

EL RETO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA FLOSOFÍA JURÍDICA

Rafael Rodríguez Prieto¹

José M^a. Seco Martínez²

Isabel V. Lucena Cid³

Índice: I. Introducción. II. Algunos problemas de la educación superior. II. 1. La hiperespecialización y la fragmentación del pensamiento. II. 2. La consolidación de un pensamiento acrítico y acomodaticio. II. 3. La unidimensionalidad de los objetivos universitarios. III. Algunas vías de actuación. Universidad y democracia. IV. Bibliografía.

I. Introducción.

La universidad es más que un edificio, unas aulas, más o menos acondicionadas, y unas bibliotecas con más o menos libros. La universidad es más que un grupo de alumnos/as obsesionados por el aprobado y por un título que les sirva de salvoconducto en el complicado mundo de la contratación laboral. La universidad es mucho más que un conjunto de profesores peor o mejor preparados, motivados o pagados, para la importante labor docente e investigadora que le ha encomendado la sociedad. La universidad es todo lo que he dicho. Pero también mucho más.

¹ Doctor Europeo. Profesor Asociado en el Área de Filosofía del Derecho de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

² Profesor en el Área de Filosofía del Derecho de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

³ Becaria de Investigación en el Área de Filosofía del Derecho de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

Algo que quizá forma parte destacada de ese *mucho más* es una nueva forma de ser y pensar una realidad, en el contexto donde se inserta la universidad. Pero esa tarea es y debe ser compartida. Sociedad y universidad han de coimplicarse en una labor de la que depende el desarrollo de ambas y el bienestar de la comunidad.

Sin embargo, esto no siempre es así. Continúa existiendo una lamentable separación entre la universidad y la sociedad. Este abismo, supone incompreensión mutua en prolijas ocasiones, y que la sociedad se pregunte, ¿para qué existe la universidad?, o ¿cuál ha de ser su función? Una simple academia preparatoria para el difícil mundo del mercado laboral o, un centro de reflexión y formación en y por la sociedad. La desaparición de esta segunda idea en beneficio de la primera, ha provocado, una crisis de la enseñanza superior muy severa, en la que aún nos encontramos.

La crisis de la enseñanza superior posee multitud de aristas y es de una gran complejidad. Se necesitarían libros y no un simple artículo para abordarla en su conjunto. Por lo tanto, sólo trabajaremos aquí aspectos que afectan a la forma en la que, generalmente, se abordan los estudios superiores y que afectan a su concepción y planificación, de tal manera, que a mi juicio, resultan decisivos para evaluar las razones de los problemas por los que atraviesa la universidad.

Nuestra tesis en este trabajo es poner de manifiesto la importancia de que la universidad inserte su labor en un pensar complejo, en un paradigma, que corrija el reduccionismo simplista y beneficie el reconocimiento de las interconexiones presentes en la realidad, huyendo de la hiperespecialización y el simplismo. Esto no sólo influiría

en una mejora en la tarea científica, sobre todo en las ciencias sociales que permanecen ancladas en un paradigma de la simplicidad, sino en una democratización profunda de las sociedades.

II. Algunos problemas de la educación superior.

A nuestro juicio, podemos escoger muchas y variadas preguntas para iniciar una discusión sobre la concepción de la universidad. Sin embargo, consideramos que existe una cuestión fundamental: ¿Es la universidad un espacio para pensar y crear o para obedecer y repetir? La cuestión así planteada podría ser susceptible de contestarse diciendo que aunque lo mejor es pensar y crear, también es necesario, en muchas ocasiones y a causa del proceso de aprendizaje, obedecer y repetir. ¿Pero, y si preguntáramos qué factores deberían ser determinantes sobre otros? Ahí no creo que hubiera dudas para una buena parte de la ciudadanía. Los elementos que deben priorizarse han de ser la creatividad y el pensamiento. Pero eso en la actualidad no es así.

Nuestra hipótesis es que la concepción neoliberal de universidad que se está tratando de imponer, tiene como una de sus funciones principales equiparar la enseñanza superior a una academia de estudios cuyo fin es la preparación de mano de obra para las exigencias del mercado capitalista. Dicha formación se estructura para satisfacer las peticiones de la visión política hegemónica y globalizada, a la vez que se refuerza el cumplimiento de las leyes que rigen los intercambios económicos mundiales.

