometido y orientado a

la sociedad sin reducciones, es necesario poner en marcha un sólido e incansable proceso educativo. Es necesario educar a los educadores.

El taller es una propuesta para romper el hielo, un estímulo instigador que debería generar debate. No se puede culpar a los miembros de la Universidad que confundan la ética considerándola un cuerpo arbitrario o creyendo que el contenido de este capítulo queda saciado promoviendo el valor del esfuerzo personal. Tras el taller, tras el debate, tras la estimulación, ha de seguir el proceso educativo.

La ciencia es básicamente constructo, es decir, conceptos que se definen mediante convenios y consensos, elementos en procesos ininterrumpidos de construcción. En psicología, por ejemplo, los constructos de normalidad, inteligencia o personalidad, entre muchos otros, constituyen conceptos fundamentales y están sujetos a continua discusión, si bien nadie los considera arbitrarios ni sentencia con frases del tipo “ese es tu concepto de normalidad, cada uno tendrá el suyo”. Si fuera así, ni la teoría ni la práctica de la psicología serían viables.

Por otro lado, las directrices abordadas aquí no mencionan *en general* o *en ambiguo* los valores. Las referencias son claras: paz, solidaridad, justicia, igualdad, tolerancia, lucha contra la pobreza, derechos universales, libertades fundamentales, promoción del debate, creación de opinión... No hablamos de cualquier cosa.

El trabajo es difícil, pero posible y, más aún, necesario. Vayamos avanzando. Quien lo hace descubre que cada paso resulta especialmente placentero y coherente.

conocimiento
sistemas de pensamiento

universidad
participación

Marco de complejidad

popular saber
matices objetivos

mercantilización
marco de
complejidad

implementar
investigación

movimientos
modelos culturales

marco de ética
desconexión

lenguajes sociales
empoderamiento

local-global
diversidad

Para algunas personas, Australia es el país de los conejos.

La historia comienza en 1859, cuando un granjero, Thomas Austin, decide probar la explotación de estos animales trayendo 24 ejemplares desde Inglaterra. Como suele ocurrir en las granjas, los conejos permanecían en cautiverio, hasta que algunos se escaparon. El efecto fue impresionante. La capacidad reproductiva de estos animales sorprende. Una hembra es fértil en torno a los seis meses. Puede aparearse durante todo el año, la gestación es de un mes y los partos son múltiples. El resultado es que una coneja puede regalar al mundo en torno a unas cuarenta crías al año, cada una de las cuales inicia una nueva vida. Esta capacidad se combinó con un entorno propicio y la ausencia de depredadores y generó una dinámica exponencial: pocos años después de su llegada, unos 14 millones de conejos paseaban por Australia y llegaron a ser 600 millones en 1950. Los en apariencia inofensivos animales arrasaban con los pastos y generaban un inesperado y profundo caos en el equilibrio ecológico.

Australia probó diversas medidas, una tras otra, sin éxito. Alguien tuvo la brillante idea de combatir los efectos de aquella decisión de 1859 con un movimiento similar: traer depredadores de conejos. Así se hizo. Fueron importados ejemplares de zorro rojo. El conejo evolutivamente se ha especializado en correr. Constituye su principal defensa frente a los carnívoros, abundantes en Europa. Pero los marsupiales australianos han crecido en un entorno sin depredadores. Así que el remedio resultó ser peor que la enfermedad: el zorro rojo optó por escoger a los fáciles autóctonos y dedicarse efusivamente a su extinción.

La plaga sigue sin ser resuelta. Tal vez la medida más exitosa fue la provocación del virus de la mixomatosis, que redujo a 100 millones los conejos en Australia en la década de los cincuenta. Lamentablemente, el virus también se instaló en Europa, exterminando a los nada problemáticos conejos del continente en zonas extensas.

La historia de los conejos no es una anécdota. La introducción de animales exóticos constituye un ejemplo ya clásico que preocupa a gobiernos y a organizaciones diversas. Constituye una buena fuente de moralejas. Tal vez la principal de todas ellas podría ser: “una decisión simple en un contexto complejo genera efectos imprevisibles”.

No basta con acusar al granjero australiano de ignorancia. Por supuesto tomó una decisión ignorante. Pero tal circunstancia no lo distancia de una infinidad de actos que ponemos en marcha todos los días. Cuando la plaga adquirió forma, la decisión de traer zorros no fue tomada por un individuo despistado, sino por un

Gobierno, al que se le escapó de nuevo el paquete de consecuencias desastrosas que siguió a la acción. Tampoco el recurso de la mixomatosis constituye una excepción a la regla que estamos comentado.

El equilibrio ecológico es un tema muy complejo. Durante milenios, el hábitat, sus habitantes y estos entre sí van adquiriendo una forma de coexistencia que les permite sobrevivir. Los cambios repentinos y provocados tendrán siempre consecuencias imprevisibles. No es un problema de *cantidad* disponible de conocimiento sobre estos asuntos, sino más bien de *calidad*. En otros términos, tales problemas ocurren porque se piensa con simplicidad sobre motivos complejos. Por esta razón, desde una gran variedad de iniciativas se defiende y promueve el principio de precaución, según el cual las acciones -especialmente las que tienen lugar desde los desarrollos tecnológicos- deberían ir acompañadas de estudios previos en los que se demostrara ausencia de riesgo o la presencia de riesgo asumible, además de *lentitud*. La lentitud implica dedicar tiempo dilatado para permitir la oportunidad de observar efectos en un contexto de incertidumbre en el que, por su propia definición, ni tan siquiera sabemos prever qué efectos ni con qué trascendencia. Dado que el cálculo del riesgo es difícil e incluso inviable en contextos complejos, lo que se solicita es el establecimiento de buenas prácticas en torno a la tecnología y la ciencia (Luján y López, 2003).

Si todo quedara en una historia de conejos y de otras plagas, buena parte de las personas consumirían la noticia con curiosidad, pero no con preocupación y mucho menos con indignación. Sin embargo, el problema anida también en la historia reciente de la humanidad, afecta a personas de carne y hueso y puede ser medido incluso en términos de exclusión, miseria, conflictos armados y muertes.

Estas conclusiones son fáciles de obtener al observar las consecuencias que se derivan de algunas decisiones tomadas en organismos internacionales que se ocupan de economía. En instancias como las famosas instituciones Banco Mundial (BM) y Fondo Monetario Internacional (FMI), personas con estudios universitarios y buenos expedientes, ocupan sillones desde los que consultan estadísticas y generan acciones. En tales despachos se establece cómo será la política económica de buena parte de los países del planeta. El órgano decisorio del BM¹⁹ es la Junta de Gobernadores, compuesta principalmente por ministros de finanzas y presidentes de los bancos nacionales de los países miembros. El FMI²⁰ cuenta con 24 representantes de países en el Directorio Ejecutivo y cerca de 2.500 funcionarios. Su Director General (Dominique Strauss-Kahn²¹) es catedrático de Economía. Si se estudia el perfil de sus altos funcionarios, aglutinan una voluminosa experiencia

¹⁹ web.worldbank.org

²⁰ www.imf.org/

²¹ Después de escribir estas palabras, Strauss-Kahn fue acusado de intento de violación a una camarera. La sucesora es Christine Lagarde, ex-ministra francesa de finanzas y la primera mujer en presidir la empresa Baker & McKencie, firma legal internacional especializada en inversiones de capital.

en ministerios de Economía o de Hacienda, o bien en empresas privadas multinacionales asociadas a la banca. En suma, cuentan con una formación y una preparación económicas fuera de toda duda.

Sin embargo, algo no funciona bien. Muríel (2000) denuncia los efectos negativos que las decisiones de estos organismos tienen en el África subsahariana, donde el único logro parece haber sido la reducción de la inflación, pero con altibajos en todos los demás criterios económicos. Fernández Salido (2003) hace otro análisis a partir de los Acuerdos de Marrakech y muestra cómo la seguridad alimentaria y las crisis humanitarias se han acentuado en los países más empobrecidos a partir de las condiciones impuestas por estos organismos internacionales. Tales estudios son coherentes con las denuncias que ya realizara Canute (1980) a raíz de la penosa y entonces reciente experiencia de Jamaica en su relación con los planes de ajuste estructurales del FMI, impuestos como condición indispensable para acceder a un crédito de ayuda. En su tesis doctoral, Hack (2001) llama la atención sobre el funcionamiento de esos planes de ajuste estructural y cómo las consecuencias exceden con mucho la dimensión de lo económico y afectan negativamente a millones de vidas. Chang (2012) desmonta con pericia los argumentos que se establecen desde la visión economicista y muestra que si bien se ofrecen como estrategias para solucionar las crisis humanitarias, constituyen en la práctica una profundización en ellas.

¿Qué ocurre entonces? Imagino a decenas de perfiles expertos cuadrando cifras y previsiones sobre producción mundial de trigo, cómo agilizar las exportaciones de café, en qué medida estimular la industrialización de una región o facilitar la entrada de inversión extranjera en un Estado, cómo ayudar a la privatización del suministro de agua o qué límites establecer en la gestión de las ayudas del Gobierno local a su producción ganadera. Manejan la mejor y más actual información disponible sobre producto interior bruto, inflación, empleo, importaciones, movimientos de capital, mano de obra, extracción de materias primas... Con todo ello sobre la mesa, dibujan acciones concretas. Aun así, toda esta ingente cantidad de información y recursos se ponen en escena en una única dimensión, a partir de una forma economicista de ver el mundo. Tal vez si sus cabezas directivas tuvieran formación en humanidades o hubieran madurado mediante una amplia experiencia en aldeas con hambruna, sus decisiones serían distintas. Tal vez si las decisiones fueran menos ambiciosas y más lentas... Tal vez si los órganos directivos contaran con una impresionante transdisciplinariedad... Tal vez si estas supuestas mentes brillantes respetaran los modos de hacer y la autonomía de cada complejo país en el que aterrizan... Tal vez... Frente a las interpretaciones, Vilar (1997) es menos diplomático al afirmar, con respecto a los dirigentes con responsabilidad en instituciones y Estados, que “los que aparentemente los «dirigen» suelen ser *espíritus simples que no captan las complejidades crecientes*; por ello, las “soluciones” que dan a los problemas, en vez de resolverlos, a menudo los exacerban más” (p. 35). Bateson (1998) abunda en ello tras abordar algunas características de la complejidad de los sistemas y afirmar que “nuestros políticos –tanto los

que se encuentran en una situación de poder como los que están en un estado de protesta y de avidez de poder— son todos por igual ignorantes de los temas que vengo analizando” (p. 467).

Reconocer la complejidad de los contextos en los que habitualmente nos movemos no solo es una necesidad epistemológica, sino también una esperanza para prescindir de las decisiones unidimensionales. La Universidad debería encontrarse plenamente integrada en esta forma de mirar aquello a lo que atiende y construye. En tal cometido se sumerge este capítulo. Para abordarlo es necesario pasar aun superficialmente por el paradigma de la simplicidad, que tantas páginas ha escrito en nuestra historia, con resultados claramente diversos. Tras su presentación, algunas notas también breves sobre la mirada compleja, que nos llevará a tocar algunos aspectos especialmente relevantes ante los objetivos de esta obra, algo en torno a la realidad, la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo. Con tales contenidos será viable ya aterrizar en los principios generales que la complejidad abre para la Universidad comprometida.

Notas sobre la simplicidad

Moreno (2002) sentencia en torno a la idea que la ciencia ortodoxa tiene de la naturaleza: “La ciencia todavía debe ir en búsqueda del Santo Grial, es decir, del principio simple a partir del cual se comprende todo” (p. 16). Es un buen bocado inicial para la descripción del paradigma que ha dominado en la ciencia hasta la actualidad, si bien algunos desarrollos en torno al concepto de complejidad están tomando cierto protagonismo, con paso lento y seguro, desde los primeros años del siglo XX.

Elementos definitorios

La denominación *paradigma de la simplicidad* es una reducción en sí misma, que titula una forma relativamente extensa de proceder a la hora de investigar y concluir en la generación de conocimiento. Los elementos que la definen se pueden describir a partir de tres categorías: sobre la naturaleza o el mundo, sobre el conocimiento y sobre el método para conocer.

Sobre la naturaleza o el mundo

1. Estabilidad. El mundo es estable en su comportamiento. Su funcionamiento es inmutable, obedece siempre a las mismas leyes.
2. Completud. Cuanto ocurre obedece a una regla, norma o ley. Conocer todas las leyes implica conocer por completo el funcionamiento del mundo, sin excepciones.
3. Orden. Todo es orden. El caos no es real, sino una percepción fruto de la ignorancia. Llamamos *azar* al conjunto de acontecimientos que tienen lugar

debido a tal densidad de causas que todavía no somos capaces de identificar y formalizar. El azar, pues, es una medida de nuestra ignorancia.

4. Causalidad. Todo evento es un efecto y, por tanto, existe al menos una causa que lo ha provocado. Cualquier acontecimiento se encuentra en una cadena de sucesivos pares causa-efecto. En un campo concreto de conocimiento y en un momento dado es posible identificar situaciones en la que los nexos entre causas y efectos se observan difusos. Pero ello no muestra cómo funcionan esos fenómenos, sino el estado de madurez inacabada de ese campo de estudio, pues su desarrollo descubre nexos cada vez más nítidos.

Sobre el conocimiento

1. Acumulación. El progreso puede medirse en términos de acumulación del conocimiento. Cada vez se conoce más que antes, puesto que los nuevos descubrimientos van sumándose a los anteriores, con una dirección más o menos constante.
2. Unicidad. El conocimiento es único. No pueden coexistir varios conocimientos suficientes sobre el mismo fenómeno, puesto que la naturaleza se comporta de un modo único.
3. Linealidad. De los principios de acumulación y unicidad se deduce que el conocimiento solo atraviesa un camino: el avance lineal, sin retrocesos ni paralelismos.
4. Simpatía. La mente humana, si no aislada sí al menos en comunidad, es capaz de acceder a la completud del conocimiento.
5. Objetividad. Los individuos que generan conocimientos son elementos prescindibles, no necesarios. Su existencia puede ser una oportunidad en la historia, pero si no aparecen unos en concreto, lo harán otros. El conocimiento es independiente de quien conoce, pues constituye una representación mental fiel al funcionamiento de la naturaleza. Hay quien lo capta o lo descubre, hay quien lo organiza, hay quien lo distribuye o comunica, y todas las personas dotadas de entendimiento pueden acceder a él.
6. Nivel completo de análisis y comprensión. Dado que el conocimiento es único, basándonos en el principio de completud y considerando que la síntesis surge por agregación, el conocimiento de cualquier fenómeno a cualquier nivel es posible partiendo del nivel elemental. Es decir, contando con un conocimiento completo sobre la física de los átomos, seríamos capaces de explicar la historia de un país.

Sobre el método para conocer

1. Singularidad. Los procedimientos deben estandarizarse suficientemente y describirse con precisión para facilitar su replicación y comprobación. Pueden

existir muchas aproximaciones para generar información, pero el conocimiento es uno, por lo que el método es también único, si bien puede adoptar múltiples concreciones, técnicas, etc., en función de los objetivos y del contexto de aplicación. Este método es el científico.

2. Linealidad. Generar conocimiento mediante el método científico implica atravesar una serie de fases bien definidas a priori, de tal forma que dejen poco espacio para la improvisación subjetiva. La ejecución del método consiste en atravesar con fidelidad y orden cada fase. Un error o imprecisión en cualquiera de ellas genera efectos negativos que podrían echar por tierra los resultados y las conclusiones de una investigación.
3. Análisis y síntesis. Los fenómenos pueden tener una extensión en el espacio o en el tiempo excesiva para ser considerada en su conjunto. En estas situaciones, las habituales, el fenómeno se divide en porciones con entidad propia y estas, si es necesario, en otras de dimensión menor, hasta que su conocimiento sea abordable. Finalmente, cuando se ha llegado a una comprensión suficiente de cada una de las partes, se realiza una labor de síntesis, que implica, al menos, agregar los resultados obtenidos en las investigaciones particulares.
4. Compartimentación y especialización. El mundo en su conjunto debe ser sometido también a un proceso pormenorizado de análisis, argumento utilizado para explicar la creación de compartimentos que impliquen tipos de fenómenos y justifiquen la existencia de un número variado y creciente de disciplinas. Para procurar el avance del conocimiento, optimizando la velocidad, es imprescindible que exista una pronunciada especialización, es decir, que unas personas se dediquen exclusivamente a un compartimento concreto desde una disciplina determinada, mientras que otras personas realizarán su labor exclusiva desde otras disciplinas dedicadas a otros compartimentos.
5. Cuantificación. El procedimiento para conocer pasa por los procesos de medida, mediante los cuales el acercamiento a los fenómenos implica distinguir algunas características o variables relativas a la frecuencia, la intensidad, la extensión, etc. La medida genera datos numéricos. Así, todo fenómeno es cuantificado, expresado mediante números que representan cantidades de frecuencia, intensidad, extensión, etc. La cuantificación es necesaria para aplicar la potencia de las matemáticas, una herramienta que vela por la objetividad del conocimiento generado.

Logros y limitaciones de la simplicidad

Edgar Morin ha generado una significativa línea de aportaciones en torno a la complejidad, así como una nutrida crítica sobre la simplificación. A raíz de sus trabajos se han puesto en marcha desarrollos, cursos, innovaciones conceptuales, seminarios, asociaciones internacionales, revistas, etc. Una de las acusaciones

que enuncia con respecto al paradigma de la simplicidad es que llega a ser el causante de al menos tanta ignorancia como conocimiento (Morin, 1995). La habilidad del pensamiento simple para separar los fenómenos de los contextos en los que tienen lugar ha generado mucho daño. Como apunté en el capítulo sobre el marco de compromiso, el resultado es una inteligencia parcial (Morin, 2001), que sabe mucho de una parte minúscula artificialmente separada y, por tanto, irreal, y no sabe nada sobre el conjunto, el todo, el sistema completo en el que tienen lugar los acontecimientos; o bien una factoría de microsabios macroignorantes (Vilar, 1997), que establecen decisiones con posibles repercusiones amplias considerando exclusivamente el área de la que son especialistas.

El paradigma de la simplicidad ha protagonizado un periodo histórico en el que hemos vivido hambre de conocimiento y de ciencia. Un exceso de ignorancia en términos racionales, grandes dosis de arrogancia académica (Bateson, 1998) y una situación en la que prácticamente todo estaba por hacer, han propiciado una explosión de conocimiento con una combinación de prácticas tales como análisis, compartimentación, especialización, método científico, etc. Pero el modelo se agota. Existe en ello una especie de metacomplejidad: para Langton (citado en Lewin, 2002) las interacciones entre múltiples elementos generan una estructura global que influye sobre las interacciones. Considera que la evolución de los sistemas complejos tiene partes comunes: de un estado simple se pasa a otro complejo o de este a otro más complejo mediante brusquedades en la evolución, cambios relativamente repentinos que llama *cambios de fase*. Así, el sistema complejo Estado surge del sistema simple *conjunto de cazadores-recolectores* mediante el cambio de fase *especialización*. En este sentido, parece que un motivo para cambios de fase es la saturación. Es lo que ocurre en la ciencia lineal para pasar a la no-lineal. Es lo que ocurre con la ciencia-objetiva y su actual transición hacia una ciencia-holística que se funde con la ética. Al final de una fase hay saturación, una especie de efecto techo que llama a la insatisfacción, a la identificación de huecos, de incoherencias e incompletudes, a la falta de nuevos resultados, al funcionamiento defectuoso de mecanismos que antes generaban buenos puntos de llegada, buenas explicaciones o buenas predicciones, a una imperiosa necesidad de cambios drásticos, de una nueva racionalidad, una revolución del pensamiento, de nuevos modelos para el comportamiento, de nuevos valores. Esta evolución propia de los fenómenos complejos es lo que puede subyacer a las perspectivas dominantes en ciencia: una saturación del modelo simplificador está llevando a los enfoques de la complejidad.

A pesar de todo ello, el paradigma de la simplicidad está dando y todavía puede dar frutos. Tiene un campo de trabajo bien definido en el que cuenta con sentido: los asuntos divisibles y con un marco perfectamente definido de acción. Pero fuera de ese campo no se muestra fructífero. Incluso los términos *logro* o *fracaso* son resultados de procesos de valoración cuyos criterios de juicio varían en función de la referencia. No es lo mismo valorar los logros de la simplicidad desde la simplicidad que desde la complejidad. En el capítulo sobre el marco de crisis observamos el

conflicto de Andréi Sájarov que le llevó a defender la no proliferación de armas tras años dedicándose precisamente a lo contrario. La salida de la crisis puede observarse entonces como un cambio de paradigma: desde la simplicidad hacia la complejidad, desde una producción muy eficiente de tecnología armamentística hasta la inclusión en su campo de visión de otros elementos que propiciaron una mirada compleja y, por lo tanto, más preparada para considerar su comportamiento en una red extensa de relaciones. Adquirida, al menos en parte, esa visión más compleja, Sájarov abandonó su eficiencia armamentística y defendió conductas más afines con el objetivo de la paz. Sus resultados en la investigación de base para la construcción de la bomba de hidrógeno constituyen, para él mismo, un éxito o un fracaso, según la mirada que aplicara en cada momento.

Un ejemplo narrativo puede mostrar mejor, aun como metáfora, por qué la simplicidad y la complejidad no compiten en el mismo campo.

La nave espacial. Se toma la decisión de enviar una nave espacial tripulada a Marte. Se ha decidido una zona concreta para que la nave tome contacto con la superficie del planeta y los tripulantes caminen, tomen muestras, graben imágenes, etc. El problema es grueso, muy grueso. Hay que realizar multitud de cálculos y previsiones. Pero se puede afrontar con muchas esperanzas de éxito mediante un esquema de problema global divisible. Así, el objetivo es considerado como un conjunto independiente de subobjetivos. Por ejemplo: parte del éxito de la misión depende de la supervivencia del tripulante; parte de la supervivencia depende del traje; parte de la efectividad de este depende de que pueda resistir las condiciones de temperatura en Marte. El objetivo, si es llegar a Marte y poner el pie en la superficie, es simple, en el sentido de que admite una aproximación desde el paradigma de la simplicidad. Se pueden descartar muchos flecos superfluos sin que el objetivo se resienta. Se pueden ignorar multitud de aspectos (como el estado de la Bolsa de Tokio), sin que la solución requiera cambios. Y se puede abordar el todo como una colección de pequeñas partes que, a su vez, son también *unidades subdivisibles* en porciones más sencillas. Finalmente, el equipo de investigación y desarrollo podrá aspirar a responder con precisión ante el objetivo.

Pero la precisión, incluso la esperanza de éxito, es cosa muy diferente si nos planteamos, por ejemplo, la relación entre los cinco tripulantes. No podemos aspirar a prever lo que va a ocurrir entre ellos, cómo se van a llevar, qué tipo de fricciones o afinidades se establecerán, qué conversaciones van a tener, qué van a pensar o sentir... Podemos garantizar que van a poseer los conocimientos técnicos indispensables para reaccionar ante todas las emergencias que previó el equipo de preparación. Pero no sabemos con precisión ni seguridad qué respuestas concretas pondrán en marcha ante situaciones imprevistas, ni aun ante las previstas. La relación entre los tripulantes es ya un problema “complejo” y ningún pensamiento simple puede responder ante ello, menos aún con precisión y ausencia de incertidumbre.

Si se amplia el campo de visión, la situación se hace cada vez menos simple. No sabemos qué significado va a tener la aventura marciana en la población terrestre. Estos problemas son complejos, van mucho más allá de un troceado operativo con agregado posterior. Tal vez, dentro de treinta años, un libro inicie su primera línea con algo similar a “Todo comenzó al retransmitirse las imágenes de Rusti Azketon pisando Marte y exclamando «Susana, te quiero»”. Multitud de *epidemias sociales* han comenzado con hechos aparentemente inocentes, que han multiplicado su efecto en un devenir imprevisible, hasta generar verdaderos cambios sociales, circunstancia que fascina en las campañas políticas y comerciales (Gladwell, 2001).

En definitiva, el paradigma de la simplicidad ha suministrado logros innegables. Lo afirmo con sentido descriptivo, no evaluativo. Está claro que la perspectiva de análisis podrá catalogar diferentes pasos como negativos y otros como positivos. Pero no es esa mi intención aquí. Es importante señalar que no estoy realizando una crítica global al pensamiento simple, tildándolo de inoperativo, porque no lo ha sido y no lo está siendo. Pero sí es importante destacar que presenta dos problemas principales: 1) no sirve para abordar problemas complejos; y 2) le falta visión global, de tal forma que la operatividad del paradigma de la simplicidad ceñida a sistemas aislados de su entorno lleva a logros que pueden hacer más daño que beneficio, al centrarse únicamente en una de las vías de antecedentes y consecuentes e ignorando otros efectos, otras consecuencias, otras dinámicas.

El paradigma de la simplicidad se encuentra plenamente instalado en la Universidad. Es más, resulta imposible pensar esta sin tener en cuenta aquel. La organización en departamentos y áreas de conocimiento en aquellos lugares donde estas existen, los temas de especialización de la mayoría de los grupos de investigación, los sistemas de refuerzo de la actividad investigadora en el profesorado con sus correspondientes programas de calidad, la forma que adoptan los centros y las titulaciones, etc., todo ello constituye una herencia de la simplicidad en la que se sigue abundando. Galcerán (2005) denuncia que el trabajo incluso intelectual se ha simplificado, se ha perdido la visión de conjunto; la planificación, la programación y la ejecución se han separado y los agentes se ocupan únicamente de uno de estos cometidos. Llega un momento en que los grupos de investigación más productivos cuentan con una organización interna en compartimentos especializados, con nadie o casi nadie que ejercite una verdadera conciencia compleja sobre el sentido de todo ello y su misión en el entramado socioplanetario en el que se inserta. Puede observarse el panorama como un esfuerzo continuado por ir de un entramado complejo a un objeto simple de estudio, en lugar de trabajar en un contexto social donde se transita de lo complejo a lo complejo (García, 2001).

No es necesario seguir con estas cuestiones. Lo principal del desarrollo es señalar que un paradigma que se plantee únicamente un problema aislado de su contexto y que no contemple las repercusiones que ese movimiento puede tener en la

comunidad, la sociedad o el planeta, puede resultar no solo relativamente inútil, sino también dañino o improcedente.

Algunos apuntes en torno a la complejidad

Las aproximaciones sobre la complejidad surgen principalmente como respuesta efusiva al paradigma de la simplicidad en sus dos términos: 1) es una propuesta nueva que no desea ser paradigmática, sino multi-, pluri-, inter-, trans- o ultradisciplinaria; y 2) pretende no basarse en los principios de la simplicidad, especialmente evitando la simplificación y la reducción. No hablamos pues del paradigma de la complejidad, sino más bien de aproximaciones, enfoques o perspectivas. No obstante, aunque cada una tiene sus particularidades, todas comparten ciertos denominadores comunes.

Debido precisamente a la naturaleza de la idea de complejidad, es difícil, si no imposible, construir una definición aceptable y completa. En esta línea, Velilla (2002) afirma que “aparte de aceptar que lo complejo es lo conjuntamente entrelazado, no parece fácil llegar a un consenso final al respecto” (p. 1). Más difícil parece ser la evolución hacia la complejidad. La ciencia, la docencia y la academia, en suma, se encuentran tan inmersas en un contexto limitado de alta productividad en conocimiento siguiendo el paradigma de la simplicidad, que la mutación parece dolorosa, lenta, problemática y expuesta a múltiples obstáculos de todo tipo. A pesar de ello, cada vez es mayor el número de personas en la academia que se desconciertan ante sus modelos clásicos y deciden cruzar el límite (Vilar, 1997 y Wagensberg, 1985), de tal forma que se realizan peticiones directas hacia la Universidad. Estas peticiones se orientan desde dos sentidos: reconocer la complejidad (Ihsen, Isenhardt & Steinhagen, 1998) o evitar las restricciones de la simplicidad, frecuentemente expresada en modelos cuantitativos que eluden la inclusión de los contextos (Lea & Callaghan, 2008).

Aunque la definición no termina de mostrar una forma compartida, sí que se llevan a cabo diversos estudios encaminados a sistematizar y categorizar los enfoques. Giraldo (2005), por ejemplo, plantea una clasificación en tres categorías para la complejidad: como método, como cosmovisión y como ciencia. La complejidad como método establece una actitud general para conocer el mundo a partir del reconocimiento del pensamiento complejo. La complejidad como cosmovisión plantea una visión sistémica del universo, un gigantesco sistema que requiere una mirada holística. La complejidad como ciencia resalta el problema de la incertidumbre y la necesidad de la interdisciplinaria. En cualquier caso, se establece la misión de comprender el mundo y la necesidad de modificar el procedimiento que estamos utilizando para ello.

Las personas hemos sido adiestradas en las definiciones sencillas y cerradas. Cuando alguien abre un libro que versa sobre un asunto, requiere una definición breve, fácil, simple y rápida de ello cuanto antes. Las ideas que se transmiten

mediante procesos de argumentación y que se resisten a ser encorsetadas en un párrafo breve son poco agradables para nuestra historia de aprendizaje. En ese grupo se encuentra el concepto de complejidad. Para aprehenderlo es preferible entrar en un proceso más que en un resultado. Lo que sigue es un listado de estímulos y no una definición ortodoxa. Destaco el azar, la incertidumbre, el todo y las partes, la interdependencia, la dinámica de los sistemas, los niveles de análisis, la lógica, la organización, los agentes de observación y el arte. Otros aspectos, como la transdisciplinariedad, merecerán un tratamiento específico en un apartado posterior.

Azar

En el paradigma de la simplicidad llamamos azar al comportamiento impredecible de un experimento porque en él confluyen tantas influencias que, de momento, somos incapaces de saber cuáles son y cómo medirlas. En sentido estricto, en la naturaleza no existe azar, sino que este es la incómoda muestra de lagunas en el conocimiento.

No obstante, desde las aproximaciones a la complejidad, el azar aparece también como un derecho de la naturaleza (Wagensberg, 1985): hay fenómenos que son *naturalmente* aleatorios, lo que lleva a considerar el azar no como un enemigo, sino como un aliado. Esta circunstancia no anula la definición de azar como fruto de la ignorancia, sino que la complementa, pues añade otra naturaleza compatible. De esta forma, la pretensión simplista de reducir el azar hasta anularlo está condenada al fracaso.

Incertidumbre

Si el azar es en parte un estado natural, la incertidumbre es en parte irreductible. Canals (2003) lo expresa aludiendo a la inviabilidad de las predicciones, mientras que Luhmann (1998) lo transmite considerando que la complejidad implica dos frentes. Por un lado, la distinción entre elementos y relaciones que configuran una cantidad incierta de posibilidades y una imposibilidad de conocer qué selección de operaciones realizará el sistema. Por otro lado, la dificultad de observar en sentido amplio.

El riesgo señala una situación en la que se conocen los posibles resultados y se cuenta con alguna impresión sobre la probabilidad de cada uno. Conozco el número de automóviles rojos que hay en el aparcamiento. Pongamos que un 20%. Si afirmo que al entrar con los ojos vendados en el aparcamiento tocaré un automóvil que no es rojo, corro un riesgo de equivocarme del 20%. En el caso de la incertidumbre no conozco todos los resultados posibles (desconozco qué colores), no sé el valor de sus probabilidades (no sé cuál es la frecuencia de cada color de automóvil) o ambas ausencias de conocimiento al mismo tiempo.

La experiencia es necesariamente limitada, puesto que 1) el conocimiento sobre las condiciones que definen los entornos es inevitablemente limitado y, además, 2) las condiciones imperantes hasta el presente pueden dejar de serlo en un futuro próximo. Por ello, hay que aprender a vivir con la incertidumbre y, por tanto, a conocer con incertidumbre y a elaborar modelos que incluyan la incertidumbre no como algo a superar sino como un elemento que ha de estar siempre presente.

El todo y las partes

Herencia aristotélica, recuperada por varias iniciativas como la teoría general de sistemas o la gestalt, se ha mostrado ya con suficiente contundencia que el *todo* es más que un agregado de *partes* y que, por tanto, las tareas de análisis/síntesis no tienen por qué dar buenos resultados. Los elementos por separado son incapaces de explicar el funcionamiento del todo. En términos de Bateson (1998), las características de un sistema son immanentes al sistema en su totalidad y no a alguna de sus partes.

Algunas aproximaciones a la complejidad se plantean como reacción a la linealidad aditiva: el efecto final puede ser descompuesto en varios efectos elementales que se suman. Lo que plantean estas alternativas es una no-linealidad multiplicativa: los factores colisionan y se multiplican entre sí para generar el resultado final (Mateo, 2003). De hecho, esta circunstancia forma parte nuclear del concepto de complejidad. Buena prueba es la definición de Simón (2000), según la cual la complejidad es “la característica de un sistema que no puede ser explicado por la sola comprensión de las partes que lo componen” (p. 15).

La complejidad de un fenómeno se entiende en parte porque este no admite un troceado. Compartimentarlo es destruir la posibilidad de conocerlo, aunque puede considerarse como una etapa previa o paralela en la que se construye el conocimiento de forma complementaria: una búsqueda del sentido del todo al mismo tiempo que se intenta comprender las partes. Así, un poema no se aprehende analizando los versos por separado, aunque analizarlos añade conocimiento relevante.

Como denuncia McArthur (2011), no parece que nos hayamos dedicado a esto en el seno de la Universidad, pues en la educación superior nos hemos acostumbrado a reducir lo completo a lo parcial como pasar de igualdad a mujer o de diversidad a minorías étnicas.

Interdependencia

La idea del *efecto mariposa* (por ejemplo Lorenz, 2006) es muy ilustrativa para mostrar la interdependencia, característica fundamental de la complejidad. En su enunciado original, se afirma que el desarrollo de un huracán en un punto del planeta puede tener como origen puntual el aleteo de una mariposa en las antípodas.

La interdependencia es una característica capital del universo. Nada está estrictamente aislado en su seno, de tal manera que a determinado nivel todo está conectado con todo. Por esta razón, la previsión se hace tan difícil cuando el problema no es simple. Un pequeño cambio en un elemento del sistema puede no generar consecuencias al ser absorbido por completo en la red. O bien puede desencadenar un efecto explosivo, al tomar forma en un momento particular, en una posición particular y de un modo particular en el seno de la tupida red de interdependencias.

La dimensión de las conexiones no anula la posibilidad de conocimiento. Lo que establece la interdependencia es un aviso, una incertidumbre de fondo y un cambio de marco. El aviso podría ser “atención, lo que usted prevé que va a ocurrir puede en efecto tener lugar, pero también puede no acaecer, sin que ello signifique que su modelo de previsión sea mejor o peor, puesto que siempre será incompleto”. La incertidumbre de fondo es el resultado de esa interconectividad de efectos a grandes rasgos imprevisibles. Existe un *ruido* que resulta inevitable y como tal debe ser aceptado. Y el cambio de marco se refiere a la necesidad de ampliar tanto como se pueda el sistema de referencia, pues cuanto menor sea el sistema (cerrado artificialmente) creado para estudiar el fenómeno, más interconexiones van a quedar fuera del modelo y un mayor conjunto de posibles consecuencias van a escapar del radio de conocimiento.

Relación compleja de sistemas y contextos

Wagensberg (1995) señala cuatro elementos básicos sobre la relación de los sistemas con su entorno:

1. La complejidad del sistema: su diversidad potencial de comportamiento.
2. La incertidumbre o complejidad del entorno: también su riqueza de comportamientos posibles.
3. La capacidad de anticipación del sistema: su capacidad para responder a las transformaciones del entorno.
4. Sensibilidad del entorno: posibilidades del entorno para responder a cambios comportamentales del sistema.

Todo está relacionado de tal forma que si 2 aumenta, el sistema debe aumentar también 1, esmerar 3 o inhibir efectos sobre 4. Si la operación tiene éxito, hablamos de adaptación. Si no es así, tiene lugar una crisis y el sistema se extingue o cambia bruscamente transformándose en otro.

Niveles de análisis

Desde la perspectiva de la complejidad, el *demonio de Laplace* es un sueño imposible. Se utiliza esta expresión para apuntar a un ser omnisciente. Lo es porque ha sido capaz

de conocer cómo funciona cada partícula del universo. Este conocimiento permite una sabiduría total, desde la que se puede recrear cualquier momento pasado o futuro gracias a la posición de cada partícula concreta. El sueño del demonio de Laplace no se mantiene. No es posible explicar la personalidad común de los habitantes de una región del planeta a partir de la física cuántica. No es posible ni aun avanzando al máximo en el conocimiento de los átomos, pues el comportamiento psicológico o social corresponde a *otro nivel de análisis*. La imposibilidad de semejante proeza no reside tanto en el estado de progreso del conocimiento como en la naturaleza misma del conocimiento, que hace inviable cualquier pretensión de completud. En su lugar, lo que sí tenemos a nuestro alcance es elaborar procesos de generación de conocimiento y de adquisición de habilidades de comprensión, comunicación e intervención que se adecuen al contexto concreto en el que se está trabajando. A grandes rasgos ello implica que se requiere una física de los átomos como la mejor herramienta para conocer el nivel atómico, una biología para los seres vivos, una psicología para el comportamiento humano, una sociología para las sociedades, etc.

Organización

Es fundamental distinguir entre dos tipos de sistemas: los organizados y los auto-organizados. Los primeros son más bien *complicados* antes que *complejos*. La distinción capital entre ambos la estableció von Newman (citado por Morin, 1995): los sistemas organizados están compuestos por elementos muy fiables y precisos, con un comportamiento estable. El resultado es un sistema inestable e impreciso, que requiere un aporte especial de atención para ser reconstituido. Pensemos, por ejemplo, en un ordenador o un electrodoméstico: basta con que falle una pequeña pieza, que un muelle o una porción minúscula de circuito no se comporte como deba, para que el aparato deje de funcionar o lo haga de forma inoperante. Por el contrario, los sistemas auto-organizados contienen elementos poco fiables, que mueren, se disipan, padecen malformaciones o imperfecciones y dificultan muchas predicciones en lo individual. Pero se organizan de tal modo que el resultado final es un sistema altamente fiable, estable y preciso. Un ejemplo de sistema organizado es la máquina. Los seres vivos son sistemas auto-organizados.

Maturana y Varela (1990) interpretan la organización de los seres vivos en términos especialmente del neologismo que ponen en juego para ello: *autopoiesis*, la capacidad de un organismo para crearse a sí mismo. No es propiamente una regeneración, sino la producción o destrucción de sus propios componentes con objeto de adaptarse al entorno, a lo que podría añadir también el fin de modificar el entorno a partir de las propias acciones autopoieticas.

Agentes de la observación

El paradigma de la simplicidad establece una férrea distinción entre observador y observado. Como dibuja Holloway (2002), desde esta perspectiva de separación, “el

científico ideal sería un observador ubicado en la luna, desde donde sería capaz de analizar la sociedad con verdadera objetividad” (p. 91). A partir de tal enfoque, se considera una frontera nítida que permite al observador registrar lo que ocurra sin reciprocidad, es decir, sin que su perspectiva o actividad deje influencia. No obstante, el inicio del siglo XX comenzó ya aceptando que la posición del observador es fundamental para entender los resultados (Codina y Delgado, 2006).

La observación no consiste únicamente en anotar acontecimientos, incluye definir qué acontecimientos son los que se atienden, en qué sentido, definidos de una forma concreta e insertos en un marco teórico determinado. Es imposible observar sin resolver todas esas decisiones que rodean el acto, lo que implica posicionarse, optar, seleccionar, desestimar, priorizar... Son actos humanos cuyo resultado depende de qué humanos los concreten.

Arte

La complejidad intenta superar la distinción kantiana entre la razón pura y la razón práctica, entre la ciencia y la ética, entre las ciencias duras y las ciencias blandas, incluso entre el saber científico y el popular (Codina y Delgado, op.cit.). En este sentido, las aproximaciones a la complejidad incorporan otros aspectos, especialmente lo relativo al arte y reúnen razón y emoción, conocimiento y sensibilidad. Luhmann (1998) sentencia incluso que las ciencias se dedican a la complejidad, mientras que las humanidades van más allá y se encargan del sentido.

Wagensberg (1985) realiza una sólida defensa en la inclusión del arte en la ciencia para procurar conocimiento sobre la realidad compleja. El arte ha mostrado una capacidad difícil de igualar para aprehender la complejidad y para, lo que es más asombroso, comunicarla. Una persona es compleja, *conocerla* y más aún enamorarse de ella son ejemplos de tratamiento de la complejidad. Y nos movemos con naturalidad en este campo. El objetivo no es explicar el fenómeno sino construir una imagen *recuperable*. Si esa imagen puede transmitirse, es decir, ser recuperada por otros, se ha creado arte.

Tres pilares de la complejidad para la Universidad comprometida

Tal vez haya quien imagine que las tres instancias que enunció Sigmund Freud sobre el funcionamiento subconsciente (Yo, Super-Yo y Ello) existen físicamente y que se corresponden con áreas cerebrales. Obviamente no es así. Constituyen una propuesta para explicar comportamientos patológicos y buscar soluciones. Tomarse las cosas demasiado literalmente da problemas. Si se duda de esta aseveración, pensemos en cómo funciona el lenguaje publicitario. Alguien denunció en una ocasión a una empresa fabricante de ciclomotores. El anuncio mostraba

un hombre montado en la moto, rodeado de mujeres. El título sugería que ese vehículo facilitaba hacer amistades. El cliente lo compró. Observó después que su estado de soledad permanecía invariable. Así que decidió poner en marcha la denuncia. El juez dictaminó a favor del fabricante y, poco más o menos, acusó al denunciante de un exceso de literalidad al interpretar el lenguaje publicitario (Tellis y Redondo, 2001).

La simplicidad y la complejidad son propuestas para mirar y generan conocimiento en consecuencia. Los conceptos de verdad, realidad, objetividad y el mismo conocimiento son constructos, es decir, conceptos que construimos para comunicarnos y que están sujetos a un continuo proceso de revisión y crítica. En términos abstractos, pensemos que necesitamos A para llegar a B y necesitamos a B para llegar a A. Es pues imposible comenzar por un extremo para buscar al otro. Se abren entonces dos posibilidades: o bien nos quedamos sin A ni B, o bien los vamos construyendo en paralelo, en aproximaciones sucesivas. A y B son realidad y conocimiento. Uno se basa en la otra y la otra en el uno. Así que vamos construyendo un poco de todo con el tiempo, recapitulando, valorando, cuestionando.

En ese proceso comandado de una forma especial por la mirada compleja, he destacado tres componentes fundamentales: una reflexión en torno a la realidad, una aproximación a la transdisciplinariedad y una forma de entender el pensamiento complejo. Mediante estos elementos, junto con algunos anteriores, podremos realizar algunas sugerencias para la construcción de la Universidad comprometida en un marco de complejidad.

Realidad

A la hora de pensar en qué cosa es esa de la realidad no coincidimos. A partir de Descartes no se discute que “si pienso es que existo”, pero poco más hemos avanzado. Debatimos por ejemplo sobre si las cosas existen con independencia de quien las conoce. Debatimos sobre si la verdad se refiere al mundo tal cual es o a las imágenes del mundo. Debatimos sobre si la objetividad tiene sentido fuera del campo de los convenios, si constituye únicamente un intento de acuerdo para escapar del solipsismo (Chirinos y Puerta, 2006). El resultado es una discusión continua en el seno de la epistemología de las ciencias, con tal envergadura que comienza a ser muy difícil sistematizar los crecientes movimientos en torno a cómo se construye o debería construir el conocimiento, al menos en el seno de la ciencia (Padrón, 2007).

En este momento resultaría descabellado plantearme redactar un texto autosuficiente para abordar temas tan gruesos y ambiciosos como la verdad, la realidad o la objetividad. Lo que me propongo es sembrar dudas. Mi impresión es que buena parte de los desastres que observamos en el planeta se deriva de la confusión de quienes toman las decisiones más trascendentes y de quienes apoyan tales

movimientos por acción u omisión. La principal confusión consiste en creer que las representaciones del mundo en los modelos científicos son la misma cosa que el mundo en sí.

Para sembrar la duda acudo a varios ejemplos: muestreo, cuestionario, entropía, paseo hacia el colegio, los huevos de Genovilla, un pintor famoso... Espero que sirvan para el cometido. Insisto pues, no voy a resolver sino a problematizar. Desde el realismo ingenuo (las cosas son tal cual las percibimos) hasta el solipsismo (solo existe y puede ser conocido el propio yo), son identificables multitud de posturas que intentan solucionar dudas como las planteadas: idealismo, relativismo, realismo crítico, construccionismo, positivismo, etc. En alguna medida, las diferentes propuestas intentan solucionar la constatación de que existe conocimiento, de que compartimos la creencia de algo a lo que llamamos realidad y de que la incertidumbre y la subjetividad constituyen elementos intrínsecos del saber. El objetivo de este momento en el texto no es realizar un compendio en torno a qué cosa es esa de la realidad y qué cosa el conocimiento. Es más bien servir de base para abordar cuál debería ser la Universidad comprometida con el bien común desde la dimensión de la complejidad, que asume terrenos sin explorar entre la realidad extracognitiva y el conocimiento. Intentaré llevar la problematización hacia ese terreno en subapartados venideros.

Una encuesta

En cualquier momento puedo encontrar en la prensa una noticia al estilo de esta: “un estudio europeo muestra que los franceses prefieren comer en casa antes que en un restaurante”. En mis clases de Metodología de la investigación suelo acudir a noticias similares. En ocasiones, a medio camino hacia el aula cambio el diseño de la sesión al encontrar en el periódico algún estímulo mejor del que llevaba preparado. Tras las afirmaciones que se transmiten en los medios de comunicación se esconden cajas negras, procedimientos, creencias, mucha ciencia y, en dosis nunca menor, mucha fe en los métodos.

Si el estudio sobre el que se asienta la noticia del periódico está realizado según los más escrupulosos criterios científicos, habrá considerado al menos dos términos: un muestreo aleatorio de la variable “los franceses” y un buen cuestionario o una buena estrategia de observación que permita conocer “dónde prefieren comer”. El muestreo requiere acotar con la máxima perfección la población “ser francés”. Unos instantes de reflexión mostrarán que no es una tarea fácil ni de resultado constante. Depende de multitud de aspectos. Uno de ellos es considerar la población de hecho (los que viven en el lugar) o la población de derecho (los que constan en el censo). El creciente fenómeno de las migraciones constituye uno de los muchos inconvenientes para definir satisfactoriamente quién vive dónde. ¿Quiénes prefieren? Por lo general se suele preguntar a quienes han cumplido la mayoría de edad o, en este caso, tienen la capacidad familiar de escoger dónde se come. A estos y otros problemas para definir la población se le añaden los

relativos al muestreo. Un muestreo perfecto no existe. Siempre hay personas que pertenecen a la muestra con mayor probabilidad que otras y personas que difícilmente serán muestra alguna vez. Pero aun si el muestreo fuera perfecto, ocurre que no lo es la población. Para pensar con honradez reconozcamos que las poblaciones son instantáneas en el tiempo. La población de la que se extrajo la muestra ya no existe. Fue la del mes pasado. Ahora, un mes después, tal vez las conclusiones no serían las mismas. Es posible que los restaurantes bajen los precios para incentivar que los clientes salgan a la calle en plena crisis económica. Es posible que un conocido informativo televisado muestre una noticia sobre intoxicación en varios restaurantes. Siempre ocurren cosas. Es una de las características de la humanidad: jamás permanecemos en quietud. El movimiento es lo nuestro. Las opiniones cambian. El conocimiento cambia. Los procedimientos cambian. Si todo cambia, es iluso pensar que las poblaciones están quietecitas esperando que se publiquen los resultados de los estudios sobre ellas. Y aún más *¿qué es preferir?* Tal vez no sea la misma cosa que responder a una pregunta sobre preferencias.

No es mi intención abundar en exceso sobre este ejemplo, pero resulta ilustrativo para reflexionar en torno a qué cosas sentenciamos en las referencias a la realidad, la objetividad, el conocimiento, la verdad... Lo que el estudio sobre preferencias en franceses concluye se refiere a lo que algunas personas respondieron con respecto a una pregunta en un cuestionario. Lo que añadimos es mucho: no es su respuesta sino su preferencia, no son las personas de la muestra sino de una población, no es aquella población que fue sino la que está siendo ahora, etc.

El núcleo fundamental del ejemplo es la tragedia. No es posible contar con criterios objetivos sobre la verdad. Aunque se haya recurrido a la máxima perfección posible según el estado actual del conocimiento para llevar a cabo un buen muestreo y un buen cuestionario, lo cierto, lo inevitable es que *no* he trabajado con la población sino con una muestra, del mismo modo que *no* he trabajado con las opiniones de las personas sino con sus respuestas a un cuestionario. La materia con la que trabajamos son representaciones de objetos (población y opinión), no los objetos en sí. He aquí la tragedia del conocimiento: los objetos en sí resultan inaccesibles, por lo que carecemos de criterios de verdad basados en su accesibilidad.

De paseo hacia la escuela

De pequeño discutía con algunos amigos del colegio cuando nos encontrábamos en el camino hacia el centro de educación primaria. Las conversaciones versaban sobre el misterio de las chicas, si rana y sapo son la misma cosa, hasta dónde se puede lanzar una piedra o, por ejemplo, si podemos creer que hablamos de lo mismo cuando hablamos de cosas diferentes. En muchas obras de teatro o películas de humor, se recurre al equívoco entre dos personas de tal forma que solo quien lo observa se da cuenta de lo que está pasando. Las dos conversan durante un rato. Cada una de ellas cree que la otra está compartiendo sus significados, la semántica de las construcciones del lenguaje que utiliza. Pero ninguna está en lo cierto.

Cada una entiende algo diferente. Quien se encuentra en la sala observando la situación disfruta riéndose, le place el equívoco. Algo así podría estar ocurriendo en nuestras conversaciones cuando paseábamos hacia el colegio. Yo les preguntaba a mis amigos: “¿Tú cómo sabes que eso que ves lo ves con el mismo color que yo lo veo, aunque ambos digamos que es verde? Imagina que ambos lo vemos con un color diferente. Según tus ojos, yo estoy viendo ese columpio pintado de color rojo. Pero lo llamo verde porque es así como me enseñaron desde pequeño que es su nombre. Por eso tú y yo nos podemos comunicar. Si pudieras visitar mi mente y ver desde mis ojos excluirías «¡Dios mío! ¡Ves rojo ese columpio que yo veo verde!». Yo exclamaría lo mismo con respecto a lo que tú ves, es decir, las mismas palabras. Pero esto no ocurre porque no vemos las cosas con los ojos de los demás sino cada persona con los suyos propios”. Por este motivo, Canals (2003) afirma que el conocimiento no se transmite sino que se construye dentro de cada persona que conoce. Es importante el verbo “construye” y no “reproduce” o “reconstruye”, ya que no hay evidencia de que las construcciones coincidan aunque guarden semejanza o correspondencias mediadas por el lenguaje, de tal forma que ha llegado a ser evidente que la comunicación y la cognición se corresponden con un mismo campo de estudio (Colle, 2005). En tal grado estas derivaciones tienen calado dentro de la epistemología, que la semiótica no solo ha mutado y está mutando con rapidez en las últimas décadas, sino que va adquiriendo un creciente protagonismo en la concepción sobre qué cosa es el pensamiento, cómo se construye y de qué modo se comparten sus productos. Desde el punto de vista del lenguaje, el giro semiótico (Chirinos y Puerta, 2006) está motivado por la irrupción de las aproximaciones sobre la complejidad e intenta dar una explicación simbólica sobre por qué se extiende la idea de que la realidad es un flujo prácticamente creado por el lenguaje. Y desde la biología, Maturana y Varela (1990) resaltan en qué medida la construcción del mundo es el resultado de una determinación estructural de los organismos y no tanto una existencia independiente de los supuestos objetos de percepción: “nuestra experiencia está amarrada a nuestra estructura de una forma indisoluble. No vemos el «espacio» del mundo, vivimos nuestro campo visual; no vemos los «colores» del mundo, vivimos nuestro espacio cromático” (p. 18).

Recuerdo cuando la profesora de primaria me decía que el Greco pintaba las figuras de los cuadros alargadas porque padecía astigmatismo. Le discutí sin que llegáramos a un acuerdo, pues me parecía una afirmación sin fundamento. El pintor hacía su trabajo como todo el mundo: compara lo que ve con lo que pinta. Él observaba sin problemas que su cuadro era más alargado que la realidad que construían sus ojos. Si el Greco tuviera astigmatismo vería alargada tanto la figura del modelo como la de su cuadro, con lo que las pintaría igual. Si el Greco viera todos los colores cambiados con respecto a como yo los veo, no habría forma de saberlo, pues él intentaría reproducir en el cuadro los mismos colores que observara en el modelo, aunque él y yo utilizáramos paletas distintas para mirar. No hay forma de saberlo.

Repito, no hay forma de saberlo.

Cada día se demuestra científicamente que parte de lo que creemos en ciencia hasta ese día parece ser un error. El resultado no es una catástrofe, pues la ciencia permite no solo conocer, sino hacer. Y hacemos. Tal vez hagamos diferente, o tal vez lo mismo pero mirando diferente. Así, es bastante lógico afirmar que la tierra está quieta y que son los astros los que giran a su alrededor. Es obvio. Si la tierra se moviera, sería difícil caminar por ella. Si un objeto cayera desde lo alto de un edificio, llegaría no a sus pies, sino a unos metros más atrás o delante o al lado, en función de cuál sea el sentido del movimiento de nuestro planeta. Ocurriría esto porque mientras que el edificio está pegado a la tierra que se mueve, el objeto se encuentra cayendo por el aire, no sujeto a nada. Ese experimento demuestra que la tierra está quieta. Aun así, otras personas demostraron que la tierra se mueve, a pesar de lo cual el objeto que cae sigue cayendo en el mismo sitio por culpa de algo que llamaron inercia. La misma prueba, la misma observación, el mismo resultado sirvió para dos teorías contradictorias. Y en ningún momento podíamos poner en duda que el objeto caía donde nuestros ojos decían que caía.

Angustia y entropía

Cuando mi profesor de Física explicó en la clase del instituto el concepto de la entropía sentí angustia. Me parecía cruel que el universo llegara a morir en alguna ocasión. No importa lo que hagas ni lo que pienses, todo terminará. La entropía es el estado de máximo equilibrio, que se consigue con la ausencia de movimiento, con energía cero. Todo es materia congelada, puesto que la temperatura es también cero. Resulta imposible algo. Todo es nada. La física fue magistral en ese punto. Se observa que los astros se alejan por todos sitios. Así que ayer estuvieron más juntos que hoy. Y así seguirían en la película pasada al revés, hasta llegar al momento cero, el Big Bang, cuando el contador se puso en marcha y se estableció una explosión impresionante que disparó todo lo que existía hacia todas partes. Todas partes y todas direcciones es un concepto que, como el tiempo, comienza en el Big Bang. Los límites del universo son las paredes de un globo que no cesa de inflarse. Un día resolví la angustia.

En mi cabeza no podía haber el momento cero. De la nada no surge el todo. No tiene sentido pensar en una cabeza de alfiler en la que se encontraba el universo entero en una situación de absoluta inestabilidad, porque la inestabilidad y la materia son productos del espacio y del tiempo. Y ninguno de los dos existía, pues todo comenzó en el momento y espacio cero. Así que pensé en un universo acordeón. Todo se expande hasta que llega un momento en que comienza a comprimirse. Las leyes de la macrofísica y las de la microfísica (y de la mesofísica, si existiera) mutarán. El tiempo será cada vez más lento hasta que parezca pararse y vuelva atrás, primero lentamente y después más rápido, acercándose a una cabeza de alfiler que esperará en el centro del universo. Hablo de tiempo y espacio físicos, no psicológicos. Posiblemente si las personas llegan a existir en ese momento, no serán capaces de percibir el enlentecimiento, pues su percepción psicológica se encontrará pareja a la motilidad física. Una vez las leyes se invierten con respecto

a las de ahora, pero coherentes con respecto a ese entonces, la gente de ciencia de ese momento del futuro-pasado concluirá que todo se acerca a todo. Y algún otro-yo, de muchacho, andará con angustia, rebelándose ante la idea de que el universo pueda terminar un mal día en el mayor agujero negro jamás imaginable, en el que prácticamente todo es energía y casi no existe materia, pues la que existe se encuentra tan comprimida que el concepto densidad sabe a poco. Llegado a ese punto máximo, volverá a ocurrir y una vez la materia y el tiempo se encuentren aglutinados en el mismo punto, tiempo y espacio volverán a explotar y expandirse en el siguiente paso del acordeón.

Aquel día respiré más tranquilo. Estaba seguro de ello. No importa qué puedan decir todos los conocimientos científicos del mundo. Llegados al Big Bang o a la expansión máxima, la ciencia no tiene nada que decir. O mucho, pero creerla es como creer en el ojo divino que todo lo ve o en Atlas sujetando la bóveda. No es su terreno. Es el de la fe.

Una de huevos

Pongamos que Carlos me regala una gallina. La llevo a casa. Queda aparentemente feliz sobre una cesta de mimbre que cuenta con un suelo de trapos. Al día siguiente me levanto y voy a visitar a la nueva inquilina. Me llevo la agradable sorpresa de que ha puesto un huevo. Establezco una conclusión: “mi gallina pone un huevo al día”. Es una teoría arriesgada, puesto que solo he realizado una observación. Pero resulta coherente con el conocimiento que poseo hasta ese momento.

Al día siguiente, tras un intenso descanso nocturno, repito la visita a Genovilla (así la he llamado). Encuentro dos huevos en la cesta de mimbre. El nuevo descubrimiento obliga a modificar la teoría. Esta vez se me ocurre algo también coherente y que se adapta perfectamente a la experiencia: “mi gallina pone cada día un huevo más que el día anterior”. Me siento feliz por mi capacidad para establecer conclusiones. Continúo con mi jornada.

Por tercera vez, amanece en el hogar que comparto con Genovilla. Dispuesto a encontrarme tres huevos en la cesta de mimbre, levanto el ave y observo que no son tres sino cuatro los ejemplares que se encuentran sobre los trapos. Pienso durante unos instantes y dejo escapar un famoso “¡Eureka!”. Es obvio que estaba equivocado. Lo que hace la gallina es poner cada día el doble de los huevos que puso en el día anterior. Estoy deseando que transcurra una nueva jornada.

Y transcurre. Corro como un poseso a la cesta de mimbre. Genovilla se levanta. Ella, al contrario que yo, ya ha elaborado una teoría que no falla sobre mi comportamiento: todos los días voy a visitarla nada más levantarme y me intereso por su puesta. Cuento. Vuelvo a contar. Algo falla. Son siete huevos. Es posible que mi gallina se haya comido uno. Tal vez tiene el octavo esperando para salir y es cuestión de tiempo. O, tal vez... Reviso mis cálculos y establezco un nuevo modelo:

Genovilla pone cada día los mismos huevos que el día anterior más el número de amaneceres que ha pasado en mi casa. Todo cuadra. ¡Qué respiro! Me siento el mayor de los científicos.

Por la noche no soy capaz de hacer otra cosa que soñar con el tema. Llego a poner una fábrica inmensa de huevos. Si mis cálculos no fallan, al cumplirse un mes desde su llegada, Genovilla me obsequiará con 436 pequeños ejemplares. ¡Menudo negocio! Antes de lo habitual me levanto. No puedo seguir en la cama. Llego hasta la cesta de mimbre. Retiro el obstáculo que me separa de mi tesoro y... ¡ni un solo huevo! ¿Cómo puede ser? Me detengo un instante. El cuerpo que tengo entre las manos no me parece el mismo de siempre. Miro a mi gallina. Está muerta.

De cuantos destinos podía retener mi atención, me doy cuenta de que solo fui capaz de ver los huevos. Para la mirada que elaboré, la que escogí, a la que di forma, no había gallina, ni cesta, ni otra cosa que un objeto de deseo. El interés por contar los huevos con precisión y elaborar un modelo matemático lo más adecuado posible me parece ahora ridículo.

La evolución de mi teoría sobre los huevos de Genovilla ejemplifica la construcción de conocimiento. En el relato se puede identificar una primera parte, mayoritaria, donde tiene lugar una definición de lo que es realidad. Podría atender a otros aspectos o acotar el motivo de otro modo. Podría interesarme el color, el tamaño o el peso. Podría ser el movimiento que muestra la gallina, la rapidez con que se levanta al entrar yo en la sala. Podría ser el olor de mi hogar desde la llegada de la nueva inquilina. O su bienestar o su capacidad para comunicarse conmigo mediante algún código aviario. O sus hábitos en alimentación (por cierto, ¿le di de comer?). De una infinidad de aproximaciones, solo una de ellas mereció la calificación de “realidad”. El ejemplo, a pesar de su simpleza, puede dar más de sí. Por ejemplo, en situaciones académicas habría que acotar qué cosa vamos a considerar *huevo*, lo que consume mucho esfuerzo en todas las disciplinas.

La conducta de acotar miradas, definir las o seleccionarlas es la que merece tradicionalmente menos atención por parte de la comunidad científica. Cuando se da por definido qué es un huevo y que la tarea consiste en encontrar el modelo que provee con precisión su cantidad, entonces se genera una abundante producción científica. No importa mucho a qué se dedica la ciencia o la academia. Lo relevante es el modo en que realiza su dedicación. Retomo aquí el ejemplo que encabezó el marco de compromiso, aquel sobre un experto en ciencias del exterminio, especializado en tortura. El modo en que realizaba su trabajo cumplía de forma excelente todos los criterios al uso en la academia. Lo que nos escandaliza es el *motivo* de su trabajo. Luego, los motivos deberían estar sujetos a un debate ético. Sin embargo, ¿quiénes nos estamos ocupando, en la Universidad, sobre el asunto de los motivos? ¿Lo estamos haciendo?

Realidad, verdad, objetividad, conocimiento son conceptos sujetos a convenio. Los discutimos. Y es bueno que nos dediquemos a ello. Lo que no es bueno, en

absoluto, es perder el norte. Mientras decidimos a qué cosa vamos a llamar “huevo”, mientras acordamos cuál es el mejor procedimiento para contarlos, mientras compartimos diferentes modelos teóricos para encontrar la mejor explicación a la sucesión de huevos puestos cada día, la gallina se muere. La tarea fundamental, la básica, es dónde mirar, hacia dónde dirigir los esfuerzos de la academia, en sus tareas de ciencia y docencia. La siguiente será poner en marcha todo nuestro bagaje para realizar el recorrido del mejor modo posible. El horizonte es construir algo en lo que merezca la pena crear, en donde merezca la pena vivir. Así que en eso deberíamos andar: definir el horizonte. Lo malo y lo bueno del proceso es que en medio de todo ello, la gente ríe y sufre. Jugar con las teorías y con los datos, medir unas cosas en lugar de otras, fijar la atención en unos puntos en vez de en otros y definir los conceptos de una manera y no de otra, finalmente tiene consecuencias. Hay que pensar en estas antes de poner en marcha todo lo previo. Esta es una de las principales lecciones de una mirada compleja.

