

LA UNIVERSIDAD COMO MEDIO PARA EL DESARROLLO HUMANO: EL CONTENIDO UNIVERSAL DE LAS HUMANIDADES

University as a Means to Human Development: The Universal Content of Humanities

María del Mar Rojas Buendía*

RESUMEN: En la búsqueda de los valores que nos llevan a querer seguir evolucionando hacia una integración tecnohumana de lo moderno y lo clásico, la *historia del progreso educativo universitario en nuestro país* nos muestra, junto a otros indicadores que justifican la utilidad de las Humanidades en un ámbito actual empresarial, que en España se ha otorgado hasta el momento importancia –con mayor o menor rigor y acierto– tanto a la rentabilidad profesional como a la formativa. Las ciencias humanas y las ciencias técnicas, abocadas a convivir en un mundo pragmático y necesario en medio de una existente contradicción académica y humana, que opone una visión economicista centrada en la educación como crecimiento económico versus un enfoque humanista de la Universidad como artífice de un crecimiento para el desarrollo humano, enfrentando así rentabilidad económica y rentabilidad social; necesitan ver superada esta realidad poliédrica, atendiendo a la demanda actualizada de una sociedad moderna.

ABSTRACT: *On the search of the values that lead us to develop a techno-human integration of the Modern and the Classical, the history of the progress of University in our country shows us –among other indicators that can justify the utility of Humanities in the frame of today’s business world, to which a huge importance is granted nowadays in Spain– both the professional and the educational profitability. Human and technical sciences are condemned to cohabit in a pragmatic world, just in the middle of an academic and human contradiction, which confronts an economical vision of education as economic growth vs. a humanistic vision of University as engine of the growth for human development, thus opposing economic and social profitability. These two sciences hence need to overwhelm this polyhedral reality, taking into account the nowadays demand of a modern society.*

PALABRAS CLAVE: Universidad, Empresa, Humanidades, Universalidad.

KEYWORDS: *University, Corporations, Humanities, Universality.*

Fecha de recepción: 09-10-2012

Fecha de aceptación: 15-04-2012

1. CUESTIONES PARA LA REFLEXIÓN

En el último libro que escribe Nussbaum —*Sin fines de lucro*—, la autora defiende su tesis contra quienes consideran la educación en artes y letras como irrelevante y accesorio; argumentando que, lejos de ser complementaria, contribuye a contrarrestar la estigmatización de distintos grupos sociales al enseñar cosas reales sobre otras

* Doctora en Derecho. Universidad Carlos III de Madrid. E-mail: marojbu@yahoo.es

culturas¹.

A este fundamento de Nussbaum cabría sumarle, en primer lugar, que una formación en humanidades ayuda a encarar la propia vida con la participación de otras herramientas; y a guiarse entre las situaciones cotidianas que nos afectan y también las insólitas o excepcionales que la Humanidad se va encontrando a lo largo de su periplo vital.

Y, en segundo lugar, podría añadirse que las humanidades también contribuyen a promover la *innovación* —estrechamente relacionada con la libertad de pensamiento—, porque la *creatividad* se convierte actualmente en un valor fundamental para la empresa y sus resultados positivos; además de asistir, por otro lado, al surgimiento de la *responsabilidad social* como un nuevo paradigma empresarial imprescindible no sólo para una competitividad sostenible de las empresas, sino también a la hora de dar respuesta a las diferentes expectativas sociales actuales.

El de la responsabilidad social es un proceso que se ve impulsado por circunstancias como el deterioro del medio ambiente; la pobreza y, a raíz de ésta, la emigración forzosa e inestabilidad política; las epidemias y los alimentos afectados. Todos ellos, temas relacionados con una *defensa moderna de las humanidades* y con la relevancia que tienen algunas disciplinas relacionadas con las ciencias sociales y con los estudios del comportamiento. Para las empresas —podríamos decir, con un enfoque *útil*—²; y, desde la perspectiva de la Universidad, —con una proyección *urgente*— a efectos de poder responder actualmente a las necesidades que plantea tanto la sociedad como los mercados.

Pues bien, puestos a seguir tejiendo, la *coexistencia* que debiera entenderse actualmente entre una formación experimental y una formación humanista en las universidades españolas, es interpretada en las páginas siguientes como una necesaria interrelación, imprescindible entre ambos tipos de formación; sobre la base de la misión cultural que tienen las universidades en aras de la transmisión de conocimientos y valores a la sociedad. Una función que pasa, tal y como Peces-Barba señala, por la defensa de “modelos plurales y escenarios integradores de formación clásica y grandes temas transdisciplinares”³, a partir de la idea de que la Universidad

¹ Vid. NUSSBAUM, M. C., *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (trad. M.ª V. Rodil), Katz Ed., Buenos Aires, 2010.

² “(...) y, sobre todo, para el sector de servicios”, MONTES, E., “Innovación y excelencia”, en PULIDO, A., *El futuro de la Universidad. Un tema para debate dentro y fuera de las universidades*, 1ª ed., Delta, Madrid, 2009, p. 185.

³ PECES-BARBA, G., “Ex-Rector de la Universidad Carlos III”, en PULIDO, A., *El futuro de la Universidad...*, op. cit., p. 91.

actual pueda ser tejida "con hilos nuevos y con hilos viejos adaptados a los nuevos tiempos"⁴, por tratarse de una Institución que desempeña un papel social fundamental, en la generación y divulgación del conocimiento necesario para resolver los problemas que la Humanidad plantea.

El futuro reto consistirá, por tanto, en seguir desplegándose en este mismo sentido descrito, cubriendo los desafíos vitales humanos dentro de cualquiera de los ámbitos en los que el hombre se desenvuelve (social, cultural, tecnológico, económico y político)⁵ como ciudadano tras su paso por la Universidad. Una condición a la que esta Institución está llamada a contribuir también desde una perspectiva ética, favoreciendo el desarrollo y la vida buena que autores como Nussbaum justifican⁶.

Lo realmente deseable es que en la adecuación de las ofertas formativas a las nuevas exigencias de los procesos productivos y el mercado de trabajo, que en la alternancia que pueda combinar teoría y práctica, no se difumine *una base humana sólida*, evocando a Ortega y Gasset⁷ cuando se refería a los "buenos profesionales" que necesita la sociedad. Profesionales que, "aparte de su especial profesión, sean capaces de vivir e influir vitalmente según la altura de los tiempos". Así como no perder el horizonte o eludir la regeneración de la *enseñanza de la cultura o sistema de ideas vivas que el tiempo posee*, como núcleo esencial de la Universidad (promotora y gestora de esta "enseñanza profesional").

⁴ *Ibíd.*, p. 92.

⁵ Vid. PULIDO, A., *El futuro de la Universidad...*, op. cit., p. 59; En las carreras que forman para profesiones, como Derecho, Medicina o las diversas ingenierías, es imposible prescindir de las enseñanzas que preparan para la profesión, pero se pueden enriquecer con grandes temas transversales como la ecología y el medio ambiente; educación para la ciudadanía; y derechos humanos. Vid., PECES-BARBA, G., en *ibíd.*, p. 92.

⁶ Vid. Entrevista de Daniel Gamper Sachse, en NUSSBAUM, M. C., *Libertad de conciencia: el ataque a la igualdad de respeto*, Katz Editores, Buenos Aires, 2011; un discurso que aúna nivel descriptivo y nivel normativo, p. 65.

⁷ ORTEGA Y GASSET, J., *Misión de la Universidad*, Fundación Universidad-Empresa (publicado con motivo de los Encuentros Interuniversitarios UNIVERSIDAD-SOCIEDAD en su 25º aniversario), 1998, p. 27.; el autor denuncia ya en su época "la peculiarísima brutalidad y la agresiva estupidez con que se comporta un hombre cuando sabe mucho de una cosa e ignora de raíz todas las demás" en op. cit., p. 30; y atribuye el desmoronamiento de Europa, en las tres generaciones del s. XIX y la primera del s. XX, como "resultado de la invisible fragmentación que progresivamente ha padecido el hombre europeo", justificando el incipiente origen de un "movimiento para el cual la enseñanza superior es *primordialmente* enseñanza de la cultura o transmisión a la nueva generación del sistema de ideas sobre el mundo y el hombre"; para concluir con las tres funciones que integran la enseñanza universitaria: 1) la transmisión de la cultura; 2) la enseñanza de la profesión; y, 3) la investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia, *ibíd.*, pp. 31-2; proponiendo, finalmente, una integración de la dualidad cultura-ciencia, *ibíd.*, p. 63, y la *humanización del científico*, *ibíd.*, p. 67.

2. POSICIONES A FAVOR DE UNA CULTURA HUMANISTA: QUÉ ES LO PRÁCTICO Y QUÉ ES LO URGENTE

En la defensa clásica de las humanidades como Nussbaum propone, tal y como formula Saravia en la recensión a su libro, la autora pretende: “alertar sobre los peligros que se ciernen sobre la democracia si no hay una resistencia ante los avances del modelo de educación para la obtención de renta”⁸.

Nussbaum plantea además, que el valor de las humanidades para la educación no se reduce sólo a los *referentes clásicos*, y profundiza también en esos *nuevos estudios* de género, postcoloniales y de crítica cultural propios del mundo moderno, que la Universidad como “pieza fundamental del desarrollo de los pueblos” debe promover a través del conocimiento, asumiendo de la misma forma, en atención a la diversidad, su compromiso con el desarrollo económico, social y cultural⁹.

Próxima a esta reflexión, cabría preguntarse sobre *qué es lo práctico y qué es lo urgente* en medio de una crisis educativa como la que preocupa a Nussbaum —dentro del contexto universitario norteamericano— y, también a otros intelectuales en Europa, desde nuestro actual Espacio Europeo de Educación Superior y el Área Europeo de Investigación; ofreciendo, en este caso, no sólo una posición dialéctica sobre la dimensión de este cambio o dilema de nuestros días, sino abordando la idea que nos revela Nussbaum para realizar una búsqueda pragmática *que no se quede únicamente en una especulación intelectual*.

Es decir, desde nuestro punto de vista, primero, que también contribuya a la promoción del tipo de ciudadano capaz de valorar la educación humanista que fortalece la democracia, la diversidad y el cultivo de la imaginación, tal y como considera la autora. En segundo lugar, que pueda aportar sobre la base de datos cuantitativos ilustrativos, una aproximación al análisis objetivo de las transformaciones que las humanidades vienen experimentando ya desde hace tiempo dentro de un nuevo contexto educativo universitario, y que hacen de su *defensa clásica* una estrategia necesaria en el momento de exigir —como aventura Saravia— una redefinición sobre su vigencia, el sentido y los límites de su presunta inutilidad, así como el de su ideario formativo. Y, para terminar, que si bien enlaza en términos de “formación cultural”, desde la perspectiva de *Bildung*, con el programa ilustrado de una educación pública; en el caso concreto de España, contribuye a configurar el

⁸ Vid. G. SARAVIA en su recensión a NUSSBAUM, M. C., *Sin fines de lucro...*, op. cit.; en *Derechos y Libertades*, Número 25, Época II, junio 2011, p. 357.

