

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660

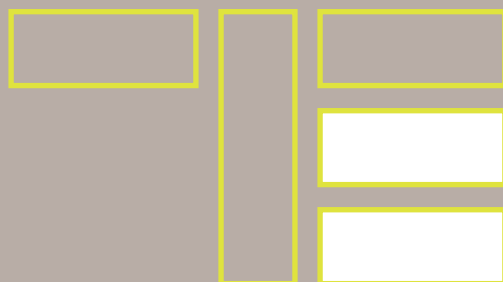
Vol. 34, 2, julio-diciembre, 2022

DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.2022342>

Revista semestral

# TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

REVISTA  
INTERUNIVERSITARIA



La Universidad en  
problemas

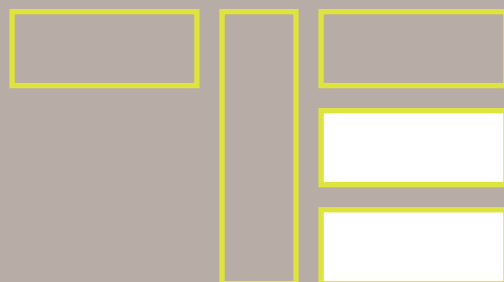
Ediciones Universidad  
Salamanca

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660  
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.2022342>  
Semestral journal

Vol. 34, 2, July-December, 2022

# TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

REVISTA  
INTERUNIVERSITARIA



The Troubled  
University

Ediciones Universidad  
Salamanca

# TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660 - DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.2022342>

CDU: 37.013 - IBIC: Educación; Pedagogía (JN) - BIC: Education (JN)

BISAC: EDUCATION / General (EDU000000)

Revista semestral. Vol. 34, 2, julio-diciembre, 2022

EDICIONES UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

EQUIPO DE REDACCIÓN

Editor: Fernando Gil Cantero (*Universidad Complutense de Madrid*, España)

Editor Adjunto: José Manuel Muñoz Rodríguez (*Universidad de Salamanca*, España)

Asistentes de Edición: Alberto Sánchez Rojo (*Universidad Complutense de Madrid*, España), Tania Alonzo Sainz (*Universidad Complutense de Madrid*, España), Judith Martín Lucas (*Universidad de Salamanca*, España)

Editor técnico: Iván Pérez Miranda (*Universidad de Salamanca*, España)

CONSEJO CIENTÍFICO

Laura Alonso Díaz (*Universidad de Extremadura*, España), Alberto Filipe Araújo (*Universidade do Minho*, Portugal), José Luis Álvarez Castillo (*Universidad de Córdoba*, España), Ana Ayuste (*Universidad de Barcelona*, España), María da Conceição Azevedo (*Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*, Portugal), Emanuele Balduzzi (*Istituto Universitario Salesiano de Venecia*, Italia), Robert H. Beck (*University of Minnesota*, Estados Unidos), Antonio Bernal Guerrero (*Universidad de Sevilla*, España), Joao Boavida (*Universidade de Coimbra*, Portugal), Nicholas Burbules (*University of Illinois*, Estados Unidos), Pilar Casares García (*Universidad de Granada*, España), Mariagrazia Contini (*Università di Bologna*, Italia), Pilar Ezquerro Muñoz (*Universidad de Cantabria*, España), Maria das Dores Formosinho (*Universidade Portucalense Infante D. Henrique*, Portugal), Amanda Fulford (*Edge Hill University*, United Kingdom), Lorenzo García Aretio (*Universidad Nacional de Educación a Distancia*, España), Joaquín García Carrasco (*Universidad de Salamanca*, España), Ángel García Del Dujo (*Universidad de Salamanca*, España), Mario Gennari (*Università degli Studi di Genova*, Italia), Annachiara Gobbi (*Primary School of the Romano Bruni Institute in Padova*, Italia), Vicent Gozávez Pérez (*Universidad de Valencia*, España), María Ángeles Hernández Prados (*Universidad de Murcia*, España), Ana Cecilia Hirsch Adler (*Universidad Nacional Autónoma de México*, México), Naomi Hodgson (*Edge Hill University*, Reino Unido), Marina Jodra Chuan (*Universidad Complutense de Madrid*, España), Gonzalo Jover Olmeda (*Universidad Complutense de Madrid*, España), Mar Lorenzo Moledo (*Universidad de Santiago de Compostela*, España), Rebecca Mace (*University College of London*, Reino Unido), Elena Madrussan (*Università di Torino*, Italia), Lavinia Marin (*Katholieke Universiteit Leuven*, Belgium), Miquel Martínez Martín (*Universidad de Barcelona*, España), Jan Masschelein (*Katholieke Universiteit Leuven*, Bélgica), Elías Jesús Mejía Mejía (*Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, Perú), Gladys Mermosa Molina (*Universidad de Alicante*, España), Ramón Mínguez Vallejos (*Universidad de Murcia*, España), España), María del Carmen Pereira Domínguez (*Universidad de Vigo*, España), Cruz Pérez Pérez (*Universidad de Valencia*, España), Sara Ramos Zamora (*Universidad Complutense de Madrid*, España), Marta Ruíz Corbella (*Universidad Nacional de Educación a Distancia*, España), Paul Smeyers (*Université Gent*, Bélgica), Giancarla Sola (*Università di Genova*, Italia), Paul Standish (*University of London*, Reino Unido), Bianca Thoilliez Ruano (*Universidad Autónoma de Madrid*, España), Susana Torio López (*Universidad de Oviedo*, España), José Manuel Touriñán López (*Universidad de Santiago de Compostela*, España), Julio Vera Vila (*Universidad de Málaga*, España).



*Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* se fundó en el año 1986. Es una revista académica de Pedagogía que publica trabajos originales de investigación, específicamente, desde una perspectiva y metodología teórica de la educación, con el objetivo de aportar conocimientos pedagógicos a investigadores y profesionales que permitan mejorar, mediante una discusión crítica fundamentada, la descripción, explicación, comprensión y aplicación del pensamiento y la acción educativos.

*Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* está indexada en ESCI/WoS desde diciembre de 2016. En Scopus es Q2 en Educación. En 2009 obtuvo el Sello de Calidad FECYT, y lo ha renovado en 2013, 2016, 2019 y 2021. Está presente en las plataformas de evaluación: DOAJ, Latindex, CARHUS Plus, Dialnet Métricas, ERIH PLUS, CIRC, DICE, RECYT (Sello de calidad FECYT-MEC). Y en los sistemas de clasificación de revistas: CSIC-ISOC; RESH; MIAR. Figura, entre otras, en las siguientes bases de datos de su especialidad: Educational Research Abstracts (ERA), DIALNET, Iresie, Pascal y Francis, Psycodoc, Dulcinea y SHERPA/ROMEO.

EDICIONES UNIVERSIDAD DE SALAMANCA  
Plaza San Benito, 23. Palacio de Solís - 37002 Salamanca (España)  
Fax: 923 29 45 03. Correo-e: [usal@usal.es](mailto:usal@usal.es)

FOTOCOMPOSICIÓN: Publicaciones Académicas - D. LEGAL: S. 841-1991

IMPRESIÓN EN PAPEL BAJO DEMANDA: <https://doi.org/10.14201/teri.2022342>

Ni la totalidad ni parte de esta revista puede reproducirse con fines comerciales sin permiso escrito de Ediciones Universidad de Salamanca. A tenor de lo dispuesto en las calificaciones Creative Commons CC BY-NC-ND y CC BY, se puede compartir (copiar, distribuir o crear obras derivadas) el contenido de esta revista, según lo que se haya establecido para cada una de sus partes, siempre y cuando se reconozca y cite correctamente la autoría (BY), siempre con fines no comerciales (NC) y sin transformar los contenidos ni crear obras derivadas (ND).



CC BY-NC-ND



CC BY

## Evaluadores de la revista del año 2021-2022 y tasa de rechazo

En la plataforma digital de *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* se recibieron desde abril de 2021 a abril de 2022 un total de 142 artículos. De los cuales, durante 2022, han sido publicados 23 con una tasa de rechazo del 84 %. El proceso de evaluación de los artículos ha sido doblemente anónimo, con participación de 55 revisores. El 33 % de los revisores pertenece a instituciones científicas extranjeras.

Abreu-Valdivia, Omar ( <i>Universidad Técnica del Norte, Ecuador</i> )	Escámez Ruíz, Juan ( <i>Universidad Católica de Valencia, España</i> )
Alonso Sainz, Tania ( <i>Universidad Complutense de Madrid, España</i> )	Esteban Bara, Francisco ( <i>Universidad de Barcelona, España</i> )
Altuna Urdin, Jon ( <i>Universidad del País Vasco, España</i> )	Esteban Ortega, Joaquín ( <i>Universidad Europea Miguel de Cervantes, España</i> )
Barrio Maestre, José María ( <i>Universidad Complutense de Madrid, España</i> )	G. Amilburu, María ( <i>Universidad Nacional de Educación a Distancia, España</i> )
Calderón Cockburn, Julio ( <i>Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú</i> )	Gajardo Asbún, Karen ( <i>Universidad Católica del Maule, Chile</i> )
Cámara Estrella, África María ( <i>Universidad de Jaén, España</i> )	García-Gómez, Blanca ( <i>Universidad de Valladolid, España</i> )
Campos Cusati, Iracema ( <i>Universidad de Pernambuco, Brasil</i> )	García Gutiérrez, Juan ( <i>Universidad Nacional de Educación a Distancia, España</i> )
Castro-Martínez, Andrea ( <i>Universidad de Málaga, España</i> )	Godoy Zúñiga, María Elena ( <i>Universidad de Especialidades Espíritu Santo, Ecuador</i> )
Choque Aliaga, Osman Daniel ( <i>Albert-Ludwig-Universität Freiburg, Alemania</i> )	González Villanueva, Leonor ( <i>Universidad Autónoma del Estado de México, México</i> )
Córdoba-Alcaide, Francisco ( <i>Universidad de Córdoba, España</i> )	Huerta-Riveros, Patricia ( <i>Universidad del Bío-Bío, Chile</i> )
Deroncele Acosta, Ángel ( <i>Universidad San Ignacio de Loyola, Cuba</i> )	Jáspez, Juan Francisco ( <i>Universidad de Sevilla, España</i> )
Díaz Morilla, Pablo ( <i>Universidad de Málaga, España</i> )	Jiménez García, Jorge Iván ( <i>Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia</i> )
Egido Gálvez, Inmaculada ( <i>Universidad Complutense de Madrid, España</i> )	

- Jimenez-Jimenez, Joxe (*Universidad del País Vasco*, España)
- Jodra Chuan, Marina (*Universidad Complutense de Madrid*, España)
- López Gómez, Ernesto (*Universidad Nacional de Educación a Distancia*, España)
- Árquez Delgado, Dora Lilia (*Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca"*, Cuba)
- Martín-Lucas, Judith (*Universidad de Salamanca*, España)
- Martín Ramallal, Pablo (*Centro Universitario San Isidoro*, España)
- Meza Rueda, José Luis (*Pontificia Universidad Javeriana*, Colombia)
- Millan Ghisleri, Elda (*Universidad Villanueva*, España)
- Morales, Marcelo (*Universidad de la República*, Uruguay)
- Moreno Aponte, Rodrigo (*Universidad de Málaga*, España)
- Montesó-Ventura, Jorge (*Centre d'Estudis Antropològics*, València, España)
- Murga Menoyo, María Ángeles (*Universidad Nacional de Educación a Distancia*, España)
- Narodowski, Mariano (*Universidad Torcuato Di Tella*, Argentina)
- Orozco Gómez, Martha Lucía (*Universidad de Burgos*, España)
- Pallarés-Domínguez, Daniel (*Universitat Jaume I de Castelló*, España)
- Pattier, Daniel (*Universidad Complutense de Madrid*, España)
- Pérez Guerrero, Javier (*Universidad Internacional de la Rioja*, España)
- Pérez Zafrilla, Pedro Jesús (*Universidad de Valencia*, España)
- Prats, Enric (*Universitat de Barcelona*, España)
- Reyero García, David (*Universidad Complutense de Madrid*, España)
- Ross, E. Wayne (*University of British Columbia*, Canada)
- Sánchez, Gerardo I. (*Universidad Católica del Maule*, Colombia)
- Sánchez Antonio, Juan Carlos (*Universidad Nacional Autónoma de México*, México)
- Sánchez Rojo, Alberto (*Universidad Complutense de Madrid*, España)
- Santos Gómez, Marcos (*Universidad de Granada*, España)
- Sanz Leal, María (*Universidad de Burgos*, España)
- Thoilliez, Bianca (*Universidad Autónoma de Madrid*, España)
- Valdivielso Navarro, Joaquín (*Universidad de las Islas Baleares*, España)
- Vázquez Verdera, Victoria (*Universidad de Valencia*, España)
- Vélez Vega, Jorge (*Universidad Autónoma de Querétaro*, México)

## **Informes de evaluación**

### CRITERIOS DE EVALUACIÓN

(Cada apartado se valora de 1 a 10)

1. Adecuación del título al contenido del trabajo
2. Estructura y contenido del resumen y palabras clave
3. Estructura, organización y desarrollo del artículo
4. Interés y originalidad en el tratamiento del tema
5. Referencias bibliográficas: relevancia y actualidad
6. Antecedentes: revisión de la literatura
7. Metodología del trabajo
8. Resultados y conclusiones: aportación al conocimiento científico
9. Aspectos formales: redacción, claridad, rigor conceptual
10. Valoración global

### VALORACIÓN FINAL

- A) Publicable tal como está (corrigiendo algún aspecto de forma señalado)
- B) Publicable, con las correcciones y mejoras señaladas
- C) No publicable, por las razones señaladas

MODIFICACIONES, CORRECCIONES, SUGERENCIAS (en caso de A o B)

FUNDAMENTOS DE LA RESOLUCIÓN (en caso de C)