Las herramientas que se usan para la consecución de tal objetivo son las siguientes: la hiperespecialización y la fragmentación del pensamiento, la consolidación de un

pensamiento acrítico y acomodaticio y la unidimensionalidad de los objetivos universitarios. Estas herramientas se corresponden a su vez con una concepción política, filosófica y sociológica específica, que pasaremos a estudiar. Para tal empresa, parcial, limitada y breve, en razón al tipo de texto y pretensiones del mismo, iré acercándome a cada uno de las concepciones enunciadas a través del pensamiento de un autor que ha tratado el tema con mucho más dedicación y profundidad.

II. 1. La hiperespecialización y la fragmentación del pensamiento.

La concepción filosófica hegemónica de la universidad se basa principalmente, como he dicho, en la hiperespecialización y la fragmentación del pensamiento. Uno de los pensadores que más y mejor ha criticado esa situación es Edgar Morin. En su obra *Los siete saberes necesarios para la educación de futuro*⁴, desarrolla toda una nueva concepción que debería regir la educación a todos los niveles, basada en la noción de complejidad que el autor francés ha trabajado brillantemente a lo largo de su vida⁵. Para Morin, la educación es la fuerza del futuro porque constituye un instrumento fundamental en el logro de un cambio en el pensamiento. Este cambio se debe centrar en la idea de que en vez de lanzarnos a la conquista de la tierra -tal y como afirmaron, Descartes, Bufón, Marx- es imprescindible que asumamos nuestra identidad terrena y comprendamos que la supervivencia del ser humano depende

⁴ Morin, E., *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Paidós, Barcelona, 2001.

⁵ Edgar Morin ha desarrollado en sus libros más importantes, algunos de los cuales aparecen citados en la bibliografía de este artículo, su noción de complejidad. Morin se aparta radicalmente del método cartesiano para construir un método capaz de reconocer la multidimensional de lo real y ampliar las posibilidades de comprensión del mundo, por parte del ser humano.

del equilibrio con la naturaleza y su cuidado⁶. Pero para ello no es suficiente con políticas parciales que parcheen los problemas. Hay que propiciar un cambio en nuestra relación con la naturaleza.

Para Morin, uno de los desafíos más importantes que tiene la humanidad es modificar el pensamiento de manera que haga frente a la creciente complejidad, la imprevisibilidad y la rapidez de los cambios del mundo. Es, en este sentido, necesario reconsiderar la organización del conocimiento y derribar las barreras tradicionales entre las diversas disciplinas. Se ha de pensar una forma de reunir lo que hasta el momento ha estado artificialmente separado para el bien de la humanidad, con el fin de impedir que esta concepción incapaz de toda idea global o fundamental, haga de la Tierra un Titanic⁷. Con este fin se deben reformular los programas y políticas educativas de tal manera que se piense a largo plazo, y no a corto o medio, como se está haciendo ahora⁸.

En la actualidad, hay una apuesta indisimulada por la hisperespecialización del conocimiento. Ello conlleva fragmentación del mismo y destrucción de las conexiones que existen entre ellos. Aquello que era llamado por nuestros mayores "cultura general", sufre un momento de grave postración. Especialistas en determinadas parcelas del saber, desconocen aspectos fundamentales de otras disciplinas, incluso conectadas con la suya. Se abre paso una suerte de "miniaturización del conocimiento". Ésta, se engarza con una racionalización, supuestamente racional, fundado sobre bases mecanicistas y deterministas, incapaz

⁶ Morin, E. y Kern, A. B., *Tierra-Patria*, Kairós, Barcelona, 1993, p. 226.

⁷ Morin, E., *La méthode. 5. L'humanité de l'humanité. L'identité humaine*, Seuil, Paris, 2001, p. 228.

⁸ Morin, E., *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, op. cit., pp. 55 y ss.

de reconocer sus insuficiencias⁹. La vida es una mixtura entre lo no racionalizable y la racionalidad¹⁰.

Para evitar este hecho, según Morin, la educación debe favorecer la aptitud natural de la mente para plantear y resolver los problemas esenciales, y correlativamente, estimular la plena utilización de la inteligencia general a través de la curiosidad. La educación debe usar los conocimientos existentes y evitar la descontextualización de los saberes¹¹. La hiperespecialización, conduce a la fragilidad de la responsabilidad, ya que cada uno tiende a responsabilizarse únicamente de la porción de tarea desarrollada, y al debilitamiento del vínculo entre los/as conciudadanos/as¹².