⁹ Vid. RODRÍGUEZ-INCIARTE, J., “Estrategia y Globalización”, en PULIDO, A., *El futuro de la Universidad...*, op. cit., p. 191.

contenido teórico y práctico de nuestro *proyecto educativo progresista* incluyendo al conjunto de la sociedad sin excepciones¹⁰.

Además, sin obviar que las humanidades también reclaman una *defensa moderna* de su permanencia y desarrollo centrada en el concepto de "rentabilidad social", que implica necesariamente tener en cuenta la demanda tecnológica y adaptarse a la transición que lleva implícito el progreso en términos de "rentabilidad económica" desde una perspectiva también creativa para la humanidad, donde no se reduce su "capacidad de imaginación" sino que, por el contrario, —dentro de la relación universidad-empresa— es considerada como un valor integrante del talento imprescindible, en tanto en cuanto comporta un valor añadido al desarrollo del mercado y también de una Universidad que tiene como principal cliente al conjunto de la sociedad.

Para finalizar, un claro ejemplo de lo antedicho lo muestran los criterios que más valoran las empresas en la selección de candidatos o titulados universitarios. Que, sin ir más lejos, lo encontramos como paradigma cercano en el modelo de la Universidad Carlos III de Madrid.

Si "los criterios más utilizados por las empresas en la selección de titulados universitarios, para cubrir puestos de trabajo, son, en primer lugar, la experiencia laboral y, en segundo y tercer lugar, el idioma inglés y las herramientas de ofimática, respectivamente. Los titulados de la Universidad Carlos III de Madrid se caracterizan por su dominio de la informática, el alto porcentaje de personas que han realizado prácticas antes de la titulación y un buen nivel del idioma inglés"¹¹.

Estos elementos redundan en una buena valoración de este colectivo por parte de las empresas. A lo cual cabría añadir la valoración de las competencias profesionales o competencias deseables en el entorno laboral tales como "su capacidad de aprendizaje y desarrollo profesional, su tolerancia para aceptar distintos puntos de vista y su facilidad de relación social"; además, la confianza en uno mismo y en sus competencias, la capacidad de resolver problemas y la capacidad creativa e innovadora¹².

¹⁰ Vid. SARAVIA, op. cit., p. 357.

¹¹ MORA CAÑADA, A., RODRÍGUEZ LÓPEZ, C., *Hacia un modelo universitario. La Universidad Carlos III de Madrid*, Instituto Antonio de Nebrija de estudios sobre la universidad, Universidad Carlos III de Madrid-Dykinson, Madrid, 2004, p. 319.

¹² Las competencias menos potenciadas, según consideran los titulados —a la luz de esta obra—, "son los conocimientos prácticos sobre la profesión, las habilidades para dirigir equipos de trabajo y la facilidad para hablar en público", *ibíd.*, pp. 319-20.

3. LA DEFENSA CLÁSICA Y MODERNA DE LAS HUMANIDADES

3.1. Cuestiones previas

Previas a contextualizar cualquier dato significativo, cabría plantearse algunas cuestiones tales como si hemos retrocedido en materia educativa; si nuestro actual modelo de educación encamina al alumno hacia el prototipo de hombre que las universidades desean y el mercado reclama; si se conducen más las actuales disciplinas a formar a este modelo de hombre; si cabría armonizar en medio de la relación universidad-empresa, la humanidad y la técnica desde un punto de vista no sólo profesional sino también humano; para finalmente reflexionar sobre dónde dejamos el cultivo de la sensibilidad, el espíritu crítico, el desarrollo personal y la calidad del ser humano en una etapa educativa evolutiva que se identifica por la internacionalización de las ideas, y que reclama más motivación y creatividad.

Cada momento cuenta porque viene acompañado de su propio afán, y el nuestro conlleva tareas relacionadas con nuevos retos que han de ser afrontados con responsabilidad dentro de España y Europa.

El breve recorrido que queremos realizar, esbozando primero a grandes rasgos la *historia del progreso educativo universitario en nuestro país*, en relación con los estudios de las humanidades y otras disciplinas técnicas y, después, describiendo algunos de los indicadores que pueden justificar la utilidad de disciplinas relacionadas con las humanidades y ciencias sociales en el ámbito de la empresa a día de hoy; trata de mostrar que, en España, se ha otorgado hasta el momento tanta importancia —con mayor o menor rigor y acierto— a la rentabilidad profesional como a la formación, mediante la coexistencia de ciencias y letras que no han obstado para seguir evolucionando en la integración de lo tradicional y lo moderno que demanda la sociedad.

Entonces, por qué nos detenemos ahora en la idea de una incipiente ausencia de las humanidades en nuestro desarrollo educativo y en una emergente rentabilidad económica, cuando nuestras sociedades y sus fuertes carencias de valores más nos muestran una necesaria reubicación de este tipo de formación humana, para poder combatir precisamente los problemas que son consecuencia de aquella rentabilidad que pretende instituirse. A lo que cabría añadir ¿a qué valores nos estamos refiriendo?

En el desenlace de esta gran contradicción académica y humana se encuentra la posible resultante de una necesaria convivencia entre ambas formaciones: las ciencias humanas y las

ciencias técnicas, sentenciadas, tal y como veremos, a convivir en un mundo necesariamente tecnificado. No lograremos conciliar ambos polos, si sólo giramos en torno a un eje que opone una visión economicista versus academicista del mundo que tenemos.

3.2. Una visión aperturista

Si nos remontamos a principios del siglo XX en nuestro país, Ortega y Gasset ya realizaba, como precursor de lo por llegar en materia educativa universitaria, una remisión pedagógica a Europa desde una lógica renovadora y abierta a este ámbito, acotando la función de la universidad a la difusión de la cultura que, en un mundo global actual sujeto a constantes cambios “incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, la ley, las costumbres y cualquier capacidad o hábito adquirido por un individuo como miembro de la sociedad”¹³; y anticipando la visión de una universidad española a la altura de las ideas de su tiempo, que trata los grandes temas de naturaleza cultural, científica, técnica y profesional¹⁴.

Por nuestra parte, ampliando el paradigma al que se ciñe Nussbaum a lo largo de su obra, no podemos obviar que, nuestro modelo universitario es heredero de un “modelo europeo clásico que se remonta a las universidades medievales, matizado por el humanismo renacentista y por la ilustración”; caracterizado por el culto al libro y a la lectura, se centra en una relación jerárquica entre profesor y alumno que apostando por una visión docente, abarca la investigación, además de configurarse en un modelo liberal propio de sociedades abiertas y laicas¹⁵.

Frente a este paradigma, el americano, en el que Nussbaum se centra, es poco formalista y mucho más audaz, engloba sin escisión el componente económico y el conocimiento prescindiendo de cualquier relación corporativa entre profesores o entre alumnos, y volcándose en un puritanismo extremo aplicado a las relaciones universitarias, que cuenta con un histórico recorrido de persecución e intolerancia en el contexto universitario. Sin embargo, este modelo en el que han influido el proceso de especialización, los medios de comunicación y, especialmente, la informática y su mundo virtual; sigue manteniendo como referencia el clásico modelo europeo en el caso de algunas especialidades como las Humanidades o las Ciencias Sociales y Jurídicas¹⁶.

¹³ MORCILLO, P., *Cultura e innovación empresarial*, Thomson, 2007.

¹⁴ ORTEGA Y GASSET, J., *Misión de la Universidad*, op. cit.

¹⁵ Vid. PECES-BARBA en PULIDO, A., *El futuro de la Universidad...*, op. cit., p. 84.

¹⁶ Vid. PECES-BARBA, G., en PULIDO, A., *El futuro de la Universidad...*, op. cit., pp. 84-5.

Una opinión comparativa entre las universidades anglosajonas y las europeas continentales muestra la diferencia existente entre los contenidos de los planes de estudio y su forma de transmisión. En este sentido, las universidades anglosajonas muestran, por lo común, un grado de especialización y profundización inferior a la universidad española u otras europeas en lo referente a determinadas materias, aunque ofrecen una visión más amplia y humanista de la carrera universitaria. Por otra parte, las universidades anglosajonas y algunas universidades europeas aportan, en general, una formación y forma de transmisión de contenido más orientado hacia la práctica¹⁷; que, en el caso concreto de España, debería plantearse como un proyecto fundamental de colaboración activa necesaria y prolongada entre los tres actores imprescindibles dentro de este escenario: las empresas con las universidades, y la sociedad en la cual se integran ambas.

Para concluir, considerar que "(l)a mejor tradición de la Universidad europea debe combinarse con las nuevas visiones que nos llegan de América"¹⁸. A partir de aquí planteamos una visión de la Universidad española.

3.3. El papel de las Humanidades

¿Nos sirven las humanidades actualmente? Ante tal interrogante, pretendemos fundamentar la aportación que las humanidades han realizado al pensamiento crítico en España, antes de justificar su papel como parte del contenido de cualquier política educativa moderna.

El desarrollo de las humanidades va ligado a la Historia de la educación en España, a su evolución y a las reformas educativas que han existido coincidiendo con el constitucionalismo histórico. De tal modo que realizaremos un breve recorrido por el liberalismo democrático y la educación en lo referente al papel de las humanidades en el contexto de las enseñanzas universitarias, partiendo de situarnos en cómo el período liberal comprendido entre 1840 y 1860 muestra la determinación de los liberales en materia de educación — un impulso que parte de la Ilustración y de la Constitución de Cádiz—, a pesar de coincidir con años de inestabilidad económica y política en nuestro país.

Esta crisis extendida igualmente a partir de los años sesenta, coincidiendo con el fin de la monarquía de Isabel II, y agravada por la

¹⁷ Montes se está refiriendo concretamente, en el caso de otras universidades europeas, al caso de las universidades alemanas; vid. MONTES, E., "Innovación y excelencia", en PULIDO, A., *El futuro de la Universidad...*, op. cit., p. 189.

¹⁸ *Ibíd.*, p. 88.

crisis europea de 1866, va a confluir con la introducción en España del "Krausismo" por Sanz del Río¹⁹ —una actitud moral y pedagógica que deposita su fe en la transformación humana por medio de la educación—.

Nuestro país vive entre 1860 y 1870 un despertar al moderno pensamiento europeo coincidiendo con un nuevo periodo en la historia de España o Sexenio Revolucionario (1868-1874), cuya apertura se debe a la coalición entre los unionistas, los demócratas y los progresistas frente al régimen del momento; que encuentra en la Universidad una gran oposición liberal, junto a las ideas krausistas, en contra de la defensa de la doctrina católica —como un sistema relacionado con todas las ciencias, que trataba de explicar el mundo—.

Las consecuencias inmediatas se traducen en una "primera cuestión universitaria" o reconocimiento de la libertad de cátedra; y en una "segunda cuestión universitaria", ya dentro del contexto de la Constitución de 1876 impulsora de la libertad de enseñanza durante el periodo restaurador (1874-1898), acompañada por la derogación de los decretos de 1868 que garantizaban la libertad de cátedra, y empañada por el obligado cumplimiento de los principios básicos de la sociedad española, en lo que respecta a educación —los principios católicos—; que, tras un abanico de reacciones, deja solos a los krausistas en la defensa de la libertad de pensamiento, quienes replegados finalmente a la enseñanza privada dan origen a la Institución Libre de Enseñanza²⁰.