ANOTACIONES PARA EL DIRECTOR, de uso exclusivo

## EVALUATION PROTOCOL

1. The relevance of the title with respect to content of the article
2. The structure and content of the summary and keywords
3. The structure, organisation and development of the article
4. Appeal and originality of the exploration of the theme
5. Bibliographic references: relevance and recency
6. Antecedents: a revision of the corresponding literature
7. Work methodology
8. Results and conclusions: contribution to scientific knowledge
9. Formal aspects: redaction, clarity, rigour, concept
10. Overall evaluation

## FINAL EVALUATION

- A) Ready for publication (with minor changes)
- B) Publishable with corrections and suggested improvements
- C) Not publishable, for reasons indicated

MODIFICATIONS, CORRECTIONS AND SUGGESTIONS (in the event of A or B)

REASON FOR THE DECISION (in the event of C)

ANNOTATIONS FOR THE DIRECTORY, for exclusive use

# TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660 - DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.2022342>

CDU: 37.013 - IBIC: Educación; Pedagogía (JN) - BIC: Education (JN)

BISAC: EDUCATION / General (EDU000000)

Revista semestral. Vol. 34, 2, julio-diciembre, 2022

## ÍNDICE

### Monográfico: La Universidad en problemas

Amanda FULFORD, <i>La universidad como alborotadora</i> .....	1-22
Francisco ESTEBAN BARA, <i>Extravíos de la formación universitaria contemporánea</i> .....	23-41
Diego S. GARROCHO SALCEDO, <i>La universidad como propósito. Una misión para nuestra institución</i> .....	43-61
José María BARRIO MAESTRE, <i>La verdad sigue siendo muy importante, también en la universidad</i> .....	63-85
Lavinia MARIN, <i>Pedir más a la universidad en línea. ¿Podemos pensar juntos estando separados por una pantalla?</i> .....	87-108
François VALLAEYS y Juliana ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ, <i>El problema de la responsabilidad social de la universidad</i> .....	109-139
Victoria VÁZQUEZ-VERDERA y Juan ESCÁMEZ-SÁNCHEZ, <i>Universidad y sostenibilidad social desde la ética del cuidado</i> .....	141-158
Juan GARCÍA-GUTIÉRREZ y Marta RUIZ-CORBELLA, <i>La idea de universidad desde un enfoque humanista: la contribución del aprendizaje-servicio como filosofía de la educación superior</i> .....	159-176

### Artículos

Gregorio LURI, <i>Lo que permanece en educación</i> .....	177-188
Pablo Javier ORTEGA-RODRÍGUEZ, <i>De la realidad extendida al metaverso: una reflexión crítica sobre las aportaciones a la educación</i> .....	189-208
Pedro Moisés ARAMENDI JÁUREGUI, Itziar REKALDE-RODRÍGUEZ y Esther CRUZ IGLESIAS, <i>Las ciudades educadoras ante la segregación escolar: caminando hacia el desarrollo sostenible</i> .....	209-235
Macarena VERÁSTEGUI MARTÍNEZ y Jorge ÚBEDA GÓMEZ, <i>El papel del conocimiento en la agencia docente: un modelo teórico de comprensión</i> .....	237-255

### Recensiones

Santos Guerra, M. A. (2020). <i>¿Para qué servimos los pedagogos? El valor de la educación</i> EDUARDO S. VILA MERINO .....	257-261
Ayudar a pensar y a convivir. Comentarios a la reseña de Eduardo S. Vila Merino sobre <i>¿Para qué servimos los pedagogos? El valor de la educación</i> MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA .....	262-264
Barnett, R., & Fulford, A. (Eds.). (2020). <i>Philosophers on the University. Reconsidering Higher Education</i> FRANCISCO ESTEBAN BARA .....	265-267
Frank, D. J., & Meyer, J. W. (2020). <i>The University and the Global Knowledge Society</i> MARÍA JOSÉ IBAÑEZ AYUSO .....	268-271
Esteban Bara, F. (2021). <i>Cbistes de Eugenio para repensar la universidad</i> MARC PALLARÉS PIQUER .....	272-273
Gargallo López, B., y Pérez Pérez, C. (Coords.) (2021). <i>Aprender a aprender, competencia clave en la sociedad del conocimiento. Su aprendizaje y enseñanza en la universidad.</i> MARTA RUIZ-CORBELLA .....	274-277
Santos, M. A., Lorenzo Moledo, M., y Mella Núñez, Í. (2020). <i>El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes</i> ROCÍO NICOLÁS LÓPEZ .....	278-281
Escámez-Sánchez, J., y Peris-Cancio, J.-A. (2021). <i>La Universidad del siglo XXI y la sostenibilidad social</i> VICENT GOZÁLVEZ .....	282-284
Vega González, M. <sup>a</sup> (2020). <i>Creando comunidades de aprendizaje en la universidad: Una propuesta de formación experiencial</i> MARÍA ÁLVAREZ-COUTO .....	285-287
Biesta, G. (2022). <i>World-Centred Education. A view for the present</i> MARÍA CASAS BAÑARES .....	288-291



# TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660 - DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.2022342>

CDU: 37.013 - IBIC: Educación; Pedagogía (JN) - BIC: Education (JN)

BISAC: EDUCATION / General (EDU000000)

Biannual journal. Vol. 34, 2, July-December, 2022

## TABLE OF CONTENTS

### Monograph: The Troubled University

Amanda FULFORD, <i>The University as Troublemaker</i> .....	1-22
Francisco ESTEBAN BARA, <i>Misplaces of The Contemporary University Education</i> .....	23-41
Diego S. GARROCHO SALCEDO, <i>The University as Purpose: A Mission for Our Institution</i> .....	43-61
José María BARRIO MAESTRE, <i>The Truth is Still Very Important, Also in The University</i> .....	63-85
Lavinia MARIN, <i>Asking More from the Online University. Can we Think Together While Separated by a Screen?</i> .....	87-108
François VALLAEYS & Juliana ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ, <i>The Problem of The University's Social Responsibility</i> .....	109-139
Victoria VÁZQUEZ-VERDERA & Juan ESCÁMEZ-SÁNCHEZ, <i>University and Social Sustainability from Care Ethics</i> .....	141-158
Juan GARCÍA-GUTIÉRREZ & Marta RUIZ-CORBELLA, <i>The Idea of University from a Humanist Approach: The Contribution of Service-Learning as a Philosophy of Higher Education</i> .....	159-176

### Articles

Gregorio LURI, <i>What Remains in Education</i> .....	177-188
Pablo Javier ORTEGA-RODRÍGUEZ, <i>From Extended Reality to The Metaverse: A Critical Reflection on Contributions to Education</i> .....	189-208
Pedro Moisés ARAMENDI JAUREGUI, Itziar REKALDE-RODRÍGUEZ & Esther CRUZ IGLESIAS, <i>Educating Cities Faced with School Segregation: Walking Towards Sustainable Development</i> .....	209-235
Macarena VERÁSTEGUI MARTÍNEZ & Jorge ÚBEDA GÓMEZ, <i>The Role of Knowledge in Teacher Agency: A Theoretical Model for Understanding</i> .....	237-255

### Book Reviews

Santos Guerra, M. A. (2020). <i>¿Para qué servimos los pedagogos? El valor de la educación</i> EDUARDO S. VILA MERINO .....	257-261
Ayudar a pensar y a convivir. Comentarios a la reseña de Eduardo S. Vila Merino sobre <i>¿Para qué servimos los pedagogos? El valor de la educación</i> MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA .....	262-264
Barnett, R., & Fulford, A. (Eds.). (2020). <i>Philosophers on the University. Reconsidering Higher Education</i> FRANCISCO ESTEBAN BARA .....	265-267
Frank, D. J., & Meyer, J. W. (2020). <i>The University and the Global Knowledge Society</i> MARÍA JOSÉ IBAÑEZ AYUSO .....	268-271
Esteban Bara, F. (2021). <i>Cbistes de Eugenio para repensar la universidad</i> MARC PALLARÈS PIQUER .....	272-273
Gargallo López, B., y Pérez Pérez, C. (Coords.) (2021). <i>Aprender a aprender, competencia clave en la sociedad del conocimiento. Su aprendizaje y enseñanza en la universidad.</i> MARTA RUIZ-CORBELLA .....	274-277
Santos, M. A., Lorenzo Moledo, M., y Mella Núñez, Í. (2020). <i>El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes</i> ROCÍO NICOLÁS LÓPEZ .....	278-281
Escámez-Sánchez, J., y Peris-Cancio, J.-A. (2021). <i>La Universidad del siglo XXI y la sostenibilidad social</i> VICENT GOZÁLVEZ.....	282-284
Vega González, M. <sup>a</sup> (2020). <i>Creando comunidades de aprendizaje en la universidad: Una propuesta de formación experiencial</i> MARÍA ÁLVAREZ-COUTO.....	285-287
Biesta, G. (2022). <i>World-Centred Education. A view for the present</i> MARÍA CASAS BAÑARES.....	288-291



## LA UNIVERSIDAD COMO ALBOROTADORA

### *The University as Troublemaker*

Amanda FULFORD

*Edge Hill University. Reino Unido.*

*[fulforda@edgehill.ac.uk](mailto:fulforda@edgehill.ac.uk)*

*<https://orcid.org/0000-0002-5063-0022>*

Fecha de recepción: 29/11/2021

Fecha de aceptación: 14/02/2022

Fecha de publicación en línea: 01/07/2022

**Cómo citar este artículo:** Fulford, A. (2022). La universidad como alborotadora. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 1-22. <https://doi.org/10.14201/teri.27819>

#### RESUMEN

Este artículo comienza considerando las afirmaciones de que, en muchos aspectos, el sector universitario tiene problemas y que hay una variedad de posibles razones para que se dé esta circunstancia. Basándose en las nociones etimológicas de la palabra inglesa «trouble» (problema o dificultad), el artículo sugiere que podemos situar la universidad de forma muy diferente: podemos verla no como una institución *con* problemas, sino más bien como un lugar que crea problemas y que agita la mente. Es una alborotadora. Sostiene que la universidad es, *ipso facto*, un lugar para la agitación y la perturbación de las mentes de tres maneras distintas. En primer lugar, partiendo de la idea del filósofo estadounidense Stanley Cavell sobre la expresión apasionada, considera el lugar donde se imparten las clases magistrales y explora cómo, en el encuentro de esta forma pedagógica, la universidad es una alborotadora. En segundo lugar, apoyándose en las ideas de Cavell sobre la invitación al diálogo, el artículo ofrece un relato extenso de la universidad cívica y, al hacerlo, muestra cómo esta institución es una alborotadora política. En tercer lugar, se basa en la evocadora novela de John Williams, *Stoner* (1965), para demostrar cómo, a través de las relaciones entre el profesor y el alumno, la universidad puede ser vista como una institución que alborota a las personas. El artículo concluye con el esbozo de dos relatos influyentes

sobre la manera en que los académicos y los alumnos pueden sobrevivir y prosperar en la universidad, dadas las presiones cada vez más evidentes en el sector. Muestra que ambas cuestiones son problemáticas, y que la esperanza para la universidad, y para la reimaginación de su propósito como alborotadora, puede encontrarse en la propia cotidianidad de las formas en que hablamos entre nosotros.

*Palabras clave:* universidad; problema; alborotadora; agitación; compromiso; crisis; esperanza; transformación.

## ABSTRACT

This paper begins by considering the claims that in many ways, the university sector is in trouble, and that there are a variety of potential reasons for this state of affairs. Drawing on the etymological insights of the word 'trouble', the paper suggests that we can situate the university very differently: we can see it not as an institution *in* trouble, but rather as a place that troubles and that agitates the mind. It is a troublemaker. It argues that the university is – *ipso facto* – a place for the agitation and troubling of minds in three distinct ways. First, drawing on the American philosopher, Stanley Cavell's, idea of passionate utterance, it considers the place of the lecture, and explores how in the encounter of this pedagogical form, the university is a troublemaker. Second, in drawing on Cavell's ideas of invitation to dialogue, the paper offers a thick account of the civic university, and by doing this, shows how the university is a political troublemaker. Third, it draws on John Williams' evocative (1965) novel, *Stoner*, to demonstrate how – through the relationships between lecturer and student – the university can be seen as personal troublemaker. The paper concludes by outlining two influential accounts of the way that academics and students can survive and flourish in the university given the pressures that are increasingly evident in the sector. It shows how these are both problematic, and that hope for the university – and for re-imagining its purpose as troublemaker – can be found in the very ordinariness of the ways in which we talk together.

*Keywords:* university; trouble; troublemaker; agitation; engagement; crisis; hope; transformation.

## 1. LA UNIVERSIDAD CON PROBLEMAS

Al hojear los titulares del periódico o al ver o escuchar el creciente número de noticias y medios de comunicación, no cuesta mucho encontrar relatos preocupantes sobre el estado de nuestras universidades contemporáneas, y sobre el sistema de educación superior en general.<sup>1</sup> Muchos de estos titulares que subrayan la decadencia de la universidad están vinculados a dos grandes crisis: por un lado,

1. Se trata de una perspectiva particularmente asociada al contexto anglófono, pero que plantea problemas en Europa, y más allá.

los efectos prolongados de la quiebra de 2008 de *Lehman Brothers Holdings* en los Estados Unidos, que dieron lugar a la aparición de una crisis financiera mundial, y, por otro lado, la pandemia más reciente de la COVID-19.