La artificiosa división de las disciplinas, no permite captar lo que está tejido conjuntamente. El conocimiento especializado es una forma particular de abstracción. Esto significa que extrae un objeto de su contexto y rechaza, en su conjunto, los lazos e intercomunicaciones con su medio, insertándolo en un sector conceptual abstracto -el de la disciplina compartimentada-, cuyas fronteras quiebran la sistematicidad -la relación de las partes con el todo-, y la concepción multidimensionalidad de los fenómenos. Ello conduce a una abstracción matemática que produce una escisión de lo concreto, privilegiando todo lo calculable y formalizable¹³.

⁹ Morin, E., *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, op. cit., pp. 30-31.

¹⁰ Morin, E., *Amor, poesía, sabiduría*, Seix Barral, Barcelona, 2001, p. 61.

¹¹ Morin, E., *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, op. cit, p. 48.

¹² Id., p. 50.

¹³ Ibid., pp. 50 y 51. Comparto con Morin, la idea de que la concepción hegemónica actualmente existente sobre la economía es la ciencia social más avanzada matemáticamente. Pero, al mismo tiempo, es la más atrasada en lo que concierne a lo humano y a lo social, a causa de

Todo ello nos lleva a la idea de que es necesario ir colocando los raíles necesarios para una reforma del pensamiento. La democratización del derecho a pensar conlleva la necesidad de conectar los conocimientos¹⁴ para atender con mayor energía y eficacia los retos que la humanidad tiene planteados. Esto no significa un desprecio del conocimiento especializado. Es fundamental profundizar en el saber, con el fin de mejorar nuestra percepción del mundo. Pero ello, no debe servir para obviar las interconexiones existentes.

Y más si hablamos de la educación, no sólo a nivel universitario, donde se debe dotar, principalmente, a los/as estudiantes de la curiosidad necesaria para profundizar en las conexiones existentes entre los diversos fenómenos presentes en lo real, sin perjuicio, que en el futuro se pudieran dedicar a una parcela concreta. Este tipo de formación les ayudaría a no obviar las implicaciones ya referidas y la innegable conexión que existen entre diversas disciplinas del conocimiento humano. Así, la educación reformará el pensamiento y la universidad asumirá la responsabilidad social que tiene. Como afirma Morin, el pensamiento simplificante ha llegado a ser la barbarie de nuestra civilización, aliada a cualquier otro tipo histórico o mitológico de barbarie¹⁵.

II. 2. La consolidación de un pensamiento acrítico y acomodaticio.

El segundo de los puntos es el pensamiento acrítico y acomodaticio. Este elemento se encuentra en correspondencia

que, desde dicha perspectiva, se han conscientemente abstraído las condiciones sociales, históricas, políticas, psicológicas y ecológicas, inseparables todas ellas, de cualquier análisis económico.

¹⁴ Morin, E. y Kern, A. B., *Tierra-Patria*, Kairós, Barcelona, 1993, pp. 202 y 203.

¹⁵ Morin, E., *El método. La naturaleza de la naturaleza*, Cátedra, Madrid, 1993, p. 436.

con el que estudiamos anteriormente, ya que la hisperespecialización y la fragmentación del pensamiento, contribuyen de una manera decisiva a que el pensamiento se haga acrítico, acomodaticio e incluso pesimista ante los problemas, al desconocer la interconexiones entre los fenómenos que componen el tejido de lo real.

El pensamiento acrítico, que da por sentada ideas preestablecidas tiende a ser fragmentario y a hiperespecializarse. Esta idea se corresponde con la política. La educación crítica y no acomodaticia debe emanar de la propia fuente de la realidad a la que la universidad jamás debe ser ajena. Cuando la enseñanza se hace desde una torre de marfil, apartada de los problemas sociales, la educación pierde gran parte de su valor y se transforma en un mero almacenamiento de conocimientos. La universidad, como afirma Derrida, constituye el lugar por excelencia en el que se ha de garantizar y ejercer la libertad de palabra y cuestionamiento¹⁶.