El triunfo de toda la tradición española liberal y progresista en materia educativa lo representa el periodo que comprende la Segunda República recién iniciado el siglo XX (1931-1936), cuyo modelo educativo es consecuencia de una nueva reforma, que se presenta anticipamos como ambicioso bajo una nueva Constitución, la Republicana de 1931, y la idea de transformar el país.

La etapa de la dictadura franquista tras la Guerra Civil del 36 señala, desde una perspectiva educativa, una óptica nacional-catolicista marcada por el rigor, la intolerancia y la convulsión

¹⁹ Vid. FERNÁNDEZ SEGADO, F., *Las Constituciones Históricas Españolas (Un análisis histórico-jurídico)*, 4.ª edic., Civitas, Madrid, 1986, p. 285; OLÍAS DE LIMA GETE, B., *La libertad de asociación en España (1868-1974)*, Instituto de Estudios Administrativos, Madrid, 1977, pp. 126 y ss.

²⁰ En 1876 nace la Institución Libre de Enseñanza, a la cabeza F. Giner de los Ríos, entre otros Figuerola como primer Rector de esta Institución, Salmerón, Moret, Montero Ríos, Azcárate, R. M.ª Labra, J. Pelayo Cuesta; M. Pedregal y Cañedo, y J. Uña; vid. ANDRÉS-GALLEGO, J., «La Restauración», en VV.AA. *Historia General de España y América*, t. XVI-2, Ediciones Rialp, Madrid, 1981, pp. 280-8; vid. también, FERNÁNDEZ SEGADO, F., *Las Constituciones...*, op. cit., p. 371.

universitaria²¹, que deja un legado centrado en el problema de su calidad, la extensión de la enseñanza y la democratización de sus instituciones; y que desemboca, en los últimos años de este periodo, en nuevas propuestas con soluciones legales que preconizan una reforma global del sistema educativo durante el periodo constituyente, mediando la transición (1975-1978), la promulgación de la Constitución del 78, los gobiernos de UCD y la política educativa del PSOE —heredera de toda la tradición educativa progresista española y de buena parte de los problemas derivados de la dictadura— hasta llegar a nuestro sistema actual, en el caso de la Universidad, con la Ley Orgánica de Reforma Universitaria de 1983, caso que pasará a ser tratado en un epígrafe aparte.

A continuación nos detenemos en algunos de los proyectos educativos más importantes de nuestra Historia educativa liberal, y en la consideración que se tiene de la educación, de la enseñanza y también de las humanidades como su consecuencia directa; y de sus aplicaciones en cada uno de los contextos descritos, tal y como veremos en perfecta coexistencia con otras ramas del saber.

3.3.1. La enseñanza profesional superior: coexistencia disciplinaria

El Proyecto de Ley de Alonso Martínez de 1855, en medio de un Bienio Progresista (1854-1856), señala la necesidad de regular toda la educación mediante la misma ley, para evitar las variaciones que imprime la política de turno; y fomenta, dentro de la educación superior, las profesiones relacionadas con la industria, el comercio y la agricultura, integrando novedades liberales en la enseñanza.

El nuevo gobierno de la Unión Liberal de tinte más moderado restaura, con la inclusión de algunos principios progresistas, la Constitución conservadora de 1845; y aprueba la Ley Moyano de 1857, una ley general educativa aceptada por todos (unionistas, progresistas y moderados) que sostiene diez Universidades (una central y nueve de distrito) y consagra, dentro del contexto de la Segunda Enseñanza: estudios generales (grado de Bachiller en Artes) y aplicables a los profesionales industriales que incluyen nociones de agricultura, dibujo, aritmética mercantil y otros conocimientos técnicos aplicables (certificado de peritos en la carrera dedicada); dentro de la enseñanza superior —Ingenierías de Caminos, de Minas, de Montes, Agrónomos, Industriales, Notariado, Diplomática y Bellas Artes—: tres períodos, para la obtención de tres grados académicos (bachiller, licenciado y doctor); y el ámbito de la enseñanza para profesionales —Maestros de primera enseñanza, Maestros de Obras,

²¹ Vid. PECES-BARBA, G., *La España Civil*, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2006.

Aparejadores, Veterinarios, Agrimensores y Profesores Mercantiles—.

3.3.2. La educación como un medio recuperador del hombre: literatura y tecnología

La consolidación y la crisis del sistema educativo liberal coinciden con los últimos años del reinado de Isabel II (1857-1898) —contexto del krausismo y la primera cuestión universitaria—, y con el sistema canovista de la Restauración.

En medio de la crisis económica y política existente, el krausismo —conectado con el liberalismo, y ceñido al rigor moral y a un racionalismo integral— aparentaba ser un sistema con un objetivo reformador centrado en la pedagogía, que impregna el pensamiento español con una filosofía coherente y sistemática, teoría idealista y ética influencia alemana vigente en Europa entre 1856 y 1868, cuyo ideal de la humanidad para la vida, matizado por el paradójico componente religioso propio de los krausistas españoles, es protagonizado por elementos como la búsqueda de la verdad, la libertad en la ciencia y la esperanza depositada en la ética, el sentido de la tolerancia como base para una buena convivencia, la educación como una forma de recuperar al hombre y el aperturismo europeo.

El proyecto de ley del conde de Toreno, bajo el favor de la Constitución de 1876, en su intento por cohesionar la libertad de enseñanza con la Ley Moyano de 1857, permite impartir doctrinas diferentes a las católicas en la escuela privada, manteniendo los tres niveles clásicos de educación (primaria, secundaria y superior) estructurada a partir del Reglamento de 1821 que, en el caso de la segunda enseñanza, se divide en *literaria* —que abarcaba los conocimientos fundamentales relacionados con el desarrollo del espíritu del hombre, preparando para el acceso a estudios superiores— y *tecnológica* —que preparaba para el ejercicio de las artes y oficios, mediante conocimientos inherentes a la condición humana—; y en el caso de la educación superior exige respeto a una moral católica que supone la sumisión de la libertad de cátedra, abocando al fracaso de este proyecto.

La circular Albareda de 1881 es a continuación, en consonancia con el pensamiento pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza, la encargada de desterrar el problema de la “cuestión universitaria” y divulgar la libertad de cátedra como un valor educativo liberal, considerando la educación como un instrumento que influye en el progreso y en la libertad de las naciones; entre otros principios como la libre expresión del pensamiento, la libre independencia de la razón en materia de investigación.

Con la idea de articular el pensamiento pedagógico de esta época, los estudios Preparatorios que facultan para la enseñanza superior se dividen en Ciencias Morales y Ciencias Físico-Naturales mediante la Reforma Groizard del Bachillerato, cuyos contenidos pretenden conciliar los estudios clásicos con los modernos (técnicas industriales, fisiología, antropología o ética), la educación de las facultades superiores con las físicas, las artes literarias con las científicas, incorporando la idea pedagógica que integra cada materia frente a una reacción conservadora que preconiza, en el caso de determinadas asignaturas como la psicología o la fisiología, una incipiente amoralidad.

3.3.3. La difusión de las novedades culturales modernas

Ya en la tercera década de comienzos del siglo XX, la política educativa de la II República —coincidente con el bienio de izquierdas (1931-1933)— tiene por objetivo el desarrollo de un Proyecto de Ley de Bases de Reforma Universitaria, con una triple función en el contexto de la Universidad: la difusión de las novedades culturales modernas —creación de la Escuela de Educación Física, de las Escuelas de Estudios Árabes para el estudio del mundo islámico y de la Universidad Internacional de Verano en Santander para el intercambio entre profesores y alumnos nacionales y extranjeros—, el fomento científico y el desarrollo investigador; y la posibilidad de libertad de elección del plan de estudios por el propio alumno.

En esta etapa asistimos, por tanto, en primer lugar, a una educación aperturista que tiene como referente la *enseñanza de los valores objetivos sobre otras culturas*. Aquellas cosas reales a las que hicimos referencia al comienzo de este artículo, porque asentimos con Nussbaum, contribuía a contrarrestar el agravio que se hace a determinadas minorías sociales, podemos añadir que por la inseguridad que aporta el desconocimiento de su diferente realidad²². Y, en segundo término, a los prolegómenos de una *internacionalización de las ideas*, dentro del contexto educativo universitario español del momento.

3.3.4. El antagonismo ideologizado: dos modelos educativos

Una etapa posterior coincidente con la Guerra Civil delimitaba dos modelos educativos antagónicos. Por un lado, en la zona republicana, la educación se convertiría en una herramienta ideológica revolucionaria transmisora de ideales de paz, libertad y

²² Vid., en este mismo artículo, referencia a NUSSBAUM, M. C., *Sin fines de lucro...*, op. cit., en nota al pie núm. 1.

justicia social frente al fascismo; y, por otro lado, abarcando además el periodo de dictadura posterior a la contienda (1936-1950), la educación en la zona nacional, también fuertemente ideologizada, sería difusora de ideales patrióticos y religiosos católicos, centrándose (dentro de la reforma del bachillerato) en la enseñanza de la cultura clásica y humanística.

A pesar de la persistencia de los valores nacional-catolicistas de la etapa franquista, respaldados por el refrendo del Concordato de 1953 en materia de educación para todos los niveles formativos (artículo XXVI), volverá la flexibilidad educativa en el ámbito universitario con el Ministerio de Ruiz-Giménez (1951) y su Ley de 15 de julio de 1954, cuya política mantuvo un tono dialogante, hasta que en 1956 comienza a delinarse el "problema universitario", como oposición al régimen, originado a partir de los graves defectos del sistema educativo español.

3.4. La Universidad, la Sociedad y la transferencia de nuevos conocimientos

La institución universitaria comienza a ampliar su dimensión científica y académica a partir de 1960, con un continuo incremento de la demanda, acompañado de un crecimiento anárquico de los centros y una escasa planificación, que solicita la necesaria aprobación de medidas ante la inexistencia de cauces legales para la solución de problemas tanto de gestión académica como administrativa de una estructura universitaria pensada para la élite, y caracterizada por la desconexión existente entre universidad y sociedad.

La Ley Orgánica de Reforma Universitaria de 1983, en previsión del reconocimiento que la Constitución del 78 hace de la autonomía de la Universidad, remite a ésta su proceso regulador, estableciendo los principios y las directrices de la modificación.

El Ministro de Educación, que impulsa esta ley del Gobierno socialista, sintetizó sus líneas, contribuyendo a "potenciar la producción científica y una investigación competitiva vinculada con los centros de referencia internacional"²³: la universidad como una institución educativa prestadora de un servicio público al servicio de todos —conectando sociedad y universidad en respuesta de esta última a los nuevos problemas de esta etapa—; con autonomía propia; y el carácter interdisciplinario, diversificado y flexible departamental de los planes de estudio, como unidades docentes y de investigación, que supuso una renovación del tercer ciclo. A raíz

²³ PULIDO, A., *El futuro de la Universidad...*, op. cit., p. 191.

de esta reforma, la transferencia de novedosos conocimientos a la sociedad y al tejido productivo supone una nueva dimensión de la actividad universitaria²⁴.