Los problemas señalados en el sector de la educación superior no se limitan a una región geográfica concreta, sino que son cada vez más globales. En Europa, la tendencia hacia una mayor cooperación entre los Estados miembros, como se observa, por ejemplo, en el Plan Bolonia iniciado en 1999 para trabajar a favor de sistemas de educación superior más coherentes y comparables, y en la idea de 2021 de crear un Espacio Europeo de Educación para aumentar el acceso a la educación terciaria y establecer una red de universidades europeas<sup>2</sup>, ha llevado a que cada uno de los países esté más expuesto, no solo a posibles beneficios significativos, sino también a problemas compartidos. Un análisis de la Asociación de Universidades Europeas (EUA, 2020) sugiere que todavía se sienten los importantes recortes presupuestarios a la educación superior en toda Europa que siguieron a la crisis financiera que empezó en 2008. En su Informe del Observatorio de Financiación Pública, basado en los datos recogidos de las asociaciones nacionales de universidades miembros durante el segundo semestre de 2020 (Pruvot *et al.*, 2021), la EUA señala que todavía hay estadísticas preocupantes que exponen cómo la recuperación de la crisis financiera mundial avanza de manera desigual en los Estados miembros europeos. Citan el caso extremo de Irlanda, donde, a pesar del fuerte crecimiento del número de estudiantes, se han producido graves recortes en la financiación (p. 20). El informe pone de manifiesto cómo Lituania, Rumanía y Eslovaquia han perdido más de un tercio de su población estudiantil de educación superior, con el probable efecto negativo concomitante en el progreso socioeconómico (p. 42). Además, revela que, en cuatro de sus asociaciones nacionales de universidades miembros, el crecimiento de la financiación de la educación superior ha disminuido a pesar del aumento en el número de estudiantes entre 2008 y 2019 (p. 20). Los efectos acumulativos de estos cambios financieros son percibidos como un impacto negativo en la capacidad de las universidades para ofrecer tanto graduados altamente cualificados como una investigación líder a nivel mundial (Ritzen, 2015). En 2019, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) publicó su primer informe exhaustivo en una década sobre el rendimiento de los sistemas de educación superior en todos sus miembros (OCDE, 2019). Este informe se publicó en el contexto de la preocupación generalizada por el funcionamiento de la educación superior en un panorama político rápidamente cambiante. Este documento resaltó las dificultades que tienen las instituciones para ampliar el acceso y la participación en la educación

2. Véase Comisión Europea. (2021). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité Europeo de las Regiones relativa a la consecución del Espacio Europeo de Educación de aquí a 2025. [SWD(2020) 212 final] Bruselas: Comisión Europea. [En línea] Disponible en <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/communication-european-education-area.pdf>

superior y, al mismo tiempo, limitar los costes, garantizar la pertinencia curricular y mantener la alta calidad de la oferta. Sus conclusiones muestran que, aunque se produjo un notable aumento del gasto de los hogares en los costes asociados a la educación superior, más de una quinta parte de los que entraron en el sector abandonaron los estudios sin haber obtenido ningún tipo de titulación. También se obtuvieron resultados preocupantes en relación con el acceso y los resultados: los estudiantes procedentes de familias cuyos padres no habían cursado una educación universitaria tenían entre un 40 % y un 60 % menos de probabilidades de iniciar unos estudios de grado, y un preocupante 30 % de los estudiantes matriculados abandonaban los estudios superiores sin las competencias de lectura y escritura necesarias para procesar incluso información medianamente compleja.

No es de extrañar por tanto que, con la aparición del virus de la COVID-19 que la Organización Mundial de la Salud declaró emergencia de salud pública de interés internacional en enero de 2020, y posteriormente pandemia el 11 de marzo de 2020, los sistemas de educación superior, aún en frágil recuperación por la crisis financiera mundial de hace poco más de una década, se enfrentaran a una nueva situación grave y persistente. En Inglaterra se publicaron inquietantes titulares en los periódicos, y la *British Broadcasting Corporation* (BBC) anunció que, sin un rescate gubernamental, trece universidades se enfrentaban a una perspectiva muy real de insolvencia (BBC, 2020a). La enseñanza tuvo que pasar a la modalidad en línea debido a las medidas de confinamiento en los diferentes países, y las universidades se vieron obligadas a realizar grandes inversiones en tecnología para que los estudiantes pudieran seguir participando en la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, como subrayó una evaluación del estado de la educación superior un año después de la pandemia de la COVID-19, muchas instituciones no tenían suficiente tiempo, ni experiencia, en esta nueva forma de impartir la enseñanza para garantizar el éxito (OCDE, 2021). El repentino cambio a la modalidad en línea repercutió de forma diferente en las distintas áreas disciplinarias, siendo los estudios de artes escénicas, ciencias y tecnología, y los que requieren prácticas profesionales y la observación de la práctica, los más afectados. La capacidad de las universidades para avanzar en los programas de investigación se vio afectada por el cierre de los laboratorios y la imposibilidad prácticamente de colaborar a nivel internacional debido a las severas restricciones de viaje. Las universidades, muchas de las cuales dependían cada vez más de los importantes ingresos de las tasas de los alumnos internacionales, experimentaron una disminución muy importante en la movilidad de estos estudiantes (EUA, 2020; OCDE, 2021), y el *Times Higher Education* informó en febrero de 2021 de que las solicitudes de la Unión Europea a las universidades del Reino Unido habían sufrido un dramático descenso del 40 % (THE, 2021).

Si bien se puede argumentar que los efectos de estas grandes crisis son inevitables, existe una corriente de opinión pública negativa más general y persistente en relación con el papel y el valor de las universidades contemporáneas. A menudo esto

se refleja en titulares negativos en la prensa popular cuando surgen determinadas historias. A modo de ejemplo, y como parece que ocurre cada año, se produce un clamor cuando se publican los resultados de los exámenes y hay mucha prisa por llenar las plazas universitarias, cuando la educación superior, sobre todo en países como el Reino Unido donde el nivel de las tasas de matriculación ha sido rotundamente criticado, no representa una relación calidad-precio (BBC, 2020b). A medida que las influencias del mercado impregnan y moldean el sector, con un aumento en la carga de trabajo por la reducción de costes, un aumento de las expectativas y las demandas de los estudiantes como consumidores, y con lo que a menudo se percibe como amenazas a la libertad de cátedra, los medios de comunicación informan de que los niveles de estrés y mala salud mental entre los académicos están aumentando (*The Guardian*, 2019). Relacionado con esto, los titulares señalan un aumento del número de personal que abandona el sector en el Reino Unido a causa del Brexit (*The Independent*, 2019) y en los Estados Unidos debido a las preocupaciones por las prácticas laborales después de la COVID-19 (*Chronicle of Higher Education*, 2021).

## 2. EL DIAGNÓSTICO DE LA ENFERMEDAD: CONSOLIDACIÓN Y AGITACIÓN

Podemos tener la tentación de pensar que es solo en la prensa popular donde encontramos relatos preocupantes sobre el estado de la educación superior contemporánea, puesto que la prensa utiliza cualquier oportunidad para aprovecharse de una buena historia que vende. Pero esto supondría ignorar un creciente cuerpo de literatura académica y especializada que busca exponer los males percibidos del sector de la educación superior. Ya en la década de 1990, en un sector en el que las universidades eran grandes empresas impulsadas por las fuerzas del mercado, y en el que los márgenes de beneficio eran mucho más importantes que el pensamiento y la búsqueda del conocimiento, la cultura de excelencia se articulaba en la provocadora afirmación de que la universidad estaba en ruinas (Readings, 1997). En 2005, Mary Evans, reflexionando sobre sus experiencias de trabajo en una universidad británica a finales del siglo XX, anunció la muerte del pensamiento y la muerte de la Universidad. Afirmaba que no escribía por el deseo de recordar una época dorada de la educación superior, un sentimiento de nostalgia por una cultura perdida, sino por el temor al futuro, uno en el que «las universidades [son]... instituciones que solo sirven a un amo muy mezquino: el estado burocrático racional» (Evans, 2005, p. 3). Y en 2018, en una penetrante crítica de la incursión de las ideologías del mercado en la educación superior, John Smyth hizo una apasionada defensa del propósito verdaderamente educativo de la universidad en medio de lo que denominó «liderazgo zombi», una cultura que celebra a las estrellas del *rock* académico, y la implacable marcha de la ideología neoliberal (Smyth, 2018).

De diferentes formas, estos relatos sobre la educación superior contemporánea tratan de dar un diagnóstico, es decir, de poner nombre al problema. Algunos señalan la excesiva regulación del sector y la forma en que el control político y financiero de las universidades les ha quitado la autonomía, no solo en relación con la oferta

curricular, sino también con la libertad pedagógica. La presión para aumentar la oferta de estudios de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (asignaturas STEM), con el fin de atender las necesidades de la economía y abordar el déficit de competencias, se ha producido en detrimento de los estudios de arte y humanidades. Esto sugiere un descenso de la capacidad de autonomía de las universidades para gestionar sus asuntos en un régimen de creciente regulación (Ritzen, 2015). Asimismo, se considera que los estudios de grado que requieren la obtención posterior de la cualificación y acreditación profesionales (Medicina, Odontología, Derecho, Ingeniería, Contabilidad y similares) tienen especial valor, y que sus graduados tienen una gran probabilidad de ser contratados. Esto permite a los reguladores y a los gobiernos juzgarlos como estudios con una buena relación calidad-precio. Pero este razonamiento ha dado lugar a cambios más sutiles, e insidiosos, en la percepción del «valor» de los estudios de grado, llevando a lo que se ha denominado la «crisis epistemológica del significado y el valor de las humanidades y las ciencias sociales» (Doidge *et al.*, 2020, p. 1126). Posteriormente, la prensa popular se ha hecho eco de la preocupación de los ministros de gobierno por el hecho de que algunas titulaciones (de artes y humanidades) no contribuyen a mejorar las oportunidades de los estudiantes en la vida (*The Telegraph*, 2020), y se han generalizado las acusaciones de «atontamiento».

Son muchos los síntomas de esta enfermedad. Algunos señalan la preocupación de los altos dirigentes universitarios por la captación y retención de los estudiantes para garantizar las fuentes de ingresos, y el creciente número de formas innovadoras con las que las universidades tratan de superar a sus competidores, llenar las plazas de sus carreras y atraer a los estudiantes internacionales (Lomer *et al.*, 2018). Otros apuntan a lo que a menudo parece una obsesión con la posición en la tabla de clasificación, y con las métricas que impulsan gran parte de la política y la práctica en la educación superior y que «pueden ser utilizadas como un vehículo para la humillación..., causando terror a todos aquellos implicados» (Heffernan y Heffernan, 2018, p. 29). La aparente alineación de la educación superior con el servicio a la economía a través de la producción de graduados altamente cualificados para cubrir el déficit de competencias es, para muchos, otro síntoma de un sector que ha cambiado en lo fundamental en lo que respecta a su finalidad. Este cambio se ve en cómo algunas áreas de enseñanza se han sometido a escrutinio no solo en términos de su relación calidad-precio percibida (Wilkinson y Wilkinson, 2020), sino también en términos de su pertinencia y necesidad (Moran, 2021). Este tipo de cambio, impulsado, al menos en parte, por la presión de los organismos gubernamentales y los reguladores, ha dado lugar a diferentes y mayores exigencias y expectativas de la experiencia en la educación superior (Fulford, 2016a). Todos estos síntomas son, de diferentes maneras, ejemplos de la influencia del mercado y del paso de una economía de mercado a una sociedad de mercado (Sandel, 2016).



### 3. ETIMOLOGÍA: LA AGITACIÓN DE LA MENTE

Al parecer, la universidad tiene problemas. Pero, ¿qué es lo que está en juego al hacer esta afirmación, y qué implica realmente el término inglés que estamos utilizando para problema, «trouble»? Recurrir a la etimología de la lengua que utilizamos a menudo puede ser útil. A veces, provoca una profunda alteración de nuestra comprensión cotidiana de una palabra, y la ruptura abre nuevas formas de pensar y comprender.

La palabra inglesa «trouble», del francés antiguo *truble* o *torble*, tiene una connotación de agitación o perturbación emocional. En el siglo XV, el término «trouble» pasó a estar asociado a una preocupación o un motivo de inquietud y, en la década de 1550, al hecho de tener relaciones desfavorables con las autoridades. Pero su uso en el siglo XIII se refiere específicamente a la «agitación de la mente».<sup>3</sup> Lo que esto nos brinda es una manera muy diferente de entender la relación entre la universidad y la noción de problema. Sugiero que ofrece un cambio radical que da la vuelta a las cosas. Partiendo de este conocimiento etimológico, podemos situar la universidad de forma muy diferente: podemos verla no como una institución *con* problemas, sino más bien como un lugar que *causa* problemas, que agita la mente. En los siguientes párrafos se propondrán tres formas significativas en las que la universidad es un agitador de mentes. Sin embargo, es necesario prestar mucha atención a lo que esta idea sugiere (y, de manera opuesta, a lo que no) para evitar cualquier posible confusión. No hay ningún sentido de que la función de la universidad sea agitar la mente en términos de causar algún tipo de angustia o ansiedad mentales. Más bien se trata de que, al estar expuestos a algo que puede cuestionar profundamente nuestras ideas convencionales o asentadas, nos sentimos movidos, o agitados, a pensar, y a ser, de una manera diferente. Este tipo de exposición (literalmente «ex-posición», es decir, ser sacado de la posición) requiere «la voluntad para entrar... en el juego, liberarse de uno mismo, y ver y pensar de manera diferente» (Vansieleghem y Masschelein 2012, 90). Esta idea cambia radicalmente las relaciones de poder en juego en la universidad contemporánea. Sugiere que la institución de la universidad no es tanto un peón pasivo en un juego económico y político más amplio, y, por tanto, sujeto a los caprichos de la política de cualquier partido político que esté en el poder en un momento dado, sino más bien un actor dinámico en la reconfiguración del pensamiento y la creación y configuración del futuro.

