

Reseña de: Antonio Casado da Rocha (ed.). *Cultura dual. Nuevas identidades en interacción universidad-sociedad*. Plaza y Valdés, Madrid, 2019.

**ISBN: 978-84-17121-18-1**

Ion Arrieta Valero : Reseña de: Antonio Casado da Rocha (ed.). *Cultura dual. Nuevas identidades en interacción universidad-sociedad*. Plaza y Valdés, Madrid, 2019.  
ILEMATA, Revista Internacional de Éticas Aplicadas, nº 30, 217-229

Entre las diferentes funciones que tiene la universidad, tal vez la más reconocible socialmente sea la de formar a la ciudadanía y prepararla para su inserción en el mercado laboral. El libro que aquí se comenta ofrece una reflexión en torno a la función dual de la universidad y su interacción con la empresa, e intenta al mismo tiempo redefinir su relación con la cultura. Como afirman en la introducción Antonio Casado da Rocha y Natxo Rodríguez Arkaute (UPV/EHU), la universidad está situada en una posición clave entre el Estado y el mercado, entre la escuela y la industria, reproduciendo y a veces amplificando las tensiones entre esos agentes. Se debate entre las expectativas y demandas del entorno y sus fines tradicionales o internos, provocando una cierta crisis de identidad que se refleja en su dimensión cultural, esa «tercera misión» que la universidad debe atender además de la docencia y la investigación. El reto para la universidad es mejorar su integración en el tejido social y productivo, y a la vez preservar la tradición de pensamiento crítico que ha sido parte de su identidad desde sus orígenes.

La propuesta de una universidad «dual», reconocen Casado y Rodríguez, plantea muchos interrogantes y no pocas suspicacias. Si se pone demasiado el foco en la supuesta demanda del mercado laboral, será a costa de perder su autonomía y convertirse en una universidad condicionada por el mercado. Además, esta propuesta parece engarzar mejor con áreas de corte más tecnocientífico, pero no está claro en qué medida afectará el giro dual a las humanidades o el arte en la universidad, con realidades formativas muy diferentes y expectativas laborales precarias e inciertas. Ante estas dificultades, y si no quiere que su necesaria función de extensión cultural acabe siendo meramente residual u ornamental, Casado y Rodríguez creen que la universidad ha de dotarse de herramientas para profundizar críticamente es esta estrategia dual, llevando la formación fuera

del aula e insertándola de manera reflexiva en redes de profesionales, gestores y activistas, alimentándolas y alimentándose a su vez de ellas.

Se hace necesario, pues, repensar las relaciones entre universidad, sociedad y cultura, y de ahí el origen de este libro. Las contribuciones que lo componen establecen el estado de la cuestión y, si bien recorren planteamientos y trayectos diferentes, confluyen en la idea de pensar e implantar esta estrategia de cultura dual. Por el camino, identifican y critican las amenazas que la dificultan, como la mercantilización del conocimiento y de la investigación, la persistencia de un cierto recelo mutuo entre la cultura humanística y científica o la desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Y proponen construir una universidad despierta, crítica y emancipada para que la tercera misión sea una realidad y no una mera formalidad.

### La tercera misión de la universidad

Antonio Ariño Villarroya (Universitat de València) expone en su trabajo las diferentes dimensiones que tiene la función cultural de la universidad. Ariño afirma que los elementos y prácticas culturales han estado presentes desde el surgimiento mismo de las universidades, pero no así su institucionalización, que comenzó a hacerse explícita con la creación de la extensión universitaria en el último tercio del siglo XIX. En España, llegó de la mano del impulso de, entre otros, Rafael Altamira (1866-1951). Su objetivo era promover la *democratización del conocimiento* y la *concepción integral* de la persona y del saber. En la década de los años treinta estas dos dimensiones de la extensión universitaria se consolidan y se amplían con una tercera, la del *liderazgo social*.

La función cultural de las universidades actuales ha heredado de un modo u otro estas tres dimensiones. Pero según Ariño cabe añadir dos más. La primera se refiere a la *puesta en valor del patrimonio cultural*. Las universidades son poseedoras de múltiples bienes (artísticos, históricos, arqueológicos, etc.) y poseen la mayoría del patrimonio científico y buena parte del documental y bibliográfico, lo que hace que sean consideradas ellas mismas un patrimonio cultural de la sociedad. Recae pues sobre ellas un imperativo legal que tiene extensas y hondas consecuencias sobre su acción cultural. La segunda dimensión hace referencia a la *innovación sociocultural*. Señala Ariño al respecto que existe una tendencia a reducir el ámbito de la innovación a lo «tecnológico» (en el sentido de bienes fisicoquímicos o biológicos), pero se ha pensado menos en las innovaciones y tecnologías socioculturales, muchas de ellas intangibles. Por ello, tampoco se han implantado políticas orientadas a su producción, siendo las innovaciones orientadas a la producción de bienestar sociocultural las más necesarias.