Hasta aquí, se ha hecho referencia a los nuevos conocimientos, pero qué ocurre con los nuevos valores en relación con una defensa moderna de las Humanidades. A partir de este momento nos centramos en este punto.

4. LOS NUEVOS VALORES EDUCATIVOS Y LA MOTIVACIÓN ECONÓMICO-PROFESIONAL

En nuestros días, al mismo tiempo que ocurre un mantenimiento del patrimonio humanista y la lucha por la modernización, los nuevos procesos productivos y el mercado de trabajo muestran sus propias expectativas en lo que se refiere a su conexión y posible colaboración con la Universidad —a partir de la integración de nuestro país en Europa, que supone la homologación de estudios y titulaciones a nivel europeo—, requiriendo un mayor nivel de competitividad y de consistencia formativa teórica y práctica en las empresas.

Hablamos de motivaciones económico-profesionales y también de un marco abierto, plural y flexible necesario en el ámbito de la Universidad, tal y como reflexiona Gabilondo al referirse a la Declaración de Bolonia y apostar por la transformación de la Universidad, una propuesta europea de cambio que, entre sus ventajas encuentra “la homologación de títulos, el reconocimiento de profesiones, la movilidad de los estudiantes y profesores, la respuesta a las demandas y requerimientos sociales, la elaboración de otros planes de estudio, la transformación de las formas de enseñar y de aprender, la capacitación profesional, la vinculación con los objetivos y tareas de los emprendedores y las administraciones, el desarrollo de la formación vinculada al ejercicio de la actividad, la mejora de la inserción laboral de los licenciados,...”²⁵.

Y, entre sus peligros, el paso de los títulos a un espacio de compraventa, la mercantilización de los estudios a favor de los mejor posicionados económicamente, la pérdida del verdadero conocimiento, el triunfo de las posiciones más radicales del neoliberalismo, el puro adiestramiento en habilidades, traicionando, en definitiva, los valores universitarios²⁶.

²⁴ Vid., *ibíd.*, 191-2.

²⁵ Vid. Entrevista a GABILONDO, A., “Ex-Rector de la Universidad Autónoma de Madrid y actual Ministro de Educación”, en PULIDO, A., *El futuro de la Universidad...*, op. cit., p. 94.

²⁶ *Ibíd.*

Al hilo de esta dialéctica, la enseñanza de las humanidades junto a elementos nuevos nos sugiere la trascendencia de la edad de algunas disciplinas. En palabras de Peces-Barba "esta antigüedad obliga a mantener la totalidad del patrimonio y a luchar por la modernización"²⁷, sin olvidarse de "la formación generalista, la transversalidad, la enseñanza de las humanidades y de dos elementos que exigen el tiempo en que vivimos, la enseñanza en todas las titulaciones de la ecología y el medio ambiente, y de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos con nivel universitario"²⁸.

Entonces, encarrilando nuestro planteamiento, ¿podría decirse que los partidarios de la educación como crecimiento económico tienen miedo de las humanidades como artífices de un crecimiento para el desarrollo humano?

Las humanidades promueven valores y el cultivo y el desarrollo de una comprensión crítica y reflexiva, que apuesta por un concepto de ciudadano informado capaz de pensar más allá de una educación utilitarista o de la reconversión conducida por los nuevos procesos productivos públicos y privados del conocimiento, conniventes con el mercado incapaz de desapegarse de su unidireccional objetivo; cuya rentabilidad a corto plazo viene garantizada por las políticas estatales educativas que, en concurrencia con los intereses de las Entidades mercantiles y financieras, promueven las capacidades prácticas, que en este mismo sentido Saravia conceptualiza como *capitalismo cognitivo*²⁹, por su rentabilidad económica—; y que está centrada en valores, porque tiene en cuenta las desigualdades y las diferencias, alimentando y transmitiendo aspectos dispares al objetivo unidireccional del mercado.

No estaríamos hablando, por tanto, de nuevos valores sino de intereses o de una educación fundamentada en una racionalidad instrumental mediatizada, que aboca a la pérdida del hombre; a quien, sin embargo, pretendemos rescatar y conservar dentro de este estudio a través de un difícil equilibrio entre lo clásico y lo moderno. Frente a una visión utilitarista de la educación o educación utilitaria, una formación en valores, pero ¿en qué valores?

²⁷ PECES-BARBA, G., en PULIDO, A., *El futuro de la Universidad...*, op. cit., p. 88.

²⁸ *Ibíd.*

²⁹ Vid. SARAVIA, G., p. 353; Recensión a NUSSBAUM, M. C., *Sin fines de lucro...*, op. cit. El referente polémico de este libro es, por tanto, un estado de cosas que tiene su traducción europea, a nivel universitario, en el proceso de Bolonia, que parece preconizar que *las Facultades de Filología corren el peligro de acabar transformadas en institutos de idiomas*, las de Geografía e Historia en institutos de gestión del patrimonio y del turismo cultural y las de Filosofía en escuelas de autoayuda y otras artes del buen vivir.

4.1. El proyecto ilustrado moderno

En este epígrafe nos centramos precisamente en los valores por los que queremos apostar en el marco de un programa ilustrado moderno que contempla la educación para la ciudadanía sobre la base de dos pilares básicos: los derechos humanos y la Constitución de 1978. Un modelo que, volviendo a Nussbaum, entronca tal y como veremos con una visión moral y política de un cosmopolitismo universal.

La democracia requiere de la educación para la ciudadanía, porque una auténtica cooperación cívica debe plasmarse en la idea reforzada de aquélla, considerada por Nussbaum como *ciudadanía cosmopolita*. Ya que la democracia no consiste sólo en un sistema socio-jurídico, sino también en un conjunto de actitudes, creencias y convicciones que implica vivir respetando “el derecho de las personas a elegir estilos de vida con los que no estoy de acuerdo”³⁰, comprometida con un proceso educativo cívico y político³¹.

Hablamos, por consiguiente, de una cultura democrática que pretende continuar el *programa ilustrado moderno*, fortaleciendo un modelo de democracia constitucional y deliberativa que, lejos de ser excluyente, propone el desarrollo de la capacidad de autogobierno, auto legislación y control propio de las esferas personales de los ciudadanos, proyectando el concepto de ciudadanía mundial como un hecho incipiente³² que trasciende el continuo proceso de crecimiento y desarrollo, y que no pasa por alto las desigualdades socio-económicas que requieren soluciones equitativas y justas bajo criterios más distributivos³³, como tampoco el respeto a los derechos

³⁰ NUSSBAUM, M. C., *Libertad de conciencia...*, op. cit., p. 63; vid., además, BENÉITEZ, J. J., “Martha Nussbaum, Peter Euben y la educación socrática para la ciudadanía”, *Revista de Educación*, 350, sept.-dic., 2009, p. 402.

³¹ GINER, S., “Cultura republicana y política del porvenir”, en GINER, S., ARBÓS X., y VV. AA., *La cultura de la democracia: el futuro*, Ariel, Barcelona, 2000, p. 137.

³² El proyecto político y jurídico de modernidad no es, para Habermas, un proyecto concluso o fallido sino incompleto e inacabado; vid., HABERMAS, J., *La necesidad de revisión de la izquierda*, Madrid, Tecnos. 1991; vid., también, *Escritos políticos*, Península, Barcelona, 1988.

³³ Vid. Entrevista de Daniel Gamper Sachse, en NUSSBAUM, M. C., *Libertad de conciencia...*, op. cit. En un discurso que aúna nivel descriptivo y nivel normativo: la vulnerabilidad humana como detonante de toda ética; una argumentación sobre la vida buena (recuperación del legado helenístico) vid., *ibíd.*, p. 65: “Si, como propone, se presta atención a la necesidad que tienen las personas de evitar el dolor y la enfermedad, y a la importancia de la integridad física, el amor y el confort, la teoría política estará en situación de realizar con mayor plenitud el ideal de dignidad que la inspira”; Nussbaum se decanta por: la inclusión de las emociones (que nos constituyen, proponiendo cuáles deben ser promovidas o desincentivadas por los sistemas educativos) en el análisis sobre las sociedades modernas (en un gesto neo-estoico); la exigencia de justicia más allá de las fronteras nacionales (v. Rawls); un enfoque basado en las capacidades (junto a A. Sen), instrumento conceptual que, sin abandonar el núcleo argumentativo

fundamentales³⁴.

En definitiva, una *educación cosmopolita* que contribuye a la construcción de una ciudadanía mundial³⁵, como un medio para aprender más acerca de nosotros mismos y para poder superar el relativismo radical y excluyente sustitutivo de los valores universales y sustantivos de justicia y derecho³⁶.

4.2. La aproximación española al modelo

La educación en valores ciudadanos comporta un modelo de respeto e integración cívica de los grupos y sus distintas creencias en el contexto de una sociedad plural intercultural; y el proyecto ilustrado, lo que hemos venido denominando hasta ahora como programa, refiriéndonos al caso español, "consiste precisamente en respetar por igual a las personas y concederles el máximo espacio para que conduzcan su vida de la manera que mejor les parezca"³⁷. Nos encontramos abocados a respetar cualquier tipo de elección que las personas conceden a interpretar el sentido de sus vidas, concediendo importancia a la "libertad de conciencia"³⁸.

La educación para la ciudadanía universal, más allá del currículo (cursos básicos obligatorios), sugiere una educación multicultural (culturas lejanas y minorías étnicas, raciales y religiosas ubicadas en la propia cultura) con un importante conocimiento del área local, donde los ciudadanos del mundo tendrán que actuar; a partir del diseño de cursos con un amplio contenido, y con una especial atención sobre los aspectos metodológicos y pedagógicos.

Este modelo educativo requiere la superación de las propias lealtades e identidades grupales locales, por parte de los estudiantes y de los educadores³⁹ sin que, por otra parte, su apoyo como

universalista del liberalismo, permite la identificación de las injusticias humanizando las teorías contractualistas predominantes en la filosofía política situándolas en un marco empírico; *ibíd.*, p. 64.

³⁴ Vid. AGUILERA, R. E., "Multiculturalismo, derechos humanos y ciudadanía cosmopolita", en *Letras Jurídicas-Revista electrónica de Derecho*, nº3, Universidad de Guadalajara, 2006, p. 28.

³⁵ Su concepción, identificada con el neo-estoicismo norteamericano, arranca de una tradición estoico-ciceroniana que le lleva a querer centrarse en las *capacidades*, para poder reformular la teoría de la justicia de Rawls, de cuyo planteamiento universalista discrepa entendiendo además que el concepto de capacidad contribuye, desde el principio de diferencia, a resolver las injusticias; *vid.*, NUSSBAUM, M. C., *Libertad de conciencia...*, op. cit., pp. 64-5.

³⁶ Vid. NUSSBAUM, M. C., *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*, Paidós, Barcelona, 1999, p.15.

³⁷ NUSSBAUM, M. C., *Libertad de conciencia...*, op. cit., p. 84.