En ciertos aspectos, es fácil ver cómo la educación superior contemporánea está inmersa en la tarea de consolidar (en lugar de agitar, o de perturbar la mente). Mucho de lo que ocurre en términos de la elección del contenido del plan de estudios, los enfoques pedagógicos o los métodos de evaluación (por lo menos en el contexto anglófono) se realiza teniendo en cuenta cómo puntúan los estudiantes su experiencia, y su satisfacción general, en varias encuestas, en particular a través de la encuesta nacional de enorme importancia, la *National Student Survey* (NSS). Las opiniones sobre la satisfacción en la educación superior son indicativas de las formas en que

3. Véase <https://www.etymonline.com/word/trouble>

se ha llegado a replantear la finalidad de la universidad. Esto no quiere decir que la satisfacción de los estudiantes sea, por sí misma, un tema adecuado de discusión en la universidad, sino que la naturaleza rizomática de estas opiniones tiene un efecto asfixiante y destructivo. La búsqueda ciega del prestigio que proporcionan los altos niveles de satisfacción de los estudiantes obstaculiza otros tipos de pensamiento o de conversación; del tipo que inquieta, y que agita o perturba la mente (Fulford, 2013).

La consolidación también está en juego en la manera en que el estudiante mismo se posiciona en la universidad. Podría decirse que existe un riesgo cada vez mayor, al menos en la retórica política, de que el estudiante deje de ser visto principalmente como un académico y un pensador, para pasar a ser un cliente y un consumidor. El estudiante es ahora un consumidor tanto de conocimientos como de experiencias, y puede ejercer sus derechos contractuales en una forma de relación transaccional cada vez más reducida (Fulford, 2020). Lo que sigue a estas formas de consolidación (del pensamiento) es la supresión de lo inesperado. Con razón se habla mucho en la educación superior de las expectativas: los estudiantes tendrán expectativas de su carrera y de su experiencia en la universidad, y las universidades, por su parte, esperarán que los estudiantes tengan un interés genuino en sus estudios y se comprometan con las oportunidades que una educación superior proporciona. Todo esto es, por supuesto, correcto y adecuado, por lo que prescindir de la idea de cumplir con las expectativas en la educación sería inviable, y francamente absurdo. Pero lo que parece faltar en esta discusión es el lugar, no de la expectativa, sino de lo *inesperado* (Fulford, 2016b). Encontrarse con lo inesperado es colocarse en una posición en la que las creencias más sinceras de uno son cuestionadas. El lugar de lo inesperado hace trizas nuestras preciadas teorías y abre espacios de alteridad radical. Y esos espacios son profunda y educativamente inquietantes.

#### 4. LA UNIVERSIDAD COMO ALBOROTADORA

Lo que el debate ha puesto de manifiesto hasta ahora es que, al menos en algunos sentidos, los fundamentos mismos de lo que significa ser *universitas*, una comunidad de maestros y académicos, se han visto profundamente cuestionados por algunos de los imperativos políticos predominantes a los que se ha visto sometida. Pero, en réplica a aquellos que han declarado que la universidad ya está en ruinas, o que han profetizado su muerte inminente, este artículo pretende ejercer una especie de inversión: darle la vuelta a las cosas. No se trata solo de declarar sin fundamento que las cosas no son lo que parecen, que la trayectoria de la institución universitaria no es problemática; eso sería imprudente dado el peso de las pruebas sobre el estado de la educación superior contemporánea. Se trata más bien de afirmar, a partir de las raíces etimológicas de «trouble», que la esencia de la universidad está ineludiblemente ligada a una de sus principales funciones como *alborotadora* o creadora de problemas (*troublemaker*). La universidad es el espacio axiomático para la agitación de las mentes. Pensar de esta manera provoca un cambio muy necesario, pasamos

de hablar de la universidad como si tuviera problemas a mantener una conversación sobre las formas en que puede realizar su propósito como alborotadora.

Para desarrollar la línea de argumentación de que la universidad es axiomática en este sentido, el resto de este artículo discutirá cómo, en virtud del hecho de que es *universitas*, se trata, *ipso facto*, de un lugar para la agitación y la perturbación de las mentes de tres maneras distintas. En primer lugar, la universidad es el lugar donde se crean problemas pedagógicos, es decir, formas de pensamiento y aprendizaje que perturban lo esperado y exigen una respuesta; en segundo lugar, tiene un papel que desempeñar en la creación de problemas políticos, es decir, en el desarrollo de sociedades justas en las que sus ciudadanos puedan prosperar; y, en tercer lugar, es la iniciadora de la creación de problemas personales, es decir, de la apertura de espacios para la transformación del yo.

#### 4.1. *La universidad como alborotadora pedagógica: el ejemplo de la clase magistral*

En las últimas décadas, la educación superior ha experimentado un cambio significativo en el pensamiento sobre la pedagogía. La clase magistral, que antaño era el pilar de la educación universitaria, evoca ahora imágenes de aulas congestionadas, pobladas por filas de estudiantes silenciosos, y el zumbido de una voz monótona que resuena sin cesar. Tal vez no haya cambiado mucho desde el famoso grabado de William Hogarth, *Estudiantes en una clase magistral* (1736), que retrata precisamente una escena de este tipo: un profesor de aspecto aburrido que lee de un guion preparado, mientras los estudiantes parecen desconcertados, perplejos, desinteresados, o se limitan a apartar la vista, soñar despiertos o recurrir al parloteo.<sup>4</sup> Es un tópico, sin duda, pero es esta misma imagen parodiada la que ha llevado a pedir que una forma pedagógica como la clase magistral quede obsoleta. Las razones sugeridas para ello son muchas: la clase magistral se ha asociado a formas más pasivas de aprendizaje que requieren poca participación de los que escuchan. Como tal, se ha llegado a considerar una forma de pedagogía pasada de moda, incluso desvalorizada, que resulta ineficaz por su falta de adaptabilidad a los contextos, experiencias, intereses y motivaciones del alumnado. No solo puede no atraer la atención de los alumnos, sino que, lo que es más importante, no puede mantenerla a lo largo de la clase, lo que conduce a una sobrecarga cognitiva y a la posibilidad de que surjan ideas equivocadas que no se cuestionen o no se corrijan. La clase magistral no es, al parecer, atractiva *per se*. Dado que el compromiso es una de las palabras de moda de la educación contemporánea (Fulford, 2017), se trata de un diagnóstico terminal. Quizá solo son la inercia y la familiaridad las que permiten que la clase magistral, al menos en algunas formas, sobreviva.

La base de muchas de las críticas que se hacen a la clase magistral en la universidad contemporánea parece tener su origen en la opinión de que está anclada en un modelo

4. Véase: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/392598?sortBy=Relevance&ft=hogarth+lecture&offst=0&rpp=20&pos=1>

de enseñanza que tiene poca cabida en las instituciones modernas de educación superior. El crítico más destacado de la clase magistral, el físico de Harvard Edward Mazur, incluso se refiere al uso continuado de la clase magistral como «poco ético» (Mazur citado en Bajak, 2014). Pero tal vez la más ácida de estas críticas sea la opinión de Carl Wieman, Nobel de Física y defensor del aprendizaje activo de la Universidad de Stanford, que compara la creencia en el valor de la enseñanza tradicional con la creencia en la sangría en una era de la medicina moderna basada en las pruebas (Buitendijk, 2017). Y este tipo de opiniones ha cobrado mayor fuerza con la llegada de la pandemia de la COVID-19 a principios de 2020 y el cambio concomitante de la mayoría de las universidades a la enseñanza en línea, puesto que los campus de todo el mundo se cerraron para cumplir con los periodos de confinamiento nacional. El obligado paso a incorporar la tecnología digital y las formas innovadoras de pedagogía fue la culminación de un movimiento hacia formas de enseñanza y aprendizaje más ricas a nivel digital (Laudrillard, 2002). Pero incluso antes de la pandemia, y desde principios de la década de 1990, se han producido movimientos posiblemente más significativos a favor de lo que se ha percibido como formas más dialógicas de enseñanza que se unen en torno a la actividad centrada en el alumno o a formas de aprendizaje mediante la resolución de problemas (Cannon y Newble, 2000; Biggs, 2003; Honkimaki *et al.*, 2004).

Los defensores de la clase magistral han sido pocos, pero persistentes a la hora de defender sus potencialidades como componente central de la educación superior. En 2014, Alex Small argumentó que, por encima de cualquier otro enfoque pedagógico, la clase magistral permitía explicar cómo un experto abordaría diferentes tipos de problemas. Su valor, por lo tanto, iba mucho más allá de la capacidad de mera transmisión de hechos (Small, 2014). En 2017, Miya Tokumitsu se propuso dar vida a la moribunda clase magistral por lo que consideraba su valor como desarrolladora de la disciplina de la escucha del experto, una competencia fundamental en el diálogo y el debate públicos. «Las buenas clases magistrales», argumentó, «construyen conocimiento y comunidad, y también modelan la participación cívica crítica» (Tokumitsu, 2017). Los defensores de este tipo de opinión, sin embargo, centran su atención en las competencias que el alumno puede desarrollar al asistir a las clases magistrales (como la forma de abordar un problema o el desarrollo de la capacidad de escucha eficaz). Este tipo de competencias no solo son beneficiosas para el estudio eficaz de la disciplina elegida por el alumno, sino también para un futuro trabajo. Aunque los beneficios del desarrollo de competencias (como la acumulación de conocimientos fácticos) son indudablemente valiosos (y para muchos de los que critican la clase magistral, esto podría ser suficiente para persuadirlos de que se replanteen algo), esta defensa solo funciona a un nivel. Lo que deja fuera es lo ontológico. La clase magistral, lejos de ser un sofocante espacio de aburrimiento, de desentendimiento, o simplemente de traspaso cotidiano de información, es un espacio donde pueden tener lugar las posibilidades de transformación del yo.

Esta afirmación se basa en una visión profundamente diferente de la clase magistral, que considera su función principal como una forma de dirigirse. No

en el sentido de: «Me dirijo a usted para contarle esto, para que tenga la misma información que tengo yo», sino más bien de «Me dirijo a usted para hacerle saber cómo veo el mundo; ¿también lo ve así, o de qué forma diferente lo percibe?». En esta idea de dirigirse entran en juego dos cosas: la primera, la noción de dirigirse como invitación y demanda; la segunda, la de dirigirse como encuentro. Se trata de ver la clase magistral como un espacio radical, no de difusión, sino de una forma especial de encuentro humano en el que tanto los que se dirigen, como los que son interpelados, se abren a las posibilidades de un tipo de transformación que se asemeja a una educación del yo. Ser interpelado es estar sujeto tanto a la invitación *como* a la demanda; es ser llamado a rendir cuentas y a responder a la demanda de una respuesta. Y es este tipo de invitación lo que perturba, lo que agita la mente a la hora de enmarcar tal respuesta. La invitación (al acuerdo, a ofrecer una postura contraria, a rechazar la demanda) conlleva una forma de «encuentro», del tipo que hace justicia a las ricas trazas etimológicas de esta palabra a partir de las ideas de un encuentro entre adversarios. El tipo de encuentro con las ideas que se inicia al dirigirse el profesor es uno en que, en su desafío a nuestras ideas preconcebidas, nuestra sabiduría recibida y nuestras ideas y teorías máspreciadas, perturba la mente y demanda nuestra respuesta. Para el profesor, sensible a las formas en que puede alimentar dichas oportunidades de encuentro, y tanto para el alumno como para el profesor, receptivos a las demandas que tales encuentros conllevan, la clase magistral es únicamente una de las formas pedagógicas que abren tales posibilidades.

Podemos encontrar un ejemplo muy evocador de dicha invitación y lo encuentro en la novela estadounidense de 1965, *Stoner*, de John Williams. Este clásico cuenta la historia de William Stoner, enviado en 1910 a estudiar Agricultura a la Universidad de Misuri después de haber vivido casi en la pobreza en la granja de sus padres. Como estudiante de primer año, Stoner tiene que cursar la asignatura de Literatura inglesa. Apenas tiene dificultades con el trabajo en sus clases principales de Química de suelos, pero las clases magistrales de Literatura le parecen desconcertantes, sobre todo la del «Soneto 73» de Shakespeare. Estas clases, como escribió William, le perturbaban e inquietaban como nada lo había hecho antes. En una poderosa escena, el profesor de Stoner, Archer Sloane, se dirige directamente a él durante la clase magistral sobre Shakespeare:

«Señor Stoner, ¿qué quiere decir el soneto?». Stoner tragó y trató de abrir la boca. «Es un soneto, señor Stoner», dijo Sloane con sequedad, «una composición poética de catorce versos, que sigue ciertas pautas que estoy seguro habrá usted memorizado»...Miró a Stoner durante un momento más...Los ojos de Sloane regresaron a William Stoner y dijo secamente: «El señor Shakespeare le habla a través de trescientos años, señor Stoner, ¿le escucha?»...«¿Qué le comunica, señor Stoner? ¿Qué quiere decir el soneto?»...Los ojos de Stoner se elevaron lentamente y sin convicción...«Quiere decir», dijo, [...] y no pudo terminar lo que había empezado». (Williams, 1965/2012, p. 12).

En esta escena tan cotidiana de una clase magistral que podría haberse reproducido en cualquier universidad de las primeras décadas del siglo XX, ocurría algo más. No

se trataba de una simple sesión de preguntas y respuestas, ni de un profesor que se burla de su alumno. Era más bien un momento de encuentro decisivo no solo entre Sloane y Stoner, o quizás entre posibles interpretaciones diferentes del soneto, sino de Stoner consigo mismo. El filósofo Stanley Cavell escribe sobre estos momentos de encuentro, marcados por las ideas de apelación y la demanda de una respuesta, en términos de lo que él denomina «expresión apasionada» (Cavell, 2005, p. 185).<sup>5</sup> Para Cavell, una expresión apasionada es una invitación a una forma de intercambio, en la que un interlocutor invoca o provoca las palabras de otro. Sloane invita a Stoner a involucrarse en el significado del soneto. Pero, en la absoluta normalidad de este intercambio, están en juego preocupaciones mucho más importantes: La respuesta emocional de Stoner a los sentimientos expresados en el soneto, su relación con la asignatura de Literatura y, por lo que sabemos a medida que se desarrolla la trama, el curso de los estudios académicos de Stoner y su propia vida. Todo esto se inicia a partir del momento de la turbación: la agitación de la mente de Stoner que invoca la invitación a la expresión apasionada o al intercambio (para decir cómo ve él el mundo). El momento de la turbación de la mente es la apertura de las posibilidades para la transformación, o la educación (en el sentido de *e-ducere* una dirección) del yo.