La CNN retransmitía uno de los muchos bombardeos con que el mundo que se califica a sí mismo de civilizado castigaba a la ciudad de Bagdad, considerada por el mismo sector del planeta como capital del Eje del Mal. El presentador del informativo construía una realidad distinta a la que definía mi mente. Yo *sabía* del dolor que se estaba fabricando bajo las bombas, imaginaba la gente corriendo, los pedazos humanos desperdigados, el odio, la desesperación, la angustia inefable abarrotando las calles, los espacios comunes y el interior de las casas. Pero el informativo hablaba de las características técnicas de los misiles, la distancia desde la que se lanzaban, los modelos concretos, la cantidad aproximada que se estaba invirtiendo... No es cuestión de afirmar si era mentira o verdad el discurso del comentarista. No me parece relevante si las estadísticas confundieron un misil con el mástil de una bandera y erraron en el conteo final. Lo importante aquí es que todas las realidades que se construyen, como la centrada en los aspectos técnicos del ataque o la que se refiere a las personas y a su dolor en aquellos momentos, llevan a decisiones en la práctica que posiblemente sean muy distintas. Hacemos las cosas para algo. ¿Es inocente uno u otro interés a la hora de construir conocimiento?

En definitiva, no niego que esa mujer esté llorando. No niego que esa persona tenga una carta en las manos. No niego que ese objeto proyecte sombra sobre el suelo. Lo que afirmo es que, de las infinitas construcciones, escojamos aquellas que nos permitan del mejor modo posible la utopía del bien común. En ese camino, el procedimiento y los resultados parciales, la evaluación de los logros y los métodos son objetos que también estarán sujetos al mismo interrogante. El bien común es otro objeto de discusión. Nada escapa. Tal circunstancia es apasionante y no una barrera insalvable para percibir, conocer o hacer. Enlaza de lleno, además, con los estudios sobre bienestar que mencioné en el marco de compromiso y que llevan a concluir que los miembros de la academia alcanzarán cotas más altas de bienestar cuando se embarquen conscientemente en la construcción de realidad feliz.

La necesidad de un nuevo paradigma

Para Kuhn, en su célebre libro *La estructura de las revoluciones científicas*, la mejor teoría es la que en ese momento resulta más plausible o creíble. Dado el conocimiento que se maneja, así se realiza la descripción y la evaluación de los objetos teóricos. El quid de la cuestión no es si una teoría es más o menos verdadera que otra sino cómo resulta su puesta en funcionamiento. Cuanto más coherente llegue a mostrarse con respecto a otras teorías y al conocimiento de la época, entonces más verdadera parece. En definitiva, se construye un paradigma, una forma de concebir lo que ocurre. El paradigma es adoptado, se afianza y regula la construcción de conocimiento. Pero ningún paradigma ha conseguido que todo cuadre. Siempre se acumulan observaciones que generan dudas. No obstante la gente de ciencia se aferra al paradigma, por muchas anomalías que permanezcan en espera de ser carne de coherencia. Se aferra mientras no aparezca otro paradigma que parezca más coherente o consiga más adscripciones.

Uno de los problemas fundamentales que dificultan llegar a un acuerdo sobre las cuestiones básicas para la construcción de conocimiento es la compartimentación también en la esfera de comprensión sobre el conocimiento. Así, la gente de epistemología se ocupa de cómo se construye el conocimiento en la ciencia, en términos generales, si bien con un notable sesgo hacia la física. La gente de metodología no suele cuestionar aspectos epistemológicos, sino que, asumiendo algunas creencias establecidas en el momento como verdades incuestionables, construye, valora y modifica procedimientos para crear conocimientos (Covarrubias, 2007). Y, por si fuera poca compartimentación, el sentido último de las conductas de la ciencia y de su gente cae en manos de otra disciplina: la ética. Mientras ética, epistemología y metodología transiten cada una por su cuenta, el resultado seguirá siendo el que es: una ciencia y una docencia dedicadas a sí mismas y al poder del momento, coexistiendo con una sociedad que grita (a veces en silencio) pidiendo conocimiento que por fin solucione los problemas más acuciantes.

La Universidad comprometida, por lo tanto, cuenta con una misión harto difícil: propiciar un cambio de paradigma hacia una especie de realismo crítico y ético, centrado en el horizonte que rescato periódicamente desde el inicio de esta obra. El nuevo paradigma debe mantener la preocupación por lógicas del descubrimiento altamente exigentes e incluir un interés fundamental por el motivo sobre el que se fija la mirada científica y académica. Es un paradigma abierto, que desprecia solo la lógica procedimental irreflexiva, pero que admite y alienta en su seno toda postura epistemológica y metodológica incapaz de abandonar el bien común a su suerte.

El paradigma macrocientífico establece la imparcialidad e ingenuidad de este. Se parte, por ejemplo, de que los hechos que sustentan una teoría existen y son auténticos e independientes de la mirada que establece la teoría (Díaz, Calzadilla y López, 2005), a lo que añadiría que dan lugar a datos que no dependen de las herramientas concretas de medida que se han utilizado. Estos presupuestos de partida son

increíbles para cualquier persona que se dedica a la ciencia y mantenga una conversación honesta sobre tales términos. Las miradas, tanto macro- como micro-, son fundamentales para entender el conocimiento que se construye. Reconozcamos entonces que llamamos imparcialidad a no retirarse un ápice del camino paradigmático que ha eludido pronunciarse sobre hacia dónde caminamos y se ha centrado en el mejor procedimiento para mover las piernas.

Transdisciplinariedad

En el primer congreso de investigación que organizaba la joven Sociedad Internacional de Profesionales de la Investigación mediante Encuestas (SIPIE) en 2000, tuvimos la suerte de contar con una persona muy especial. Era un hombre mayor, alto, robusto, con pelo blanco ya escaso y cuyas espaldas cargaban con infinidad de páginas del pasado que ayudaban a entender el presente. Había participado en multitud de programas internacionales ligados a la FAO, especialmente en África. Fue el promotor de varias iniciativas en torno al conocimiento, tanto en centros universitarios como en programas de educación popular. Sin lugar a dudas, su cerebro guardaba episodios maravillosos provenientes de zonas del saber en las que fronteras se encuentran difusas. En la sala de su exposición se dejó escuchar un teléfono móvil. Su propietario respondió a la llamada allí mismo. Como pudimos escuchar quienes asistimos al acto, esta persona se excusaba ante quien llamaba, indicándole que no podía atenderla pues se encontraba en medio de una exposición en un congreso. Dado que buena parte de la sala quedó afectada por el hecho, se inició un murmullo de desaprobación que llegó a cotas de ruido pasados unos minutos. Como resultado, parte de la exposición del sabio quedó diluida. Considerando además la complejidad de su exposición, no hubo al final otra pregunta que la mía, propiciada más por la admiración que le profesaba y por el cargo que por entonces yo ocupaba dentro de SIPIE que por un interés directo en la respuesta. A pesar de ello, sus palabras me impactaron muy positivamente. El sabio habló de disciplinas y de una sucesión de prefijos que yo no manejaba pero que me acompañan desde entonces: pluri-, inter-, trans-. Durante el almuerzo provoqué una conversación sobre el tema y por la tarde escuché diálogos entre los asistentes desde un prisma diferente: allí se encontraban personas formadas en titulaciones como estadística, marketing, economía, psicología, pedagogía, sociología... Nunca antes habían coincidido en el mismo espacio. Paseé por algunos corrillos y absorbí el asombro de las conversaciones: “¡Ah! ¿Sí? ¡Pues en mi disciplina siempre hemos llamado X a ese concepto!”. “¿Cómo? ¡Qué interesante! ¡Estoy pensando en una aplicación dentro de mi disciplina! Me gustaría verlo más despacio”. Es como si saltaran chispas al conectar de pronto cables que venían del infinito y se perdían en el mismo infinito, amenazando con eternidades paralelas sin contacto. Eso, explicaba el sabio, es interdisciplinariedad.

Al cabo de unos meses el Gobierno del Estado puso en marcha una reforma universitaria que propició actos de protesta en las instituciones de educación superior del país. En mi Universidad terminé formando parte de una plataforma de profesorado con

personas de economía, pedagogía, matemáticas, ingeniería industrial, informática, sociología, agronomía, etc. Para muchas, aquella batalla se perdió y la reforma terminó imponiéndose. Mi impresión es muy diferente. La experiencia dentro de SIPIE y, especialmente, el roce continuado y generador que ha tenido lugar con aquellos compañeros y aquellas compañeras de la plataforma de profesorado han transformado la manera que tengo de mirar el mundo, mi propia formación, mu-tada también desde aquellos momentos, y buena parte de las actividades que he promovido o que he seleccionado para colaborar en ellas. Tales experiencias nos cambiaron a quienes las pusimos en marcha o participamos activamente en la aventura. Las secuelas continúan. Hemos generado iniciativas que no obedecen a ninguna disciplina sino que se nutren de ellas para dar respuesta a los retos del momento, mediante el trabajo conjunto con organizaciones de la sociedad civil, departamentos universitarios y miembros de las administraciones públicas.

Creo que tales experiencias son muy ilustrativas a varios niveles. En estos momentos, resultan particularmente importante dos de ellos. Por un lado, el descubrimiento de que los problemas socioplanetarios no entienden de disciplinas, por lo que una aproximación disciplinar está condenada, en el mejor de los casos, al fracaso. *En el mejor de los casos* porque aún puede ser peor el remedio que la enfermedad. Por otro lado, jamás tuve la sensación tan pronunciada de ser psicólogo hasta que terminé mezclado con personas de otras disciplinas distintas a las mías. La conclusión parece evidente: la formación disciplinar es tan necesaria como insuficiente. Es como el tiempo en que el feto toma forma humana en el vientre de su madre y necesita un periodo de nueve meses de entorno protegido, con una fuerte mediación de contacto con el exterior. Después tiene lugar el parto y el pequeño surge al contexto con el que se rozará durante el resto de su existencia. Lamentablemente, lo característico de la Universidad, de la ciencia que construye y de la docencia que imparte es permanecer en el útero. Hace falta provocar el parto. Ese es el cometido de la Universidad comprometida.

Para adentrarnos en su océano desde el río de las disciplinas propongo un recorrido en tres puntos. En primer lugar cabe observar qué cosa es esa de una disciplina. Sabemos que nació del paradigma de la simplicidad. Es algo, pero requiere ser alimentado aún con brevedad. En el segundo movimiento propongo una clasificación de prefijos que ayudan a enmarcar no solo el cada vez más frecuente concepto de transdisciplinariedad sino también al tercer elemento del discurso: la ultradisciplinariedad, que presento como evolución ideal del conocimiento. En todo ello intentaré tomar los conceptos como partículas requeridas para construir una imagen de la Universidad compleja como parte de la Universidad comprometida, sin disertar sobre ello.

Disciplina

El invento de las disciplinas constituye una evolución esperada a partir del paradigma de la simplicidad, en el que el conocimiento sobre el mundo debe ir siendo

compartimentado para organizar de algún modo su acumulación. Por otro lado, la organización de las titulaciones académicas exige poner en marcha algunas estrategias de diferenciación que construyan identidades profesionales. Con tal origen, el quehacer cotidiano de las disciplinas puede observarse de manera simplificada en términos de:

1. Asuntos internos
 - a. Justificación de su cualidad de *científica*.
 - b. Definición de su objeto de estudio.
 - c. Estructura de especialización interna.
 - d. Selección de un paradigma dominante para la construcción de conocimiento.
 - e. Establecimiento de criterios de refuerzo: calidad, validez, reconocimiento, etc.
 - f. Puesta en marcha de mecanismos de comunicación interna: revistas, congresos, etc.
2. Asuntos externos
 - a. Diferenciación con respecto a otras disciplinas.
 - b. Acotación de poder en términos de los espacios de trabajo.
 - c. Establecimiento de vías de negociación con el Estado, el mercado y diversas organizaciones.
 - d. Organización de las titulaciones asociadas en el panorama general de titulaciones.
 - e. Obtención de un estatus de suficiente prestigio en el ámbito profesional.

Uno de los resultados es una gran cantidad de esfuerzo temporal, personal y de concentración implicado en la construcción, afianzamiento y defensa de cada disciplina, así como la proliferación de estas y de compartimentos dentro de cada una de ellas.

Aguilera (2005) distingue dos funciones en cualquier organización: la institucional y la ceremonial. La primera se centra en la misión fundacional, en el quehacer que se le supone a la organización. La segunda está inmersa en el mantenimiento del propio statu quo, en el éxito de la organización, se dedique a lo que se dedique. Buena parte de los esfuerzos de las disciplinas son ceremoniales.

El trabajo ceremonial, la preocupación por la propia identidad, la lucha de poder, la búsqueda de salidas profesionales y de apoyos institucionales, la definición del objeto de estudio, la selección de paradigma, la historia identitaria como campo del saber... refuerzan una labor cotidiana claramente endogámica y poco dada a levantar las balizas que marcan su frontera. Finalmente, la organización en disciplinas se

muestra poco válida para dar cuenta de la complejidad de los contextos y responder a los retos socioecológicos y multidimensionales (McClam & Flores-Scott, 2011).

En cierta ocasión, un psicólogo centroamericano visitó mi centro universitario para hablar sobre cuál es el cometido de su disciplina. Comenzó calmado pero terminó la exposición con una vehemencia impactante. En pocas palabras, nos transmitió la indignación que le embargaba al observar que dentro del contexto de guerra del que provenía, cada profesional se dedicaba a realizar bien su trabajo sin que nadie procurara finalmente justicia. Así, un psicólogo o una psicóloga se acercaba a una víctima de la guerra que había visto morir a un familiar y su cometido se centraba en trabajar *al individuo*, en buscar su equilibrio interno, en calmar desde su interior su rabia y su dolor, mientras la persona que había llevado a cabo el asesinato permanecía libre, caminando por las mismas calles. Faltaba, urgía, resultaba imprescindible, a juicio del invitado, romper esas miradas paradigmáticas y monodisciplinarias y mancharse, mojarse para remediar los problemas, se encuentren donde se encuentren. Martín-Baró (1986), otra de las víctimas centroamericanas, definía y reivindicaba una *psicología de la liberación*, una disciplina diferente porque mira y se comporta de modo diferente, siempre desde las exigencias propias del quehacer científico y profesional.

La insatisfacción con el cometido disciplinar que no actúa directamente orientado hacia las injusticias es una constancia cada vez más generalizada. Proliferan movimientos entre clásicos y nuevos, como pueden ser el mencionado de psicología de la liberación o los de la filosofía de la liberación (Scannone, 2009), la pedagogía crítica (Ramírez, 2008) o la sociología crítica (Guilló, 2007), entre otros. Del mismo modo emergen organizaciones que se esfuerzan por aplicar los conocimientos de su disciplina directamente en la construcción de justicia como Médicos Sin Fronteras, Ingeniería Sin Fronteras, Psicología Sin Fronteras, etc.

El trabajo monodisciplinar se ha mostrado claramente insuficiente para responder a multitud de retos. Muchos de ellos han nacido dentro de las propias disciplinas. Otros surgen de las páginas de la historia identitaria en la que es fácil identificar que los grandes progresos dentro de su seno han surgido cuando se han establecido agujeros en las fronteras y mentes provenientes de otros campos del saber se han adentrado en su territorio. De vez en cuando algún reto social, de los que viven fuera de los campos de la academia, llama a la puerta. La mayoría de ellos surge hoy del campo empresarial, donde se requiere de profesionales capaces de responder a problemas y no centrados en un campo disciplinar cerrado, de trabajar en grupos multidisciplinarios y de crear nuevas soluciones ante las dinámicas frenéticas del mercado global.

Así pues, la propia historia de las disciplinas, la propia frustración para responder a algunos retos internos y, muy especialmente, el cambio de modelo que sufre hoy la Universidad, que la empuja a responder a los problemas reales de los tejidos financiero, productivo y laboral, hacen cada vez más frecuentes los contactos entre disciplinas y la emergencia de criaturas nuevas.

Transdisciplinariedad

La transdisciplinariedad suena a palabra forzada, difícil de pronunciar y más aún de entender. A pesar de ello, existe ya una abundante producción sobre su significado (libros, cursos, revistas, congresos, asociaciones, movimientos internacionales, declaraciones, etc.). Esta abundancia es un criterio más para destacar la necesidad de su emergencia. Constituye una explosión surgida a partir de la incompetencia por parte de las disciplinas aisladas para abordar problemas complejos.

Como ya he indicado, uno de los aspectos que mejor explican la dinámica de las disciplinas es la mezcla con otras, generalmente en manos de quienes aterrizaron en un campo del saber con formación previa en otros. Pienso, por ejemplo, en las personas sin las que la psicología no sería hoy la que conocemos: Binet era pedagogo, Pavlov fue teólogo, médico, químico y fisiólogo, Freud médico y neurólogo, Skinner escritor, Piaget filósofo y biólogo, Lewin médico, biólogo y filósofo, Vigostky abogado y lingüista... Cualquier disciplina puede encontrar en su seno múltiples ejemplos de estos perfiles. Las incursiones, las mezclas, los campos limítrofes, las inquietudes no disciplinares sino basadas en retos prácticos e intelectuales constituyen los grandes impactos en la historia de las compartimentaciones del saber. En otros términos, los cambios más significativos en el interior de los compartimentos suelen estar protagonizados por quienes no creen en los compartimentos.

Las disciplinas constituyen un peldaño fundamental en la creación de conocimiento. Defender la transdisciplinariedad no implica renunciar a buena parte de su materia prima. Desde aquí la perspectiva es más bien *superar* que *eliminar* el trabajo de los marcos disciplinares. Las mezclas de elementos requieren la existencia previa de estos. Sin ellos no hay mezcla. Lo que sí procede es reivindicar otra forma de surgimiento para las disciplinas. Es lo que plantearé en el próximo subapartado.

Dentro de la línea que une la posible evolución desde el trabajo disciplinar al transdisciplinar se identifican etapas intermedias o aproximaciones parciales. De este modo aparecen cuatro peldaños (disciplinariedad, multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad), definidos en función de tres criterios (espacio común, enriquecimiento mutuo, creación conjunta de nuevo conocimiento). El enfoque es el modo de trabajo y no el contenido de este. Es decir, no planteo la disciplina sino la disciplinariedad.

En la monodisciplinariedad, cada campo del saber se concentra en sí mismo, genera información, conocimiento, comunicación, foros de discusión... en torno a la propia disciplina, a su objeto de estudio, a sus procedimientos de trabajo, a su historia, a su identidad, a su función científica, técnica, profesional o social.

En la multi o pluridisciplinariedad, diferentes campos del saber comparten espacio y tiempo. Establecen contactos y comunicaciones mutuas con el objetivo de

acotar identidades, poder, recursos, etc. Las universidades son ejemplos de espacios pluridisciplinarios, un conjunto de minifundios del conocimiento (Vilar, 1997), en el que es habitual que multitud de especialistas realicen su trabajo durante años sin tan siquiera conocer la actividad que se desarrolla en el despacho, seminario o laboratorio contiguo.

La interdisciplinariedad muestra un crecimiento dentro de cada disciplina como resultado del contacto entre varias. Un buen ejemplo de interdisciplinariedad lo constituye una asociación de profesorado procedente de distintas especialidades académicas, que se reúne para abordar asuntos de actualidad, comentar libros, realizar tertulias en torno a estrategias de docencia, compartir experiencias, etc. El contacto entre sus diferentes trayectorias formativas implica un enriquecimiento mutuo. En sentido estricto no aparece nada nuevo, pero quienes participan modifican su mirada con respecto a los asuntos que comparten gracias al roce con el resto.

La transdisciplinariedad exige la construcción de nuevo conocimiento sin que pueda defenderse de forma convincente de qué disciplina se nutre o a qué disciplina habría que asignar la nueva criatura.

Codina y Delgado (2006) extienden el cometido de las tres categorías comentadas, añadiendo más significados. Para estos autores, en la multidisciplinariedad ya tiene lugar un enriquecimiento mutuo, la interdisciplinariedad implica la creación de algo nuevo y la transdisciplinariedad supone la construcción de un nuevo cuerpo de conocimiento más allá de las disciplinas implicadas. Es posible aprovechar las diferentes propuestas y añadir un nuevo componente: la neodisciplinariedad, cuando el trabajo transdisciplinar ha sido suficientemente prolífico y sistemático como para iniciar un nuevo campo de trabajo. Desde esta perspectiva se sintetiza la tabla 8, en la que quedan contemplados los diferentes peldaños y los criterios descriptivos.

Tabla 8. Identificación de enfoques para la relación entre disciplinas

-disciplinariedad	Coincidencia en el espacio	Enriquecimiento mutuo	Creación conjunta	Nuevo campo conjunto
Mono-	–	–	–	–
Pluri- o multi-	X	–	–	–
Inter-	X	X	–	–
Trans-	X	X	X	-
Neo-	X	X	X	X

El objetivo del trabajo transdisciplinar añade no solo oportunidades y capacidad de aprendizaje, sino también exigencias. Las personas que participan en tales procesos deben contar con tres actitudes básicas a juicio de Vilar (op.cit.): humildad socrática, ética del diálogo y voluntad de colaboración. No obstante, tal vez estas características sean insuficientes para promover transdisciplinariedad. Es necesario ser conscientes de las fuertes barreras que se presentan en su eclosión. A los procesos clásicos de construcción y defensa de las disciplinas se le une la circunstancia de que la educación superior no cuenta con estructuras ni prácticas idóneas para ello (McClam & Flores-Scott, 2011).

En la práctica, el modo habitual en que se genera una nueva disciplina se parece mucho al crecimiento vegetativo. El conocimiento va acumulándose hasta proponer nuevas especialidades o subdisciplinas. La acumulación no obedece tanto a la extensión como a la profundidad, al número creciente de investigaciones y estudios que van reduciendo su foco de atención, concretándolo en unidades cada vez más específicas y generando nuevas compartimentaciones. En el seno de las especialidades, la acumulación continúa. Llega un momento en que surge una nueva disciplina por gemación (una especialidad adquiere el rango de disciplina) o por escisión (un conflicto histórico en torno al objeto de estudio o al paradigma dominante o a cualquier otro aspecto definitorio genera dos posturas claramente enfrentadas con sus propias concreciones). En cualquier caso, la causa de la nueva criatura es el aumento en el volumen de conocimiento acumulado. La figura 3 intenta expresar esta dinámica.

El concepto de neodisciplinariedad establece por sí mismo un modelo no tradicional de construcción de nuevos campos del saber. La figura 4 muestra gráficamente la idea. La nueva disciplina nace como resultado de confrontar miradas múltiples desde un trabajo transdisciplinar que llega a generar suficiente conocimiento con suficiente identidad propia como para inaugurar un nuevo campo del saber.

La neodisciplina puede surgir desde un interés exclusivamente centrado en la dimensión intelectual. Varias disciplinas coinciden en un motivo de estudio, como puede ocurrir en el asunto de la cibernética o de las ciencias cognitivas y generan un campo conjunto de interés, un enriquecimiento mutuo y, finalmente, un hábito creador que es compartido por todas las áreas participantes en la aventura. En todo ello no es necesario que confluyan más que disciplinas.

Figura 3. Nacimiento vegetativo de una disciplina

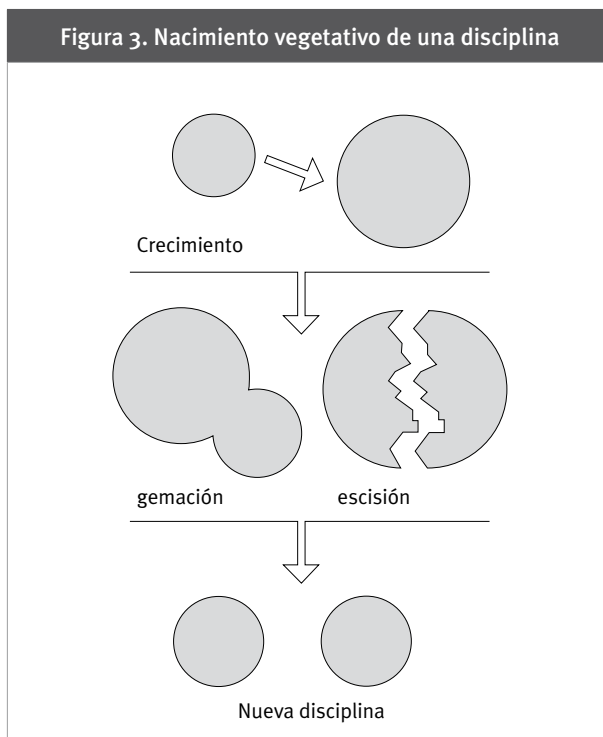
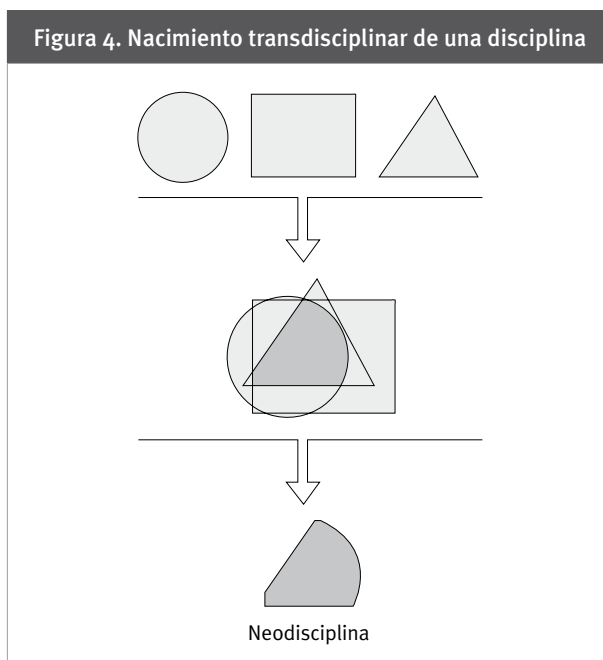


Figura 4. Nacimiento transdisciplinar de una disciplina



Como he ido señalando en diversos momentos hasta este punto, los retos de problemas sociales o ambientales exigen la construcción de conocimientos robustos y operativos mediante los cuales puedan ensayarse soluciones concretas. La *exigencia de la realidad* como gusta a veces nombrarse, va más allá del reto intelectual, aunque lo incluye. En los términos de este apartado, es necesario incluir un ente no disciplinar: los agentes sociales que participan en el frente del problema, provenientes de movimientos sociales, organizaciones de la sociedad civil, entidades políticas o de las administraciones públicas, etc. Se construyen de este modo grupos de trabajo cuyo cometido es solucionar problemas y que, por ello mismo, generan conocimiento. Lamentablemente, es frecuente adquirir una especie de mirada *ad hoc* que no viene acompañada por un interés para sistematizar y compartir el conocimiento generado. Así pues, surge la necesidad de un nuevo enfoque que ya tiene lugar en la práctica aunque escapa de las clasificaciones al uso: la ultradisciplinariedad, el trabajo conjunto de disciplinas científicas o académicas con agentes no disciplinares en la tarea de construir conocimiento de forma conjunta, orientado a la solución de problemas concretos y susceptible de ser utilizado para la sistematización y comunicación de conocimiento al menos mediante los cauces habituales en la academia.

Ultradisciplinariedad

En el año 2003 algunos representantes de organizaciones de la sociedad civil ligadas principalmente al entorno ecológico acudieron a un colectivo multidisciplinar del profesorado universitario para estudiar una iniciativa del Gobierno local que pretendía realizar importantes ampliaciones en el puerto fluvial de la ciudad. Se trataba de un problema complejo, motivado básicamente por intereses de un grupo empresarial y de visibilidad política, y con repercusiones en la economía local y regional, en diferentes sectores de actividad y en el medio ambiente. En el grupo de trabajo compartimos labores de análisis un economista, un arquitecto y un psicólogo, junto con representantes de diversos sectores implicados y de movimientos sociales. El programa que pretendía llevar a cabo el Gobierno local mostraba importantes lagunas. Respondía a lo que he descrito como una mirada simple ante un problema complejo. Así, por ejemplo, se calculaban los beneficios que implicaría para la economía local la entrada de turismo por el puerto, pero no se mencionaban muchos aspectos íntimamente ligados como la previsión de que el turismo que llegaría en barco tal vez dejaría de acceder en otros medios como el avión, el autobús o el tren con la consiguiente reducción de ingresos por esos motivos. El programa no contemplaba el impacto medioambiental, ni la pérdida de ingresos que esa medida podría ocasionar en otros puertos de la región, a pesar de contar con apoyo financiero del Gobierno regional, así como las pérdidas en el transporte rodado de mercancías desde los puertos anteriores a este, etc. En definitiva, el informe que defendía la iniciativa del Gobierno local partía de una situación de sistema cerrado, en el que las variables analizadas obedecían a una reducción de mirada. La coalición de miembros del profesorado universitario especializado en diferentes disciplinas competentes en el asunto junto con representantes de diferentes colectivos de la ciudad con experiencia en los aspectos afectados por la obra, confería al grupo de

trabajo una fuerte característica de ultradisciplinariedad que permitía construir conocimiento complejo sobre la situación.

La ultradisciplinariedad cuenta con presencia en el ámbito universitario. Entre las experiencias que se realizan al respecto, merece destacar dos con significado especial. En primer lugar se encuentra el creciente interés por unir el trabajo académico -tanto el docente como el investigador- con las necesidades del tejido productivo. Esta circunstancia ya ha sido objeto de tratamiento en el capítulo sobre el marco de crisis. Las fuertes exigencias que establecen las reformas universitarias al uso potencian la creación de hábitos de trabajo conjunto entre las disciplinas universitarias y agentes no disciplinares con el objetivo de construir conocimiento generalmente en formato de tecnología transferible. Remarco que la clasificación de la tabla 8 no se refiere a disciplinas sino a disciplinariedad, es decir, a modos de trabajo. La ultradisciplinariedad no implica necesariamente la construcción de ultradisciplinas, ni siquiera un enfoque transdisciplinar. Puede tener lugar mediante el trabajo conjunto, por ejemplo, de un departamento de ingeniería industrial y una empresa de energía eólica, con el objetivo de buscar procedimientos más eficientes para la transformación de energía mecánica en eléctrica y construyen un conocimiento susceptible de ser absorbido por los cauces propios de la academia. Puede ocurrir entre un departamento de psicología clínica y una empresa de tests, con el cometido de dar forma y estandarizar un cuestionario para medir tendencia al síndrome de Diógenes.

Otra dimensión de ejemplo para el trabajo ultradisciplinar en la Universidad lo constituye un apasionante enfoque que, aunque en marcha desde hace tiempo, no es muy conocido en el ámbito académico (salvo en disciplinas concretas como la pedagogía o el trabajo social, por ejemplo): la *investigación-acción participativa* (IAP). Constituye un buen modelo para mostrar el beneficio social de la ultradisciplinariedad: agentes científicos y comunidades trabajan conjuntamente para identificar las principales necesidades de la comunidad, capacitar a sus miembros para realizar una transformación de su realidad social, diseñar intervenciones que implican construcción de nuevo conocimiento e implementar los diseños en la búsqueda de soluciones concretas. Es un buen ejemplo del papel que la Universidad puede jugar en dos frentes: mejorar las comunidades y mejorar los procesos de investigación (Anderson, 2003). La IAP, por tanto, se inserta plenamente en las dinámicas de la Universidad comprometida. Siguiendo a Balcázar (2003), la IAP puede ser descrita esquemáticamente de acuerdo a las siguientes características:

1. Surge desde una comunidad oprimida, lo que implica que no cuenta con acceso al control de los recursos que requiere y vive en un contexto de desequilibrio de poder.
2. Con independencia de su grado de formación, las personas de la comunidad participan en el proceso de investigación.
3. La investigación está dirigida a la generación de acciones para transformar la realidad social de las personas involucradas.

4. Parte de un modelo ideológico que:
 - a. concibe el trabajo científico como una plataforma para
 - disminuir la injusticia en la sociedad;
 - promover la participación de los miembros de las comunidades;
 - colaborar en la construcción de empoderamiento.
 - b. considera a los miembros de la comunidad como agentes de cambio y no como objetos de estudio.
5. Promueve aprendizaje en los miembros de la comunidad en tres sentidos:
 - a. aprender a aprender;
 - b. aprender a cambiar la propia realidad social;
 - c. aprender los beneficios de la investigación y el modo de realizarla.
6. El papel del investigador como agente externo es el de facilitar los procesos y frecuentemente iniciar la IAP. Tiene un papel fundamental en los primeros momentos, pero va retirándose progresivamente a favor de un mayor protagonismo de los líderes locales.

La condición ultra-, es decir, la circunstancia de saltar las barreras de las lógicas disciplinares, se expresa de la forma más coherente como si se tratara de un peldaño más en la escalera de la tabla 8. Añadiríamos una columna más, cuyo criterio puede enunciarse como “trabajo conjunto con agentes no disciplinares”, y una cruz más para la fila de la ultradisciplinariedad. Sin embargo, el prefijo es aplicable a cualesquiera otros de los modos de trabajo que he considerado aquí. Se puede realizar, por ejemplo, un trabajo pluriultradisciplinar o interultradisciplinar, es decir y respectivamente, incluir en el mismo espacio de no contacto entre disciplinas a no-disciplinas o establecer un enriquecimiento mutuo entre disciplinas y no-disciplinas. Sin embargo, considero que la situación natural para esta cuestión es la transultradisciplinariedad, es decir, la creación de nuevo conocimiento mediante la confluencia de agentes disciplinares y no disciplinares. Es más, la situación que mejor responde a la idea es aquella en la que el motivo de construcción lo constituye más un problema social o ambiental, una necesidad comunitaria, una urgencia humana, que una inquietud meramente intelectual.

Pensamiento complejo

Mi profesor de Matemáticas durante los últimos años de enseñanza primaria me decía que andaba yo demasiado sumergido en *pensamiento complejo*. Entonces me sabía a insulto. Posiblemente lo fuera. El docente quería expresar realmente otra idea: *pensamiento complicado*. Me acusaba de resolver los problemas por caminos alternativos difíciles, cuando la solución ortodoxa resultaba más corta. Lo cierto es que en las ocasiones en que mi solución era más breve que la suya,

cambiaba la acusación: llegábamos al mismo resultado por casualidad. Aun así, en el fondo nos llevábamos bien.

La necesidad de pensamiento complejo es una conclusión coherente. El capítulo ha comenzado con ejemplos en los que una mirada simple de una situación compleja ha generado consecuencias indeseables para quien mira y para quienes participan de la situación. Hace falta mirar de forma acorde, es decir, considerando la complejidad del sistema. Ya que miramos, podemos reflexionar, diseñar, caminar, aplicar y valorar coherentemente con el marco de complejidad.

El problema llega principalmente cuando se intenta definir qué es el pensamiento complejo. Hay quienes se han enfrentado a ello, aunque la suerte ha sido muy diversa. Tenemos desde el modelo restringido de la complejidad integrativa hasta la multidiversidad de la escuela Morin, pasando por aproximaciones de lo más variopintas. En todo ello, lo más característico es el desorden. Queda claro que no hay paradigma dominante, entre otras cosas porque no existe suficiente acumulación de conocimientos como para permitirse el lujo de dominar con nada.

Cuatro aproximaciones para el concepto. La complejidad de pensamiento ha sido objeto de diversas aproximaciones. Algunas de ellas definen paradójicamente concepciones muy simplificadas o reducidas para su campo de acción. Así, la aproximación de la complejidad integrativa (IC) se presenta con frecuencia bajo el epígrafe de pensamiento complejo (Thoemmes & Conway, 2007), pero constituye una clara reducción del motivo original.

Lising et al. (2003) señalan que la complejidad integrativa (*integrative complexity, IC*) se refiere al grado en que el estilo cognitivo implica la diferenciación y la integración de múltiples perspectivas y dimensiones. El llamado razonamiento simple implicaría una baja IC. Un ejemplo de baja IC es pensar en términos de bueno-malo o todo-nada. Otras características de una deficiencia en IC es un pensamiento rígido y simple para interpretar acontecimientos y para tomar decisiones. Un nivel intermedio de IC reconoce diferentes alternativas, pero no las integra, es decir, las considera independientes (hay diferenciación pero no integración). A la postre, este enfoque considera a los humanos como máquinas de procesamiento de información (Green, 2003) que se dedican a poner en marcha procesos similares a los cartesianos *análisis* y *síntesis*, aplicados sobre diferentes puntos de vista para observar los acontecimientos.

En la práctica resulta más fácil encontrar ejemplos y definiciones sobre qué no es pensamiento complejo que definiciones más o menos precisas de lo que sí es. La justificación parece clara: implicarse en una definición del pensamiento complejo es incoherente con la propia idea de la complejidad y su estado de desarrollo como macroparadigma en la construcción de conocimiento. Algunas razones para ello:

1. Todavía estamos dando forma a las aproximaciones de la complejidad. En estos momentos debatimos sobre ello y ni tan siquiera estamos en condiciones de procurar acuerdo. Usando una metáfora, nos encontramos en la fase de la tormenta de ideas, de la producción de propuestas sobre la complejidad. Comenzamos a sistematizar pero el trabajo todavía es incipiente. En esas condiciones, plantearse una definición concreta para el pensamiento complejo resulta ingenuo.
2. Una de las consecuencias de la complejidad es abominar en cierta medida de las definiciones. Si algo es complejo, entre otros aspectos, entonces no puede ser constreñido en un compartimento conceptual o lingüístico. El pensamiento complejo no ha de ser una excepción.
3. Por lo general, el pensamiento complejo se refiere a la dimensión del individuo, a su capacidad para pensar la complejidad. Por este motivo, diversas aproximaciones, como la de la complejidad integrativa, se centran en describir de qué modo abordan los objetos de pensamiento las personas que consiguen suficiente grado de integración y las que no lo hacen. El principal problema de esta aproximación es que concluir sobre el grado de complejidad en el pensamiento individual exige la utilización de herramientas de medida como los cuestionarios. El inconveniente es obvio: no puede medirse algo cuyo significado todavía se está construyendo.

En definitiva, además de concreciones al estilo de la complejidad integrativa, en la práctica las aproximaciones al concepto se llevan a cabo mediante la exposición de tres principales motivos: qué cosa no es, qué principios generales lo definen y cómo promoverlo.

En torno a su opuesto, sabemos que el pensamiento complejo, entre otras cosas, no es:

1. el simplificador, cosa diferente a simple, ya que “el pensamiento complejo no desprecia lo simple, critica la simplificación” (Morin, Roger y Domingo, 2001, p. 50);
2. el que abomina de la incertidumbre y la expulsa de los modelos y las concepciones;
3. el que surge de la fragmentación del saber y la tecnificación de la educación y transmite un conocimiento deshumanizado, superficial y utilitario de las cosas (Gallego, 2003);
4. el que confía en la mano invisible de la organización académica y científica para la solución de los problemas socioplanetarios;
5. el que pierde la capacidad de juicio al centrar la atención en una colección reducida de aspectos, sin una mirada global (Saz, 2003);

6. el que se centra en resolver problemas técnicos, negando la existencia de otros tipos de problemas (Nillsen, 2005).

En cuanto a los principios generales, se mantiene que el pensamiento complejo:

1. Parte de un marco conceptual transdisciplinar, lo que implica (Vilar, 1997) contar con actitudes: humildad, sinceridad, diálogo, innovación; saber que tendrán lugar problemas iniciales: fallos de comunicación, narcisismo disciplinar; manejar conceptos clave: globalidad, dinámica histórica, incertidumbre, imprevisibilidad, realidades complejas, mundialización; conocer el uso de instrumentos: modelización, simulación, imaginación, superación de reglas, subjetivización; y poner en marcha una dinámica de evolución: monodisciplina – pluridisciplina – interdisciplina – transdisciplina.
2. Promueve una visión de conjunto mediante la consideración de una mirada global que no fragmente la sociedad o el objeto de estudio (Saz, 2003).
3. Combina conceptos que el pensamiento simplificador considera como antagónicos: local y global, caos y orden, universal y particular, etc. (Moreno, 2002).
4. Es adaptativo, no programático, es decir, no se debe automáticamente a un programa definido de antemano, sino que tiene la capacidad para salir del programa cuando el contexto varía o se descubre o aprende algo que lo aconseja; no se basa, pues, en un guión, sino en una estrategia (Morin, 1995; Rebollo, 2001).
5. E implica contar con un amplio repertorio de modos de aproximación, para ser utilizados cuando proceda.

Por último, en cuanto a la forma de promoverlo, Morin (2001) especifica cuál es la vía para transformarlo en una concreción real a través de siete consejos básicos que requieren el auxilio de la educación:

1. Asumir el riesgo y el error. El error y la ilusión acompañan los procesos de conocimiento. El único instrumento para su identificación es la racionalidad: señalar las verdades establecidas, con forma de ideología, teoría, paradigma... y prevenir la racionalización, mediante una continua autocrítica y una actitud abierta.
2. Buscar el conocimiento pertinente. La forma de adquirir conocimiento ha ido evolucionando de tal forma que se ha asociado a la ciencia y a la tecnología y estas se construyen mediante un proceso de hiperparcelación de los objetos de estudio. Los problemas que se consideran y las soluciones que se proponen son cada vez más artificialmente simples; consecuentemente, somos más incapaces de abordar los problemas fundamentales de la humanidad, más complejos y globales.
3. Enseñar la condición humana. Lo humano es un todo complejo que lleva en sí su proceso de génesis desde el mismo cosmos. A lo largo de la evolución que

ha llevado hasta el ser humano, su realidad se ha hecho más compleja y ha generado una extensa diversidad. La educación del futuro tiene la misión de comprender y enseñar lo que es común a todo ser humano y la necesidad de las diferencias.

4. Enseñar la identidad terrenal. Los acontecimientos son cada vez más globales, más planetarios. En la vida cotidiana las personas estamos en una continua relación con el resto del planeta aunque no seamos conscientes de ello. La educación debe transmitir esta realidad planetaria y la necesidad de sentir la Tierra como la patria de todos, donde los problemas son de todos y todos deberían implicarse en las soluciones. Las desigualdades entre zonas, pueblos y personas, la tecnocracia gobernante, la simplicidad de pensamiento y la potencia consecuente de destrucción atentan contra la identidad terrenal. Por fortuna, cada nueva corriente de destrucción viene acompañada de una contracorriente humana.
5. Afrontar las incertidumbres. La incertidumbre es inevitable salvo en pequeñas dosis (como en las predicciones poco ambiciosas). La historia muestra la discontinua e incontrolada sucesión de desvíos e imprevistos que siguen a las acciones. Las acciones más adecuadas a este entorno de incertidumbre implican a tres elementos: buenas decisiones, conciencia de la existencia de riesgos y la utilización de estrategias (adaptables al entorno cambiante) frente a programas (cerrados y rígidos).
6. Enseñar la comprensión. Si la capacidad para pensar la complejidad está muy reducida, esta minimización es aún hoy superior en el caso de la capacidad para comprender a los demás. Es una tarea de la educación del futuro señalar que la era planetaria exige una actitud especial en las personas orientada a la comprensión mutua. Esta labor resulta especialmente urgente en el caso de las esferas de poder político y de generación y transmisión del conocimiento intelectual.
7. Asumir la ética del género humano. Implica asumir la humanidad dentro de cada persona y que cada persona humanice la humanidad. Es una ética de la solidaridad y la comprensión, pero, además, una ética que concibe la humanidad como un destino común, una realidad imbricada en la biosfera planetaria.

Ser complejo. El pensamiento complejo se nos queda corto, aun cuando no es una realidad en muchos sentidos. Tal y como concebimos el significado del término “pensamiento”, este no refleja aspectos relevantes, considerados en parte en los siete consejos de Morin y presentes de forma más clara o más difusa en diversas aproximaciones a la complejidad. He venido defendiendo que se requiere romper las fronteras entre dilemas falsos, algo por lo que apuesta incluso la versión más reducida de complejidad de pensamiento (la complejidad integrativa). Uno de ellos, tal vez el que más daño ha generado desde el paradigma de la

simplicidad, ha sido expulsar de la ciencia la sensibilidad, negar el compromiso en el terreno de la razón y la argumentación supuestamente imparciales u objetivas. Una de las soluciones que defiende Apple (2011), tras años de experiencia en el terreno educativo para construir educación comprometida es comportarse como investigadores y docentes excelentes, practicando al mismo tiempo ciudadanía comprometida y mostrando que se pueden mezclar ambos roles.

El pensamiento complejo concebido como una manera de razonar incluye referencias a la sensibilidad o a los sentimientos. Lo hace cuando atrae para sí inquietudes éticas o llamadas a la comprensión. Estos movimientos quedan incluso mejor ubicados cuando el concepto *pensamiento* se amplía para abarcar a todo el individuo y da la entrada al *ser complejo*, donde pensamiento, sentimiento y acción ubican perfectamente aquella noción de compromiso con la que inicié los marcos para la Universidad, en el primer capítulo. En esa forma de concebir el compromiso son elementos indispensables el conocimiento insertado en la complejidad del mundo y de mi acción en él, tanto como el sentimiento de responsabilidad y de capacidad para la acción. El ser complejo, entonces, es un ser comprometido.

En esta línea se encuentra la mayoría de las presentaciones del propio concepto de pensamiento complejo, cuando se afirma que ha de ser ético y comprensivo (Morin, 2001), co-responsable y fraternal (Rebollo, 2001), emotivo y sensible (Vilar, 1997), promotor de sensibilidad colectiva (Ferrarotti, 1991), capaz de asociar cognición y sensibilidad y generar cognición afectiva (García Roca, 2001). Este último autor añade que el peso del nuevo enfoque desplaza la atención desde la profesión que se ejecuta técnicamente a los profesionales que se comprometen socialmente. Brillante.

El concepto de actitud ha recibido diversas aproximaciones. Constituye un buen ejemplo en ese proceso paralelo en el que se construye al mismo tiempo realidad y conocimiento. La actitud no es algo que pueda verse, olerse, tocarse, moverse de sitio..., no es un ente tangible ni mensurable directamente de modo alguno. Se trata de un constructo. Como tal, ha sido objeto de discusión al mismo tiempo que se ha ido ensayando cada versión o matiz en la práctica, observando los efectos, vistos también a la luz de marcos teóricos determinados. El resultado es cierto acuerdo en considerar que la actitud es un concepto útil que se compone de tres elementos (Dawes, 1975): cognitivo, emotivo y conativo. En otros términos, una actitud frente a un objeto implica una forma de pensar sobre el objeto, una forma de sentir respecto al objeto y una forma de actuar en torno al objeto. Una actitud xenófoba puede ser descrita, por ejemplo, a partir de los pensamientos o creencias sobre los extranjeros, los sentimientos que se producen en torno a ellos y los comportamientos que se llevan a cabo en la relación o evitación de contactos. La actitud no es una mera enumeración de tales elementos, es una coexistencia trascendente: las personas tendemos a pensar, sentir y actuar de forma coherente. Cuando no se da coherencia, aparece lo que Festinger (1957) sentenció como disonancia cognitiva. La disonancia es desagradable e intenta evitarse o solucionarse.

La solución tiene lugar cuando la persona actúa sobre alguno de los componentes, el que implique menor coste psicológico, hasta restablecer la coherencia. Si pienso que he de respetar las señales de tráfico y siento que es lo mejor para la población, pero no respeto una señal de parada obligatoria, puedo matizar a posteriori mis creencias añadiendo una excepción: en ocasiones las señales no responden al objetivo original y se decide sobre ellas de forma errónea, de tal modo que en tales ocasiones es correcto no respetarlas. De este modo, intento salvarme de la disonancia cognitiva.

El recurso de la actitud permite potenciar el significado del concepto que tenemos ahora entre manos, el ser complejo. Este ha integrado en su forma de estar en el mundo la actitud compleja, es decir, coherencia entre los componentes cognitivos, emotivos y conativos acordes con la constancia de vivir en un mundo complejo.

Ser colectivo Ya indiqué que el pensamiento complejo suele abordarse prestando una atención especial al comportamiento cognitivo del individuo, en torno a cómo este es capaz de manejarse con soltura en contextos de complejidad. En la medida en que el pensamiento complejo requiere como elemento fundamental un pensamiento transdisciplinar (o, con mayor precisión, transultradisciplinar), resulta fácil identificar personas que muestran cierta destreza en ese ámbito. En un momento anterior he mencionado algunos ejemplos de quienes se formaron en disciplinas distintas a la psicología pero propiciaron nuevos conocimientos en esta, como ocurrió con Kurt Lewin, formado en medicina, filosofía y biología, aunque solemos pensar en él como un psicólogo.

Un caso más en línea con el asunto de la complejidad es el de Gregory Bateson, zoólogo, biólogo, antropólogo, sociólogo, lingüista y cibernético, a cuya lista se añade en ocasiones psicólogo, epistemólogo y ecólogo. Bateson, por su condición humana, no puede escapar de sí mismo. Aunque dos personas pueden contar con una formación disciplinar diferente y no establecer ningún contacto entre ellas, es difícil aceptar que esto ocurra dentro de la misma persona. En otros términos, la multidisciplinariedad en la misma mente deriva como mínimo en interdisciplinariedad, en enriquecimiento de los conocimientos que se han generado en cada compartimento. La transdisciplinariedad individual ocurre cuando se crea nuevo conocimiento a partir de todo el bagaje multidisciplinar. Bateson practicaba además la ultradisciplinariedad individual: la creación de nuevo conocimiento solía encontrarse motivada por el interés de explicar situaciones concretas, por lo que las vivencias cotidianas constituían otro componente fundamental para el nuevo conocimiento.

A partir de esta formación múltiple y de una vida intensa en contacto con varias culturas, Bateson construye visiones holísticas en las que lo que expresa en muchas ocasiones se refiere al mismo tiempo a la conciencia individual, al comportamiento colectivo, a la mente del homo sapiens, a la relación de la sociedad con su entorno y a las dinámicas del universo. Con respecto al *ser complejo*, Bateson (1998)

sentenciaría posiblemente que no es persona esclavizada por un propósito, sino consciente de caminar en un contexto sistémico en el que ella forma parte del equilibrio.

Quienes piensan, del mismo modo que quienes sienten, son las personas, no los colectivos u organizaciones. Recordemos que incluso el conocimiento, a diferencia de la información, es intransferible. A lo que podemos aspirar es a facilitar las condiciones para que el conocimiento emerja en cada individuo. Sin embargo, hablamos con frecuencia del conocimiento de organizaciones, colectivos, sociedades, épocas, etc. Cuando se parte de una fuente común de información, cuando se ponen en marcha patrones comunes para construir conocimiento a partir de información, cuando se manejan herramientas compartidas y los resultados constituyen un ejemplo de autoría y propiedad colectiva, entonces estamos ante una situación de conocimiento colectivo. No se trata de un agregado, no es el resultado de sumar el conocimiento individual de todos los miembros de la organización. Es fácil imaginar un colectivo ignorante formado por personas con un alto grado de conocimiento, si ocurre que este no es compartido y, por tanto, no forma parte del bien común. El conocimiento que posee una organización es un ente complejo, algo que va más allá de la suma de los conocimientos individuales.

Si con el conocimiento existen problemas de comprensión o abstracción, no pasa del mismo modo con otros atributos referidos a una organización, como su *personalidad*, su *identidad*, su *imagen*, su *política*, etc. Son características que no apuntan a los miembros sino al ente grupal como tal.

La personalidad colectiva se entiende en dos sentidos. Por un lado hace referencia a procesos compartidos por todos los miembros o por una mayoría significativa de ellos. Se observa con facilidad en determinadas épocas en el desarrollo del pensamiento. Cuando hablamos, por ejemplo, de Renacimiento, Ilustración, Romanticismo, Postmodernismo..., nos estamos refiriendo a diversas acotaciones de momentos históricos en los que las diferentes manifestaciones del pensamiento y de la sensibilidad han guardado patrones comunes reconocibles en sus individuos.

En otro sentido, la personalidad colectiva se refiere a los aspectos propiamente grupales u organizacionales, a una especie de personalidad institucional. Desde esta perspectiva planteo la propuesta de un *ser colectivo complejo*. Considero, como indiqué en el primer capítulo, que el compromiso es más general que la complejidad, pues la incluye y remarca aspectos que deberían ser consustanciales: la responsabilidad y la conciencia de poder. No obstante, con el concepto de ser colectivo complejo me refiero también a una organización comprometida mediante su comportamiento cotidiano, caracterizado por:

- Mantener una clara apertura hacia nuevas formas de concebir la realidad, interpretar los acontecimientos, registrar eventos, organizar la información, generar conocimiento, etc. Esta apertura viene acompañada por los vehículos propios del quehacer científico: comunicación, crítica, puesta a prueba, sistematización,

etc. La apertura favorece construir una comunicación fructífera y una sana mezcla entre ciencia y arte, conocimiento científico y popular, etc.

- Aceptar la incertidumbre. Si el conocimiento está condenado a permanecer eternamente incompleto, entonces es imposible prever toda consecuencia mediante el auxilio del conocimiento. Si las consecuencias, al menos en parte, son eventos imprevistos, es necesario incluir en las dinámicas del ser complejo colectivo prácticas, estilos de conducta y estrategias de previsión que consideren la incertidumbre como una compañera fiel y permanente.
- Estimular el azar. De lo que ya conocemos surgirá lo que podemos prever, sin sorpresas. En el azar, sin embargo, está la esperanza. Una organización viva debe promover en su seno el ensayo continuo carente de miedos. Esta práctica se encuentra reñida con el característico afán de control que emana desde los órganos de poder institucional, por ser los estamentos de mayor capacidad y oportunidad para configurar el estilo de la organización y su comportamiento cotidiano. El azar en parte debe dejarse al azar, pero en buena parte ha de estimularse, apoyando ideas descabelladas, estimulando la creatividad sin causa, promoviendo espacios y tiempos para realizar ensayos de no se sabe muy bien qué ni cómo. La mejor opción, no obstante, es dejar de practicar la máxima de la asfixia: “no dejar nada al azar”. No es cuestión ahora de mudar al otro extremo del péndulo y dejarlo todo en sus manos. Pero alguna esfera habrá que ofrecer intencionadamente a su voluntad.
- Centrar la atención en los problemas prácticos, en una especie de pragmatismo comprometido con el bien común, aunque manteniendo una buena relación con actividades satélite, mejor definidas como investigación básica, que se llevan a cabo no obstante con una atenta mirada hacia las posibles consecuencias que podrían derivarse de su desarrollo.
- Estimular en sus miembros una actitud dialógica con los demás, el resto de disciplinas, la naturaleza, la sociedad... La actitud dialógica consiste, como actitud, en una forma de concretar tres verbos: pensar, sentir y actuar, de manera que se muestren coherentes entre sí.
- Poner en marcha espacios, tiempos y dinámicas propicias para la creación transultradisciplinaria comprometida, es decir, donde se combine la transdisciplinariedad con la participación de agentes no disciplinares implicados directamente en los procesos sociales, ambientales o socioambientales más urgentes. La institución contribuye al surgimiento de una cultura de la transultradisciplinariedad comprometida mediante el estímulo de espacios y tiempos específicos, de facilidades para utilizar otros espacios y tiempos en tales menesteres, para reforzar mediante los criterios de calidad tales prácticas, para concretar iniciativas formativas en ello, etc.

- Establecer mecanismos de selección y especialmente formación de sus miembros desde estos enfoques.
- Mantener en todo momento visible el objetivo último de la existencia de la organización y, por tanto, del trabajo de sus miembros: la promoción de bien común. Las prácticas, las dinámicas, los mecanismos de gestión interna y de relación externa, los procesos y los resultados, las tácticas y las estrategias, todo movimiento generado desde la organización ha de permanecer fiel a su objetivo.

Universidad comprometida y complejidad

Más allá de ser una institución observada claramente como compleja (George, 2003), la Universidad comprometida es, en pocas palabras, Universidad plenamente instalada en la categoría de *ser colectivo complejo*.

La conciencia de complejidad genera efectos importantes en el diseño de la Universidad comprometida. Todo cuanto tiene que ver con la ciencia queda tocado. El significado y la posición del azar y de la incertidumbre sufren cambios fundamentales. Existe una invitación a relajar las fronteras entre ciencia y arte, como fuente de perspectivas, comprensión y comunicación. Y la fuerte compartimentación en disciplinas recibe un golpe contundente: no está mal para comenzar, pero es un grave error acomodarse en ello. La docencia debe quedar profundamente trastocada, fomentando una mirada compleja del mundo, trabajando en la desaparición de dilemas artificiosos como los que existen entre la ciencia, la profesión y la vida cotidiana, en el sentido de que una existencia acorde con un mundo complejo exige pensar en términos de educación integral y no de compartimentos estancos en la misma persona. El efecto mariposa es una llamada de atención en este sentido: no es responsable desentenderse de los efectos que puede generar una formación simplificada que atiende solo a los aspectos técnicos, o solo a los aspectos científicos, o sólo... No se trata de una constricción ni de un traspíe mortal para el conocimiento, sino de todo lo contrario. La creencia en una verdad absoluta, en la objetividad pueril o en la definición ingenua de una perspectiva sobre la realidad asfixia los procesos de construcción del conocimiento en el seno de la ciencia y de la docencia. La complejidad los libera.

Que la Universidad hace caso omiso de esta revolución del conocimiento es tan evidente como contraproducente. La institución universitaria sigue sin abordar la revolución donde quede trastocado el protagonismo disciplinar. Al desatender esta revolución, la educación superior queda a expensas de críticas tan centrales como la que enuncia Morin (1995) al afirmar que “mientras los medios producen la cretinización vulgar, la Universidad produce la cretinización de alto nivel” (p. 31).

La complejidad llama la atención sobre la inexistencia de los sistemas cerrados. La Universidad no lo es, pues ni lo es como institución en sí, ni como agente de

ciencia y de docencia, ni como agrupación de miembros. Todo está abierto, lo que implica establecer una sólida consciencia de responsabilidad. El paradigma de la simplicidad permitía el abandono o la relajación del papel social de la institución. Al considerar los impactos multidireccionales que parten de su labor, y los que no surgen por omisión, la Universidad comprometida queda reforzada como alternativa. Recordemos el papel fundamental que la visibilidad tiene en el constructo del compromiso. La simplicidad, aunque ve con claridad, solo mira en una dirección tan reducida que resulta insostenible confundirla con el amplio campo en el que la actividad deja sentir su influencia.

Docencia comprometida

En la tendencia a romper fronteras y deshacer falsos dilemas, la Universidad comprometida pone en marcha comportamientos ante los que no queda claro si se trata de iniciativas docentes o investigadoras o, incluso, institucionales. Carece de sentido forzar elecciones en torno a si se está enseñando, aprendiendo, investigando o colaborando en transformaciones sociales. Una forma de explicitar ese referente es fundiendo los términos de ciencia y docencia para crear *dociencia*, al que añado *comprometida* por un doble ejercicio de coherencia, primero por la institución en la que se inserta y en segundo lugar por derivarse del reconocimiento de la complejidad.

Dado que lo característico de la propuesta es el trabajo cuya práctica diluye fronteras, no es muy acertado escoger un elemento como referente y colocar al resto en la posición arbitraria de componentes derivados. En lugar de ello, cuatro perspectivas o aproximaciones pueden describir en paralelo en qué consiste la dociencia comprometida.

- Transultradisciplinariedad orientada al bien común. La construcción de conocimiento mediante la investigación y su construcción como actividad docente tienen lugar desde enfoques transdisciplinares que incluyen agentes no disciplinares y que muestran como meta la comprensión de problemas socioambientales, la generación de conocimiento a la carta, su sistematización y puesta en circulación en las vías propias de la academia y la ciencia, y la colaboración efectiva en las soluciones.
- Aprendizaje, investigación y acción. Con brevedad he apuntado en este capítulo el enfoque de la investigación-acción participativa. En el marco de crisis hice otro tanto con el modelo del aprendizaje-servicio. Constituyen dos vías para aproximarse al mismo ente, caracterizado por diversos procesos paralelos que lejos de interferir se alimentan unos a otros:
 - Los miembros del estudiantado aprenden los contenidos de la materia, ensayan labores de investigación, comprenden la trascendencia socioambiental del conocimiento y realizan activismo cívico.

- Los miembros de las comunidades desarrollan sentido crítico, aprenden contenidos propios de materias universitarias, adquieren habilidades de investigación, comprenden mejor su realidad y se empoderan.
- Los miembros del profesorado desarrollan habilidades para poner en contacto dimensiones tradicionalmente separadas, crean conocimiento a varios niveles (de ciencia, docencia y relaciones con agentes), aprenden de las experiencias puestas en marcha, cuentan con nuevos resultados para someter a los procesos propios de la comunicación científica y académica y participan en la evolución de la institución universitaria.
- Calidad y compromiso. No existe nada más exigente que los problemas concretos que padecen personas concretas en contextos concretos. Las intervenciones no pueden quedarse en generalidades y verse saciadas mediante el cumplimiento de protocolos formales de calidad. La docencia comprometida estimula una revolución en los estándares de calidad que han de considerar no solo nuevos objetivos, con matices mucho más directos y claramente orientados al bien común, sino también nuevos resultados y procesos. Los miembros de la Universidad y de las comunidades se ven abocados a participar en la construcción de los procedimientos ligados a la valoración y evaluación de todas las dimensiones implicadas en la docencia-ciencia-acción, a revisarlos y a responsabilizarse de sus efectos que con seguridad tendrán derivaciones prácticas. Así, en esta perspectiva el compromiso exige calidad; y la calidad, compromiso.
- Método e incertidumbre. La incertidumbre supone un golpe serio para el método programático, es decir, el que persigue la aplicación fiel y ordenada de un programa establecido a priori. En su lugar aparece el método estratégico, el que va asumiendo las concreciones de la incertidumbre en cuanto tienen lugar, adaptando el desarrollo de los comportamientos. Los contextos concretos que personas concretas en circunstancias y problemáticas concretas constituyen los motivos de trabajo, implican también focos continuos de incertidumbre. Esta circunstancia obliga a madurar la mente metodológica de quienes terminan implicándose en tales procesos. Constituyen situaciones de alto valor para el aprendizaje. Incluso el método queda beneficiado, así como el corpus científico que podrá surgir de procedimientos con un creciente fundamento práctico.

En suma, la institución por excelencia y antonomasia del conocimiento, la Universidad, cuenta en la complejidad con una aliada de lujo, inestimable, para basar buena parte de la revolución que requiere su mutación hacia una entidad claramente comprometida. En este proceso no solo el bien común adquiere protagonismo, sino que las tres actividades de la Universidad se ven notablemente reforzadas. Para la Universidad comprometida queda claro que el tiempo del pensamiento simplificador que requiere levantar y mantener muros entre disciplinas, entre actividades universitarias, entre institución y comunidades, y entre ciencia, docencia y ética, debe tocar a su fin.

conocimiento
sistemas de pensamiento

universidad

participación

Marco de ética

popular saber

matices objetivos

mercantilización

marco de
complejidad

implementar

investigación

movimientos

modelos culturales

marco de ética

desconexión

lenguajes sociales

empoderamiento

local-global

diversidad

*“Aunque la ética está de moda y todo el mundo habla de ella, nadie acaba de creerse que es importante, incluso esencial, para vivir”
(Cortina, 1996, p. 19).*

El maravilloso mundo de las moscas

Quedé absorto durante mucho tiempo.