³⁸ En este sentido, *vid.*, *ibíd.*

³⁹ Si bien "la existencia de una lealtad fundamental no elimina la posibilidad de

ciudadanos del mundo a la inclusión del estudio intercultural en un currículo pueda llegar a suponer un medio de afirmación de la identidad por parte de las minorías.

La educación nos predispone a reflexionar sin exigirnos adoptar una postura externa a la cultura de la que provenimos. Si bien es importante enseñar que "la imaginación puede traspasar los límites culturales y que el entendimiento intercultural descansa sobre el reconocimiento de ciertas necesidades y objetivos comunes, contrastados con las muchas diferencias locales que nos dividen"⁴⁰

Un cometido principal de la educación superior, compatible con la "libertad de expresión" y con la "imparcialidad" de una cultura crítica y deliberante, es *alentar la selección de programas de estudio que fomenten "el respeto" y "la solidaridad mutua"⁴¹, rectificando la ignorancia y la distancia que provoca el desconocimiento de los otros; por medio del cultivo de las facultades de la "objetividad" y la "imaginación que nos permiten reconocer la humanidad"⁴².*

Esta nueva materia cuyo desafío ha ido más allá de la propia asignatura, ha sugerido comprender la ciudadanía como un derecho; pero también como una fuente de responsabilidades y obligaciones morales y jurídicas⁴³; y, si bien, figura con otras denominaciones en los planes de estudio de la mayoría de los países de la Unión europea⁴⁴, en nuestro país, puede hablarse de una no tan novedosa

otras lealtades"; vid. SEN, A., "Humanidad y ciudadanía", en *Los límites del patriotismo*, op. cit., p. 139.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 119.

⁴¹ F. DE LOS RÍOS desde un socialismo ético y crítico con el mundo económico, a partir de las posiciones de la economía política (del capitalismo); en su aportación particular a la "solidaridad de los modernos", sitúa la cooperación y la solidaridad en el marco del "constitucionalismo social" como "aspiración que debe convertirse en móvil íntimo de la vida civil, de hacer viable a todo hombre, mediante la dación de medios, la realización de su vocación, posibilitando así a todo individuo, a todo grupo y a la sociedad en su unidad, plenitud espiritual (...)"; vid., en PECES-BARBA MARTÍNEZ, G., *Curso de derechos fundamentales. Teoría general*, con la col. de R. DE ASÍS ROIG, C. R. FERNÁNDEZ LIESA, A. LLAMAS CASCÓN, Universidad Carlos III de Madrid-Boletín Oficial del Estado, Madrid, 1995, pp. 274-5.

⁴² CRAVEN NUSSBAUM, M., *Los límites del patriotismo*, op. cit., p. 161.

⁴³ Vid., NUSSBAUM, M. C., *Libertad de conciencia...*, op. cit., p. 77; "un interés nacional de orden superior", p. 78; AGUILERA PORTALES, R. E., «Multiculturalismo, derechos humanos y ciudadanía cosmopolita», *Letras Jurídicas, Revista electrónica de Derecho*, nº3, 2006, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de la Ciénega, p. 18.

⁴⁴ Para una información detallada sobre la necesidad, el significado, los contenidos, la metodología y la evaluación de esta materia, vid. CIFUENTES, L. M^a (coord.) y GÓMEZ LLORENTE, L., «Identidad, ciudadanía y educación. Del multiculturalismo a la interculturalidad», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 366, marzo 2007, pp. 52-79. Por otra parte, cabe tener presente, como fundamento ético y jurídico de esta materia, la definición del artículo 18 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos

materia si tenemos en cuenta, tal y como ya hemos visto, alguno de sus antecedentes históricos⁴⁵.

4.3. La construcción actual de una futura Universidad

La educación liberal, como educación complementaria, se adquiere mediante la experiencia vital en la Universidad y a través de la participación en debates y distintas actividades culturales que estimulan el pensamiento crítico⁴⁶. El alumno asume valores como el "respeto a la diversidad y a la pluralidad"; al "patrimonio público"; a la "igualdad de género"; al "espíritu crítico", al "rigor y esfuerzo", a través de las iniciativas llevadas a cabo por la propia institución y por los grupos que la integran.

Los "derechos humanos" son una forma universalizada de ciudadanía. En el contexto de la universidad, la formación en derechos humanos debiera contemplar un derecho básico a la "ciudadanía" y el acceso al mismo, sin posibilidad de exclusión; o el "derecho a la no discriminación" en la sociedad en la cual se reside de manera permanente, tanto en materia de derechos fundamentales básicos como de ciudadanía específicos (contemplados actualmente como el derecho a no ser privado de la nacionalidad)⁴⁷.

Aprender a aprender implica pasar de la enseñanza al aprendizaje, pero también la adquisición de conocimientos que nos garantizan el desarrollo de una capacidad crítica ejercitada a partir del conocer previo y de la información⁴⁸.

que reconoce que «Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual...»

⁴⁵ Si bien «la necesidad de una educación para la tolerancia deriva de un hecho fundamental de nuestro tiempo: la convivencia de diversas y aún opuestas concepciones del ser humano, de la moral y de la política en el seno de las sociedades democráticas», vid. CIFUENTES PÉREZ, L. M^a, «Educación para la tolerancia. Una pedagogía de la libertad de conciencia», Fundación CIVIS, p. 1.

⁴⁶ Vid. COROMINAS, A., MIRÓ, J. M., "Sobre la educación liberal en la universidad" en "Reflexiones adogmáticas sobre la docencia universitaria", en la obra de COROMINAS, A., SACRISTÁN V. (coords.), *Construir el futuro de la universidad pública*, prologado por C. Berzosa, Icaria, Barcelona, 2010, p. 46.

⁴⁷ Vid. PÉREZ DE ARMIÑO, K. (dir.), *Diccionario de Acción humanitaria y cooperación al desarrollo*, Hegoa, Bilbao, 2008, pp. 99-100.

⁴⁸ Vid. "Unas consideraciones finales sobre "aprender a aprender" en, *Construir el futuro de la universidad pública*, op. cit., p. 52.

5. LA JUSTIFICACIÓN ACTUAL DE LAS HUMANIDADES

5.1. Algunos problemas de alcance global

En medio de las transformaciones educativas actuales, preocupa fundamentalmente, por un lado, que la Universidad se convierta en un simple nicho mercantil del que sólo se espera obtener beneficios económicos. Y en segundo lugar, la incorporación de las instituciones educativas superiores al mundo de los negocios y los intereses empresariales, que explican indicadores como la búsqueda de, primero, un *objetivo económico que busca optimizar la rentabilidad del objeto*; y, segundo, un *resultado en términos de competitividad e inversión útil*.

De tal modo que, en la sinergia entre Universidad y Empresa, la dinámica de la primera se encuentre supeditada, por una parte, al objetivo económico de rentabilizar los conocimientos ofrecidos; y, por otra, a privilegiar en este ámbito a aquellos que atiendan adecuadamente esta demanda. Y, en términos de competitividad e inversión útil, el estudiante, el usuario o beneficiario del servicio prestado por las instituciones y empresas garantice la obtención de un *capital cultural* competitivo en el mercado laboral.

Una relación que se establece, por tanto, en términos de rentabilidad y financiación, donde la ley de la oferta y la demanda privilegia ciertas titulaciones científico/técnicas en detrimento de otras como las ciencias sociales y las humanidades, por otra parte tal y como hemos visto necesarias. Las consecuencias directas son, por un lado, el abandono progresivo de asignaturas y titulaciones relacionadas con las artes y las humanidades, con un visible deterioro en la formación humanística y democrática; y, por otro, el riesgo que la democracia corre de no existir una resistencia ante los avances del modelo de educación para la obtención de renta.

En la base de estos planteamientos inciden conceptos como la educación, la ciudadanía y la democracia que, en primer lugar, desde un punto de vista educativo, deriva en que el conocimiento sea objeto de mercantilización. Y la producción científica e intelectual sea considerada como saber, dentro de un marco acumulativo rentable o *capitalismo cognitivo*.

El capitalismo tiende progresivamente, en un primer momento, a la producción del conocimiento conforme a sus propios ajustes, tanto en el ámbito público como privado; llevando adelante, en segundo lugar, un proceso privatizador traducido en un sistema de reformas precario para las condiciones laborales de los profesionales afectados.

En segundo lugar, donde realmente reside el valor de una filosofía en la vida práctica, el sistema de gobierno democrático exige una ciudadanía educada en valores democráticos, el cultivo de un espíritu, el de la Humanidad, que, desde la postura de Nussbaum, representa una formación educativa de ciudadanos libres dentro de una democracia; ciudadanos críticos y reflexivos capaces de desarrollar su función en un espacio público diverso desde el punto de vista de la identidad religiosa y cultural, étnica, social y política, que retoman una vida examinada, y su participación e independencia⁴⁹.

Y, finalmente, permite la capacidad para reflexionar sobre las cuestiones políticas fundamentales, para poder reconocer a otros ciudadanos como titulares de los mismos derechos y enjuiciar críticamente a la clase política, y para poder considerar los intereses comunes de todos, como desafíos de una democracia consolidada que se concreta en la gestión de los conflictos del individuo, como primer paso previo, desde la responsabilidad individual, al interés por los demás. Y que, además, requiere de una acción normativa e institucional dispuesta a asegurar determinadas disposiciones morales, que tienen que ver con una comprensión y empatía⁵⁰ o "capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona"⁵¹.

La reflexión común a los conceptos de educación, ciudadanía y democracia descritos más arriba, es que formamos una comunidad de ciudadanos que han de admitir sus necesidades y su vulnerabilidad, "la igualdad política debe ser sostenida por un desarrollo emocional que entiende lo humano como una condición de incompletitud compartida"⁵². Y las universidades constituyen elementos fundamentales para el crecimiento económico y la solidez, y también para la solidaridad social⁵³.

Pero, sin dejar al margen los planteamientos de Nussbaum, para poder justificar hay que aportar, en este caso datos, tal y como se ha propuesto hacer desde el inicio de este trabajo; dando paso a

⁴⁹ Vid. NUSSBAUM, M. C., *El cultivo de la Humanidad. Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal...*, op. cit.

⁵⁰ Vid. NUSSBAUM, M. C., *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*, trad. por G. Zadunaisky, Katz Eds., Buenos Aires, 2006; cit. en SARAVIA, G., op. cit., p. 356.

⁵¹ Elementos que exigen el desarrollo de la *imaginación narrativa* (capacidad de juego y espíritu crítico cultural; imaginación y creatividad), cuyas herramientas indispensables son la literatura y la formación artística; vid. también NUSSBAUM, M. C., *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*, trad. por A. Maira, Ed. Paidós, Barcelona, 2008; cit. en SARAVIA, G., op. cit., p. 356.

⁵² Inspirándose en esta premisa roussoniana, en NUSSBAUM, M. (2006), *El ocultamiento humano. Repugnancia, vergüenza y ley*, op. cit., p. 29.