### La responsabilidad cultural de la universidad

Ariño considera que la institucionalización de la tercera misión de la universidad y de sus cinco dimensiones puede realizarse de muchas maneras, con diferentes estructuras organizativas que actúan con diversos grados de coordinación e integración. Pero alerta del peligro de que quede confundida en una marea de jergas inapropiadas e importadas de otros campos. El caso de la «responsabilidad corporativa universitaria» es un ejemplo de ello. A su juicio, esta no es una función o una misión, sino un imperativo constituyente que atraviesa toda la universidad. El artículo de Rafael Cejudo Córdoba (Universidad de Córdoba) se expresa en similares términos al considerar que la responsabilidad social de la universidad implica ir más allá de su extensión o tercera misión.

Cejudo dibuja una analogía entre las responsabilidades de la empresa y las de la universidad. Como las empresas, las universidades también pueden provocar externalidades negativas en la sociedad y en el medio ambiente, y deben responder por ellas. La diferencia estriba en que la empresa, por lo general, conoce bien cuáles son las expectativas y preocupaciones sociales y medioambientales que habrían de frenar su afán de lucro, pero en el caso de la universidad, ¿cuáles serían esas expectativas sociales?, ¿qué preocupaciones debe integrar en su gestión? Cejudo afirma que la universidad no tiene que adaptarse completamente a la sociedad de la que forma parte y renunciar así a lo que la hace más valiosa: ser un espacio libre para la búsqueda de la verdad. Y otro tanto ocurre con la cultura. Al igual que la responsabilidad cultural de la empresa, Cejudo cree necesaria una *responsabilidad cultural universitaria*. Pero si la empresa pretende tender puentes entre su actividad productiva y la cultura, la responsabilidad cultural de la universidad debe tender, según Cejudo, a lo contrario: a mantener la distancia entre ella y la sociedad, no plegarse a las modas o preferencias sociales y mantener un campus vivo mediante una cultura variada, estimulante y provocadora.

Si el artículo de Cejudo estudia las responsabilidades de la universidad y de la empresa, la contribución de Ekai Txapartegi Zumeta (UPV/EHU) aboga por una colaboración sustantiva entre la empresa y la filosofía. A primera vista, esta idea podría ser chocante y hasta transgresora, dado el mutuo recelo que, salvo contadas excepciones, existe entre los profesionales de ambos campos. Señala Txapartegi que la empresa capitalista es el modelo cultural de organización más influyente de nuestro tiempo. Vivimos en una «era empresarial», cuya lógica (las cosas se definen y valoran por su productividad) lo empapa todo y hace que aquello que no produzca una rentabilidad económica directa se encasille en el cajón de lo improductivo. No solo la filosofía es improductiva, y por lo tanto prescindible, también reciben el mismo tratamiento otras estructuras republicanas básicas como la universidad o la democracia. Vistas así las cosas, el debate sobre la posible cooperación entre la filosofía y la empresa se agota enseguida: la empresa crea empleo y prosperidad; la filosofía no sirve para nada práctico.

### Saber vender ideas o la filosofía productiva

Txapartegi estima que los argumentos que rechazan una cooperación entre empresa y filosofía oscilan entre quienes opinan que es imposible conceptualmente, por definición, y quienes afirman que, cuando se produce, se ofrece a la filosofía un pequeño rincón en la empresa: la reflexión ética. Un «txoko ético» que refuerza la asimetría de poder entre la empresa y la filosofía, relegada esta última a un papel cosmético y buenista. Pero Txapartegi piensa que la sana crítica del marco capitalista no puede derivar en una simplona actitud antiempresarial. La colaboración entre empresa y filosofía no solo es posible, sino además deseable.

Según Txapartegi, la formación filosófica aporta sobre todo tres competencias básicas a la empresa, como son *pensar el presente*, *pensar a la gente como gente* y *saber vender ideas*. Son competencias que no se entrenan conjuntamente en ningún otro grado y de las que ninguna empresa del siglo XXI puede prescindir. Además, son competencias transferibles de un ámbito o sector a otro, por lo que se generan perfiles más maleables, capaces de asumir varios tipos de responsabilidades. Por su parte, la empresa, además de músculo material y organizativo, aporta a la formación filosófica sobre todo la competencia para distinguir entre la imaginación y la fantasía. Para Txapartegi, si una empresa sobrevive es gracias a su capacidad de distinguir entre ambas. Muchos negocios fracasan porque se piensan desde la fantasía y no desde la imaginación. Pero históricamente la imaginación y la fantasía no han gozado del beneplácito de la filosofía, al tratarlas como una suerte de error del pensamiento. Según la

mentalidad moderna e ilustrada, cualquier proyecto serio tiene que apoyarse en datos, en información, en razonamientos y evitar la imaginación. Y es según Txapartegi la mentalidad que ha salido triunfante. Incluso hoy día, en las escuelas, cuando enseñamos a pensar, enseñamos a resolver problemas. Pero no enseñamos a imaginar. Por eso considera Txapartegi que la práctica empresarial es la actividad más indicada para que una persona que se está formando en filosofía tome conciencia de su importancia.

Además del aprendizaje y la enseñanza, también la investigación, la segunda misión de la universidad, requiere buenas dosis de imaginación y curiosidad. En sus textos, Olaia Miranda Berasategi (UPV/EHU) y Mikael M. Karlsson (Universidad de Islandia) se preguntan cuál es el estado actual de la investigación en arte y en biomedicina, respectivamente.