#### 4.2. *La universidad como alborotadora política: repensar el concepto de «universidad cívica»*

Las universidades existen en un panorama político al que están ineludiblemente ligadas. El discurso público sobre asuntos tan diversos como la movilidad social, la igualdad de oportunidades, la ocupación juvenil, la regeneración regional, las necesidades de cualificación de los empresarios y el crecimiento económico y la prosperidad afecta de alguna manera al papel y al crecimiento del sector universitario. A medida que el poder político se mueve entre la díada izquierda-derecha con cada elección, el destino de la universidad parece estar relacionado con la medida en que se la considera un agente de cambio de confianza o un sector inconformista con necesidad de una gestión y una regulación cuidadosas. En el tumulto político que suele producirse cuando se debate la política de educación superior, las universidades no son ajenas a los intentos de reforzar su posición y asegurar su futuro. En su *Manifesto for Resistance* de 2011, Michael Bailey y Des Freedman esbozan el tipo de demandas que se hacen a las universidades en el ámbito político, y los modos de resistencia que tienen las universidades en respuesta a los gobernantes. Se critica a las universidades por una serie de prácticas: la precariedad de algunos contratos académicos, su cuestionable compromiso con la libertad de cátedra, la externalización de los servicios universitarios y su inadecuada respuesta a la crisis de salud mental de los estudiantes y a la preocupación por la carga de trabajo

5. Cavell desarrolla la noción de la expresión apasionada en respuesta a la teoría de los actos del habla de John Austin, y a la idea del enunciado performativo. Para un estudio más completo de los fundamentos de la idea de Cavell sobre el enunciado performativo, véase Fulford y Mahon (2020).

y el bienestar del personal. Las universidades, por su parte, se resisten a las incesantes presiones políticas para gestionar la captación de estudiantes a través de mecanismos de financiación, para «medir» la calidad de la oferta a través de métricas simplistas y para ejercer un control indebido sobre la oferta curricular. Pero las universidades rara vez perturban a la élite política de manera significativa. Esto sugiere de nuevo una forma de consolidación, más que de agitación o perturbación. Las universidades hacen un gran esfuerzo por evitar cualquier tipo de atención mediática que pueda afectar de forma negativa a su marca y, proporcionalmente, a su captación de estudiantes o a su posición en la tabla de clasificación (Downes, 2017). Por el contrario, se esfuerzan por dar la imagen más positiva de sí mismas, resaltando sus éxitos y su compromiso con las causas dignas y las campañas nacionales destacadas. De este modo, las universidades demuestran que son instituciones que están en el centro de sus comunidades, que comparten sus preocupaciones y que las apoyan.

Lo que significa ser *universitas*, entonces, es ser una comunidad (de maestros y académicos) dentro de una comunidad más amplia: una *polis*. La forma en que esto se lleva a cabo a menudo representa una comprensión particular de la universidad cívica, en la que la institución es un donante o un benefactor para la comunidad local. Las universidades permiten que las comunidades locales hagan uso de sus instalaciones sin ningún coste o a un coste reducido. El público puede acceder a las piscinas y a los gimnasios fuera del horario en que son utilizados dentro de los programas académicos. Las universidades permiten que los grupos de deporte comunitarios utilicen sus campos deportivos al aire libre. Con frecuencia se invita a grupos escolares a los campus para que puedan acceder a los espacios de artes escénicas o a los laboratorios. Y los espacios verdes y recreativos de la universidad están abiertos para el disfrute de todos. Estas formas de abrir el campus a un público más amplio son sin duda beneficiosas. Ayudan a desmitificar la universidad para aquellos que no están familiarizados con sus funciones, son una forma de apoyar la aspiración a la educación superior de los estudiantes potenciales desfavorecidos y no tradicionales y pueden contribuir a persuadir al público sobre el valor de los impuestos para apoyar al sector de la educación superior.

A pesar de todas estas respetables medidas para iniciar y mantener las relaciones con la comunidad, estas iniciativas solo representan una escasa comprensión de la universidad cívica. Por ello, algunos han argumentado que es necesario un cambio significativo para pasar de la percepción de la universidad como un bien exclusivamente económico a una concepción más rica de su papel en la sociedad (Sandel, 2016). En su apoyo a la obra de Goddard *et al.* (2016) *The Civic University*, John Brewer escribe:

Las universidades deben replantearse lo que significa ser una universidad pública en el siglo XXI, en parte por la pérdida de financiación y función pública, pero también porque deben mostrarse relevantes ante los desafíos mundiales que amenazan el futuro de la humanidad.



Esta afirmación supone un reto importante para que las universidades reimaginen su compromiso cívico y lo que está en juego con la idea de la universidad como un bien público. Adoptar este cambio de mentalidad es también ser consciente de las implicaciones que conlleva. Como Brewer continúa:

Esta reformulación de una antigua idea, la universidad cívica, nos reta a garantizar que, a través de la enseñanza y el compromiso cívico, las administraciones universitarias, el personal y los estudiantes sitúen a las universidades en el centro del nexo local-regional-global, trabajando en los tres niveles para marcar la diferencia. El concepto cívico es tanto una declaración de valores como una nueva forma de organizar la educación superior; se trata de animar a las universidades a tener alma.

Lo que Brewer parece defender aquí es una idea de la universidad cívica entendida en sentido amplio. Parece posicionar la universidad menos como un compromiso público que «hace» o que demuestra un espíritu público, y más como un entendimiento de lo que significa «vivir éticamente y actuar políticamente» juntos en comunidad (Brewer, 2013, p. 2). Esta visión de la universidad cívica se apoya en un enfoque radicalmente distinto de la forma en que la universidad habla, no solo de sí misma, sino también con las comunidades, y en el ámbito político. Las universidades son muy eficaces en la autopromoción y el posicionamiento. Esta gestión es responsabilidad de las crecientes funciones administrativas a través de los departamentos de comunicación y relaciones exteriores. Estos protegen con vehemencia su marca y sus eslóganes para enviar solo los mensajes más positivos al público. Se trata de un gran negocio, y hay mucho en juego:

Otra manifestación de la gestión universitaria dirigida hacia los negocios es el despliegue del lenguaje empresarial para hacer notar su diferenciación en el mercado. Buscan la «diferenciación en el mercado y del producto» por medio de puntos de venta únicos (USP, por sus siglas en inglés), la marca corporativa, las «promesas de la marca», los «eslóganes», las declaraciones sobre su misión, las «carteras en sintonía con el mercado», las «propuestas de valor», los logotipos y las becas. Según un consultor de gestión especializado en marca corporativa universitaria, el objetivo es hacer que las universidades «destaquen de forma tangible» (Brewer, 2013, p. 103).

Este tipo de enfoques constituye otra iteración de la consolidación cada vez más característica del sector de la educación superior: evitar cualquier tipo de problema, como titulares inquietantes, asociación a ideas perturbadoras o atracción de «mala prensa». Por supuesto, gran parte de esto es simplemente una buena práctica empresarial, y las universidades *son* grandes empresas. Pero entender la universidad cívica en profundidad es entender sus relaciones políticas de otra manera. Brewer habla de la necesidad de «una revolución en las relaciones entre el gobierno y la comunidad de investigación social», pero aquí solo piensa en la agenda de impacto de la investigación y en la necesidad de que la investigación social en las universidades ayude a determinar qué funciona, y por qué, y por tanto qué tipos de iniciativas políticas tienen más probabilidades de ser eficaces. Pero es al darse cuenta y actuar sobre lo que está en juego en su «civismo» como



valor fundamental, y su fuerza como bien público, cuando la universidad se convierte en una alborotadora política. En este sentido, busca menos proteger su reputación a través de ingeniosas campañas de *marketing* y la estricta regulación de sus prácticas de comunicación, y más a través de la forma en que trata de comprometerse con la esfera política para abordar los desafíos globales de la humanidad.

Podemos recurrir de nuevo a Cavell para pensar en cómo podría llevarse a cabo dicho compromiso. Como hemos visto, su noción de la expresión apasionada está marcada por las ideas de invitación, demanda y respuesta. Para Cavell, la invitación al diálogo sobre temas de interés común se hace sin conocer sus efectos: si la invitación será aceptada, pospuesta o rechazada, y cuáles podrían ser las consecuencias de ello. La invitación a la expresión apasionada (con las comunidades o con los gobiernos) es, por tanto, intrínsecamente arriesgada. De hecho, Cavell escribe que, en el momento de la expresión apasionada, «me hago vulnerable a tu reprimenda» (2005, p. 185), y que cada ocasión de esta expresión «arriesga, si no cuesta, sangre» (2005, p. 187). Esto dista mucho de la tendencia de las universidades a gestionar sus comunicaciones (públicas) y a minimizar los riesgos. Pero es en la aceptación de este riesgo, en la invitación al diálogo y en la demanda de una respuesta donde las universidades hacen realidad sus reclamaciones cívicas. No se trata de que las universidades *causen* problemas en el sentido de participar en el debate político solamente para perturbar, para privilegiar a ciertas posiciones, para explotar su acceso privilegiado a los organismos poderosos para ejercer el poder o para sofocar el discurso de otro. De hecho, Cavell llama a este tipo de enfoques «oratoria política» o «discurso del odio» (2005, p. 182). Se trata más bien de la perturbación, o tal vez de la inquietud y el trastorno, de ideas, políticas, prácticas o comportamientos que amenazan las posibilidades de que vivamos bien y progreseemos juntos. Esto sitúa a la universidad en una posición muy diferente: no como una institución que, en virtud de tener una política de relaciones exteriores, demuestra algún tipo de compromiso con la comunidad, sino más bien como creadora de comunidad, de la *polis*. Una forma muy práctica de expresar este tipo de compromiso puede ser el modo en que la universidad se relaciona con el público a través de su investigación. La investigación se hace con frecuencia *para* las comunidades, pero menos a menudo *con* ellas para que vean los beneficios tangibles de la participación. Una práctica de la investigación más rica y radicalmente más democrática consistiría en situar a la comunidad en el centro de los procesos de investigación: en los comités de ética de las universidades, en los comités de financiación, en los equipos de investigación y como participantes clave en la revisión por pares de los resultados de la investigación.<sup>6</sup> No se

6. La inclusión de la comunidad en las prácticas de publicación académica se ve en el enfoque original de *The Public Philosophy Journal* y su lema «La beca formada por el público». Lo indican en su página web: «The Public Philosophy Journal (PPJ) busca hacer filosofía con el público mediante la creación de un espacio inclusivo en el que las voces de la comunidad sean reconocidas, escuchadas y apoyadas como vitales para las prácticas de la filosofía pública. Publicamos trabajos que han sido sometidos a la revisión por pares formativa, nuestro innovador proceso de revisión diseñado para fomentar el compañerismo y la colaboración». Véase: <https://publicphilosophyjournal.org/>

trataría de un mero ejercicio de relaciones públicas, sino de una poderosa expresión de la relación de la universidad con las diferentes comunidades, y un medio demostrable de amplificar sus voces. Al expresarnos conjuntamente de esta manera, al hablar con pasión, como dice Cavell, «declaramos nuestra posición» con los demás y «nos jugamos nuestro futuro juntos» (2005, p. 185).

#### 4.3. *La universidad como alborotadora de las personas*

Los objetivos de la educación superior, así como la naturaleza y la finalidad de las universidades, parecen resistirse a cualquier consolidación definitiva. Sin embargo, en las últimas décadas, los debates sobre la futura orientación del sector universitario se han centrado en las necesidades de cualificación de las economías modernas y posindustriales. Esto ha dado lugar a un cambio distinguible en la oferta de las universidades, con una fuerte dirección y apoyo de los gobiernos, para atender esa necesidad. Y con la llegada de las tasas de matriculación para la educación superior, los estudiantes eligen cada vez más estudios con rutas claramente definidas hacia determinadas ocupaciones profesionales (Kaye y Bates, 2016). Estos cambios han resultado en una preocupación por el contenido, y por los conocimientos, competencias y cualidades que los graduados deben adquirir para tener éxito en el lugar de trabajo o en los estudios posteriores. Los conocimientos propositivos, en términos de «saber que», y los conocimientos prácticos, son fundamentales en las carreras universitarias. Se recogen en las listas de contenidos orientativos de los planes de estudio y se reafirman en los resultados del aprendizaje. En el caso de las carreras que requieren una acreditación profesional adicional (Educación, Contabilidad, Medicina y similares), los organismos profesionales, estatutarios y reguladores determinan el contenido de los programas de grado que deben impartirse y evaluarse. En 2019, por ejemplo, el Ministerio de Educación de Inglaterra publicó su *Initial Teacher Training Core Content Framework* [Marco de contenidos básicos de la formación inicial del profesorado] (DfE, 2019) que establece una secuencia coherente de contenidos para los profesores en formación en las universidades que les permitirá tener éxito como profesionales en el aula, describiéndolo como una «habilitación mínima» para todos los profesores en formación.<sup>7</sup> Este enfoque en la adquisición y el aseguramiento del conocimiento propositivo trae a la mente el modelo de «educación bancaria» de Freire (1970) y la famosa estatua *Fons Sapientiae* en Lovaina, Bélgica, que con frecuencia se cree que representa el «vertido» de conocimientos.<sup>8</sup>

7. Véase <https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-itt-core-content-framework>

8. Véase [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:%2Fons\\_Sapientiae%22\\_in\\_Leuven.JPG](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:%2Fons_Sapientiae%22_in_Leuven.JPG) Inaugurada en 1976, esta estatua del conocimiento puede ser una representación de la vida estudiantil y fue encargada en memoria del 550 aniversario de la Universidad de Lovaina.