Las moscas se acercaban al olor pestilente que emergía desde la bolsa de plástico. Entraban por el orificio superior con forma de embudo. ¡Qué fácil penetrar en la fuente de un hedor que les resultaba de lo más atractivo e irresistible! Y ¡qué difícil salir! Cientos se dejaban engañar por la trampa. Al término de dos o tres horas la bolsa de plástico guardaba en su interior un desagradable amasijo negro, una pasta de insectos muertos unos y a punto de morir otros, una mezcla de cuerpos en descomposición y desesperados intentos por escapar de donde ni una sola de ellas era capaz de conseguirlo.

El morbo me atenazaba. Contemplar la escena era asombroso. Seres estúpidos que merecían vivir; como todo lo que está vivo antes de encontrarlo en mi camino. Pero ¡cuánta estupidez junta! Quizá se trataba de un ejercicio de justicia natural: lo que carece de un mínimo de inteligencia debe perecer para dar paso a existencias con más sentido. Sin embargo, no pude evitar hacer una traslación al mundo de las personas. Nuestra estupidez tal vez no deba ser motivo para sentenciar que merecemos morir en la bolsa de plástico venenoso en que transformamos nuestra casa-planeta.

Félix María Serafín Sánchez de Samaniego Zabala escribía un poco de todo, al estilo de lo que ocurría con frecuencia en la burguesía ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII. Lo que nos ha quedado han sido sus fábulas, una intensa colección en verso para aprendizajes de todo tipo, como ésta:

*A un panal de rica miel
dos mil moscas acudieron
que por golosas murieron,
presas de patas en él.*

Otra, dentro de un pastel

enterró su golosina.

Así, si bien se adivina,

los humanos corazones

perecen en las prisiones

del vicio que les domina.

Tenía catorce años en un momento donde los móviles no existían, ni los ordenadores portátiles, ni los videojuegos con batería, nada de tecnología móvil para una época donde las personas se entretenían hablando cara a cara. Catorce años llevados con timidez. Aburrido, terminé leyendo los lemas escritos con rotulador en el respaldo de los asientos. El autobús se tambaleaba como si fuéramos en un carro tirado por burros por medio de un camino de montaña. A pesar de ello, la sabiduría popular me instruyó durante los cuarenta minutos del trayecto. Cuando terminaba con una fila de asientos, alguna estrategia me permitía seguir instruyéndome con lemas, sentencias, mensajes y otras pequeñas parcelitas de discurso impresas en el resto del vehículo. Entre todas ellas, una frase me impactó lo suficiente como para acompañarme hasta el día de hoy. Cuando la verdad dice afianzarse en la estadística, cuando las urnas hablan tras un sufragio, cuando el anuncio sentencia que su producto es el preferido y, en definitiva, cuando lo mejor parece ser lo más escogido, recuerdo aquella pieza de conocimiento que alguien dejó escrita para la posteridad en el plástico de un respaldo: “Come mierda, un millón de moscas no puede equivocarse”.

Leí una vez en un periódico diversos experimentos que suelen hacerse en las expediciones hacia el espacio extraterrestre. Las condiciones del vacío y la ausencia de gravedad parecen ser óptimas para multitud de experiencias. No sé qué tiene que ver con las moscas. Pero uno de los experimentos me resultó muy ilustrativo: en un recipiente abarrotado de estos seres, se soltaban unos pequeños ejemplares “retocados”, donde las alas se habían pintando de otro color o se había provocado cualquier otro distintivo. La variedad resultaba de lo más exitosa: las moscas macho diferentes eran las que más éxito tenían entre las moscas hembra. “Curioso”, pensé, “he aquí uno de los mecanismos de la evolución: premiar la diversidad”.

El mundo de las moscas me enseñó algunas cosas.

El maravilloso mundo de los insectos constituye una fuente de inspiración. Algunas moralejas resultan ser especialmente interesantes. La que más me importa de todas ellas es la que se refiere a la libertad y el placer. Pero hay más.

En el último año de educación primaria, la profesora de Lengua nos explicó en qué consistía el surrealismo literario. Entre multitud de variantes, me propuse experimentar una de las técnicas. Al llegar a casa corrí hacia una hoja y un lápiz. Situé la punta de este sobre el blanco. Cerré los ojos. Comencé a escribir. Imposible. No era capaz de liberar pensamientos sin orden. No fui capaz de escribir cosas sin sentido. Volví a intentarlo en días sucesivos. Hablé con compañeros de clase. La profesora me confesó que ella también lo había intentado, con idéntico resultado. Años más tarde estudié taquigrafía estenital y pensé en utilizar el nuevo conocimiento para imprimir velocidad a la experiencia. Tal vez ahí se encontrara el misterio. Pero no. El resultado permanecía invariable.

Por esa misma época, la libido tocaba a la puerta. El sexo tenía cierta similitud con el experimento surrealista. ¿Debe dejarse el pene o el clítoris sobre una hoja en blanco y esperar a ver qué pasa? El placer es un constructo y reside mucho más en la consciencia que en las emociones más físicas. Los epicúreos fueron maestros en este asunto: disfruta de la vida al máximo, es decir, de forma racional, siendo consciente de los límites que convierten el placer en dolor. Si te gusta el vino, bébelo, pero no tanto que pierdas la capacidad de seguir disfrutando, que pierdas la consciencia del momento, que termines con fuerte resaca o vómitos o que pongas en serio peligro tu vida. Dos conclusiones parecían evidentes. La primera es que el placer supuestamente puro, sin intervención consciente, sin algo parecido a una organización mental, es como la escritura automática: fácil de explicar e imposible de llevar a cabo, no existe. Ni esta es escritura ni aquel es placer. La otra conclusión es que optimizar, maximizar o aspirar al grado más alto de satisfacción en la vida es un camino complejo, no resulta automático ni simple. Implica la intervención de la razón en tanta dosis como la emoción. Implica conocimiento, más aún, sabiduría. Tal vez por eso Aristóteles decía que las máximas cotas de felicidad solo estaban al alcance de quienes se dedican a la contemplación reflexiva, no tanto por no hacer ejercicio físico (componente fundamental del bienestar) como por el máximo grado de consciencia que lo acompaña. Dado que la consciencia está limitada por la experiencia, el placer implica también arriesgarse, probar lo nuevo, inventarlo, provocarlo, promover diversidad. Por fortuna, como demostraban las moscas del experimento astronauta, contamos con disposición biológica a lo diverso. Parece bueno arriesgarse a transitar otros caminos, a probar nuevas pinturas para las alas.

En suma, obtener satisfacción de la vida implica ser conscientes de las limitaciones a todos los niveles: físicas, biológicas, psicológicas... Un lúcido estoico, Epícteto, me enseñó, dos mil años después de morir, que la vida muestra dos tipos

de asuntos: aquellos que dependen de ti y los que no. Si quieres ser feliz, trabaja por el manejo de los primeros; si escoges sufrir, desea el control de los segundos. El placer implica, por tanto, ser capaz de distinguir qué cosas dependen de mí y administrarlo de forma placentera.

Las moscas me enseñaron también el camino equivocado. Sé que la humanidad debe alejarse de ese ejemplo. Dejarse atrapar por la bolsa de plástico o por el pastel no es el objetivo. Que un millón de personas opten por algo es un argumento para nada. La felicidad o el bienestar caminan por otros senderos, intransitables en la vida de los insectos. Es una excelente oportunidad para nuestra especie. La inteligencia podría ser concebida como el ejercicio eficaz para aprovechar esa oportunidad.

En el camino de la felicidad parece vivirse con dificultad la coexistencia del placer y de la libertad. Parece que hemos de limitarlos, pues sin tales límites no es posible la felicidad o al menos no lo es en un contexto en el que más individuos aspiran al placer y a la libertad. Estos conflictos son difíciles de manejar. Tan difíciles como irreales.

Mis impresiones sobre el placer pueden resumirse indicando que este no es el fruto del instinto automático, como tampoco tiene sentido la escritura automática. El placer o el bienestar son, como la escritura, una obra, una creación, una organización voluntaria y consciente. La persona lleva el timón, no es llevada por él. El instinto sugiere lo inevitable e irresistible. El bienestar o la felicidad se instalan en el terreno de las elecciones conscientes e inteligentes. Exactamente el mismo patrón es aplicable a la libertad. Esta no es un instinto o el fruto de un fluir apasionado de fuerzas irresistibles, es también una obra, una creación, una construcción consciente. La libertad se construye, no es un estado natural que hay que proteger, sino resultado del ejercicio. Eso es la libertad, no una teoría o un modelo, sino un ejercicio consciente y creador.

Creo que ahí se encuentra el meollo de la ética.

El camino de la ética, tanto en el desarrollo individual como de construcción colectiva del saber ético, está constituido por un proceso mezclado de reflexión, razón, emoción y experiencia a lo largo de los siglos, que se ha nutrido de la aspiración a ser felices y libres. En ese proceso se concretan modelos diversos que centran la atención en el individuo (el objetivo es ser feliz), en principios (la cuestión es comportarse según determinados principios de conducta) o en los demás (la cosa consiste en ponerse en el lugar de los otros y dar forma a una convivencia felicitante).

Con el tiempo hemos descubierto que la ética supera el conflicto entre esa diversidad de modelos y va mucho más allá. Implica ejercer conducta de tal modo que el resultado es una existencia felicitante, una vida de bienestar y bienestar en la que cada persona es feliz y convive placenteramente con los demás y con el planeta-casa. Es lo que se ha

venido a llamar ética planetaria. Los diferentes elementos que componen esa imagen de existencia ética (bienestar individual, bienestar colectivo, respeto medioambiental, desarrollo de principios de conducta, etc.) no solo no se sitúan en dimensiones diferentes sino que se requieren unos a otros para construir la existencia ética.

El ejercicio de la ética no consiste en centrarse en la propia existencia esperando que una mano invisible procure bien común. Tampoco es deberse a los demás, caminar con el insostenible peso de la deuda contraída con la humanidad, que debe ser saldada con trabajo esclavo mediante la negación del yo. El ejercicio de la ética implica superar el falso dilema que condena a vaciarse del yo o de los otros.

Me niego a admitir que ética es obligación. La obligación es contraria a la libertad, por tanto a la felicidad, por tanto a la ética. El camino de esta es el de construir felicidad, lo que no se consigue mirando el propio ombligo ni el ajeno. La persona que vive como una obligación tener en cuenta al otro, no está siendo ética sino estúpida, ignorante o incompleta. Tener en cuenta al otro es un componente fundamental en la cocina del bienestar. No se trata tampoco de utilizar la orientación al otro como instrumento para el propio interés. Tampoco de observar todos los elementos como herramientas para el propio disfrute. El ombligo psicológico es ilimitado. Caben todas las cosas, aunque provoquen fuertes dolores de barriga. El mecanismo no es engullir al otro para aceptarlo, sino comprender la importancia de que cada persona es una partícula libre dentro de un todo, y que cuidar a este tiene sentido en sí mismo. La madurez ética se consigue cuando alguien hace algo por el bien común sin pensar que ello redundará (como así ocurre) en beneficio propio ni ajeno, sino por el placer en sí de construir bien común, sintiendo que el yo forma parte del todo al que se cuida.

Las moscas son esclavas de sus instintos, fáciles de atrapar en masa. Podríamos ser algo distinto si lo escogemos; por ejemplo, seres consecuentes, libres, felices..., es decir, éticos.

Nociones iniciales sobre ética y academia científica

El objetivo de este capítulo es presentar la justificación sobre la ética en el terreno de la Universidad comprometida. Parte del trabajo ya está hecho desde el momento en que se está rondando el concepto *compromiso* y este se inserta perfectamente dentro de las preocupaciones éticas. Lo que ocupa aquí es un esfuerzo específico en torno a dos momentos: algunas nociones iniciales sobre la ética y la ciencia y algunas características definitorias de la Universidad ética. En el primer momento y tras una breve introducción evolutiva, procede observar las repercusiones que con respecto a ella tienen lugar desde los referentes de la simplicidad y de la complejidad. De ahí pasará a exponer la visión más ortodoxa de ética de la ciencia para centrarme en lo que considero la asignatura pendiente de esta materia: la ética de los objetivos.

No es difícil observar que la orientación creciente de la actividad académica, tanto docente como investigadora, se va centrando cada vez más en hacer, que no en querer o saber, fruto de la teleología del momento que establece como criterio del ser humano producir más y mejor (Altarejos, 1998).

Ética en evolución

Hagamos un experimento. En cualquier coincidencia en la que se observe un nutrido grupo de personas (una clase, una conferencia, una boda...), llevemos a cabo un sorteo. La persona seleccionada tendrá el cometido de disertar sobre un tema, de exponer lo que piensa sobre ello, aunque sea la primera vez en su vida que acometa semejante hazaña. Si el asunto es, por ejemplo, el título de cualquiera de las tesis que suelen defenderse en el ámbito universitario, como “sistema de optimización para el tamaño de muestras”, va a ser difícil que alguien construya un discurso coherente, aunque cabe la posibilidad que amenice la velada con una función de humor. Ahora bien, si consigue vencer la timidez, seguro que podrá hablarnos de asuntos como el amor, la amistad, la alimentación, el trabajo, la muerte, la salud, la política, la educación, la justicia...

Esos asuntos sobre los que cualquier persona podría decir algo señalan los aspectos sin duda más importantes de la vida. En todas las sociedades y en todas las épocas se ha pensado y conversado sobre ello. Ocurre porque son los aspectos que definen nuestra cotidianidad y forman la principal materia de los sueños y las preocupaciones. Saber pensarlos es un arte o un acierto o tal vez incluso una ciencia. Así que no debe asombrar que discurrir sobre tales asuntos, su papel en la existencia humana y cómo las personas consiguen ser más felices y llevar una vida buena en función de cómo caminen por tales senderos, terminara constituyendo un foco definido dentro de la historia del pensamiento.

Siguiendo a MacIntyre (1970), la ética ha estado muy asociada al arte de vivir bien, a tomar buenas decisiones en la vida, desde los famosos tiempos de la Grecia antigua. En algunos momentos y según determinadas mentes, lo relevante ha sido el bienestar del individuo. Entonces, lo más importante consistía en delimitar en qué medida una persona debe relacionarse consigo misma y con el exterior para alcanzar las máximas cotas de bienestar. Lo bueno y lo malo, lo que está bien y lo que está mal se definen en función de las consecuencias que poseen para vivir con felicidad. Desde ese momento, por tanto, la ética se dedica a responder a una pregunta de gran calado: ¿qué he de hacer para vivir bien? Cuando Dios aparece en estos discursos, en parte el asunto se simplifica, puesto que se resuelve el problema estableciendo normas concretas o principios concretos de conducta que hay que obedecer por voluntad, santidad y poder divinos. Por si fuera poco, otro protagonista entra en escena: la sociedad organizada en forma de Estado, con el Gobierno como poder soberano. Los miembros de la sociedad ceden cuotas de poder para que un ente regulador establezca leyes y los mecanismos para garantizar que serán cumplidas. Por si individuo, sociedad organizada y Dios no fueran

suficientes, aparece el cuarto elemento, los ideales de conducta, que toman una forma definida en Kant cuando este afirma que las cosas deben hacerse por amor al deber en sí. No afirmo aquí un orden cronológico. MacIntyre establece una organización temporal en la que puede observarse la presencia de estos elementos casi durante toda la historia del pensamiento, si bien con un protagonismo dispar y suertes diferentes a la hora de emerger o sumergirse.

En cualquier caso, la ética individual termina derivando hacia una ética social. *Los demás* toman presencia autosuficiente, son fines en sí mismos y no instrumentos de la felicidad individual, la organización social o la voluntad divina. La evolución de la ética individual a la social se origina principalmente por tres razones (Cortina, 1996). En primer lugar, porque aunque una persona considere que su comportamiento individual es impecable, al insertarse en un contexto social, puede observar efectos indeseables. En segundo lugar, porque contamos con características (como es la de ser libres) gracias a los proyectos comunes, a la historia compartida con el resto de quienes comparten espacio y tiempo. Y, en tercer lugar, porque si la ética está basada en la racionalidad y esta en la intersubjetividad, la ética debe ser intersubjetiva. Maturana y Varela (1990) añaden justificaciones biológicas a partir de la evolución. Para estos autores, saber que sabemos conlleva una actitud ética inescapable, insoslayable, donde “la aceptación del otro junto a uno en la convivencia, es el fundamento biológico del fenómeno social: sin amor, sin aceptación del otro junto a uno no hay socialización, y sin socialización no hay humanidad” (p. 209). Morin (2001) habla más bien de antro-po-ética, que implica asumir la condición humana y el destino humano, realizar la humanidad dentro de cada uno, humanizar la humanidad, lograr la unidad de la diversidad, desarrollar la ética de la solidaridad y de la comprensión y enseñar la ética del género humano.

La aparición de los demás en igualdad se incrementa con las consideraciones ecológicas. Tiene lugar un salto cuando se reivindica el derecho de los seres vivos a constituir también fines en sí mismos y no instrumentos para el bienestar individual o social. Tras este paso solo era cuestión de tiempo que la ética ecológica derivara en la planetaria, una visión holística y compleja de la existencia en la que vivir bien u obrar bien son sinónimos de convivir en equilibrio con personas, seres vivos y, en definitiva, el gran sistema vivo que constituye el planeta. Morin, Roger y Domingo (2001) abundan en este sentido al reivindicar y anunciar el nacimiento de la humanidad planetaria, la que es consciente de su destino común en el gran sistema planetario que emerge desde una concepción compleja de la existencia. Boff (2001) es más directo cuando centra su discurso en torno a vivir bien no individual o socialmente sino planetariamente, vivir bien en la casa-planeta conformada por una totalidad de protagonistas con el mismo derecho. Boff formaliza los principios rectores de esa ética planetaria en torno a ética del cuidado, ética de la solidaridad, ética de la responsabilidad, ética del diálogo, ética de la compasión y de la liberación y ética holística. Los interlocutores de esta ética planetaria no son únicamente las personas, sino los componentes del sistema-tierra en su conjunto.

Para que se diera el surgimiento de la nueva ética, era imprescindible rescatar la sensibilidad, duramente restringida por Kant cuando afirma que el acto ético se debe a la voluntad de actuar por deber y no por mediación de los sentimientos. La razón no es suficiente para justificar la ética. Boff (op.cit.) defiende que la nueva máxima debería ser *siento, luego existo*, mientras que García Roca (2001) habla de cognición afectiva.

Simplicidad, complejidad y ética

En buena medida, la evolución ética es consecuencia de la evolución del pensamiento humano. Reconozco mi profunda indignación cuando observo que el respeto ofrecido al conocimiento técnico es muy superior al que se orienta hacia el ético. La justificación es una profunda y sesgada ignorancia. En el imaginario colectivo, la evolución de la sociedad se encuentra muy ligada al progreso tecnológico, a la abundancia de recursos creados por la combinación de ciencia y tecnología. Esta impresión deja huérfana a la ética, a pesar de la ingente energía implicada a lo largo de los años y de multitud de personas para ir conformando imágenes en torno a la forma de estar en el mundo.

Tal vez, la principal consecuencia dañina del paradigma de la simplicidad ha sido separar la técnica de la ética, la ciencia de la conciencia. La compartimentación fruto de la segmentación de los problemas y las tareas de análisis, levanta multitud de muros que impiden hacer preguntas relevantes, tener visión de conjunto y promover un pensamiento complejo. El conocimiento simplificado se hace para ser engranado en sistemas anónimos. Es independiente de quien conoce. Y se genera por una inercia imperante para la que cada generador individual no es más que una pieza irreflexiva del sistema que, de esta forma, se libera de encargarse de los problemas humanos.

Frente a esta concepción simplificadora del conocimiento, la mirada compleja implica una clara inquietud ética, mostrada entre otros motivos por las referencias continuas que las personas dedicadas a la complejidad realizan a la humanización del conocimiento, a su papel ético con diferentes vocabularios. Las principales firmas que han ido surgiendo en esta obra en torno a la complejidad (Bateson, 1998; Luhmann, 1998; Maturana y Varela, 1990; Morin, 1995, 2001; Morin, Roger y Domingo, 2001; Vilar, 1997) han realizado llamamientos concretos al compromiso humano, a la coherencia entre un pensamiento complejo y una implicación ética. Esta constituye una derivación natural de aquel. “El denominado pensamiento sistémico surgió como un anhelo por mejorar la condición humana ante la complejidad de los problemas de la humanidad. Esta búsqueda pretendía la unificación de las ciencias bajo un modo de pensamiento holista que permitiera comprender el mundo como una totalidad armónica en la diversidad de sus manifestaciones” (Romero, 2002, p. 61). Así pues, pensar la complejidad es también sentir la complejidad, forma parte del ser complejo que piensa, siente y actúa de forma coherente,

lo que lleva a que su conducta resulte naturalmente ética. Cunningham (2007) incluso lo aplica directamente en el terreno de la Universidad, cuando afirma que esta debe ser compleja para llegar a ser justa.

Se trata de una tarea difícil, tal vez la más difícil. Al aumentar la complejidad del sistema en el que se trabaja, la tarea está sujeta a las máximas cuotas de incertidumbre. Ello significa que no existen garantías precisas de que se van a cumplir las previsiones en términos de consecuencias esperables a partir de los actos. Significa, también, que cuando se toman decisiones pensando en los objetivos finalistas han de manejarse modelos de llegada, utopías en parte concretas pero en buena parte difusas. Y, por encima de todo lo anterior, significa que hay que manejar unas grandes dosis de adaptabilidad, de improvisación, de acción ante lo imprevisto. Como ha insistido Edgar Morin en todas sus publicaciones mencionadas aquí, caminar en un entorno de incertidumbre con la conciencia de la responsabilidad y en la búsqueda de los objetivos finalistas exige una alta capacidad para ir construyendo el camino sin deberse ciegamente a un programa preestablecido. Dejar a la ética donde debe estar, en su sitio natural, que es en todas partes, asusta especialmente a quienes no cuentan con una historia afín de aprendizaje, a quienes han construido ya su imagen del mundo y de su posición en él sin que la ética haya abandonado el rincón en el que se la constriñó.

La evolución que he dibujado a partir de las sugerencias de MacIntyre (1970) para las diferentes concepciones y contenidos de la ética, puede observarse también desde las respuestas a una pregunta ética fundamental y que atañe a su justificación: ¿por qué obrar bien? En algunas corrientes de la filosofía clásica griega se podría responder poco más o menos con “porque obrar bien es vivir bien”. Con el cristianismo del Medioevo la principal respuesta es “porque así lo quiere Dios”. Para la filosofía que surge con los primeros Estados-nación y la Ilustración la respuesta es “porque si no fuera así, el orden social sería inviable”, hasta llegar a Kant, quien establece que “es nuestro deber hacerlo”. La expansión de la visión compleja, que rompe fronteras y dilemas, junto con la experiencia creciente en un mundo cada vez más mundializado, permite responder de forma también más compleja: obrar bien, vivir bien, preocuparse por la persona propia y por las demás, pensar también en los seres vivos y el planeta, actuar contemplado la sociedad buena y el bien común, ser plenamente feliz... todo ello finalmente deriva en lo mismo. En el todo complejo, la ética tiene más sentido que nunca, la justificación es más pertinente y contundente que nunca. No es cuestión de obrar bien, es cuestión más bien de saber estar en el mundo, lo que repercute en una vida éticoplanetaria.

En torno a la seafilia

Durante varios cursos académicos impartí una asignatura relacionada con la metodología de la investigación científica. En este campo, los manuales al uso centran buena parte de su esfuerzo en los llamados métodos cuantitativos, desde

una perspectiva positivista, con una visión programática del método y considerando la validez como criterio fundamental. Tales componentes son hijos de las perspectivas simplificadoras en la construcción de conocimiento.

Un año decidí incluir la ética en el programa. Me sentía torpe. No encontré referencias salvo las que se incluyen en compartimentos estancos: por un lado se habla de validez, por otro de ética. Mi intención era comenzar el primer día de clase abordando los dos motivos y organizar toda la asignatura asentada sobre ambos pilares. Mi objetivo era que el estudiantado participante viviera ambas dimensiones como naturalmente unidas por la misma intención de construir conocimiento. El primer día, por ejemplo, leímos un relato en el que una persona deseaba solucionar un problema de relación con otra. Tras adornar la historia con diversos matices, el texto continuaba describiendo seis posibles procedimientos, seis estrategias puestas en marcha por el protagonista de la historia para solucionar su problema. Uno de los procedimientos, por ejemplo, consistía en matar a la persona con quien tenía el problema de relación. En el aula se abordó el estudio de las seis posibilidades desde dos criterios: la efectividad y la ética. No fueron presentados de ese modo. En grupos pequeños de trabajo, los participantes debatieron entre sí para responder a dos preguntas: “¿consiguió el protagonista su objetivo?” y “¿qué otra cosa te parece destacable respecto al procedimiento?” La primera pregunta destapó aspectos relacionados con la validez. En la segunda surgieron tanto matices técnicos del método científico como, con gran protagonismo, cuestiones relativas a la ética. Quienes participaron en la práctica concluyeron en la importancia de considerar ambos extremos para valorar un procedimiento orientado a un objetivo. Nadie tenía disposición para prescindir de alguno de ambos elementos: hacer las cosas bien implica validez y ética. Con esa perspectiva fuimos abordando los contenidos epistemológicos, metodológicos y tecnológicos de la materia.

Cuando finalizó la asignatura, apliqué un cuestionario en la clase y realicé algunas entrevistas individuales. Para mi sorpresa, la impresión generalizada era de naturalidad. Yo viví todo el proceso con torpeza. Era algo nuevo para mi experiencia. Cada vez que incluía cuestiones éticas junto con las tradicionales inquietudes metodológicas, sentía que aquello podría estar viviéndose como un movimiento forzado. Finalizado el curso, la conversación que mantuve con un grupo de estudiantes representa bien lo que ocurrió. A pesar de las entrevistas y los cuestionarios, yo seguía pensando y sintiendo que el contenido ético había entrado con calzador, forzado. Sin embargo, cuando en aquella conversación relajada y sincera expliqué que los manuales al uso únicamente incluían aspectos relacionados con la validez y que no entraban en las valoraciones éticas, sus miradas y sus palabras resultaron ser muy clarificadoras. No daban crédito. No podían imaginar cómo era posible hacer tal cosa. Su incredulidad era cognitiva. Eran incapaces de imaginar cómo se pueden organizar clases de metodología abordando únicamente el tema de la validez. Aquella experiencia, repetida a lo largo de los siguientes cursos académicos, mostró con claridad que mis reservas no estaban provocadas por lo que hacía cada día en clase o por los efectos en la formación del estudiantado, sino por mi

historia de aprendizaje, por los libros que había consumido hasta ese momento, por las prácticas compartidas con otros colegas a lo largo de los años. Considerar la ética en el currículo de cualquier materia debería ser algo natural. Lo artificial, el logro impresionante, el interrogante capital en ello es cómo hemos sido capaces de extraer lo ético de lo científico y lo técnico; de separarlo, de arrinconarlo y de reducirlo, en el mejor de los casos, a un capítulo o a un epígrafe independiente, como si ello pudiera vivirse también de forma independiente.

Volver a unir lo que nunca debería estar separado es un logro de la mirada compleja. Constituye una consecuencia natural al ampliar el campo de visión y procurarlo más holístico, abarcando más dimensiones y adecuándolo mejor a la cotidianidad. No es lo que ocurre. La mayor práctica universitaria sigue surgiendo de la mirada simplificadora, hija de algo que podríamos denominar *seafilia*.

La seafilia es el hábito en ciencia y en docencia de construir abstracciones simplificadas. Constituye una especie de condicional arrogante. En lugar de comenzar el discurso con algo similar a “si la realidad fuera X, entonces...” se utiliza “sea X, luego...”. Eliminamos lo superfluo para quedarnos supuestamente con la esencia de las cosas, utilizando criterios ideológicos sobre qué cosas son las esencias y qué lo superfluo. Recordemos la historia de la gallina y el ansia por elaborar un modelo que predijera con éxito el número de huevos que pondría el ave a la mañana siguiente. Es un ejemplo claro de seafilia en el que podría comenzar la clase o el texto con “sea una sucesión de huevos...”, ignorando todo lo demás y dejando a los receptores de mi discurso desprotegidos frente a una cotidianidad donde los huevos van acompañados de las gallinas que los ponen en contextos concretos, con antecedentes y consecuentes ausentes en mi modelo. Se trata del arte, de la ciencia o de la técnica de construir sistemas cerrados suficientemente reducidos como para procurar un alto nivel de control y de precisión, eliminando toda incertidumbre.

En el capítulo sobre el marco de crisis mencioné el texto de Harte (1988) en el que comenta que un grupo de trabajo universitario intentó ayudar a un granjero a incrementar la producción lechera de sus vacas con un informe que comenzaba así: “sea una vaca esférica...”. Es también un buen ejemplo de seafilia. Otro es el modo en que iniciaba mis clases de análisis de datos en mis primeras experiencias como profesor de la Universidad, al hilo de lo que había aprendido de colegas y libros: “sea X una variable aleatoria continua que sigue una distribución normal de parámetros...”. Las clases, los libros, los problemas a resolver, los exámenes..., todo ello se diseña e implementa de manera coherente con la seafilia. Las competencias que se adquieren y el modo de ver el mundo terminan seafilizados. Reconozcamos, no obstante, que es difícil ver a X en la vida cotidiana. Y si conseguimos observarlo, solo ocurre cuando se ha desnaturalizado, se ha descomplejizado, se ha simplificado en tal grado que únicamente queda la X y podremos aplicarle el resto del argumento seafilico. Jamás he visto una X caminando por la calle. Yo no la conozco ni tengo experiencia con ella. Jamás hemos sido capaces de separar el campanario alto de tal forma que el objeto campanario y el calificativo alto vayan por separado.

Las cosas van juntas y se insertan en contextos determinados y procesos concretos dentro del mundo complejo. Separarlos puede resultar útil, interesante e incluso productivo en términos de generación de conocimiento. Pero si se han separado, hay que volver a unirlos en cada momento del conocimiento, de la ciencia, de la técnica y de la docencia. El estudiantado, por ejemplo, no puede abandonar el aula o cerrar el libro únicamente con la sentencia “sea X”. Es necesario que la abstracción termine concretándose, que el esqueleto se vista para que pasear por la vida como persona que es al mismo tiempo profesional, científica y ciudadana, permita construir comportamientos y decisiones complejas, pertinentes a nuestra realidad y no solo hijas de construcciones que nacieron en la dimensión ficticia de la seafilia.

El principal problema en este sentido es que no sabemos hacer cosa diferente a la que hemos aprendido. Si hemos aprendido que la ética no es un motivo omnipresente sino que se encuentra habitando un compartimento estanco separado del resto de la existencia científica, docente o académica, entonces no seremos capaces de hacer otra cosa. Para romper el ciclo hay que practicar otro consejo deducible de la mirada compleja: el ensayo sin miedo. Hay que implicarse y equivocarse. Los terrenos inexplorados lo serán siempre hasta que sean transitados.

Breve visión de la ética en ciencia

Como en casi cualquier cosa que se nos ocurra, existe ya mucho escrito y pensado en torno a la ética de la ciencia. Buena parte de la producción académica al respecto queda absorbida principalmente por las ciencias de la salud. Resulta comprensible desde el momento en que la salud (en sentido restrictivo y centrado en cuestiones fisiológicas) ocupa buena parte de la atención individual, social y política. Nace entonces la bioética y llega a generar el centro de interés en los movimientos en los que ciencia, política y opinión pública coinciden.

Ciencia y ética pueden observarse, con algunas limitaciones, como entidades que se han desarrollado de forma independiente pero que estaban condenadas a encontrarse en el camino. Por un lado, ya hemos visto que la ética ha ido evolucionando entrando cada vez en más dimensiones, de tal forma que hoy podemos hablar de una ética planetaria que, por definición, abarca todo cuanto pueda ser tocado por las personas. Por otro lado, la ciencia se ha visto obligada a entrar en reflexiones éticas extensas y trascendentes que la han modificado, especialmente desde el momento en que determinados comportamientos científicos han generado situaciones muy visibles que han herido la sensibilidad de la opinión pública.

Ética de la comunidad científica

En la estela de la indignación causada por el conocimiento sobre los experimentos nazis con humanos se genera una significativa producción ética y científica, entre la que se encuentra el texto que Mario Bunge publica en 1960, *Ética y Ciencia*. En

su trabajo, el epistemólogo argentino argumenta que la ciencia no es imparcial, en contra de una creencia que todavía sigue siendo mayoritaria en su seno, a pesar de que, a juicio de Ibáñez-Martín (1998) resulta cada vez más difícil encontrar hoy alguien que todavía defienda que la ciencia es una actividad neutral no sujeta a valores. Para Bunge, la moral se organiza en base a valoraciones (A es mejor que B) o de normas (haz C), incluso de condicionales (si haces M ocurrirá N). La ciencia abunda en los mismos elementos. Las valoraciones y los condicionales tienen una presencia continua. Pero las normas suelen permanecer menos conscientes a pesar de su efecto contundente en el quehacer científico. Algunas son:

1. Explicarás, aclararás y difundirás hasta donde puedas.
2. No filosofarás mediante la ignorancia.
3. No te jactarás de poseer poderes cognoscitivos especiales.
4. Intentarás expresarte con sentido y con claridad.
5. Justificarás lo que afirmes.
6. No te atarás a dogma alguno.
7. Te renovarás y
8. Tolerarás toda investigación científica de hipótesis en las que no creas.

A estos preceptos sugeridos por Bunge, podríamos añadir otros como, por ejemplo:

1. No plagiarás (Cerezo, 2006).
2. No realizarás asignaciones indebidas de autoría (quienes firman un trabajo son todas las personas que lo realizan y únicamente ellas).
3. No mentirás bajo ningún concepto, lo que implica no forzar los datos en la línea de las conclusiones deseadas (Trocchio, 1995), ni ceder a las presiones para realizar fraudes (Castejón, 2006).
4. No repetirás el estudio hasta que surjan los resultados deseados (Huff, 1956).
5. No utilizarás técnicas con el objetivo de proteger tus conclusiones a priori, como ocurre al decidir el nivel de significación antes de la prueba de hipótesis (Manzano-Arrondo, 1997).
6. Publicarás los resultados aun cuando estos se encuentren fuera de lo deseado por el equipo investigador o la entidad que subvenciona.
7. Favorecerás una comunicación no discriminadora, que sea equitativa y transparente, sin sensibilidad al prestigio de los autores o al poder de los grupos (cosa difícil de esperar, indica Morán, 2006).
8. No cederás ante presiones externas hacia el abandono de unas líneas de investigación o la adopción de otras, como ocurre en la actual orientación hacia las directrices del mercado (Manzano-Arrondo y Andrés, 2007).

Bunge considera que no solo la ciencia debe abrir los brazos a la ética, sino que esta debe hacer otro tanto con aquella, planteando no solo una ciencia ética, sino una ética científica. En este segundo sentido, el filósofo argentino suministra ejemplos donde la acción ética se ha visto enriquecida por los avances científicos. Un ejemplo de peso -al que he hecho referencia en el marco de compromiso- ha tomado forma muchos años después: los estudios sobre el bienestar han demostrado que la consideración de los demás es uno de los componentes del bienestar individual, por lo que, en otras palabras, se puede afirmar científicamente que la ética promueve felicidad.

Ética de participantes

Uno de los escándalos que conmocionaron a la opinión pública promocionando cambios en la actitud ética de la ciencia fue el famoso caso de Tuskegee en Estados Unidos, donde un grupo de 399 personas negras supuestamente infectadas de sífilis fueron objeto de un estudio desde 1932 hasta 1972. Para que el estudio fuera viable se manipuló la información de cara a los participantes y se les mantuvo sin tratamiento a pesar de la existencia de la penicilina como opción recomendada desde 1947. El escándalo dio pie al Informe Belmont (NCPHS, 1979) donde se estableció el referente que llega hasta nuestros días en cuanto a los participantes en un estudio. Se enunciaron tres principios éticos básicos:

1. *Respeto por las personas.* Se basa en reconocer la capacidad de los participantes (mejor que “sujetos”) para tomar sus propias decisiones, es decir, su autonomía. A partir de ella protegen su dignidad y su libertad. El respeto por las personas que participan en la investigación puede expresarse a través del proceso de consentimiento informado, que consiste en un documento en el que el participante potencial encuentra toda la información relevante del estudio acerca de las posibles consecuencias, su papel, su voluntariedad, etc.
2. *Beneficiencia.* La beneficencia lleva a que el investigador sea responsable del bienestar físico, mental y social del participante. De hecho, la principal responsabilidad del investigador es la protección de quienes participan en el estudio. Esta protección es más importante que la búsqueda de nuevo conocimiento o que el interés personal, profesional o científico de la investigación. Implica no hacer daño o reducir los riesgos al mínimo, por lo que este principio también se conoce como de no maleficiencia.
3. *Justicia.* El principio de justicia prohíbe exponer a riesgos a un grupo para beneficiar a otro, pues hay que distribuir de forma equitativa riesgos y beneficios. Como aplicación de este principio, cuando la investigación se sufraga con fondos públicos, los beneficios de conocimiento o tecnológicos que se deriven deben estar a disposición de toda la población y no solo de los grupos privilegiados que puedan permitirse costear el acceso a esos beneficios.

El respeto, la beneficencia y la justicia pueden y deberían aplicarse a los contextos humanos en los que la ciencia lleva a cabo su labor. Pongamos un ejemplo de amplio espectro. Si una innovación va a generar repercusiones importantes en el ámbito laboral, sería deseable que las personas que van a recibir finalmente estos efectos fueran interrogadas para observar si realmente desean recibir tales consecuencias, de tal forma que se cumpla el principio del respeto. El equipo científico, por el principio de beneficencia, debería sentirse responsable de esas consecuencias. Y, por el principio de justicia, no es de recibo que el dinero público sea destinado a una investigación que permitirá disminuir los costes de producción a una empresa privada mediante el despido de personas que han contribuido en parte a sufragar sin decidirlo la investigación y la innovación mediante sus impuestos.

Considerando la complejidad de estas situaciones, cuando los tres principios se observan desde una perspectiva más abierta, una consecuencia es estimular la conciencia ética de quienes generan las investigaciones, de tal forma que sean capaces de mirar más allá de los objetivos específicos del estudio y se pregunten acerca de las consecuencias de amplio espectro que puede llegar a tener su contribución científica.

Ética de los objetivos

La ética de la ciencia habitualmente ha quedado restringida a la confianza de la comunidad científica y a los tres principios de relación con los participantes en los estudios. Ambos aspectos constituyen sin lugar a dudas un avance, pero quedan reducidos ante la amplitud de la actividad científica y de sus repercusiones socioambientales.

Bunge (1960) denuncia que “la corrupción de la ciencia continuará mientras se encuentren dirigentes de esa nueva y floreciente empresa que se llama investigación científica, que estén dispuestos a lamer la bota o adorar el becerro de oro con tal de conseguir treinta dineros para comprar aparatos y hombres” (pp. 37-38). Sobre esta acusación no tiene competencias ninguno de los desarrollos anteriores. La investigación científica puede llevarse a cabo de forma metodológicamente impecable, sin caer en plagio, manipulación de datos o cualquiera de los aspectos abordados en los preceptos contemplados más atrás. Tampoco tiene por qué observarse ninguna violación de los tres principios éticos de Belmont. Incluso es posible que no se realice la investigación mediante la participación de humanos. Y sin embargo no es suficiente. Todavía es posible que la empresa científica adore un becerro de oro que le lleve a un nuevo Hiroshima o Nagasaki, por ejemplo.

Para que la ética de la ciencia quede completa, es imprescindible abordar los objetivos de investigación. Sabemos que estos se deben en buena medida a la llamada curiosidad científica, a los hábitos de los grupos de investigación, a las subvenciones de las

administraciones públicas o a los contratos con organizaciones empresariales. El criterio habitual para escoger motivos de estudio es el que propicia cualquiera de esas cuatro fuentes. Mi impresión al respecto es la siguiente:

1. El motivo del conocimiento es infinito. El conjunto de lo conocido es finito. Así pues, queda por conocer siempre más de lo conocido.
2. Buena parte de los actos de conocimiento son intencionales, no accidentales. Tienen lugar porque media voluntad para crear ese conocimiento.
3. La intención selecciona los motivos para conocer. El acto de selección implica atender unos asuntos y desestimar otros.
4. El criterio para la selección no es estrictamente científico sino ideológico. Está basado en valores, usualmente gestionados por la comunidad científica que investiga, las autoridades políticas que subvencionan o las organizaciones empresariales que contratan.
5. Por tanto, navegar en el mar de la ignorancia generando conocimiento mediante actos de selección de objetivos de investigación es una cuestión comandada por valores.
6. El principal cometido de la ética en ciencia debería ser poner en juego los valores consensuados como éticos para que sean estos los criterios conscientes que guíen la navegación.

Esta conclusión es realmente una petición, la de que los motivos en ciencia sean escogidos por la conveniencia éticoplanetaria de su estudio y solución. No es lo esperable ni lo habitual. “El científico se pregunta por la factibilidad de algo, no por la conveniencia de hacerlo o no” (Hernández, 2001, p. 70). Si los valores no se hacen conscientes y las personas de ciencia no deciden empoderarse, tomar las riendas de los valores que utilizan o van a utilizar, entonces el resultado seguirá siendo el que observamos: una ciencia dedicada a mirar donde le apetece según su curiosidad interna o donde se le ordena en función de subvenciones, refuerzos institucionales y contratos privados. Si necesitamos ciencia para solucionar el mundo, entonces requerimos que se preste a ello. Sin hacer conscientes los valores y tomar decisiones conscientes sobre ellos, no será posible.

Universidad y ética

La Universidad es una institución científica, por lo que le es de aplicación cuanto se refiere a la ética de la ciencia. Pero también es una institución educativa, circunstancia que le lleva a absorber un amplio campo en el desarrollo de la ética y que se refiere específicamente a la educación, muy centrada en la educación en valores. Dado que la Universidad es una de las instituciones socializadoras y los valores constituyen una de las claves de la socialización, es natural que la institución

de educación superior aborde una perspectiva ética en su docencia (Domínguez, 2003), más aún cuando el estudiantado universitario mayoritario accede a estos estudios en un momento vital en el que se afianzan aspectos cognitivos y emotivos que mostrarán una gran estabilidad en el resto de su vida personal y profesional (Navas, 2004). Ya hemos entrado en ello durante el marco institucional, tras el que parece quedar claro que los valores han de contar con un papel explícito, visible y relevante en el aula universitaria.

La Universidad como institución ética debe orientarse hacia un trabajo holístico y no hacia una suma de actividades tomadas, cada una por separado, como un acción catalogable de ética. Dado que esta se desarrolla en un entorno complejo, en un todo, no es reductible a la suma de partes, como ya sabemos.

Chesley y Anderson (2003) resaltan que la preocupación por la ética tiene cada vez más presencia en las universidades. Jover (1998) extiende el asunto a otros ámbitos, indicando que se trata de un clamor generalizado para promover comportamientos más éticos especialmente en economía, política y medios de comunicación. En cualquier caso, cuando la percepción de una necesidad ética aterriza en la dimensión de la docencia, es obvio que nos preguntemos por el modo en que puede llegar a concretarse. El modo necesita tanto una apuesta institucional clara y fuerte como una intención no menos clara y sólida por parte del profesorado. En este sentido, Chesley y Anderson (op.cit.) se preguntan por la preparación de los miembros del equipo docente para llevar a cabo una tarea de tal envergadura. Al respecto, establecen algunos frentes de conflicto que se concretan en cuestiones del tipo:

1. Si el profesorado que aborda los aspectos éticos debe proceder de filosofía o teología, o bien si ha de contar con la titulación de la propia disciplina en la que se insertan las clases.
2. Si conviene que el profesorado se encuentre asociado a una institución de naturaleza ética.
3. Cómo puede enseñar que la ética va más allá que la legalidad vigente, especialmente cuando hay quien dice enseñar ética cuando lo que están haciendo es formar en aspectos legales que limitan las actuaciones profesionales.
4. Cómo integrar la ética en la vida del profesorado de tal forma que las prácticas universitarias se vean afectadas por una mirada ética.
5. Cómo aprovechar las experiencias en dilemas éticos para transformar el comportamiento del profesorado y ser transmitidos al estudiantado.
6. En qué medida un conjunto formal de reglas ayuda a la construcción de prácticas éticas o la obstaculiza.
7. En qué medida alguien que no ha integrado la ética en su práctica universitaria diaria puede realmente enseñar ética.

Si bien son cuestiones habituales cuando aflora el asunto de la formación ética, mi impresión es que tales interrogantes reducen con mucho el papel que la ética debe tener en la institución social que llamamos Universidad. No se trata de arrinconar la ética en momentos determinados de una asignatura (Tema 10. Ética del análisis de los datos en periodismo) o en una materia acotada dentro de un programa de estudios (Asignatura: La ética en el diseño urbanístico). El asunto es más bien el de envolver las actividades universitarias, una a una y en su conjunto, con un inequívoco baño ético. Lo contrario constituye una práctica habitual, centrada casi exclusivamente en tecnicar o estandarizar la ética en códigos o protocolos, cuando la ética se refiere a las situaciones concretas, por lo que no es susceptible de ser estandarizada (Jover, 1998). Con el vocabulario al uso, lo que procede en la docencia es *hacer ético* al cliente (Altares, 1998a) y no tomar la versión habitual de los códigos deontológicos centrados en la relación servidor-cliente y concretados en la satisfacción de este.

Sobre las columnas de ciencia y docencia, la institución cuenta con una personalidad propia y, por tanto, con unas implicaciones éticas peculiares. El modelo de *responsabilidad social universitaria* es un intento de concretar esa peculiaridad, definiendo el papel ético de la institución universitaria “como la habilidad y efectividad de la Universidad para obedecer a las necesidades de transformación de la sociedad donde está inmersa, mediante el ejercicio de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, extensión y gestión interna. Estas funciones deben estar animadas por la búsqueda de la promoción de la justicia, la solidaridad y la equidad social, mediante la construcción de respuestas exitosas para atender los retos que implica promover el desarrollo humano sustentable” (AUSJAL, 2008, p. 9).

Otras aproximaciones intentan cubrir esa necesidad de actuación ética especial promovida por una institución peculiar. Por ejemplo:

- En el seno de la Universidad se forman personas que liderarán procesos trascendentes desde posiciones de poder, lo que implica una responsabilidad social especial (Boroto, 2004; Ellacuría, 1999).
- La potencia del conocimiento que emana de la educación superior es una excelente oportunidad para realizar también un *servicio superior* a la comunidad, lo que exige que la Universidad logre que sus miembros sientan inequívocamente atractivo el servicio a la comunidad, más allá de sus hábitos de publicación o excelencia docente, por ejemplo (Borba, 2001).
- La Universidad cuenta con un prestigio social difícil de igualar. El prestigio es poder, un poder otorgado por las personas que mantienen credibilidad en la institución. La Universidad cuenta por tanto con la oportunidad y el deber de devolver ese poder y ese prestigio a la sociedad en forma de acciones éticas basadas en el conocimiento²².

²² Esta reflexión proviene de las intervenciones que en este sentido ha realizado en varias ocasiones Juan Francisco Ojeda, amigo, geógrafo, humanista y profesor de la Universidad Pablo de Olavide.

- La práctica de las profesiones configura en buena medida la sociedad en la que vivimos. Es imprescindible que los profesionales cuenten con una formación ética que genere sensibilidad ética y propensión a una actuación ética, más allá de los marcos legales y de los procedimientos técnicos (Bean & Bernardi, 2007).

En cualquier caso se establece una entrada de la ética en la institución universitaria que puede concebirse fácilmente como intromisión. Si se considera la Universidad como una institución básicamente dedicada a una labor docente profesionalizante y una actividad científica modelada por el método, cualquier referencia a la ética puede ser observada como una extralimitación ideologizante que desvirtúa la misión universitaria. Surge un problema específico y trascendente: encontrar el lugar de la ética en la institución.

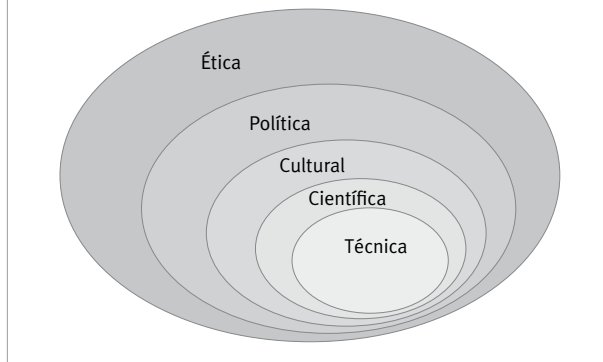
Mi impresión al respecto es que la actividad universitaria se maneja o debe manejarse en cinco dimensiones envolventes con un papel específico distinto pero acorde con el nivel en el que se encuentra. La Universidad no debería eludir ninguno de ellos. Si salta los básicos, su labor última tendrá una calidad tan dudosa que tal vez consiga más daño que beneficio. Si obvia los superiores, realizará una labor tan incompleta que el saber generado puede estar derivando (como así ocurre) en procurar una configuración socioambiental planetaria bien diferente de la que su bagaje de conocimiento debería sostener. Ya abordé estos aspectos en el marco de compromiso (especialmente en la tabla 2) y en el marco institucional (especialmente en el texto prototipo).

Cinco dimensiones envolventes

La configuración por capas responde a la petición de una formación y una acción universitarias *íntegras* (Nillsen, 2005). La integridad se concreta en dos sentidos. Por un lado, la persona cuya vida transcurre durante unos años en la Universidad queda transformada en su manera de ser y estar en el mundo, porque los conocimientos adquiridos se han integrado en las dimensiones cognitivas y vivenciales de esta persona. Por otro lado, cada unidad de acción (materia, sesión de clases, investigación...) debe concebirse como una entidad que integra en sí misma los diferentes niveles de interés en la ciencia y la docencia.

La dimensión básica es la técnica. En este sentido la Universidad es un centro de instrucción técnica que permite al estudiante adquirir las competencias necesarias para desempeñar una profesión cualificada. El círculo *dimensión técnica / misión profesionalizante* constituye una base importante de la formación universitaria de la que no debe prescindir pero a la que debe superar con mucho. Gracias a este nivel, quien ejerce la profesión lo hace sabiendo reconocer qué guiones de trabajo son los más adecuados a cada contexto o situación en la que se encuentre, utilizándolos correctamente en la práctica.

Figura 5. Visión por capas del compromiso universitario



Sobre la dimensión técnica se superpone la científica. Este círculo ha de garantizar que el ejercicio de la profesión se lleva a cabo con inquietudes metodológicas que pueden analizarse en tres aspectos. En primer lugar, la profesión se nutre de conocimientos científicos que no cesan de producirse. Quien ejerce la profesión debe adquirir hábitos de uso de tales resultados en los diferentes formatos con que se desarrollan (publicaciones, cursos, encuentros...). En segundo lugar, la forma de concretar la práctica cotidiana de la profesión debería contar con un claro estilo científico en el sentido de que la profesión implica una actitud metodológica muy beneficiosa para incrementar la calidad del servicio. Cada situación concreta es una situación distinta y la actitud científica permite afrontar la tarea con garantías de validez. Construir una vivienda, atender a un paciente psíquico o dar forma a un circuito integrado son no solo prácticas profesionales sino también investigaciones, que pueden ser enfocadas como tales. En tercer lugar, el conocimiento que se genera desde la práctica de la profesión es materia prima muy valiosa para ingresar en los cauces propios de la comunicación científica: sistematizar, dar a conocer, someter a crítica, divulgar.

La ciencia ha de estar cubierta de la tercera capa a la que, sin este lenguaje metafórico, se refería Ortega y Gasset (1930): la cultura. El filósofo defendía que la Universidad debería formar a los estudiantes para que estos fueran seres implicados en su época, conocedores de su momento. En ello insistía también otro filósofo, Ellacuría (1999). Sus escritos han rebotado referencias a una Universidad implicada en la realidad concreta de su contexto, definido en términos históricos, culturales y geográficos. La dimensión cultural siempre ha implicado o ha querido significar una singularidad irremplazable de cada Universidad en su lugar. A ello se le añade hoy una dimensión cultural planetaria, tanto desde el análisis crítico de lo que está ocurriendo con las culturas locales, con las dominaciones culturales, con las extinciones culturales, etc., como desde las nuevas propuestas culturales, propias y ajenas. La profesión no se ejerce igual en cada contexto cultural y debería quedar bañada por él. La cultura, además, no se observa con los mismos

ojos desde cualquier profesión. Debe existir un enriquecimiento mutuo. Quien se ha formado a este nivel, no solo tiene preparación para llevar a cabo una buena ejecución técnica de su trabajo, no solo cuenta con la pasión por innovar científicamente su profesión, sino que se siente profesional participante en la cultura de tal forma que ni su ejecución técnica ni su labor innovadora serían las mismas en cualquier otro contexto cultural.

La cuarta capa es la dimensión política. Como dicta la Declaración Mundial sobre Educación Superior (UNESCO, 1998), la Universidad como institución debe desempeñar una labor política fundamental, puesto que se encuentra respaldada por el conocimiento superior, que la avala para realizar interpretaciones críticas de los acontecimientos de actualidad, análisis de sus circunstancias y propuestas concretas de solución. La implicación política no solo es diferente a la política partidista, sino incompatible con ella en el seno de la Universidad. El objetivo no es promover las filas de ninguna formación política, sindical o de otra índole, sino estimular en los miembros de la institución una fuerte implicación con el presente y el futuro de sus ciudades, países y planeta, pensando en tales *polis* de forma racional y comprometida. Es implicarse institucionalmente en el diálogo con el resto de los agentes sociales para construir sociedad. Quien se forma en la Universidad debería capacitarse, gracias a esta capa, para la implicación en el destino político de su ciudad, de su región, de su planeta, y hacerlo desde el conocimiento universitario que ha adquirido, que forma parte íntegra de su ser y estar.

Por último, todo este sistema se encuentra envuelto en la capa de la dimensión ética. Hablamos de una noción muy amplia, tanto como actual, la que Boff (2001) denomina *ética planetaria*. Constituye una impresionante y necesaria visión de conjunto. En la ética planetaria se rompe la barrera entre sociedad y medioambiente. Lo que es bueno para una parte es bueno para la otra, salvo cuando los objetivos se definen con torpeza, o con miras a un corto plazo que más tarde resulta contraproducente. La docencia, o la ciencia, envueltas por esta quinta dimensión constituyen la forma más completa de estar en el mundo, de aprender con respecto al mundo. En términos de Freire (2001), implica la máxima capacidad para leer el mundo (comprenderlo) y para escribirlo (transformarlo). En términos de Morin, Roger y Domingo (2001), es la consecución de una ciudadanía planetaria consciente de su destino común. Con la dimensión ética, la realización profesional utiliza el conocimiento para romper el dilema entre uno y los otros, entre el beneficio individual y el colectivo. La sabiduría técnica, científica, cultural, política y ética que ha adquirido durante sus estudios universitarios y con la práctica de estos en la cotidianidad, le equipa para pensar el mundo desde su profesión que ha transformado su persona y que es transformada desde su persona en el mundo.

Conforme nos alejamos de la primera capa hacia la última, encontramos más resistencia en las formas tradicionales de pensar la Universidad, menos presencia en las aulas, en las gestiones internas, en las labores de investigación y en la extensión universitaria. Encontramos también (o más bien como causa de lo anterior) una

profunda e insostenible ignorancia sobre tales temas. Es posible encontrar miembros de la Universidad que consideran la capa científica como un sueño únicamente al alcance de la élite, la capa cultural como una curiosidad tolerable, la capa política como una extralimitación y la capa ética como una opción individual en la que no se debe entrar. La única solución frente a ello es la educación de los agentes universitarios. Que un docente pueda afirmar algo como “la ética es algo que depende de cada uno” es prueba de ignorancia tan sobresaliente como si afirmara lo mismo con respecto a otras dimensiones del saber, de amplia tradición y extenso desarrollo actual, como la medicina, la ingeniería industrial o cualquier otra.

La Universidad comprometida desde la ética

En la noción de compromiso que surgió en el primer capítulo, la visión ética es un componente fundamental. La Universidad comprometida es Universidad ética. Lo es porque se trata de una institución social que no ha confundido el norte y sabe que su papel en el mundo es mejorarlo y que mejorarlo es una misión ética. No se trata de una versión o posibilidad de concreción dentro de la institución universitaria, sino que la ética constituye una de las columnas fundamentales de su definición cuando se concibe al menos como organización que “preserva, transmite y desarrolla conocimiento por un lado, mientras que por otro produce ciudadanía capaz de tomar parte activa y crítica en el gobierno de su sociedad” (George, 2003, p. 12).

Es habitual esperar que una definición ética de cualquier actividad deba consistir en la exposición de una lista de preceptos, tal y como constan más atrás en referencia a los que se aplican supuestamente en la actividad científica. De modo similar he configurado el epígrafe *principios de la Universidad ética*, donde además procede incluir ciertos inconvenientes que ofrecen resistencia sobre el asunto. Sin embargo, para hacer realidad esa dimensión ética de la Universidad comprometida sería preciso una revolución.

La Universidad jamás se ha encargado de la revolución o cosa similar. Nunca ha sido el foco institucional del compromiso social, de la transformación social o de la superación de las estructuras sociales injustas (Manzano-Arrondo, 2009). Como institución, no. Kennedy (2009) llega más lejos al afirmar que la Universidad ha sido siempre el aparato ideológico del Estado, del mercado, de las multinacionales o de los sistemas tecno-militares. Sin embargo, su gran envergadura y el acceso privilegiado de sus miembros al conocimiento histórico, psicológico, sociológico, antropológico, político..., han propiciado iniciativas individuales y colectivas orientadas a ese trabajo que la institución ha obviado. No es posible entender los grandes cambios sociales, al menos desde el protestantismo, sin tener en cuenta a los miembros de la Universidad. Ello, no obstante, no la hace responsable en exclusiva. Se requiere, como condición inevitable, la coexistencia de marco teórico y experiencia, de modelos y vivencias. Sin la experiencia de la injusticia, de la pobreza, la miseria, los procesos de dominación, las estructuras y funcionamientos

opresores, encontrándose además en el lado de quien sufre, sin la constancia sentida de esta experiencia, no surge la intención clara y contundente de trabajar con resolución para solucionarlo. Del mismo modo, sin el conocimiento sobre cómo funcionan esos procesos, sin los fundamentos teóricos, o sin el acceso a la información sobre antecedentes y consecuentes, la acción se encuentra peligrosamente en el terreno del fracaso, del éxito pasajero superado por la falta de previsión, o de la repetición de errores históricos.

El seno de la Universidad constituye una oportunidad de lujo para la mezcla de conocimiento y contacto con las injusticias; para la experiencia directa o indirecta tanto de modelos teóricos como de miserias y desequilibrios. Es, por tanto, una misión de la Universidad comprometida favorecer esos contactos, esas vivencias, esa relación estrecha entre lo que ocurre, por qué ocurre y qué hacer.

Debido a la habitual inexistencia de compromiso institucional con la comprensión y superación de las injusticias, los movimientos que han realizado los miembros de la Universidad para comprenderlas y superarlas se han hecho resistentes a las diversas normativas sobre educación superior. Sea como fuere que el poder político del momento configura legalmente la Universidad, siempre se observa en parte de sus miembros una sensibilidad, más acertada o más torpe, en la línea de la implicación desde el conocimiento. No obstante, existe un tipo de reforma que constituye un serio ataque a este comportamiento anecdótico de miembros comprometidos. La construcción de compromiso requiere pensamiento crítico, espíritu de implicación y reflexión. Todo ello necesita de espacio y tiempo. Cuando la reforma aumenta el nivel de estrés, cuando define todo hueco, cuando pretende abordar todos los rincones e inmiscuirse en la cotidianidad, cuando apuesta fuertemente por la homogeneización, redefiniendo la libertad mediante mecanismos indirectos de castigos, refuerzos y configuraciones de acción, entonces la reflexión, lo diferente, la rebeldía, la disidencia, se encuentran en claro peligro. Sin estos componentes no existirá compromiso desde una institución no comprometida, ni tan siquiera desde sus miembros, cuyo acceso, permanencia y capacidad de acción se encuentran fuertemente mediatizados por estructuras que solo han dejado espacio y tiempo para las definiciones previas. La velocidad y la reflexión son fenómenos incompatibles.

La Universidad ética no es la que ha normativizado o institucionalizado la ética. Lo que se construye cuando se genera una normativa no es ética, sino técnica. Y esta representa la muerte de aquella. Es cierto que los cursos sobre ética, aunque son escasos en la formación universitaria, parecen tener algún efecto en el razonamiento moral (Warnick & Silverman, 2011). Pero responden más a la institucionalización normativa que a la construcción de actitud. Si se alimenta la esperanza de un comportamiento ético sin fisuras, lo que se requiere es incentivar, formar, educar, estimular, sensibilizar. La ética o es espontánea, libre, voluntaria y consciente o no es. Pensemos, por ejemplo, en la moda del momento en la Universidad: la *actitud* innovadora, entendiendo esta no tanto como un concepto general

que se refiere a crear algo nuevo, sino con un significado específico que señala al ámbito empresarial, donde la actitud innovadora es la tendencia a crear soluciones nuevas para los retos propios de la producción y la competencia. Esta actitud no se obliga. No hay ninguna normativa que instaure, por ejemplo, un porcentaje de patentes para el profesorado o la obligación de crear soluciones empresariales concretas para egresar de la Universidad. Con mayor o menor acierto, la institución se ha embarcado en incentivar actitud innovadora en sus miembros con herramientas tales como los nidos de empresas o la transferencia de conocimiento desde la Universidad hasta el mundo de las corporaciones. Del mismo modo, la Universidad ética no es aquella donde los estudiantes han de superar una asignatura obligatoria sobre la materia, donde las investigaciones deben cubrir con la rutina de pasar un comité de ética, donde los egresados juran un código deontológico, pues todo ello puede ocurrir (y ocurre) desde la burocracia, desde la falta de consciencia y pasión éticas. La Universidad ética apuesta por estimular la ética como *actitud* (Kisnerman, 2001b), mediante un clima o un espíritu institucional que se puede respirar, que contagia. Lo que sí puede y debe hacer la Universidad es normativizar, institucionalizar, diseñar las condiciones necesarias para promover el surgimiento de ese clima generalizado de actitud ética.

Principios de la Universidad ética

Lo que sigue no es un compendio ni un listado exhaustivo, sino un conjunto de estímulos. La Universidad comprometida, por ser Universidad ética, responde a tales estímulos, configura su actividad estando estos visibles mediante un protagonismo claro. No son los principios que configuran la Universidad en su conjunto, sino su talante ético, expuestos de forma sintética.