### La investigación en arte

Por lo general, en las facultades de arte se realizan «investigaciones sobre arte» (más propias de otras disciplinas como historia del arte), pero son escasas las «investigaciones en arte», basadas o guiadas por la propia práctica del arte. Según Miranda, ello se debe a que la generación de conocimiento se pliega a los criterios específicos y limitados de la investigación científica predominante, que sigue estableciendo bajo sus parámetros (que no son universales) lo que es válido o no como investigación académica. A su vez, en muchos trabajos universitarios la práctica artística viene acompañada de un complemento teórico, una especie de aparato discursivo a través del cual la práctica es presentada. Pero teorizar discursivamente (tal y como hace la propia Miranda en su texto) sobre la práctica artística como una forma de investigación genera ciertos problemas, ya que esta separación entre la práctica y la teoría no es algo consubstancial al arte.

Miranda defiende que la lógica de la investigación académica dominante poco tiene que ver con la práctica artística, que no necesariamente tiene que responder a esa norma discursiva. Para la autora la cuestión es cómo conducir el ámbito epistemológico y ontológico de la práctica artística en un esfuerzo de investigación científicamente válido. Y lo hace a través de dos formas de investigación llevadas a cabo por el artista Ibon Aranberri: *Luz de Lemoniz* (2000) y *(Ir. T. no. 513) zuloa* (2003). Miranda no cree que haya mayor impedimento en considerar estos proyectos formas legítimas de ganar conocimiento. Pero a pesar de que estas obras han sido ampliamente debatidas y expuestas a nivel internacional, apenas han tenido recepción como investigaciones académicas válidas. Y esto, en su opinión, responde a una falta de valentía y confianza para afrontar una investigación realizada siguiendo la propia epistemología del arte.

### La comercialización de la curiosidad

En su trabajo en torno a la investigación en biomedicina, en vez de guiarse por la distinción entre investigación básica, aplicada y estratégica, Karlsson opta por otra distinción tripartita, esta vez entre investigación *académica*, *industrial* y de *salud pública*. A diferencia de la investigación industrial (guiada por el mercado y el ánimo de lucro) y de la de salud pública (guiada por el bienestar), la investigación académica está guiada por la curiosidad y presenta como único fin avanzar en conocimiento y comprensión. Como tal, este tipo de investigación debe ser libre (sin presiones políticas o económicas que influyan o determinen la dirección de la investigación), abierta (sus resultados han de ser públicos) y desinteresada (no ajustada a

intereses particulares). La academia tendrá como misión mantener un contexto que facilite y fomente estas tres características.

¿Dónde está, entonces, el problema? El problema está en su financiación. El aumento del personal investigador y la crisis financiera de muchas universidades y centros de investigación han convertido a la investigación académica en un producto comercial, dando lugar a lo que Karlsson denomina «la industrialización de la curiosidad». La investigación, en especial aquella que pretende ser académica, se ha convertido en un gran negocio. Si se financia contractualmente por empresas comerciales, que buscan comercializar productos y servicios con ánimo de lucro, la investigación médica supuestamente académica difícilmente podrá ser libre (los temas elegidos estarán determinados por los intereses de la empresa), abierta (a menudo la empresa financiadora trata de suprimir los resultados que no le son favorables) y desinteresada (pues está comprometida por conflictos de interés).

Queda abierta la cuestión de si este diagnóstico tan sombrío solo es aplicable a la biomedicina o se cierne sobre toda investigación universitaria. Karlsson se muestra pesimista al respecto. De hecho, lo que está ocurriendo en la universidad es a su juicio solo un reflejo de lo que está ocurriendo en la sociedad en general. Una idea que recoge Fernando Broncano (Universidad Carlos III) en su trabajo “Identidades en la sociedad del conocimiento”. Broncano caracteriza el contexto sociohistórico actual como *capitalismo cognitivo*. En esta tercera modalidad histórica del capitalismo tras el mercantil y el industrial, es la producción, distribución y uso del conocimiento lo que transforma el conjunto de los procesos económicos y sociales.

## La mercantilización de la información y el conocimiento

La sociedad del conocimiento ha devenido según Broncano en una inmensa industria de la desinformación y el desconocimiento. Nos ha sumergido en “una selva de contradicciones y paradojas”, en la que el modelo neoliberal se apropia del conocimiento y distorsiona su carácter social, colectivo y cooperativo, erigiéndose en motor y al mismo tiempo destructor de la misma fábrica colectiva del conocimiento. Ello ha tenido un efecto devastador en la propia producción de conocimiento y en las instituciones educativas, que están sufriendo este proceso con una paulatina pérdida de autonomía, un terror permanente a la vigilancia gerencial, una creciente crisis de desconfianza, tensiones internas entre el profesorado o una loca carrera por la publicación.