Hay algo únicamente parcial en este relato de la finalidad de la universidad. Volvamos en este punto a la novela de John Williams, *Stoner*. Ya hemos visto cómo las clases de Literatura de Archer Sloane perturbaban e inquietaban a Stoner. En los siguientes párrafos, quiero sugerir que este incidente es ilustrativo de un propósito mucho más amplio de la educación superior como alborotadora de las personas. A medida que se desarrolla la trama de la novela, se hace evidente que la única clase magistral que Williams describe con una prosa tan evocadora no debe tomarse como una referencia pasajera al tipo de vida que llevaba Stoner como estudiante de primer año en la Universidad de Misuri. Por el contrario, la reacción de Stoner a la clase magistral es un momento de transformación. Algo le estaba pasando a Stoner. Mientras se apresuraba para llegar a su siguiente clase (Química de suelos), recordó una reacción muy diferente: una sensación de monotonía. Pero su recuerdo de la clase de Literatura despertó algo en él; «Tomó conciencia de sí mismo como nunca antes» (p. 13). Para Stoner, la universidad era provocadora; le hacía pensar, le daba pie a la reflexión. En el sentido del término alemán, *Denkanstoß*, era el impulso provocador. Pero en la idea de la universidad como provocadora, como alborotadora de las personas, no debemos ver la provocación al pensamiento únicamente como un ejercicio intelectual, sino como el inicio de un momento transformador. Para Stoner, las implicaciones de ese momento fueron significativas. Sus planes de graduarse, y de volver a la granja de sus padres, se vieron profundamente cuestionados. Si avanzamos unas páginas en la novela de Williams, encontramos a Stoner reunido de nuevo con Archer Sloane, esta vez en su despacho:

Sloane dio unos golpecitos sobre los papeles de su escritorio. «Su expediente me ha informado de que proviene usted de una comunidad granjera. ¿He de entender que sus padres son granjeros?». Stoner asintió.

«¿Y pretende regresar a la granja una vez se haya licenciado aquí?».

«No, señor», dijo Stoner, y la determinación de su voz le sorprendió. Pensó con cierto asombro en la decisión que había tomado de repente. (Williams, 1965/2012, p. 18).

En esta escena, que recuerda a la de unas páginas antes, Stoner vuelve a quedarse sin palabras. Sloane le informa de sus notas y le pregunta qué va a hacer si no vuelve a la granja. De nuevo, Stoner es incapaz de responder. Y es en este momento cuando las palabras de Sloane acuden a él una vez más para inquietarlo y perturbarlo:

«¿Pero no lo sabe, señor Stoner?», preguntó Sloane. «¿Aún no se comprende a sí mismo? Usted va a ser profesor».

De repente Sloane parecía muy distante y los muros del despacho se alejaron. Stoner se sentía suspendido en el aire y oyó su voz preguntar: «¿Está seguro?».

«Estoy seguro», dijo Sloane suavemente.

«¿Cómo lo sabe? ¿Cómo puede estar seguro?».

«Es amor, señor Stoner», dijo Sloane jovial. «Usted está enamorado. Así de sencillo». (Williams 1965/2012, p. 19).

En las páginas restantes de la novela, vemos los resultados de estas interacciones entre Stoner y Sloane. Su relación nunca es fácil, pero esa no es la cuestión. Sloane es el provocador, que hace pensar a Stoner y perturba sus planes. Que esas interacciones fueron momentos que abrieron posibilidades de transformación se ve en cómo Stoner cambia su especialidad a Literatura inglesa, cómo se forja una carrera académica, cómo escribe sobre el Renacimiento inglés y estudia las influencias clásicas y medievales del latín en esa área y cómo, en su lecho de muerte, llega a comprender la trascendencia de la transformación que había experimentado:

Había suavidad a su alrededor y lasitud creciente en sus extremidades. El sentido de su propia identidad le llegó con fuerza repentina y sintió su poder. Era él mismo y sabía lo que había sido. (Williams 1965/2012, p. 288).

Experimentar una transformación es también vivir una especie de crisis, no en el sentido de calamidad o catástrofe, sino más bien (siguiendo las raíces etimológicas del griego *krisis*), en el sentido de llegar a un punto de inflexión, en el que hay que tomar una decisión. Al igual que los pájaros del célebre *Walden* de Thoreau, cuya temporada de muda describe como una «crisis», nuestra transformación humana se inicia a partir de los momentos en los que somos más vulnerables: «Nuestra época de muda, como la de los animales de pluma, ha de representar una fase crítica de nuestras vidas» (Thoreau 1854/1999, p. 23). Entender la universidad como alborotadora de las personas es reconocer su papel en la apertura de espacios de *krisis* para los estudiantes. Esto puede ocurrir de varias maneras: pedagógicamente (como vimos con Stoner en la clase magistral de Sloane) o simplemente en las interacciones cotidianas entre los estudiantes y sus profesores (como vimos en la conversación posterior de Sloane con su alumno). En ninguno de estos ejemplos hay una sensación de gran dramatismo; no se da la situación calamitosa que la idea de crisis podría sugerir en un principio. En cambio, lo característico de los encuentros entre el alumno y el profesor es que hay simplemente una sensación de desorientación que provoca la perturbación.

Este tipo de desorientación puede pensarse desde un punto de vista ontológico, como algo central para pensar en nuestra condición humana, pero crucialmente también para las ideas de lo que significa ser educado en la universidad, para su papel como alborotadora de las personas. Lo que está en juego aquí es nuestro pensamiento sobre la universidad como un lugar que alimenta un sentido de falta de arraigo a la tierra o de falta de hogar. Esto parece paradójico en una cultura de la educación superior que privilegia la obtención y demostración de determinados resultados de aprendizaje. Hay algo más radical aquí que el mero hecho de animar a los estudiantes a reconocer la naturaleza provisional del conocimiento en sus respectivas disciplinas; se trata más bien de que, como alborotadora de las personas, la universidad sea un lugar de inquietud radical. Esto tiene una fuerte conexión con la idea de Thoreau, en su famoso ensayo *Caminar*, de pasear, de estar *sans terre* (1862/2006), pero también con la idea de Heidegger (1962) de *das Unheimliche*, de no estar (eternamente) en casa. Reconocer el papel de la universidad como alborotadora es concebirla como un espacio para el

tipo de pensamiento (perturbador) que se resiste al impulso del conocimiento; como un lugar que constituye el espacio para la interrupción de los marcos existentes de nuestro pensamiento. Solo cuando nos agitamos de este modo es cuando, en palabras de Thoreau, «llegamos a saber cómo estamos en el... mundo» (1854/1999, p. 142).

## 5. LA UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA COMO INSTITUCIÓN PROBLEMÁTICA

Para muchos de los que trabajan en ella, la universidad puede parecer a veces un lugar problemático. Este tipo de problemas está lejos de la agitación positiva de la mente que este artículo ha expuesto. Es problemática en otro sentido, ya que provoca una especie de malestar que bloquea las posibilidades de transformación tanto de los alumnos como de los profesores. La cultura que un sector cada vez más regulado ha generado en muchas instituciones lleva a muchos a preguntarse cómo vivir como académicos cuando parece haber amenazas siempre constantes a la libertad e integridad académicas. Ante las diversas formas de precariedad de los académicos, ¿sigue teniendo sentido hablar de espacios para la disconformidad, y qué tipo de vulnerabilidades se exponen a través de dicha disconformidad?

En 2013, Gary Rolfe esbozó una respuesta a la «universidad arruinada». Afirmó que la universidad estaba en peligro debido a la fuerza de discursos como la economía del conocimiento y la idea de la «universidad de excelencia». Para Rolfe, estos discursos han dejado a la universidad «desprovista de cualquier función reguladora crítica y ha permitido a los administradores y burócratas llevar a cabo su corporatización, y por tanto su pérdida, en nombre de la excelencia y la eficiencia» (2013, p. 34). ¿Qué esperanza hay, entonces, ante esta situación? En lugar de hablar de redención o de reconstruir la universidad a partir de las ruinas, Rolfe adopta la idea heideggeriana de convivir con la situación actual. Escribe sobre la idea de una «universidad dentro de la Universidad», refiriéndose a una «*Paraversidad* que discurre de forma invisible o inadvertida junto a la universidad de la excelencia y en paralelo a ella» (2013, p. 35), y que ocupa «un espacio virtual en el que puede producirse el disentimiento» (*ibid.*).

El concepto de *Paraversidad* de Rolfe es problemático en varios sentidos. En primer lugar, describe sin reparos la *Paraversidad* como «una red... clandestina» (p. 44). Esto sugiere una especie de invisibilidad y, en palabras de Rolfe, una especie de grupos orgánicos, desapercibidos y no jerárquicos que trabajan en contra de la institución existente. De hecho, afirma que «para los que trabajan fuera de ella, la paraversidad sería casi invisible... [sin] ningún signo externo evidente de su existencia» (pp. 44-45). Tales ideas tratan la universidad como un «otro» ajeno y fuerzan una separación profundamente inútil que cierra las posibilidades de diálogo. Hay aquí líneas de conexión con el pensamiento del filósofo existencialista francés, Gabriel Marcel, cuando escribe sobre lo que está en juego en nuestra disponibilidad (*disponibilité*) hacia el otro. En el contexto de la idea de la *paraversidad*, donde nos volvemos invisibles para los que son otros para nosotros, podríamos considerar lo que propone Marcel:

Lo relevante, más bien, es el acto por el cual me expongo al otro en lugar de protegerme de él, lo que lo hace penetrable para mí al mismo tiempo que yo me vuelvo penetrable para él (Marcel, 1964, p. 36).

En segundo lugar, la idea de Rolfe de la *Paraversidad* no busca cambiar la universidad de excelencia *per se*; más bien, al llevar la crítica radical a la clandestinidad, permite que la universidad (en ruinas o no) permanezca. Esto no contribuye a la realización de la idea de la *universitas* como comunidad de maestros y académicos. Como comunidad, y recurriendo a la etimología del término latino *com-munus* (donde *munus* significa la carga que compartimos), tenemos el sentido de la comunidad que se realiza en el desafío de vivir con otros que pueden ser radicalmente diferentes a nosotros.

Con todo, a pesar de los calamitosos relatos sobre la universidad contemporánea, hay esperanza. No se trata de promesas vacías de un cambio cultural a gran escala en el sector, ni de un retorno a una época dorada de la universidad (si es que alguna vez existió tal época), ni siquiera de movimientos clandestinos que buscan subvertir los discursos políticos y normativos dominantes, por muy repugnantes que sean. La esperanza de transformación a través de las formas de agitación pedagógica, política y personal radica, en cambio, en ser *universitas*: en estar unos con otros como una comunidad de maestros y académicos. No hay nada excepcional en esto; se trata de las conversaciones más cotidianas entre estudiantes y profesores que tienen poderosos efectos perlocutivos. *Stoner*, de Williams, nos lo demuestra. El protagonista de la novela, el joven de primer año, se siente turbado e inquieto por las preguntas sumamente corrientes que se plantean al final de una clase magistral. Toda la trayectoria de su vida (académica) se ve alterada por una conversación banal sobre sus planes tras graduarse que tiene efectos extraordinarios. Es esta misma rutina de la conversación la que marca la idea de Cavell sobre la expresión apasionada. El filósofo utilizó los siguientes ejemplos: «Me aburro», y de la ópera de Bizet, *Carmen*, las palabras de don José, «Carmen, te quiero». En estas palabras, a pesar de su aparente sencillez, se encuentra la invitación y la demanda de una respuesta que es a la vez perfectamente razonable para el contexto y, sin embargo, por su fuerza, profundamente perturbadora.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bailey, M., & Freedman, D. (2011). *The Assault on Universities: A Manifesto for Resistance*. Pluto Press.
- Bajak, A. (2014, May 12). Lectures aren't just boring, they're ineffective, too, study finds. <https://www.sciencemag.org/news/2014/05/lecturesarent-just-boring-theyre-ineffective-too-study-finds>
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Second edition. Society for Research in Higher Education & Open University Press.
- Brewer, J. D. (2013). *The Public Value of the Social Sciences: An Interpretative Essay*. Bloomsbury.
- British Broadcasting Corporation (BBC) (2020a). *Coronavirus: 13 UK universities 'could go bust without bailout'*. <https://www.bbc.co.uk/news/uk-53280965>
- British Broadcasting Corporation (BBC) (2020b). *More students say university not value for money*. <https://www.bbc.co.uk/news/education-52999315>