1. Omnipresencia del objetivo. Cada institución universitaria contará con su propia concreción local, su propia personalidad, su propio espacio peculiar, pero todas coinciden en un objetivo: el compromiso con el bien común. Las actividades propias de la Universidad, es decir, su investigación científica, su educación superior y su acción institucional se concretan con los patrones específicos de calidad para cada actividad, pero manteniendo presente en todo momento hacia dónde se dirige en último término cada movimiento.
2. Conciencia de incertidumbre. Entramos ya en este aspecto en el capítulo anterior sobre el marco de complejidad. La conciencia de incertidumbre libera de los métodos programáticos de trabajo. La Universidad ética sabe que no sabe de todo, es consciente de que los resultados inmediatos no tienen por qué ser los esperados y prevé la aparición de continuos imprevistos de identidad desconocida. Estas circunstancias, por lo tanto, no son motivo para distanciarse del objetivo último.
3. Ética no técnica. Si se trabaja en un contexto de incertidumbre, no puede tecnificarse la ética. La tecnificación implica el conocimiento más o menos

exhaustivo de las circunstancias en las que se implementan las medidas. Si se consigue mantener omnipresente el objetivo, el mecanismo será pues construir actitud ética y cultura ética. En la Universidad coexisten diferentes grupos de interés (Whitson & Hubert, 1982), que transitan por diversas culturas y subculturas, algunas de las cuales ejercen mayor dominancia y visibilidad que otras (Roxa, Mårtensson & Alveteg, 2011). Me refiero entonces a dar forma, robustecer y contagiar cultura ética, de tal forma que constituya un elemento indisoluble y fundamental de la cultura universitaria. En otras palabras, la Universidad pone en marcha un método propio no programático sino estratégico para adaptarse a la incertidumbre con agilidad y autonomía, de tal forma que el objetivo del bien común toma forma siempre a pesar de las inclemencias en el camino.

4. Sensibilidad ética. Como denuncian Bean y Bernardi (2007), muchas prácticas profesionales éticamente defectuosas se amparan en marcos legales. La confusión entre ética y ley, la costumbre de considerar que un acto profesional es ético si es legal, constituye uno de los indicadores de que se requiere una *sensibilidad* ética, una tendencia a actuar de forma ética, una llamada de atención que se activa cuando la situación requiere una decisión ética clara.
5. Instrumentos coherentes. El fin no justifica los medios. La omnipresencia del objetivo implica su concreción en cada movimiento. No es ético un camino porque lleve a un resultado ético sino porque en sí es un conjunto de pasos en los que cada uno merece el calificativo de ético. El modelo ghandiano es muy claro al respecto: no hay caminos para la paz, la paz es el camino. La adaptación e improvisación para dar respuesta a los objetivos a pesar de la incertidumbre no justifica cualquier instrumento.
6. Calidad del conocimiento. La cuestión de la calidad del conocimiento en la Universidad ética tiene tres lecturas. Por un lado, la misión universitaria está garantizada por la calidad de su conocimiento más que por su cantidad. Lo relevante no es cuánto consiga acumularse sino que el conocimiento creado obedezca a motivos éticos, al interés de responder a ese objetivo último del bien común. Por otro lado, es conocimiento de calidad en el sentido científico del término: creado mediante procedimientos que han sido sometidos al rigor de la ciencia. Y, por último, la calidad se refiere también a un conocimiento complejo, es decir, que obedece a las características complejas de los retos a los que se enfrenta.
7. Visión planetaria. Si la ética implica responsabilidad y los actos se instalan en redes complejas a nivel planetario, la responsabilidad o corresponsabilidad es también planetaria. En este sentido se instala la Universidad glocal que presenté en el capítulo sobre el marco de crisis. Esa visión implica también participar en la construcción de una conciencia planetaria como resultado de los procesos docentes internos y de las acciones institucionales y de investigación con aplicación externa.

8. Institución dialógica. La ética planetaria es dialógica en el sentido freiriano y habermasiano. Se establece mediante mecanismos horizontales, participativos, donde toda visión es importante y debe implicarse un esfuerzo específico orientado a echar abajo las barreras a la participación y a liberar de la opresión internalizada que lleva a las personas hacia la autoconcepción como no valiosas para el diálogo. La Universidad ética estimula la participación, no solo de sus miembros en sus órganos de funcionamiento interno, sino de la sociedad civil. La misión ética no es mesiánica ni despótica.
9. Actuar conscientemente con valores. Desde la asunción de que no es posible actuar sin valores, tomamos la decisión inteligente y responsable de escogerlos y hacerlos explícitos. Realmente ya se encuentran consensuados y compartidos por la comunidad internacional, representados en los avances de la disciplina de la ética, en las convenciones internacionales, en las declaraciones de instituciones como la ONU, etc. Que se trate de valores compartidos no implica que estén cerrados, pues la naturaleza propia de la ética la hace continuamente dialógica, es decir, fruto de una reflexión colectiva permanente. No es otra cosa que tomar las sugerencias de la UNESCO (1998): la misión de la educación es transmitir conocimientos integrados en una cultura y en una dimensión ética.
10. Institución posicionada. La Universidad ha de ser institución que se implica, que se posiciona, que toma partido por los sectores más débiles y marginados, por los más desprotegidos, por los desposeídos, por los oprimidos. “Nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los demás de forma neutra. No puedo estar en el mundo con los guantes puestos, limitándome a *constatar*. En mí, la acomodación solo es un camino para la inserción, que supone *decisión, elección, intervención* en la realidad” (Freire, 2001, p. 90).
11. Práctica ética. Del mismo modo que la ética no puede tecnificarse, tampoco puede culminarse en una reflexión teórica. Se concreta en la práctica, mediante acciones concretas. “La ética no está en los libros de ética” (Kisnerman, 2001a, p. 14). La ética se aprende con el ejemplo y la práctica, se aprende cuando hay conflictos y se aborda de forma colectiva (Camps, 2000). Su reducción a teoría es autolesiva.
12. Institución independiente. Como indica Balestena (2001), la ética del saber implica que este debe ser independiente del poder y contar con finalidad social. El saber tiene consecuencias en su camino por conseguir éxito. Este es el que justifica la investigación. Por ello, el agente investigador puede llegar a transformarse en un fundamentalista del éxito. Si son otras instituciones, como el Estado o el mercado, quienes establecen lo que es válido, la Universidad está condenada a seguir patrones ajenos y pierde la oportunidad de poner su inestimable conocimiento al servicio de la definición de las prioridades.
13. Libertad identitaria. Por lo general, pasamos por alto el poder de la identidad para la construcción de comportamientos concretos. Los miembros de

la Universidad (sean profesorado, personal de administración y servicios o estudiantado) asumen habitualmente el modelo dominante en la construcción de sus propias identidades como participantes de la institución (Kenney, 2009). La Universidad comprometida necesita que estas personas se sientan libres de construir identidad, de tal forma que el proceso sea consciente y que la opción ética sea no solo una apuesta institucional sino fruto de la consciencia individual.

Trabajar en una dimensión ética no es fácil. El principal inconveniente para hacer realidad la Universidad ética es la propia institución, sus formas tradicionales de trabajo, las concepciones de sus miembros y las estructuras creadas. Para hacerla realidad se requiere vencer una importante batería de inconvenientes, no tanto por su número como por el grado en que se encuentran fuertemente afianzadas en el trabajo universitario cotidiano. A mi entender, la principal de todas las barreras es la ignorancia, en múltiples facetas.

Desde el momento en que ignoramos más de lo que sabemos, la acusación de ignorancia es descriptiva y no un juicio de valor. No enuncio aquí una condena de culpabilidad frente a los ignorantes, en cuyo seno me inserto, sino una acusación sobre la existencia de patrones de ignorancia que tienen solución.

La ignorancia justifica buena parte de los inconvenientes que derivan en el retardo de una institución universitaria ética. El principal rostro de la ignorancia en este asunto es el desconocimiento sobre qué es ética y la confusión que la arrincona en una opción individual de máximo relativismo o en una posibilidad. Con respecto a la opción individual, la concepción teórica según la cual cada cual tiene su propia ética y es compatible con las demás, es tan extendida como incoherente. Hemos visto ya que la comunidad científica sigue principios específicos y muy claros como “no plagiarás”. Imaginemos, por ejemplo, una institución universitaria donde un grupo de investigación inventa los datos sobre los que apoya sus modelos teóricos y el resto exclamemos algo así como “¡qué le vamos a hacer! icada cual tiene su propia ética!”. No es imaginable una comunidad científica donde no tengamos criterios de credibilidad en la veracidad y calidad de las publicaciones. No es imaginable una institución educativa donde parte del profesorado pone las calificaciones de sus estudiantes en función de cuán agradables les resulten sus voces o sus formas de vestir. En la Universidad no admitimos que cada cual tenga su propia ética en los asuntos que le competen. Y estos no son cualesquiera sino tan gruesos como la educación, la ciencia y la acción institucional. Resulta totalmente contraproducente admitir la presencia de valores pero evitar su tratamiento.

Con respecto a la posibilidad, la ética es concebida como un conjunto de valores a los que puede o no recurrirse como conjunto en sí. En otros términos, es posible actuar sin la mediación de valores. Para sostener esta sentencia hay que concebir *valor* de un modo tal que permita actuar con ellos sin reconocerlos, puesto que es imposible construir un saber humano sin la introducción de valores (Cortina,

1996). Son atractores del comportamiento, constituyen los criterios con cuyo auxilio las personas tomamos decisiones, lo que les confiere la característica de omnipresentes, propios de cualquier actividad humana (Garcés, 1988). Es imposible, pues, zafarse de ellos. Luego, si son inevitables, entonces la solución inteligente es utilizarlos conscientemente, traerlos al primer plano de la acción.

La ignorancia supone que si un o una docente entra en clase con carga de valores, podrá defender, por ejemplo, el exterminio de una raza. Es ignorancia porque los valores a los que la densa evolución ética ha dado forma y son fruto de todos los consensos internacionales e interculturales, son los de la convivencia y no del exterminio, son los del equilibrio y no de la dominación, son los de las personas como fines en sí mismas y no como instrumentos. Entrar en el aula con la presencia de todos esos valores es cumplir la función que debería llevar a cabo cualquier invento humano, como lo es la Universidad. Los valores que deben configurar el quehacer cotidiano docente, investigador e institucional son aquellos que promueven un mundo más civilizado (Camps, 2000) si llamamos civilización al resultado de aquellos afamados gritos de libertad, igualdad y fraternidad.

En este mar de ignorancia, otro importante inconveniente no se refiere tanto a las creencias individuales como a las deficiencias grupales. No solo existe la generalizada impresión de que el progreso es eminentemente técnico antes que ético, sino que la pedagogía ha tomado forma de manera coherente con esa impresión, de modo que hemos avanzado mucho en la pedagogía de los conocimientos técnicos, pero muy poco en la de los valores (Jiménez, 2003, p. 24). Del mismo modo, hemos avanzado mucho en las especificaciones técnicas del método científico y muy poco en las éticas. Hemos avanzado mucho en las concreciones técnicas del trabajo institucional y muy poco en las de su posicionamiento práctico ante los problemas sociales. Se trata pues de una asignatura pendiente que requiere un esfuerzo decidido y específico. Mientras este esfuerzo no tome forma, la ignorancia va a seguir siendo la característica más sobresaliente de la actividad ética universitaria.

Otro apartado importante es el desconocimiento sobre la psicología evolutiva y el papel de los valores en el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Si bien los valores constituyen elementos con cierta estabilidad pero en continua discusión interna y colectiva, existe la creencia generalizada de que su tratamiento directo únicamente debe encontrarse ubicado en los procesos formativos de la infancia. En un estudio realizado por González Maura (2003), solo el 21% de los miembros entrevistados del profesorado aceptaban la formación de valores en la Universidad, pero mayoritariamente ceñidos a materias relacionadas con la filosofía y en absoluto como una materia transversal. En el estudio de Bean y Bernardi (2007), ninguno de los programas de doctorado que analizaron, preparatorios para prácticas profesionales, contenían aspectos de ética.

Por último, otro apartado de las barreras que la ignorancia levanta para el desarrollo de la Universidad ética es la tendencia a la tecnificación. En cuanto se menciona el

asunto de la ética, siempre surge la propuesta de crear un protocolo de actuaciones éticas, una comisión de evaluación, una asignatura específica, un curso de especialización... Estas medidas son instrumentos interesantes, pero no sacian el objetivo. Es más, la construcción de ética queda reducida a las actuaciones técnicas, lo que resulta ser una sustitución letal. Lo más fácil es lo que se hace, cuando se hace. Lo difícil es construir esa cultura y esa actitud éticas a las que he hecho referencia a lo largo de estas páginas. Como cualquier cultura y como cualquier actitud, requiere tiempo y convicción. Es necesario estimular a los miembros de la institución con medidas concretas. Algunas pueden consistir en la creación de cursos, seminarios, conferencias o asignaturas, en la publicación de textos, en la organización de eventos..., aunque nada más efectivo que incentivar actividades concretas (como ultradisciplinarias) para facilitar las vivencias necesarias. Jamás se incentivará la ética mediante tecnificación de las actuaciones. Así, por ejemplo, una forma efectiva de matar la ética es imponer al profesorado un protocolo de actuación sobre cómo poner ejemplos en el aula. En la práctica, es imposible establecer normas y protocolos sobre todo. Reducir la enseñanza ética a una asignatura específica o la actuación ética a unos principios para poner ejemplos es saciar el hambre de ética con sucedáneos que, además, tampoco funcionan en sus cometidos específicos. Recordemos el relato sobre el experto en tortura que encabezó el capítulo sobre el marco de compromiso. Constituye un buen ejemplo de cómo tecnificar una idea. El protagonista llegó a sentir que su trabajo era ético porque cumplía con un protocolo al que además había dado forma, el código deontológico del torturador, en la creencia de que código y ética son la misma cosa. Muy al contrario, parece ser que los códigos deontológicos constituyen una operación de imagen pública y un movimiento político para incrementar la identidad, prestigio de una profesión y la confianza social correspondiente, con independencia de sus posibles usos pedagógicos (Jover, 1998). Por lo general, parece que el interés por introducir la ética en el contexto universitario aborda principalmente los aspectos cognitivos: comprensión de conceptos, conocimiento sobre teorías y perspectivas, etc. Sin embargo, como el pensamiento, la motivación y las emociones se encuentran íntimamente ligados, una formación que considere solo los aspectos cognitivos puede ser poco exitosa (Hoekstra & Korthagen, 2011)

La mejor forma de crear esa cultura es mediante la práctica, propiciando situaciones, aflorando conflictos, generando debate, promocionando discusiones, a la vez que facilitando múltiples vías para que los miembros de la institución aprendan con las acciones y deseen hacerlo. No habrá interiorización si no media la producción individual, el posicionamiento personal. Aunque Warnick y Silverman (2011) plantean la necesidad de llevar a cabo cursos de capacitación ética, insisten en que tales cursos no pueden tecnificarse ni normativizarse, no deben consistir en reflexiones teóricas sino en resoluciones prácticas y no deben obedecer a un método, sino plantearse un proceso de construcción para un pensamiento que sin dejar de ser autónomo ha llegado a ser ético.

El panorama de ignorancia no es muy alentador. No se entiende bien qué es un valor ni qué función cumple en el comportamiento humano. Se acepta su presencia pero

se resiste su tratamiento, a pesar de las evidencias de formar parte del aprendizaje a lo largo de toda la vida. No se considera su inevitabilidad en todo comportamiento científico. Se confunde con imposición ideológica. Se acota, cuando se admite su presencia, en puntos muy limitados del método científico y de la labor docente. Se obvia la existencia de progreso ético. Y, en el mejor de los casos, la ética termina tecnificada.

En efecto, la situación de la ética en la Universidad se encuentra en un estado deplorable de ignorancia. No es admisible que la institución supuestamente más sabia se comporte de tal forma en su trabajo cotidiano. Así pues, se abre una oportunidad de acción ineludible: educar a la institución de educación superior. El objetivo es sumamente ambicioso y, por ello, apasionante. La primera acción, qué duda cabe, es sacar el asunto a la palestra y poner iniciativas en marcha que muestren que el tratamiento de la ética es posible y establece sinergias con las tres actividades de la Universidad. Sacar el tema a colación o ejemplificar mediante la acción no deben llevar a la ridiculización o al menosprecio. La ignorancia no es culpa ni estigma. Es una oportunidad de aprendizaje. Si la Universidad es el lugar de la educación superior, habremos de suponer que contamos con los recursos cognitivos, emotivos y pedagógicos para enseñar a sus miembros el asunto de la Universidad ética.

conocimiento
sistemas de pensamiento

universidad

participación

Marco de calidad

popular saber

matices objetivos

mercantilización

marco de
complejidad

implementar

investigación

movimientos

modelos culturales

marco de ética

desconexión

lenguajes sociales

empoderamiento

local-global

diversidad

Como estaba previsto, nos dispusimos en torno a la mesa, preparados para disfrutar de los anunciados manjares, a juicio del camarero. Observaba a uno de los comensales. Era catedrático de Universidad, con el pelo cano pero bien conservado, jovial y simpático. La relación con él distaba poco en el tiempo, pero lo suficiente como para conocer parte de su discurso. Uno de los aspectos en los que incidía con cierta frecuencia era el modo en que la gente de ciencia tiene éxito en su cometido. Ser uno de los catedráticos más conocidos le confería una autoridad difícil de discutir. Desde ese escenario, solía ofrecer a la audiencia el secreto: “No importa a qué te dediques. Sea lo que sea, ha de ser específico. Si el tema en el que estás trabajando puede ser reducido a un aspecto todavía más concreto, dedícate a este. Si cuando estás en ello descubres que todavía puede ser descompuesto en unidades, escoge una de ellas y vuélcate en su conocimiento. Al final debes conseguir que nadie en el mundo, absolutamente nadie, sepa más que tú de eso”.

Mentalmente añadí “... aunque sea una tontería intrascendente”. Desde la primera vez que escuché a esta autoridad académica, el secreto del éxito se me antojaba un poco frustrante. Si eso es la ciencia, una colección de personas ocupadas en la cosa más específica que puede reconocer cada una por separado, poca cosa es la ciencia. Pero nunca le discutí. No llegamos al nivel de confianza suficiente como para que mi juventud lanzara una voz discrepante al estilo de “Y eso, ¿para qué?” Demasiado ingenuo, tal vez. Tal vez, demasiado profundo. Con seguridad, fuera del discurso del éxito.

Otro de los comensales me generaba mejores vibraciones. También catedrático, pero de otra dimensión. Había conseguido con esfuerzo ser catalogado como uno de los científicos más temibles, más críticos y mordaces. Había labrado una fama de libertad abrupta, basta, en estado virgen. Decía no casarse con nada ni con nadie y carecer de pelos en la lengua. La peor noticia que podría tener un candidato a profesor titular o a profesor catedrático en el cuerpo de funcionarios docentes del Estado era que este señor formara parte del tribunal. No solo no había forma conocida de contentarle. Además, el modo de expresarse era temible, directo, sin consideración ni piedad. Aunque le llamaban El Temible, a mí me infundía confianza. Es bueno saber que alguien no está jugando al poder ni busca réditos sino que dice directamente lo que piensa. Es un buen punto de inicio para dialogar y aprender.

Le escuché durante la tertulia, al igual que al resto de mis acompañantes en la mesa. No importa cuán experta es una persona en un asunto. A la hora de conversar sobre lo mundano, ocurre que la ingenuidad y los análisis superficiales constituyen el grueso del momento. Entre un sinfín de trivialidades ante las que mi abuela podría haber sentenciado con mayor madurez, sabiduría y experiencia, me llamó gratamente la atención algo que dijo el catedrático temible: “A mis hijos les dije un día: queridos míos, pensad con cuidado y durante el tiempo que sea necesario qué es lo que queréis ser, cuál será vuestra ocupación en el futuro, vuestra profesión. Eso les dije. ¿Por qué? También se lo comuniqué: porque no me importa. Sed lo que queráis ser. No intentaré influirlos ni forzar, como hacen frecuentemente los padres, que os dediquéis a esto o a aquello. ¿Ingeniero industrial? ¡Muy bien! ¿Cantante de country? ¡Estupendo! ¿Payaso de circo? ¡Nada que objetar! Os lo digo sinceramente...”

Aquella confesión me pilló por sorpresa. No imaginaba un carácter tan rudo y autoritario, un señor tan temible, con ese derroche de comprensión con sus hijos. Los miembros de la mesa mayoritariamente expresaron muestras de aprobación al estilo habitual: gruñidos, gestos faciales, movimientos de hombros... Sin embargo, mi asombro duró poco. El Temible continuó con su discurso: “Os lo digo sinceramente... Pero, eso sí. Hagáis lo que hagáis, escojáis lo que sea para el futuro, iised los mejores!!”

Los discursos sobre calidad han invadido la institución de educación superior, del mismo modo que lo han hecho con otros ámbitos. El término *calidad* está de moda (González, 2004). Se ha convertido en el tema estrella que rebasa la política educativa para llegar hasta la actualidad nacional (Puelles, 2009). En esa línea, la Universidad emplea cada vez más esfuerzo, materiales, personal y recursos diversos en la puesta en marcha de medidas encaminadas a incrementar el nivel de calidad. En principio se trata de un objetivo admirable, más aún cuando la institución tiene la trascendencia social que le suponemos. Es importante, precisamente por esa trascendencia, observar el papel que están jugando las iniciativas de calidad en esta institución y, con mayor énfasis, analizarlo desde la visión de qué podría ser una Universidad comprometida. En lo que tenemos en estos momentos se observa la relevancia de dos aspectos que destacan del relato: la especificidad y la sobresalencia. La calidad se está traduciendo en términos tales que lo importante, como reza un eslogan de Nissan, es ser los mejores. Para ello, un sistema que suele dar muy buenos resultados es, como potencia el paradigma de la simplicidad y he denunciado ya en capítulos anteriores, dedicarse a lo específico o a lo hiperespecífico. Cada vez es más frecuente que una voz me reciba al teléfono cuando marco un número de atención al cliente y me diga “Por su seguridad, esta conversación será grabada...”. ¿Por mi seguridad? ¿A qué se refiere? Debe ser natural que me asalte otra pregunta: ¿qué entiende esta gente que es mi seguridad?

En nombre de la democracia, de la paz, de la libertad, de la justicia... se llevan a cabo verdaderas barbaridades. Los títulos son eso, títulos. Lo relevante siempre está después, en la letra que los acompaña, en el contenido del frasco. En esa línea Nieto (2000) denuncia las estrategias del lenguaje político, si bien lo curioso es que funciona. Algo similar ocurre con los anuncios: sabemos que esa persona no es una experta en lavadoras, es un actor con bata, pero funciona, sus argumentos se visten convincentes y resultan efectivos.

Que alguna iniciativa vaya acompañada de calificativos como *mejor*, *excelente* o *de calidad* no debería ser considerado como lo que no es: un argumento. Solo es un título. Para establecer empatía, acuerdo o complicidad con la iniciativa es necesario saber de qué va el asunto.

En estos momentos se ha extendido la expresión *Universidad de la excelencia*, así como las exigencias de calidad en el quehacer de la institución de educación superior. El Diccionario de la Real Academia de la Lengua señala que *excelente* es algo que sobresale en bondad, mérito o estimación. La Universidad de la excelencia, pues, se sale de lo común. Lo que no sabemos es con respecto a qué ni a quién sobresale. Para averiguarlo es necesario leer la letra que viene tras el título. Entre otros retos, la excelencia requiere ser medida, desde el enfoque en el que se está proponiendo su protagonismo. En la práctica, los problemas que implican las situaciones a medir llevan a que los índices terminen calculándose con lo que se tiene a mano. Es frecuente que los organismos con suficiente poder pongan en marcha estrategias para generar la información que mejor se adapte a sus objetivos de medida. Pero algunos aspectos se resisten a ser satisfactoriamente cuantificados. Así, por ejemplo, resulta relativamente fácil calcular la media aritmética de gasto empleado por estudiante pero ya es más difícil encontrar en qué medida estos están aprendiendo algo que merezca la pena. Es relativamente fácil calcular el número de publicaciones que el personal de investigación ha realizado en determinadas revistas científicas, pero ¿quién es capaz de cuantificar los efectos que tales contenidos tienen en la sociedad? Luego ¿qué estamos midiendo, lo que queremos o lo que podemos?

Cuando terminé la licenciatura en filosofía y ciencias de la educación, ingresé como becario en una investigación sobre calidad de la enseñanza en la Universidad de Sevilla. Formé parte de un equipo que se ilusionó con el proyecto. Durante tres años, por el despacho donde trabajábamos los seis miembros del grupo pasaron personajes variopintos. Recuerdo con nitidez a un economista, indignado porque la investigación era liderada por un psicólogo en lugar de un especialista en control de calidad, es decir un economista. Lo mismo ocurrió con un matemático, defendiendo que la investigación cuantitativa era cosa suya, más aún cuando de lo que se trataba era del análisis de operaciones. Tras diversos intentos más por parte de gente autocatalogada como imprescindible para un estudio de calidad, finalmente el equipo murió o, más bien, fue académicamente asesinado. Un pedagogo fue designado como director de la investigación. Decidió desplazar a todos

y considerar que había que empezar desde cero, pues solo los pedagogos son los que saben de enseñanza.

En medio de esa lucha de enfoques y argumentos para los déficits disciplinares, algunos miembros del equipo nos íbamos turnando en reuniones que se mantenían esporádicamente en el rectorado. En una de esas ocasiones, el vicerrector de estudiantes se acercó a mí y me preguntó: “Tú que debes saber tanto de esto, ¿qué es calidad?”. Confieso que no supe cómo responder. Cuando aterricé en la investigación era un joven recién licenciado que se dejó llevar por la velocidad de los acontecimientos. Leía y comentaba los cuestionarios que se iban elaborando para ser dirigidos a profesionales en activo, estudiantes o docentes. Me especialicé en recursos informatizados para realizar los análisis de datos e incluso publiqué un par de libros sobre ello. Llegué a implicarme en la elaboración del sistema de ordenador que procesó los cientos de miles de registros de información que se recogieron y generó los informes individualizados. Mi director se preocupó de averiguar qué cosa se estaba haciendo en otras universidades con respecto al asunto de la calidad. Todo parecía en su sitio. Mi horario estaba bien definido, aunque lo superaba con creces. El sueldo llegaba, con sus altibajos, cada mes. Las relaciones internas del grupo resultaron ser muy agradables. Daba gusto ir a trabajar. En ese contexto gratificante, abarrotado de trabajo y sujeto a retos continuos, jamás busqué un hueco para reflexionar de forma crítica y constructiva, para detener mi papel en el estudio y preguntarme “¿qué es eso que estamos llamando calidad?”. Alguien lo habría pensado ya. El director del estudio lo tendría claro. Los hábitos en ese campo seguro que poseían un sentido preciso. O tal vez no.

Esa misma descripción es aplicable al contexto que vive la Universidad en estos momentos. Abarrotada de trabajo, implicada en continuos retos, sujeta a presiones de todo tipo provenientes de orígenes diversos, se ha embarcado en diferentes protocolos para el mejoramiento de la calidad, sin detenerse en plantear las preguntas relevantes: ¿qué se está entendiendo por calidad? ¿Es eso lo que queremos aquí y ahora? ¿Tiene sentido repetir lo que están haciendo en otros lugares, tal vez en las mismas condiciones de vertiginosa velocidad a que estamos sometidos en estos momentos? ¿Es calidad lo que hace falta?

Intentemos responder a todo ello.

El ansia patológica de calidad que padece la institución no es debida a una necesidad interna reconocida espontáneamente o fruto de un proceso de reflexión autóctono y autónomo. Se trata más bien de un río repentinamente caudaloso, de fiera corriente, que arrastra cuanto se posa en su rostro. Como vengo denunciando con asombro en el resto de esta obra, cada Universidad ha decidido posarse en la cara de la fiera porque es eso precisamente lo que están haciendo todas, especialmente las anglosajonas de referencia (Alderman & Brown, 2005). Bajo el río circula otro, más rápido, el de instancias políticas que se dedican a lo mismo: montarse en el mismo barco que observan llenándose de vecinos.

Los conceptos están vivos, necesitamos que lo estén para que sirvan, pues no son otra cosa que medios, utilizados para fines que han de ser conscientes, compartidos y sujetos a diálogo. Esta vida debe ser guiada hacia donde más nos interese, lo que nos obliga a tener claras las motivaciones y los objetivos. En ese contexto, insisto, ¿nos hace falta pensar y actuar en términos de calidad? Es más, ¿calidad ha de ser lo que está siendo y medirse como se está midiendo?

Este capítulo está orientado a tocar el asunto de la calidad en la institución de educación superior. No olvidemos el contexto: un libro que aborda la Universidad comprometida. Esa institución no será menos que el resto: de calidad, si resulta ser que eso de la calidad merece la pena. Con el objetivo de servir a la idea de una Universidad comprometida, es necesario iniciar el recorrido planteando el significado actual del concepto y comprender por qué *está siendo así*. El origen de los modelos de calidad que se están implementando se encuentra en la dimensión empresarial, especialmente el modelo EFQM (European Foundation of Quality Management), con un especial énfasis en el concepto *excelencia*. Después se dará paso al contexto universitario de tal forma que nos permita obtener una idea al menos aproximada de lo que ocurre. Se trata más bien de un recorrido descriptivo, salpicado de impresiones, tanto propias como de autores que han dedicado esfuerzos en analizar la situación. Creo, no obstante, que no se termina de entrar en el meollo del asunto, por lo que se requiere una actitud más radical, es decir, más entramada con las raíces, entrando en reflexionar sobre aspectos fundamentales como qué cosa es esa de ser *mejor* o, brevemente, el progreso social que se sigue de los estándares sociales basados en los mejores o los excelentes. Dado que el diagnóstico es tan necesario como insuficiente, se requiere un tratamiento, una propuesta, una apuesta por cómo *podría estar siendo* el asunto de la calidad. El capítulo terminará intentando dar respuesta a esta segunda inquietud, si bien en términos más o menos generales, acudiendo a principios básicos irrenunciables pues, para ser coherentes, la concreción última es algo que compete únicamente a cada institución en cada contexto.

Navegando en la dimensión empresarial

Calidad de mercado

Calidad es uno de esos términos que suenan muy bien, con fuertes connotaciones positivas. Evoca trabajo bien hecho, del que nos podemos fiar. Un objeto, un servicio o una institución de calidad son elementos que infunden confianza, por lo que absorben las elecciones libres de las personas y organizaciones.

La calidad es el resultado de un juicio o una valoración sobre un objeto. Se dice que algo es de calidad si posee en suficiente grado características que son valoradas positivamente. No se trata además de un conjunto de características cualquiera, sino de las que mejor se relacionan con el sentido que tiene ese objeto. Si

decidimos que una zapatería tiene la misión de suministrar buenos zapatos, las características fundamentales en la valoración de su nivel de calidad estarán centradas en los zapatos y no en el color de las paredes o en la música de fondo. Tal vez, lo que interesa realmente de un establecimiento de venta, sea el que fuere, no es lo que vende, sino cómo lo vende, por lo que los juicios de calidad se centrarán en este segundo enfoque.

La calidad, por tanto, se refiere a un trabajo bien hecho. Este se identifica porque genera buenos resultados. El baúl que está bien hecho se nota. Mientras se utiliza no chirría, la apertura encaja perfectamente, resiste las agresiones como los golpes, la humedad o la excesiva sequedad, los transportes, etc. El modo en que se comporta el baúl o, con mejor propiedad, los resultados del comportamiento de las personas en la utilización del baúl son los mejores argumentos para la calidad. Por este motivo, si se observan imperfecciones, inconvenientes, errores en el producto, la sentencia es de una calidad, cuando menos, insuficiente. Así pues, los primeros modelos de calidad aplicados desde el mundo de la producción se referían al control de los resultados (Lozano, 1998), lo que podría llevarse a cabo seleccionando aleatoriamente algunos ejemplares producidos y analizando su estado.

No obstante, el concepto ha evolucionado sensiblemente. La primera impresión es que se trata de un aspecto positivo que emerge directamente de las características objetivas del asunto al que se refiere. Es así que el control de calidad se ejercía y ejerce sobre características tangibles (un juguete que no ensambla bien, por ejemplo). Sin embargo, hace tiempo que el interés en la definición y medición del concepto se despegó de lo tangible. La calidad no es tanto un atributo de los objetos como una percepción. Se encuentra más cerca de la imagen percibida que de las características físicas. En el mundo de las ventas, por ejemplo, muchos consumidores asocian calidad a precio: cuanto más alto es este, más elevada consideran aquella (Minetti, 2002).

Se acepta que el mercado planetario sufrió un cambio importante en la década de los años 70, entre otros aspectos debido a la saturación de algunos mercados. Si bien el cambio no fue brusco ni las soluciones tampoco, sino que aquel y estas fueron gestándose en las décadas anteriores, los efectos eclosionaron especialmente en la mencionada década. Hasta ese momento la actividad comercial se había centrado en la producción, con la confianza de que casi cualquier cosa que se fabricara terminaba siendo engullida por el mercado. No obstante, cada vez resultaba más difícil “colocar” los productos, que no se vendían con la sencillez relativa de años anteriores. Era necesario cambiar las formas de pensar en estos asuntos. Se requería un nuevo paradigma. Y llegó.

Nació la orientación hacia el cliente. Lo que hacía falta era pensar en lo que el cliente llegaría a comprar, para ofrecérselo en las condiciones idóneas. Por tanto, resultaba imprescindible hacerse expertos en cómo funcionan las necesidades y deseos, en cómo estimularlos, crearlos, medirlos y satisfacerlos. Surgió la sociedad

especializada en la creación de necesidades (Díaz de Rada, 1997), que podría constituir la antesala del control de la producción de bienes y servicios mediante el control del consumo. Lo importante finalmente pasó a ser la satisfacción del cliente, su punto de vista, su percepción, su disposición, desbancando por completo al producto del trono que había ocupado hasta ese momento. Hablamos del enfoque CRM (Customer Relationship Management) que, en palabras de Sangil (2007, p. 215), se trata de una “filosofía empresarial que toma como centro de gravedad de todos los procesos de la compañía, al cliente actual y potencial, con el objetivo final de adquirir clientes e incrementar su lealtad”. La satisfacción es la garantía de lealtad, es decir, de ganancia futura, aunque ello implique sacrificar parte de la ganancia presente.

Hace ya tiempo que las empresas no venden objetos porque las personas no los compran. No son productos ni servicios lo que adquirimos. Son símbolos (Manzano-Arrondo, 2007). Pensemos, por ejemplo, en dos balones de fútbol con la misma calidad, el mismo tamaño, los mismos materiales, el mismo color, la misma apariencia, ocupando el mismo espacio en el mismo escaparate de la misma tienda el mismo día, recibiendo la misma cantidad de luz en las mismas condiciones. Son dos copias del mismo objeto, salvo en un detalle: uno de ellos tiene un dibujo, el símbolo de Nike. ¿Cuánto se está dispuesto a pagar más por una pelota que por otra? Hay quien abonaría sin problemas más del doble por el balón de Nike, lo que muestra que valora mucho más la marca (símbolo, valores, deseos, sueños, estilos de vida, etc.) que el objeto a través del que se expresa.

Como señala Cortina (2002:46), “importa recordar que más que los caracteres físicos de los bienes cuentan los simbólicos, ligados a sistemas sociales de creencias, a las capacidades personales y a la identidad social y moral de las personas”. Y Bocoock (1995, p. 111) reclama que “en las formaciones sociales prósperas del capitalismo occidental moderno, el consumo debe ser considerado como un proceso gobernado por el juego de los símbolos, no por la satisfacción de necesidades materiales”.

Desde este enfoque, un refresco no es un refresco sino un estilo de vida; un calzado deportivo es un billete para emular a los héroes; un coche es una apuesta por la virilidad; un yogur es una promesa de figura estilizada; un detergente es una sonrisa... “No hay ciudadanos, ni espectadores, ni lectores, ni votantes, ni durmientes. Predomina el género de consumidores de signos, símbolos y mensajes. La información es un discurso subliminal abierto” (Blanco, 1996, p. 40).

El excelente trabajo de Chaney (2003) ha resultado ser especialmente ilustrativo al respecto. Vivimos en un mundo caracterizado por desequilibrios de poder organizados mediante comportamientos jerarquizados. Se requiere, por tanto, una continua diferenciación estructural y un adoctrinamiento capaz de mantener la situación. El milagro tiene lugar no mediante el auxilio de un estado totalitario, sino a través del consumo. El consumo aquí adquiere un alto nivel simbólico. No es tanto “lo que se

posee” como “cómo se posee” el meollo de lo que se ha llegado a denominar *estilo de vida*. Lo que se vende, por lo tanto y principalmente, no son objetos, productos, servicios, cosas... sino estilos de vida, formas de estar en el mundo definidas a través del consumo. En tal situación, las empresas de más éxito invierten la mayor parte de su esfuerzo no en las características propias del producto sino en la imagen que construyen ante los consumidores actuales y potenciales. El éxito de la estrategia llega a ser tan elevado que, siguiendo con Chaney, las relaciones entre las personas se encuentran ya fuertemente mediatizadas por los estilos de vida conformados por el consumo, de tal forma que explican incluso la conformación de matrimonios y grupos sociales diversos, además de constituir la base más sólida para el desequilibrio de poder, esta vez a manos de quienes producen los significados con respecto a quienes los consumen. En esta misma línea, donde el objetivo final no deja de ser acceder a una situación de privilegio de poder, mantenerla o incrementarla, los sistemas de medición de calidad están transformándose también en plataformas de poder y en oportunidades de negocio por encima de los principios que cabría esperar en su origen (Miguel y Apodaca, 2009).

En tal contexto ¿qué debe ser *calidad*? Silvio (2006) responde con “la calidad se refiere a la conformación de las características de un objeto, material o inmaterial, con una norma, criterio o patrón” (p. 2). En el contexto dibujado resulta inapropiado centrar la calidad en las características materiales del objeto que figura en el anuncio televisado, como puede ser un paquete de cereales o un líquido abrillantador. La calidad de un producto o un servicio merecerá el calificativo de buena en la medida en que consiga gestionar adecuadamente aspectos intangibles como su imagen y generar una manifiesta sensación de satisfacción en el cliente. Es ese el patrón, la norma o el criterio. La calidad ya no es un atributo de lo tangible, sino el resultado de una buena gestión de los símbolos. Aplicada la perspectiva a la comercialización de un baúl de madera, lo importante no es que este se encuentre fabricado con un material resistente a la humedad, el fuego y los golpes, que pese poco o que dure toda la vida. Lo importante es que, pase lo que pase con todo lo anterior, el cliente manifieste encontrarse muy satisfecho con la compra, por la carga simbólica que lleva ese trozo organizado de madera gracias a las asociaciones exitosas que se han llevado a cabo por diversos mecanismos.

No es mal hallazgo. Gracias a este enfoque, los expertos en calidad quedan eximidos de entender sobre cualquier cosa. Imaginemos lo complicado que resulta concretar la calidad de un baúl atendiendo únicamente a sus características físicas. Algunas de las propiedades no podrán ser comprobadas, como ocurre con el tiempo de duración del producto (¿hay que esperar a que el baúl quede destrozado para anotar esta circunstancia en las estadísticas?). Sin embargo, ahora las cosas son más sencillas: preguntamos al cliente si volvería a comer en este restaurante o si disfrutó conduciendo este vehículo. Pensando en términos extremos, si la comida se encontraba infectada, mientras el usuario del servicio no asocie su malestar con la ingesta, la medida de calidad no se verá afectada. Si el vehículo contamina el ambiente de forma muy pronunciada o provoca malformaciones de columna a

largo plazo, mientras estas circunstancias no afecten a la percepción del cliente, no hay problema en los resultados de las mediciones.

Imaginemos por un momento que fuera públicamente desvelado este *secreto*: señoras y señores consumidores, sean conscientes de que sus elecciones van dirigidas a los símbolos y no a los objetos perceptibles. ¿Qué ocurriría? ¿Perderían su poder los juegos de persuasión? No ocurriría. No perderían su poder. Ya está pasando. Interrogados y suministrando respuestas sinceras, somos capaces de confesar que nos complace la situación si ello revierte en satisfacción. Luhmann (1998) sostiene que las personas, con tal de mantener la confianza en aquello en lo que deseamos seguir confiando, somos capaces de admitir alguna dosis de mentira o manipulación.

En *Matrix*²³, uno de los personajes decide abandonar el mundo de las percepciones directas y volver a ser enchufado en la gigantesca máquina que inventa las imágenes directamente implantadas en el cerebro. Para el personaje, lo importante no es si la satisfacción se asienta en un sustrato *real* o no, sino que la satisfacción en sí exista. ¿Quién no se ha dejado engatusar por una etiqueta o un envase, por un anuncio, por una presentación, por un obsequio que reconocemos inútil?

Sea percepción, sustrato tangible o ambas características, ¿quién puede estar en contra de un mundo de calidad, es decir, donde todo lo que se haga se haga bien o se “sienta” como bien hecho? Por la mañana camino, pedaleo o manejo mi auto de calidad en calles de calidad, reguladas por semáforos de calidad; llego a mi institución que ha recibido las más exigentes acreditaciones de calidad, donde desarrollo un trabajo de calidad, en un horario de calidad, con un sueldo de calidad que me permite acceder a comercios con alimentación de calidad, calidad de salud, etc. Una vida de calidad no creo que enoje a nadie, pues, entre otras cosas (si hacemos caso a los modelos al uso), todo el mundo estaría satisfecho. Con independencia de cómo fueran las cosas para un extraterrestre, los del planeta percibiríamos calidad rebosando por todos los rincones.

Que las personas juguemos a este juego libre y voluntariamente, conformando elecciones en el sistema de mercado, es algo que compete a nuestra responsabilidad (aunque tal vez sería interesante matizar esta afirmación a la luz de la destacada efectividad de los métodos de persuasión al uso). No obstante, implementar este modelo en otros, como es el caso de la Universidad, genera una situación ante la que nuestra responsabilidad es dejar que ocurra.

Hacia la excelencia y más allá

Recuerdo una entrevista televisada a un fabricante de detergentes. El hombre decía, poco más o menos, “para incrementar las ventas comenzamos a poner en el

²³ Trilogía de películas de la Warner, escrita y dirigida por los hermanos Wachowski (Andy y Larry) y protagonizada por Keanu Reeves, Laurence Fishburne, Carrie-Anne Moss y Hugo Weaving.

producto la etiqueta «Nuevo», aunque la novedad no era más que una tontería sin relevancia alguna. Sabíamos, no obstante, que la etiqueta vendía por sí misma aún más que la novedad real. Al poco tiempo, nuestro equipo generó una innovación importante, y ya no sabíamos qué etiqueta poner”.

En la dimensión de los hábitos, los estándares, los protocolos, los sellos y las normativas sobre calidad, esta se quedó corta. Llenó los discursos de tal forma que su pronunciación dejó de sugerir garantía alguna. Ya no impresionaba la palabra “calidad”. Se requería estampar un “Nuevo” en la etiqueta. Y así ocurrió. Fieles a la filosofía de esta época en que hay que mostrar continuamente que mejoramos sin tregua, los mismos hábitos y estándares se van instalando en un nuevo objetivo: el grado superior, la *calidad total*. Su éxito es tal que, en términos generales, se recurre hoy a ese modelo, que plantea como primer punto que el cliente es lo fundamental y satisfacerlo es lo más importante (González, 2004).

El modelo de calidad total tiene como su primer defensor a Edwards Deming, que no tuvo buenos seguidores en EEUU pues se dedicó a mejorar la calidad de la industria japonesa tras la segunda guerra mundial en los años 50. Estableció 14 puntos que han terminado siendo algo así como la biblia de la calidad. Lo fundamental en ello es el énfasis en que toda la organización quede bañada por el espíritu de procurar calidad, mejorando los productos y servicios de la empresa orientados al cliente. En la década de los 80, el modelo termina triunfando en EEUU, si bien las universidades seguían reacias hasta que la Oregon State University adoptó el enfoque para su filosofía de dirección.

La expresión calidad total parece muy pretenciosa. Lo parece porque lo es. ¿Cómo es posible garantizar algo que lleve ese nombre? La solución adoptada ha sido suponer que la calidad total se alcanza desde un determinado estilo de hacer las cosas, una forma de *gestionar* la organización. De este modo no solo queda solucionado el problema de garantizar algo tan pretencioso, sino que se consigue un producto altamente exportable: no importa a qué se dedique usted, si vende zapatos, sueños, cruceros o limpieza de fachadas, lo relevante a la postre es cómo gestiona usted su empresa. Este enfoque se concreta en el modelo *calidad total de gestión* (Total Quality Management, TQM), acuñado en 1985 por la Armada estadounidense, como un sistema creado para implicar a toda la organización en el cumplimiento sobrado de las expectativas de los consumidores (Metri, 2006). No hemos dejado de abordar el mismo asunto, desde la misma perspectiva, pero ha entrado en acción un segundo elemento relevante para comprender qué está ocurriendo en la dimensión de la calidad.

El primer elemento protagonista de estos enfoques es la orientación hacia el cliente, consumidor o usuario, en términos de satisfacción. Ya hemos observado que se trata de un momento crucial en la evolución de las perspectivas de calidad, que permite construir una dimensión de lo intangible no sujeta a las limitaciones materiales. La satisfacción soluciona el problema de las características concretas

de los productos. El segundo elemento protagonista es centrar el asunto en la gestión de la empresa. Si bien se puede hablar, y se habla, de una *cultura*, es decir de una forma de vivir la organización por parte de todos sus miembros, de una manera identificable de comportamiento colectivo y de referencias actitudinales a nivel individual, lo cierto es que el peso de la definición recae en la gestión y es esta la que recibe o no la calificación de calidad total. La gestión permite solucionar el problema de las abruptas diferencias entre organizaciones.

Atención, porque se ha obrado un ingenio difícil de catalogar: el modelo TQM es todoterreno, despegándose de los productos y de las organizaciones. Tenga los objetivos que tenga, ofrezca lo que ofrezca y se encuentre en los contextos que fueren, ¡TQM es su solución!

O tal vez no.

TQM gozó y goza de gran aceptación. Pero cuenta con un inconveniente de peso en un panorama cada vez más competitivo: cualquiera que cumpla con determinadas condiciones puede acceder a una calidad total de gestión, desde el zapatero remendón de mi barrio hasta Microsoft. Lamentablemente, esto no es bueno, no para el mercado, no para esa base ideológica que mantiene la lucha desequilibrada para el supuesto beneficio final del consumidor.

Así que, si la calidad total no es suficiente, ¿qué nos queda? ¿Es posible ir aún más allá? ¿Puede haber algo mejor que ser de calidad? Sí, *ser excelente*.

La organización que esté implicando esfuerzo en ser catalogada con una sencilla etiqueta de calidad pierde el tiempo. Ya hay demasiadas empresas de calidad, universidades de calidad, ayuntamientos de calidad e instituciones de calidad de todo tipo. Hoy no basta con ello. Es el momento de ser excelentes.

La excelencia se entiende especialmente como *sobresaliencia*, por lo que no todo el mundo puede ser excelente, aunque sí mostrar procesos o resultados de calidad aceptable. Digamos que el objetivo de calidad se vende para cualquiera. Pero el club de la excelencia es selecto, lo que también añade su principal atractivo. De hecho, si observáramos que todo el mundo llegara a ser o pudiera llegar a ser excelente, habría que acudir a otra cosa, pongamos la hiperexcelencia, la ultracalidad o, para seguir con la línea, la excelencia total, dejando siempre un margen con respecto a la perfección, cuyo enunciado terminaría definitivamente con el juego.

Los beneficios derivados de la aplicación de los modelos de calidad han contagiado a la competencia. Si algo funciona, es rápidamente imitado. Pero ocurre que en la difícil arena de los mercados la competencia es un enemigo perpetuo, no un acompañante deseado. Hay que desembarazarse de ella, despuntar, señalarse, encontrar el hueco privilegiado por donde asomar la cabeza. Así que el origen de la moda sobre calidad que estamos viviendo exige también un *sinvivir* continuo.

Esa orientación a la satisfacción del cliente busca efectos que constituyen un bien escaso. No todas las iniciativas que surgen pueden llevarse el favor limitado de un número limitado de clientes con rentas limitadas. El progreso tiene su coste. En palabras de Samuel Pizar (citado por Servan-Schreiber y Crecine, 1987):

“La lógica del progreso solo puede ser dominada *por la excelencia* (...). Los «campeonatos mundiales» de todas las categorías y de todos los campos nunca terminarán. No existen áreas protegidas. *Todo el mundo debe jugar contra los campeones, lo quiera o no lo quiera, o convertirse en sus esclavos*” (p. 90).

¿Cómo alcanzar la valoración de excelencia? Cualquiera no puede, ya lo sabemos. Pero ¿cómo son quienes lo consiguen?

Peters y Waterman (1994) realizaron un conocido estudio para identificar qué características definían a las empresas excelentes. Los 8 atributos que surgieron como resultado de la investigación fueron:

1. Énfasis en la acción. Más que la solución óptima, se busca la rápida, una respuesta pensada, inteligente y ágil. Para ello se recurre al trabajo intensivo en pequeños grupos.
2. Proximidad al cliente. Se le escucha y se aprende de él. A cambio, se le da calidad, fiabilidad y durabilidad en productos y servicios.
3. Autonomía e iniciativa. Se potencia la creación. Estas empresas son hervideros de líderes, campeones, inventores, gente inquieta que tiene su sitio para innovar.
4. Productividad contando con las personas. Respeto a los empleados, consideración de estos no como un par de manos, sino como una fuente de ideas.
5. Manos a la obra eficazmente. El peso de los ideales es superior al de los recursos tecnológicos o económicos, por ejemplo.
6. Zapatero a tus zapatos. No diversificarse excesivamente. La mayor productividad está en los negocios que se conocen.
7. Estructuras sencillas, *staff* reducido. Los directivos de las empresas excelentes son relativamente pocos, ejerciendo su labor mediante estructuras sencillas.
8. Tira y afloja simultáneo. Estas organizaciones son descentralizadas en la innovación y producción, pero muy centralizadas en los valores de la empresa.

Uno de los ejemplos que muestra el estudio es el de la conocida marca McDonald's, que posee un libro de procedimientos y detalles, con información similar a «las cajeras deben mirar a los ojos y sonreír» o «las patatas fritas, si no se han servido en siete minutos, hay que tirarlas». Cuenta con una Universidad de la hamburguesa con cursos y seminarios. Hay también un concurso nacional por etapas para nombrar al mejor cocinero de hamburguesas de EEUU. El ganador, además de trofeo

y dinero, recibe lo que es más importante para todos: se adquiere “el derecho de lucir el distintivo de campeón de los Estados Unidos en la camisa” (p. 293).

Observemos que la excelencia, como grado sumo que es de la calidad, se define como se ha dicho ya: es la satisfacción del cliente, su juicio, su sentencia de valor lo que cuenta. La tendencia a la acción, a la respuesta ágil, a la creatividad, son elementos orientados a generar las respuestas que se requieren para seguir satisfaciendo a los clientes y garantizar con ello el futuro de ingresos. Por ello es tan importante manejar convenientemente la dimensión de los símbolos. Ocurra lo que sea en el terreno de lo tangible, este no ha motivado la compra y no motivará la insatisfacción si la empresa ha conseguido controlar adecuadamente los significados. Un conocido me dijo en cierta ocasión “soy un hombre BMW”. No sé qué hizo la marca con este individuo, pero fuera lo que fuera resultó exitoso.

El último hito significativo en este campo fue la fundación en 1988 de la European Foundation of Quality Management (Fundación Europea de Gestión de Calidad), una asociación de las 14 compañías europeas más potentes del continente, que se construye con el respaldo de la Comisión Europea²⁴. En 1991 esta fundación crea un instrumento que lleva su nombre, el modelo EFQM de excelencia, basado en los principios TQM y organizado a partir de nueve componentes.

La idea del modelo es que la excelencia se consigue mediante una gestión acertada de agentes facilitadores que permiten acceder a resultados, de los que se deriva aprendizaje que, a su vez, redundará en una mejor gestión de los agentes facilitadores, reiniciando el ciclo de mejora de la organización. Para conseguirlo, se articulan los componentes del modelo según la definición que provee la propia fundación (EFQM, 2003):

La excelencia consiste en:

1. Orientación hacia los resultados: alcanzar resultados que satisfagan plenamente a todos los grupos de interés de la organización.
2. Orientación al cliente: crear valor sostenido para el cliente.
3. Liderazgo y coherencia: ejercer un liderazgo con capacidad de visión que sirva de inspiración a los demás y que, además, sea coherente en toda la organización.
4. Gestión por procesos y hechos: gestionar la organización mediante un conjunto de sistemas, procesos y datos, interdependientes e interrelacionados.
5. Desarrollo e implicación de las personas: maximizar la contribución de los empleados a través de su desarrollo e implicación.
6. Proceso continuo de aprendizaje, innovación y mejora: desafiar el statu quo y hacer realidad el cambio aprovechando el aprendizaje para crear...

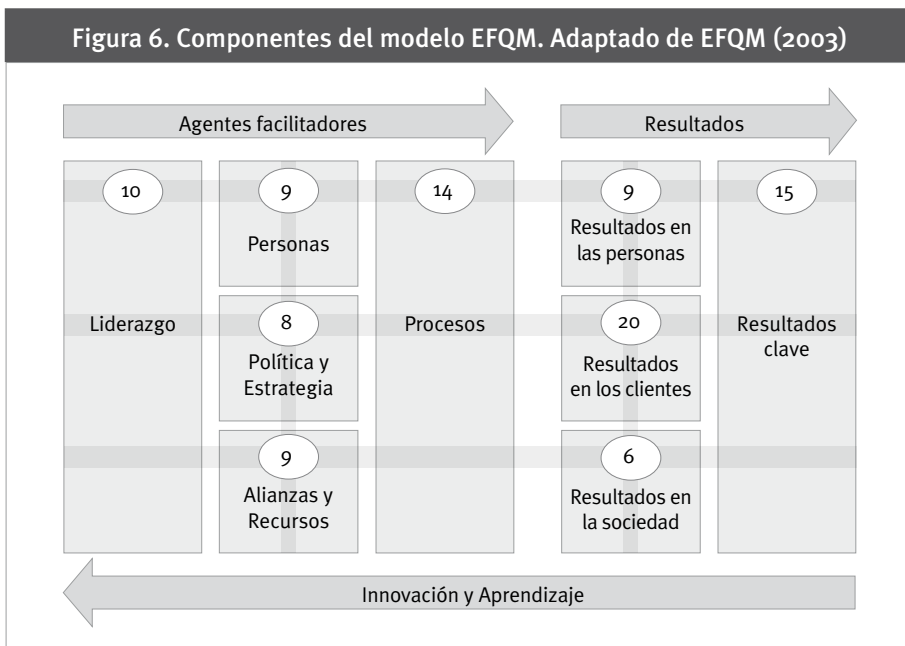
²⁴ Ver al respecto ww1.efqm.org/en/Home/aboutEFQM/Ourhistory/tabid/123/Default.aspx

7. ... innovación y oportunidades de mejora.
8. Desarrollo de alianzas: desarrollar y mantener alianzas que añaden valor.
9. Responsabilidad social de la organización: exceder el marco legal mínimo en el que opera la organización y esforzarse por comprender y dar respuesta a las expectativas que tienen sus grupos de interés en la sociedad.

La figura 6 expresa esta idea. A la imagen original he superpuesto las ponderaciones (en tantos por ciento) que suministra la fundación. Se puede observar que el modelo reparte la importancia por igual entre los agentes facilitadores y los resultados.

Lo más significativo es la repartición de las ponderaciones entre los nueve componentes. Así, por ejemplo, el aspecto más sobresaliente lo constituye la orientación hacia el cliente, mientras que lo menos importante es el impacto social. Este, además, no es medido en términos generales sino en un aspecto específico: el grado en que se cumplen las expectativas de los grupos de interés *para* la organización.

El modelo se articula en torno a la autoevaluación. Las instituciones que desean obtener la acreditación EFQM se someten a un proceso de evaluación interna con la generación de abundantes documentos y la implicación de un esfuerzo específico para que tanto los gestores como los miembros participen en estos procesos de formalización de la cotidianidad. Tras abonar los derechos correspondientes, los agentes externos acreditados inspeccionan la documentación y dictaminan sobre el nivel de excelencia alcanzado.



Recordemos la conclusión sobre los dos logros fundamentales de los modelos de calidad al uso: desvincularse del tipo de organización y del tipo de tarea que esta realiza. No importa a qué se dedique, el modelo vale para todo. Aun así, es difícil imaginar que un mismo modelo de calidad pueda aplicarse a una empresa como el Banco de Sabadell, a una Universidad como la University of Chester Southern, y a un gobierno local como el Ayuntamiento de Alcobendas. Sin embargo es exactamente lo que ocurre. Los tres ejemplos se encuentran seguidos en el listado de organizaciones que han recibido el calificativo de excelentes por la European Foundation of Quality Management²⁵. Para hacerlo posible, el modelo no puede atender en absoluto al cometido concreto de cada organización, sino a los aspectos generales de su dirección o su gestión.

Que un modelo de calidad afirme ser tan todoterreno como el EFQM lo hace demasiado general, es decir, poco útil en la práctica de las organizaciones o bien demasiado pretencioso para ser cierto por lo que pierde una credibilidad que precisamente debería constituir su fuerte. Esta crítica resulta demasiado general como para ser considerada con un mínimo de seriedad. Aun así, las reflexiones que siguen, compartidas con la literatura científica que circula sobre este asunto, añaden más dudas o certezas sobre la adecuación de tales modelos para el contexto universitario.

Llegamos a puerto: la Universidad

Hemos comenzado con una concepción de calidad muy asociada a las características tangibles de los productos y hemos aterrizado en un modelo que aspira a ser la referencia en la gestión de todo tipo de organizaciones, se enmarquen o no bajo el epígrafe de la empresa privada, y se dediquen a *producir* lo que sea.

Lo importante, llegados aquí, es señalar que son precisamente los referentes anteriores los que se están aplicando, literalmente o con algunas adaptaciones, al contexto universitario. La fuerte presión para configurar una Universidad perfectamente instalada en las dinámicas e intereses del mercado (Ponce, 2003) propicia naturalmente que los modelos de referencia para la educación superior sean también los que imperan en estos momentos en la dimensión comercial, lo que implica de lleno a la agenda de la calidad en las universidades (Filippakou & Tapper, 2008) en la búsqueda de excelencia como uno de sus objetivos fundamentales (Canals, 2003). Ciertamente, la Universidad es una organización que ha de ser gestionada de algún modo, por lo que no es asombroso que sea sensible a los movimientos que se establezcan en el campo de las gestiones de organizaciones. No obstante, es más que una organización, es más que una gestión y tiene o dice tener cometidos que difícilmente se adaptan a la orientación del cliente o del consumidor, tal y como se está forzando en estos momentos. Veamos estas circunstancias con algún detenimiento.

²⁵ Ver ww1.efqm.org/en/PdfResources/EFQM%20R4E%20updated%206april09.pdf

En este apartado entraremos en los puntos conflictivos que afectan a la traslación de los modelos CRM, TQM o EFQM al entorno universitario y sus cuestiones satélite. En concreto, mediante los siguientes subapartados, vamos a observar que

- la dinámica tiene mucho de efecto psicológico organizado a partir de discursos,
- los modelos son difícilmente falseables,
- la traslación literal implica la forma de concebir a los estudiantes,
- los mecanismos se implementan gracias a los procesos de moldeamiento y
- los intentos por generar evaluaciones de calidad satisfactorias al menos para una parte de los agentes implicados choca con el uso de los rankings.

El discurso de la calidad

Las iniciativas generadas en el entorno de la empresa se han exportado con éxito a otros ámbitos. El éxito no se refiere a los resultados que se han generado en cada organización, sino a la rápida expansión del modelo, desde a equipos de fútbol hasta a departamentos militares y centros educativos. Este panorama favorece el contagio en la Universidad, donde se está llevando a cabo lo que podríamos llamar una *traslación literal* del sistema, promocionando el triunfo de la perspectiva empresarial frente a la académica (Miguel y Apodaca, 2009). Quienes defienden el modelo del sistema de mercado como la mejor opción organizativa no tienen más que aceptar literalmente los movimientos y enfoques empresariales en el campo de la concepción y medición de calidad. Así, se considera que la competitividad entre universidades propiciará que estas ofrezcan más y mejores servicios a los estudiantes y que realicen con mayor calidad su función de formar personas de forma que quedarán atrás las instituciones más burocráticas y aferradas a la tradición, mientras que la cabeza estará ocupada por las universidades obsequiadas con el premio a la excelencia por sus clientes (Pérez, 2003), lo que no hace otra cosa que obedecer literalmente la visión ya expuesta de Samuel Pizar, donde el mundo está compuesto únicamente por dos grupos: los vencedores y los esclavos.

Frente a este panorama, las voces críticas abundan. Los modelos de calidad al uso cuentan con algunos inconvenientes intrínsecos y otros derivados de su aplicación en el ámbito universitario. Entre los primeros se encuentran la tendencia al discurso y las dificultades de falsabilidad.

Con respecto a la tendencia discursiva, Bolívar (1999) denuncia que el asunto de la calidad constituye fundamentalmente una estrategia basada en la impresión de los discursos, posean un contenido relevante o se encuentren vacíos. Lo que se deriva de ello son efectos psicológicos más que tangibles, de tal forma que de haber resultados positivos no sabemos si se deben al modelo de calidad que se está implementando o a la propia conciencia de proceso que se genera por estar

participando en la construcción de un imaginario colectivo orientado a tener presente el tema de la calidad. A ello habría que añadir que no sabemos si los buenos resultados, de haberlos, se deben a un trabajo bien hecho o bien al sistema de medida o a la selección de aspectos a medir. Más tajante e irónico resulta Jáuregui (2004) cuando en referencia a la construcción de los discursos afirma que “hablar de educación y referirse de inmediato al concepto «excelencia» y «calidad» es algo inevitable, porque sin estas referencias pareciera que no se está tocando el fondo del problema y da «caché» si se refiere a la educación universitaria. Para buscar esta utópica excelencia y calidad, se hacen foros, reuniones, conferencias con ponentes de otros países, porque siempre son más excelentes los extranjeros (cuya calidad es mejor cuanto peor dominen el castellano porque de esta manera nadie se entera de lo que dicen) que los autóctonos” (p. 236).

Los discursos como tales tienen una vigencia limitada. Llegan, inflaman, intentan ser concretados, se desinflan y quedan sustituidos por otros posteriores. Cumplen su misión fundamental cuando los miembros de la institución sienten que está ocurriendo o que va a ocurrir algo realmente importante. Este juego psicológico cuenta con efectos tangibles cuando la emoción compartida aumenta las energías individuales y colectivas dedicadas a la aventura común de la institución. Lo que destaca del proceso no es el contenido en sí del discurso sino su mera existencia, siempre y cuando se encuentre bien articulado y defendido, especialmente con el máximo respaldo por parte de las entidades de máximo prestigio, sean organizaciones o individuos concretos.