Pero para Broncano tal vez la mayor contradicción del capitalismo cognitivo sea la propia escasez de conocimiento que genera, convirtiendo la sociedad del conocimiento en una enorme fábrica de ignorancia estratégica y de desinformación sistémica. La propia naturaleza de los mercados (mezcla de sistemas de ignorancia y de información) y las relaciones entre la producción y generación de la información y el poder (que filtra datos, sesga el tratamiento informacional y limita la producción de conocimiento) son las causas y motores principales de esta producción de la ignorancia. En este proceso, las relaciones de producción y reproducción científica van tomando como modelo el mercado, adentrándose en un juego de publicaciones de oferta y demanda, donde la investigadora procura publicar y ser citada (es decir, «vender su mercancía») en aras de obtener algo tan etéreo como el «reconocimiento» medido en la forma de los indicadores métricos de productividad.

Junto al neoliberalismo y su lógica mercantil, otros factores que explican la mutación acelerada que han experimentado las universidades en las dos últimas décadas son su excesiva burocratización y su obsesión por el control. Es lo que piensa María José Guerra Palmero (Universidad de La Laguna), que en su escrito analiza el impacto que ha tenido en las universidades españolas el ideario neoliberal, y que ha supuesto la liquidación progresiva de los rasgos de la universidad social forjada en los años ochenta y noventa.

### Lo académico es político

Entre las características que ha impuesto el modelo neoliberal en nuestros centros educativos, Guerra señala la desconexión de la universidad con su misión social, la reinterpretación de la docencia como un servicio ofertado a sus clientes (el alumnado), o lo que denomina la «individuación del riesgo», en la que se desvanecen los rasgos institucionales de las universidades y el *ethos* vocacional de sus componentes bajo la lógica del emprendimiento y la innovación. Otro aspecto que empatiza Guerra es la hiperburocratización y el control a los que se ve sometido el personal docente e investigador, con la proliferación de informes, memoranda, dossiers, auditorías, evaluaciones y rendiciones de cuentas que se acumulan en su mesa y que se llevan buena parte de su tiempo.

Así las cosas, Guerra denuncia que la persecución de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres se ve dinamitada, en sus procesos y objetivos, por la academia neoliberal. Siguiendo a Nancy Fraser, Guerra señala que buena parte del feminismo se ha concentrado en torno a las ideas de emancipación a través del empoderamiento, el liderazgo y la meritocracia para las mujeres y otros colectivos históricamente reprimidos, abandonando la idea de criticar las jerarquías y la organización de la economía. Este «neoliberalismo progresista» se ha plegado al «mito del mérito», olvidando sus raíces socialistas y radicalmente igualitarias para concentrarse en la promoción de algunas mujeres a puestos de liderazgo empresarial, político o académico. Por ello se observan algunos avances en cuestiones como el «techo de cristal» o la paridad representativa, que poco a poco van cambiando el carácter masculinista de las universidades. Pero quedan relegados otros aspectos, también cruciales en esta lucha igualitaria, como las condiciones laborales, la conciliación (Guerra prefiere hablar de corresponsabilidad) laboral y familiar, la violencia sexual, la violencia simbólica o el lenguaje inclusivo.

### El rey continúa desnudo

En definitiva, Guerra aboga por recuperar una visión política, alejada de la mera tecnocracia, máxime en tiempos de rearme patriarcal de una ultraderecha hostil a las políticas de igualdad. Izaskun Sáez de la Fuente Aldama y Javier Martínez Contreras (Universidad de Deusto) también abordan algunas injusticias estructurales ligadas a cuestiones de género que generan las sociedades patriarcales y capitalistas. Señalan que muchas de las «formas de vida» de esta estructura social arrojan resultados indeseables, puede que también indeseados. Es decir, pueden derivar en patologías que son formas de violencia que dañan a los individuos y sus respectivas formas de vida. Pero estas patologías no son meros fallos o simples formas perversas de comportamiento debido a individuos más o menos mal intencionados. Es la propia estructura social la que las genera.

Las patologías generan sufrimiento. Generan víctimas. Y es desde esta perspectiva del dolor, de la víctima, desde donde estudian Sáez de la Fuente y Martínez las formas de vida. Con ello se alejan de lo usual, que es mirarlas buscando sus logros y éxitos. Las víctimas, al igual que el niño del cuento, son las únicas que muestran la desnudez del rey que se pasea orondo ante sus súbditos. En su texto presentan varias patologías de las formas de vida en sociedades liberales capitalistas, cuya víctima es la mujer. Una tiene que ver con el círculo vicioso que se da entre los techos de cristal y la crisis de los cuidados. La mujer poco a poco se va incorporando al mercado laboral, generando con ello más demanda social de cuidado. La solución ha sido sustituir a las mujeres autóctonas por inmigrantes en condiciones laborales en muchos casos deplorables. También con la prostitución y la maternidad subrogada son por lo general mujeres inmigrantes o de países empobrecidos las víctimas que soportan estas injusticias estructurales.

Como ya se ha dicho, una de las pretensiones del libro es promover la integración de la(s) cultura(s) universitaria(s) en el tejido social y productivo en aras de lograr la propagación del progreso y el bienestar. Según Jon Umerez (UPV/EHU), esto es precisamente lo que llevó a C. P. Snow a publicar su célebre libro *Las dos culturas* (1959), en donde lamentaba la falta de comunicación entre la cultura humanística y científica, así como las penosas consecuencias que de ella se derivan, tanto para los implicados como para la sociedad en general. En un texto posterior, Snow abría nuevas perspectivas de generar algo así como una «tercera cultura» que podría atenuar la incomunicación y sus lamentables derivaciones.