Para que una educación sea crítica, es decir, despierte en los educandos no sólo la curiosidad, sino la insatisfacción ante lo establecido, debe abrir las puertas a las inquietudes, problemas y expectativas de la sociedad en la que se encuentra¹⁷. La universidad no sólo es un centro en donde se califica a los estudiantes para el desempeño de una determinada profesión. Además, la

¹⁶ Derrida, J, *Universidad sin condición*, Trotta, Madrid, 2002, p. 14.

¹⁷ Actualmente la universidad española se encuentra en un proceso de adaptación al eurocrédito. Obviando cualquier consideración de fondo sobre las bondades o maldades del mismo, sí quisiera remarcar algo: esta adaptación se va llevar a cabo sin ningún tipo de debate, discusión o exposición argumentada de opiniones y aportaciones. ¿Qué legitimidad tenemos los que formamos parte de esa misma universidad para pedir a nuestros alumnos que sean ciudadanos y ciudadanas activas, críticas y comprometidos con la democracia?

universidad ha de formar ciudadanos responsables que construyan una sociedad mejor¹⁸.

Para esta parte de nuestra argumentación hemos escogido al politólogo Benjamín Barber y su libro *An aristocracy of everyone*¹⁹. Barber considera, que en occidente se da la libertad por sentada y se piensa que la libertad se puede disfrutar sin responsabilidad. La pregunta es si en las escuelas se puede aprender esa libertad. Existe el mito de que nacemos libres, pero, en realidad no hay nada tan dependiente como un niño. Por lo tanto, debemos aprender a ser libres²⁰. Tal aprendizaje no resulta fácil. Debe iniciarse desde la escuela primaria. En la universidad se debe prestar una atención especial al mismo, con el objetivo de tratar de no disociar la adquisición de conocimiento de la responsabilidad ciudadana.

La educación universitaria y la democracia han de estar indisolublemente unidas. Para Barber, es necesario apelar en favor de la comunidad y los espacios públicos. El objetivo de la educación pública ha de ser lograr la excelencia en los alumnos, es decir, personas de pensamiento autónomo y deliberativo²¹.

¹⁸ En la actualidad, existe una alarmante desmovilización en el terreno de la iniciativa política ciudadana. El desengaño popular ante la política es considerable. Las asociaciones políticas que deberían canalizar las inquietudes populares, están muy distanciadas de la base social, que se supone la sustenta. En muchas ocasiones, es complicado distinguir las políticas de un partido de izquierda de uno de derecha. A este hecho lo denomino "*franquiciación de la política*". Los partidos políticos tradicionales de la izquierda europea se están transformando en una especie de franquicia comercial, para ganar elecciones aprovechando su historia, divorciando su actuación del debate sobre políticas concretas, que pide el cuerpo electoral.

¹⁹ Barber, B., *An aristocracy of everyone. The politics of education and the future of America*, Oxford University Press, New York, 1992.

²⁰ Id., p. 4.

²¹ Ibid., pp. 9 y 12.

Un pilar fundamental de esta enseñanza universitaria debería ser la reciprocidad entre universidad-sociedad. Barber lo explica, señalando lo necesario del servicio a la comunidad. En un momento histórico de crisis de la representación, en donde la ciudadanía se está reduciendo al voto²², resulta esencial buscar mecanismos que impliquen a la universidad y a la sociedad.

La fuente tradicional de servicio en los EE.UU no ha sido la caridad o la nobleza, sino la responsabilidad de los ciudadanos, como objetivo prioritario de la educación²³. Desde tal perspectiva, se asume que los ciudadanos no tenemos los derechos *per se*, sino que debemos tener en cuenta que su mantenimiento es responsabilidad nuestra. Barber fundamenta su postura en el hecho histórico de que las más antiguas universidades de EEUU fueron fundadas en la idea de servicio²⁴.

A principios del siglo XX Woodrow Wilson se preocupó por la instrucción cívica de la ciudadanía. Según él, si no se educaba mejor se iría a una edad oscura donde los especialistas controlarían el conocimiento y el proceso de toma de decisiones. Wilson estuvo activamente en contra del modelo germánico de universidades que potenciaba tal aspecto. En la Segunda Guerra Mundial se enfatizó ese servicio a la libertad y la democracia. Si el servicio se entiende como altruismo no se puede obligar a la gente a hacerlo, pero si se entiende como parte de la formación cívica sí. "La educación es un ejercicio de autoridad

²² Ibid., p. 234.