Esta dinámica ha sido estudiada por Birnbaum (2001) en términos de modas de gestión. En su trabajo se basa Temple (2005) para realizar un análisis de la implementación en el caso del modelo EFQM de excelencia. Según Birnbaum, las modas atraviesan con cierta nitidez cinco ciclos:

1. Comienzan cuando se considera que está teniendo lugar una fuerte crisis y se presenta el modelo de gestión como lo único que permitirá evitar la catástrofe, basándose en que el modelo está probado y en amplio uso. Además, está desprovisto de riesgos.
2. La siguiente fase es la de *evolución narrativa*. La organización se llena de discursos en defensa del nuevo modelo de gestión y de críticas al anterior, catalogado de obsoleto. Se organizan conferencias y actos diversos para exponer la buena nueva, sin encontrar actitudes críticas en el camino.
3. En la tercera fase se levanta cierta desconfianza pues no se observan cambios sustantivos. Los defensores del modelo piden paciencia, pues los efectos positivos requerirán un tiempo.
4. La cuarta etapa se caracteriza por un aumento de la frecuencia de los informes que muestran desencanto e insatisfacción y comienzan a escucharse las acusaciones de fraude.

5. La quinta y última muestra a los miembros de la organización acusando a los defensores de la moda fracasada de liderazgo pobre y exigiendo una rendición de cuentas. La moda declina de forma irreversible, se genera otra crisis y el terreno está abonado para el siguiente ciclo, si bien toda moda deja siempre algún poso sea para bien o para mal.

En base a ello, Temple observa lo que está ocurriendo en la Universidad a la luz de las adaptaciones del modelo EFQM de excelencia, la última moda en modelos de gestión para la educación superior. Su perspectiva no es halagüeña.

La adaptación corrió a cargo principalmente de la británica Sheffield Hallam University a lo largo de 2003. Defiende un proceso cuyo éxito depende de un buen equipo o comité de dirección, que ha de especificar su misión, ética, principios y valores, que ha de escuchar y aprender, que ha de contar con una clara estrategia orientada a los *stakeholders* (grupos de interés, presión y poder) y que debe encontrarse apoyado en encuestas y estudios de mercado. Desde entonces se han realizado diversas investigaciones. Uno de los aspectos relevantes encontrados es que el éxito del modelo depende de que se encuentre plenamente integrado en la cultura de la organización. Cuando es impuesto, no funciona. Sin embargo, este hallazgo va en contra de algunas características del EFQM de excelencia aplicado a las universidades, puesto que se basa en una estructura jerárquica y rígida de aplicación. Otros problemas identificados por Temple en su análisis de la *moda EFQM*, son:

1. No engrana adecuadamente con la realidad de la gestión en general.
2. No encaja en el contexto específico de la educación superior.
3. Afirma que existen vías no conflictivas para reformular la asignación de recursos y las escalas de prioridades de la organización, lo que viene a traducirse en una visión apolítica de la misma, sin que existan choques de perspectivas y objetivos.
4. El modelo defiende que hay resultados que son excelentes para todos los stakeholders (estudiantes, profesores, gobierno, contratadores...), lo que es imposible de observar en la práctica, ya que no solo los sectores entre sí mantienen diferencias apreciables en intereses, sino que lo mismo ocurre dentro de los sectores.
5. Defiende que el modelo no es de aplicación mecánica sino que requiere reflexión sobre riesgos, datos contradictorios, acciones, etc., pero termina concretándose en protocolos, formularios y modelos que abundan precisamente en la mecanización de los procesos.
6. En la educación superior ocurre que las múltiples actividades interactúan entre sí de forma interdependiente, de forma que una actividad simple de dirección afectará a todas las demás. El modelo de excelencia implica conocer

y sistematizarlo todo. Pero ello requiere una constricción que es opuesta a los enfoques de empoderamiento y creatividad, por lo que el intento puede generar una institución paralizada.

7. Aunque tal vez el desfase más sobresaliente es utilizar el modelo empresarial a diversos niveles:
 - a. “El cliente siempre tiene la razón” que, aplicado al esquema universidad-empresa que se ocupa de estudiantes-clientes, lleva a la conclusión de que el estudiante es el que ha de definir a la institución en términos de qué es lo que está dispuesto a pagar.
 - b. Aprender y enseñar se basan en comprar y vender, en esta ocasión competencias relevantes para la vida profesional.
 - c. La excelencia es vista como una característica neutral que no tiene que ver con el tipo de institución o con la disciplina, sino que se aplica igualmente a todas, incluyendo sus diversos elementos, como los estilos de liderazgo.

El modelo EFQM de excelencia en la Universidad se adecua perfectamente a la predicción de subida y caída de Birnbaum en todas sus fases. Quedan por ver las últimas. Una conclusión que establece Temple es que, para prevenir futuras modas, es necesario asociar las iniciativas a cada institución que sienta la necesidad de hacerlo y no como un componente de todo el sistema de educación superior. Esta conclusión, combinada con una actitud: gracias por el consejo, pero nosotros sabemos mejor cómo llevar nuestra institución.

Algunos problemas de falsabilidad

La falsabilidad, enunciada por primera vez por el filósofo austriaco Karl Popper, constituye un atributo atractivo para las teorías científicas que, si bien ha recibido muchas críticas, se encuentra fuertemente arraigado en la investigación. La falsabilidad de una teoría se refiere a la posibilidad de demostrar que es falsa. Si una explicación o un modelo se articula de tal modo que pueda demostrarse que no es cierto y, a pesar de ello, no se demuestra, entonces se afianza como un elemento de peso en el campo del saber en el que se inserte. Pensamos que las explicaciones, modelos o teorías que no pueden ser demostrados como falsos no por falta de evidencias sino porque su articulación lo impide, no son científicos sino que entran en el terreno de la fe.

El objetivo principal de una entidad con ánimo de lucro es obtener beneficios. No se trata de un juicio, sino de una constancia descriptiva. Es cierto que existe cada vez mayor presión sobre el ámbito empresarial para adornar el objetivo con procedimientos éticos e incluso con objetivos paralelos que directamente se han considerado para la colaboración en un mundo mejor, superando las ya estrechas consecuencias de la responsabilidad social corporativa (Francés, 2007). Pero es el

ánimo de lucro la única característica motivacional que es compartible por todas las empresas privadas. Desde ese afán unificador surgen los modelos de calidad, que buscan el incremento de los ingresos y el crecimiento de las empresas en un contexto de competencia. Para ello se han establecido indicadores, procedimientos que se suponen conseguirán ese objetivo general. Pero ocurre que la implementación, por ejemplo del modelo EFQM de excelencia, no es evaluable salvo transcurrido un dilatado periodo de tiempo, durante el cual su mantenimiento es una cuestión de fe. El sistema puede ser juzgado con relativa rapidez en términos de indicadores, por ejemplo, comprobando en qué medida la dirección de la empresa ha elaborado materiales y recursos informativos para todos los empleados. Pero hasta que no se observen los rendimientos económicos a largo plazo no se tendrán evidencias para valorar el modelo. Incluso en el caso de que tales rendimientos sean asombrosos, ¿serán debidos a la implementación del EFQM o a otras variables que han intervenido de forma paralela? Cabe esperar muchos efectos, como la influencia positiva de la motivación de gestión, fuera cual fuese el modelo aplicado, o la conciencia por parte de los empleados con respecto a la apuesta directiva, o la etapa de evolución que está atravesando la entidad, etc.

Traslación literal y papel de los estudiantes

Además de estos problemas de falsabilidad del modelo, se han vertido diversas críticas, la mayoría de las cuales se refiere a los errores de translación literal, algunos de los cuales he intentado mostrar en la tabla 9.

Tabla 9. Traslación literal	
Lo que en la academia es	Pasa a verse como
Educación	Inversión
Estudiante	Cliente/consumidor
Misión académica	Satisfacción clientes
Perspectiva académica	Perspectiva empresarial
Método académico	Excelencia
Universidad	Empresa
Verdad	Visión del cliente

Para algunos autores (por ejemplo, Winn & Green, 1998) el principal inconveniente de los modelos de calidad aplicados al contexto universitario –especialmente el rey de todos ellos, el EFQM de excelencia– es la asunción de que la relación universidad-estudiante es equivalente a la relación empresa-consumidor y, por

tanto, la satisfacción del cliente queda traducida a la satisfacción del estudiante, justificado en el principio de que el cliente siempre tiene la razón (Temple, 2005).

Se trata, sin lugar a dudas, de una asunción tan fundamental en el modelo empresarial como fuera de lugar en la Universidad, sustentado mediante una fuerte carga ideológica (Santos, 2009). En el seno de esta se puede observar la indecisión incluso terminológica, derivada de la distancia que separa una organización empresarial en general de una Universidad en particular. En esta, junto con la importación del concepto de excelencia que ya conocemos, se mantiene el significado de *profesor excelente* como aquel que domina la materia que enseña y el arte o la técnica de promover aprendizaje. Tal y como señala Corlett (2005), un buen profesor acomete de forma excelente tres tareas: docencia, investigación y servicio. Una docencia caracterizada por mantenerse al día, adaptar las nuevas tecnologías y mejorar de forma continua, por promover estudiantes también excelentes, con actitud lectora, escritora e investigadora. Una investigación basada en una actitud metodológica, propensión a comunicar procesos y resultados, erudición y búsqueda de los últimos trabajos realizados en su especialidad. Y un servicio que extiende sensiblemente su actividad de aula, biblioteca o laboratorio, tanto en el entorno académico como en el exterior.

En ese modelo de excelencia para el profesorado, muy asentado en el imaginario de la Universidad (al menos en los aspectos de docencia e investigación), no aparece el concepto “satisfacción del estudiante” más que en dos momentos. Por un lado constituye un efecto secundario deseable, generado a partir de una labor docente motivadora. Por otro, resulta en sí un componente fundamental en la motivación para el aprendizaje. Añadiría por mi parte un tercer argumento a favor de la satisfacción del estudiante: si la experiencia en la Universidad va a ser tan intensa y duradera, exigiendo muchos años de una época fundamental en la vida, qué menos que procurar experiencias gratificantes, incluso más allá de los objetivos de aprendizaje. Ejercer la ciudadanía responsable durante toda la existencia requerirá que en los procesos formativos las personas aprendan a combinar con éxito el esfuerzo y el placer, el sacrificio y el disfrute. Ello no resta un ápice a la necesidad de contar con informaciones desde los estudiantes, no tanto en calidad de clientes como de jueces. Proveen una visión de importancia básica para establecer juicios en torno a las actividades de las que constituyen los principales receptores: medios disponibles para el aprendizaje, recursos físicos, logísticos y humanos, características de la actividad docente, etc. La investigación de Bousada y Ketele (2006) es devastadora sobre este asunto, mostrando profesionales recién egresados desde su condición de estudiantes universitarios que expresan un marcado descontento con respecto a las evaluaciones de las que han sido objeto y del aprendizaje poco adaptado a la realidad a la que se enfrentan después.

No obstante, una cosa es atender deliberadamente la satisfacción del estudiante y otra muy diferente elevarla al rango de objetivo que mediatiza buena parte de la actividad institucional de excelencia. La información que suministran es insustituible,

como lo es la que proviene de una amplia variedad de fuentes. En tal nudo, el profesor sufre una indefinición de rol: ¿debe organizar el contenido de la materia y los recursos didácticos para incrementar el aprendizaje significativo o debe buscar la satisfacción del estudiante-cliente que será encuestado como medida principal en el proceso de valoración de la calidad docente?

La Universidad, entre otros aspectos, no se dedica o no debería dedicarse a fabricar símbolos o significados que se traduzcan en lealtad de los consumidores, traducible a su vez en ingresos futuros. La traslación literal de este motivo empresarial consistiría en mantener la fidelidad de los estudiantes de grado para que continúen realizando ingresos económicos en la institución durante toda su experiencia formativa, abarcando a ser posible el aprendizaje a lo largo de toda la vida, así como que constituyan clientes que contagien a otros clientes. Esta circunstancia es un anhelo comprensible desde el momento en que las instituciones universitarias no quedan cubiertas con los fondos del Estado y han de procurar su propia subsistencia económica buscando, entre otros motivos, ingresos por matriculaciones. Pero no es más que una imperfección del sistema y no una función deseable.

En este asunto, centrado en el estudiante como cliente, el análisis de Wareaas y Solbakk (2009) sobre los efectos de la traslación literal resulta particularmente interesante. El primer efecto observable es la fuerte competencia que se ha levantado entre las universidades de todo el mundo, intentado diferenciarse para atraer estudiantes. El segundo es la adopción de nuevas políticas que establecen cómo debe gestionarse una Universidad y que implican una transferencia de “buenas prácticas” desde el mundo de la dirección empresarial (*management*). El tercero es la absorción de nuevos vocabularios provenientes del lenguaje mercantil (Shumar, 2004), uno de los cuales es *branding*: conjunto de procedimientos para construir una buena imagen de marca, fenómeno que abordé en el marco de crisis. Las universidades están comenzando a preocuparse más por cómo son percibidas que por su propio significado. Esta preocupación creciente tiene efectos nocivos para el cometido de la institución. Por un lado se observa un desvío de esfuerzos hacia una misión imposible: conseguir que los miembros de la Universidad *vivan la marca*, uno de los objetivos procedimentales del branding. Por otro, resulta cada vez más evidente una euforia por la competitividad que está desvirtuando la misión supuesta en la Universidad como institución que lidera procesos de construcción del conocimiento y no de fidelización de clientes.

Las críticas se establecen, por lo general, desde la indignación y el temor de observar que la Universidad termine transformada en algo que no es o que no debería ser. Otro enfoque significativo es la preocupación por las repercusiones que las reformas y la inexistencia de reformas (las acciones y omisiones) tienen para la sociedad, la población, las personas. Así, el economicismo que alimenta la traslación literal lleva a una caza por la excelencia que genera, entre otros resultados, ex-miembros de la Universidad abocados al fracaso. “¿Quién se ocupa de los perdedores? ¿Quién atiende a los alumnos de esos centros de mala calidad? ¿Se

les deja al albur de su propia suerte? ¿Se espera a que lo resuelva el mercado?” (Puelles, 2009, p. 30). Los perdedores constituyen no solo un efecto secundario indeseable de la apuesta patológica por la excelencia, sino también la otra cara de una moneda que se maneja por el ansia en crear, captar o mantener a los mejores, asunto que nos ocupará más adelante.

Los estudiantes fracasados llevan en muchos casos la sentencia escrita en la frente, con pocas posibilidades de altos rendimientos debido, entre otros aspectos, a su procedencia social, herencia familiar o biológica. Malecki (2000), basándose en los conocidos trabajos de Foucault desde la perspectiva del ejercicio del poder, observa estos movimientos orientados a la búsqueda de calidad y excelencia mediante el control de quiénes acceden, quiénes permanecen y quiénes egresan en torno a cinco prácticas:

1. Admitiendo preferentemente estudiantes de *alta calidad*.
2. Eliminando lastre: estudiantes que han sido aceptados erróneamente, tal y como se va demostrando con su rendimiento posterior.
3. Aumentando las exigencias en formato de cursos, habilidades o competencias mínimas, etc.
4. Adoptando medidas evaluativas previas al egreso.
5. Centrando el aprendizaje en las modalidades de enseñanza y no en las particularidades de quienes aprenden.

Moldeamiento

“La categoría calidad es usada por el discurso neoliberal como un instrumento de legitimación para la aplicación de premios y castigos en la tarea de disciplinar a la comunidad educativa para que acepte la reforma.” (Puiggrós, 1996, p. 8)

Hay que tener muy presente el principal efecto que posee la implementación de un modelo de calidad: moldea la conducta de las universidades. Los modelos establecen criterios sobre qué es lo importante y, por omisión, qué no. Los miembros de las universidades tenderán a comportarse en la medida en que se reciban refuerzos, como son las acreditaciones, habilitaciones, reconocimientos oficiales, prestigio académico, incrementos salariales, incentivos de poder, etc. Como cabe esperar, se observan y seguirán observándose disidencias, resistencias, oposiciones y esfuerzos en propuestas alternativas, pero el grueso universitario, su gobierno y buena parte de los miembros de la institución habrán apostado intensamente por construir la Universidad que definen los modelos de calidad al uso.

Desde el poder de la posición que permite definir los estándares a seguir, se moldea la producción científica. El agente investigador adapta su comportamiento a

estos criterios (Macfarlane, 2005), mediante los aparentemente irresistibles mecanismos de refuerzo: subvenciones a la investigación, vías para la publicación en revistas de impacto, reconocimiento institucional de la valía investigadora, acreditaciones de calidad en la investigación por los organismos específicos, plazas de investigación o de profesorado, carrera académica, incentivos económicos, cargos de poder institucional, prestigio. Estos mecanismos se refuerzan unos a otros y se apoyan unos en otros. Entrar en el juego implica fortalecer estos procedimientos, perpetuarlos y legitimarlos. Los mecanismos no son éticos porque, como hemos visto en el capítulo anterior, la ética es expulsada del procedimiento mediante el argumento de que la ciencia no tiene competencia en asuntos de ética. Esta es una especialidad académica, una responsabilidad de liderazgo político o un asunto privado. Se da entonces la circunstancia de que el agente investigador implicado en el diseño de un circuito electrónico que permite bautizar como “inteligente” a un arma, entra perfectamente en el juego de la “ciencia de calidad”. Pero las personas que se han implicado en ayudar a las mujeres de un barrio de la ciudad a tomar las riendas de su destino, enfrentándose a los retos que la práctica impone a los modelos teóricos, no encuentran con esa misma facilidad las subvenciones, no cuentan del mismo modo con revistas de impacto, no quedan fortalecidas con el mismo nivel para optar a las convocatorias de plazas. Son repudiadas por el sistema de refuerzos. Se establece entonces una importante criba: solo pasarán quienes dejen los escrúpulos a un lado o quienes consigan combinar una doble personalidad (de día hago currículum, de noche me implico en la sociedad, desde el conocimiento científico). En todo ello, la sentencia resulta finalmente sangrienta. Los mensajeros del poder no hablan de vivir a espaldas de la sociedad, de venderse al mejor postor, de ceder sin resistencia al ímpetu sencillo de los estándares definidos a distancia, sino que hablan de excelencia, calidad, progreso, adaptación, avance, servicio.

Lo más llamativo del formato que adquiere esta versión de moldeamiento es haber conseguido el desplazamiento de la carga de responsabilidad. Las instancias que definen los estándares quedan libradas y sitúan la responsabilidad en la consecución de los objetivos de calidad hacia los centros y sus miembros (Puelles, 2009). Así, aunque políticos, empleadores y educadores no coinciden necesariamente acerca de los indicadores, del mismo modo que entre disciplinas y entre sectores profesionales (Morley & Aynsley, 2007), es el criterio de los diseñadores el que impera, frente a un mapa de intereses que se muestra especialmente complejo (Silvio, 2006). La situación es peculiar: un primer grupo selecciona los objetivos a conseguir, un segundo grupo diseña los mecanismos y el tercero, el más grueso y que constituye la población que lleva adelante la cotidianidad de la institución, no solo es presionado directa e indirectamente para llevar al puerto esperado el barco de los nuevos diseños, sino que el diseño contempla también que la responsabilidad del proceso y de los resultados se encuentran íntegramente en este tercer grupo. Lo más asombroso de todo, al menos a mis ojos, es la pasividad con que los integrantes de esta porción voluminosa asumen su papel. Alderman y Brown (2005) se preguntan, en referencia a la comprobación del grado de cumplimiento de

la responsabilidad, ¿quién inspecciona a los inspectores? A lo que añado ¿quién pone a debate la labor?

Si el moldeamiento es tan efectivo como parece ser, se requiere incluir en los parámetros que definen los criterios de refuerzo aspectos directamente relacionados con el bien común, como es propuesto, entre otras iniciativas, por la Declaración de Talloires abordada ya en el marco institucional. Desde esta perspectiva, no es tanto que las universidades hayan de lograr que sus miembros sientan inequívocamente atractivo el servicio a la comunidad, más allá de sus hábitos de publicación o excelencia docente (Borba, 2001), sino que esa actitud y los hábitos de excelencia trabajen en el mismo bando.

Sobre el uso de ranking

“Vilipendiados por los críticos, pero aceptados con gusto por los padres de los estudiantes, comenzaron a aparecer sistemas de rankings copiados unos de otros en todo el mundo, poco después de que se introdujeran las matrículas pagadas o de que estas se incrementaran. En todas partes donde ha surgido una clasificación, esta ha sido recibida con una mezcla de entusiasmo por parte del público y con inquietud en las instituciones” (Usher y Savino, 2006, p. 33).

Cuando los discursos y las explicaciones se vuelven demasiado complejas, las personas solemos implorar simplicidad. La calidad está muy bien. La excelencia todavía mejor. Pero no me compliques en exceso la existencia. ¿Para qué sirve? Pongamos por caso que he de contratar a una persona que se ha formado en la Universidad, ¿a quién selecciono? Si utilizo la institución de la que egresó como criterio, ¿cómo concretar mi decisión? Si quiero ir a estudiar a una institución de educación superior, ¿a dónde voy?

No solo los gestores y miembros de las universidades tienen un interés claro por conseguir de sus instituciones las mayores cuotas de calidad a las que puedan aspirar y, de paso, hacerlas públicas para obtener beneficios de ello. También el Estado, los empleadores y tanto los estudiantes como sus familias han adquirido un papel de importancia creciente, con cada vez mayor eco en la atención que les procuran los analistas de la educación superior, más dedicados que nunca al asunto de los stakeholders, quienes han irrumpido con notable protagonismo a partir de las reformas (Musial, 2010). Lamentablemente, otros colectivos poblacionales y otros sectores permanecen ausentes, como ocurre con movimientos sociales y, en general, organizaciones de la sociedad civil, agentes fundamentales para entender no solo el presente sino especialmente el futuro, pero que no han sido considerados hasta la fecha como interlocutores válidos.

Cuando familias y empleadores aparecen en escena, los mecanismos de medición y publicación de criterios de calidad cambian drásticamente, tornándose más simples y, con ello, injustamente menos realistas o adaptados a las situaciones

complejas en las que desarrollan su labor las universidades. Al hilo de esa simplificación, lo que se ha puesto de moda es la existencia (exposición y utilización) de tablas de posiciones (*league tables*) y rankings.

Ambas herramientas constituyen productos publicados donde cada elemento analizado (universidades, por ejemplo) se expresa con alguna información sobre el grado en que consigue los criterios de calidad utilizados, pero constituyen sistemas muy diferentes (Bernasconi, 2006). En las tablas de posiciones, la información es algo más variada y puede consistir en varios campos o columnas con puntuaciones. Quien tenga interés en consultar y decidir, buscará las instituciones que le motiven y leerá en las casillas de las tablas las puntuaciones que les corresponden en cada uno de los conceptos considerados. Por ejemplo, la tabla puede incluir precio de matrícula, número de estudiantes por profesor, de publicaciones en biblioteca, etc.

Los rankings constituyen una simplificación mayor. No suelen contener información numérica sino únicamente un listado ordenado de instituciones. Utilizan información similar a las tablas de posiciones, pero la procesan, aplicando a cada variable, campo, característica o columna una ponderación, peso o importancia. Conjugando ponderaciones y características, cada institución obtiene una puntuación única que la sitúa en una posición concreta en el listado. Así, los rankings, en el colmo de la simplificación y manejabilidad, proveen la oportunidad de identificar qué Universidad es la mejor, cuáles le siguen, cuáles están en la cola, etc., pero no por qué está ahí.

En todos los países que conozco existen programas de radio desde los que se escuchan canciones ordenadas según lo *buenas* que son. Ocupar durante semanas los primeros puestos de la lista es considerado comúnmente un indicador válido de que se trata de una pieza de valor. No obstante, multitud de intérpretes tienen inviable acceder a esa ventana radiada, las casas discográficas pagan para que se emitan sus canciones y el gusto de locutores y locutoras deja también una fuerte influencia. Con todo ello, ¿es realmente *limpio* el proceso en el sentido de que no hay más peso que la calidad de una canción para entender el puesto que ocupa en el ranking? ¿Qué es *calidad de una canción*? Lamentablemente, los listados de universidades están siguiendo la misma lógica, alimentando los mismos ciclos cerrados y prácticamente imposibilitando que existan movimientos en los primeros puestos de las *mejores* universidades del mundo.

Buena parte de la literatura sobre el tema se ha centrado en el sistema institucional tal vez más robusto en términos de acceso a información sobre calidad de universidades, la web de la Teaching Quality Information (TQI)²⁶ de Reino Unido (Alderman & Brown, 2005).

Morley y Aynsley (2007) realizaron una extensa investigación acudiendo a potenciales usuarios de sistemas de calidad para observar en qué medida conocían y

²⁶ www.tqi.ac.uk

utilizaban los esfuerzos institucionales realizados en esa materia. Su estudio se centró en Gran Bretaña y la TQI y encontraron resultados interesantes. Ocurre que los empleadores desconfían (en torno al 40%) de esas herramientas que en parte conciben como productos de marketing de las instituciones de educación superior. Confían más en su conocimiento tácito que en el codificado en tales sitios.

La mayoría (80%) dicen que el mejor juicio sobre una institución es su reputación, asentada en buena parte en comentarios de pasillo, rumores, noticias de terceros, etc. Por ello concentran su atención de contratación en una pequeña élite de universidades, las de mayor prestigio, tal vez como una medida para reducir la diversidad y la complejidad, por lo que reciben especialmente bien los rankings.

Tal vez por esta razón, las tablas de posiciones tienen poco éxito y sucumben frente a la creciente popularidad de los rankings, a pesar de los importantes inconvenientes que padecen, tales como (Fernández, Martínez y Velasco, 2006):

1. Cada Universidad es peculiar y cuenta con sus objetivos específicos, por lo que los intentos por compararlas exigen simplificar en exceso.
2. Los rankings no entran en profundidad. Así, consideran el gasto que se realiza pero no la eficiencia en el gasto.
3. Las posiciones de las universidades suelen sufrir importantes variaciones año tras año, si bien las universidades no cambian con esa rapidez.
4. Carecen de un sustento teórico fuerte para su concreción de calidad.
5. Es muy discutible y discutido:
 - a. La calidad de los datos que utilizan.
 - b. Las variables que seleccionan.
 - c. Las ponderaciones aplicadas sobre las variables.
6. Muchas características relevantes no se consideran porque no son cuantificables.
7. Su utilización es contraria a la promoción de diversidad que se manifiesta en las diferentes iniciativas internacionales, pues tiende a homogeneizar.
8. Dos universidades situadas en posiciones muy distintas en un ranking pueden contar con puntuaciones estadísticamente similares, si bien esta información no está accesible para el lector.

El problema fundamental de los rankings es que requieren un sistema unívoco de medida que parte de ponderaciones que aplican quienes los hacen (en su mayoría, empresas de publicidad comercial). En la práctica esto implica la implantación de un modelo concreto de calidad que no tiene por qué ser compartido ni por las instituciones ni por los usuarios, en el caso de que reflexionaran sobre ello. “Evidentemente, la elección de los indicadores y la ponderación para cada uno produce una enorme

diferencia en el resultado final. No es una exageración decir que cuando los editores publicitan su producto como la guía «de las mejores» instituciones, son ellos mismos los que, en general, deciden cuál es la mejor, simplemente a través de su elección de los indicadores y coeficientes de ponderación” (Usher y Savino, 2006, p. 37). En la práctica, pues, los esfuerzos por reflexionar y acordar criterios por parte de instituciones, empresas e intelectuales terminan siendo sustituidos, en la dinámica de los rankings, por los propios sistemas de referencia de sus diseñadores. No es de extrañar, pues, que muchos autores pongan en duda la calidad de estos recursos. Se ha llegado a encontrar en las primeras posiciones de tablas específicas a instituciones que no ofrecen ese tipo de estudios (Morley & Aynsley, 2007). Otras, incluso, se niegan a participar en esas tablas por lo que se carece de información contrastada sobre ellas.

Al analizar los resultados es fácil observar que *Oxford* y *Cambridge* en el Reino Unido; *Harvard*, *Yale*, *Princeton*, *MIT* y *Stanford* en los Estados Unidos de Norteamérica; *Peking* y *Tsinghua* en China y la Universidad de Toronto en Canadá son las instituciones que invariablemente ocupan las primeras posiciones en los rankings universitarios. Tal circunstancia podría llevar a un par de conclusiones emparejadas. Por un lado, si los rankings coinciden es que utilizan argumentos de peso a los que han llegado por caminos diferentes, lo que constituye en sí una buena garantía. Por otro, está claro cuáles son las mejores instituciones del mundo, ya que se encuentran siempre encabezando los listados. Sin embargo, recordemos la sentencia de Usher y Savino (op.cit.) que denuncia cómo las diferentes entidades que publican rankings copian no solo criterios sino también resultados unas de otras, por lo que la primera conclusión cae. Con respecto a la segunda, los mismos autores advierten que las ponderaciones se deciden de tal modo que los resultados más sobresalientes no difieran con respecto a lo esperado. Sinceramente, si realizáramos una clasificación donde las universidades de prestigio más aceptado en el mundo, las mencionadas al inicio de este párrafo, no ocuparan las primeras posiciones, el resultado gozaría de una baja credibilidad ante auditorios acostumbrados a otra cosa y que esperan otra cosa.

A vista de pájaro

La aspiración de calidad es legítima. Hay que entender que una institución que ha de realizar una labor de amplia trascendencia social aspire a llevarla a cabo de la mejor forma posible. Si “de la mejor forma posible” significa calidad, bienvenida sea.

Lo que hemos observado hasta el momento es que la calidad y el trabajo bien hecho no tienen por qué ser la misma cosa. El quid de la cuestión no es el término. Este alimenta discursos y estos no significan calidad en sí mismos. Lo principal es el significado, a qué cosa estamos llamado calidad, con qué enfoque y cuáles los procedimientos que pueden añadir alguna garantía a la legítima aspiración de calidad.

Los modelos generados en el mundo empresarial cuentan con objetivos a largo plazo muy diferentes a los que debe identificar la institución universitaria. Hablamos de

vender, tener ingresos, fidelizar clientes, conseguir la satisfacción de estos como una garantía de ingresos futuros, incrementar beneficios y poner en marcha todos los procedimientos, herramientas intermedias que puedan acercarse a los objetivos. Pero son elementos propios del entorno empresarial, elementos que le han procurado grandes éxitos, si bien también grandes fracasos. La Universidad es otra cosa. Lo que busca es construir conocimiento pertinente a los problemas a los que se enfrenta la sociedad y a los que se enfrentará antes de que tomen forma. Este conocimiento se articula a partir de los procesos de investigación, docencia y servicio a la sociedad desde el ámbito institucional. Ya abordamos estos aspectos en capítulos anteriores y volverán a tomar visibilidad expresa en los venideros. Si los objetivos no son los mismos, todo intento por integrarlos para aplicar un mismo modelo de calidad es forzar en exceso las intenciones y los mecanismos. Por supuesto que Universidad y empresa son organizaciones y que toda organización se enfrenta a un monto común de retos. Reducir la gestión de una institución a lo que cuentan todas en común es defraudar el interés por realizar bien el trabajo, puesto que el grueso de las características, que habitan en la dimensión de las peculiaridades de cada organización, permanecen ausentes de las indicaciones del modelo.

A pesar del trato que ha recibido aquí, la excelencia no solo es concebida como sobresalencia, en el sentido que refiere el diccionario de la lengua. También se va asentando la versión de “ejecución de máxima calidad en los cometidos de la institución”. En la defensa de este frente, no solo se encuentra ausente el acicate de la competencia, sino que el principal motor de la excelencia es la colaboración, el contagio y el apoyo mutuo. Es fácil observar que este uso del calificativo excelente suele venir acompañado por una visión de la Universidad especialmente comprometida con el bien común. No se ciñe a un estilo de gestión o al cumplimiento de protocolos. Habla más bien de actitudes pro-activas en torno a la construcción de una sociedad mejor, con un objetivo final claramente ético. Así, por ejemplo, Alonso (2003), en la defensa de una educación ética plantea la necesidad de que se trabaje por la excelencia tanto en el ejercicio de la profesión como de la vida. Cunningham (2007) deplora el uso que se está haciendo del atributo y propone acercarse, como alternativa, a una Universidad con objetivos de justicia social. Y Ellacuría (1999) considera que excelencia y compromiso político no partidista sino basado en el conocimiento son dos aspectos de la misma visión sobre la Universidad, pues ambos “en vez de excluirse se potenciarán mutuamente, y de esta potenciación sacaríamos una mejor Universidad y una mejor política” (p. 202).

Hemos entrado en contacto con algunas críticas vertidas sobre las intenciones, materializadas al día de hoy, de trasladar las concepciones empresariales al ámbito universitario. Antes de pasar a realizar algunas propuestas positivas es importante entrar más de lleno en el concepto fundamental sobre el que se asientan, al menos de forma manifiesta, todas estas iniciativas: la excelencia, la sobresalencia o la cualidad de ser mejor. A su vez, subyace a estos modelos un marco ideológico de tintes darwinistas, donde la apuesta por los mejores hará evolucionar la sociedad. Ocupémonos de ello.

Darwinismo en la Universidad

Javier tenía que hacer un trabajo para la escuela. Necesitaba algunas yerbas y hojas. Salimos entonces hacia el campo. Por el camino me contó algunas cosas que había aprendido en el colegio. Lo que más le preocupaba en esos momentos era el mecanismo de selección natural que divulgó Charles Darwin tal y como se lo habían explicado. Hablamos sobre mutaciones, selecciones y evolución de las especies. Me interrogó sobre los mamíferos, los cuellos de las jirafas y esos ejemplos que suelen ponerse siempre cuando alguien explica el asunto. Sin ser conscientes del proceso, la conversación derivó hacia el terreno del darwinismo social.

“Papá, si la selección natural es un mecanismo que consigue que la especie mejore porque selecciona a los mejores, y si la sociedad de las personas protege a quienes no son los mejores porque es lo justo, entonces la sociedad ha parado la evolución. A mi me gusta pensar que lo que está haciendo la sociedad es bueno, pero no me gusta la idea de que se haya parado la evolución.”

Mi hijo tiene once años. Algunas personas que lean estas líneas pueden preguntarse qué hace un niño de su edad planteando esas cosas. No obstante, es precisamente a esa edad cuando tiene sentido enfrentarse por vez primera a tales asuntos. Después, cuando el tiempo amontona años, seguimos más la inercia de nuestra ideología que una limpia curiosidad por comprender. Importar directamente al funcionamiento social el método que ha regalado jirafas a la naturaleza es algo que obedece a la ignorancia o al interés de utilizar un argumento biológico para justificar un orden social que complace a quien utiliza tal importación. Álvarez y Svejenova (2003), por ejemplo, recurren a la “natural agresividad de las personas” para justificar el sistema de mercado basado en la ambición individual y la competitividad, como mecanismos naturales que posibilitan el progreso. Lindblom (2002) hace otro tanto cuando indica que el darwinismo explica el ajuste mutuo entre ambiciones individuales como base del mercado. En otro sentido, Rivaya (2001) denuncia que el darwinismo social es una creación de la burguesía para justificar la existencia del Estado como represor de la natural agresividad humana, aunque el darwinismo justifica mejor la colaboración que la competencia, puesto que las especies con mayores probabilidades de supervivencia son aquellas donde existe colaboración entre sus individuos, algo en lo que también insiste Gualda (2001). En palabras de Maturana y Varela (1990): la “visión de lo animal como lo egoísta es doblemente falsa. Primeramente es falsa porque la historia natural nos dice por donde quiera que queramos mirarla que no es así, que las instancias de conductas que pueden ser descritas como altruistas son cuasi universales. Es falsa, en segundo lugar, porque los mecanismos que se pueden postular para entender la deriva animal no requieren en absoluto esa visión individualista en que el beneficio de un individuo requiere el daño de otro, por el contrario, sería inconsistente con ellos” (p. 171).

Un uso sesgado y erróneo del darwinismo, pues, podría orientarse para justificar que la sociedad, en la búsqueda de perfección, en su natural camino hacia la

evolución y el progreso, deje atrás a las personas que obstaculizan ese objetivo suficientemente biológico como para ser aceptado como inevitable y no sujeto a voluntad. No es que *podría*, ocurre.

Con cuatro años de edad, Javier intentaba convencer a un vecino, de ideología claramente conservadora, para que asistiera a las manifestaciones de protesta contra las guerras. No me cabe duda acerca de las buenas intenciones prosociales de mi hijo. Su interrogación se establece en un plano intelectual, pero tiene consecuencias fáciles en el ético. Así que intenté explicarle por qué esa forma de concebir la historia tiene errores en varios puntos: el concepto “mejor”, el papel del entorno, qué es evolución y quién evoluciona. Utilicé un recorrido que me pareció adecuado para un niño de once años. No me cabe duda de que sigue siendo válido para los adultos, observando cómo estos utilizan con sesgo el darwinismo en el plano social y justifican, con ello, la injusticia.

Cuatro moralejas sobre ratones, lobos y bosques

Hace mucho tiempo, en un bosque lejano, vivía una gran familia de ratones verdes. No se sabe cuántos eran. Muchos, sin duda. Gracias a su color, era difícil que los depredadores los localizaran. El bosque era muy verde. Cuentan que de vez en cuando nacía un ratón marrón. El animalito se hacía mayor. Pero rara vez sobrevivía. A los lobos comedores de ratones les resultaba fácil observar la mancha marrón corriendo sobre un fondo verde. Alguno conseguía llegar a la edad adulta y tener descendencia. Sus hijos, preciosos ratoncitos, eran verdes o marrones. Los primeros no tenían problemas para sobrevivir. Los segundos rara vez tenían la suerte de sus padres. Como resultado, año tras año, lustro tras lustro, la gran familia seguía siendo verde.

Algo comenzó a ocurrir. El clima fue variando. El equilibrio del agua sufrió cambios. Algunas especies de plantas comenzaron a invadir el espacio y otras mutaron. Tras un tiempo, el bosque fue dejando atrás el intenso verde y abundando cada vez más en el pálido marrón. La gran familia ratonera vivió el efecto, generación tras generación, con importantes consecuencias.

Los ratones que nacían marrones, poco a poco fueron aumentando sus posibilidades de éxito. Los que nacían verdes sufrían el proceso contrario. Llegó un momento en el que los depredadores observaban con facilidad manchas verdes desplazándose sobre un fondo marrón. Unas generaciones más tarde, la gran familia de ratones mostraba un inequívoco tono solidario con el bosque. No se observaba, salvo alguna rara y esporádica excepción, ningún animalito verde correteando entre la espesura.

Esta historia, Javier, tiene varias moralejas en la línea de los interrogantes anteriores.

Pensemos, por ejemplo, en qué cosa es esa de “ser mejor”. Nadie es mejor que nadie en sentido absoluto. Pero unos ratones estaban mejor preparados que otros

para *sobrevivir en su entorno*. El atributo solo tiene sentido cuando se refiere a la *relación* entre los elementos y no a uno de ellos por separado. En el inicio de la historia, los verdes no eran mejores que los marrones en términos absolutos sino con respecto a las probabilidades de sobrevivir. Recuerda ahora que el bosque cambió de color y, a partir de ese momento, el atributo de ser mejor o de ser peor se intercambi6 entre los ratones de colores diferentes. Luego, moraleja 1: *el atributo mejor no se refiere a un individuo sino a una relación*. Y moraleja 2: *el atributo mejor no es el resultado de un juicio absoluto sino relativo a las condiciones del momento*.

Con respecto a ese atributo hay otra consecuencia relevante. Mañana el bosque puede volverse de nuevo verde. ¿Qué es la evolución entonces? ¿La supervivencia de los mejores? ¿En qué quedamos? ¿Los mejores son los ratones verdes o los marrones? Si aun así insistimos en ello, hay que hacer puntualizaciones. La naturaleza está en movimiento continuo. Si las especies se dedican a la adaptación, irán variando en función de los cambios del entorno. Pensando en un criterio como la velocidad o éxito de adaptación, una especie podría llegar a ser evaluada como mejor que otra si la primera cuenta con más probabilidades de éxito al ser más capaz de adaptarse a los cambios del contexto. Pero hablamos de especie, pues tal característica no está en poder de los individuos tomados aisladamente. Si un rat6n nació verde, verde se queda, aunque la especie de ratones pueda llegar a ser marr6n tras varias generaciones. Así pues, moraleja 3: *en la evolución si algo es mejor es la especie, no los individuos; y estos aportan su función según las condiciones del momento*.

Antes de establecer conclusiones demasiado rápido, Javier, recuerda que no estamos hablando todavía de personas y de la sociedad, sino de animales y naturaleza salvaje.

Otra puntualización tiene forma de interrogación: el mejor ¿en qué? Ser mejor es el resultado de un juicio que se establece según unos criterios concretos con respecto a una forma concreta de mirar algo concreto. Al variar el criterio, la mirada o el asunto sobre el que se aplica, observaremos que el atributo “mejor” califica a quienes no lo reciben en otras circunstancias. Así, cuando el bosque era verde, los ratones de ese color eran mejores desde el criterio de la supervivencia de la especie, pero los marrones eran los mejores si el criterio es la supervivencia de la especie de lobos. Por tanto, moraleja 4: *el atributo mejor depende del criterio utilizado para el juicio*.

Y tres aspectos para comprender

Si aplicamos estos mecanismos y significados al funcionamiento de la sociedad, hay tres aspectos que me parecen muy dignos de mención: la diversidad frente a la relatividad del atributo “mejor”, la libertad y la entidad que evoluciona.

Imagina por un momento que, en ese tiempo en el que los ratones eran verdes, la selección natural fuera tan drásticamente efectiva que no hubiera dejado ninguna

huella genética capaz de propiciar individuos marrones. Si la suerte no acompañara creando aleatoria y esporádicamente esa mutación marrón, la adaptación de la especie al entorno se habría visto seriamente comprometida al cambiar el color del bosque. Así que la moraleja está clara: es necesario procurar siempre variabilidad, estimular el azar, preparando a la especie para afrontar con éxito los cambios del entorno. Sin mutación no hay selección. Aplicando esto a la sociedad, esta debería comportarse como una excitante estimuladora de la diversidad. Debería implicar esfuerzos en evitar que lo diferente desaparezca y se vista de algo homogéneo, según la dominancia del momento. Algo así dice Wagensberg (1985) cuando afirma que la complejidad del organismo (individual o colectivo) ha de ser siempre superior a la complejidad del entorno para enfrentar retos con esperanzas de éxito.

El aspecto de la diversidad choca frontalmente con la apuesta absoluta por los mejores. Cuando se habla de *mejores* y ya está, se está considerando que el atributo habita en ellos en lugar de en la relación, se está considerando una única forma de observar el contexto y se está aplicando un único criterio. Todo lo que no se adecue a ese trío de elementos de poder será penalizado directamente (castigo y separación) o indirectamente (ausencia de refuerzos y oportunidades).

El ejemplo de los ratones es muy limitado. Va precisamente de ratones. Algo nos pasa a las personas que supera con mucho la situación descrita en el bosque: somos libres. Como decía Paulo Freire (por ejemplo, 2001), las cosas *no son* sino que *están siendo*. Somos artífices de nuestra historia, no víctimas de ella. Somos quienes construimos el entorno, no el resultado de un fatalismo biológico. En lugar de seleccionar individuos muy peludos que sobrevivan a las inclemencias del tiempo, lo hemos hecho diferente, inventando ropa, que además podemos escoger en función del clima, de la estación, del momento del día... Podemos permitirnos el lujo de equilibrar la adaptación entre las dos partes. La situación de la gran familia ratonera se encontraba muy descompensada: todo el peso de la adaptación corría a costa de ella. El bosque tenía siempre la voz de mando. La sociedad ha tendido al otro extremo: suponer que nuestro entorno es ilimitado y que podemos hacer con él lo que nos plazca, ignorando su capacidad acotada (por ejemplo, Manzano-Arrondo, 2007). Cada vez tenemos más claro que la solución se encuentra en el equilibrio, en una relación respetuosa con el medio en la que construimos contextos con plena consciencia de límite. En cualquier caso, la libertad de construirnos, de hacer entorno, sociedad y mundo, es algo solo al alcance de esta humanidad en pañales, lo que dispara las posibilidades mucho más allá del estrecho corsé del darwinismo biológico.

La tercera consideración se refiere a preguntarnos por qué cosa es la que evoluciona. Es importante tener en cuenta que el cerebro (y el resto del organismo) de las personas no ha sufrido ningún cambio sensible desde los antepasados que pintaban en las cuevas de Cro-Magnon. Somos tan *homo sapiens sapiens* como los ancestros de aquellas épocas prehistóricas. Imagina por un momento que

pudiéramos hacer realidad el célebre sueño de la máquina del tiempo. Retrocedemos lo suficiente como para traer a la actualidad a un niño recién nacido desde aquella cueva. Una familia andaluza lo adopta. Se cría en un barrio de Cádiz. Este niño tiene tantas probabilidades de culminar de mayor un doctorado por la Universidad de Salamanca como su vecino. Por el mismo motivo, si el niño del vecino, recién nacido, fuera transportado a Cro-Magnon, no haría chirigotas de mayor ni llevaría un programa de radio comentando los partidos de fútbol, sino que pintaría piedras con grasa y sangre de animales.

Las personas como individuos no han evolucionado. Tampoco nuestra especie. Pero la sociedad, sí. Y mucho. La evolución no se ha parado. Muy al contrario, es objeto de una aceleración vertiginosa. La sociedad ha generado dos importantes cambios para el darwinismo biológico: la libertad para configurar su relación con el entorno y la evolución colectiva sin modificación perceptible de la base genética. En estas condiciones, queda fuera de lugar utilizar argumentos biológicos para justificar modelos de orden social y premiar a *los mejores* según el criterio de moda, sea cual fuere en cada momento y según cada pensamiento dominante necesariamente pasajero. Si cambia la sociedad sin que lo haga la base biológica de sus miembros, nuestras reflexiones no tienen sentido en el campo biológico sobre la selección de los mejores y la perpetuación de sus genes, sino que deberían instalarse en qué características deseamos para la sociedad-mundo. Definémoslas y nuestra libertad podrá trabajar para hacerlas realidad. Repito: libertad y sociedad. Al tomar solo un componente de este par, el resultado se desvirtúa sensiblemente.

Lamentablemente, lo que no hemos conseguido todavía es desvincularnos de la tiranía de las jerarquías. En lugar de superar el invento genético, nuestra comodidad ideológica ha buscado referentes biológicos para justificar la desigualdad de poder. Nuestra sociedad, en muchos aspectos, es una factoría de desequilibrios. Y la Universidad trabaja con vehemencia en ello.

Oportunidades para el mejor

La creencia en una sociedad que evoluciona gracias a que tiran de ella los mejores se encuentra fuertemente asentada. La forma de concebir la evolución, quién evoluciona y qué es ser el mejor son fundamentos para esa creencia. Y definiendo que se trata de una falacia, en el sentido que el diccionario señala para ese término: una creencia *intencionadamente* falsa. Es obvio que viene muy bien para algunas personas, casualmente las que han sido calificadas como mejores o las que aspiran a serlo. Así que necesitamos algunas nociones para terminar de concebir con un mínimo de comprensión este asunto de los mejores.

Esta falacia ha tomado forma en el modelo (o los modelos) de igualdad de oportunidades, que han terminado absorbiendo las pretensiones de igualdad en la gestión social dominante (Ellison & Ellison, 2006). Bebe directamente de las ideas liberales y neoliberales, según el modelo concreto, por lo que también se

le denomina igualitarismo liberal o liberalismo igualitario (Loewe, 2007). Básicamente se expresa en dos momentos (Roemer, 2000):

1. Allanar el terreno. Todas las personas han de encontrarse en las mismas condiciones de partida para la siguiente fase.
2. Competir. Desde esa igualdad de partida, el punto de llegada está al alcance únicamente de los mejores.

De este modo, la *igualdad* de oportunidades necesita y construye *desigualdad*. Necesita desigualdad para que exista motivo en la competición. Y genera desigualdad de acceso a resultados, pues la sociedad debe guardar recompensas únicamente para los mejores (Fernández, 2000) que tirarán del carro de la sociedad con evidente desigualdad resultante (Vidal, 2005).

Es llamativo, como poco, que la aspiración de justicia de la sociedad que deriva hacia la defensa de la igualdad termine requiriendo y construyendo desigualdades mediante la defensa del modelo de igualdad de oportunidades. Son muchos los problemas que confluyen en este resultado final, partiendo ya de las dificultades para medir las oportunidades (Deere & Welch, 2002). Pero el aspecto que más me preocupa al respecto es el corazón del modelo: qué cosa es esa *del mejor*.

Ya hemos visto, mediante la narración breve sobre los ratones y el bosque, algunas importantes limitaciones conceptuales que tiene el modelo. Pero no hemos entrado en la cuestión de fondo: el mecanismo. Resulta especialmente relevante y necesario interrogar sobre qué cosa es esa de lo mejor o el mejor o la mejor desde el procedimiento que lleva hasta esa sentencia. Se trata de una conclusión, del resultado de una valoración, en cuyo juego participan los siguientes elementos

1. Selección: entre la infinidad de características que podrían formar parte de la definición de una persona, el sistema de evaluación selecciona una o unas pocas e ignora el infinito restante. Todas las personas son capaces en una infinidad de tareas y sentidos, sea levantar una viga de hierro, hacer pelotas con migas de pan, imaginar historias increíbles, realizar cálculos sin errores o memorizar un cuento en una sola lectura. De esa infinidad de capacidades, el mecanismo comienza seleccionando exclusivamente unas pocas que, como todas las demás, se encuentran desigualmente repartidas por el mundo.
2. Medida: existe un criterio de medida que permite ordenar a las personas en función del grado en que manifiestan esa característica. Es *un* criterio como podría ser *otro*. Si la característica seleccionada es el rendimiento cognitivo, existen muchas posibilidades para concretarlo y para obtener cuantías tras un proceso de medición. Diferentes sistemas de medida pueden generar resultados diferentes. Así, por ejemplo, la medida del criterio “calidad docente” puede concretarse desde encuestas a los estudiantes, observadores en el aula, autoobservación, informe departamental, etc.

3. Recompensa: se pone en marcha un sistema de premios que puede consistir en recompensar cuantitativamente en función del grado de la característica, recompensar a todas las personas que han superado determinado nivel o recompensar solo a un número o porción concreta de quienes se encuentran en los valores más altos.

El resultado es el moldeamiento social. Las personas ambicionarán contar con las características seleccionadas, de tal forma que terminen accediendo a las recompensas. Este moldeamiento resulta altamente efectivo en el terreno de la Universidad. Siguiendo con el ejemplo expuesto, si la característica “dar bien una clase” es la seleccionada como criterio, la medida es “preguntar a los estudiantes mediante un cuestionario” y el refuerzo “aumento del sueldo”, tal vez un gran número de miembros del profesorado, tenga la motivación docente que tenga, se preocupará especialmente por adaptar su comportamiento a los aspectos que mide el cuestionario en la forma en que parece que es entendido por el estudiantado.

¿Necesita la sociedad más a los futbolistas que a los pescadores? ¿Por qué premia a los primeros y prácticamente castiga a los segundos? ¿Una sociedad mejor es una sociedad de gente que dedica ilusiones, tiempo, dinero y energías a su apariencia física? ¿El mejor es el que pasea un coche más caro? No intento banalizar la igualdad de las oportunidades con estas preguntas. La intención es resaltar que en los criterios y en la selección se encuentra el núcleo del tipo de sociedad que queremos construir. Si el proceso de construcción ha de ser consciente, también deben serlo los mecanismos que se ponen en marcha durante el camino.

Cuando alguien decide, por ejemplo, emplear parte de su dinero en la adquisición de un objeto, supuestamente lo hace porque considera que este acto le permitirá acceder a un estado mejor que el anterior: estará mejor con la posesión del objeto que con el dinero que dejará de poseer. Este mecanismo de intercambio que constituye el meollo de la ética del capitalismo (Koslowski, 1997) es un buen ejemplo de lo que estamos hablando. Veámoslo algo despacio aunque tampoco de forma exhaustiva pues no podemos aspirar a un análisis completo de una situación definible por un conjunto infinito de características.

Una persona ha decidido intercambiar mil euros a cambio de un ordenador portátil de reciente aparición. De todas las características del aparato (conjunto A), ha considerado las funciones que puede desempeñar para el diseño gráfico, que es el objetivo que espera saciar. De cuanto podría hacer con ese dinero (conjunto B), ha considerado un abanico limitado de posibilidades, ninguna de las cuales ha estimado con más valor que las funciones gráficas del portátil. Decide finalmente adquirirlo. La decisión queda justificada porque, al aplicar su criterio de medida, el valor de la selección de características del conjunto A supera el valor de la selección de características del conjunto B. Finalmente, ¿esta persona se encuentra en un estado mejor? La recompensa, suponemos, consistirá en la realización de las tareas que espera concluir tras la decisión.

Podríamos dudar seriamente de la compra realizada variando los criterios, las selecciones o las recompensas. Del amplio abanico de interrogantes que permanecen abiertos, algunos son:

1. Para comprar el ordenador esta persona ha empleado tiempo previo informándose; ha gastado tiempo y gasolina desplazándose hacia la tienda y otros comercios que visitó antes; empleó tiempo y dinero llamando por teléfono para conocer horarios, existencias y otros motivos... El juicio “estado mejor”, ¿considera todo lo previo?
2. El ordenador ha implicado un proceso de fabricación, de extracción de minerales, transporte, etc. ,con cuotas de participación en multitud de efectos planetarios, uno de los cuales es la contaminación de la atmósfera. El juicio “estado mejor”: ¿considera las consecuencias más allá del individuo?
3. El ordenador durará un tiempo. Terminará obsoleto, requerirá nuevo software, estimulará la adquisición de periféricos, sufrirá los correspondientes problemas de funcionamiento posterior... El juicio “estado mejor”: ¿puede mantenerse a lo largo del tiempo?

Como he señalado, estos interrogantes no representan más que algunas dudas razonables a la unicidad de criterios y selecciones que puede sugerir un sistema basado en juicios sobre “lo mejor”. El primer interrogante se refiere al proceso de selección de características relevantes del que se puede ser más o menos consciente. El segundo interrogante extiende el problema desde la esfera individual a la colectiva. El tercero, introduce el factor tiempo. ¿Tenemos en cuenta estas dimensiones cuando estamos considerando quiénes son los mejores y aceptando que tirarán del carro de la sociedad de tal forma que esta aterrizará en un *estado mejor* que el anterior gracias a la actividad de esta élite? ¿A qué estamos mirando cuando decimos *estado mejor*? ¿Qué aspectos quedan fuera de esa mirada? ¿Qué efectos se derivan a largo plazo? ¿Es una buena apuesta? ¿Cómo andamos de información?

Atacar la apuesta por los mejores no es defender la incompetencia. Pertenecen a dos dimensiones independientes. Los párrafos anteriores no justifican que un docente universitario sea incapaz de organizar una buena sesión de clase o que tergiversar los datos de una investigación. Exigir que el trabajo esté bien hecho, discutir continuamente sobre los criterios de valoración, estimular que el debate sea altamente inclusivo son aspectos independientes del comportamiento que denuncio aquí, el de organizar una gestión social orientada a desviar recursos y refuerzos hacia una élite, sea heredada, construida o mixta. Es más, defiende que una Universidad de los mejores según determinados criterios está derivando en una Universidad de la incompetencia.

Desde el darwinismo, no hay evolución sin mutaciones, sin azar, sin cambios continuos en la base del proceso. Desde las teorías de la complejidad, los organismos

individuales o colectivos han de mostrar una diversidad superior a la del entorno para contar con esperanzas de éxito. Si el sistema de refuerzos utiliza un criterio de construcción de una élite monocolor que se adapte como un guante a los criterios de recompensa, entonces el azar, la mutación, los cambios desde la base, la transformación desde la raíz, lo inesperado, lo nuevo, lo diferente... son elementos severamente castigados. La estandarización y el contenido de los criterios que definen y refuerzan los estándares constituyen la base de la denuncia que realizo sobre una Universidad incompetente.

En la historia particular de las disciplinas, los grandes cambios han surgido a partir de colisiones y contactos con otras disciplinas y campos, con otras visiones. Lo hemos visto en el capítulo sobre complejidad. Las personas que han revolucionado las áreas del saber han sido siempre atrevidas, rebeldes, inconformistas; han nadado frecuentemente contracorriente, no han surgido del estándar. Quienes repartan su cabeza y su rendimiento en varios frentes, de tal forma que fabriquen esperanzas para las revoluciones necesarias, serán personas castigadas por la institución, puesto que su rendimiento monocolor decrecerá sensiblemente en comparación con el trabajo íntegramente dedicado a cumplir con la fuerza homogeneizadora de los estándares.

Esta situación se agrava en el contexto específico de la Universidad. Si esta obedece con fidelidad y eficacia a los estándares diseñados por el statu quo, ¿cómo esperar transformación social desde la institución del conocimiento?

Algo sobre Will Hunting

El sistema que estoy denunciando, que afirma trabajar por la igualdad de oportunidades pero que organiza toda su estructura en torno a una élite, va a generar muchos perdedores, muchas personas cuyas capacidades no son tenidas en cuenta por los estándares, definidos en torno a aquella y no a estos. ¿Qué haremos con este efecto? ¿Los modelos de calidad, las apuestas políticas y las gestiones de las instituciones de educación han pensado en ello? ¿Cuál es el plan para la ingente cantidad de efectos secundarios medidos en términos de grandes cantidades de seres desahuciados por los criterios? Los modelos y protocolos hablan mucho de la excelencia en términos de excelentes. Hay mucho pensado para ellos, esa minoría que conseguirá salvar al resto de la miseria. Sin embargo, los mismos sistemas construyen la miseria, entre otros aspectos, porque no hay nada previsto para cerrar la factoría de actores secundarios. Tal vez necesitaremos diseñar grandes basureros, contenedores para desechos íntegros humanos (CDIH). Tal vez los CDIH terminen configurándose como grandes depositarios de empleo precario, masas insuficientemente cualificadas, personas provistas tal vez de multitud de características interesantes para la sociedad pero cuyo rendimiento cognitivo no dio la talla en las condiciones, el contexto, el momento, el lugar y el marco ideológico en donde se realizó la evaluación o la serie de evaluaciones. Esta mal llamada sociedad del conocimiento que quiere ser sociedad de la excelencia

va camino de aterrizar en la sociedad de los perdedores, individuos insatisfechos que no culminaron con éxito la fiera competición por los refuerzos dosificados y que, ya adoctrinados en que los derechos y sueños individuales están por encima de los colectivos, intentarán canalizar su frustración de algún modo, no sabemos si socialmente admisible. Es posible que debamos invertir también abundantes esfuerzos en fuerzas excelentes del orden, que reciban al menos una buena calificación EFQM en su tarea de contener las deficiencias humanas.

Se habla únicamente de esfuerzo, como si este fuera un componente objetivo y unidimensional. Que la sociedad consiga igualdad de oportunidades para que todas las personas puedan enhebrar una aguja en condiciones de baja luminosidad no garantiza nada más que lo dicho literalmente. ¿Las personas que sean capaces de implicar un gran esfuerzo en conseguirlo deberían ocupar los puestos más privilegiados de la sociedad? Pongamos por caso a una persona incluso ciega, que a través de un esfuerzo titánico y continuado ha conseguido ganar los más prestigiosos concursos internacionales de enhebrado de agujas en diferentes categorías. Una vez demostrado su esfuerzo, difícil de igualar, ¿nuestro sistema de calidad y excelencia premiaría a este individuo? ¡Ah! ¿Cómo? ¿Que no es solo de esfuerzo de lo que va la cosa?

Tomemos a dos personas al azar. Con bastante probabilidad ambas sean capaces de implicar una gran cantidad de energía individual en la misma medida, pero con mayor seguridad aún, no en el mismo sentido. Una sería capaz de aplicar un gran esfuerzo en el huerto, plantando, cuidando y recolectando lechugas, zanahorias, tomates... Se ocupa del sustento de la vida, el derecho más fundamental de todos, y lo hace mediante el preciado recurso de proveer alimentos. La otra persona tiene una gran capacidad para prever movimientos en bolsa. La sociedad en la que viven refuerza enormemente a la segunda y castiga a la primera. Si esta lo único que sabe hacer, aunque sea de forma excelente, es dedicarse a las verduras, tiene ante sí un oscuro futuro. Quedará relegada a una posición escondida. No basta con el esfuerzo. La frase completa en las teorías sobre equidad es “que las recompensas serán proporcionales a los esfuerzos, *siempre que estos se concreten en el sentido y el modo en que el sesgo del momento lo establezca*”.

No creo que deba consumir nuestros esfuerzos responder a la legítima inquietud sobre cómo hemos llegado a la situación actual. Lo más relevante es que podemos llegar a donde queramos. Hemos de considerarnos libres y dueños del destino. El meollo es el modelo de mundo mejor, de sociedad planetaria justa en la que queremos aterrizar o en donde deseáramos que aterrizaran nuestros descendientes. ¿Cómo acercarnos a ello? ¿Lo estamos haciendo bien? ¿Ese mundo mejor es el resultado de gente excelente que se ha formado en centros excelentes de sistemas educativos excelentes, entendiendo excelencia en los términos precisos en que hoy lo estamos entendiendo? Mi impresión es que quienes se han embarcado en la gestión de los modelos de calidad han perdido el norte. Controlan, y tal vez bastante, el nivel en el que desarrollan su labor, pero hace falta más visión de bosque.

Inevitablemente, toda decisión que pueda traducirse en un efecto planetario (lo que ocurre exactamente con los modelos de calidad) debe pensarse, por encima de todo, desde una visión de mundo, una perspectiva ideológica sobre qué planeta queremos. Esto no se está haciendo. Y si se hace, va siendo hora de perder por completo la confianza en gestores que han apostado por un selecto grupo de élite, aunque teóricamente se dedican a la totalidad.

Mi discurso no es un alegato en contra de los mejores, sino una crítica al concepto. No es una petición de hacerles la vida imposible o relegarlos a un segundo plano. Es una petición de traer a todo el mundo al primer plano. Apostar por los mejores, ¿es lo mejor al menos para los mejores? Tal vez ni eso.

En la película *El indomable Will Hunting*²⁷ se vierten algunas argumentaciones que vienen bien al hilo de estas reflexiones. Will Hunting es un muchacho de los suburbios, maltratado por la vida. Sin embargo, a juicio de sus propios compañeros, ha nacido con suerte: tiene un don. Es capaz de memorizar una gran cantidad de información, de comprender los razonamientos más abstractos y de realizar con facilidad las operaciones matemáticas más complicadas. Consciente de que es mejor que nadie en estos aspectos, el muchacho muestra una sensible actitud agresiva frente a quienes no forman parte de su pequeño núcleo de amigos. Llevado a un psicólogo, este le dice a Will: “Si te pregunto por el amor, me citarás un soneto, pero nunca has mirado a una mujer y te has sentido vulnerable y te has visto reflejado en sus ojos”. Will encaja perfectamente en la casilla “mejor”. Nadie es mejor que Will en una capacidad tan apreciada que varias empresas se pelean por él. Pero es un desgraciado y no sabemos cómo podrá ayudar a otras personas a no serlo.