### La «tercera cultura» sesenta años después

Sesenta años después, encontramos según Umerez novedades que alientan el programa de Snow, como el surgimiento de las ciencias de la complejidad en los años ochenta, que ha propiciado el surgimiento de una esfera de comunicación multilingüe entre culturas diversas entre sí. En este contexto cree Umerez que se puede situar la recuperación por parte de Brockman del concepto de tercera cultura, si bien su programa representa un claro desafío al propugnar sin ambages que los científicos tomen el lugar del intelectual tradicional y abarquen todo el escenario del conocimiento y la cultura. Así mismo, episodios de disputas espurias como el que se vino a denominar «guerra de las ciencias» en los años noventa hacen que persistan en la actualidad los rasgos más perniciosos del diagnóstico de Snow.

Umerez propone distintos ámbitos de actuación para la filosofía (y por extensión, las humanidades) en un ambiente en que sigue sin establecer una comunicación franca con la cultura científica. Si no deseamos que esté condenada a la *inanidad*, adopte una posición de *subordinación* o quede relegada a un mero papel de adorno o *aderezo* (revalidando, con cualquiera de estas opciones, la versión de la tercera cultura de Brockman), la filosofía ha de comunicarse de manera genuina con la cultura científica. Pero no de una manera *insolente* o *reverencial*, sino verdaderamente *crítica*, esto es, incorporando el acervo de las ciencias en un marco de análisis y reflexión más amplio, con las variables y los criterios propios de la filosofía (o las humanidades). La pretensión de superar la escisión entre las dos culturas también es abordada por Marta García Rodríguez (UPV/EHU) en su trabajo “La filosofía y las «dos culturas»: ¿salvar la dicotomía?”.

García observa dos formas radicales de resolución, mutuamente opuestas. La primera propone un tipo de *eliminación* de la dicotomía por sustitución de la filosofía por parte de las ciencias en su explicación del mundo. Esta tesis de la eliminación no es nueva y ha sido refor-

zada en los últimos años por la denominada «tercera cultura» de Brockman y seguidores. No niegan que muchos problemas a los que se ha enfrentado la filosofía sigan vigentes. Alegan que las ciencias están en mejor posición de afrontarlos de manera coherente y rigurosa. En oposición a la idea de la eliminación surge la idea de la *compensación*, según la cual las ciencias del espíritu tendrían la función de compensar los efectos nocivos que generan las ciencias «duras» en la cultura. Esta tesis compensativa no supone negación ni hostilidad hacia el conocimiento que aportan las ciencias naturales. Pero afirma que las ciencias humanas no se vuelven obsoletas a medida que se tecnifica o desencanta el mundo, sino que resultan cada vez más indispensables para recuperar el «sentido» que las ciencias particulares han arrebatado al mundo.

### Más allá de la eliminación y la compensación

Según García, ambas teorías, a pesar de encontrarse manifiestamente enfrentadas, reafirman la escisión entre las dos culturas. Por eso propone otros modos de afrontar la dicotomía, como la tesis de la *complementariedad* de las dos culturas, la cual implica la irreductibilidad, autonomía y compatibilidad entre ambos polos, que pueden coexistir sin sobresaltos en una misma cultura, que ya no parecería tan escindida. O la que podría denominarse *equivalencia epistémica*, propuesta por autores como Richard Rorty y Nelson Goodman, que defendería que ninguna disciplina o forma simbólica de la cultura es superior a otra en la explicación o comprensión del mundo. O los intentos de *reconciliación* que reconocen cierta polaridad, pero reclaman la necesidad de reducir la grieta que se observa en la superficie del conocimiento bajo la convicción de que este es, en realidad, un *continuum*.

En esta búsqueda de la tercera cultura la filosofía también ha de realizar una revisión crítica de sí misma. La filosofía, sugiere García, debería evitar algunos «excesos», como el paternalismo del que hacen gala algunas tendencias al tratar de diletantes, acrílicos e insensibles a los profesionales de otras disciplinas en asuntos de cultura y sociedad, y que se conceden a sí mismas una competencia exclusiva para responder a las cuestiones «fundamentales» que apelan al ser humano y a su lugar en el mundo. Finaliza García su artículo afirmando que el conocimiento, sea del tipo que sea, tiene valor en sí mismo, por lo que hay que perseguir su expansión en todas las direcciones posibles. En todas las direcciones posibles y con todas las manos disponibles, cabría añadir. Provengan éstas de las ciencias o de las humanidades, de las letras o los números. La interdisciplinariedad es un fenómeno que ha llegado para quedarse y que, pese a algunas reticencias que aún se observan en ciertos sectores de la filosofía, ha de darse por bienvenido, pues resulta un elemento imprescindible en la consecución de la tercera cultura.