⁵³ *El futuro de la Universidad...*, op. cit., p. 5.

cuestiones como qué nos revelan y qué pretenden justificar dentro de este marco, para poder imaginar respuestas diferentes a cuestiones relacionadas con la función preferente de la Universidad; su competencia y autonomía, gobernanza y financiación; su idea, esencia, papel, misión y visión; la apuesta por el futuro, y su plan estratégico y prospectiva⁵⁴; y tal y como plantea Pulido en *El futuro de la Universidad*, para lograr situarnos en la relación a la que queremos llegar en el caso español dentro del contexto europeo, en lo que respecta al binomio Universidad-Empresa, su vinculación, y el desarrollo de las Humanidades, a partir del análisis de las revelaciones que nos hace Nussbaum en *Sin fines de lucro*⁵⁵.

Por un lado, con respecto al hecho de cómo afectaría que las humanidades pudieran desaparecer o convertirse en accesorias, porque el mercado decide que como objeto de demanda quedan relegados a un segundo lugar, tratamos el binomio universidad-empresa; lo que podemos denominar como *desafección* que, sin embargo, como veremos no resulta tal, porque junto a la fundamental labor universitaria de formación e investigación, la universidad como sistema relacionado con la sociedad debe poder interactuar con un nuevo contexto de responsabilidad social.

Por otro lado, en directa relación con el desarrollo de un espíritu crítico, imprescindible en democracia y la formación de sus ciudadanos, y con la gestión de las emociones; llegamos a la idea de *necesidad*, es decir, a por qué la democracia necesita de las humanidades.

Y, finalmente, dentro de este *puzzle*, encajaríamos una tercera pieza que representa la *interrelación entre* tecnología (como lo más reconocido o demandado) y humanidades, de cuya existencia y conocimiento es deseable que determinados contextos tecnificados no puedan prescindir; porque, sin una base humanista, aquellas disciplinas relacionadas y centradas en la Humanidad resultan

⁵⁴ ¿Cuál se considera que es la función preferente de la Universidad: enseñar o investigar?; ¿La Universidad debe rendir cuentas a la sociedad en general y acoplarse a sus demandas o debe fijarse con independencia sus propias metas?; ¿Debe buscar el saber por el saber o la aplicabilidad de su investigación y la empleabilidad de sus estudiantes?; ¿Como servicio público o servicio privado con externalidades públicas, la enseñanza y la investigación universitaria deben ser financiadas casi en exclusiva por fondos públicos o se debería buscar una financiación privada complementaria?; ¿Debe primarse una evolución similar, en busca de la calidad, para todas las universidades o es preferible centrar los esfuerzos en las más avanzadas?; ¿Es positivo que las universidades participen en la divulgación del conocimiento y en el debate de los problemas de la sociedad o es preferible que se limiten a crear nuevos conocimientos y a transmitirlos a sus estudiantes?; ¿Todas las universidades deben responder a un enfoque global o son posibles opciones localistas?; ¿La organización y gestión actual de las universidades sigue siendo válida o exige un cambio radical?; vid. PULIDO, A., op. cit., p. 48.

⁵⁵ Vid. NUSSBAUM, M. C., *Sin fines de lucro...*, op. cit.

vacuas, carentes de objeto cierto y de alcance o proyección humana, en un sentido contrario al que aquí pretendemos justificar.

5.2. La educación superior y las transformaciones actuales

Las transformaciones actuales que la educación experimenta y, particularmente, la educación universitaria, llevan a cuestionar si es la Universidad una Institución sobrepasada al seguir centrada en los valores tradicionales de una “*universidad de la cultura*” frente a una “*universidad de excelencia*”⁵⁶.

Quienes abogan por dar una preponderancia a la “*excelencia*” no proponen renunciar a su legado, sino a la justificación social de su existencia desde una visión global⁵⁷. En este sentido, hablamos de todos aquellos agentes implicados en los asuntos que afectan a la Universidad, de los tres sectores interesados en lo que ocurre dentro de nuestras instituciones de educación superior; o en una nomenclatura más empresarial, de sus “*stakeholders*” y de lo que para ellos representan las universidades.

En primer lugar, para el *sector público*, son la base de la formación de capital humano y la innovación, además de un elemento clave de cohesión social y, por tanto, de financiación con dinero público. En segundo lugar, para *las empresas*, suponen la oferta de todo tipo de graduados, el reciclaje permanente a lo largo de toda la vida profesional, el origen de muchos de los avances del conocimiento que permiten su transformación en nuevos productos o nuevas técnicas de producción u organización. Y, por último, para *la sociedad* en general, las universidades son el canal habitual de promoción intelectual de jóvenes y, cada día más, de todo tipo de adultos, así como una fuerza dinamizadora y de reflexión⁵⁸.

Pero también hablamos de las humanidades y de su necesario desarrollo ante ejemplos revelados como “la no protección de la diversidad cultural, la impunidad en la apropiación comercial del patrimonio del saber ancestral de todos, etc.” que, en relación con los saberes y el conocimiento, evolucionan en la Organización Mundial del Comercio⁵⁹; desde una voz crítica y analítica sobre estos y otros problemas como el cambio climático, la solidaridad, etc.

Resulta complicado comprender el binomio universidad-

⁵⁶ Vid. READING, B., *The University in Ruins*, Cambridge, Harvard University Press, 1996; vid. “¿En busca de la excelencia?”, en PULIDO, A., *El futuro de la Universidad...*, op. cit., p. 49.

⁵⁷ *El futuro de la Universidad...*, op. cit., p. 49.

⁵⁸ *El futuro de la Universidad...*, op. cit., p. 5.

⁵⁹ *Ibíd*, p. 60.

empresa y la necesidad de responder a las necesidades de los mercados, cuando precisamente uno de los fallos del mercado —encargado de regular la oferta y la demanda y presentarse como una fuerza simultánea junto a la libre empresa— consiste en responder a la situación del momento y no a una visión de largo plazo; cuando además se defiende el saber por el saber y la completa autonomía de la investigación⁶⁰.

Sin embargo, la sociedad del conocimiento no está basada sólo en la ciencia y la tecnología, sino también en las humanidades, las ciencias sociales, las bellas artes, y otras disciplinas. Y la educación universitaria debe tener metas a largo plazo y no sólo guiarse por las demandas a corto plazo de la sociedad adaptándose también a *los retos modernos*.

Mas, si junto a los efectos positivos de la globalización y de la apertura de las universidades a las necesidades sociales pueden existir riesgos; y aunque la sociedad pueda tener derecho a pedir a la Universidad, especialmente a la pública, que financia con sus impuestos, unos resultados en consonancia con sus necesidades, porque se entiende a las Administraciones Públicas como generadoras de empleo y también como demandantes de nuevos conocimientos. Estas necesidades deben especificarse claramente y responder a una "visión amplia y de largo plazo"⁶¹. Por lo que "las Universidades deben rendir cuentas a la Sociedad en su conjunto pero con ciertas garantías", sin necesidad de venderse a la empresa, exentas de un histórico relacionado con el mercado⁶².

5.3. El nuevo contexto de la responsabilidad social

La empresa comienza a considerar su papel contributivo al desarrollo social de su entorno próximo, integrando de forma voluntaria en la gestión de sus negocios, no sólo criterios estrictamente económicos, sino además otros de naturaleza medioambiental y social⁶³.

En consonancia con esta educación, hay circunstancias que han acelerado, o cuanto menos impulsado, el proceso de la responsabilidad social. Los ciudadanos se preocupan en los mercados desarrollados, por el impacto de las empresas más allá de las exigencias legales de cada país y consideran a los proveedores y clientes como sujetos bajo la responsabilidad de las empresas,

⁶⁰ En este sentido, J. PAELINK, en *El futuro de la Universidad...*, op. cit., p. 23.

⁶¹ *El futuro de la Universidad...*, op. cit., pp. 24-5.

⁶² *Ibid.*, p. 25.

⁶³ LIBRO VERDE – Comisión de las Comunidades Europeas. Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas.

actuando consecuentemente como consumidores; ahorradores e inversores, votantes y empresarios.

Por lo tanto, olvidar las humanidades significa olvidarnos algo que nos pasará factura por sus previsibles desafortunadas consecuencias en un futuro no muy lejano. ¿Estaríamos situándonos en la antesala de un posible genocidio cultural además de humano, en cuanto afecta a la Humanidad?

Actuar como motor de desarrollo; apoyar a las empresas, en especial pequeñas y medianas; colaborar en la planificación estratégica del desarrollo; y constituirse en factor de atracción para las inversiones externas en su región⁶⁴. A partir de estos puntos, organizamos nuestro particular recorrido desde el significado que tiene para la Humanidad, tanto la creciente complejidad de los procesos de apertura de las sociedades; como el uso eficiente, cada vez más difícil, tanto de sistemas como de empresas y entidades que, sin embargo, pueden utilizar eficientemente su capacidad para ordenar actividades, personas y recursos.

En términos de oportunidad, la persona y su conocimiento son prioridades dentro de este proceso descentralizador, típico de sociedades aperturistas y de empresas que aspiran alcanzar mayores niveles de competencia; así como referentes sobre los cuales diseñar estrategias que tienen que ser compartidas, con el fin de contribuir a la exigencia de nuevas formas de coordinar la actividad económica y social de las personas, lo cual exige que todos aquellos involucrados (*stakeholders*) contribuyan a un proyecto que identifique y permita compartir los valores y los conocimientos⁶⁵.

Por consiguiente, los grandes retos actuales que tiene como oportunidades el hombre en una época moderna de la historia humana como la que vivimos consisten, por un lado, en un cambio de mentalidad, como la gran respuesta a las necesidades no sólo locales, sino globales, de las personas que están implicadas en el quehacer social, económico y político⁶⁶. Y, por otro lado, además, el desafío se sitúa en el diseño de nuevas formas de gobierno de las instituciones, y no sólo de las empresas, sino de todas las demás instituciones y mercados, que tienen que ver, de manera creciente, con el conocimiento del que disponen las personas para contribuir, con sus potenciales, a cubrir sus necesidades a través de su aportación a la comunidad.

⁶⁴ Vid. PULIDO, A., *El futuro de la Universidad...*, op. cit., p. 252.

⁶⁵ MONTES, E., «Contribución de la universidad a la innovación empresarial», Alcalá de Henares, 2000.

⁶⁶ GARCÍA ECHEVARRÍA, S., "Modelos de gestión de la empresa multinacional", *ICE-Empresas Multinacionales Españolas*, abril-mayo 2002, Número 799, p. 58.

5.4. La Universidad como medio de desarrollo humano⁶⁷

La red Global University Network for Innovation (GUNI) en su informe 2007 sobre la situación de la educación superior en el mundo⁶⁸, apunta tres carencias básicas: la escasa rendición de cuentas a la sociedad por parte de los sistemas públicos de educación superior; la inadecuada respuesta de estos sistemas públicos a las necesidades sociales; y la falta de responsabilidad social en el interior de las instituciones.