La Universidad que nos hace falta no apuesta por los mejores, sino por el mejor de los mundos, y este es incompatible con cualquier apuesta desequilibrada. La Universidad que nos hace falta no se viste con la arrogancia de encontrarse por encima de algunas capacidades y de tener la certeza absoluta de que solo un pequeño grupo de ellas, que llamamos aproximadamente competencias en el vocabulario imperante en el momento, son las que nos hacen falta. Necesitamos una institución de educación superior que apueste por esa diversidad que hemos visto tan necesaria, donde tengan cabida las personas que hoy llamamos los mejores y aquellas que hoy desahuciamos, buscando en ellas las capacidades que nos harán progresar. No es un hospicio, sino una entidad cazatalentos lo que estoy defendiendo.

El problema es que hoy solo vemos el talento en un único sentido, desde una única perspectiva y enfocando de un modo únicamente. En los términos del ejemplo ¿y si Will Hunting es incapaz de dar una buena clase? ¿Y si no puede comprender la trascendencia social de su creatividad, hacia dónde se dirigen sus actos? ¿Y si su

²⁷ Película producida por Be Gentlemen Limited Partnership, Lawrence Bender Productions y Miramax Films. El título en Hispanoamérica fue *En busca del destino* y *Good Will Hunting* en el original del director Gus Van Sant. Guión de Matt Damon y Ben Affleck, y protagonizada por estos y Robin Williams.

talento se implica en el desarrollo de misiles de largo alcance destinados a mantener *un orden mundial*? ¿Podría Will Hunting culminar la carrera de Andréi Sájarov o de convertirse en el Hitler intelectualmente más brillante de la historia? La misma película, algo más adelante, reproduce una situación interesante. La Agencia de Seguridad Nacional desea contratar al muchacho, con la seguridad de que nadie podrá ofrecerle nada mejor. El superdotado les responde: “imaginemos que empiezo a trabajar y me ponen un código sobre la mesa, uno con el que nadie puede. Yo intento descifrarlo y lo consigo. Y me siento satisfecho porque he hecho bien mi trabajo. Pero a lo mejor ese código era la situación de un ejército rebelde en el norte de África y, en cuanto han localizado su escondite, bombardean el pueblo donde se esconden los rebeldes. Mueren quinientas personas a las que no conocía y con las que no tenía ningún problema. Luego los políticos dicen «enviemos a los marines para asegurar el área», aunque les importa una mierda. No serán sus hijos los que vayan a morir. Los suyos tienen recomendación y se pegarán la vida padre en la Guardia Nacional”. Hay que tomar sus palabras con cierto cuidado. Recordemos que es un muchacho resentido con la vida. Pero tal vez su talento también le esté sirviendo para algo que no busca la Universidad: comprender asuntos relativos a la complejidad.

La institución que nos hace falta debe pensar en términos de bosque y este es un todo que no se explica por las ramas. Para los amantes del fútbol, será fácil reconocer ejemplos donde un equipo compuesto íntegramente por grandes estrellas sucumbe, pierde el partido frente a un conjunto de desconocidos que supo jugar en equipo, donde tuvo lugar un pensamiento de conjunto, una visión de conjunto, sin jugarse el desarrollo en el bien hacer de un genio con el balón, sobre el que el entrenador diseñó todas sus estrategias.

Conozco a personas que encajan perfectamente en el epígrafe de “la mejor”, con un talento intelectual muy pronunciado y un rendimiento cognitivo que les ha hecho encontrarse en la punta de la ola. Algunas de ellas se han instalado en la Universidad. Otras, en el paro. Sus vidas no son mejores que las del resto. La razón es bien sencilla, disfrutar de la vida, encontrar un buen lugar en ella, no tiene nada que ver con lo que estamos llamando excelencia. Y procurar lo mismo para los demás, tampoco. Conozco a personas de las que los mecanismos de la “aristocracia de los mejores” selecciona. Algunas han orientado su excelencia al compromiso con el ideal liberador del bien común en alguna medida. Otras invierten el grueso de su tiempo hacia sí mismas. Y no consigo imaginar el modo en que estas servirán mejor a la sociedad que aquellas. Sería bueno preguntarnos a qué estamos jugando.

Ocho principios para la calidad universitaria

Observando cómo se encuentra en estos momentos el asunto de la calidad y cuál es el camino que estamos recorriendo, plantear alternativas parece una pérdida de tiempo, especialmente si estas defienden algo muy alejado de lo que establecen los planes. Perdamos el tiempo entonces, ya que lo tenemos. Pero perdámoslo

con cierta coherencia. Mi propuesta es asentar unos pocos principios sobre los que construir alternativas para pensar en los conceptos tocados hasta el momento y que mantienen los comportamientos al uso como son calidad, excelencia o mejor.

Principio 1. Nada es bueno para Todo

La calidad puede enfocarse de muy distintos modos. En estos momentos priman los criterios utilitaristas, caracterizados por (Gautier, 2007):

- Unidimensionalidad: todo puede ser reducido a la misma dimensión...
- Conmensurabilidad: ... que puede ser cuantificada.
- Adición: las vidas distintas, los orígenes distintos, las situaciones distintas, pueden ser sumadas.
- Maximización: el objetivo de las personas y los colectivos es maximizar algo, y
- Preferencias exógenas: las preferencias están fuera de las personas.

Los tres primeros principios justifican la utilización de los rankings. Si uno cualquiera de los tres perdiera su vigencia o su credibilidad, las tablas unidimensionales de posiciones dejarían de gozar de interés. Por otro lado, si admitimos, como ya ocurre en ciencia, que los contextos son complejos, no solo hay que superar la unidimensionalidad y la adición, sino asumir otros principios, como la interconexión o las interacciones. En cualquier caso, es importante superar el concepto “la mejor de las universidades”. Si no se matiza de algún modo, se entiende como “la mejor *en todo y para todos*”. Ya hemos entrado en el apartado anterior en estas cuestiones. Es posible que una institución concreta de educación superior pudiera ser catalogada la mejor para estudiar Ingeniería Aeronáutica a los ojos de Adrián porque, por ejemplo, una gigantesca empresa especializada en construcción de aeronaves se nutre principalmente de esa Universidad, criterio que prima para Adrián por encima de ningún otro. Dicen que en el templo de los mil budas hay una estatua y solo una ante la que el creyente se siente impelido a orar, por lo que los fieles pasean entre las figuras hasta encontrarla. Todos los creyentes encuentran una estatua. Todas las estatuas tienen creyentes. ¿Cuál es la mejor de todas ellas? ¿Y el mejor de ellos?

Apenas a cien metros del centro donde trabajo hay un establecimiento que vende bocadillos. Hace unos años era el único que se encontraba en la zona, pero abrieron otro. “Han abierto uno aquí cerca”, le dije al propietario. “¡Ah! ¡Es buena noticia!”, me respondió. Su reacción me pareció sumamente extraña: “¿cómo? ¿Te alegras?”. “Sí, cómo no”, dijo sin perder la sonrisa, “hay bocas para todos los bocadillos que hagamos, cada uno con su estilo”. Así ocurre. Hoy observo cuatro tiendas de bocadillos y todas con su clientela, cada una fiel al lugar que más le place. Es posible que un sistema de calidad publique que el establecimiento “El Tomate de Oro” es el mejor de todos. Digan lo que digan, la baguette vegetal es insuperable en La Brioché, al menos para mi paladar.

Lamentablemente he de mantener una tensión continua para prevenir errores de interpretación: no estoy diciendo que ya hemos llegado al final de la historia para las universidades, que no hay nada que mejorar y que podemos contentarnos exactamente con lo que tenemos como si tal cosa fuera la máxima perfección concebible. Por supuesto que no. El movimiento hacia la mejora debe ser un interés continuo. Todavía no hemos definido concretamente la dirección. Ya entraremos en ello. Pero, desde luego, lo que no es creíble ni admisible es que Harvard, Oxford o Cambridge sean la Universidad que se necesita en todas partes y para cualquier cosa. De ellas podremos aprender, eso sí, algunos aspectos de interés, como yo aprendí en la Universidad Don Bosco de Soyapango, por ejemplo, cuyo compromiso efectivo con las mayorías oprimidas, realizado desde el conocimiento, no lo he visto en ningún otro lugar. Sin embargo, no encuentro a esta Universidad en los primeros doscientos puestos de ninguno de los rankings al uso.

Moraleja, pues: si tuviéramos que poner en marcha un sistema para ayudar a las personas a tomar una decisión sobre cuál es la Universidad que necesitan, lo que se requiere es un anti-ranking, un verdadero sistema experto que tras una profunda interrogación permitiera sugerir finalmente varias opciones entre casi un sinfín de posibilidades. Cada persona, cada región del planeta y cada momento tendrá su propia solución.

Principio 2. Calidad es eficacia compleja

Siguiendo a Buesa, Heijs y Kahwash (2009), la calidad puede ser entendida como eficacia “cumplimiento de objetivos”, excelencia “sobresalencia de estudiantes y académicos” o capacidad de reacción “a los requerimientos del medio”.

No voy a considerar la sobresalencia. La apuesta por aceptar la complejidad del terreno en el que nos movemos es el principal motivo epistemológico para rechazar un criterio de juicio por el que estudiantes, académicos o instituciones se ordenan de algún modo en una única dimensión. El principal motivo ontológico es que me parece triste y pobre definir algo, y más aún alguien, por oposición. La sobresalencia es una característica que existe tanto porque uno es mejor como porque los demás son peores. No significa avanzar, progresar o mejorar, sino mantener la distancia. Todos podemos retroceder, empobrecer y envilecernos manteniendo sin cambio el criterio de la sobresalencia. Dejemos el atributo para las jirafas. Los humanos podemos dedicarnos a otras cosas más constructivas y felicitantes. Premiar el desequilibrio es un problema, no una solución. Si vamos a progresar, mejor juntos que peleados.

La sobresalencia tiene mucho sentido en la arena del mercado. Lo que interesa a una empresa que fabrica cepillos de dientes es que las personas decidan cepillarse con sus productos. Si la empresa cotiza en bolsa, tal vez le dé lo mismo vender más o menos cepillos. Lo importante es en qué medida las ventas, los despidos y los bostezos de las focas marinas afectan a la cotización de sus acciones. Llevarse

el favor de los clientes o de los inversores es una cuestión de sobresalencia. A la hora de vender cepillos es más importante el actor del anuncio o el color del embalaje que el material plástico del mango. A la hora de cotizar en bolsa, las características físicas de los cepillos terminan de perder toda la importancia. No hablamos de calidad en el sentido en que pensamos los comunes de a pie. Hablamos de sobresalencia, de hacerse no solo más visible que los demás, sino con un tipo de visibilidad que haga al producto el más apetitoso, y decante la elección de clientes y accionistas. A esto no es a lo que nos dedicamos en la Universidad.

En cuanto a la capacidad de reacción creo que puede ser asumida por la eficacia. Si reaccionar con agilidad forma parte de los objetivos de la institución, cumplir con ello es una cuestión de eficacia. Y si no forma parte, se consiga o no se consiga es algo que carece de interés, por definición. Así que no añade nada. Definir un modelo de calidad donde el énfasis se pone en la capacidad de reacción es un acto dictatorial, una extralimitación por la cual quienes diseñan el modelo se toman la libertad de definir parte de los objetivos de las instituciones receptoras. En otras palabras: digamos que la calidad de una institución es tanto mayor cuanto mayor sea el grado en que cumple con sus objetivos. Dado que estos se establecerán en varios frentes, cada uno de ellos requerirá su propio juicio, su propio proceso y resultado valorativo. Y dado que los frentes interactúan entre sí, con el contexto y con el azar, será necesario establecer reflexiones de conjunto irreductibles a dimensiones aisladas. Por esta razón hablo de eficacia *compleja* y no solo de eficacia.

Principio 3. Objetivo, método y resultado constituyen la materia prima de la calidad

Que la calidad sea una cuestión de eficacia sitúa el foco en los objetivos pues, como señala Silvio (2006), para evaluar hay que tener criterios y estos deben obedecer a los objetivos de existencia de lo que se evalúa. Pero esta exigible y esperable fijación por los objetivos no resuelve el procedimiento. Con respecto a ello, es habitual el planteamiento de dos enfoques: resultados y métodos. En el primer caso el procedimiento para valorar la calidad implica comprobar en qué medida los resultados muestran que se están cumpliendo los objetivos. En el segundo, el centro de atención es observar en qué medida se están utilizando los métodos que se consideran los más apropiados para conseguir los objetivos. Si bien el primero parece directo y prioritario, muestra importantes inconvenientes. También el segundo. Si no fuera así, contaríamos solo con un enfoque.

Al priorizar los resultados, “la calidad educativa capta el grado en que un sistema prepara a sus estudiantes y suele medirse en términos de los conocimientos y destrezas que se adquieren dentro del sistema y/o de los niveles educativos que se alcanzan” (Martínez, 2009, p. 86), sea en términos cognitivos o de calidad de vida (Silvio, op.cit.). Digamos, pues, que si el objetivo es procurar aprendizaje, conseguirlo es calidad porque es eficacia.

Pero si la calidad se ciñe a los resultados, tenemos problemas. Un ejemplo clásico lo constituyen las investigaciones mediante encuestas, donde destacan las preelectorales. Su intención es indagar quién ganará las elecciones antes de que estas tengan lugar. Existe una gran expectación sobre el tema, y partidos políticos, medios de comunicación y empresas de diverso tipo están dispuestas a pagar mucho dinero (y lo hacen) por manejar la información más precisa al respecto. Existe, pues, una gran motivación por hacer bien el trabajo, es decir, un trabajo de calidad. Sin embargo, no es raro que las encuestas preelectorales yerren de tal forma que no obtenga la victoria el candidato previsto o lo haga con un margen muy diferente al pronosticado.

Las encuestas preelectorales muestran una situación que puede ser muy general: un trabajo muy bien hecho puede generar un resultado particularmente malo. El problema no es el método científico sino la ingenuidad colindante: la suposición de que los contextos son entes estáticos que esperan obedientes a reaccionar como se espera, lo que incluye no reaccionar. Ocurre que desde el momento en que se recogen los datos hasta el que se llevan a cabo las votaciones ha transcurrido un tiempo fundamental. Tal vez se trate de pocos días o muy pocas semanas. Pero el periodo es fundamental y genera múltiples efectos: máximo interés desde el electorado, que le hace más sensibles que nunca antes a las influencias; últimos movimientos tal vez desesperados de las fuerzas contrincantes por hacerse con una cuota de poder; amplia cobertura de los medios, muchos de los cuales pierden los escrúpulos por favorecer a quienes desean en el gobierno; etc. En estas condiciones el fenómeno que se mide se transforma, por lo que un estudio que habría acertado plenamente el día X, yerra si el sufragio tiene lugar el día Y, pero con los datos recogidos el X.

El campo de las encuestas no es único. Constituye un ejemplo muy llamativo, puesto que se trata de una de las investigaciones de tipo científico más conocidas por la población en general y se someten a una dura prueba: la comparación entre resultados y pronósticos. En ello, además, las diferentes empresas del sector se juegan el tipo y los clientes, por lo que la sensibilidad se encuentra a flor de piel y las ganas de acertar llevan a un verdadero esfuerzo por hacer las cosas especialmente bien. A pesar de todo ello, el pronóstico puede errar con facilidad.

Hay situaciones donde ni tan siquiera se cuenta con referentes para comprobar la adecuación de los resultados, de tal forma que no hay referentes para establecer el grado de acierto. Pongamos, por ejemplo, un estudio donde se ha observado el comportamiento de una especie animal en un momento de cambio contextual en su región de preferencia. El equipo investigador llega a la conclusión de que la especie ha aumentado su agresividad debido a la disminución de su espacio útil de movimientos tras la sequía que ha destruido parte de la vegetación. ¿Con qué comparar estas conclusiones? ¿Son ciertas? ¿Existe un dios específico que grita, desde su trono: “¡sí! ¡Acertaste!”? No. No hay forma de observar si los resultados son ciertos, al menos por sí mismos en comparación con lo que se ve en el lugar y el momento.

Lo más habitual en ciencia (ya sabemos, el cuerpo de conocimiento más asentado, aceptado y prestigioso que existe) es situar en los métodos las garantías del trabajo bien hecho, mucho más que en los resultados. En otras palabras, para creer en un dato importa mucho más cómo se ha conseguido que el dato en sí.

La garantía no es el resultado sino el método. En lenguaje popular llamamos a esto “hacer bien las cosas”. Debido a la distancia entre los resultados y las comprobaciones, es tan fundamental en ciencia la comunicación. Esta cuenta con dos funciones muy ligadas a la credibilidad de los hallazgos. Por un lado, los comités de revisión de editoriales, revistas, congresos, etc., se encargan de observar los procedimientos. Si un muestreo está mal hecho, si se ha concretado mal un cuestionario, si un método de observación se ha llevado a cabo de forma incorrecta..., si hay problemas con el método, el comité revisor dará la voz de alarma (cierto que no siempre) y, posiblemente, el trabajo no se publicará por ser considerado de mala calidad. Los que pasen esta criba, en la que confía (comedidamente y con ciertas reservas) la comunidad científica, deberán someterse a la prueba más difícil. La divulgación permitirá que los resultados lleguen a muchos sitios, donde otros equipos de investigación escudriñarán la publicación, repetirán el estudio en sus contextos, harán pruebas y modificaciones, cotejarán resultados, someterán estos a estrategias diversas como análisis de coherencias, comparaciones con otros estudios, etc. Con el tiempo, este trabajo de comunicación, prueba, repetición, cotejo irá añadiendo cada vez más criterios para asentar los hallazgos o despreciarlos.

Observemos que en todo el proceso descrito la apuesta por el método es fundamental pero no única. Hay un chiste en psicología que posiblemente solo haga gracias (si ocurre) a los profesionales de la disciplina. Dos amigos se encuentran después de un año sin tener noticias el uno del otro. Ambos se despidieron en la ocasión anterior confesando que no se encontraban bien psicológicamente y que habían tomado la decisión de acudir a un profesional. Uno de los dos, Gerardo, fue paciente de un terapeuta conductista. Pedro estuvo yendo a la consulta de un psicoanalista. Cuando ambos se interrogaron por la situación actual, Gerardo respondió con “¡ah! ¡Ya estoy bien! O eso creo, pues ni yo ni el psicólogo sabíamos nada sobre el origen de mi conducta patológica. Lo cierto es que ya no la llevo a cabo”. Pedro, sin embargo, dijo “¡me siento muy feliz! ¡Sigo exactamente con el mismo problema! Pero ahora sé por qué y lo he aceptado!”. ¿Cuál era el objetivo? ¿Curar? ¿Obtener conocimiento, felicidad, bienestar?

La evaluación de los resultados no está clara. En el supuesto chiste se mencionan métodos (conductismo y psicoanálisis) diferentes con resultados diferentes. ¿Cuál es el de mayor calidad?

Para evitar tales situaciones de indefinición, lo fundamental es contar con objetivos muy claramente enunciados. Destaco que hablo de *objetivos* y no de indicadores en este momento. El problema de los indicadores es que una focalización

excesiva en ellos termina desvirtuando los objetivos. Confieso que siento una especial debilidad por las palabras de Gandhi, que ya he rescatado antes, cuando afirmaba “no hay caminos para la paz. La paz es el camino”.

Con objetivos muy bien definidos, que permanecen presentes durante todo momento desde el inicio al fin de los procesos, se aplican los procedimientos y se llega a los resultados. Con objetivos claros, métodos asentados como buenos y resultados sometidos a comunicación, no podremos aspirar a mayores cuotas de calidad.

Situados de nuevo en el contexto de la Universidad, eso es lo que nos hace falta precisamente y en el orden apropiado:

1. Objetivos claros. ¿Cuál es la función de la Universidad? ¿A qué debe dedicarse? Tras la especificación clara de objetivos omnipresentes, se desgranar indicadores, bajo el principio de que estos no pueden contradecir a aquellos.
2. Métodos adecuados. ¿Qué caminos llevan a la consecución de tales objetivos, mediatizados por los indicadores mencionados? En la medida en que se estén aplicando los procedimientos adecuados se generará confianza en los resultados aunque estos sean difícilmente medibles.
3. Análisis de resultados. No basta con índices, tasas, porcentajes... Es imprescindible aplicar el mismo proceso que se lleva a cabo en la ciencia: comunicación, discusión, reflexión, puesta a prueba, coherencia...

Los modelos podrán diferir y lo hacen, especialmente desde el momento más crucial: el que alberga la definición de los objetivos. Palafox (2009) considera que la calidad se concreta según dos objetivos: o bien el avance económico, o bien la realización del ser humano. Doherty (1994, citado por González, 2004) es más prolífico al identificar tres concreciones según los tres agentes que se encuentran tras ellas:

- El Estado busca eficiencia y cumplimiento de aspectos legales y presupuestarios, concibiendo la calidad como eficacia en el aprendizaje.
- El mercado aspira a la satisfacción de los usuarios, concretando calidad como capital humano que requiere profesionales conocedores y diestros en su quehacer.
- La academia prefiere pluralismo ideológico y formación de sujetos racionales y con autonomía moral, lo que lleva a la calidad como relevancia en el desarrollo personal y el papel de los egresados en la sociedad.

Combinando estos elementos queda claro que la batalla por definir la calidad es la lucha por configurar los objetivos de la institución. Lamentablemente estos permanecen difusos, presentes solo en apariencia en discursos, pero ausentes

a la hora de observar en qué medida los indicadores se derivan realmente de las metas manifiestas. En la práctica, el camino es inverso, para conocer hacia dónde camina la Universidad no sirve preguntar a su gobierno o a quienes configuran las normativas, sino inducir a partir de los datos de la gestión. En esa misma práctica, los enfrentamientos entre partidarios de modelos diferentes son desiguales. Lo habitual es observar a sectores alineados en torno a los objetivos y otros abrigando indicadores. En estas condiciones el diálogo es imposible.

Principio 4. La relevancia es la calidad de la calidad

Tal vez el aspecto más fundamental de cualquier objetivo es la cualidad de resultar útil a los *grandes objetivos*.

En algunas ocasiones he puesto en marcha una práctica con estudiantes de Universidad. En el aula se organizan por parejas. Al azar se reparten los dos papeles que intervienen en la historia: alguien interroga, alguien responde. Quienes interrogan se reúnen en un grupo para recibir mis instrucciones, sin que la otra parte de la clase pueda conocer de qué hablamos. La tarea consiste en lo siguiente:

1. Cada persona con la función de interrogar debe pensar en una primera cuestión, una pregunta referida a una decisión consciente que haya tomado últimamente la persona entrevistada. Por ejemplo, decidió ir caminando en lugar de en autobús como todos los días, o pensó en matricularse en la facultad de matemáticas, o decidió a dónde quisiera ir de vacaciones en la siguiente oportunidad...
2. Cuando la persona entrevistada responde, se le plantea la misma pregunta: “Y eso ¿para qué?”. La respuesta intentará justificar la decisión con un objetivo más amplio, ante el que la pregunta vuelve a ser la misma; “y eso, ¿para qué?”
3. El proceso sigue sin cambios hasta que se llega a un punto en el que no tiene sentido preguntar más “¿para qué?”.

No importa por dónde se inicie el tema de la primera pregunta, al final o se llega a una situación poco coherente, difusa, ridícula..., o se entra en el terreno de grandes temas como el sentido de la vida, la felicidad, la misión en este mundo y asuntos similares. No es una casualidad. Pensando en términos inteligentes, hagamos lo que hagamos, se entiende que debería terminar apuntando hacia ese gran tema de qué hacemos sobre la faz de la tierra.

De lo que estamos hablando es de relevancia.

Sea lo que fuere que pensamos para la Universidad debería inscribirse de lleno en su relevancia para esos grandes asuntos. Si no es así, el papel que guardamos para la institución entra en el capítulo de la estupidez o de lo prescindible. Desde esa máxima relevancia se derivan también las *pequeñas*, que apuntan más bien a

la medida en que los indicadores son relevantes para los objetivos, así como los procedimientos con respecto a los indicadores. En cualquier caso, la relevancia es la llamada de atención de gran nivel en el asunto de la calidad. ¿Para qué, para quién, por qué necesitamos que la Universidad sea de calidad? Si la respuesta no es satisfactoria, la siguiente pregunta está muy clara: “y eso ¿para qué?”. Si el punto final de llegada no es la Universidad comprometida, es decir, la institución del conocimiento que trabaja universitariamente para un mundo mejor, un planeta vivo, una sociedad justa, un bienestar generalizado..., entonces es que estamos haciendo algo mal y cualquier pretensión de calidad debería desestimarse: si no apuntamos en la dirección correcta, mejor será hacer mal el trabajo, al menos quedará la esperanza de no hacer daño.

No estoy planteando ideas peregrinas de novelas rosas. Como hemos visto ya en capítulos anteriores, poco más o menos son estos los términos que se barajan en las instituciones de mayor calado, en asociaciones internacionales de naturaleza académica, además de en un sinnúmero de iniciativas planetarias y locales. Es una voz cada vez más clara, alta y compartida. Así y aunque ya hemos abordado la cuestión de los objetivos en capítulos anteriores e insistiré en ello hasta la última página, conviene recordar que la relevancia lleva a que “la institución universitaria no se valora, desde la sociedad, únicamente por la calidad de sus procesos formativos en relación con la carrera profesional o el mercado laboral, sino también por los niveles de congruencia o concordancia entre el conocimiento que dice poseer la institución y las propuestas que pueda hacer para una acertada resolución de los problemas de la sociedad” (Morales, 2004, p. 5).

Tal y como recuerda Caride (2009) la educación de calidad es una reivindicación ya con muchos años, que toma una forma especial con la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos adoptada en la Conferencia Mundial de Jomtien (Tailandia) en 1990. Desde los inicios de la UNESCO, la educación de calidad se entiende como un proyecto integral que contiene elementos científicos, sociales y culturales en la formación de las personas en democracia. El objetivo no es formar profesionales, sino personas comprometidas con el destino común, para lo cual la faceta profesional adquiere un papel importante, no reducido a la esfera técnica.

Una Universidad de calidad es lo que queramos que sea. Yo quiero que sea una Universidad que trabaje por un mundo mejor, por la justicia planetaria. Por qué no. ¿Quién se está arrogando la autoridad de llevar la institución a otro puerto? ¿Existe otro destino *mejor* que este? Si apostamos por lo mejor, no habría que conformarse con menos. Luego, en la medida en que sus objetivos, procesos y resultados trabajen en esa línea, la Universidad será más de calidad.

Principio 5. Sin equidad no hay calidad

En el capítulo sobre el marco institucional describí las principales líneas del ingente movimiento de las Naciones Unidas para la Educación Superior que lideró

la UNESCO en un proceso largo, intenso, profundo y participativo que culminó en el documento de 1998, analizado en ese capítulo específico. Manifesté entonces mi asombro (resuelto más adelante) con respecto al grado en que esa iniciativa educativa ha sido ignorada en los movimientos que han caracterizado al Espacio Europeo de Educación Superior, iniciados en el mismo año de 1998.

Algo similar ha ocurrido con el tratamiento de la equidad. Su presencia es evidente en estudios, ensayos, análisis, propuestas, etc., en torno a los objetivos de la institución universitaria y las herramientas y logros sobre el asunto de la calidad. Sin embargo, en la práctica los estándares que se están manejando ignoran estos desarrollos.

La razón para ambos procesos de ignorancia es la misma, lo que Morley y Aynsley (2007) denominan la *marketización* de la educación superior. En el asunto de la reforma y en el modelado de la calidad, los referentes provienen del mundo empresarial donde hablar de equidad se encuentra totalmente fuera de lugar, salvo en su aplicación a las condiciones del terreno sobre el que se desarrolla la competitividad. Esta se lleva mejor con la idea de sobresalencia que resulta ser incompatible con la equidad. Así lo denuncia la UNESCO en su informe de 2005 sobre las sociedades del conocimiento, que abordé también en el marco institucional. La organización internacional llama la atención acerca de cómo se están concretando las aspiraciones de calidad, de tal forma que ya se conforman polos de excelencia, situados en las zonas más privilegiadas del planeta y abundando en el desequilibrio, puesto que tales dinámicas aumentan la distancia entre esos polos y el resto. Ya hemos abundado también en este asunto (recordemos que el origen de Bolonia se encuentra en la reunión del G4 en París). No insistiré más, salvo para considerar que nos encontramos en la Universidad, por lo que es no solo viable, sino preceptivo recuperar el asunto de la equidad y reflexionar sobre ello.

Imagino a dos niños destinados genéticamente a tener la misma altura. Uno de ellos ha gozado de una alimentación sana, equilibrada, idónea según los conocimientos del momento. El otro se ha encontrado en varias ocasiones al borde de la inanición. Al cumplir los veinticinco años, ambos son seleccionados para un campeonato deportivo. El primero lo es por sus *propios méritos*, ya que ha competido con otros en su país para optar a las pocas plazas que se les han permitido. El segundo, prematuramente envejecido y débil, se encuentra en el campeonato debido a un programa de discriminación positiva puesto en marcha por el organismo responsable del evento. La preocupación por la igualdad de oportunidades es impresionante. La organización ha dispuesto exactamente las mismas condiciones para todos los participantes: el mismo tiempo de descanso, acceso a vestuarios, instalaciones deportivas, masajistas, alimentación, etc. Todo es igual para todos. El día D a la hora H, ambos protagonistas llegan a la pista de competición. Ganará quien sea capaz de realizar el salto más alto. Con esa limpieza, vence el primero.

La breve recreación tiene varios cometidos. Uno se refiere a los méritos. Sería bueno reconocer que el discurso del esfuerzo tiene sentido en determinados contextos.

Cuando estos se amplían y se observan más variables en el juego, el mérito debe ser matizado sensiblemente. Otro, el que más nos interesa ahora, es la errónea creencia en que la igualdad de oportunidades resuelve los problemas de equidad. Mantener en el momento presente a los dos competidores en las mismas condiciones no corrige el profundo desequilibrio del que han sido objeto en el pasado. Así, por ejemplo, los efectos de la desnutrición han resultado ser irreversibles. Darles la oportunidad de que coman lo mismo no corrige el problema. ¿Podemos decir que la Universidad practica la equidad porque todos los candidatos a ser sus estudiantes tienen las mismas oportunidades de acceso en el sentido de que realizan la misma prueba previa de conocimientos? Es obvio que no. A pesar de ello, hay autores que siguen confundiendo ambos conceptos (Santos, 2009), puesto que la defensa del mérito o del esfuerzo se encuentra plenamente integrada en nuestra sangre cultural, sin que medie un proceso reflexivo suficiente sobre el propio origen del mérito. Obsérvese, por ejemplo, la siguiente declaración:

“La aproximación a la equidad es más compleja aún que la de la calidad. En general, la equidad se refiere a la adquisición justa de los recursos educativos, de modo que todos los estudiantes tengan acceso, independientemente del contexto familiar y de las barreras socioeconómicas. Aunque parece un concepto fácil, resulta difícil de operacionalizar, por lo que hay diversas teorías, con un aspecto común: que las recompensas serán proporcionales a los esfuerzos y que las desigualdades en los puntos de partida deben equilibrarse asignando recursos” (Martínez, 2009, p. 30).

Si se está pensando en una institución excelente porque se nutre de miembros excelentes, seleccionados según el criterio del máximo rendimiento en pruebas de acceso, pertenezcan al profesorado o al estudiantado, se está trabajando para una Universidad del desequilibrio, no de la equidad. Desde el prisma de lo que se cuece en estos momentos, no hay salida para el dilema, por lo que este se resuelve a favor de la excelencia así entendida.

En el discurso de la igualdad de oportunidades en general y de su aplicación en la Universidad para la consecución de la excelencia, existen al menos tres importantes incoherencias en el proceso que invalidan la supuesta construcción de justicia social mediante estos procedimientos. A saber:

1. Pasado. La igualdad de oportunidades no es cierta de partida cuando el conjunto de capacidades sobre las que se aplica es muy restringido y no atiende a las historias o los procesos que han derivado en el grado de consecución de esas capacidades.
2. Presente. Aun cuando se consigue en ocasiones unas condiciones de acceso que parecen ser igualitarias, son insuficientes. La gratuidad de los estudios, por ejemplo, cuando aterriza en familias de muy bajos ingresos, no consigue superar el *coste de oportunidad* que supone para la familia no contar con la mano de obra del miembro que tiene abierta la

puerta de la Universidad. Así por ejemplo, Spinoza (2008) muestra cómo las políticas de becas en Chile terminan aterrizando mayoritariamente en las clases medias.

3. Futuro. Pero incluso, aun cuando exista una política de becas potente, capaz de corregir todas las deficiencias de partida y prevenir los costes de oportunidad, las personas no escogen los mismos destinos porque la seguridad futura depende del origen social. Así, por ejemplo, Sianou-Kyrgiou y Tsiplakides (2011) mostraron cómo los hijos de familias griegas humildes escogen estudiar magisterio, frente a los hijos de familias ricas, que optan mejor por medicina. Ambas requieren notas de acceso similares, pero la primera termina antes y permite encontrar un trabajo casi asegurado²⁸, mientras que la segunda lleva a una mejor posición social, exige más tiempo de estudio y un intervalo posterior de indefinición laboral al que no puede acomodarse cualquiera.

Sin embargo, son muchas las voces que defienden una concepción de calidad en cuyo seno resulta insustituible la presencia destacada de la equidad, de tal forma que sin esta no hay nada de aquella. Puelles (2009) mantiene una postura aparentemente similar al considerar que al hablar de escuelas mejores hay que procurar que lo sean todos sus integrantes por lo que habrá que combinar calidad con equidad social. No obstante, en su aportación, como en la de muchos teóricos, la equidad es llamada para *complementar* o corregir las ausencias, daños colaterales o efectos secundarios durante la aplicación de la calidad. El quid de la cuestión es, no obstante, que el papel de la equidad no es intervenir cuando el daño está hecho o intentar prevenir su ocurrencia, sino formar parte indisoluble del concepto calidad, de tal forma que no solo la existencia sino el mismo temor de ocurrencia de efectos colaterales desequilibrantes desaparece. La UNESCO vuelve a encontrarse en una posición fuerte con respecto a la defensa de esta concepción puesto que la equidad es la primera característica que defiende esta institución a la hora de dar forma a lo que considera que ha de ser la calidad en las instituciones educativas:

“La equidad comprende los principios de igualdad y diferenciación, ya que tan solo una educación ajustada a las necesidades de cada uno asegurará que todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad” (OREALC/UNESCO, 2007, p. 12).

Observemos que, a pesar de que vuelve a surgir el tema de la igualdad de oportunidades, esta no se refiere a un terreno equilibrado para la competición, sino a la oportunidad de “hacer efectivos sus derechos”.

²⁸ El estudio se culminó antes de los brutales recortes sociales que tuvieron lugar en la economía griega tras el estallido oficial de la crisis financiera internacional, especialmente en 2010-2012.

En el puerto se encuentra un barco. Los pasajeros se montan. Su objetivo es llegar a otro puerto. El objetivo del barco es conseguir ese cometido. Lo que cabe esperar es que el barco zarpe con los mismos pasajeros que llegarán al puerto de destino, donde bajarán al muelle y seguirán con sus vidas. Pero podríamos aplicar un contexto de competición en el proceso, donde la embarcación se plantea, entre otros recursos, aligerar peso para llegar antes. Con tal objetivo, arroja por la borda a algunos pasajeros. Los que han quedado, tal vez contentos con la medida, podrán seguir antes con el resto de sus vidas.

Si la metáfora ha parecido excesivamente drástica, definamos un contexto de competición previo: el acceso al barco, objetivo por el que las personas lucharán entre ellas. Algunas se quedarán en tierra. Así les privamos del peligro (o de la seguridad) de morir ahogadas en alta mar. El otro muelle se encuentra inaccesible, salvo en sus sueños. El objetivo para el barco no ha variado, es el mismo que en el ejemplo anterior: contar con la mínima carga de tal manera que llegue antes al destino, aunque ello requiera ofrecer la meta solo a un grupo selecto de pasajeros.

La creencia en la élite que tira del carro establece que el objetivo sigue siendo el bien común. Estos pasajeros, al llegar al destino, tirarán de cadenas y cuerdas en cuyo extremo se encuentran las barcas donde han quedado los desahuciados. Se les dará remos para que ayuden a su avance, aunque algunos preferirán no hacerlo y habrá que echarlos de todas formas de las cubiertas. Gracias a la fortaleza de la élite, todos saldremos ganando.

No obstante, vamos a dejar de imaginar presentes o futuros posibles y reconozcamos dos consecuencias. En primer lugar, echemos un vistazo al puerto de destino. Ya llegó el barco. La élite bajó al muelle. Con sinceridad, ¿hay alguien tirando de una cuerda? ¿No les vemos dedicados cada uno a lo suyo? Salvo algunas excepciones doblemente meritorias, quienes arriban a puerto no miran hacia atrás para ver quiénes han quedado, dónde están las cuerdas y cómo se tira de ellas. En la lejanía, los que quedaron en tierra ven la otra orilla, deseada pero inaccesible, con sus lujosos edificios, sus infraestructuras, su vida estupenda o, al menos, así es como se lo han contado a ellos y a quienes partieron. En segundo lugar, aún imaginando a un grupo de personas selectas sudando en el extremo de las cuerdas de las que tiran, ¿en efecto este mecanismo es más efectivo que diseñar un crucero que surca los mares con algo más de lentitud pero donde disfrutan en cubierta todos los pasajeros?

La Universidad que lo consiga será de calidad. El resto juega haciendo trampas. Si solo contamos con *gente de mérito*, la institución carece de él. ¿Cómo ha contribuido la entidad universitaria al bien común? ¿A quienes montó en el barco? No me refiero únicamente a sus miembros, sean estudiantes, profesores o personal de administración y servicios. También pienso en el resto de la sociedad, es decir, en la población que tiene la Universidad en su cabeza institucional cuando diseña objetivos y actuaciones. Con mucha intención esta inquietud puede ser traducida

en la pregunta ¿es una Universidad de calidad o, por el contrario, lo es de una élite y para una élite? Vuelvo a Gandhi: si el objetivo es el bien común, el camino es el bien común.

La Universidad no es la panacea para todo. No puede cargar en soledad con el objetivo de la justicia planetaria. Pero si se concibe a sí misma como una institución educadora superior y de calidad, no se contentará con la igualdad de oportunidades en el acceso, sino que se preocupará de apoyar durante el proceso y tras el egreso. Asimismo, su docencia, su investigación y su acción institucional tendrán en la promoción equidad dentro y fuera de sus muros un objetivo fundamental.

Principio 6. Calidad es diversidad

Uno de los efectos más interesantes de la apuesta por la equidad es la diversidad. Al fomentar, desde los cometidos propios de la Universidad, que el barco quede poblado sin discriminaciones, se consigue una variedad de orígenes, posibilidades, enfoques, culturas, visiones, etc., que trabaja por la creatividad, lo inesperado y la potenciación del papel de la Universidad en la sociedad. Recordemos de nuevo la sentencia de Wagensberg (1985) al afirmar que la complejidad de un sistema ha de ser, cuando menos, del nivel que el entorno en el que se encuentra. Un aumento de la complejidad del sistema universitario redundará, según la sentencia, en una mejor realización de sus cometidos, es decir, en calidad. Para trabajar en ello, McArthur (2011) sugiere la *metáfora de la diáspora*, un concepto de unión no basado en la uniformidad sino en la fragmentación. La educación superior podría ser un lugar donde se encuentran múltiples diásporas, un lugar para construir identidad a partir de las diferencias. En lugar de ello, la institución se ha organizado a partir de reglas de relaciones entre sus miembros que se imponen a los recién llegados, impidiendo que la Universidad se enriquezca con otras perspectivas y generando descompromiso (Shields y McGinn, 2011). A esas tendencias se añade hoy con fuerza la fuerte homogeneización que parecen generar las reformas mercantilizadoras de la educación superior (De Wit, 2010).

La diversidad surge también como efecto de atender a las particularidades de cada lugar y momento. La misma comunidad europea, observando que la implementación de los modelos de calidad obedece a los criterios de las actividades comerciales, defiende que hay que generar modelos específicos adaptables por las instituciones a sus peculiaridades culturales y necesidades específicas (García, 2008).

Implica también reconocer el “derecho a la diversidad”, es decir, el derecho a que cada institución universitaria pueda concretarse en su propio contexto y acudiendo a sus propios recursos humanos. En palabras de la UNESCO: “La dimensión internacional de la educación superior es un elemento intrínseco de su calidad. El establecimiento de redes, que ha resultado ser uno de los principales medios de acción actuales, ha de estar fundado en la ayuda mutua, la solidaridad y la igualdad entre asociados. Hay que poner freno al «éxodo de competencias», ya

que sigue privando a los países en desarrollo y a los países en transición de profesionales de alto nivel necesarios para acelerar su progreso socioeconómico” (UNESCO, 1998, p. 3). Curiosamente, el éxodo, es decir la *exportación* de mano de obra altamente cualificada, coexiste con un fuerte *efecto techo* local. Como he señalado en el principio anterior, el estudio de Sianou-Kyrgiou y Tsiplakides (2011) muestra que los hijos de familias humildes o de familias ricas no cuentan con la misma libertad en la elección de carrera, puesto que han de pensar en las posibilidades de mantener su elección a lo largo del tiempo, generándose un efecto techo cuya altura depende del origen social. Este efecto techo afecta al objetivo de la diversidad, puesto que se homogeneiza la experiencia previa vital de los estudiantes que acceden a determinadas titulaciones.

La diversidad y la comunicación son ingredientes preciosos para el intercambio: miembros de instituciones diversas se mueven para aprender y enseñar, para generar conexiones y progresos mutuos; miembros de diferentes orígenes sociales o etnoculturales aterrizan en los contextos académicos y enriquecen su cotidianidad.

Principio 7. Calidad no es control

No es lo mismo construir una cultura de la calidad que una estructura de control. La cultura constituye un espíritu o clima generalizado en la institución que impregna su cotidianidad. Los miembros realizan su labor con un interés claro para conseguir una organización de calidad. Ello no implica adecuarse fielmente a requerimientos concretos de los modelos imperantes en cada momento. Cada persona, cada grupo o colectivo puede concretar una visión alternativa orientada a mejorar la institución. Ello no solo es compatible, sino deseable. Lo contrario procuraría una institución excesivamente homogénea como para esperar que aportara algo relevante. La defensa de grupos autónomos de creación no significa la puesta en marcha de reinos de taifas. Es necesario someter las visiones a discusión. Los marcos de concepción de calidad y de evaluación han de ser compartidos, comunes. La única solución para combinar modelos comunes y creaciones libres es el diálogo y la confianza. Del mismo modo que el diálogo permite aprender y enseñar, así como elevar el edificio de la ética, también será capaz de madurar la idea, la medida y la construcción de calidad.

Por el contrario, las estructuras de control generan comportamientos mecánicos, burocracias, declaraciones que no son asumidas ni creídas, percepción de inconvenientes de gestión en la cotidianidad de los miembros... Tanto Codd (2005) como Vidovich y Currie (2011) hablan de cómo la implementación del racionalismo económico en la Universidad se está llevando a cabo basando parte de las reformas en una fuerte desconfianza hacia el trabajo de los miembros de la institución. Lamentablemente, parece observarse en los últimos años un aumento de la perspectiva de control frente a la de mejora (Miguel y Apodaca, 2009), si bien no en todos los ámbitos. En el mundo anglosajón, por ejemplo, la tendencia al menos legislativa muestra mayor presencia del interés por la mejora (Filippakou & Tapper, 2008).

Cierto es que se requieren mecanismos de evaluación. Pero su papel no es *controlar*, es decir, establecer mecanismos mediante el que los vigilantes comprueban si las directrices unidireccionales se están cumpliendo efectivamente. Muy al contrario, el objetivo de las evaluaciones sobre calidad debe ser contar con información para el trabajo dialógico de progreso: sabemos hacia dónde queremos ir, pero necesitamos conocer cómo estamos ahora, en qué medida nos vamos acercando a los objetivos, qué tal están resultando las herramientas que estamos desarrollando para ello. Precisamente por esta necesidad compartida de calidad, por esta apuesta común embebida en la cultura institucional, en todos los niveles resultará beneficioso poner en marcha evaluaciones transparentes internas y externas (UNESCO, 1998).

Principio 8. No hay calidad final sin condiciones de calidad

Las reformas mercantilizadoras abundan en reducir la financiación estatal y reducir costes (profesorado, titulaciones, centros...), a la vez que aumentan la presión por mejorar los resultados según determinados criterios (Shumar, 2004). Dan vida con ello en una tensión difícil de solucionar: discursos que hablan de innovación y autonomía universitaria (Maasen & Stensaker, 2011), acompañados por incrementos en políticas de control (Christensen, 2011).

En esas condiciones no podemos esperar calidad como efecto.

Comencé el recorrido histórico en torno al concepto de calidad con el ejemplo de un baúl de madera. Confiamos en que el baúl está bien hecho porque creemos que el carpintero ha puesto todo de su parte para conseguirlo. La mayor garantía de calidad es el amor por el trabajo bien hecho. A ello hay que añadir unas condiciones laborales que permitan a esta persona realizar su trabajo con satisfacción. Si la gente que trabaja en los centros educativos, del mismo modo que ocurre en otros frentes, lo hace con pocos medios, en condiciones laborales precarias, bajo presión, sin estabilidad..., ¿cómo podemos suponer que el resultado de su trabajo será de calidad? La respuesta, hoy, suele elaborarse en términos de represión, donde destaca el recrudescimiento de procesos de control, la remuneración según rendimiento y la fuerte estandarización (y su necesaria homogeneización) requerida para la medida de resultados. ¿Son estos los mejores elementos para conseguir amor por el trabajo y placer en su ejecución?

¿Calidad? ¿Qué calidad?

La calidad forma parte de nuestra cultura y por lo tanto constituye células del pensamiento, partes del vocabulario, presencia en los discursos. En los actos de compra, la calidad es la acompañante omnipresente del precio, de tal forma que constituyen la pareja más presente en las decisiones, muy por encima de

las necesidades confesadas. Posiblemente no ocurra cosa diferente en la Universidad, cuando sus gestores se plantean cuánto les va a costar la pretensión de calidad.

El acto de compra reducido al par calidad-precio resulta ser un potente acicate para el estado de las cosas. Se escapan multitud de aspectos. Los cada vez más numerosos movimientos en pos de un consumo responsable reivindican actos individuales más complejos, más conscientes, más inteligentes, donde aparezcan atributos directamente relacionados con la justicia, un mundo mejor, el bien común, el estado que nos gustaría observar para lo que nos rodea (Cortina, 2002; CRIC, 2000; Lucena, 2002). El objetivo muestra dos fases: ser conscientes de cuáles son las consecuencias que se derivan de unas decisiones u otras de consumo y, acto seguido, tomar las decisiones que contribuyan al estado del mundo que deseáramos observar. Se habla entonces de tener en cuenta cuáles son las condiciones laborales en las que se produce lo que tenemos entre manos en la tienda. Se menciona la preocupación por la política medioambiental de la empresa, por su papel para potenciar, corregir o eliminar determinados efectos en la localidad, el país, la región o el planeta.

Cuando se traslada el asunto de la calidad al entorno universitario, el problema es el mismo. Si calidad se va a definir como se está definiendo y solo va a ir acompañada por el coste que ello implica, las decisiones serán suficientemente simples como para ingresar en el terreno del daño. Del mismo modo que se requiere un consumo responsable que emerge de la complejización de las decisiones, necesitamos también una Universidad responsable, cuyas decisiones se basan en la actitud inteligente de construir un mundo y no otro, de participar activamente en la configuración de lo que está siendo y de lo que será mañana. O la calidad se complejiza para absorber el compromiso social acompañada de esos elementos directamente relacionados con el bien común, o podemos prescindir perfectamente de ella.

La primera de las opciones es la apuesta de la UNESCO. “En este sentido, la calidad de la educación implica hacer un juicio de valor sobre cómo se comporta el sistema –desde la más alta jerarquía hasta el nivel de lo que los estudiantes aprenden en el aula– respecto a lo que los países consideran que son los fines que este debe alcanzar. Desde esta perspectiva y sobre la base de considerar la educación como derecho humano fundamental de todas las personas, la OREALC/UNESCO incorpora en el concepto de calidad de la educación cinco dimensiones esenciales y estrechamente relacionadas entre sí, al punto que la ausencia de alguna de ellas determinaría una concepción equivocada de lo que cabría entender por calidad de la educación. Estas cinco dimensiones son *equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia*” (OREALC/UNESCO, 2007, p. 11).

Es necesario que la Universidad rinda cuentas a la sociedad, pero no reproduciendo ciegamente los modelos de calidad utilizados en las organizaciones con ánimo

de lucro, cuyo fin es la acumulación de capital mediante la satisfacción del cliente mediante la gestión de símbolos. Más bien debe concentrarse para ir creando los propios criterios, mecanismos y protocolos que han de obedecer al grado de cumplimiento en la definición práctica de la Universidad comprometida, en cada contexto local específico. Se observan pasos cada vez más centrados en este sentido, si bien habitualmente situados fuera de los cauces político-gubernamentales. Así ocurre, por ejemplo, con la Red de Talloires que presenté en el capítulo sobre el marco institucional, en la que uno de los objetivos es incluir el compromiso de la institución y de sus miembros en la construcción local y global de un mundo mejor en los parámetros de excelencia, al menos con el mismo peso que con el que ahora figura el resto de los elementos.

En definitiva, ¿necesitamos calidad? La respuesta es *depende*, si va a consistir en lo que estamos observando, no es necesaria. Ya tenemos criterios como la eficacia que realizan un llamamiento más directo a los objetivos de la institución. Si, por el contrario, calidad va a ser entendida como un compuesto con sentido de eficacia, equidad, relevancia, pertinencia y compromiso con el bien común, diseñados y trabajados desde procedimientos coherentes con los objetivos, entonces constituye una pieza clave para la Universidad que hace falta.

conocimiento
sistemas de pensamiento

universidad
participación

Retazos para un lienzo

popular saber
matices objetivos

mercantilización
**marco de
complejidad**

implementar
investigación

movimientos
modelos culturales

marco de ética
desconexión

lenguajes sociales
empoderamiento

local-global
diversidad

“Sentir que el mundo está equivocado no significa, necesariamente, que tengamos cabal idea de una utopía que ocupe su lugar”
(Holloway, 2002, p.13).

“El mundo no es. El mundo está siendo”
(Freire, 2001, p. 89).

“La compasión es una emoción inestable.
Necesita traducirse en acciones o se marchita.
La pregunta es qué hacer con las emociones que han despertado,
con el saber que se ha comunicado” (Sontag, 2003, p. 117).

He querido iniciar el fin del libro con tres sentencias significativas que marcan el espíritu de este último capítulo. Como Freire, sabemos que las cosas están siendo, no solo que son. Y están siendo de una forma como podrían estar siendo de otra. Basta con decidirlo y poner manos a la obra. La decisión arranca, por ejemplo, de la constancia de descontento y, más aún, de la indignación. Las emociones emergen ante la visión de las injusticias, aunque solo se observen parcialmente. Pero las emociones terminan frecuentemente anidadas en el mundo del espectáculo y deben ser traducidas a las acciones que reclama Sontag. ¿Qué acciones? ¿Qué tal si las acciones que exigen las emociones las definimos mediante el auxilio del conocimiento? La Universidad debe jugar un papel fundamental en esa traducción de indignaciones en acciones. Pero se dedica, reconozcámoslo, a la inercia, a lo que se denomina frecuentemente *gestión realista*. Se dedica a ello porque es más fácil que otra cosa. Consiste en transitar el camino ya transitado. Las alternativas son sin duda más difíciles, entre otras cosas porque deben acercarse a cómo está siendo el mundo, a su incómoda y emocionante complejidad. Hacen falta, por tanto, alternativas. Lo que no sabemos, como dice Holloway, es cómo hacerlo con precisión.

Llegados a este punto del libro, hemos establecido un diálogo de anuncio y denuncia, de conocimiento, de actitud crítica con diferentes marcos que definen el contexto de trabajo de la Universidad. Nos adentramos en el concepto de compromiso y qué principios generales dibujaban la Universidad comprometida. Hemos conocido la situación de crisis en la que se desenvuelve la institución, heredada principalmente de un contexto planetario convulso. Observamos que las instituciones, organizaciones e iniciativas diversas a nivel internacional que se refieren a la Universidad establecen criterios de compromiso que suelen ser ignorados por los miembros de la institución. Nos implicamos en definir el marco de trabajo en un entorno complejo que llama a una inequívoca actitud ética. Y estudiamos los principales movimientos en torno a la concepción y evaluación de la calidad en la Universidad.

Con todo ello, estamos ya en disposición de pintar el cuadro, de plasmar en el lienzo la nueva Universidad cuyos marcos ya han sido construidos. Es una labor donde conocimiento y emoción deben darse la mano. Necesitamos utilizar una

buena paleta de colores y plasmar con ciencia y arte el resultado, y los ojos bien abiertos. En su mayor parte esta labor ya ha sido realizada. Cada uno de los capítulos que anteceden a este ha sido finalizado con las repercusiones que cada marco establece en la nueva Universidad. Pero la tarea puede matizarse más.

A pesar del recorrido que hemos establecido hasta llegar aquí, resulta impensable imaginar ahora un capítulo donde la Universidad comprometida quede perfectamente dibujada. El lienzo es un retazo. La razón es bien sencilla y ocupa estos primeros párrafos.

He participado en muchas mesas redondas en torno a qué cosa hizo, hace o hará la Universidad. Una voz hartó frecuente viene a expresarse más o menos del siguiente modo:

Nos encontramos en medio de una reforma que ya está en marcha. No es una cuestión de si nos gusta o no, de si nos apetece más o menos. Es el momento de implicarse en ello. Observo muchos movimientos críticos, de resistencia o de oposición. Pero no les escucho con alternativas. Sencillamente gritan NO y piden que el resto gritemos también NO. ¿Dónde está el SÍ que proponen? ¿Cuáles son sus alternativas? ¿Cuál es la Universidad que plantean? Sí, ya sé que hay quien ofrece principios generales. Pero los principios generales no sirven para llevar a cabo la gestión de cada día. Mañana vuelvo a mi despacho y ¿qué hago? Mientras tanto, el tren no se ha parado, está en marcha. ¿Qué hacemos? ¿Lo perdemos?

Indudablemente el discurso tiene razón. Indudablemente, está equivocado.

Propongo pensar en un anuncio de televisión. Pongamos, por ejemplo, uno que utiliza a una actriz famosa. Afirma que su sonrisa se debe a que compra en una gran superficie concreta. Se la ve caminar entre las calles del establecimiento con soltura y elegancia, parándose a echar en el carro de la compra productos de diversas estanterías. El mensaje es muy claro: “si tú quieres ser como yo, vente a comprar aquí”. Para entender el efecto del anuncio es iluso centrarse únicamente en él. Sin tener en cuenta en qué contexto cultural se emite es imposible comprender por qué tantas personas deciden después hacer sus compras en esa gran superficie.

Vamos a imaginar que un discurso ejerce una influencia o una fuerza sobre las personas que se puede cuantificar en una escala de medida. Así, por ejemplo, un discurso con fuerza 7 es capaz de modificar el comportamiento con más facilidad que otro con fuerza 3. Ahora estoy pensando en contrarrestar el efecto del anuncio anterior porque me gustaría que la gente comprara en las tiendas de barrio y no otorgara su dinero-poder a quienes más tienen. Así que diseño otro anuncio (soy un portentoso millonario con capacidad para gastar lo que sea necesario para hacer realidad mis sueños

configurables mediante dinero). En mi propuesta, otra actriz, de fama similar, compra en la tienda de su vecindario, con igual sonrisa y elegancia y un mensaje similar. Pongamos que ambos anuncios tienen una fuerza 6. Sin embargo, cuando observamos las estadísticas de compras en las semanas sucesivas, lo que se ha incrementado es la visita a las grandes superficies y no a las tiendas de barrio. ¿Qué ha ocurrido?

Ocurre que el anuncio no está solo.

La fuerza 6 de la pieza que ha sido emitida en televisión se suma a las fuerzas de otros anuncios que empujan en la misma dirección, más el comportamiento de iguales (como familiares, amigos o vecinos) que se desenvuelven de forma similar, además de un sinnúmero de influencias diversas. Cuando se suman las tendencias a un comportamiento u otro, podemos encontrarnos tal vez con un resultado final de 3.824 para las grandes superficies, frente a 189 para las tiendas de barrio. No hay forma de competir en tales condiciones.

Algo muy similar ocurre no solo en la conformación de una institución alternativa para la educación superior, sino de una sociedad alternativa o una relación alternativa con el planeta. El problema de cualquier respuesta de resistencia a un movimiento que nace ya con un respaldo de fuerza 3.824 es que no hay forma de plantarle cara en igualdad de condiciones. No hay mente ni conjunto de mentes capaces de traducir principios generales a una cotidianidad precisa. Es un objetivo literalmente imposible. El estilo de gestión actual, de fuerza y hábito 6, cuenta ya con los 3.824 puntos de la inercia. Eso no es capacidad de construir concreción, es montarse en el vehículo que ya camina solo.

¿Cómo debe ser la Universidad alternativa a la que tenemos y a la que se diseña? ¿La pregunta se establece en términos de principios generales de gestión y de comportamiento o se centra también en cómo establecer una organización precisa y un día a día pormenorizado?

Las reformas universitarias actuales se insertan en las reformas sociales actuales que, a su vez, obedecen a la evolución actual del capitalismo global. Las medidas que se aplican sobre la Universidad constituyen una ligera adaptación de los modos de funcionamiento que requieren poco empuje o poca ayuda exterior sobre mecanismos que marchan casi solos. Así, por ejemplo, muchos estudiantes acceden a la Universidad ya adoctrinados en la filosofía del consumo y del individualismo asociado, reforzando esta actitud con las políticas universitarias al uso (Shumar, 2004). Es muy fácil construir con esa materia prima una reforma donde los estudiantes deban centrarse en sí mismos. Lo difícil es poner en marcha una institución basada en los demás, por ejemplo, donde el valor sea más la entrega que la adoración del propio ombligo.

En este capítulo, que despierta un libro que ha pretendido ser atrevido, intentaré aumentar el nivel de concreción de los principios anteriores, pero es iluso esperar

una institución perfectamente definida, ni en este ejemplar ni en una enciclopedia. No obstante, en algunos aspectos procuraré llegar a un nivel de concreción cotidiano, mostrando que resulta perfectamente viable el asunto. Podemos llevar a cabo el proyecto, como una aventura y una responsabilidad colectivas, con respecto a todos los matices imaginables de la Universidad que hace falta a la sociedad planetaria.

Con esa intención, el capítulo se organiza con diferentes estilos. Desde unas reflexiones iniciales va aterrizando en propuestas más concretas. En un primer apartado -Retazos- se configuran visiones o trazos actitudinales, posturas o perspectivas. Son piezas del puzzle que va construyendo, junto con los capítulos precedentes, la definición compleja de la Universidad comprometida. El siguiente -Una gestión integral del conocimiento- dibuja una propuesta de comunicación entre agentes sociales donde la gestión integral del conocimiento en cuatro dimensiones constituye la pieza fundamental. El tercer apartado -Adjetivos- sugiere una serie de calificativos para la Universidad comprometida que se derivan de orientaciones ya consideradas en los capítulos previos. El cuarto momento -Medidas- intenta estimular algunas estrategias esquemáticas orientadas a la construcción de esa nueva Universidad, para acercar su concreción. No existe obviamente ningún ánimo de exhaustividad. Se trata de un árbol con algunas ramas y hojas dispersas que al echar a caminar deben multiplicarse. Por último -Barreras- he listado algunos eventos enemigos, algunas resistencias, algunos escollos que están ya presentes en el camino y dificultan el nacimiento de la Universidad comprometida.

Retazos

Atreverse a cambiar las preguntas

Apple (2011) insiste en que el potente impulso de las políticas neoliberales en las instituciones educativas necesita a profesionales de la enseñanza con una actitud crítica necesaria para cambiar y responder a preguntas fundamentales del tipo *¿cómo se ha llegado a considerar que la educación ha de consistir en lo que hoy es?*

Carlos Camacho (profesor, compañero y amigo) me contaba la historia de un hombre que buscaba sus llaves perdidas bajo la luz de una farola. A cuatro patas, tanteaba el suelo y lo escudriñaba con visible concentración. Así se llevaba horas. Sus llaves no estaban allí. No podían estar, puesto que no había sido allí donde las perdió. Sin embargo, al preguntarle, el hombre respondía “Ya, ya, pero no soy tonto. ¡Es aquí donde está la luz!”.

El enfoque con que se aborda un problema tiene mucha más trascendencia de la que tenemos disposición en otorgarle. Quien perdió las llaves partía del procedimiento que, según más de un buen juicio, es el óptimo. Está claro: es mejor buscar con luz que sin ella. Así que voy al encuentro de la luz. Sin embargo, una mirada

más atrevida, una posición más dispuesta a generar soluciones, irá hacia donde están las llaves y se concentrará en procurarse una fuente de luz o en acudir a otros sentidos.

En la concepción de qué debería ser la Universidad anida una sentencia frustrante: lo que es. No vivimos en la mágica época de los milagros. Un buen gestor se concibe como alguien que no busca utopías sino que sabe manejar realidades. No piensa en lo que debe ser, sino en lo que es viable. Trabaja donde la luz ya está encendida. Pero bajo esa forma de abordar los acontecimientos, el cambio está en manos del azar -dependemos, entonces, del suave aleteo de una mariposa en las antípodas para soñar en procesos de transformación trascendentales- o de la obediencia -decidan los gestores de la inercia, al contrario de lo que Derrida (2002) pide para la Universidad: una fuerza de resistencia y de disidencia-. No sé qué es peor.

Sin embargo, estoy convencido de que la posición clave no es “teniendo en cuenta lo que es viable, lo que puede llegar a ser, ¿qué hacemos con la Universidad?”. Al contrario, apuesto firmemente por la perspectiva “pensando en qué debería ser la Universidad, ¿qué procuramos para hacerla posible?”. Traducido al lenguaje freiriano, la primera pregunta es la que haría un buen lector del mundo, en el sentido de alguien que ha aprendido muy bien los manuales de instrucciones, los procedimientos al uso, las herramientas que procuran resultados... La segunda pregunta solo la hace quien está preparado para empezar a escribir el mundo, quien va a redactar los nuevos procedimientos o las nuevas derogaciones de herramientas.