Antonio Casado da Rocha (UPV/EHU) y Janet Delgado Rodríguez (Emory University y Universidad de La Laguna) se preguntan qué puede aportar a este debate la bioética, un espacio de formación y deliberación interdisciplinar que desde sus orígenes en la década de 1970 se configuró como un puente entre las ciencias y las humanidades. Extraen del entorno sanitario reflexiones en torno a la vulnerabilidad y realizan una interesante extrapolación al entorno universitario, que también se ve vulnerable en el desempeño de sus tareas cotidianas a causa de los cambios experimentados en su seno y en la sociedad. Su objetivo es mejorar la capacidad de la universidad pública para responder mediante una «alianza de saberes» (expresión tomada de Garcés) a los retos sociales y ecológicos que se avecinan.

## La universidad vulnerable y resiliente

Entienden Casado y Delgado que la vulnerabilidad es inherente a la condición humana, pero también se expresa de manera grupal en un «malestar moral» del personal de una organización o institución cuando este no puede realizar sus obligaciones de manera acorde con sus valores éticos. Pero señalan que a partir del reconocimiento y la aceptación de nuestra vulnerabilidad compartida podemos construir mejores relaciones dentro del ámbito profesional, sea sanitario o académico. Puede ser transformada en una fortaleza si entrenamos la resiliencia, que los autores comprenden como la capacidad dinámica de organismos y colectivos para recuperarse de las crisis, y mejorar así el funcionamiento psicosocial de la comunidad.

En todo este proceso, para Casado y Delgado la forma en la que entendamos la cultura juega un papel crucial. Esta no puede ser reducida a mero ocio o negocio, ni tampoco a un sucedáneo laico de la religión. Tampoco es algo estático, permanentemente idéntico a sí mismo, sino un aprendizaje, una adaptación y una transición. Su hipótesis parte de entender la cultura como «autocultivo con otros», una autoconstrucción de prácticas que van configurando relatos y con ellos nuestra capacidad de respuesta a las crisis que cuestionan aquello que somos. En cuanto que entramado de relaciones significativas, la capacidad de la cultura para influir en nuestro destino es mayor de lo que a veces se piensa. La cultura nos protege, pero también nos dirige, puede esclavizarnos o hacernos más libres. Casado y Delgado ilustran su tesis mediante un comentario de la novela *Never let me go* (2005) de Kazuo Ishiguro y su versión cinematográfica por parte de Mark Romanek (2010), que presentan un mundo donde la tecnología posibilita prolongar ilimitadamente la vida humana mediante trasplantes de órganos suministrados por clones moldeados para tal fin. La historia señala cómo la educación formal y la interacción social pueden fomentar la vulnerabilidad y hasta la explotación en las relaciones asistenciales.

Casado y Delgado concluyen que la resiliencia tiene que ser un elemento a promover dentro de la comunidad universitaria, lo que requiere una acción colectiva de todos los participantes en las relaciones académicas. Para ello es imprescindible identificar las prácticas, gestos, rituales, actitudes, discursos, etc., que componen nuestra forma de vida académica, intentando minimizar las patologías que generan. O, dicho de otro modo, hacer visible el *habitus* en que se mueven los centros educativos, esos aspectos de su funcionamiento interno que no aparecen explícitamente en los documentos oficiales o que incluso entran en contradicción con ellos. La contribución de Elizabeth Pérez Izaguirre (UPV/EHU) considera la etnografía la herramienta adecuada para sacar a relucir lo que algunos autores han denominado las reglas invisibles de la escuela, una suerte de «currículo oculto» que en ocasiones trae resultados dañinos, como por ejemplo la *otrorización* y la reproducción de desigualdades entre las alumnas autóctonas e inmigrantes en las escuelas.

## De la escuela a la universidad

El trabajo de Pérez tiene como objetivo elucidar las relaciones que se establecen entre la escuela y la universidad mediante la etnografía. Y lo hace proponiendo tres niveles de interacción entre ambas. El primer nivel está constituido por la recogida de datos del etnógrafo en la escuela. Para llevarlo a cabo, ha de establecer relaciones de confianza con los sujetos estudiados, por lo que ha de situarse en un rol empático, pero no demasiado cercano. El trabajo de campo está guiado por una serie de técnicas de investigación cualitativas como la observación participante, entrevista, historias de vida o grupos de discusión. Y se plasma en

un texto académico con una identidad marcadamente universitaria. Aquí también hay dos elementos que la etnógrafa debe cuidar: la confidencialidad y la prudencia en el trato de sus historias personales.

Este trabajo universitario nutre a su vez a la escuela, dando lugar así al segundo nivel de interacción escuela-universidad. Esta difusión de resultados puede ayudar a las profesoras y miembros del equipo directivo a anticipar algunas de las necesidades del alumnado con el que interactúan y repensar su propia praxis. Tal vez sea esta la parte más delicada del proceso de interacción, ya que muchos trabajos etnográficos sacan a la luz elementos negativos de la práctica profesional en las escuelas. Pérez presenta dos casos de trabajo etnográfico que apuntan a la propia práctica del profesorado como uno de los factores reproductores de las desigualdades entre los alumnos nacionales y los inmigrantes, por lo que estos resultados han de presentarse de un modo constructivo y respetando la dignidad de aquellos sujetos que posibilitaron la investigación y proporcionaron datos confidenciales.