- Buitendijk, S. (2017). Lectures: As archaic as bloodletting in an era of modern medicine. *Times Higher Education*, March 19. <https://www.timeshighereducation.com/blog/lectures-as-archaic-as-bloodletting-in-era-of-modern-medicine>
- Cannon, R., & Newble, D. (2000). *A Guide to Improving Teaching Methods: A Handbook for Teachers in University and College*. Kogan Page.
- Cavell, S. (2005). *Philosophy the Day after Tomorrow*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Chronicle of Higher Education (2021). *A major exodus: Inflexible remote-work policies could bring major staff turnover*. <https://www.chronicle.com/article/a-mass-exodus-inflexible-remote-work-policies-may-bring-major-staff-turnover-for-colleges>
- DfE – Department for Education, (2019). *ITT Core Content Framework DFE-00015-2019*. Department for Education.
- Doidge, S., Doyle, J., & Hogan, T. (2020). The University in the Global Age: Reconceptualising the Humanities and Social Sciences for the Twenty-first century. *Educational Philosophy and Theory*, 52(11), 1126-1138. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1752186>
- Downes, M. (2017). University Scandal, Reputation and Governance. *International Journal of Academic Integrity* 13(8). <https://doi.org/10.1007/s40979-017-0019-0>
- European University Association (EUA) (2020). *Briefing: European Higher Education in the Covid 19 Crisis*. EUA.
- Evans, M. (2005). *Killing Thinking; The Death of the Universities*. Continuum.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Trans. Myra Bergman Ramos. Penguin Books.
- Fulford, A. (2013). Satisfaction, Settlement and Exposition: Conversation and the University Tutorial. *Ethics and Education*, 8(2), 114-122.
- Fulford, A., (2016a). (Mis)-Understanding the Student Experience. PES Yearbook 2016.
- Fulford, A. (2016b). Education: Expectation and the Unexpected. *Studies in Philosophy and Education*, 35(4), 415-425.
- Fulford, A. (2017). Refusal and Disowning Knowledge: Re-Thinking Disengagement in Higher Education. *Ethics and Education*, 12(1), 105-115.
- Fulford, A. (2020). Contracting with students: Re-thinking Higher Education as Invitation to Treat. *Higher Education Quarterly*, 74(1), 63-74.
- Fulford, A., & Mahon, A. (2020). A Philosophical Defence of the University Lecture. *Oxford Review of Education*, 36(3), 363-374.
- Goddard, J., Hazelkorn, E., Kempton, L., & Vallance, P. (Eds.) (2016). *The Civic University: The Policy and Leadership Challenges*. Edward Elgar Publishing.
- Guardian (2019). "It's cut-throat": Half of UK academics stressed and 40 % thinking of leaving <https://www.theguardian.com/education/2019/may/21/cut-throat-half-academics-stressed-thinking-leaving>
- Heffernan, T. A., & Heffernan, A. (2018). Language Games: University Responses to Ranking Metrics. *Higher Education Quarterly*, 72(1), 29-39. <https://doi.org/10.1111/hequ.12139>
- Heidegger, M. (1962). *Being and Time*. Trans. J. Macquarrie and E. Robinson. Blackwell.
- Honkimaki, S., Tynjala, P., & Valkonen, S. (2004). University Students' Study Orientations, Learning Experiences and Study Success in Innovative Courses. *Studies in Higher Education*, 29(4), 431-449. <https://doi.org/10.1080/0307507042000236353>



- Independent (2019). Thousands of EU academics left posts at leading British universities after Brexit vote. <https://www.independent.co.uk/news/education/education-news/brexit-eu-academics-university-no-deal-professors-a9047616.html>
- Kaye, L., & Bates, E. A. (2016). The Impact of Higher Fees on Psychology Students' Reasons for Attending University. *Journal of Further and Higher Education* 41(3), 379-392. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1117597>
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking University Teaching*. 2nd Edition. Routledge Falmer.
- Lomer, S., Papatsiba, V., & Naidoo, R. (2018). Constructing a National Higher Education Brand for the UK: Positional Competition and Promised Capitals. *Studies in Higher Education*, 43(1), 134-153. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1157859>
- Marcel, G. (1964). *Creative Fidelity*. Trans Robert Rosthal. Fordham University Press.
- Moran, J. (2021). To the Anxious Humanities Scholar. *Critical Quarterly*, 63(2), 4-23. <https://doi.org/10.1111/crq.12608>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *Benchmarking Higher Education System Performance*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). (2021). *The State of Higher Education: One Year into the COVID-19 Pandemic*. OECD Publishing.
- Pruvot, E. B., Estermann, T., & Stoyanova, H. (2021). *Public Funding Observatory Report 2020/2021, Part 2*. EUA.
- Readings, B. (1997). *The University in Ruins*. Harvard University Press.
- Ritzen, J. (2015). *European Universities during the Crisis: A Public Policy Perspective, with a Brief Excursion to the US*. IZA Policy Paper 107. IZA.
- Rolfe, G. (2013). *The University in Dissent: Scholarship in the Corporate University*. Routledge.
- Sandel, M. (2016). *What Money Can't Buy: The Moral Limits of Markets*. Allen Lane.
- Small, A. (2014). In Defense of the Lecture. <https://www.chronicle.com/article/in-defense-of-the-lecture/>
- Smyth, J. (2018). *The Toxic University: Zombie Leadership, Academic Rock Stars and Neoliberal Ideology*. Palgrave Macmillan.
- Telegraph (2020). 'Dumbed down' university courses unfair to students. <https://www.telegraph.co.uk/news/2020/07/02/dumbed-university-courses-unfair-students-says-minister/>
- Thoreau, H. D. (1854/1999). *Walden*. Oxford University Press.
- Thoreau, H. D. (1862/2006). *Walking*. Cosmo.
- Times Higher Education (THE) (2021). EU applications to UK universities plummet by 40 per cent. <https://www.timeshighereducation.com/news/eu-applications-uk-universities-plummet-40per-cent>
- Tokumistu, M. (2017). Long Live the Lecture! <https://www.chronicle.com/article/long-live-the-lecture/>
- Vansielegheem, N., & Masschelein, J. (2012). Education as Invitation to Speak: On the Teacher Who does Not Speak. *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 85-99.
- Wilkinson, L. C., & Wilkinson, M. D. (2020). Value for Money and the Commodification of Higher Education: Front-line Narratives. *Teaching in Higher Education*, <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1819226>
- Williams, J. (1965/2012). *Stoner*. Vintage Books.



ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660  
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.27819>

## THE UNIVERSITY AS TROUBLEMAKER

### *La Universidad como alborotadora*

Amanda FULFORD

*Edge Hill University. United Kingdom.*

*[fulforda@edgehill.ac.uk](mailto:fulforda@edgehill.ac.uk)*

*<https://orcid.org/0000-0002-5063-0022>*

Date of receipt: 29/11/2021

Date accepted: 14/02/2022

Date of online publication: 01/07/2022

**How to cite this article:** Fulford, A. (2022). The University as Troublemaker. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 1-22. <https://doi.org/10.14201/teri.27819>

#### ABSTRACT

This paper begins by considering the claims that in many ways, the university sector is in trouble, and that there are a variety of potential reasons for this state of affairs. Drawing on the etymological insights of the word 'trouble', the paper suggests that we can situate the university very differently: we can see it not as an institution *in* trouble, but rather as a place that troubles and that agitates the mind. It is a troublemaker. It argues that the university is – *ipso facto* – a place for the agitation and troubling of minds in three distinct ways. First, drawing on the American philosopher, Stanley Cavell's, idea of passionate utterance, it considers the place of the lecture, and explores how in the encounter of this pedagogical form, the university is a troublemaker. Second, in drawing on Cavell's ideas of invitation to dialogue, the paper offers a thick account of the civic university, and by doing this, shows how the university is a political troublemaker. Third, it draws on John Williams' evocative (1965) novel, *Stoner*, to demonstrate how – through the relationships between lecturer and student – the university can be seen as personal troublemaker. The paper concludes by outlining two influential accounts of the way that academics and students can survive and

flourish in the university given the pressures that are increasingly evident in the sector. It shows how these are both problematic, and that hope for the university – and for re-imagining its purpose as troublemaker – can be found in the very ordinariness of the ways in which we talk together.

*Keywords:* university; trouble; troublemaker; agitation; engagement; crisis hope; transformation.

## RESUMEN

Este artículo comienza considerando las afirmaciones de que, en muchos aspectos, el sector universitario tiene problemas y que hay una variedad de posibles razones para que se dé esta circunstancia. Basándose en las nociones etimológicas de la palabra inglesa «trouble» (problema o dificultad), el artículo sugiere que podemos situar la universidad de forma muy diferente: podemos verla no como una institución *con* problemas, sino más bien como un lugar que crea problemas y que agita la mente. Es una alborotadora. Sostiene que la universidad es, *ipso facto*, un lugar para la agitación y la perturbación de las mentes de tres maneras distintas. En primer lugar, partiendo de la idea del filósofo estadounidense Stanley Cavell sobre la expresión apasionada, considera el lugar donde se imparten las clases magistrales y explora cómo, en el encuentro de esta forma pedagógica, la universidad es una alborotadora. En segundo lugar, apoyándose en las ideas de Cavell sobre la invitación al diálogo, el artículo ofrece un relato extenso de la universidad cívica y, al hacerlo, muestra cómo esta institución es una alborotadora política. En tercer lugar, se basa en la evocadora novela de John Williams, *Stoner* (1965), para demostrar cómo, a través de las relaciones entre el profesor y el alumno, la universidad puede ser vista como una institución que alborota a las personas. El artículo concluye con el esbozo de dos relatos influyentes sobre la manera en que los académicos y los alumnos pueden sobrevivir y prosperar en la universidad, dadas las presiones cada vez más evidentes en el sector. Muestra que ambas cuestiones son problemáticas, y que la esperanza para la universidad, y para la reimaginación de su propósito como alborotadora, puede encontrarse en la propia cotidianidad de las formas en que hablamos entre nosotros.

*Palabras clave:* universidad; problema; alborotadora; agitación; compromiso; crisis; esperanza; transformación.

## 1. THE UNIVERSITY IN TROUBLE

It does not take long when browsing through the newspaper headlines, or when watching or listening to the ever-growing number of news and media outlets, to find troubling accounts of the state of our contemporary universities, and the higher education system more generally.<sup>1</sup> Many of these headlines highlighting the demise of the university are linked to two major crises: first, the prolonged effects of 2008 bankruptcy of Lehman Brothers Holdings in the United States that led to the unfolding of a global financial crisis; second, the more recent COVID-19 pandemic.

The issues highlighted with the higher education sector are not limited to one particular geographical region; rather, they are increasingly global. In Europe, the move towards greater co-operation between member states – as seen, for example in the Bologna process initiated in 1999 to work towards more coherent and comparable higher education systems, and in the 2021 idea of a European Education Area to increase access to tertiary education and establish a network of European universities<sup>2</sup> – has led to greater exposure of individual countries not only to potential significant benefits, but also to shared problems. Analysis by the European University Association (EUA, 2020) suggests that the significant budget cuts to higher education across Europe that followed the financial crisis that began in 2008 are still being felt. In their Public Funding Observatory Report based on data collected from the member national university associations during the second semester of 2020 (Pruvot *et al.*, 2021), the EUA reports that there are still disturbing statistics which expose how recovery from the global financial crisis is progressing unevenly across European member states. They cite the extreme case of Ireland where, despite strong student growth, there have been grave funding cuts (p. 20). The report highlights how Lithuania, Romania and Slovakia have lost more than a third of their higher education student populations with the probable concomitant negative effect on socio-economic progress (p. 42). Moreover, the report finds that in four of their member national university associations, funding growth for higher education has decreased despite a rise in student numbers between 2008 and 2019 (p. 20). The cumulative effects of these financial changes are suggested in terms of a negative impact on the ability of universities to deliver both high quality graduates, and world leading research (Ritzen, 2015). In 2019, the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) published their first comprehensive report for a decade on the performance of higher education systems across its membership

1. This is a perspective particularly associated with the English context, but signals issues in Europe, and beyond.

2. See European Commission. (2021). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025. [SWD(2020) 212 final] Brussels: European Commission. [Online] Available at <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/communication-european-education-area.pdf>

(OECD, 2019). This was in the context of widespread concerns about the operation of higher education in a rapidly shifting political landscape. This report highlighted the difficulties for institutions of widening access and participation in higher education, while at the same time constraining costs, ensuring curricular relevance, and maintaining the high quality of provision. Its findings show that while there was a marked increase in household spending on the costs associated with higher education, over one fifth of those entering the sector left without any qualification. There were also troubling findings in relation to access and outcomes: students from families where the parents had not had a university education were 40-60 % less likely to embark on undergraduate study, and a worrying 30 % of graduates left higher education without the literacy and numeracy skills required to process even moderately complex information.

It is unsurprising then, that with the emergence of the COVID-19 virus which the World Health Organization declared a public health emergency of international concern in January 2020, and subsequently a pandemic on 11<sup>th</sup> March 2020, that systems of higher education -still in fragile recovery from the global financial crisis of just over a decade earlier- were faced with a further serious, ongoing, predicament. In England there were troubling newspaper headlines, with the British Broadcasting Corporation (BBC) announcing that -without a government bailout - thirteen universities faced a very real prospect of insolvency (BBC, 2020a). Teaching was forced to go online because of lockdown measures in different countries, and universities were faced with having to invest heavily in technology to enable students to continue to engage in teaching and learning. But, as an evaluation of the state of higher education one year into the COVID-19 pandemic highlighted, many institutions had insufficient time, or experience, of this new form of instructional delivery to ensure success (OECD, 2021). The sudden shift online played out differently across different disciplinary areas, with the performing arts, science and technology courses, and those requiring professional placement and observation of practice, being most significantly affected. The ability of universities to progress research programmes was negatively impacted as laboratories closed and international collaborations became almost impossible because of severe travel restrictions. Universities, many of whom were increasingly financially reliant on the significant fee income from international students, saw a very substantial drop off in international student mobility (EUA, 2020; OECD, 2021), with the *Times Higher Education* reporting in February 2021 that European Union applications to UK universities has seen a dramatic 40 % downturn (THE, 2021).

While the effects of such major crises are arguably inevitable, there is a more general and persistent undertow of negative public opinion in relation to the role and value of contemporary universities. Often this plays out in negative headlines in the popular press when particular stories emerge. As an example, and on what seems like an annual basis, there is an outcry when exam results are released and

there is the rush to fill university places, that higher education -especially in those countries such as the UK where the level of tuition fees has been roundly criticised- does not represent value for money (BBC, 2020b). As market influences permeate and shape the sector, with increasing workloads as a result of cost-cutting, a rise in the expectations and demands of students-as-consumers, and with what are often perceived as threats to academic freedom, the media reports levels of stress and mental ill health amongst academics are rising (Guardian, 2019). Related to this, headlines report that staff are leaving the sector in increasing numbers in the UK because of Brexit (Independent, 2019) and in the United States because of concerns over working practices post-Covid (Chronicle of Higher Education, 2021).