¡Silencio! se enseña

Desde el nacimiento, a las personas se nos educa en el silencio y la obediencia. Aprendemos que la discusión, el conflicto, la crisis, la discrepancia... son conceptos negativos que hay que evitar. Aprendemos que unos saben y otros no y que, por tanto, los primeros tienen la responsabilidad de transmitir y los segundos la oportunidad de recibir. Aprendemos que unos lugares son los idóneos para ese ejercicio de transmisión y recepción: la escuela, el instituto y la Universidad. El resto son espacios de dudosa validez. Aprendemos que todo tiene su lugar y su momento y que, por tanto, hay que saber cuándo y dónde hacer u omitir. Aprendemos que la innovación es cosa buena, pero solo si se cumplen dos condiciones: 1) que la persona que innova está preparada para ello, avalada para ello, titulada para ello, prestigiada para ello... y 2) que la innovación va en un sentido concreto en un tema determinado, pues no se puede ejercer la creatividad en cualquier cosa, por parte de quien sea, ni en cualquier dirección.

A la Universidad accedemos ya con todo ello muy bien aprendido. Como afirma Kennedy (2009), el estudiante es considerado alguien que ha de escuchar, ser objetivo e imparcial, comportarse como una *tabula* rasa pasiva y preparada

para un empleo y reportar beneficios al país. No es considerado como un ser crítico, constructor de preguntas, ni con interés en la política local, nacional e internacional.

Pero la vida, la realidad o el contexto en el que vivimos (llamémosle como queramos, pero nos entendemos, ¿verdad?) se resiste. La vida es conflicto y crisis. No hay nada perfecto y los problemas solo afloran cuando hay quien los pone en evidencia y, con ello, provoca que el conflicto sea visible. La crisis es el paso necesario para llegar a la solución. La inercia plantea siempre las mismas supuestas soluciones para los mismos problemas esquematizados. Por ello es necesario que la creatividad se potencie, es necesario ensayar cosas nuevas constantemente, aun cuando parece que los problemas ya han encontrado soluciones. Cuando pasa el tiempo siempre se descubre que era una ilusión y que las soluciones son cansinamente parciales y, por ello, superables. Ya lo hemos visto extensamente: vivimos insertos en la complejidad. Con ese entorno, nada es inmutable.

En los foros de decisión de la Universidad, desde los consejos de departamento hasta el claustro, se palpa el miedo a la discusión y el ansia de ejercer el pasilleo previo para garantizar que todo irá como la seda el día D a la hora H, para evitar que algún disidente enturbie la paz de la jornada con alguna propuesta diferente que genere conflicto o crisis y obligue a debatir, discutir o sentar discrepancias en el espacio y el tiempo. Eso no es eficiente, implica esfuerzo e incomodidad. Nuestros líderes más deseados son los maestros de la negociación previa, los sabios del teléfono y los gestores de numerosos correveediles.

En la Universidad, por tanto, se necesita pinchar las mentes para generar creatividad. Se necesita espolear los engranajes que durante años hemos adiestrado para la inmovilidad. Pero nos dedicamos exactamente a lo contrario. El profesorado se esfuerza en mantener a cada uno en su sitio y en su momento, a generar más miedo que respeto por la teoría ya establecida y por el paradigma encumbrado en cada disciplina, a reforzar una relación unidireccional entre sabio e ignorante, a huir del conflicto y fomentar la obediencia con rostro de respeto. En ese contexto estamos configurando, igual que buena parte de quienes nos precedieron, una fábrica de mediocridad y uniformidad. Para hacer bien nuestro trabajo hay que comenzar creando la duda, incentivando la crítica, fomentando la autoconfianza y la autorresponsabilidad en los procesos de creación y difusión del conocimiento.

Hay que comenzar desprestigiando al docente, repartiendo el poder, favoreciendo el conflicto porque se pone en manos del estudiantado algo que para ellos es totalmente nuevo: la responsabilidad en la definición de la actividad, el mando compartido en el barco que lleva al conocimiento que llamamos superior. Esto no es fácil. Cuando el poderoso se baja del sillón y le dice al dirigido “ahora te toca a ti”, este se encuentra en una situación desconocida y comienza torpe. Pero hay que atreverse a ello o no haremos nada realmente nuevo jamás. No se

puede pretender con éxito que nuestro estudiantado se tome en serio la innovación y la creación de nuevo conocimiento si partimos de que el profesorado es intocable, incuestionable y onisciente. El éxito de nuestra tarea comienza cuando un estudiante se levanta en el aula y se enfrenta al poder de quien se apoltrona en el estrado, muestra entonces su desacuerdo, plantea una alternativa y sugiere que lo que se está diciendo es incoherente, superable o innecesario. El éxito comienza cuando alguien decide librarse del yugo que suponen los moldeamientos institucionales con rostro de subvención o prestigio y decide implicar sus energías en otro frente. El éxito se asoma cuando todos los miedos han desaparecido.

Una gestión integral del conocimiento

“La justicia es la primera virtud de las instituciones sociales, como la verdad lo es de los sistemas de pensamiento” (Rawls, 1978, p. 19). Entonces ¿cuál es el cometido de una institución social dedicada al pensamiento? ¿Justicia o verdad? ¿Justicia y verdad? La Universidad ha venido reivindicando su condición de ciencia por encima de institución social, por lo que su carnet de identidad y su tarjeta de visita vienen a expresar poco más o menos “institución dedicada a la búsqueda de la verdad”. Lo que resulta propio de ella es el conocimiento, en sus múltiples matices. Tal vez, no solo como institución social del pensamiento, sino también como organismo dedicado al conocimiento, tenga una misión fundamental en esos dos objetivos capitales a los que Rawls se refirió.

Como decía Freire (2001), la historia es cambio, pero no sobrevenido e inevitable, sino el que decidimos producir las personas. No somos seres que se adaptan, sino que transforman, y lo ideal es hacerlo mediante coherencia con el proyecto de mundo que constituya nuestra utopía. Si es así, las instituciones que las personas pongamos en marcha serán instrumentos y objetivos del cambio. Serán instrumentos para la transformación porque para eso fueron creadas o, al menos, hemos de pensar que así ocurrió para no ofender a la inteligencia. Serán objetivos de cambio cuando su práctica cotidiana muestre que no están siendo buenos instrumentos. Así ocurre con la Universidad, necesitamos ejercer nuestra condición de seres históricos inteligentes, de seres libres capaces de pensar críticamente, para transformar la Universidad que, a su vez, debe transformar el mundo.

La sociedad cambia. Lo hace con giros intencionales, con inercias conscientes, pero también con movimientos imprevistos, con efectos inesperados. Una miríada de fuentes se ciñe sobre ella y genera resultados similares al lanzamiento de una moneda. Modelos como los que hemos abordado en la complejidad añaden pocas esperanzas al sueño de la Ilustración: controlar la naturaleza mediante un conocimiento completo. El conocimiento completo es imposible. Pero la intención de lograr una sociedad mejor es innegociable e irrenunciable. Y es una intención

asentada necesariamente en el conocimiento. Luego, siendo conscientes de que jamás llegaremos a una sabiduría plena, el reto de mejorar la sociedad promoviendo transformaciones trascendentes debe ser un atractor continuo.

Lo que vemos y lo que permanece oculto a la vista mutan porque múltiples efectos se ejercen sobre el contexto. Una visión simplista sitúa la capacidad de transformar la sociedad en los estamentos de poder, definidos en momentos y lugares concretos, en posiciones sociales bien definidas, como es el caso de los gobiernos, los medios de comunicación o las empresas multinacionales. Si bien es cierto que la distribución del poder de transformación es muy desigual, este se encuentra presente en todos los rincones y de hecho se ejerce desde todos los rincones. Así, por ejemplo, los movimientos sociales, las asociaciones de barrio o quienes concretan conductas desde sus actos de consumo o su puesto de trabajo, ponen en marcha procesos conscientes para influir en el contexto. Y lo consiguen en alguna medida. El mapa de la configuración de poder también es complejo.

Llamemos *agentes* a quienes ejercen influencia consciente para la transformación de la sociedad. Con otras palabras, agentes son quienes deciden que pueden cambiar el mundo y pasan de la potencia al acto. Me refiero a lo que Moosmayer (2011) denomina *agentes de valores sociales*, y no a los *agentes de valores corporativos*, centrados en influir en la sociedad para fomentar los procesos físicos y psicológicos de mercantilización. Los agentes provienen del mundo de la política convencional, de la empresa, de los sindicatos, de las organizaciones de la sociedad civil, de quienes llamamos intelectuales, de las comunidades religiosas, de los líderes de audiencias, etc. ¿Cómo realizan su labor? ¿Cómo podrían llevarla a cabo? Si esperamos de los agentes soluciones integrales y si las soluciones integrales basadas en el conocimiento constituyen una escalera, entonces los peldaños son:

- *Qué*. Se requiere conocimiento sobre qué está ocurriendo. Dado que la densidad de acontecimientos es inabarcable, el motivo surge como resultado de un proceso de identificación y selección. Unos *qués* son seleccionados, otros ignorados o abandonados. Junto con “qué ocurre” viene acompañando “qué nos gustaría que ocurriera realmente”. El cambio o la transformación se define, por tanto, en un punto de arranque y un punto de llegada. La forma de seleccionar estos puntos y de concebirlos obedece a prioridades, a percepciones selectivas. Es una cuestión de valores, el resultado de poner en juego un marco ideológico. El conocimiento es necesario para identificar *qué*, pero no suficiente, requiere ser acompañado por un marco ideológico que establece destinos deseados.
- *Por qué*. Se necesita conocimiento para explicar lo que está ocurriendo. El motivo puede ser una ausencia o una presencia. Cualquiera de ambas tiene explicación o, al menos, una aproximación a su conocimiento. Será excepcionalmente simple o habitualmente compleja. Pero será. La justificación de este segundo punto es “comprendiendo por qué ocurren o no ocurren determinados acontecimientos, podemos poner en marcha las vías para

solucionarlo”. La explicación de lo que ocurre es también objeto de identificaciones y selecciones. En ello encontraremos implicación del tiempo y el espacio, de la historia y la cultura, de personas y colectivos, de estructuras y funciones, de agentes internos y externos.

- *Cómo*. Se requiere conocimiento para diseñar las intervenciones y promover el cambio o la transformación. Sabemos qué nos importa, qué queremos que ocurra y por qué se justifica. Llega el momento de poner las soluciones en juego, de actuar para transitar desde lo que es hasta lo que será. Hay que tener presente que el “es” se sigue de la inercia y recibe definiciones del tipo “realismo”, “responsabilidad de gestión”, “no hay alternativa”, “el tren está en marcha”, etc. Lo que será como alternativa se encontrará siempre parcialmente definido, desnudo, a medio construir, hasta que se transforme en un es. Se necesitará el auxilio de agentes, la colaboración de frentes diferentes.
- *Ya*. Se requiere conocimiento para implementar, para hacer realidad lo diseñado, para transitar de lo previsto a lo hecho, para valorar el proceso, para adaptarse a un contexto siempre más complejo de lo esperado y que suministra continuas sorpresas, para utilizar los medios disponibles y hacer disponibles otros medios en función de las necesidades del momento.

El conocimiento que se requiere en todo el proceso es científico, popular, experiencial, teórico, generado, importado y adaptado... Al conocimiento, cuando hace falta, no se le pregunta de dónde viene sino de qué va, no interesa su pedigrí sino su potencia. Por ello, los compartimentos estancos, las disciplinas, la cualidad de los agentes y un extenso monto de características son superfluas, importan poco ante los objetivos de qué, por qué, cómo y ya.

La observación de qué ocurre en la práctica descubre instancias desconectadas que cubren imparcialmente parte del proceso completo de transformación. Algunos ejemplos son:

1. Movimientos sociales que identifican los pares de qué: *qué ocurre* y *qué sería bueno* que ocurriera.
2. Administraciones públicas que suministran fondos para encontrar los *cómos*.
3. Grupos científicos de investigación que se ocupan de los *porqués*.
4. Organizaciones de la sociedad civil que se encargan localmente de los *yas*, frecuentemente en pugna poco exitosa con las administraciones del lugar y, en ocasiones, en el mismo barco.

Esa misma observación descubre importantes desconexiones entre los agentes. Se identifica, por ejemplo, la existencia de abundantes ayudas institucionales a la investigación. Algunas prioridades se encuentran muy lejos de lo que preocupa realmente a la sociedad civil. Pero otras dan de lleno con tales inquietudes.

Muchos grupos de investigación se encargan de adentrarse en la identificación de *porqués* y *cómos*. Se editan publicaciones con los resultados. Estos llegan difícilmente a los propios miembros de la comunidad científica (básicamente solo a los que pertenecen a una sección de un apartado de una disciplina) y rara vez a la sociedad civil, que ignora el esfuerzo político implicado en esa materia y los resultados obtenidos. El estrés de la gestión en la cúpula de la jerarquía administrativa, desencantada también por la falta de apoyo en sus políticas de generación de conocimiento, se implica más en la administración de la inercia que en los *yas* asociados.

No hay más solución que colaborar. Resulta imperioso que los agentes se sienten juntos para abordar los procesos completos. Si falta alguno en cualquiera de los cuatro momentos identificados, la transformación será un milagro más que el resultado de un diseño consciente. Y no termina de ocurrir porque en todos los frentes existen recelos y errores que se alimentan mutuamente.

Cuando los movimientos sociales observan el abandono de *qués* fundamentales, su reacción lógica es el enfrentamiento con las autoridades políticas. Cuando estas observan la falta de respaldo ciudadano en procesos de construcción de *cómos* que solo requieren un *ya* para hacerse realidad, quedan superadas por la velocidad de los acontecimientos y sustituyen la construcción conjunta por la negociación entre bandos. Los grupos científicos de investigación, instigados para la producción científica por los criterios institucionales, pierden también la visión de conjunto (si alguna vez la tuvieron) y se ciñen a esa producción y generan conocimiento desconectado pero que resulta fácilmente premiado. La desconexión, la falta de comunicación, la utilización de lenguajes no compartidos sentencian el fracaso.

En este complejo mar de retos sociales, agentes sociales y lenguajes sociales, la Universidad debería jugar un papel crucial. En su seno se localizan procesos de generación de conocimiento científico con clara competencia en los tres primeros momentos del esquema, si bien se ha ceñido fundamentalmente a los *porqués*. Esta circunstancia es necesaria pero no suficiente para hacer de la institución universitaria un agente fundamental para solucionar la desconexión. Es importante que asuma otros papeles:

1. Dar cabida en su seno a la conversación con los agentes. Los interlocutores válidos para diseñar el quehacer universitario deben ser todos los que construyen sociedad, con un especial interés por las autoridades políticas de la administración pública (gestionan los fondos públicos y articulan las estructuras de organización social) y las organizaciones de la sociedad civil (que se codean día a día con la realidad social, que viven directamente los problemas, que asumen en primera instancia las ocurrencias y las ausencias). Fruto de esta conversación debería ser una política firme de prioridades de generación de conocimiento, que ya nace con la convivencia de los actores fundamentales.

2. Manejar los diferentes lenguajes en juego. No solo es necesario utilizar el lenguaje científico, también el popular y el político. En el seno de la Universidad encontramos a gente experta en todos los frentes, a personas que manejan con facilidad y soltura los diferentes códigos. La Universidad debe ser una mediadora entre las dimensiones sociales, utilizando su privilegiada posición multidisciplinar y todoterreno, su prestigio y su percepción de institución imparcial.
3. Generar conocimiento práctico. La Universidad cuenta con medios personales y estructurales pertinentes para facilitar el paso de los *cómos* a los *yas*. Posiblemente no tenga competencias para la implementación, que debe correr a manos de la administración pública y de la ciudadanía, en estrecha colaboración. Pero esa implementación y esa colaboración requieren conocimiento, un conocimiento asociado con el funcionamiento de las organizaciones, con el estudio del comportamiento humano, con el abordaje de la complejidad social, con los refuerzos e incentivos, con la concepción de bienestar, con el manejo de las estructuras de poder, con los fundamentos de la comunicación, con la evaluación de programas de intervención... Todos estos conocimientos se están gestando ya en las universidades, aunque precisan una orientación más práctica, expresamente orientada a retos precisos, concretos y definidos.

La Universidad no puede ni debe estar sola en este cometido aunque sea catalizadora, proveedora, mediadora y proactiva en el proceso. Sin la colaboración horizontal, convencida y comprometida del resto de los agentes, la aventura tiene un final difícil. Observo buenas intenciones en las organizaciones de la sociedad civil y en las administraciones públicas de diferente nivel. Observo choques continuos con muros que parecen infranqueables. Es necesario acercarse a los agentes entre sí, traducir sus lenguajes, generar espacios de encuentro y decisión. En este cometido, la Universidad tiene una posición de prestigio y de poder basado en el conocimiento que constituye un auténtico privilegio, una oportunidad histórica que no debería ser eludida. Hay que hacer bien los deberes. Y no los estamos haciendo. Los agentes mencionados sufren con frecuencia una prepotencia contraproducente, una impresión infundada de estar en posesión de una verdad que ha de ser discutida entre todos los estamentos implicados. La responsabilidad está compartida. Pero tal vez sea la Universidad la institución que pueda dar el primer paso con mayor fundamento.

Adjetivos

Los adjetivos que describen un objeto pueden ser considerados como vagas generalidades. Sin embargo, constituyen una opción ideológica clara. No es lo mismo hablar, por ejemplo, de una institución obediente que autónoma, o reactiva que proactiva. Los calificativos constituyen un acercamiento a la concreción. En su conjunto derivan de las conclusiones que han tenido lugar en los capítulos precedentes. Con todo ello, la Universidad comprometida es:

1. *Comprometida* con el bien común. Sin lugar a dudas es su objeto fundamental. Que lo sea otra institución tal vez genere matices diferentes, pero el compromiso en la Universidad es motivo del resto de los calificativos que indico en esta relación sintética.
2. *Transultradisciplinar*. Respeta la organización epistemológica en disciplinas y la organización institucional en centros universitarios, pero estimula y llega a exigir la mezcla, el trabajo conjunto en frentes aplicados, la selección de interrogantes comunes y la búsqueda colaborativa de soluciones. El trabajo transdisciplinar se combina necesariamente con la inclusión de agentes no disciplinares en el diseño de procesos de construcción de conocimiento y de sus implementaciones.
3. *Instigadora de diversidad* de pensamiento. Labor que realiza dentro y fuera de su institución promocionando la manifestación de opiniones, perspectivas y propuestas, siempre desde la óptica de elementos basados en el conocimiento. Debe ser, por tanto, una institución que promueva el debate, los encuentros entre diferentes enfoques, la discusión, la diversidad, las oportunidades de enriquecimiento.
4. *Crítica*. Con la sociedad, con la política, con el mercado, consigo misma. Hablamos de una institución rebelde con respecto a lo establecido a todos los niveles, una institución que interroga con un continuo ¿y por qué, en base a qué, debido a qué? Es una organización rebelde y disidente por encima de cualesquiera otros apelativos relacionados con el constructo de la obediencia. Colabora, no se encuentra en frente o en contra de cualquier iniciativa. Pero colabora o se enfrenta como resultado de la puesta en práctica de su conocimiento comprometido.
5. *Creativa*. E incluso de creatividad explosiva. No se agota en el concepto ya sesgado de innovación, orientado exclusivamente a la competitividad empresarial. No se agota en el progreso del conocimiento. Incluye tales espíritus de innovación y de progreso científico, pero la creatividad va mucho más allá. Requiere analizar, diseñar y probar modelos de funcionamiento organizacional en su interior, de diálogo con el exterior, creatividad para concretar su función en caminos inobservados, creatividad para soñar futuros y construirlos.
6. *Abierta*:
 - a. A otros modos de conocimiento.
 - b. A otros modos de gestión.
 - c. A otros modos de relación con la sociedad.
 - d. A la voz y el voto de otros agentes sociales.

7. *Eficiente*. Cauta en los gastos, no redundante, voluntariosa, hace maravillas con pocos fondos. Lo hace porque ha descubierto que muchos frentes pueden ser conseguidos y trabajados desde pocos movimientos. Lo hace porque ha descubierto que la colaboración con el resto de los agentes sociales no multiplica esfuerzos sino que multiplica las fuerzas para conseguir los objetivos.
8. *Exigente*, luchadora. Exige al Estado y a la sociedad. Se exige a sí misma. Consciente de su cometido social trascendente, exige las garantías suficientes para el correcto desempeño de sus labores. La actitud de exigencia es coherente con la actividad cotidiana. No es una institución negociadora, en el sentido que busca soluciones de compromiso entre intereses contrapuestos en juego. Es una institución comprometida, lo que implica que lleva sus exigencias hasta los extremos en que considere en cada momento, con un papel reivindicativo importante y una actitud constante a la colaboración para encontrar las vías para realizar de forma óptima su misión.
9. *Proactiva*. No espera a reaccionar ante los cambios sociales, las directrices políticas o las necesidades expuestas desde la sociedad, el mercado u otras fuentes de presión o de intento de definición de su actividad. Ocupa parte de su labor en la prospectiva y en el análisis cuidadoso del presente para identificar las necesidades que concurren y las que vienen, preparándose para ello. Cuenta en su seno con una fuente de lujo: personas con alto conocimiento en cualquier área. Una forma de dar sentido a ese tesoro es aplicarlo en buscar las respuestas antes de que alguien formule las preguntas.
10. *Cooperante*, colaborativa. Con otras universidades, con otras organizaciones de la sociedad, con el gobierno local, con los movimientos sociales, con el tejido empresarial, con los barrios... Consciente de que el barco es común y el destino también, su labor es la del diálogo con el resto de los agentes sociales, sin que ello menoscabe su autonomía, sino *desde* su autonomía, reforzada por el aval de la experiencia efectiva, eficaz y relevante de compromiso que presenta.
11. *Distribuidora del conocimiento*. Defensora de la libre distribución en el software que utiliza y produce, en los textos e investigaciones que lleva a cabo, en los contenidos de su actividad docente, en los prototipos y desarrollos que culmina, etc. Su lema es poner a disposición de todo el mundo el conocimiento que genera y las herramientas que articula para ello.
12. *Educadora*:
 - a. Capacita a personas para un buen desempeño de su actividad profesional, desde un punto de vista amplio sobre qué es una profesión.
 - b. Articula un buen sistema de aprendizaje a lo largo de toda la vida.
 - c. Facilita el acceso de toda la población, en función de sus capacidades, a diferentes programas de formación y acceso al conocimiento.

- d. Mantiene una visión integral de la educación.
 - e. Considera que su función educadora contiene la función profesionalizante pero no se agota en ella e incluye la educación de agentes sociales activos, de agentes culturales críticos, de agentes libres y creativos en los procesos de construcción social.
 - f. Su modelo educativo parte de las cinco capas: técnica, científica, cultural, política y ética.
13. *Activa* en el objetivo de justicia social planetaria:
- a. Trabaja activamente para reducir los desequilibrios sociales debidos a los accesos desigualitarios al conocimiento, a su generación, distribución y uso.
 - b. No considera fronteras nacionales en el contexto de su actuación.
 - c. Es respetuosa con las instituciones locales del conocimiento en la sociedad global, con quienes no establece competición sino colaboración.
 - d. Interviene en los conflictos locales, nacionales e internacionales desde la óptica del conocimiento, cuando este no avala o critica decisiones con consecuencias inmorales en cualquier punto del planeta o no lo desacredita.
14. Parcialmente *aleatoria*. En el azar está parte de la esperanza. Una organización viva debe promover en su seno el ensayo continuo carente de miedos. Estudiantes, investigadores, departamentos, secciones... todo nivel debería contar con algunos elementos impredecibles que generan resultados impredecibles. Dado que es una institución transultradisciplinar preparada para afrontar las incertidumbres, los resultados impredecibles no generan alerta, sino esperanza.
15. *Comunicativa*. Es una institución del mundo, asentada en el mundo y deseosa de construirlo junto con el resto de los agentes sociales. Para ello es necesario utilizar los cauces al uso en los procesos de comunicación académicos y poner en marcha otros que acerquen su capacidad comunicativa a todos los sectores. Esta labor se encuentra en la base no solo de la divulgación y crítica de los procesos y resultados de sus actividades, sino en el diseño de estas y en la constante evolución de sus atributos y motivos de interés.
16. *Rigurosa* y de calidad. Las prácticas concretas han de estar asentadas en modelos de actuación rigurosos, bien contrastados, con procedimientos científicos en el sentido más exigente. La Universidad comprometida es una institución que actúa con rigor científico. No solo utiliza procedimientos asentados, sino que asienta otros mediante la práctica, mediante el ensayo, con una ambición continua por la innovación científica. Además de promover este rigor, colabora en la construcción de estándares de

calidad no importados sino afines a las características de su actividad y su función social. Colabora y se somete a ellos como parte de las garantías que promueve y escoge para incrementar la validez y pertinencia de sus actuaciones.

17. *Ágil.* Es capaz de modificar con rapidez su estructura para adaptarse a los cambios de la sociedad, a los nuevos descubrimientos, a las necesidades que surgen para desempeñar convenientemente su labor. En todo ello, la existencia de compartimentos estancos es contraproducente. Si bien es conveniente la existencia de identidades de rango inferior al grueso de la institución (centros, titulaciones, departamentos...), es importante no interponer inconvenientes administrativos para la libertad de movimientos y de autoconfiguración de estos estamentos.
18. *Ética.* La ética baña la institución más allá de los protocolos vigentes. Desde luego comienza con el conocimiento, reconocimiento y exigencia de aplicación de los protocolos y normas éticas vigentes en todos los campos de la ciencia, la docencia y la relación con los agentes sociales. Pero va más allá en el sentido de que existe un verdadero espíritu cultivador de ética. La actitud ética, promovida mediante prácticas continuadas, formación, modelos efectivos y refuerzos, debería reducir drásticamente la utilidad a medio plazo de los comités de revisión ética, los guiones, los protocolos y los estándares.
19. *Histórica y cultural.* Conoce bien la realidad local, nacional y global, para cuyo cometido dedica no pocos esfuerzos de investigación, sistematización y divulgación. Establece una comunicación intensa con los estamentos locales culturales, colaborando en frentes y actividades comunes. Gracias a este conocimiento, en términos de estados y procesos, articula parte de sus decisiones de investigación, docencia y proyección social. La Universidad constituye una función típicamente difícil de relación con la cultura, donde la protege o defiende al mismo tiempo que la cuestiona y alienta su evolución.

Medidas

En los primeros momentos de esta obra expuse un ejemplo de niveles de compromiso en las tres actividades universitarias. Fue un ensayo de concreción. A lo largo de los capítulos he intentado ser propositivo. No basta con estudiar el estado de las cosas, es importante aventurar cómo podrían estar siendo y, por tanto, en qué dirección podríamos estar trabajando. En el capítulo sobre el marco institucional, por ejemplo, contamos con una herramienta para evaluar en qué medida estoy cumpliendo con mis deberes universitarios según las instituciones con alguna competencia en el campo de la educación superior. En el marco de complejidad, de ética, de calidad, he listado características que definen la Universidad comprometida en

cada uno de los aspectos abordados. Aun así, todavía siento que hay que construir más concreciones. Y a eso me arriesgo en este apartado. Contiene medidas que pueden implementarse casi directamente, junto con otras que requieren un mayor nivel de definición. En cualquier caso, todos estos ejercicios mantienen el mismo espíritu: es posible. El riesgo ha consistido en concretar a un nivel tal que la crítica es sencilla, pues huye de la protección que facilitan las generalidades. Como sentencia un dicho hispano, “quien tiene boca, se equivoca”. Bienvenido sea el riesgo si es el camino por el que hay que transitar para hacer realidad otra Universidad, esa institución que por primera vez en su historia ponga todo el esfuerzo en conocer y solucionar los principales problemas que padecen las realidades locales.

Las medidas intentan organizar propuestas concretas, pero no buscar exhaustividad. Como he llevado a cabo en el resto de la obra, el objetivo es afianzar aspectos ya abordados y dibujar estímulos para la creatividad. Este apartado en absoluto sustituye las sugerencias que he ido realizando hasta el momento. En cada capítulo se han vertido las justificaciones pertinentes, mientras que ahora debo ahorrar la farragosa repetición de argumentaciones y referencias bibliográficas.

He organizado la exposición esquemática de medidas o actividades en cuatro apartados. Las medidas externas se refieren a las actividades de la Universidad orientadas al marco planetario, a una proyección de amplio espectro y que, idealmente, tiene lugar junto con otras entidades universitarias en red. Las medidas locales centran la actividad de la institución en su entorno geográfico y humano más inmediato, como es la ciudad. Las medidas internas intentan apuntar a estructuras y comportamientos cotidianos dentro de la Universidad. Por último, las medidas generales hacen referencia a las actividades, principios, objetivos y características que deberían aplicarse sobre todas las acciones de la institución, lo que implica las externas, locales e internas.

1. Medidas externas.

a. Actividades de cooperación para el desarrollo

- Creación de una entidad específica con tratamiento de instituto, oficina, departamento, colegio, etc., cuya función sea dar soporte económico e institucional a proyectos de cooperación para el desarrollo que se proponen a la institución mediante una convocatoria pública periódica.
- Coordinación interuniversitaria que permita:
 - . Optimizar la obtención de fondos para los programas.
 - . Compartir prácticas, limitaciones, soluciones, etc.
 - . Sistematizar el conocimiento que se va generando, de tal forma que esta actividad cumpla cada vez mejor con su función.
 - . El establecimiento de ayudas y convocatorias de mayor calado que solo pueden concretarse mediante la unión interuniversitaria de fuerzas.

- . La puesta en marcha de proyectos conjuntos de evaluación sobre el terreno.
 - . Presionar a las administraciones públicas y proponer en ellas vías de actuación orientadas a la cooperación.
 - Comunicación fluida con otros organismos de cooperación para el desarrollo, como pueden ser regionales, estatales o internacionales. Esta comunicación permite alimentarse mutuamente con las experiencias y optimizar la capacidad de creación de conocimiento específico por parte de las universidades.
- b. Incentivación del asociacionismo comprometido internacional.
- Con otras universidades. Bien sea como instituciones oficiales o como colectivos universitarios, es perfectamente viable estimular y dar forma a la creación de redes interuniversitarias cuyo cometido sea específicamente la Universidad comprometida, bien sea como un todo o en cualquiera de sus facetas (aprendizaje-servicio, investigación-acción participativa, complejidad, acción cultural, gestión política, afianzamiento ético, calidad directamente comprometida con el bien común, etc.). Estas redes pueden:
 - . Compartir prácticas en los múltiples formatos de trabajo propios de la academia: congresos, revistas, cursos, recursos web, etc.
 - . Construir conocimiento a partir de las experiencias y diseñar acciones directamente orientadas a la construcción de conocimiento.
 - . Establecer medidas concretas que son ofrecidas a las administraciones locales y a los organismos internacionales, ante los que el papel de estas redes no es tanto posicionarse con resistencia como ofrecer soluciones, que nacen de la posición de privilegio de la Universidad.
 - Con otras entidades supranacionales. Resulta extraordinariamente beneficioso, a la luz de las enseñanzas de las experiencias transultradisciplinares, establecer mezclas de actividades, de gestión y de propuestas entre universidades y entidades internacionales de carácter no universitarios como ONG, plataformas ciudadanas, organismos oficiales, etc. Los movimientos indicados en el epígrafe anterior son directamente aplicables aquí.

2. Medidas locales.

- a. Conocimiento de la realidad local. La fortaleza de la Universidad puede ponerse en juego también para conocer el entorno local en el que se sitúa en todas las variables que surgen como relevantes: entramado social, redes de la sociedad civil, tejido productivo, organización política, sectores poblacionales, clases sociales, redes de comunicación, etc. La ciudad, por ejemplo, es un entramado complejo que requiere grandes dosis de conocimiento para propiciar una buena gestión. El establecimiento de convenios y acuerdos con entidades locales (junta de gobierno, ayuntamiento, foro social local, agrupaciones empresariales, plataformas sindicales, redes de movimientos sociales...)

permitirá unir esfuerzos y perspectivas para ir construyendo un conocimiento cada vez de mejor calidad y de mayor espectro sobre el entorno local.

b. Estímulo de la actividad local. La orientación de este impulso debe ir centrada hacia el bien común, motivo que admite multitud de acciones concretas y estilos de trabajo. Pero se trata de una criba relevante. No cualquier actividad genera bien común, incluso algunas pueden producir daño. Dado que los recursos (humanos, temporales, económicos) son siempre limitados, la Universidad debe aplicar una energía especial en saber escoger los frentes de actividad que van a ser estimulados. Algunas posibilidades son:

- Nido de empresas. Estas deben nacer ya con un programa ambicioso y ejemplar de responsabilidad social, con unos principios de funcionamiento que acompañen el ánimo de lucro con un formato enteramente ético-planetario de trabajo, lo que implica una sensibilidad inequívoca sobre condiciones laborales, repercusiones ambientales, entramado incentivador de la vida local, etc. La Universidad estimulará también el establecimiento de redes, plataformas y asociaciones empresariales que se unan en la batalla de una actividad productiva ética, que se refuercen, establezcan actividades ejemplares, construyan conocimiento, compartan prácticas, establezcan plataformas de actuación, etc.

- Nido de movimientos sociales. Con no menos apoyo (económico, espacial, humano, de reconocimiento institucional, etc.) que requiere el nido de empresas, la Universidad incentiva el nacimiento y robustecimiento de movimientos sociales del entorno local y los mismos objetivos de creación de redes. Se requiere un profundo conocimiento de los objetivos, estructuras y funcionamiento de los movimientos, sobre cuya teoría y praxis se encuentra ya mucho bagaje dentro de la Universidad. Existen muchos recursos académicos (asignaturas, cursos, conferencias, congresos, revistas, etc.) orientados al conocimiento de los movimientos sociales. Estos recursos han de ser socializados y utilizados para colaborar en la creación de un entramado social robusto, al que el papel de la Universidad puede ayudar a elevar al rango de interlocutor imprescindible en las decisiones políticas locales.

c. Construcción de conexiones intersectoriales. Por desgracia, muchas personas y organizaciones luchan en el mismo frente no solo desconociendo la realidad compartida, sino frecuentemente en lamentables luchas de poder basadas en una profunda e insoportable ignorancia. La Universidad puede erigirse en un mediador de lujo, considerado con imparcialidad y prestigio por el resto de los agentes sociales, para ponerlos en comunicación efectiva. Se requiere construir plataformas de trabajo intersectoriales donde el conocimiento científico, el poder político, la práctica de los movimientos sociales, la actividad religiosa de comunidades de base, las iniciativas de las asociaciones vecinales, las orientaciones de los medios de comunicación, etc., puedan sentarse para poner en marcha diálogos altamente beneficiosos para toda la sociedad local.

- d. Establecimiento de presencias. No basta con que la Universidad salga a la calle y promueva actividades, plataformas o estudios científicos. Resulta imprescindible que la calle penetre en la médula de la Universidad. Los órganos de gestión universitarios deberían contar con la participación de agentes sociales como los mencionados. Estos espacios van desde el mismo órgano superior o junta de gobierno de la institución (con múltiples denominaciones según el país) hasta las entidades donde se deciden los programas de las asignaturas. Esta medida no ataca lo más mínimo la autonomía universitaria. No es un llamamiento a que otros agentes entren en la institución indicando qué es lo que hay que hacer. Es una invitación que los diferentes estamentos de la Universidad dirigen hacia los agentes sociales con el objetivo de incrementar la calidad de su servicio. No es lo mismo decidir el objetivo de una investigación según lo que ha surgido en una revista científica que combinar este descubrimiento con las necesidades locales y las oportunidades para desarrollar y aplicar el conocimiento en la realidad inmediata. No es lo mismo decidir los objetivos y el temario de una asignatura basándose en la tradición y en los últimos adelantos en la disciplina que la sustenta, que incrementar la calidad de la formación aliando los objetivos de la asignatura con las necesidades de conocimiento y de formación que tiene el entramado social local. No se trata tampoco de construir una Universidad que obedece las necesidades *manifiestas* por agentes locales. No propongo dedicar fondos de la Universidad en promover la instalación de antenas de recepción de señales de televisión para que un barrio de chabolas pueda albergar casas sin agua corriente ni alcantarillado, pero con televisor. Las necesidades son un producto también del trabajo conjunto. Los agentes de la Universidad no obedecen. Desde su autonomía deciden lo que es relevante gracias al diálogo que se establece con los interlocutores locales. Y la interlocución no es dialógica si solo tiene lugar cuando la Universidad se digna a salir y no cuando la sociedad penetra en la institución.
- e. Promoción de una cultura generalizada en la institución y en el entramado social de investigación-acción participativa, de aprendizaje-servicio, y de cuantos modelos permiten construir ciencia y docencia relevantes, actuales y necesarias.

3. Medidas internas.

- a. Cultura del compromiso. No puede imponerse, como ninguna cultura. Debe ser voluntariamente construida, compartida y aceptada. La principal labor en este campo es la lucha contra las ignorancias que han propiciado la cultura de la aparente neutralidad del quehacer universitario, así como realizar la siembra pertinente. Se requiere sembrar las condiciones idóneas del compromiso tal y como ya he ido señalando a lo largo de los capítulos previos.
- b. Fusión de frentes. Uno de los cometidos que incrementan la función comprometida de la Universidad es dejar de pensar en términos de frentes incompatibles, falsos dilemas y duplicación de esfuerzos. La docencia, la investigación y la actividad institucional pueden llevarse a cabo al mismo tiempo mientras,

además, se realizan labores de participación social, implementación de soluciones, proyección, etc. Un ejemplo es el que definiendo más adelante como Unidades de Acción Comprometida.

c. Exigencias de calidad. Para exigir calidad es necesario definir esta de tal forma que sea coherente con la misión de la institución, en este caso el compromiso con el bien común desde el conocimiento. A su vez se requiere organizar prácticas que queden integradas en la estructura y en el funcionamiento internos de la Universidad. En la configuración de calidad se requiere cubrir varios frentes. Todos ellos implican en cierta medida evaluación, valoración y estrategias para el incentivo de la calidad mediante trabajo con la cultura, la motivación, las emociones, etc. Cuatro implementaciones serían:

- Calidad científica: criterios de rigor en la construcción de conocimiento científico e incentivo para someter objetivos, procedimientos y resultados a los procesos de crítica científica (como la evaluación en las revistas de investigación) al uso.

- Calidad docente: los criterios y mecanismos puestos en marcha no deben coartar la capacidad creativa de la actividad docente. Esta resulta incompatible con la exigencia de protocolos o estándares férreos o con la burocratización, tanto de la actividad docente como de su evaluación.

- Calidad del compromiso: procesos de valoración y evaluación de los objetivos que se abordan en las tres actividades universitarias, de los procesos puestos en marcha y de los resultados e impactos consecuentes. La calidad del compromiso está muy asociada al modo en que se concretan las redes y espacios de participación y colaboración con agentes sociales, de los servicios directos a la comunidad, del modo en que el compromiso se ha imbricado con el quehacer cotidiano de la institución, etc.

- Calidad organizacional: más allá de los estándares al uso, que incluyen referentes como el EFQM, la calidad organizacional trabaja directamente la estructura y el funcionamiento de la institución respecto a sí misma y a su relación con el medio. Además del trabajo específico relativo a calidad del compromiso, se requieren estamentos que velan (y crean cultura) para prevenir y corregir déficits de funcionamiento democrático, acoso, desequilibrios de poder por razón de género, sector u otro motivo, jerarquías anquilosadas, etc.

d. Incentivo de la creatividad. La institución debe organizar espacios y mecanismos para el estímulo de la creatividad. Esta requiere reflexión y esta, a su vez, tiempo. La construcción de una organización interna donde cada instante queda delimitado a priori asfixia la creatividad salvo en los miembros y pequeños grupos desobedientes. La creatividad no se consigue con programas de subvenciones o premios, ni con inspecciones o revisiones. Es más un resultado de la libertad. En la medida en que el funcionamiento institucional

constraña, abarrote de trámites, exija resultados inmediatos, etc., ocurrirá que el contenido y los resultados de los trabajos serán más previsibles. Por lo general, los mecanismos de refuerzo institucionales lastiman la creatividad. Se premia, por ejemplo, la producción científica medida en términos de publicaciones en revistas. La publicación es más sencilla cuando la trayectoria de quien publica resulta ser más monocolor, más monodisciplinaria, más ceñida a un pequeño compartimento estanco. La creatividad implica mezclar componentes insospechados. Algunos mecanismos posibles son:

- Fomentar el establecimiento de proyectos docentes y de investigación con miembros provenientes de departamentos diferentes. No es necesario que todo el esfuerzo se concrete en proyectos. Es importante el aliciente de las iniciativas individuales, donde docentes de un centro y una disciplina puedan impartir algunas clases en otros centros y disciplinas; o donde se compartan fondos, medios y personal de investigación mediante el único requisito del interés de éstos.
- Establecer abundantes espacios de juego, donde no exista un interés claro previo por rentabilizar económica, científica o pedagógicamente nada de lo que se gaste en tales ocasiones.
- Organizar espacios libres de actividad reglada en todos los centros universitarios (dos horas al día, por ejemplo), donde no se imparten asignaturas, ni seminarios, ni se realizan investigaciones, ni reuniones, ni consejos de departamento... Dejar que la comunidad llene esos espacios como considere con el único criterio de que no se impongan criterios.

e. Gestión disciplinar. La organización interna considera con cierto peso la existencia de disciplinas y la protección de sus identidades. Sin embargo, la parte más significativa de la estructura y funcionamiento de la institución, en términos internos, es transdisciplinar. Debe procurar esta configuración en sus órganos de gobierno. Debe alimentarla en estamentos intermedios que, con funciones y poder similares a los actuales departamentos, fomenten la mezcla al menos interdisciplinar y alimenten las creaciones docentes e investigadoras de corte transdisciplinar.

4. Medidas generales.

a. Puesta en práctica de la pirámide de las necesidades de Maslow. Para este psicólogo estadounidense de la década de los años cuarenta, las personas organizan sus necesidades con una prioridad clara: primero las de supervivencia fisiológica, después las de seguridad y protección, en tercer lugar las de afecto, seguidas de las necesidades de respeto y, por último, de autorrealización. La Universidad comprometida no implica esfuerzos en necesidades de rango superior si observa que se encuentran sin cubrir necesidades sociales más básicas. En ocasiones esta distinción es artificial y una buena intervención (docente, investigadora o institucional) permite trabajar para varios

frentes, pero cuando haya que establecer una selección, la Universidad comprometida como institución, así como sus miembros de forma coherente, optan por investigar y proponer soluciones y colaborar con su implementación con respecto a las necesidades más perentorias.

b. Exigencia de un componente educativo. Toda acción que lleva a cabo la Universidad debería contar con la exigencia ineludible de que exista un aprendizaje claro y expreso. Las actividades de cooperación para el desarrollo, los nidos de empresas y de movimientos sociales, la construcción de redes locales, el asociacionismo internacional, etc., todo ello debe quedar impregnado por un interés en promover aprendizaje. Este interés se concreta desde el mismo momento en que se pone en marcha cada actividad concreta. Así, por ejemplo, cuando se establece un convenio con una administración local encaminado a favorecer la construcción de conocimiento requerido para una mejor acción política institucional, es condición necesaria que la concreción del convenio genere resultados de aprendizaje que pueden abarcar una o varias de las siguientes propuestas:

- La actividad cuenta con la participación de estudiantes que, provenientes de asignaturas concretas u otras dimensiones formativas, establecerán el aprendizaje mediante la colaboración en la actividad.
- La actividad sistematiza el aprendizaje que ha tenido lugar, promoviendo la creación de una guía breve o la modificación de guías previas que sirvan para optimizar el aprendizaje en iniciativas similares futuras.
- La actividad genera un manual muy accesible y comprensible, pensado para agentes sociales de todo tipo que no tienen por qué contar con una formación universitaria. Ese manual se encuentra acogido a libre distribución.
- La actividad participa de la utilidad de un recurso web que la Universidad ha creado y ha puesto a su disposición. La utilidad web permite una fácil identificación de qué categoría de actividad es la que se ha realizado y cómo colgar los objetivos, métodos y resultados obtenidos, de tal forma que la navegación sea muy fácil e instructiva para otros agentes que visiten la utilidad y puedan beneficiarse de la experiencia que va acumulándose. Se trata de una especie de banco organizado de prácticas.
- La actividad constituye una oportunidad de innovación educativa, donde se ponen a prueba algunos desarrollos sobre creación de aprendizaje.
- La comunidad que participa en la iniciativa aprende a realizar actividades similares, a comprender mejor el contenido sustantivo, a trabajar en grupo, a utilizar recursos, a conocer mejor su realidad social local, etc. El aprendizaje puede medirse en términos de poder de transformación social por parte de la comunidad de trabajo o de la coalición conjunta (agentes sociales y universidad).

c. Exigencia de un componente de investigación. Toda actividad universitaria, se gese administrativamente como acción institucional, docente o investigadora, se oriente a la estimulación, a la construcción de redes, al trabajo comunitario, al desarrollo de medidas científicas o académicas... debe implicar la creación de nuevo conocimiento. Desde los primeros pasos de diseño de la actividad debe existir una clara propensión a la emergencia de un nuevo conocimiento que permita la solución de los requerimientos de la situación, sea local, glocal, global, interna o externa. La gestión del nuevo conocimiento debe seguir las pautas comunes:

- Construcción de instrumentos o adaptación de otros previos.
- Puesta a prueba de procedimientos.
- Espíritu evaluador continuo (necesidades, procesos, resultados, impacto).
- Sistematización del conocimiento. Inclusión en el entramado o los entramados que le correspondan según la organización del campo o de los campos del saber en donde mejor se ubica.
- Publicación: divulgación de procesos y resultados en las redes sociales y publicación en el ámbito científico, para que el conocimiento sea sometido a los cauces habituales de crítica constructiva de las dimensiones académica y social.

Nada más lejos de mi intención que promover una visión de la Universidad en compartimentos estancos. La relación de medidas que ha sido objeto del esquema no pretende sugerir algo así como “una medida, un estamento”. La experiencia, así como la conciencia de complejidad, indican claramente que las acciones unifican frentes. Con un mismo movimiento puede ponerse en marcha un proyecto de aprendizaje-servicio, un proceso de investigación-acción participativa, una plataforma de trabajo conjunto entre Universidad, administración local y una cooperativa, mientras que el estudiantado aprende, el profesorado investiga y publica y los agentes locales participan en la solución de sus problemas. No afirmo con este breve discurso que tal configuración sea sencilla ni inmediata, sino posible, tanto como que está siendo realidad en estos momentos mientras yo escribo estas líneas o tú las lees. La experiencia de mezclar y buscar sinergias entre los agentes sociales, romper fronteras entre las tres actividades universitarias y atreverse a pensar y hacer de forma diferente, es altamente instructiva, demuestra que no hacen falta milagros fuera del compromiso con el bien común de la práctica universitaria.

Barreras

Llevar a cabo en la práctica a la Universidad comprometida no es solo una cuestión de acumular 3.824 puntos. Hablo de una colección de revoluciones internas que deben constituir la antesala de una sensible transformación social y que navegan,

en buena parte, corriente arriba. Existen importantes escollos que entorpecen el acontecimiento. No afirmo que la Universidad actual se caracteriza por absorber el muestrario completo de cuanto sigue. Esta relación se encuentra presente de manera muy desigual de unas instituciones a otras y de unos colectivos a otros.

1. Los reinos disciplinarios. Estos reinos implican la puesta en marcha de luchas de poder intra e interdisciplinarias. Son luchas para la construcción de una identidad mal entendida, establecida no desde la visión de la complementariedad sino del acceso a cuotas de poder mal entendido. Un exceso de preocupación en este sentido se centra en la visión de enemigos y competidores por todas partes, lo que establece mecanismos de defensa frente a la agresión externa.
2. La separación de saberes. Es el resultado que proviene de dividir los llamados saberes científicos de los humanísticos, la técnica de la ética, la ciencia del arte, y la academia de los saberes populares.
3. Los trabajos insolidarios entre agentes sociales potenciales y reales. Universidad y agentes sociales no se entienden. Mientras no trabajen dialógicamente juntos, no hay solución. Requiere educación por ambas partes, bajarse del caballo, superar los miedos y comenzar a trabajar con torpeza, sin prisas, pero con clara convicción. La Universidad suele considerar a los movimientos sociales y otras entidades de la sociedad civil no más allá del rango de objetos de estudio. Los agentes ven con frecuencia a la Universidad como una torre de marfil, distante y preocupada por sus propios motivos.
4. Los mecanismos sólidamente establecidos de moldeamiento del quehacer universitario. La presión es a la no reflexión y la no innovación. Es curioso, pues los mecanismos se originan históricamente para lo contrario, pero terminan instaurados estúpidamente. Estos mecanismos moldean una conducta egocéntrica, de posesión, de rendimiento específico microdisciplinar, de búsqueda de poder y prestigio en lugar de cooperación para las soluciones. Estos mecanismos fomentan el trabajo orientado hacia el rédito personal o, a lo sumo, de un área de poder como un grupo de investigación o un departamento. El compromiso es contrario a tales dinámicas.
5. Los recursos económicos, asociados al punto anterior y a la prostitución del quehacer universitario. Al dejar a la Universidad huérfana de la seguridad económica, se la impele, por supervivencia, a echarse a los brazos de mecenas que representan la anti-misión universitaria: la propiedad intelectual, la explotación egocéntrica de los hallazgos, la ventaja competitiva, el lucro, el aprovechamiento de las actuales estructuras y reglas de juego en lugar de una superación hacia configuraciones más justas, el abandono del bien común en las manos de la mano invisible...
6. La falta de credibilidad. El terreno cómodo y de alto rendimiento es el conocido. ¿Quién prescinde de ese rendimiento multidimensional para adentrarse en un terreno nuevo? ¿Quién tiene disposición real para reconceptualizar su trabajo

universitario? Pero la Universidad debería estar basada en la inteligencia y no en el miedo.

7. La escasez de vehículos universitarios (académicos, técnicos y científicos) para potenciar este modo de proceder: revistas especializadas, congresos, asociaciones, etc. ¿Con quién comunicar? ¿Dónde leer? ¿Dónde publicar? ¿Cómo debatir? El planeta muestra multitud de actividades universitarias comprometidas, pero permanecen en una dimensión invisible para la gran mayoría de los miembros de la institución.
8. La despolitización. En parte es la ausencia de una cultura del compromiso, asfixiada bajo un tupido manto burocrático y fuertemente establecido a partir de un modo oficial, institucionalizado y dominante de hacer el trabajo universitario. La cultura dominante al respecto es la de hacer las cosas *tal y como se debe*, de forma apolitizada, imparcial, científica, sin contacto con la realidad, del mismo modo que el filósofo que permanece en el imaginario colectivo no mancha su túnica con las praxis sino que se baña en las contemplaciones.
9. La ignorancia. El modo de trabajo cotidiano en la Universidad no fomenta conocimientos fundamentales para el compromiso. De esta forma, los miembros suelen mostrar una alta capacitación para afrontar algunas tareas docentes y especialmente investigadoras, pero no otras. La responsabilidad social, la ética o, en suma, el compromiso con el bien común son aspectos que caen habitualmente fuera del imaginario universitario. La ignorancia resultante es tal vez el peor de los enemigos.
10. La fagocitación. Es habitual que ideas encaminadas a generar transformaciones sociales orientadas a un mundo más felicitante terminen siendo fagocitadas, absorbidas y transformadas por un sistema que pelagra si tales ideas culminaran con éxito. Ha ocurrido, por ejemplo, con la sostenibilidad o la huella ecológica. Y ocurre con asuntos como la ética, reducida a código deontológico en muchos casos; o el compromiso, observado en ocasiones desde un prisma religioso. Las historias, no solo de la humanidad, sino de la ciencia y de la academia, cuenta con múltiples ejemplos donde una idea originalmente orientada hacia un fin queda desvirtuada y aprovechada incluso para su contrario. La Universidad comprometida puede quedarse en imagen de marca, en un discurso vacío de praxis.
11. Los miedos históricos. La Universidad necesita aliados en su aventura. Uno de ellos pueden ser, por ejemplo, los estamentos religiosos. Es habitual en las religiones abundar en el tema de la ayuda a los demás, del compromiso con la sociedad, especialmente con las personas en situación más precaria, con la fraternidad y otros valores ya afianzados en la cultura transnacional. Trabajar junto con estas instituciones no implica comulgar con sus creencias religiosas aunque sí con sus actividades de ayuda y su intención de procurar un mundo mejor. Obviamente, dentro de cada una de las religiones se puede observar de todo,

por lo que la idea no es colaborar de forma indiscriminada sino sabe escoger la sinergia. Sin embargo, cualquier contacto con algo que suene a religión es vehementemente rechazado por muchos miembros de la academia, alimentando un imaginario colectivo histórico donde la razón tuvo que independizarse de la fe. Del mismo modo ocurre con movimientos sociales o asociaciones vecinales, consideradas por algunos miembros universitarios como interlocutores que poco pueden aportar. Estas condenas previas constituyen otro síntoma de una ignorancia que daña la misión comprometida de la Universidad.

12. La invisibilidad. La ausencia de mirada compleja y el abandono en la compartimentación llevan a ignorar el papel que el comportamiento docente, investigador e institucional juega en el conjunto de acontecimientos en red. Las consecuencias y las causas, las relaciones entre las propias decisiones y los efectos externos, quedan invisibilizados. Dado que la visibilidad constituye un componente fundamental del compromiso, la ceguera lo destruye.
13. La adaptación prospectiva. En Manzano-Arrondo y Andrés (2007) describí el procedimiento que provoca los acontecimientos por temor a ellos, bautizando el proceso con la expresión *adaptación prospectiva*: tras la creencia de que todo el mundo terminará haciendo H y de que una misma, como persona preparada, no desea quedar a la zaga, se implica con visible convicción en H, de tal forma que su temor a que se haga realidad provoca que se haga realidad. Esta fuerza homogeneizadora explica en parte la expansión de las nuevas versiones en los programas de ordenador tanto como la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior o la imposición práctica del idioma inglés como estándar de comunicación. En la medida en que la adaptación prospectiva (adaptarse a lo que se cree que llegará, provocando que llegue) requiere más miedo que inteligencia, constituye la actitud contraria a la que requiere la Universidad comprometida.
14. Los miedos. Constituyen un potente conjunto de barreras. Ya entré en ello en el capítulo sobre el marco de compromiso. Tenemos miedo a perder poder y control, a lastimar la estructura organizativa, al error, a desobedecer, a la responsabilidad, al ridículo, a lo desconocido, a llevar a cabo cosas diferentes, a quedarnos en la estación sin subir en el *tren en marcha*, a la realidad local, a las evaluaciones, al esfuerzo fuera de la norma... Los miedos no solo atenazan y son el más fiero atentado a la esperanza en algo distinto, sino que constituyen también el requisito de control. Tener miedo nos hace fácilmente controlables.

En un mundo que va copándose de referencias al bien común, al compromiso social, a la erradicación de los problemas fundamentales, al mismo tiempo que las prácticas abundan en lo contrario, el destino anunciado para cualquier buena idea humanizante es el adorno discursivo, la presencia en las manifestación de intenciones, en los preámbulos de las leyes; y la ausencia en los articulados y en los mecanismos de construcción de mundo. La Universidad comprometida no puede surgir completamente de una normativa legal. Esta la facilita, la hace viable. Pero

su advenimiento real es hijo de la actitud, es decir, de la coherencia entre lo que se piensa, lo que se siente y lo que se hace; es resultado de una cultura de compromiso, una forma de estar en la institución y de trabajar para, en, con y desde ella mediante la coherencia sin fisuras del compromiso con el bien común.

La salida a estos escollos no requiere un esfuerzo específico. Las barreras constituyen el presente. El futuro es de la Universidad comprometida. Su concreción práctica se encuentra en función de la ilusión y la energía que se apliquen sobre la definición. Lo que he intentado dibujar a partir de estas páginas es el conjunto de principios y algunas concreciones de lo que puede llegar a ser. Resultaría contradictorio hablar de diálogo, participación, transultradisciplinariedad, humildad, actitud abierta, construcción con agentes sociales... y finalmente procurar una definición cerrada y operativa donde no cupieran la opinión ni el debate. Desde luego, como he indicado más arriba, la Universidad comprometida no es fruto de una negociación, sino de una lucha, pacífica pero convencida, promovida por la razón y la emoción, por el sentimiento de que es necesaria otra Universidad y los argumentos racionales de que es posible. Es el sentimiento lo que me ha motivado para escribir esta obra, a partir tanto de la indignación frente a una parte visible de los acontecimientos que describen el mundo como también de la esperanza en el trabajo que están realizando muchas personas para construir soluciones. Es el sentimiento lo que me lleva a gritar que se necesita otra Universidad, otra institución del conocimiento para esta época ávida de acciones sabias. Y es el conocimiento lo que me ha llevado a la convicción de que la Universidad comprometida debe ser esa institución para el futuro. Pero mi conocimiento, como no podía ser de otro modo, se caracteriza sobre todo por su incompletud e inexactitud. Este libro tiene una función clara al respecto: servir de estímulo para el diálogo. Por ello, espero aprender de ti del mismo modo que deseo haber contribuido en algo a tu aprendizaje.

Unidad de Acción Comprometida

Docencia, investigación, labor institucional... Los términos con que inicié la calificación de las actividades universitarias pueden ser de nuevo redefinidos en este momento de despedida. A estas alturas del texto, transitando prácticamente la última página, deseo despedirme con una invitación a la construcción colectiva. Os propongo dar forma precisa a Unidades de Acción Comprometida (UAC), como elementos que pueden ir articulando la realidad cotidiana desde cada posición y función.

Una vez confesado el sesgo de transformar la institución de educación superior en un ente que trabaja desde el conocimiento hacia la construcción directa de bien común, me siento más cómodo manejando los conceptos de educación, creación de conocimiento y transformación social, en lugar de los respectivos y tradicionales de docencia, investigación y extensión. En lo que sigue parto de la idea de que

una unidad, la de acción comprometida, contiene en sí misma las tres facetas, de tal forma que constituyen componentes naturales de su comportamiento. Para formalizarla es necesario realizar cierto ejercicio de análisis previo.

Desde los inicios de la institución de educación superior, la misión del profesorado universitario se ha concebido como una actividad que funde docencia e investigación. La Universidad se concibió como una comunidad de maestros y aprendices en donde se construye y se transmite conocimiento como dos perspectivas de la misma actividad. Cada revulsivo ha rescatado esta idea. Remarcando ese espíritu, el siglo XX comenzó con el Manifiesto de Córdoba y finalizó mediante los primeros pasos del Espacio Europeo de Educación Superior. El trabajo conjunto entre docencia e investigación se trata, no obstante, de una pretensión tan antigua como deficientemente lograda. La legislación vigente, las estructuras asentadas, los hábitos arraigados, el modo en que los miembros del profesorado acceden a la institución, etc. no son pendientes que ayuden a rodar hacia ese objetivo. Sin embargo, no renunciamos a él, sino más bien lo contrario: procede expandir los conceptos y su relación. Así, la educación expande la docencia, mientras que la creación de conocimiento expande la investigación, abre caminos más amplios y rompe fronteras. Entonces, el objetivo del trabajo del profesorado universitario en esta dimensión es realizar a un tiempo una labor educativa y de creación.

El modelo de aprendizaje-servicio, al que hemos visitado en el Marco de Compromiso, se ha encargado de fundir las actividades de educación y de transformación social. Y la perspectiva de la investigación-acción se dibujó en el Marco de Complejidad, llevando a cabo al mismo tiempo construcción de conocimiento y transformación social.

En la búsqueda de la Universidad comprometida, estas relaciones de pareja deben encontrar un camino común. La fusión definitiva de las tres facetas, desde el punto de vista de la consecución de bien común desde un trabajo universitario comprometido, es lo que da lugar a las UAC.

Una UAC es una acción que ha sido diseñada para promover, directamente y al mismo tiempo, educación, construcción de conocimiento y transformación social. Es una acción que se implementa con los mismos tres objetivos y cuyos procesos y resultados son evaluados desde la misma perspectiva tricéfala. Las preguntas fundamentales en las dimensiones de planificación, acción y evaluación son las mismas: ¿Qué procesos y resultados educativos pone en marcha? ¿Qué conocimiento construye? ¿Qué transformación del contexto socioambiental está asociada a esta acción?

La cotidianidad de la Universidad comprometida puede concebirse como una continua puesta en marcha de UAC y una organización orientada a ello. Una asignatura puede ser concebida como una UAC, en la que estudiantado, profesorado y miembros de una comunidad aprenden, construyen conocimiento y transforman

la realidad local al mismo tiempo. Los objetivos de una asignatura pueden ser observados como un conjunto de UAC con motivaciones específicas. El convenio de la Universidad con una organización empresarial, la convocatoria de subvenciones, la decisión sobre una iniciativa legal, la constitución de una instancia universitaria, la publicación de un libro... No necesitamos fronteras ni límites, dentro de las acciones universitarias, para frenar la extensión de las UAC. En otros términos, cualquier iniciativa que se ponga en marcha puede ser objeto de una interrogación previa en torno al grado en que se prevé que consiga logros o ponga en marcha procesos encaminados a educar, crear conocimiento y transformar.

Mi intención aquí no es desarrollar la idea hasta sus últimos extremos sino, repito, provocar semillas de reflexión en torno a ello e invitar a sentarnos o levantarnos para darle una forma más precisa, para construir las preguntas más relevantes y para compartir las experiencias que ya estamos llevando a cabo en torno a ello.

La palanca que mueve el mundo

No creo que exista. No nos acompaña una tecla mágica, un botón especial que, al ser presionado, desata la solución de todos los males. Pero sí que tenemos acceso a herramientas poderosas de propósito general.

En cierta ocasión, tuve la oportunidad de impartir un curso sobre investigación web en la Universidad de Salamanca. Como de costumbre, inicié la primera sesión abordando la ética de la investigación. Uno de los asistentes, como también es costumbre, me increpó indicándome que mi discurso era demasiado borroso y que merecía más la pena que me ciñera al contenido técnico, único aspecto que permitiría a los participantes aprovechar el tiempo. El dominio técnico procura tanto beneficio como perjuicio. La tecnología es poder o permite acceder a mayores cuotas de poder. Lo que hagamos con él supera a la tecnología y se considera “borroso”.

Como también es mi costumbre cuando respondo a esta crítica, discrepo. Los entornos reales sufren o se benefician del comportamiento técnico porque este viene y va desde algún lugar y hacia un destino, genera consecuencias y sortea otras. Técnicamente impecable se define a un pelotón de fusilamiento o a un torturador profesional. Hay que romper ese paradigma y reivindicar que la técnica debe ir acompañada de la vacuna contra la indiferencia ante las consecuencias. ¿Cómo se consigue eso? ¿Qué palanca mueve ese mundo?

Los protocolos, los guiones, los algoritmos, los métodos... son conjuntos de instrucciones vacíos de espíritu. Recuerdo una película que me dejó profundamente impresionado de niño: el capitán del barco mandó ahorcar al muchacho que salvó la vida a toda la tripulación. Para esta hazaña heroica, el joven tuvo que violar más de una ley. La consecuencia, según el papel, no dejaba lugar a dudas: sentencia de muerte. Y el capitán, con lágrimas en los ojos, realizó bien su trabajo, con eficiencia y eficacia.