²³ Barber, B., *Un lugar para todos. Cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil*, Paidós, Barcelona, 2000, pp. 110-113.

²⁴ Barber, B., *An aristocracy of everyone. The politics of education and the future of America*, op. cit., p. 246.

(coerción legítima) en nombre de la libertad", afirma Barber con rotundidad²⁵.

Pero no nos confundamos. Hacer que la gente sirva a otra puede provocar un comportamiento deseable, pero no crea individuos responsables ni autónomos. El objetivo no es servir, sino aprender a ser libre, lo cual significa hacerse responsable²⁶. En definitiva, desde esta perspectiva encontramos dos elementos fundamentales: el primero, es la necesidad de una educación crítica que ponga de relevancia los problemas sociales y la conexión que éstos tienen con lo que se aprende y enseña. En segundo lugar, la retribución necesaria que ha de hacer la universidad a la sociedad, con servicios de todo tipo, según las posibilidades y la adecuación de cada estudio (servicios legales de asesoría, conferencias, cursos, ayuda, cooperación, etc.).

II. 3. La unidimensionalidad de los objetivos universitarios

El tercero de los puntos es la unidimensionalidad de los objetivos universitarios. Esta idea se corresponde con una determinada concepción sociológica de la universidad. Tal unidimensionalidad es a su vez consecuencia de un pensamiento hiperespecializado. La unidimensionalidad se traduce en la conversión de la universidad en una gran academia para el empleo.

¿Qué sentido puede tener afirmar esta idea? ¿Es que no es importante tener una manera de ganarse la vida cuando se abandonen las aulas? Responderé primero a la segunda cuestión. Por supuesto que sí. La universidad ha de

²⁵ Id. pp. 247-250.

²⁶ Ibid., p. 251. La universidad Rutgers puso en marcha un servicio de educación cívica que responde al pensamiento de este autor.

suministrar la preparación suficiente para que las personas que escojan realizar estudios superiores puedan ganarse la vida de una manera holgada. Pero, no debemos olvidar que ese no es el único objetivo de la universidad.

La universidad ha de dotar a la sociedad de personas capaces que ayuden a mejorar y solventar los problemas sociales más importantes. La universidad, como hemos dicho, forma especialistas, pero también ciudadanos/as. La primera cuestión la desarrollaré a continuación brevemente para desembocar en el tercero de los textos que usaremos para exponer nuestras ideas. Es el libro de George Ritzer, *The McDonalizacion Thesis*²⁷, en concreto el capítulo dedicado a lo que él denomina *McUniversity*.

Estimamos que el empleo es una muestra de la acelerada degradación que el concepto de trabajo esta sufriendo en los últimos tiempos. El trabajo ha pasado de ser una esfera de actividad para la realización de un propósito y de realización personal, a ser una mera relación salarial cuyo fin no es otro que la máxima extracción del beneficio²⁸. De tal manera que se tejen y consolidan unas relaciones sociales de dominio nefastas para la creatividad y la democracia. Este hecho se comprende bien, cuando en la actualidad se pregunta a un/a trabajador/a cualificado/a cuál es su trabajo y responden que trabajan para Repsol, por poner un caso, en lugar de responder, soy maquinista o ingeniero. La razón de esta respuesta es entender y asumir que su relación primaria con su puesto de trabajo pasa a través de la empresa, no de su oficio²⁹.

²⁷ Ritzer, G., *The McDonalizacion Thesis*, Sage, London, 1998, pp. 151-162.

²⁸ Shaiken, H., *El trabajador transformado en niñera*, en Illich, I., Zola, I. K., Mc Knight, J., Caplan, J., Shaiken, H., *Profesiones Inhabilitantes*, Blume, Madrid, 1981, p. 104.

²⁹Id., p. 108.