Por último, Pérez plantea un tercer nivel de interacción. Tiene que ver con la difusión de los resultados obtenidos gracias a los datos obtenidos en la escuela, que pueden ser publicados en revistas especializadas o en reuniones científicas, pero también se pueden aplicar a los programas docentes en la universidad. El etnógrafo en cuanto que agente universitario puede compartir con sus alumnas los resultados obtenidos en su investigación, viéndose así beneficiada su docencia con resultados de investigación y teorías innovadoras. El artículo elaborado por Vicente Manzano-Arrondo (Universidad de Sevilla) y Alejandra Boni (CSIC – Universitat Politècnica de València) también propone, desde otra perspectiva, formas de enriquecer la universidad y llevarla a cotas de mayor bienestar y desarrollo humano.

### Imaginando la universidad despierta

Manzano-Arrondo y Boni propugnan una universidad alternativa, despierta y comprometida que avance en la construcción de conocimiento —verdad—, en la mejora de la sociedad —bien— y en el goce duradero de la población, incluyendo también a los miembros de la institución —belleza—. Los autores asumen las dificultades de implantar, en las condiciones actuales, este modelo de universidad, que se podría sintetizar bajo el lema *hacer bien el bien, estando bien*. Por el contrario, la universidad parece dedicarse a sobrevivir en la cotidianidad, haciendo lo que le mandan, del mejor modo que es capaz dadas las circunstancias, y descuidando el bienestar tanto de sus propios miembros como de la población en general. A su entender, la academia sufre un fuerte conflicto identitario y sus componentes se mueven entre el microapasionamiento y la macroapatía. Es decir, el individuo se centra en tareas de nivel micro (publicaciones y evaluaciones positivas de su trabajo) y evita reflexionar en términos ecológicos sobre la función última de su labor y del tipo de mundo en cuya construcción está colaborando. Se siente competente en un área muy específica, pero pierde la visión de conjunto.

Ante esta situación, Manzano-Arrondo y Boni nos animan a despertar, a sacudirnos la apatía imperante. Y lo hacen reimaginando la universidad a partir de un enfoque concreto, el desarrollo humano sostenible. Este enfoque enfatiza una preocupación y solidaridad por el ser humano, por todos los seres humanos; la normalidad y la centralidad de las interconexiones; y una pluralidad de valores, no solo los de utilidad económica: el bienestar del ser humano, la participación y el empoderamiento, la equidad y la diversidad, y la sostenibilidad. Los autores aportan una tabla para mostrar que su propuesta pretende ir más allá del ámbito docente y

acoger también la investigación, el compromiso social, la gobernanza interna y las políticas universitarias, así como el entorno físico de la institución. Creen que el desarrollo humano puede ofrecer reflexiones interesantes en todas estas facetas de la actividad universitaria.

Los artículos comentados hasta ahora estudian las interacciones entre la cultura universitaria y la sociedad, pero lo hacen principalmente desde la vertiente académica. Dejo para el final el texto “De la cultura del éxito a la cultura del bien común y el buen vivir: caminando juntas hacia una universidad crítica y transformadora” porque es resultado de un proceso de encuentros y discusiones realizadas por participantes de Unibertsitate Kritiko Sarea (UKS, Red para una Universidad Crítica), donde confluyen personas del mundo académico, pero también de la cooperación, la educación para el desarrollo y el activismo social. En su artículo apuestan por una universidad crítica y comprometida con los problemas de las mayorías sociales que componen la sociedad, y por una transición de las competencias que marcan las estructuras meritocráticas e individualistas imperantes hacia la cooperación social.

### La universidad que sí queremos

Las autoras observan que conceptos como innovación, calidad, emprendizaje o prestigio se han tornado incuestionables en el desarrollo de las sociedades avanzadas. Sin embargo, los modelos vigentes que los impulsan no son neutros en cuanto a su dirección ideológica. Asistimos a un progresivo proceso de mercantilización de la universidad que se aleja, cada vez más, de ser un espacio de generación de pensamiento crítico para ser subordinada a los intereses del modelo hegemónico capitalista. Con ello, está dejando de ser una institución de la sociedad para devenir cada vez más en una organización del mercado. Frente a ello, las autoras abogan por una universidad transformadora y emancipadora, que dedique su poder (en la construcción y reproducción de saberes) a la promoción del bien común y el bienestar de las mayorías sociales que componen la sociedad.