El papel de la universidad como transmisor esencial de valores; como motor para el avance del conocimiento y del desarrollo económico y social; como respuesta a las necesidades de formación demandadas por la sociedad, aparece contemplado en el preámbulo a la Ley Orgánica de Universidad en su reforma de 2007, donde se manifiestan como deberes de Universidad los siguientes:

- a) Perseguir una mejor formación de sus graduadas y graduados para que estos sean capaces de adaptarse tanto a las demandas sociales, como a las demandas del sistema científico y tecnológico.
- b) Dar una adecuada respuesta a las necesidades de formación a lo largo de toda la vida y abrirse a quienes, a cualquier edad, deseen acceder a su oferta cultural o educativa.
- c) Constituirse en motor, no sólo para el desarrollo social y económico del país, sino además para el avance del conocimiento.
- d) Impulsar la transferencia de los resultados de su investigación al sector productivo, en coordinación y complementariedad con los demás agentes del sistema de ciencia y tecnología.
- e) Potenciar los mecanismos de intercambio de personal investigador entre el sistema universitario y el productivo.

Pero además, el reclamo que la sociedad hace a la universidad del futuro es el de una activa participación en sus procesos vitales, cuya acción no se limite únicamente a la transmisión del saber, sino a "generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno". Por lo tanto, en la mejora del bienestar van a incidir tanto una mayor autonomía de la universidad,

⁶⁷ Una parte del título y del contenido de este epígrafe puede identificarse en PULIDO, A., *El futuro de la universidad...*, op. cit., p. 55.

⁶⁸ Vid. GUNI (2007), *La educación Superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad*, Mundi-Prensa; cit. en *ibíd.*, p. 223.

como un aumento del deber de rendir cuentas a la sociedad sobre el cumplimiento de sus funciones⁶⁹.

Frente a la idea de adecuar los planes de estudio a las necesidades de las empresas, cabe decir que las universidades producen servicios de interés público, que benefician a toda la sociedad, a precios públicos en la mayoría de los casos⁷⁰. Por lo tanto, lejos de ser empresas de servicios educativos y de I+D; no deben dar respuesta a las necesidades que plantean las empresas a través de la formación universitaria como respuesta sólo a los posibles empleos disponibles o a la utilidad directa de los avances científicos. Pues es necesario atender también a las demandas sociales que no son inmediatas y que tampoco están vinculadas directamente a la búsqueda de un puesto de trabajo bien retribuido o a un descubrimiento de alto valor económico.

La demanda de ciertas titulaciones no implica el no respeto al papel que juegan áreas relativamente minoritarias, más próximas a las necesidades del espíritu que a las demandas sociales.

En relación con la cultura, los valores o la historia de la humanidad, las humanidades y ciencias sociales aportan los enfoques transdisciplinarios útiles para la sociedad que una Universidad moderna debe mantener junto a una gestión eficiente. Pues, partimos de que si las organizaciones productivas deben gestionarse eficientemente para sobrevivir en un entorno competitivo, tratar cuestiones (en docencia o en investigación) de medio ambiente, sostenibilidad, innovación, globalidad, etc., exige la contribución de profesionales médicos, psicólogos, físicos, economistas, historiadores, entre otros, integrando conocimientos y haciendo auténtica universidad; limando así las discrepancias que se producen entre áreas de trabajo que encuentran una vinculación estrecha con el empleo y la utilización práctica de sus conocimientos (p. ej., las ingenierías, el Derecho o la Economía y la Gestión Empresarial) y aquellas otras más alejadas de una demanda social directa (en general, todas las humanidades)⁷¹.

La aportación de algunos datos puede ayudar a descubrir una necesaria interdisciplinariedad formativa y práctica, donde las humanidades no estén supeditadas a las carreras más tecnológicas, o

⁶⁹ La LOU apunta que "*una adecuada generación y gestión del conocimiento por parte de las universidades permitirá contribuir a la consecución de un mayor grado de bienestar de los españoles*".

⁷⁰ Vid. propuesta realizada en la *Second Internacional Conference on Higher Education*, Barcelona, diciembre 2005, en esa misma reunión dentro del II Encuentro de Premios Nobel, en PULIDO, A., *El futuro de la universidad...*, op. cit., pp. 25 y 58.

⁷¹ *Ibíd.*, p. 26.

se conformen con configurar un simple marco de estas últimas. Pues partimos de la idea de que el conocimiento y la persona, su coordinación, exigen de un comportamiento ético, que se integra en el sistema de valores que define la cultura de cualquier institución, ya sea empresa, ya universidad, o se trate de cualquier otra. Y que esta cultura se debe gestionar de manera que las normas que se derivan de esos valores, los principios de dirección y de organización, configuren los comportamientos según los cuales se asignan los recursos, y dirijan a las personas conforme a las normas constitutivas de esa institución y de la propia sociedad.

Nos damos cuenta aquí de cómo la Humanidad decide depositar de manera descentralizada, una creciente responsabilidad en cada una de las instituciones empresariales, así como en otras orientadas a la coordinación de los conocimientos, como pueden ser las universidades o los conocimientos técnicos; y de cómo decide participar en el proceso. Una formación rica en humanidades contribuye a fortalecer el mismo.

Algunos datos que pueden enriquecer nuestros fundamentos dejan ver que las universidades han contribuido al desarrollo económico y social de España, a su culturización y a la extensión de la enseñanza superior en el sentido que apunta Inciarte-Rodríguez, hasta hoy⁷².

De este modo cabe apuntar que, con un alto nivel de educación superior, España ocupa la octava posición entre los países de la OCDE por estudiantes universitarios con edades comprendidas entre los veinticinco y los treinta y cuatro años (25-34)⁷³. Un millón cuatrocientos cuarenta y seis mil ochocientos setenta y nueve (1.446.879.000) estudiantes universitarios, del orden del 10% de los matriculados en este nivel en la UE-27⁷⁴, y ciento noventa y nueve mil cuatrocientos (199.400) titulados, de estos últimos el veintidós por cien (22%) con una titulación técnica⁷⁵.

Multicultural, con una población inmigrante en aumento y una de las puntuaciones más altas de Europa en cuanto a permanencia en el empleo y externalización de los procesos empresariales, España cuenta con una participación en la formación continua, que mejora la competitividad laboral y prepara a la población activa para responder

⁷² *Ibíd.*, p. 191.

⁷³ Fuente: *Factbook* OECD 2006. Formación universitaria de jóvenes de 25-34 años, en porcentaje de población, 2003. Formación universitaria de jóvenes de 25-34 años, en porcentaje de población, 2003.

⁷⁴ "En EE.UU., el número de estudiantes de educación superior es similar al europeo y sus aproximadamente 15 millones de matriculados se reparten entre unos 4.000 centros educativos (facultades, "colleges"), de los que sólo un 40% son públicos"; vid. PULIDO, A., *El futuro de la Universidad...*, op. cit., p. 43.

⁷⁵ Fuente: *INE*, 2007.

ante cambios; si bien, la comparación es mucho menos satisfactoria. Según datos de la OCDE⁷⁶, la participación de adultos en este tipo de actividades es en España sólo una tercera parte del promedio de los países desarrollados (6% comparada con un 18%). Una moderna economía basada en el conocimiento, donde los servicios representan un sesenta y siete por cien (67%) de la actividad económica; hacen de ella un centro de innovación favorecido por la existencia de una población joven altamente cualificada y con costes competitivos.

El Gobierno Central y el resto de las Administraciones Públicas han desarrollado y consolidado un amplio y completo sistema de ayudas e incentivos, otorgando especial énfasis al fomento del empleo indefinido y a la investigación, desarrollo e innovación tecnológica (I+D+i), con objeto de promover la inversión, el empleo, la competitividad y el crecimiento económico.

Un dato más a tener en cuenta es que los incentivos financieros y fiscales para I+D+i son los más favorables de los países de la OCDE, con el fin de estimular la innovación, las mejoras tecnológicas y los proyectos de I+D en sectores que se consideran prioritarios por su potencial de crecimiento y su impacto en la economía española. Si bien, no puede obviarse que "España gasta en I+D algo más del 1% del PIB y sigue situada en una zona de países de reducido esfuerzo investigador, por debajo de la proporción dedicada en la mayoría de los países UE-15 y sólo comparable a la de Italia y por encima de Portugal y Grecia. Aunque la financiación de la I+D procede, principalmente, de empresas y gobierno, en su ejecución las universidades participan muy activamente"⁷⁷.

Con respecto a las universidades, en lo que afecta a la medición de la cantidad y la calidad de esta producción de nuevos conocimientos, España, con cerca del orden del tres por cien (3%) del

⁷⁶ Fuente: *Education at a Glance*, OECD 2006.

⁷⁷ "La Unión Europea gasta en I+D algo más de la cuarta parte de la cifra mundial. Según estimaciones de la Comisión Europea (European Commission (2007), *Key figures 2007 on Science, Technology and Innovation. Towards a European Knowledge Area*) en dólares corregidos por el poder de compra en cada país, EE.UU. concentra el 34% del gasto total en I+D, la UE-27 el 25%, Japón el 13%. El objetivo establecido en la denominada *Estrategia de Lisboa* era alcanzar el 3% de gasto en I+D respecto al PIB para el año 2010. Hoy día se reconoce que seguimos por debajo del 2% para el conjunto de los 27 países actuales miembros de la UE y que un objetivo más realista se sitúa alrededor del 2,6% del PIB en 2010"; vid. PULIDO, A., *El futuro de la Universidad...*, op. cit., p. 44; "En la UE se calcula que de unos dos millones de investigadores, cerca de una cuarta parte trabajan en las universidades. En España se estima que hay algo más de 100.000 investigadores (equivalentes a tiempo completo) de los que la mitad corresponden a las instituciones de enseñanza superior (...). La aportación de las universidades españolas a la producción de I+D se calcula en unos 3.000 millones de euros sobre un total de gasto en I+D+i ligeramente superior a los 10.000 millones, es decir, del orden de un 30% del total", en op. cit., pp. 44-5.

total de artículos científicos publicados, se situaría en el quinto puesto dentro de la UE-27, tras el Reino Unido, Alemania, Francia e Italia⁷⁸.

Si nos centramos en el contexto empresarial, algunos de los sectores industriales son, acotando un espacio concreto como es el caso de Madrid⁷⁹:

Energías limpias: entre las distintas energías renovables destacan en Madrid por su potencial de crecimiento, la energía solar, la biomasa natural y residual, así como el tratamiento de residuos industriales. La Comunidad de Madrid ha dado un enfoque prioritario al sector de las energías renovables, comprometiéndose a duplicar para 2012 la producción anual hasta alcanzar los 406 Kteps.

Las principales ventajas con las que cuenta nuestra comunidad son el apoyo institucional a través del desarrollo de planes de ayudas y subvenciones que pueden favorecer las inversiones en la implantación de estas nuevas energías, su consumo y el I+D. Además el fuerte potencial de consumo en Madrid y en el mercado nacional empuja a muchas empresas extranjeras a instalarse en Madrid. El Consumo eléctrico en la Comunidad de Madrid es el más alto de toda España y está un veinticuatro por cien (24%) por encima del de Cataluña, segunda comunidad autónoma. Cabe destacar la existencia de centros de investigación dedicados a esta materia, reconocidos internacionalmente como el CIEMAT y el Instituto de Energía Solar de La Universidad Politécnica de Madrid.

Ciencias de la Salud: Madrid constituye un cluster de la salud que ofrece disponibilidad de profesionales cualificados. Seiscientos nuevos doctores en especialidades relacionadas con las Ciencias de la Salud se gradúan cada año. Cinco mil investigadores trabajan en universidades y centros públicos de investigación y contribuyen al treinta y uno por cien (31%) del total español de publicaciones científicas en biomedicina.