No, el espíritu o el sentido de las cosas no habita en los protocolos sino en las actitudes. En ocasiones, para realizar un comportamiento ético hay que desobedecer el código deontológico, aunque este se haya elaborado teóricamente al amparo de la ética. Una mal entendida postura positivista ha buscado patológicamente la concreción algorítmica de todo. Desde esa perspectiva, si hay que generar comportamientos éticos o procurar el bien común o hacer el bien en general..., ¿dónde se encuentra el manual de instrucciones?

Es necesario recuperar el valor de la actitud, de la propensión a realizar comportamientos con sentido porque van orientados conscientemente a procurar algo. La actitud refleja mucho mejor a una mente compleja que sabe adaptarse en entornos de incertidumbre. Incluye no solo aspectos cognitivos y conativos, sino también emotivos. Este libro tiene algo de manual y cae en esquemas concretos, pero ha pretendido ser más que ello un estímulo para la construcción de actitud, a través de una comunicación a la vez intelectual y emotiva.

En una clase dentro de una asignatura, en una conferencia, en una mesa redonda o en la investigación que apoya una publicación, un proyecto, una maestría o un doctorado, ¿qué sentido tiene plantear comportamientos éticos, hablar de utopías y reclamar que hay que darle la vuelta a las preguntas y a las perspectivas? El sentido es fundamental: constituye la primera piedra para construir edificios diferentes. Cuando se abre el debate en una conferencia porque algunos asistentes no entienden que la investigación debe ser intrínsecamente ética, ya se está hablando de ética, ya se está abordando el asunto y construyendo esbozos de actitudes. No hay caminos para el compromiso, el compromiso es el camino.

¿Qué hacer con la Universidad? No podemos dar por sentado e inmutable lo que es. Una de las creencias más tristes que pueden establecerse en esta institución es que no hay nada que se pueda hacer. Viola no solo la condición trascendente humana y la esperanza en el futuro. Ignora no solo la historia y el conocimiento que tenemos sobre la psicología, la sociología, las ciencias políticas, la antropología y otras disciplinas universitarias. Es también profundamente contradictoria con el espíritu proactivo basado en el conocimiento *superior* que se le debe suponer a la Universidad. Por supuesto que las sentencias “nada se puede hacer”, “no existe alternativa” o “la Universidad no está para eso” constituyen atentados al espíritu universitario y evitan que actuemos desde la institución con la responsabilidad que el mundo necesita. Hay que soñar lo que sería mejor que fuera, darle forma, someterlo a debate e implementarlo. No tiene sentido construir un mundo paralelo donde se defina una Universidad con una precisión absoluta. La precisión es la parte fácil del trabajo y se aborda durante el camino, ante cada paso que la incertidumbre vaya descubriendo. Se monta sobre un sentido, una actitud, una propensión hacia qué debe hacer ese monstruo jurásico llamado Universidad.

Mientras personas que supuestamente son expertas en prospección geológica, vestidas con camisas y zapatos impecables, discuten entre ellas sobre el saber,

de espaldas al terreno, otras, sin necesidad de formación universitaria, cavan las zanjas y luchan con sudor, sangre y lágrimas, con esperanza y convicción, para tratar de dar forma a la holografía del lugar. ¿Para qué nos sirve el conocimiento? Hay que arremangarse y mirar hacia el lugar desde donde viene el grito. Es alto y multitudinario, aunque para escucharlo hay que quitar la cera que se amontona en los oídos por falta de uso. En economía se habla de pérdida no solo cuando el común de los mortales diría que ha perdido, sino también cuando se tenía una oportunidad de ganar y no se aprovechó. Desde esa perspectiva, la Universidad es la institución más perdedora que puedo llegar a imaginar. Lo que ganamos al cambiar de actitud, al dejar de eludir la responsabilidad de conocimiento y acción hacia el ideal liberador del bien común, es la satisfacción de contribuir de forma decisiva, mediante el oro del saber y de la praxis, en la construcción de un mundo mejor. Es construir bienestar, individual y colectivo, local y planetario. Sin la Universidad o a pesar de la Universidad, terminará llegando de todas formas, pero con más torpeza, con más dolor.

La actitud es la energía y la materia fundamental. El método es el catalizador. Solo con actitud, caminamos despacio hacia un destino anhelado. Solo con método, corremos sin saber hacia dónde, más allá de la primera etapa. Hay que intentar poner en marcha mecanismos cuyos resultados desconocemos con certidumbre, pero que suponen la esperanza de una institución diferente al servicio de un objetivo diferente con un protagonismo histórico. El método es la puesta en juego de las tres actividades universitarias con las máximas exigencias de calidad. La guía del método será la actitud comprometida hasta construir un ser colectivo complejo. Si conseguimos poner en marcha el intento, tal vez no lleguemos a ver el objetivo de un planeta más feliz. Pero si no lo intentamos, si no respondemos a esa llamada de coherencia, no sabremos si dimos por fin con una palanca para mover al mundo.

Para terminar, una propuesta

Hay que huir de la imagen que denuncié en la figura 1, dentro del marco de compromiso, y que dibuja a este como un efecto colateral de la mano invisible aplicada a la Universidad. El compromiso con el bien común solo es creíble cuando se hace explícito y protagonista, no relegado a un efecto. Lo que propongo es trabajarlo desde la actividad organizadora, es decir, desde los miembros de la Universidad organizados en grupos, nodos, plataformas o redes. Esta organización, a la que voy a referirme con el acrónimo OUB (Organización Universitaria de Base) podría contar con las siguientes características que he dispuesto en tres apartados: estructura y funcionamiento, objetivos internos y objetivos externos. No es mi intención cerrar con precisión qué ha de hacer y cómo ha de funcionar una OUB. Se trata más bien de un estímulo con forma de ejercicio de concreción. El funcionamiento de una OUB es en sí un modelo para la Universidad comprometida. Por tanto, parece un buen modo para terminar un trabajo extenso que ha procurado ser positivo y propositivo.

Estructura y funcionamiento de una OUB

Pequeños nodos interconectados

Una buena organización implica la existencia de múltiples nodos muy interconectados. La experiencia muestra que las grandes organizaciones terminan sucumbiendo ante la función ceremonial que ha denunciado Aguilera (2005): dedican más energía a su propia subsistencia, al refuerzo de su estructura, a su imagen y al mantenimiento de su posición social que no a la motivación que originó a la organización. Por el contrario, un grupo reducido de personas mantiene los lazos y la responsabilidad con más nitidez. Muta con facilidad, se adapta, aprende. Es más creativo.

Mi experiencia en diversas organizaciones es que existe un número de miembros activos siempre muy reducido, mientras que el resto de los componentes forman parte de la periferia: puede contarse con ellos, pero no se encuentran muy implicados en la aventura grupal. Cuando los grupos crecen lo hacen básicamente en la periferia, manteniéndose más o menos constante la envergadura del núcleo más activo. En lugar de una gran organización de nivel 1, resulta mucho más efectiva una organización de organizaciones, una estructura de fuerte conexión entre pequeños nodos autónomos.

Diversidad

A la luz de los argumentos indicados en las páginas anteriores, esta organización debe mantener una fuerte apuesta por la diversidad. No solo me refiero a la característica de transultradisciplinariedad. La concurrencia de varias disciplinas es fundamental. Y la variedad en las grandes categorías del saber académico, más aún. En otras palabras, es importante que se mezclen entre sí los miembros de la academia provenientes de las llamadas ciencias duras y de las blandas, de las sociales, humanas, experimentales y técnicas. Conforme mayor sea la distancia percibida, mayor es la esperanza de aprendizaje y de creatividad en las actuaciones. La diversidad ha de tocar de lleno también al origen, para no ceñirse únicamente al sello académico. Como defendí en el marco de complejidad, la ultradisciplinariedad es una llamada a contar también con miembros que no pertenezcan al mundo académico, sino a la sociedad civil que vive las situaciones-reto. Y aún más hay que atender a diversidades humanas omnipresentes, especialmente en términos de edad y género. Es importante la presencia de gente joven y de personas con una edad muy avanzada, de hombres y de mujeres. Ojalá que pudiéramos contar con personas de diferentes orígenes etnoculturales y clases sociales. Hasta que no se vive esta experiencia no se termina de comprender los grandes beneficios que permiten estas mezclas.

Las mezclas implican llevar a último extremo la justificación de la transdisciplinariedad: crear algo nuevo (un conocimiento que no es adjudicable en exclusiva a una disciplina) a partir de algo existente (un conjunto de disciplinas bien delimitadas). El mundo universitario se beneficia de los contactos y el trabajo conjunto con

otros mundos. Es bueno que la academia se mezcle con movimientos religiosos, políticos, sindicales, empresariales, vecinales... Es bueno que se mezcle con asociaciones de otros niveles educativos o con movimientos enteramente extrauniversitarios dedicados a educación popular, informal o no formal. Estas mezclas no desdibujan la identidad universitaria, sino que la realzan y la complementan (como ya argumenté en capítulos anteriores y ejemplifico más adelante). Ya hay muchos movimientos transitando hacia la construcción de otro mundo posible que finalice con los procesos de opresión o injusticia. Las OUB no vienen a solucionar definitivamente los problemas, sino a aportar su valiosa naturaleza de creadoras de conocimiento relevante.

Objetivos internos de una OUB

Básicamente, las motivaciones de una OUB de cara a sus miembros y su organización podrían describirse con tres acciones: aprender, complejizarse y practicar la coherencia. Los tres se encuentran fuertemente entrelazados.

En mi experiencia dentro de la promoción y disfrute de OUB diversas relacionadas con el compromiso social²⁹ he comprobado que la mezcla con personas que provienen de disciplinas diferentes pero que comparten una misma sensibilidad por el bien común, constituye una contundente escuela para el aprendizaje. Los miembros de una OUB aprenden entre sí y enriquecen sensiblemente sus miradas respecto al mundo. Se acercan a qué ocurre, cómo funciona, por qué y qué comportamientos están asociados con todo ello. Un filósofo, un economista, un pedagogo, una ingeniera agrónoma y un psicólogo compartimos varias experiencias relacionadas con educación para el consumo responsable, de las que salimos como especialistas transformados. Un historiador, un economista, una socióloga, una lingüista, un antropólogo y un psicólogo aprendimos durante meses cómo extraer información de las películas para explotar estos recursos en el aula universitaria estimulando una mirada más crítica con lo que nos rodea. Varios profesionales de una docena de disciplinas diferentes nos conocimos y aprendimos juntos a la hora de salir a la calle y explicar a los transeúntes qué es la globalización economicista con charlas, documentos y tutorías callejeras. Con el objetivo de estimular pensamiento crítico, trece profesionales de especialidades diversas redactamos textos con los que no solo cumplimos el objetivo en términos generales, sino que aprendimos entre todos los participantes gracias a la mirada de los demás. Cuando varios movimientos sociales de la ciudad nos solicitaron a una plataforma multidisciplinar universitaria que estudiáramos un informe económico sobre una propuesta política de infraestructuras, quienes nos embarcamos en ello aprendimos de todo gracias a todas las personas que participaron, sobre aspectos relacionados con

²⁹ Colectivo *Universidad y Compromiso Social*, red *Otra Investigación es Posible*, colectivo *Por una Universidad Pública, Democrática y de Calidad*, plataforma *Universitarios frente a la Crisis* y *Red Andaluza de Movimientos Sociales Universitarios*.

infraestructuras, agricultura, modelos econométricos, prioridades políticas, etc. Durante una década, el colectivo Universidad y Compromiso Social ha impartido clases transdisciplinares sobre temas de actualidad: crisis económica, poder, cambio climático, memoria histórica, terrorismo, inmigración, vivienda, agroecología, modelos de desarrollo, urbanismo... Los contenidos se han abordado desde puntos de vista con trayectorias muy diversas. En el aula no solo estaba el estudiantado, junto a él, miembros del colectivo que intercambiaban sus papeles de docente o estudiante.

En terminos generales, se aprende y mucho cuando se diseña una acción docente, cuando se organiza una colaboración de investigación transdisciplinar, cuando se aborda la comprensión de un fenómeno de actualidad en grupos diversos o cuando se atiende la llamada de movimientos sociales que buscan gente supuestamente experta, es decir, de la Universidad. Se aprende cuando se organiza la comprensión y la propuesta de acciones concretas en torno a asuntos no disciplinares, sino actuales, reales y al menos locales. Las OUB pueden generar un aprendizaje interno sin parangón al transitar por estos senderos de motivos comunes.

Los miembros de una OUB pueden aprender a revolucionar sus propias prácticas en docencia, investigación y acción fuera de los muros universitarios. Por lo general, lo que observo es la abundancia de cierta personalidad múltiple, muy arraigada en esta institución: profesorado que es capaz de pensar y actuar transdisciplinariamente fuera de “su” aula o su grupo monodisciplinar de investigación, pero que recupera el alejamiento al bien común conforme se acerca a su actividad docente e investigadora cotidiana. Está pendiente la revolución que llama a la organización de actividades concretas diseñadas para transformar las prácticas cotidianas de los miembros. Es una importante transformación de la realidad universitaria desde las actividades que la definen.

Además de este ejercicio de coherencia y estas fuertes experiencias de aprendizaje relacionadas con una nueva complejidad en el trabajo organizativo universitario, todo cuanto pudiera caber en el cajón de los objetivos externos es también necesario a nivel interno. Así, por ejemplo, difícilmente alguien podrá contagiar actitud ética si no la practica.

Objetivos externos para una OUB

En términos generales, el objetivo de una OUB en el contexto en el que nos encontramos es transformar la institución desde dentro para hacer realidad la Universidad comprometida. Ello implica trabajar en especial tres frentes: visibilizar, educar y proponer.

La Universidad es un hervidero interno. No solo lleva a cabo multitud de actividades relacionadas con la docencia, la investigación y la administración. Muchas de esas actividades se generan desde un claro talante de compromiso con el bien

común. No hay estadísticas al respecto. Mi impresión es que se trata de una actividad minoritaria. Recalco que “minoritaria” no significa “anecdótica” y mucho menos “inexistente”. En cuantos foros he visitado que puedan ser catalogados como de sensibilidad prosocial, se respira un cierto aire de aislamiento. Cuando un reducido grupo del profesorado universitario comenzamos a contactar con otros miembros del sector dentro de la Universidad de Sevilla, para construir finalmente el colectivo Universidad y Compromiso Social, nos encontramos siempre con la misma reacción: al otro lado había alguien que reaccionaba con asombro: “pero ¿entonces no soy la única persona que está haciendo estas cosas?”. Una década después, en la reunión de arranque de la red andaluza de movimientos sociales universitarios, diversas personas que llegaban al evento desde universidades diferentes compartían el asombro de ver “tanta gente comprometida junta”, siendo una presencia anecdótica. No estoy alimentando con ello una imagen de “personas especiales”. En absoluto. Me limito a destacar la característica que comparten en buena parte de su quehacer universitario: no esperar que el beneficio social surja como efecto secundario o colateral de unas acciones encaminadas a la construcción de conocimiento, sino buscar intencionadamente el bien común con ello, especialmente el que redundará en cambio de situación de las macroporciones sistemáticamente peor tratadas de la sociedad. A estas alturas del texto, esto ha debido quedar ya muy claro.

Es fundamental que parte de la energía de las OUB se oriente hacia la visibilidad. Es importante hacer visible la abrumadora cantidad de experiencias que ya están teniendo lugar. La visibilidad en sí es un estímulo para el contagio. Provee un argumento de peso: no es tan raro lo que hacemos. Hay muchas personas implicadas en ello desde un trabajo serio. También constituye una fuente capital de aprendizaje, gracias al conocimiento de otras experiencias. Tal vez “solo” seamos unas miles de personas en las universidades, por ejemplo, españolas. Considerando la ilusión que estas personas ponen en su trabajo, yo no catalogaría esa fuerza como anecdótica. Una buena red de OUB puede plantearse el contacto y visibilización de estas iniciativas y, con ello, el estímulo de otras.

La visibilidad permite aumentar las energías, establecer redes, aprender mutuamente y contagiar. Pero es insuficiente. Se necesita poner en marcha actividades específicas de educación, orientadas al grueso universitario que cuenta con importantes resistencias para embarcarse en tareas de compromiso social desde la institución. En varios momentos de las páginas precedentes he descrito equívocos que surgen en temas fundamentales como la complejidad, la ética o la calidad. La forma de concebir habitualmente el trabajo universitario no es muy amiga de educar en valores y salir de las formas que configuran los estándares de calidad y el imaginario ortodoxo universitario. Es importante educar desde el significado más profundo del verbo. Sin un aprendizaje mínimamente sólido sobre ética, complejidad, calidad y misión universitaria, es difícil creer que tendremos éxito en la construcción de la Universidad comprometida. Las OUB tienen el reto de dar forma a diversas estrategias formativas, con apariencias y formatos diversos, con cometidos más generales o específicos, con mayor o menor cobertura institucional, pero

con un claro talante difusor. Hay multitud de oportunidades para aprovechar (en planes de estudios, definición de asignaturas, construcción de grupos de investigación, juntas de centro, consejos de departamento, comisiones, reuniones específicas..., además de congresos, jornadas, seminarios y publicaciones) y muchas por construir. Dado que las OUB transitan en redes bien conectadas, las experiencias y sus evaluaciones pueden generar un rápido aprendizaje para ir mejorando los diseños.

Un último apartado fundamental es la propuesta. Es necesario derribar barreras al compromiso buscando sólidas alternativas a comportamientos universitarios poco amigos de la orientación al bien común. Un frente específico de gran calado dentro de este apartado propositivo es penetrar en los estándares de calidad. Así, por ejemplo, recordemos que la Red de Talloires propone incluir el compromiso social como un criterio de excelencia al menos con el mismo peso que el resto. Ya vimos cómo funcionan los estándares y de dónde provienen. Las OUB han de ser muy claras, propositivas y valientes al respecto. Es necesario estimular el surgimiento de grupos de trabajo que planteen, desde las tres funciones universitarias, una revolución de los criterios de calidad. A los cargos universitarios y los puestos políticos de las administraciones públicas hay que darles el trabajo terminado. Lo contrario es esperar milagros. Desde las condiciones de estrés y realismo que caracterizan esas posiciones, resulta ilusorio esperar a que detengan el tren en marcha para ensayar otros procedimientos, salvo que estos aterricen ya ensayados y en paquetes sólidos, donde se ha pensado prácticamente en todo. La Universidad provee de múltiples recursos para poner en marcha proyectos y grupos de investigación, para construir asociacionismo, para conectarse y discutir, para publicar y compartir. La tarea en este frente consiste en aprovechar esa infraestructura de lujo y orientarla hacia la construcción de otros estándares posibles de calidad, claramente dirigidos al bien común. Los miembros del profesorado nos encontramos casi continuamente publicando y poniendo en marcha nuevas revistas. Estas circunstancias permiten probar los nuevos desarrollos en calidad, ensayar criterios y depurarlos para proponer algo sólido y con garantías de éxito en un panorama difícil para realizar cambios.

La conexión, el aprendizaje, la visibilización..., diversas herramientas ligadas a la organización permiten poner en marcha una amplio abanico de posibilidades para promover la Universidad comprometida. No es hacer más cosas, sino llenar las que hacemos con un tinte inequívoco de compromiso social.

Una Universidad mejor para un mundo mejor

En la estación de metro de Saldaña, en Lisboa, una inscripción en los azulejos me cautivó. Se trata de una frase de Almada Negreiros: “Cuando nací, ya se conocían las palabras que han de salvar al mundo. Solo falta salvarlo”³⁰.

³⁰ “Quando nasci já se conheciam as palavras que hão-de salvar o Mundo. Só falta salvá-lo”.

En este capítulo sobre retazos, inserté unas palabras de Rawls (1978): “La justicia es la primera virtud de las instituciones sociales, como la verdad lo es de los sistemas de pensamiento” (p. 19). Dado que la Universidad es a la vez una institución social y del pensamiento, debería encontrarse sumergida en la búsqueda de verdad y justicia. Esa misma inquietud es la que manifiestan propuestas como la de Prilleltensky (2004, 2008) cuando defiende que el objetivo general de la ciencia y de la profesión debería ser la promoción de justicia y de bienestar, propuesta a la que llama *validez psicopolítica*. Petrella (1997) hace un encendido llamamiento al bien común como lo mejor que tiene una sociedad, y critica con dureza nuestro devenir actual, vendido ante las ideas de posesión y competición. Fairclough (2003) denuncia el poder de los discursos para construir realidad y Judt (2010) lo aplica a este momento histórico, donde la disconformidad y los discursos de justicia han sido sustituidos por los del economicismo y la fatalidad, viviendo el capitalismo más voraz como algo natural al ser humano, sin disposición para creer en alternativas... Estos discursos y su conformidad acompañante son dominantes, hegemónicos, y se han instalado con fuerza en el corazón de la Universidad. Apuntando hacia el otro polo, Martín Baró (1986) y Ellacuría (1999) insistían con vehemencia en la construcción de conocimiento universitario y disciplinar claramente orientado a superar las estructuras sociales injustas y hacerlo desde lo propio de la Universidad y de la disciplina académica. En los capítulos precedentes se ha mencionado y argumentado ya mucho sobre la función socialmente comprometida que le corresponde por naturaleza a la Universidad. Los llamamientos a su implicación en la construcción de un mundo mejor son muy abundantes y se encuentran por todas partes. Ya va siendo hora de pasar de la llamada a la acción, de la declaración de intenciones a la realidad tangible. Estamos hablando, leyendo y escribiendo mucho. Eso es bueno, pero insuficiente.

Ya están dichas todas las palabras. Ya es hora de aplicarlas.

conocimiento
sistemas de pensamiento

universidad

participación

Referencias

popular saber

matices objetivos

mercantilización

marco de
complejidad

implementar

investigación

movimientos

modelos culturales

marco de ética

desconexión

lenguajes sociales

empoderamiento

local-global

diversidad

- Acosta, A. (2003). En la encrucijada de la glocalización. Algunas reflexiones desde el ámbito local, nacional y global. *Polis*, 1, 1-18.
- Adcroft, A. (2011). The mythology of feedback. *Higher Education Research & Development*, 30, 405-419.
- Aguilera, F. (2005). *Los mercados de agua en Tenerife*. Bilbao: Bakeaz.
- Aldaz, M. (2005). Brechas. *Youkali. Revista crítica de las artes y el pensamiento*, 0, 36-46.
- Alderman, G. & Brown, R. (2005). Can quality assurance survive the market? Accreditation and audit at the crossroads. *Higher Education Quarterly*, 59, 313-328.
- Almarcha, A. (2001). Misión de la Universidad. Enseñanza superior y competitividad: la globalización de los mercados. *REIS*, 93, 205-220.
- Alonso, L. (2003). Educar desde el punto de vista ético es una misión de las universidades. *Educere*, 7, 259-266.
- Altarejos, F. (1998). Introducción. En F. Altarejos et al. *Ética Docente* (pp. 9-17). Barcelona: Ariel.
- Álvarez, J. L. y Svejenova, S. (2003). *La gestión del poder. Breviario de poder, influencia y ética para ejecutivos*. Barcelona: Ediciones Granica.
- Anderson, S.G. (2003). Engaging students in community-based research: A model for teaching social work research. *Journal of Community Practice*, 10, 71-87.
- Andrés, L. y Manzano-Arrondo, V. (2004). ¿Hacia dónde camina la Universidad? Reflexiones en torno al EEES. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 269-276.
- Apfelbaum, E. (1989). Relaciones de dominación y movimientos de liberación. Un análisis del poder entre los grupos. En J.F. Morales y C. Huici (Eds.), *Lecturas de psicología social* (pp. 261-295). Madrid: UNED.
- Apple, M.W. (2011). Global crises, social justice, and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 62, 222-234.
- AUSJAL (2008). *Presentación sintetizada del sistema de autoevaluación y gestión de la responsabilidad social universitaria en AUSJAL*. Buenos Aires: El autor.
- Balcázar, F.E. (2003). Investigación acción participativa: Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 4, 59-77.

- Balestena, E. (2001) Ética del saber y de las instituciones. En N. Kisnerman (comp.) *Ética ¿Un discurso o una práctica social?* Buenos Aires: Paidós. 45-62.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Lohlé-Lumen.
- Baudrillard, J. (2004). La violencia de lo mundial. En J. Baudrillard y E. Morin, *La violencia del mundo* (pp. 11-43). Madrid: Paidós.
- Bean, D. F. & Bernardi, R.A. (2007). Ethics education in our colleges and universities: A Positive role of accounting practitioners. *Journal of Academic Ethics*, 5, 59-75.
- Bendicho, J. J., Guerrero, J., y Mel, A. (2003). Lo que las empresas esperan de la formación impartida en la Universidad. En J.M. Saz y J.M. Gómez (Coords.). *Universidad... ¿Para qué?* (pp. 179-186). Madrid: Universidad de Alcalá.
- Bengoa, J. y Espinosa, M. R. (2008). La indagación apreciativa: Una alternativa para crear realidades de libertad y compromiso. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6 (16), 2-7.
- Bernasconi, A. (2006). La difícil tarea de clasificar universidades. *Calidad en la Educación*, 25, 81-96.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697-712.
- Biagini, H. E. (2006). Cambiar el mundo: entre la reforma universitaria y el altermundismo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 33, 109-119.
- Birnbaum, R. (2001). *Management: Fads in Higher Education: Where They Come From, What They Do, Why They Fail*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Blanco, A. y Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17, 582-589.
- Blanco, M.A. (1996). Consumidores de signos, símbolos y mensajes. *Comunicar*, 7, 40-47.
- Bocock, R. (1995). *El consumo*. Madrid: Talasa.
- Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el Gran Sur*. Madrid: Trotta.
- Boff, L. (2003). *Ética y moral. La búsqueda de los fundamentos*. Santander: Sal Terrae.
- Bolívar, A. (1999). La educación no es un mercado. Crítica de la "Gestión de Calidad Total". *Aula de Innovación Educativa*, 83-84, 77-82.

- Borba, J. (2001). Reducing undergraduate remediation needs through increased university faculty commitment to community service. *College Teaching*, 49 (2), 42-45.
- Borroto, L. T. (2004). Universidad y sociedad: los retos del nuevo siglo. *Reencuentro*, 40, 1-16.
- Boussada, H. et Ketele, J.M. (2006). L'Évaluation de la qualité de la formation et du système d'évaluation universitaire: le point de vue des diplômés. *Avaiçao*, 13, 39-61.
- Bovill, C., Bulley, C.J. & Morss, K. (2011). Engaging and empowering first-year students through curriculum design: perspectives from the literature. *Teaching Higher Education*, 16, 197-209.
- Buesa, M., Heijis, J. y Kahwash, O. (2009). *La calidad de las universidades en España. Elaboración de un índice multidimensional*. Madrid: Instituto de Análisis Industrial y Financiero.
- Bunge, M. (1960). *Ética y Ciencia*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Butcher, J. (2003). El poder del compromiso. *Prometeo*, 35, 1-4.
- Butin, D. W. (2006). The Limits of Service-Learning in Higher Education. *The Review of Higher Education*, 29, 473-498.
- Camps, V. (2000). *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.
- Canals, A. (2003). *Gestión del conocimiento*. Barcelona: Gestión 2000.
- Canute, J. (1980). Jamaica y el Fondo Monetario Internacional. *Nueva Sociedad*, 46, 54-59.
- Capela, J. (1998). La calidad en la formación de postgrado en educación. En Organización de Estados Americanos, *Una educación con calidad y equidad. Encuentro Internacional sobre formación de profesores de Educación Básica* (pp. 347-375). Madrid: OEA.
- Caride, J. A. (2009). La calidad y la equidad en la educación como quehacer cívico-social. En M.A. Santos (Ed.), *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad* (pp. 141-155). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Octaedro editorial.
- Carreras, J. J. (1993). La idea de Europa en la época de entreguerras. En P. Ruiz (Ed.), *Europa en su historia* (pp. 63-82). Valencia: Universidad de Valencia.
- Casals, C. (2001). *Globalización. Apuntes de un proceso que está transformando nuestras vidas*. Barcelona: Intermón-Oxfam.
- Castejón, F. (2006). El fraude en la ciencia. *Página Abierta*, 168, 44-47.
- Cerezo, H. (2006). Aspectos éticos del plagio académico de los estudiantes universitarios. *Elementos*, 13 (61), 31-35.

- Chaney, D. (2003). *Estilos de vida*. Madrid: Talasa Ediciones.
- Chang, H.J. (2012). *23 cosas que no te cuentan sobre el capitalismo*. Barcelona: Debate.
- Cheng, M. (2011). The perceived impact of quality audit on the work of academics. *Higher Education Research & Development*, 30, 179-191.
- Chesley, D. & Anderson, B. (2003). Are university professors qualified to teach ethics? *Journal of Academic Ethics*, 1, 217-219.
- Chirinos, S. y Puerta, J. (2006). Giro semiótico de las ciencias sociales y pensamiento complejo: una articulación crítica. *Revista Faces*, 17, 9-19.
- Chomsky, N. (2005). *Sobre democracia y educación*. Barcelona: Paidós.
- Christensen, T. (2011). University governance reforms: potential problems of more autonomy? *Higher Education*, 62, 503-517.
- Cipolla, C.M. (1998). *Allegro ma non troppo*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Clark, B. (1983). *The Higher Education System: Academic organisations in cross-national perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Codd, J. (2005). Teachers as 'managed professionals' in the global education industry: the New Zealand experience. *Educational Review*, 57, 193-206.
- Codina, S. y Delgado, C.J. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Colectivo de difusión de la deuda ecológica (2003). *Deuda ecológica. ¿Quién debe a quién?* Barcelona: Icaria.
- Coles, E.A. (2005). Why do Service-Learning? Issues for first-time faculty. In M. Bellner & J. Pomery (Eds.), *Service-Learning: Intercommunity & Interdisciplinary Explorations* (pp. 85-95). Indianapolis: University of Indianapolis Press.
- Colle, R. (2005). El proceso semiótico, en un enfoque cognitivo. *Revista Latina de Comunicación Social*, 60. Recuperado de www.ull.es/publicaciones/latina/200525colle.htm
- Colonna, R. (1998). *Iniciación a la Economía*. Madrid: Acento Editorial.
- Coq, D. (2001). Industria agroalimentaria y territorio en Andalucía. *Desde el Sur. Cuadernos de Economía y Sociedad*, 10, 3-34.
- Corlett, J.A. (2005). The good professor. *Journal of Academic Ethics*, 3, 27-54.
- Corte, L. (2004). Apuntes sobre crítica y ciencia social: A vueltas con la cuestión del compromiso (I). *Realidad*, 99, 261-297.

- Cortina, A. (1996). *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Madrid: Santillana.
- Cortina, A. (2002). *Por una ética del consumo*. Madrid: Taurus.
- Covarrubias, F. (2007). El carácter relativo de la objetividad científica. *Cinta de Moebio*, 28, 39-66.
- CRIC (2000). *Come y calla... o no*. Barcelona: Icaria.
- Cunningham, F. (2007). The university and social justice. *Journal of Academic Ethics*, 5, 153-162.
- Dalton, J.H., Elias, M.J. & Wandersman, A.H. (2007). Citizen participation and empowerment. En J.H. Dalton, M.J. Elias & A.H. Wandersman (Eds.), *Community Psychology. Linking individuals and communities. International Student Edition* (pp. 398-431). Belmont: Thomson Wadsworth.
- Dawes, R.M. (1975). *Fundamentos y técnicas de medición de actitudes*. México: Limusa.
- De Wit, K. (2010). The networked university: the structure, culture, and policy of universities in a changing environment. *Tertiary Education and Management*, 16, 1-14.
- Deere, D.R. & Welch, F. (2002). Inequality, incentives, and opportunity. *Social Philosophy & Policy Foundation*, 19 (1), 84-109.
- Derrida, J. (2002). *Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- Díaz de Rada, V. (1997). La compra de símbolos sociales frente al consumo de objetos. *Papers*, 51, 35-57.
- Díaz, V.P., Calzadilla, A. y López, H. (2005). Una aproximación al concepto de hecho científico. *Cinta de Moebio*, 22, 1-14.
- Doherty, G.D. (1994). *Developing quality systems in education*. Londres: Routledge.
- Domínguez, M.I. (2003). Universidad y Educación en Valores: Retos para el Nuevo Siglo. *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad Autónoma Estatal de México*, 30.
- Easlea, B. (1977). *La liberación social y los objetivos de la ciencia. Un ensayo sobre objetividad y compromiso en las ciencias sociales y naturales*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Edrö, P. (2003). Situación cultural y humana en las Universidades de Europa del Este. En J.M. Saz y J.M. Gómez (Coords.). *Universidad... ¿Para qué?* (pp. 55-71). Madrid: Universidad de Alcalá.
- EFQM (2003). *EFQM. Introducción a la excelencia*. Recuperado de ww1.efqm.org/en/PdfResources/PUB0766_InEx_sp_v1.1.pdf

- Ellacuría, I. (1999). *Escritos universitarios*. San Salvador: UCA Editores.
- Ellison, N. & Ellison, S. (2006). Creating 'opportunity for all'? New labour, new localism and the opportunity society. *Social Policy & Society*, 5 (3), 337-348.
- Espinosa, H. (2001). Incremento de la capacidad comunitaria y del empoderamiento de las comunidades para promover la salud. *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, 19, 41-56.
- Estefanía, J. (2001). *Hij@, ¿Qué es la globalización? La primera revolución del siglo XXI*. Madrid: Aguilar.
- Etchenique, J. (2006). Docencia y conciencia. El compromiso social en el trabajo docente (1930-1943). *Praxis Educativa*, 10, 33-38.
- Fairclough, N. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En R. Wodak y M. Meyer (Comps.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 179-203). Barcelona: Gedisa.
- Fariña, F., Arce, R., y Novo, M. (2002). Heurístico de anclaje en las decisiones judiciales. *Psicothema*, 14, 39-46.
- Fernández, J. (2003). La liberalización comercial agrícola y sus efectos negativos sobre los países en vías de desarrollo: un análisis crítico de los acuerdos de Marrakech. *Estudios Agrosociales y Pesqueros*, 198, 99-121.
- Fernández, M. (2000). Valor y distribución: de la teoría a la norma. *REIS*, 90, 9-36.
- Fernández, R., Martínez, Y. y Velasco, N. (2006). Indicadores y estándares internacionales de calidad universitaria. *Calidad en la Educación*, 25, 17-29.
- Ferrarotti, F. (1991). *La historia y lo cotidiano*. Barcelona: Ediciones Península.
- Festinger, L. (1957). *The Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Filippakou, O. & Tapper, T. (2008). Quality assurance and quality enhancement in higher education: Contested territories? *Higher Education Quarterly*, 62, 84-100.
- Fox, R. (2004). To be academic or not to be academic. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 14, 302-304.
- Francés, A. (2007). De la responsabilidad social al compromiso social. *Debates IESA*, 4, 12-15.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Frew, C. (2006) An international educational literacy: Students, academics and the State. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 3, 24-33.

- Galcerán, M. (2005). Intelectuales y crítica. *Youkali. Revista Crítica de las Artes y el Pensamiento*, 0, 5-10.
- Galeano, E. (2001). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Gallego, J.A. (2003). La formación de la persona y su apertura radical al conocimiento. En J.M. Saz y J.M. Gómez (Coords.). *Universidad... ¿Para qué?* (pp. 121-124). Madrid: Universidad de Alcalá.
- Garcés, J. (1988). *Valores humanos. Principales concepciones teóricas*. Valencia: Nau llibres.
- García Roca, J. (2001). La navegación y la fisonomía del naufragio. El aspecto moral de las profesiones sociales. En N. Kisnerman (Comp.), *Ética, ¿Un discurso o una práctica social?* (pp. 15-43). Buenos Aires: Paidós.
- García Ruiz, M.J. (2008). El impacto de la globalización en la Universidad del siglo XXI. *Tendencias pedagógicas*, 13, 59-78.
- Gautier, E. (2007). Educación de calidad. Comentarios a la nueva propuesta de OREALC/UNESCO. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (3), 29-35.
- George, R.T. (2003). Ethics, academic freedom and academic tenure. *Journal of Academic Ethics*, 1, 11-25.
- Giraldo, G. (2005). Teoría de la complejidad y premisas en las políticas de educación superior. *Cinta de Moebio*, 22. Recuperado de www.moebio.uchile.cl/22/giraldo.htm
- Giulianoti, R. (2007). Forms of glocalization: Globalization and migration strategies of Scottish football fans in Northamerica. *Sociology*, 41, 133-152.
- Gladwell, M. (2001). *La frontera del éxito*. Madrid: Espasa.
- Gómez, C. (2009). Claves para una mejor interpretación de los objetivos de desarrollo del milenio a la luz de la crisis económica global. *Revista Española de Relaciones Internacionales*, 1, 47-85.
- González López, I. (2004). *Calidad en la Universidad. Evaluación e indicadores*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- González Maura, V. (2003). Educar valores en la Universidad: reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Psicología*, 20, 50-58.
- Goodman, R. (2007). The concept of Kokusaika and Japanese educational reform. *Globalisation, Societies and Education*, 5, 75-87.

- Gortari, A. y Hernández, J. (2009). Servicio social y participación comunitaria. En J.E. Villa y C. Núñez (Coords.). *Compromiso social por la calidad de la educación*. Tomo II (pp. 183-188). México: Instituto Politécnico Nacional.
- Green, G.C. (2003). The impact of cognitive complexity on project leadership performance. *Information and Software Technology*, 46 (3), 165-172.
- Gualda, E. (2001). Población, ecología y urbanismo. En F. Cruz, C. Gómez, E. Gualda y M. Ruiz (Comps.), *Sociología. Claves para un acercamiento a la realidad* (pp. 191-206). Madrid: Pirámide.
- Guilló, C. (2007). De la sociología precaria y clandestina a la sociología crítica y transformadora. *Revista Española de Sociología*, 7, 77-87.
- Hack, A. (2001). *Global lies: The World Bank, IMF and poverty*. Ottawa: National Library of Canada.
- Harte, J. (1988). *Consider a spherical cow: A course in environmental problem solving*. Sausalito, CA: University Science Books.
- Hernández, J. (2001). La filosofía del diálogo como fundamento ético-ecológico en las profesiones de ayuda. En N. Kisnerman (Comp.), *Ética, ¿Un discurso o una práctica social?* (pp. 63-105). Buenos Aires: Paidós.
- Hess, J.Z., Rynczak, D., Minarik, J.D. & Landrum-Brown, J. (2010). Alternative settings for Liberal-Conservative exchange: examining an undergraduate dialogue course. *Journal of Community & Applied Psychology*, 20, 156-166.
- Hoekstra, A. & Korthagen, F. (2011). Teacher learning in a context of educational change: informal learning versus systematically supported learning. *Journal of Teacher Education*, 62, 76-92.
- Holloway, J. (2002). *Cómo cambiar el mundo sin tomar el poder. El significado de la revolución hoy*. Barcelona: El viejo topo.
- Huff, D. (1956). *Cómo mentir con estadísticas*. Recuperado de www.ngarcia.org/nel/estadis/index.html
- Ibáñez Martín, J.A. (1998). Los códigos de ética profesional de los profesores: ¿simple receta o signo de una nueva educación? En F. Altarejos et al. *Ética Docente* (pp. 51-66). Barcelona: Ariel.
- Ibarra, P. y Bergantinos, N. (2008). Movimientos estudiantiles: de mayo del 68 a la actualidad. Sobre las «Experiencia utópicas» de un movimiento peculiar. En Asamblea de Ciencias Sociales por una Universidad Crítica (Ed.), *Movimientos estudiantiles: resistir, imaginar, crear en la Universidad* (pp. 11-27). San Sebastián: Gakoa.
- Ihsen, S., Isenhardt, I. & Steinhagen, U. (1998). Creativity, complexity and self-similarity: The vision of the fractal university. *European Journal of Engineering Education*, 23, 13-22.

- Iniesta, M. A. y Giménez, M.L. (2002). Fidelidad y compromiso en los servicios financieros. *Boletín Económico del ICE*, 2724, 33-41.
- Jarab, J. (2008). Reforming systems and institutions of higher learning: Towards the creation of a European and global higher education area. *Education, Citizenship and Social Justice*, 3, 85-96.
- Jáuregui, R.N. (2004). El mito de la excelencia en la Universidad. *Educere*, 8, 235-238.
- Jiménez, F. (2003). *Valores para vivir y crecer. Psicopedagogía de los valores*. Madrid: San Pablo.
- Johnson, A.T. & Hirt, J.B. (2011). Reshaping academic capitalism to meet development priorities: the case of public universities in Kenya. *Higher Education*, 61, 483-499.
- Jouve, N. (2003). La política I+D en la Universidad española. En J.M. Saz y J.M. Gómez (Coords.). *Universidad... ¿Para qué?* (pp. 195-200). Madrid: Universidad de Alcalá.
- Jover, G. (1998). Elaboración de un significado pedagógico de la deontología profesional docente. En F. Altarejos et al. *Ética Docente* (pp. 67-86). Barcelona: Ariel.
- Judt, T. (2010). *Algo va mal*. Madrid: Taurus.
- Kennedy, N.F. (2009, February). *The malaise of the university*. Paper presented at 50th ISA Annual Convention, New York.
- Kennedy, N.F., Senses, N. & Ayan, P. (2011). Grasping the social through movies. *Teaching Higher Education*, 16, 1-14.
- Kerr, C. (1963). *The uses of the university*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kisnerman, N. (2001a). Introducción. En N. Kisnerman (Comp.), *Ética, ¿Un discurso o una práctica social?* (pp. 13-14). Buenos Aires: Paidós.
- Kisnerman, N. (2001b). Ética ¿para qué? En N. Kisnerman (Comp.), *Ética, ¿Un discurso o una práctica social?* (pp. 107-121). Buenos Aires: Paidós.
- Koslowski, P. (1997). *La ética del capitalismo*. Madrid: Rialp.
- Kuhn, T.S. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lamo de Espinosa, M. (2001). La reforma de la Universidad en la sociedad del conocimiento. *REIS*, 93, 243-255.
- Lea, S.J. & Callaghan, L. (2008). Lecturers on teaching within the 'supercomplexity' of Higher Education. *Higher Education*, 55, 171-187.

- Lindblom, C.E. (2002). *El sistema de mercado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lisbona, A., Palací, F.J. y Agulló, E. (2008). Escala de aspiraciones de control y responsabilidad: adaptación española y su relación con la iniciativa personal. *Psicothema*, 20, 249-253.
- Lising, A., Chang, M.J., Hakuta, K., Kenny, D.A., Levin, S., & Milem, J.F. (2003). Effects of racial diversity on complex thinking in college students. *Psychological Science*, 15 (8), 507-510.
- Loewe, D. (2007). Teorías de justicia igualitaria y derechos culturales diferenciados. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, 36, 275-302.
- Lorenz, E.N. (2006). Reflections on the conception, birth and childhood of numerical wather prediction. *Annual Review of Earth and Planetary Science*, 34, 37-45.
- Lozano, L. (1998). ¿Qué es Calidad Total? *RMH*, 9, 1-9.
- Lucena, A. (2002). *Consumo responsable*. Madrid: Talasa.
- Luhmann, N. (1998). *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia*. Madrid: Trotta.
- Luján, J.L. y López, J.A. (2003). La dimensión social de la tecnología y el principio de precaución. *Política y Sociedad*, 40, 53-60.
- Maasen, P. & Stensaker, B. (2011). The knowledge triangle, European higher education policy logics and policy implications. *Higher Education*, 61, 757-769.
- Macedo, D., Dendrinós, B. y Gounari, P. (2005). *Lengua, ideología y poder. La hegemonía del inglés*. Barcelona: Editorial Graó.
- Macfarlane, B. (2005). The disengaged academic: the retreat from citizenship. *Higher Education Quarterly*, 59, 296-312.
- Macfarlane, B. (2011). Professors and intellectual leaders: formation, identity and role. *Studies in Higher Education*, 36, 57-73.
- MacIntyre, A. (1970). *Historia de la ética*. Buenos Aires: Paidós.
- Malecki, E.S. (2000). Teaching/Power. Part II. *Radical Pedagogy*, 2. Recuperado de http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue2_1/01Malecki.html
- Malfroy, J. (2011). The impact of university-industry research on doctoral programs and practices. *Studies in Higher Education*, 36, 571-584.
- Manzano-Arrondo, V., Rojas, A. y Fernández Prados, J. (1996). *Manual para encuestadores*. Barcelona: Ariel.
- Manzano-Arrondo, V. (1997). Usos y abusos del error tipo I. *Psicológica*, 18 (2), 153-169.

- Manzano-Arrondo, V. (2003, 1 septiembre). Peatones y mercado. *El Correo de Andalucía*.
- Manzano-Arrondo, V. (2007). ¿Qué hacer con la sostenibilidad?: Ciencia y Comportamiento. *El Fingidor*, 33-34, 51-52.
- Manzano-Arrondo, V. (2009). Qué cosa es esa de la Universidad privatizada. *Opciones Pedagógicas*, 39, 112-124.
- Manzano-Arrondo, V. (2010). Decrecimiento y poder. *Sustentabilidad(es)*, 1, 163-178.
- Manzano-Arrondo, V. (2011). El papel de la Universidad en la Sociedad de Ignorantes. *Científica*, 12, 29-55.
- Manzano-Arrondo, V. (en prensa). Opresión y acción. En *El traje del emperador: trece propuestas para desnudar el poder*. Sevilla: Atrapasueños.
- Manzano-Arrondo, V. y Andrés, L. (2007). *El diseño de la nueva Universidad europea. Algunas causas, algunas consecuencias*. Sevilla: Atrapasueños.
- Manzano-Arrondo, V. y Torrego, L. (2009). Tres modelos para la Universidad. *Revista de Educación*, 350, 477-489.
- Martín-Baró, I. (1986). Hacia una psicología de la liberación. *Boletín de Psicología de El Salvador*, 22, 219-231.
- Martínez, R. (2009). ¿Es posible combinar calidad y equidad en los sistemas educativos? En M.A. Santos (Ed.), *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad* (pp. 85-104). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Octaedro editorial.
- Mateo, M.A. (2003). Notas sobre la complejidad en la psicología. *Anales de Psicología*, 19 (2), 315-326.
- Maturana, H. y Varela, F. (1990). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*. Madrid: Debate.
- Mayordomo, A. (2003). El compromiso social y cívico de la Universidad española. Una revisión histórica. *Revista Española de Pedagogía*, 226, 415-438.
- McArthur, J. (2011). Exile, sanctuary and diaspora: mediations between higher education and society. *Teaching Higher Education*, 16, 579-589.
- McClam, Sh. & Flores-Scott, E.M. (2011). Transdisciplinary teaching and research: what is possible in higher education? *Teaching in Higher Education*. iFirst Article. DOI: 10.1080/13562517.2011.611866.
- McCloskey, D.M. (1993). *Si eres tan listo. La narrativa de los expertos en economía*. Madrid: Alianza Editorial.

- McMillan, J. (2011). What happens when the university meets the community? Service learning, boundary work and boundary workers. *Teaching Higher Education*, 16, 553-564.
- Méndez, M. (2009). ¿Sociedades de conocimientos o culturas del saber? *Teoría y Praxis*, 14, 49-63.
- Metri, B.A. (2006). Total quality transportation through Deming's 14 Points. *Journal of Public Transportation*, 9, 35-46.
- Miguel, J.M. (2001). Universalizando la Universidad. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 93, 265-276.
- Miguel, M. y Apodaca, P. (2009). Criterios para evaluar el impacto de los Planes de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior. *Revista de Educación*, 349, 295-310.
- Minetti, A.C. (2002). *Marketing de alimentos ecológicos*. Madrid: Pirámide.
- Moosmayer, D.C. (2011). Professors as value agents: a typology of management academic's value structures. *Higher Education*, 62, 49-67.
- Morales, G. (2004). *La Universidad pública y el campo académico universitario: propuesta de análisis cultural*. Recuperado de www.fcs.una.ac.cr/doc_fcs/lau-niversidadcomocampodeestudio.pdf
- Morán, C. (2006) Oposiciones con nombre propio. *El País*, 21 de octubre.
- Moreno, J.C. (2002). Fuentes, autores y corrientes que trabajan la complejidad. En M.A. Velilla (Comp.), *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo* (pp. 11-23). Bogotá: UNESCO.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Studio.
- Morin, E., Roger, E. y Domingo, R. (2001). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Morley, L. & Aynsley, S. (2007). Employers, quality and standards in Higher Education: Shared values and vocabularies or elitism and inequalities? *Higher Education Quarterly*, 61, 229-249.
- Morrison, E. et al. (2011). Are you satisfied? PhD education and faculty taste for prestige: limits of the prestige value system. *Research of Higher Education*, 52, 24-46.
- Muriel, M.V. (2000). Efectos económicos de la intervención del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial en África Subsahariana. *Revista de Economía Mundial*, 3, 197-219.

- Musial, K. (2010). Redefining external stakeholders in Nordic higher education. *Tertiary Education and Management*, 16, 45-60.
- Navas, E. (2004). La educación en valores en la UNIMET y su entorno normativo. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 4, 51-61.
- NCPHS (1979) *The Belmont Report*. The National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. Recuperado de www.hhs.gov/ohrp/humansubjects/guidance/belmont.htm.
- Ngai, S.S. (2006). Service-learning, personal development, and social commitment: a case study of university students in Hong Kong. *Adolescence*, 41 (161), 165-176.
- Nieto, R. (2000). *Lenguaje y política*. Madrid: Acento Editorial.
- Nillsen, R. (2005). The Concept of Integrity in Teaching and Learning. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 2, 85-93.
- Novo, M. (2010). *Despacio, despacio. 20 razones para ir más lentos por la vida*. Barcelona: Obelisco Ediciones.
- Nozick, R. (1988) *Anarquía, Estado y Utopía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Núñez, M. (2001). Compromiso y distanciamiento: el sociólogo en su entorno social. *Papers*, 65, 109-119.
- Oliveira, R. (2007). Desterritorialización y localización de la enseñanza superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4, 2-4. Disponible en <http://rusc.uoc.edu>
- OREALC/UNESCO (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (3), 1-21.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad*. Primera parte de la reproducida en www.um.es/letras/deletreros/ortega1.html
- Padrón, J. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el Siglo XXI. *Cinta de Moebio*, 28, 1-28.
- Palafox, J. C. (2009). Breves reflexiones sobre calidad educativa. En J. E. Villa y C. Núñez (Coord.). *Compromiso social por la calidad de la educación. Tomo II*. (pp. 57-60). México: Instituto Politécnico Nacional.
- Paloma, V. et al. (in press). Acculturative-integration, self and citizenship construction: the experience of Amal-Andaluza, a grassroots organization of Moroccan women in Andalusia. *International Journal of Intercultural Relations*.

- Pérez, A. (2003). *Manual de supervivencia en la Universidad*. Madrid: Espasa.
- Peters, T.J. y Waterman, R. (1994). *En busca de la Excelencia*. Barcelona: Folio.
- Peterson, N.A. et al. (2006). Measuring the intrapersonal component of psychological empowerment: Confirmatory Factor Analysis of the sociopolitical control scale. *American Journal of Community Psychology*, 38, 287-297.
- Petrella, R. (1997). *El Bien Común. Elogio de la solidaridad*. Madrid: Debate.
- Pike, G.R., Kuh, G.D. & McCormick, A.C. (2011). And investigation of the contingent relationships between learning community participation and student engagement. *Research of Higher Education*, 52, 300-322.
- Ponce, J.M. (2003). Algunos objetivos formativos ante los retos que la sociedad exige. En J.M. Saz y J.M. Gómez (Coords.). *Universidad... ¿Para qué?* (pp. 157-171). Madrid: Universidad de Alcalá.
- Ponce, J.M. (2003). Algunos objetivos formativos ante los retos que la sociedad exige. En J.M. Saz y J.M. Gómez (Coords.). *Universidad... ¿Para qué?* (pp. 157-171). Madrid: Universidad de Alcalá.
- Prado, J. (1994). Elementos para una pedagogía del compromiso político. *Xipe Totek de EBSCO*.
- Prilleltensky, I. (2004). Validez psicopolítica: el próximo reto para la psicología comunitaria. En M. Montero (Aut.) *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos* (pp. 13-32). Buenos Aires: Paidós.
- Prilleltensky, I. (2008). The role of power in wellness, oppression, and liberation: The promise of psychopolitical validity. *Journal of Community Psychology*, 36, 116-136.
- Puelles, M. (2009). Calidad, reformas escolares y equidad social. En M.A. Santos (Ed.), *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad* (pp. 25-39). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Octaedro editorial.
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, 146, 90-101.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, 28, 108-119.
- Rawls, J. (1978). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1971)
- Rebollo, M.A. (2001). *Discurso y educación*. Sevilla: Mergablum.
- Riechmann, J. (2003). *Tiempo para la vida. La crisis ecológica en su dimensión temporal*. Málaga: Ediciones del Genal.

- Rivaya, B. (2001). Anarquismo y derecho. *Revista de Estudios Políticos*, 112, 77-108.
- Rizvi, F. (2006). Imagination and the globalisation of educational policy research. *Globalisation, Societies and Education*, 4, 193-205.
- Roda, R. (2003). Reforma universitaria y significado del hombre. En J.M. Saz y J.M. Gómez (Coords.). *Universidad... ¿Para qué?* (pp. 95-106). Madrid: Universidad de Alcalá.
- Rodrigues, M.A. (2007). El regional y el global: la articulación de la diversidad de funciones de la enseñanza superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4, 5-15. Disponible en <http://rusc.uoc.edu>
- Rodríguez, J. (2007). Vida académica y solidaridad. Valores y compromisos del profesor universitario. *Díkaion*, 21(16), 273-294.
- Rodríguez, V. (2004). ¿Qué medimos en economía? *Desde el Sur. Cuadernos de economía y sociedad*, 16-17, 3-65.
- Roemer, J.E. (2000). Variantes de la igualdad de oportunidades. *Fractal*, 5 (16), 151-168.
- Romero, Y. (2002). Holismo y conocimiento en la obra de Francisco Varela. En M.A. Velilla (Comp.), *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo* (pp. 61-67). Bogotá: UNESCO.
- Roxa, T., Mårtensson, K. & Alveteg, M. (2011). Understanding and influencing teaching and learning cultures and university: a network approach. *Higher Education*, 62, 99-111.
- Rubalcaba, L. (2003). Universidad y construcción social: algunas claves desde el contexto socioeconómico. En J.M. Saz y J.M. Gómez (Coords.). *Universidad... ¿Para qué?* (pp. 141-155). Madrid: Universidad de Alcalá.
- Ruiz, M. (2001). ¿Qué es la sociología? En F. Cruz, C. Gómez, E. Gualda y M. Ruiz (Comps.), *Sociología. Claves para un acercamiento a la realidad* (pp. 19-28). Madrid: Pirámide.
- Ryff, C.D. & Keyes, C.L.M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4), 719-727.
- Saainen, T. (2009). Whose quality? Social actors in the interface of transnational and national higher educational policy. *Discourse: Studies in Cultural Politics of Education*, 29, 179-193.
- Sachs, A. (1996). *Ecojusticia. La unión de los derechos humanos y el medio ambiente*. Bilbao: Bakeaz.
- Sáenz, A.A. (2003). La sociedad conexionista y la educación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 2, 37-43.

- Sánchez-Prieto, J.M. (2001). La historia imposible del mayo francés. *Revista de Estudios Políticos*, 111, 109-133.
- Sangil, J.A. (2007). CRM ¿Filosofía o Tecnología? Mitos y realidades de la orientación al cliente. *Pecunia*, 5, 209-227.
- Santos, M.A. (2009). Introducción. En M.A. Santos (Ed.), *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad* (pp. 13-22). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Octaedro editorial.
- Sanz, F. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior: documentos para una (o varias) teorías de la educación. *Teoría de la Educación*, 17, 255-285.
- Saz, J.M. (2003). Introducción. En J.M. Saz y J.M. Gómez (Coords.). *Universidad... ¿Para qué?* (pp. 17-24). Madrid: Universidad de Alcalá.
- Scannone, J.C. (2009). La filosofía de la liberación: historia, características, vigencia actual. *Teología y Vida*, 50, 59-73.
- Schopenhauer, A. (2000). *Dialéctica erística o el arte de tener razón, expuesta en 38 estrategias*. Madrid: Trotta. (Trabajo original publicado en 1864)
- Servan-Schreiber, J.J. y Crecine, B. (1987). *La revolución del conocimiento*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Shields, C. & McGinn, M.K. (2011). The erosion of academic truth: disengagement and loss. *Teaching Higher Education*, 16, 471-482.
- Shumar, W. (2004). Global pressures, local reactions: higher education and neo-liberal economic policies. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17, 823-839.
- Sianou-Kyrgiou, E. & Tsiplakides, I. (2011). Similar performance, but different choices: social class in higher education choice in Greece. *Studies in Higher Education*, 36, 89-102.
- Siegel, B.L. (1984). Knowledge with Commitment: teaching is the central task of the university. *Vital Speeches of the Day*, 50 (13), 394-397.
- Siguán, M. (2007). Discurso de investidura. En *Acto de Investidura como Doctor Honoris Causa de la Universidad de Sevilla del profesor Dr. Miguel Siguán Soler* (pp. 31-69). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Silvio, J. (2006). Hacia una educación virtual de calidad, pero con equidad y pertinencia. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3. Recuperado de www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/silvio.pdf
- Simón, V.M. (2000). La conciencia humana: integración y complejidad. *Psicothema*, 12 (1), 15-24.

- Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Madrid: Alfaguara.
- Sotelo, I. (2005, 4 febrero). La Universidad, de continente a islote. *El País*.
- Sousa, B. (2006). *La Universidad popular del siglo XXI*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Speck, B.W. (2001). Why Service-Learning? *New Directions for Higher Education*, 114, 3-13.
- Spencer, R. (2008). Composting helps anchor university's climate commitment. *BioCycle*, 49 (5), 28-30.
- Spinoza, O. (2008). Creating (in) equalities in access to higher education in the context of structural adjustment and post-adjustment policies: the case of Chile. *Higher Education*, 55, 269-284.
- Stensaker, B., Frolich, N., Gornitzka, A. & Maasen, P. (2008). Internationalisation of higher education: the gap between national policy-making and institutional needs. *Globalisation, Societies and Education*, 6, 1-11.
- Strier, R. (2011). The construction of university-community partnerships: entangled perspectives. *Higher Education*, 62, 81-97.
- Susanti, D. (2011). Privatisation and marketisation of higher education in Indonesia: the challenge for equal access and academic values. *Higher Education*, 62, 209-218.
- Swift, R. (2003). *Democracia y participación*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Tedesco, J.C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (123), 555-572.
- Teelken, Ch. (2012). Compliance or pragmatism: how do academics deal with managerialism in higher education? A comparative study in three countries. *Studies in Higher Education*, 37, 271-290.
- Tellis, G.J. y Redondo, I. (2001). *Estrategias de publicidad y promoción*. Madrid: Addison-Wesley.
- Temple, P. (2005). The EFQM excellence model: Higher education's latest management fad? *Higher Education Quarterly*, 59, 261-274.
- Thoemmes, F.J. & Conway, L.G. (2007). Integrative complexity in 41 U.S. presidents. *Political Psychology*, 28 (2), 193-226.
- Torres, J. (2001). Prólogo a la edición española. En P. Freire, *Pedagogía de la indignación* (pp. 11-18). Madrid: Morata.
- Torres, J. y Montero, A. (1993). ¿Del fordismo al toyotismo? *Cuadernos*, 24, 47-59.
- Trocchio, F. (1995). *Las mentiras de la ciencia*. Madrid: Alianza.

- Trotsenburg, A.V. (2009). Perspectivas del Banco Mundial en educación. En J.E. Villa y C. Núñez (Coords.), *Compromiso social por la calidad de la educación. Tomo II* (pp. 49-51). México: Instituto Politécnico Nacional.
- Tversky, A. & Kahneman, D. (1983). Introduction. En D. Kahneman, P. Slovic & A. Tversky (Eds.), *Judgement under uncertainty: Heuristics and biases* (pp. 3-22). Cambridge: Cambridge University Press.
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. (Tomo I). París: El autor.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Paris: El autor.
- Usher, A. y Savino, M. (2006). Estudio global de los rankings universitarios. *Calidad en la Educación*, 25, 33-53.
- Velilla, M.A. (Comp.). (2002). *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Bogotá: UNESCO.
- Venieris, G. & Cohen, S. (2004). Accounting reforms in Greek universities: a slow moving process. *Financial Accountability & Management*, 20, 183-204.
- Vera de Flachs, M.C. (2006). Reformas, contrarreformas y movimientos estudiantiles en la Universidad de Córdoba (1870-1936). En R. Marsiske (Coord.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina (tomo II)* (pp. 21-80). Madrid: Plaza y Valdés.
- Vidal, R. (2005). Comunicación, poder y transgresión en la “sociedad global informacional”. *Ámbitos*, 13-14, 13-30.
- Vidovich, L. & Currie, J. (2011). Governance and trust in higher education. *Studies in Higher Education*, 36, 43-56.
- Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Kairós.
- Wagensberg, J. (1985). *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Wang, J., Lin, E., Spalding, E., Odell, S.J, & Klecka, C.L. (2011). Understanding higher education in an era of globalization. *Journal of Teacher Education*, 62, 115-120.
- Wareaas, A. & Solbakk, M.N. (2009). Defining the essence of a university: lessons from higher education branding. *Higher Education*, 57, 449-462.
- Warnick, B.R. & Silverman, S.K. (2011). A framework for professional ethics courses in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 62, 273-285.
- Watson, D. (2008). The university in the modern world. Ten lessons of civic and community engagement. *Education, Citizenship and Social Justice*, 3, 43-55.

- Watts, R.J., Williams, N.C., & Jagers, R.J. (2003). Sociopolitical development. *American Journal of Community Psychology*, 31 (1/2), 185-194.
- Whitson, L.J. & Hubert, F.W.R. (1982). Interest groups and the department chairperson. The exertion of influence in the large public univeristy. *Journal of Higher Education*, 53, 163-176.
- Winn, R.C. & Green, R.S. (1998). Applying total quality management to the educational process. *International Journal of Engineering Education*, 14, 24-29.
- Worthington, A.C. & Higgs, H. (2011). Economies of scale and scope in Australian higher education. *Higher Education*, 62, 387-414.
- Yamamoto, K. (2004). Corporatization of national universities in Japan: revolution for governance or rhetoric for downsizing? *Financial Accountability & Management*, 20, 153-181.
- Yogev, E. & Michaeli, N. (2011). Teachers as society-involved “organic intellectuals”: training teachers in a political context. *Journal of Teacher Education*, 62, 312-324.
- Zanotti, A. (1988). *L'idea di una Magna Charta Universitatum*. Documenti di Università di Bologna. Recuperado de www2.unibo.it/avl/charta/p1.htm