Si se soportan acriticamente estas relaciones preestablecidas, la recompensa será el ocio. Sin embargo, el ocio es degradado como el trabajo. Se trata de una libertad bajo fianza, una actividad frenética donde se pretende, a través de una experiencia prefabricada, olvidar el empleo, en lugar de una experiencia satisfactoria. La naturaleza fragmentada de la vida en el capitalismo y el intenso esfuerzo del sistema por vender lo que produce, nos lleva a tratar de llenar nuestra vida a base de mercancías. Se crean necesidades constantemente para que el sistema las satisfaga³⁰. Las catedrales del consumo actuales (lugares de naturaleza encantada y cuasireligiosa a donde se peregrina) nos permiten, nos llevan y nos fuerzan -incluso- a consumir un variado tipo de bienes y servicios³¹. Nos estamos habituando a desarrollar nuestra vida de acuerdo a determinados parámetros y a entender que cualquier actividad se inscribe en el consumo; consumimos cine -no vemos cine-, consumimos ropa -no nos vestimos-, e incluso llegamos a consumir universidad.

Ritzer, considera que la McUniversidad³² ha entrado a formar parte de la rueda de los medios de consumo. En comparación a muchos medios de consumo modernos (restaurantes de comida rápida, grandes supermercados, parques de entretenimiento), la universidad está en franca decrepitud, lo que supone una presión añadida para las instituciones de estudios superiores³³. En la McUniversidad los estudiantes dejan de ser estudiantes para convertirse en consumidores, que buscan la maximización del beneficio, según la inversión monetaria realizada. La universidad deja

³⁰ Ibid., pp. 113 y ss.

³¹ Ritzer, G., *El encanto de un mundo desencantado. Revolución en los medios de consumo*, Ariel, Barcelona, 2000, pp. 7 y ss.

³² McUniversidad es un concepto que el autor norteamericano deriva de la idea de McDonalización.

³³ Ritzer, G., *The McDonalization Thesis*, op. cit., p. 151.

de ser el centro de la vida de los/as alumnos/as (ir a la universidad es una parte de su vida, como ir al centro comercial, a McDonalds o al parque de atracciones) y además se transforma (a petición de los usuarios) en una especie de nuevo centro comercial. Los/as alumnos/as no desean actividades curriculares, ni todo aquello que siempre ha complementado la vida universitaria, como actividades culturales, artísticas, deportivas, políticas, seminarios de discusión, etc.; desean lo justo para logra el título³⁴.

Ante esta situación, las universidades se están transformado con el fin de ofrecer lo que los consumidores piden. Una adaptación que se traduce en prolijas consecuencias, aunque me referiré a la que estimo fundamental: la conexión servilista a la gran empresa privada.

Ritzer pone como ejemplo la *McDonald's Hamburger University* y la *Disney University*. Esta universidades ofrecen a sus graduados empleos casi garantizados y se adaptan perfectamente al modelo de enseñanza superior que los consumidores esperan. La enseñanza se basa principalmente en el uso de nuevas tecnologías, que permiten la impartición de cursos a distancia. No obstante, uno de los problemas más importantes que arrastra este tipo de universidades es que están más preocupadas por la reproducción del conocimiento ya existente que por la innovación, que queda en manos de las empresas³⁵. Actualmente en España hay en marcha una política en ese sentido. Consiste en estrechar los lazos entre las empresas y las universidades. Algo que puede ser en algunos aspectos positivos, pero que tiene peligros claros, que no podemos ignorar. Con la implantación del sistema del eurocrédito

³⁴ Id., pp. 152-153.

³⁵ Ibid., pp. 154 y ss.

los cursos de reciclaje va a depender en gran medida de la financiación externa de las empresas. Eso va a tener consecuencias muy importantes y, a veces graves, sobre las áreas de conocimiento que no estén en la línea de lo que las empresas desean.

Este hecho tiene dos consecuencias esenciales: primero, se traduce en que se dan por buenas las relaciones de poder actualmente hegemónicas en el ámbito laboral, sin cuestionarse que elementos podrían reformarse para mejorarlas y ampliar el ámbito de acción de la democracia; segundo, supone una mutilación total del sentido de la universidad, reduciéndose ésta a una mera academia de capacitación laboral; tercero, todo ello nos lleva a que la idea tradicional de universidad sea engullida por el bucle que forman el empleo como establecimiento de relaciones económicas desiguales, el ocio y la creación subsiguiente de necesidades y la universidad, puesta al servicio de los dos elementos anteriores.