Para UKS, imaginar esta universidad supondría, en primer lugar, implicarse políticamente ante hechos, normativas o prácticas institucionales injustas que afectan a la comunidad universitaria, pero también a la sociedad en su conjunto. También sería preciso pensar una actividad docente e investigadora donde el conocimiento circula y donde los espacios de construcción del saber entran y salen del espacio universitario. Ello supondría poner en valor la investigación no académica que se realiza desde los colectivos sociales e impulsar la investigación-acción participativa. Asimismo, sería necesaria la inclusión de pedagogías críticas que superen la visión tradicional de la docencia por una reflexividad dialógica, solidaria y sentipensante orientada a la acción social. En definitiva, en este proceso sería fundamental que las universidades girasen de la excelencia a la equidad. Es decir, impulsar nuevas posibilidades de evaluar la calidad de nuestras universidades girando de una métrica de las patentes y las publicaciones a una métrica del bien común y el buen vivir. En lugar del actual sistema de evaluación (que posiciona a cada universidad en el «mercado» de los conocimientos con criterios de calidad marcados desde fuera y que a menudo no cumplen ninguna función para el bien común), la idea del *ranking* debería de ser repensada desde una perspectiva crítica, pluridimensional y participativa. Según UKS, el paradigma del desarrollo humano sostenible sería el escenario adecuado para introducir propuestas de métrica alternativas que contemplen valores propios del bienestar, la participación, la capacitación, la diversidad o la sostenibilidad.

## Una universidad sostenible y competente (nota final)

Señala la UNESCO que "(L)a educación ocupa un lugar primordial en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y es esencial para el logro de todos los Objetivos de Desarrollo Sostenible" (Declaración de Incheon, 2015, 24). Parece claro que la formación académica no puede, por sí sola, resolver todos los problemas del desarrollo sostenible, pero creo que una visión más humanista y basada en la adquisición de competencias se antoja esencial para lograrlo. Una educación de calidad para todos "propicia el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales mediante la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial" (Declaración de Incheon, 2015, 8).

La UNESCO señala cuatro competencias necesarias para la nueva educación en el marco del desarrollo sostenible. La primera competencia es la *reflexión sistémica* y en ella estaría implicada la propia actitud para organizar el conocimiento y articularlo haciendo visible el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo. La segunda es el *análisis crítico*, esto es, la capacidad para que las personas identifiquen y afronten el error y la ilusión, provengan estos del exterior cultural y social o del interior de cada uno. La tercera hace referencia al *sentido de responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras* y se sitúa de lleno en el terreno de la ética y de la responsabilidad de todos los humanos hacia toda la comunidad de la vida: los congéneres, el resto de los seres vivos y la naturaleza en su conjunto. Por último, la cuarta competencia clave para el desarrollo sostenible, la *toma de decisiones colaborativa*, enfatiza el «aprender a vivir juntos» como una de las grandes finalidades de la educación, pero va más allá, ya que esta competencia no sólo requiere «vivir juntos» sino compartir vivencias y decisiones (Murga-Menoyo, 2015).

¿Cómo implantar el paradigma del desarrollo sostenible en la universidad? Creo que una de las mayores dificultades estriba precisamente en acabar de dar el paso de la educación por contenidos tradicional al nuevo enfoque de educación por competencias. El currículum heredado de la modernidad, parcelado en distintos saberes o asignaturas dispersos, se ha mostrado crecientemente insuficiente. Se trataría de pasar de un programa de conocimientos, que basa el aprendizaje en la memorización de datos e información que muchas veces resultan irrelevantes para la vida real, a un currículum de competencias, una forma de *conocimiento en acción* que funciona como una habilidad para hacer frente a determinadas situaciones, en cualquier ámbito de la vida, como el medioambiental, el cultural o el laboral (los trabajos de Txapartegi, Manzano-Arrondo y Boni y UKS parecen apuntar en este sentido).

Las universidades de Deusto y Groningen fueron las pioneras en implementar la formación por competencias en el marco del Espacio Europeo de la Educación Superior, y numerosas universidades, incluida la UPV/EHU, la han incorporado, al menos sobre el papel. Sin embargo, el reto es cómo integrarlas de manera efectiva en la estructura actual de división de la educación por materias o áreas (Bolívar, 2015). No está muy claro de qué manera se podría integrar en el currículum esta necesidad de un cambio en la práctica docente que, por un lado, reorienta la formación de las estudiantes a la adquisición de competencias y, por el otro, comprometa al profesorado de todos los niveles educativos a imbuir en su práctica los principios y valores del desarrollo sostenible. En este sentido, las humanidades (y más concretamente la filosofía) se encuentran en mejor posición para operar este cambio que otras áreas más técnicas o científicas, al estar especializadas y enfocarse en un sector determinado del conocimiento y la vida laboral.

En todo caso, la lectura de este libro supone una excelente oportunidad para pensar este y otros problemas a los que deben enfrentarse nuestras universidades. Como señalan Casado y Rodríguez en la introducción, los retos de nuestro tiempo son tan económicos como culturales, tan de ciencias como de letras, y por ello este libro aborda el papel de la cultura (incluyendo a la cultura científica) desde una «alianza de saberes», una pluralidad de disciplinas y posiciones complementarias. Y animan a la universidad a abandonar la torre de marfil académica y ponerse al servicio de la sociedad.

---

## Referencias

- BOLÍVAR, A. (2015) Un currículum común consensuado en torno al marco europeo de competencias clave. Un análisis comparativo con el caso francés. *Avances en supervisión educativa* 23: 1-35.
- MURGA-MENOYO, M. A. (2015) Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación* 13(19): 55-83.
- UNESCO (2015) Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.

**Ion Arrieta Valero**

UPV/EHU

[ion.arrieta@ehu.eus](mailto:ion.arrieta@ehu.eus)