Como infraestructuras que favorecen las actividades de I+D y la transferencia al sector industrial: las Universidades y centros de excelencia en investigación biomédica; parques científicos que proporcionan acceso físico y servicios para el desarrollo empresarial y desarrollo tecnológico a compañías innovadoras; hospitales; plataformas tecnológicas; y la red regional de transferencia de tecnología (Madrid).

Sector Aeroespacial: Madrid es líder en España concentrando

⁷⁸ "Investigación de la Comisión Europea, la UE aportaría cerca del 40% de la producción científica mundial y EE.UU. algo más del 30%, correspondiendo a Japón un 10% aproximadamente"; *ibíd.*, p. 46.

⁷⁹ Datos del Ministerio de Industria, Turismo y Comercio.

más del sesenta por ciento (60%) de la facturación del sector, lo que supone un tres con tres por cien (3.3%) del negocio aeroespacial en Europa, con un crecimiento en 2006 del quince por cien (15%), un tres por cien (3%) más que el español y un siete por cien (7%) más que el europeo.

Madrid es uno de los *clusters* aeroespaciales más importantes y competitivos de Europa, reconocido mundialmente y líder en la producción de aeroestructuras en materiales compuestos, integración de aeronaves de transporte militar y desarrollo de software y equipos electrónicos.

Además, dispone de uno de los capitales humanos cualificados más importantes de Europa, con doscientos setenta y nueve mil quinientas (279.500) personas ocupadas en sectores de alta tecnología y cuarenta mil (40.000) personas dedicadas a la I+D. Madrid es el centro de formación Ingenieros Aeronáuticos más importante de España con más de cuatrocientos (400) ingenieros licenciados cada año.

Sedes y Centros de Servicios Compartidos: En la comunidad de Madrid se encuentra la principal concentración de negocios de España. Una de cada cinco empresas creadas en España tiene su sede en la ciudad de Madrid. De las dos mil mayores empresas españolas, el setenta y dos por cien (72%) tiene su sede en Madrid.

En la Comunidad de Madrid hay más de veinticinco Centros de Servicios Compartidos (CSC). Dichos centros son principalmente responsables de las áreas de finanzas y RR.HH. para el Sur de Europa y Europa. También existen CSC en el área TIC cuyo enfoque es a nivel mundial.

Entre otras ventajas, una de las principales razones por las que Madrid es foco de atracción de sedes corporativas y centros de distribución para el Sur de Europa y Latinoamérica es la disponibilidad de mano de obra cualificada y multilingüe. En Madrid hay catorce Universidades con unos trescientos mil (300.000) estudiantes. Madrid concentra el mayor número de estudiantes de idiomas con el ochenta y seis con setenta y cinco por cien (86.75%) estudiando inglés, el diecisiete con cinco por cien (17.5%) estudiando francés y el uno con tres por cien (1.3%) alemán.

Tecnologías de la Información y las Comunicaciones: la Comunidad de Madrid concentra el cuarenta y seis por cien (46%) del mercado TIC español. Entre otras, una de las principales razones por las que la Comunidad de Madrid es considerada por las empresas de las TIC como ubicación ideal en Europa es la disponibilidad de mano de obra cualificada. En 2006 se graduaron cinco mil ochocientos once

(5.811) ingenieros en universidades madrileñas, dos mil seiscientos sesenta y seis (2.666) de los cuales en TIC. Existen actualmente más de cincuenta y cuatro mil (54.000) estudiantes de ingeniería. Así mismo, Madrid es la 2ª región europea en densidad de profesionales de telecomunicaciones.

5.5. El nuevo reto tecnológico, desafío de las humanidades

Por otra parte, sin intentar alejarnos de nuestro objetivo, y para concluir, podemos reforzar nuestras justificaciones desde otra perspectiva, de la siguiente forma:

La tecnología provoca una manera nueva de ver la medicina que aboca a una detección temprana de las enfermedades y a un tratamiento personalizado para cada paciente, a partir del conocimiento preciso de los procesos moleculares en las células, en el caso de tener que combatirlos (cáncer, las enfermedades cardiovasculares y el Alzheimer). Este es el caso de un prototipo que combina resonancia magnética (MR), un tipo de tomografía (PET) consigue una descripción del cerebro en dos aspectos: anatómico y psicológico, mostrando iniciales perturbaciones cognoscitivas.

¿Cabría plantearse aquí qué nos lleva a querer interrelacionar ambos conceptos (la demanda tecnológica y la oferta de las humanidades) en nuestras sociedades actuales? de ser así..., por una parte, las humanidades no sólo predisponen para la tolerancia de otras culturas, tal y como Nussbaum defiende; sino que, además, se trata de un conocimiento esencial, que no sólo debe entenderse patrimonio de la medicina molecular como área interdisciplinar de investigación cuyo mercado incluye segmentos como la prevención de enfermedades, el diagnóstico *in vitro* y *in vivo* y soluciones IT basadas en el conocimiento, tratamiento y atención al paciente; sino también, para desarrollar procesos que ayudan a mantener a la gente sana, a prevenir y favorecer la curación física, emocional y mental de las personas⁸⁰, o afrontar mejor su destino.

Una de las claves de esta justificación vendría por el lado de la necesidad de una adecuada gestión de las emociones: la empatía hacia los otros y sus situaciones; el miedo o temor ante lo desconocido y los otros desconocidos; el resentimiento y la intolerancia⁸¹ que, en el marco de las humanidades, algunas disciplinas son más dadas a ver y a manejar.

⁸⁰ Vid., datos a partir del artículo "Medicina molecular: revolución de los diagnósticos", en *Tendencias-Rev. SIEMENS en Vivo*, N° 36 Verano-2007, p. 4.

⁸¹ NUSSBAUM, M. C., *El ocultamiento de lo humano*, op. cit.

6. CONCLUSIONES

1. La educación superior debe contribuir a transformar a los estudiantes en ciudadanos libres, tolerantes, preparados y críticos que tienen en cuenta puntos de vista y referentes éticos, y que desarrollan la capacidad de participar en una cotidiana labor constructiva, contribuyendo al desarrollo humano. Un modelo de ciudadano, conectando con la idea de ciudadanía y autonomía del alumnado universitario.

2. En nuestro país –más allá de una simple conexión del alumnado, en calidad de contratante de ciertos servicios de formación o investigación y desarrollo–, ante un cierto distanciamiento de la sociedad en su conjunto respecto a lo que se hace en la universidad; y, también del aislamiento por parte de la universidad respecto de algunos de los retos sociales más necesarios; se apuesta por una universidad universal capaz de responder a la nueva sociedad global del conocimiento y a un cambio en el *modelo educativo* centrado en el aprendizaje y la competencia.

3. Vivir en democracia implica respetar el derecho de las personas a elegir estilos de vida con los que no estoy de acuerdo. El peligro que se cierne actualmente sobre la democracia si no hay una resistencia ante los avances del modelo de educación para la obtención de renta, nos sitúa ante planteamientos utilitaristas. De esta forma, se origina una oposición entre la defensa legítima de valores y principios y la defensa de privilegios, intereses propios o la simple indolencia.

4. La democracia necesita de las humanidades porque, priorizando lo material, actualmente prescindimos de la predisposición para nutrirla. Si bien, es la propia democracia la que, por otra parte, obvia los cambios radicales que se producen en la sociedad y afectan a los jóvenes, precipitando al sistema a generar ciudadanos instrumentalizados, carentes de un criterio propio para poder empatizar y enjuiciar.

5. Las humanidades, sin embargo, con el tipo de racionalidad que les caracteriza, contrarrestan la rentabilidad en términos económicos, encontrando su referente básico en la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico y de empatizar con los demás; de trascender las lealtades nacionales y de afrontar, como ciudadanos del mundo, otros problemas internacionales.

6. Las humanidades y las ciencias sociales, áreas del saber menos útiles para el mercado productivo y la empresa, desarrollan un papel importante en la vida del hombre dentro del ámbito de la universidad, la sociedad y la empresa.

7. En medio de una crisis educativa como la que preocupa a Nussbaum —dentro del contexto universitario norteamericano— y, también a otros intelectuales en Europa, desde nuestro actual Espacio Europeo de Educación Superior y el Área Europeo de Investigación; se ofrece no sólo una posición dialéctica sobre la dimensión de este cambio o dilema de nuestros días, sino abordar la idea que nos revela Nussbaum para realizar una búsqueda pragmática *que no se quede únicamente en una especulación intelectual*.

8. Del mismo modo que el tratamiento de cuestiones (en docencia o en investigación) sobre medio ambiente, sostenibilidad, innovación, globalidad, exige la aportación de diferentes profesionales (médicos, psicólogos, físicos, economistas, historiadores, etc.), tiene por finalidad integrar los conocimientos y hacer una auténtica universidad; el ámbito empresarial, al margen de integrar la responsabilidad social en su estrategia de negocio como una herramienta clave en su gestión, reconoce el impacto del desarrollo sostenible en la economía actual, conjugando rentabilidad de negocio con el valor de la reputación y de los intangibles, y estableciendo marcos de relación con todos los grupos de interés o *stakeholders* implicados.

9. La responsabilidad social actúa no sólo orientada a la gestión del gobierno corporativo y la gestión económica orientada al medio y largo plazo, sino también desde una gestión ética, social externa, social interna y ambiental; donde aparecen entidades de orden internacional relacionadas con el desarrollo sostenible que promulgan la acción responsable y sostenible de organizaciones tales como el Pacto Mundial, los Objetivos del Milenio, etc.

10. No podemos obviar que de manera incipiente, hoy asistimos a una empresa creativa e innovadora que además ocupa un papel importante en los mercados financieros y que puesta a engrosar esta creatividad innovadora, incorpora el talento como un valor añadido empresarialmente entendido, y también social.

11. Porque las humanidades también reclaman una *defensa moderna* de su permanencia y desarrollo centrada en el concepto de "rentabilidad social", que implica necesariamente tener en cuenta la demanda tecnológica y adaptarse a la transición que lleva implícito el progreso en términos de "rentabilidad económica" desde una perspectiva también creativa para la humanidad, donde no se reduce su "capacidad de imaginación" sino que, por el contrario, —dentro de la relación universidad-empresa— es considerada como un valor integrante del talento imprescindible, en tanto en cuanto comporta un valor añadido al desarrollo del mercado y también de una Universidad que tiene como principal cliente al conjunto de la sociedad.

12. Tal y como nos describe Pees-Barba, la mejor tradición de la Universidad europea debe combinarse con las nuevas visiones que nos llegan de América, pero sin renunciar a una universidad moderna que eficiente en su gestión y útil socialmente, trate áreas del saber y del conocimiento relacionadas, tal y como mantiene Pulido, con la cultura, los valores o la historia de la humanidad, sin descuidar los enfoques transdisciplinarios y las materias transversales que interrelacionan diferentes saberes, donde confluyen las humanidades y las ciencias evitando un genocidio cultural y humano, en la medida en que esto afecta al cultivo de la humanidad.