Creemos que ahora es el momento de volver a plantear la pregunta del principio: ¿Es la universidad un espacio para pensar y crear o para obedecer y repetir? Si pensamos en el rumbo que está tomando la educación superior a nivel global, nos podemos encontrar con la desagradable noticia, que la respuesta puede ser, sin lugar a dudas, obedecer y repetir. ¿Pero, realmente sería ese el tipo de universidad más deseable para una sociedad mejor?

Pienso que no. Es posible que la orientación social, política y económica hegemónica nos lleve a ese punto, desemboque en la obediencia y en la falta de sentido crítico. Pero si somos demócratas, deberíamos apostar por un pensamiento que revierta esa situación y elimine aquellas características perniciosas a las que he aludido.

III. Algunas vías de actuación. Universidad y democracia.

Como decíamos en el epígrafe anterior, democracia y universidad han de estar indisolublemente unidas en un pensamiento creativo, emancipador, abierto y que reconozca la complejidad del mundo y no trate de simplificarla. Un pensamiento crítico con los poderes establecidos, que no de nada por sentado y capaz de cuestionar y cuestionarse desde el respeto a los derechos humanos.

Esta reflexión debe llenar las aulas y abrirlas al mundo. Este pensamiento puede reformar la caduca concepción reduccionista imperante, algunos de cuyos caracteres fundamentales refería en el punto anterior. Y creemos, que aunque el asunto que nos ocupa es enormemente complejo y complicado, si podría enunciar una serie de bases sobre las empezar a sustentar un proyecto en este sentido.

Las que reconocería como más importante para comenzar serían las siguientes: primero, construir un pensamiento que potencie la crítica a los poderes, que busque la conexión de la universidad con el contexto social en el que se encuentra e interactúe con él, responsabilizándose de encontrar vías que ayuden a mejorar las condiciones de vida social, política, económica y cultural de la comunidad; segundo, un pensamiento decidido a romper con el individualismo cartesiano, la hiperespecialización y la dispersión del pensamiento, preparado para unir lo que nunca se separó, para abrirse a una interdisciplinariedad imprescindible para comprender la realidad y afrontar con garantías los retos a los que nos enfrentamos; tercero, un pensamiento comprometido con la recuperación de la idea de trabajo. La lógica donde se insertaría este pensar es la

lógica de la responsabilidad, antagónica de la lógica de la maximización del beneficio³⁶.

Sobre el primero de los puntos, es necesario aclarar que nunca podemos hablar de poder, sino de poderes, ya que en vez de buscar la forma única de poder, habría que dejar valer todas las formas de poder en su multiplicidad, en sus diferencias, en su reversibilidad, estudiándolas como relaciones de fuerza que se entrecruzan y remiten unas a las otras o por el contrario se oponen entre sí³⁷. Pensamos que de esta manera será más profundo su análisis y más certera la posible apertura de vías que nos ayuden a entender como funcionan y que debemos hacer para evitar que nos sojuzguen. Las resistencias son también múltiples e integrables en estrategias globales³⁸. La universidad ha de servir como un lugar de coordinación de tales resistencias

³⁶ La lógica de la responsabilidad y la lógica de la maximización del beneficio son dos conceptos que actualmente estoy trabajando. Próximamente verá la luz un artículo sobre esta cuestión. Brevemente, entiendo la lógica de la maximización del beneficio como la lógica cuyo fin primario es la acumulación en el espacio económico. El proceso histórico ha ampliado el número de espacios donde se presenta y sus repercusiones, según el espacio que sea, serán diferenciadas, aunque el fin será el mismo: reproducir y retroalimentar el mito del capitalismo. Por lógica de la responsabilidad entiendo aquella lógica que persigue la responsabilidad entre sujetos y acciones. Responsabilidad que se asienta en la interdependencia entre los agentes que interactúan en los espacios. Ésta ha de afectar a los tiempos que marcan los cauces, ritmos y procedimientos de los espacios para procurar dicha responsabilidad. La responsabilidad ante nuestra singularidad, como principio ético de nuestro desarrollo humano, como esa voluntad de poder en sentido *nietzchiano* que no debemos abandonar nunca. Responsabilidad frente a las otras singularidades, como obligación de cooperación y no explotación. Responsabilidad frente al colectivo como potencia democrática. Responsabilidad planetaria, pues el planeta es sólo un préstamo de nuestros hijos. Responsabilidad presente y a largo plazo, al fin y al cabo. Una lógica asentada en esos pilares, es una lógica comprometida en la defensa de la democracia y los derechos humanos. Es una lógica de la responsabilidad que sirve a **lo razonable**, más allá de la lógica del máximo beneficio anclada en la triste pasión de la servidumbre a una **suma razón** abstracta, descontextualizada y omnisciente.

³⁷ Foucault, M., *Genealogía del racismo*, La Piqueta, Madrid, 1992, p. 275.

³⁸ Foucault, M., *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid, 1980, p. 171.

y de impulso de innovaciones dirigidas a fortalecer y profundizar en la democracia y los derechos humanos.

En cuanto al segundo punto, cabe decir, que los cortes que separan las diferentes disciplinas son fruto de un proceso histórico que con su categorización de la realidad pretendía más su aprensión, que su comprensión y entendimiento. Toda creación artística es también práctica social y producción ideológica³⁹. Y aún diríamos más: toda creación intelectual es práctica social y producción ideológica, y en la medida que seamos capaces de entender sus conexiones, comprenderemos todo lo demás con más claridad, siendo conscientes de las limitaciones de nuestro conocimiento y de que precisamos la cooperación de disciplinas diferentes de la nuestra para iluminar nuevos caminos de investigación.

Nuestro objeto de investigación suele ser un prisma con múltiples caras, que es necesario entender, para comprender la globalidad del problema que tenemos entre manos. Nuestra experiencia nos dicta que filosofía jurídica y filosofía política precisan de las contribuciones de otros campos del conocimiento como la ciencia política, de la historia general y del arte, de la sociología e incluso de la física. Aceptemos nuestros límites y trabajemos en equipo.

Sobre el tercero debemos insistir en que resulta imprescindible, tanto el control democrático del proceso productivo, como la utilidad social de lo que se produce. La universidad debe promocionar una necesaria transformación que civilice lo económico y lleve la economía al terreno de la democracia y los derechos

³⁹ Voloshinov, V. N., *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Alianza, Madrid, 1992, p. 18.

humanos. La fuerza dinamizadora del trabajo inmaterial-intelectual, es muy importante en nuestros días. Aprovechemos su potencia para la reforma del trabajo en beneficio de la cooperación y la democracia.

La labor de la comunidad universitaria es canalizar esta reforma del pensamiento y promocionar los cambios sociales a todos los niveles que hagan posible el éxito de una empresa de tan gran dificultad. Además, la universidad ha de trabajar conjuntamente con los centros de educación primaria, secundaria y de formación profesional, a fin de aprovechar la experiencia de educadores y educandos y debatir con estas instituciones los problemas que se pueden ir planteando a lo largo del tiempo.

Luchemos por la creación, la imaginación y la democracia. Seamos universitarios. Será la mejor herencia que podamos dejar.

IV. Bibliografía.

Barber, B., *Un lugar para todos. Como fortalecer la democracia y la sociedad civil*, Paidós, Barcelona, 2000.

Barber, B., *An aristocracy of everyone. The politics of education and the future of America*, Oxford University Press, New York, 1992.

Derrida, J., *Universidad sin condición*, Trotta, Madrid, 2002.

Foucault, M., *Genealogía del racismo*, La Piqueta, Madrid, 1992.

Foucault, M., *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid, 1980.

Gramsci, A., *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Riuniti, Roma, 1996.

Gramsci, A., *Scritti politici*, Riuniti, Roma, 1979.

Illich, I., Zola, I. K., Mc Knight, J., Caplan, J., Shaiken, H., *Profesiones Inhabilitantes*, Blume, Madrid, 1981.

Morin, E., *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Paidós, Barcelona, 2001.

Morin, E., *Amor, poesía, sabiduría*, Seix Barral, Barcelona, 2001.

Morin, E., *La méthode. 5. L'humanité de l'humanité. L'identité humaine*, Seuil, Paris, 2001.

Morin, E. y Kern, A. B., *Tierra-Patria*, Kairós, Barcelona, 1993.

Morin, E., *El método. La naturaleza de la naturaleza*, Cátedra, Madrid, 1993.

Ritzer, G., *El encanto de un mundo desencantado. Revolución en los medios de consumo*, Ariel, Barcelona, 2000.

Ritzer, G., *The McDonalization Thesis*, Sage, London, 1998.

Voloshinov, V. N., *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Alianza, Madrid, 1992.