## 2. DIAGNOSING THE DISEASE: SETTLING DOWN AND STIRRING UP

We might be tempted to think that it is only in the popular press that we find troubling accounts of the state of contemporary higher education given that the press takes every opportunity to seize on a good story that sells. But this would be to ignore a growing body of academic and scholarly literature that seeks to expose the perceived ills of the higher education sector. As far back as 1990s, the culture of excellence in a sector where universities were big businesses driven by market forces – and where profit margins were more important than thought and the pursuit of knowledge – was articulated in the provocative claim that the university was in ruins (Readings, 1997). In 2005, Mary Evans, reflecting on her experiences of working in a British University in the latter part of the twentieth century, announced the killing of thinking and the death of the University. She claimed to write not from a desire to hark back to some past golden age of higher education -a sense of nostalgia for a lost culture- but from a fear of the future, one where “universities [are]... institutions which only serve a very small-minded master: the rational bureaucratic state” (Evans, 2005, p. 3). And in 2018, in a penetrating critique of the incursion of market ideologies into higher education, John Smyth provided a passionate defence of the truly educative purpose of the university amid what he called zombie leadership, a culture that celebrates academic rock stars, and the relentless march of neoliberal ideology (Smyth, 2018).

In different ways, these accounts of contemporary higher education are attempting to diagnose the problem; to name the trouble. Some point to the over regulation of the sector and to the ways in which political and financial control of universities have stripped them of autonomy not only in relation to curricular offer, but also to pedagogical freedom. The pressure to increase the offer of science, technology, engineering and maths programmes (STEM subjects) in order to serve the needs of the economy and to address the skills gap, has been to the detriment of subjects in the arts and humanities. This suggests a decline in the autonomy of universities’ ability to direct their affairs in a regimen of increasing regulation (Ritzen, 2015). Degree programmes that also lead to professional qualification and accreditation

(medicine, dentistry, law, engineering, accounting and the like) are deemed to be especially valuable, and their graduates highly employable; this allows regulators and governments to judge them as offering good value for money. But such reasoning has initiated more subtle - and insidious - shifts in the perceived 'value' of degree programmes, leading to what has been called the "epistemological crisis in the meaning and value of the humanities and social sciences" (Doidge *et al.*, 2020, p. 1126). This has subsequently been taken up in the popular press who have reported the concerns of government ministers that some (arts and humanities) degrees do little to improve students' life chances (Telegraph, 2020), and there are widespread accusations of 'dumbing down'.

The symptoms of the disease are many. Some point to the preoccupation of senior university leaders with the recruitment and retention of students in order to secure income streams, and to the increasing number of innovative ways in which universities seek to outperform competitors, fill places on courses, and attract international students (Lomer *et al.*, 2018). Others point to what often seems like a fixation with league table position, and to the metrics that drive much policy and practice in higher education and that "can be used as a vehicle for humiliation...produc[ing] terrors for all those involved" (Heffernan & Heffernan, 2018, p. 29). The seeming alignment of higher education with servicing the economy through the production of highly skilled graduates to meet skills gaps, is for many, a further symptom of a sector that has fundamentally shifted in terms of its purpose. Such a shift is seen in the way that some subject areas have come under scrutiny not only in terms of their perceived value for money (Wilkinson & Wilkinson, 2020), but also in terms of their relevance and necessity (Moran, 2021). This kind of shift -engendered at least in part by pressure from government bodies and regulators- has led to differing, and increased demands and expectations of the higher education experience (Fulford, 2016a). All of these symptoms are in -different ways- examples of the influence of the market and the move from a market economy to a market society (Sandel, 2016).

### 3. ETYMOLOGY – THE AGITATION OF THE MIND

The university, it seems, is in trouble. But what is at stake in making this claim, and what does 'trouble' really imply? Looking to the etymology of the language that we use can often be helpful. Sometimes, it elicits a profound disruption of our everyday understandings of a word, with the rupture opening up new ways of thinking and understanding.

The word 'trouble' -from the Old French *truble* or *torble* is connoted with ideas of emotional turmoil or disruption. In the fifteenth century, 'trouble' came to be associated with a concern or a cause for worry, and in the 1550s, with having unpleasant relations with the authorities. But its usage from the 1200s

relates specifically to ‘agitation of the mind’.<sup>3</sup> What this offers is a very different way of understanding the relationship between the university and the notion of trouble. I suggest that it offers a radical shift; it turns things on their head. Drawing on this etymological insight, we can situate the university very differently: we can see it not as an institution *in* trouble, but rather as a place that *troubles*; that agitates the mind. In what follows, this paper will suggest three significant ways in which the university is an agitator of minds. However, close attention to what is suggested by this idea (and, conversely, what is not) is needed here in order to avoid any possible confusion. There is *no* sense that the role of the university is to agitate the mind in terms of causing any kind of mental distress or anxiety. Rather, it is that in being exposed to what might profoundly challenge our conventional, or settled, ideas, we are stirred – or agitated – to think, and to be, differently. This kind of exposure (literally ex-posure - being put out of position) requires “the willingness to put oneself...at stake, to free oneself from oneself, to see and think differently” (Vansieleghem & Masschelein 2012, 90). This idea radically shifts the power relations at play in the contemporary university. It suggests that the institution of the university is less a passive pawn in a larger economic and political game – and so subject to the whims of policy of whichever political party is in power at any given time – but rather a dynamic actor in re-shaping thinking and creating and shaping futures.

In a number of ways, it is easy to see how contemporary higher education is in the business of settling down (rather than of agitating, or of stirring up the mind). Much of what happens in terms of the choice of curriculum content, of pedagogical approaches, or of methods of assessment (certainly in the English context) is with a view to how students rate their experience, and their overall satisfaction, in various surveys, particularly the hugely significant National Student Survey (NSS). Satisfaction discourses in higher education are indicative of the ways in which the purpose of the university has come to be re-envisioned. This is not to say that student satisfaction is, in itself, not an appropriate topic of discussion in the university, but rather that the rhizomatic nature of these discourses has a stifling and destructive effect. The blinkered pursuit of the prestige that high levels of student satisfaction bring, gets in the way of other kinds of thinking or talking – the kind that unsettles, and that agitates or troubles the mind (Fulford, 2013).

Settling down is also at play in the way that the student herself is positioned in the university. There is arguably a progressively increasing risk – at least in policy rhetoric – that the student is no longer seen primarily as a scholar and a thinker, but rather as a customer and consumer. The student is now a consumer both of knowledge and of experience, and can exercise their contractual rights in an increasingly reductive form of transactional relationship (Fulford, 2020). What

3. See <https://www.etymonline.com/word/trouble>

follows from such forms of settlement (of thinking) is the suppression of the unexpected. There is rightly much talk in higher education about expectation: students will have expectations of their course and the university experience; universities on their part will expect students to have a genuine interest in their subject of study, and to engage with the opportunities that a higher education affords. All this is, of course, right and proper, and so to dispense with the idea of meeting expectations in education would be unworkable, and frankly absurd. But what would seem to be missing from this discussion is the place not of expectation, but of the *unexpected* (Fulford, 2016b) To encounter the unexpected is to be placed in a position where one's most sincerely held beliefs are put into question. The space of the unexpected rips asunder our cherished theories and opens spaces of radical alterity. And such spaces are profoundly and educatively unsettling.

#### 4. THE UNIVERSITY AS TROUBLEMAKER

What the discussion to this point has shown is that, in some senses at least, the very foundations of what it means to be *universitas* -a community of masters and scholars- has been profoundly put into question by some of the prevalent policy imperatives to which it has become subject. But, in a rejoinder to those who have posited that the university is already in ruins, or who have prophesied its imminent death, this paper seeks to exercise something of a reversal: to turn things on their head. This is not simply to make an unwarranted claim that things are not as they seem -that the trajectory of the institution university is not a troubling one; that would be unwise given the weight of evidence about the state of contemporary higher education. It is rather, drawing on the etymological roots of 'trouble', to assert that the essence of the university is ineluctably bound up with one of its principal functions as a *troublemaker*. The university is the axiomatic space for the agitation of minds. Thinking in this way elicits a much-needed shift from talk of the university as being in trouble, to a conversation about the ways in which it can realise its purpose as a troublemaker.

In developing the line of argument that the university is axiomatic in this respect, the remainder of this paper will discuss how, by virtue of the fact that it is *universitas*, it is - *ipso facto*- a place for the agitation and troubling of minds in three distinct ways. First, the university is the site of pedagogical troublemaking - of forms of thinking and learning that disrupt the expected and demand a response; second, it has a role to play in political troublemaking - in the development of just societies where its citizens can flourish; third, it is the initiator of personal troublemaking - of opening spaces for the transformation of the self.



#### 4.1. *The University as Pedagogical Troublemaker: The Example of the Lecture*

In recent decades, higher education has seen a significant shift in thinking about pedagogy. The lecture, once the mainstay of a university education, now conjures up images of stuffy lecture halls populated by rows of silent students, and the drone of a monotonous voice echoing endlessly. Perhaps not much has changed since William Hogarth's famous (1736) etching 'Scholars at a Lecture' which portrays just such a scene: a dull-looking lecturer reading from a prepared script, while the students look puzzled, bemused, disinterested, or who are merely turning away, daydreaming or resorting to idle chatter.<sup>4</sup> This is clichéd, undoubtedly, but it is this very parodied image that has led for calls to render such a pedagogical form as the lecture, obsolete. The reasons suggested for this are many: the lecture has become associated with more passive forms of learning that require little engagement from those listening. As such, it has come to be seen as an outmoded – even denigrated – form of pedagogy that is ineffective because of its lack of adaptability to the backgrounds, experiences, interests and motivations of the study body. Not only can it fail to attract students' attention, but more importantly to maintain it over the period of the lecture, leading to cognitive overload, and the potential for misconceptions to arise that remain unchallenged or uncorrected. The lecture is not, it seems, engaging *per se*. Given that engagement is one of the buzzwords of contemporary education (Fulford, 2017), this is a terminal diagnosis. Perhaps it is only inertia and familiarity that allows the lecture – at least in some forms – to survive.

The basis of much of the criticism levelled at the lecture in the contemporary university seems to originate in a view that it is rooted in a transmission model of education that has little place in modern institutions of higher education. Chief amongst the lecture's critics, Harvard physicist, Edward Mazur, even refers to the lecture's continued use as 'unethical (Mazur cited in Bajak, 2014). But perhaps the most acerbic of such criticism is the view, propounded by Carl Wieman - a Nobel prizewinning physicist and active-learning advocate from Stanford University - in his comparison between belief in the value of traditional lecturing and belief in blood-letting in an era of modern evidence-based medicine (Buitendijk, 2017). And such views have gained increased traction with the advent of the Covid 19 pandemic in early 2020, and the concomitant shift of the majority of university teaching online as campuses around the world shut to comply with periods of national lockdown. The forced move to embrace digital technology and innovative forms of pedagogy was the culmination of a move towards more digitally rich forms of teaching and learning (Laudrillard, 2002). But even before the pandemic, and since the early 1990s, there have been arguably more significant moves in favour of what have been perceived as more dialogic forms of tuition which coalesce around student-centred

4. See: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/392598?sortBy=Relevance&ft=hogarth+lecture&offst=0&rpp=20&pos=1>

activity or problem-solving forms of learning (Cannon & Newble, 2000; Biggs, 2003; Honkimaeki *et al.*, 2004).

Defenders of the lecture have been few, but persistent in advocating for its affordances as a central constituent of a higher education. In 2014, Alex Small argued that, over and above any other pedagogical approach, the lecture enabled the modelling of how an expert might approach different types of problem. Its value, therefore, went significantly beyond its ability merely to transmit facts (Small, 2014). In 2017, Miya Tokumitsu aimed to breathe life into the dying lecture because of what she saw as its value as developing the discipline of expert listening, a skill central to public dialogue and debate. “Good lectures”, she argued, “build knowledge and community; they also model critical civic participation” (Tokumitsu, 2017). Defenders such as these, however, focus their attention on the skills that the student might develop as a result of attending lectures (such as how to approach a problem, or to develop effective listening skills). Such skills as these are beneficial not only for effective study in the student’s chosen discipline, but also for future employment. While such benefits as skill development (as with the accumulation of factual knowledge) are undoubtedly valuable (and to many who decry the lecture, this might be sufficient to persuade them to something of a re-think), such defences work at one level only. What this leaves out is the ontological. The lecture, far from being a stultifying space of boredom, of disengagement, or simply of quotidian transfer of information, is a space where the possibilities of the transformation of the self can be realised.

This claim is based on a profoundly different view of the lecture, one that sees its primary function as a form of address. This is not in the sense of: “I address you to tell you this, so that you now have the same information that I have”, but rather of “I address you to let you know how I see the world; do you see it this way too, or tell me how you perceive it differently?” It is in this the idea of address that two things are at play: first, the notion of address as invitation and demand; the second of address as encounter. This is to see the lecture as a radical space not of dissemination, but of a special form of human encounter in which both those addressing, and those being addressed, are opened to the possibilities of a kind of transformation that is akin to an education of the self. To be addressed is to be subject both to invitation *and* demand; it is to be called to account and to answer the demand for a response. And it is this kind of invitation that is troubling – that agitates the mind in its framing of such a response. The invitation (to agreement, to offer a counter position, to eschew the demand) is to engage in a form of ‘encounter’, the kind that does justice to this word’s rich etymological tracings in the ideas of a meeting of adversaries. The kind of encounter with ideas that is initiated by the address of the lecturer is one that, in its challenge to our preconceptions, our received wisdom, our most cherished ideas and theories, troubles the mind, and demands our reply. For the lecturer, sensitive to the ways in which she might nurture such opportunities for encounter, and for both student and lecturer, receptive to

the demands that such encounters bring, the lecture is just one of the pedagogical forms that open such possibilities.

A richly evocative example of such invitation and encounter comes from the 1965 American novel, *Stoner*, by John Williams. This classic text tells the story of William Stoner, sent in 1910 to study agriculture at the University of Missouri from a life of near poverty on his parents' farm. As a freshman, Stoner has to take a class in English literature. He finds little difficulty with the work in his major classes in soil chemistry, but he finds the English lectures disconcerting, particularly the one on Shakespeare's 'Sonnet 73'. These classes, as Williams wrote, troubled and disquieted him in a way that nothing had done before. In a powerful scene, Stoner's tutor, Archer Sloane addresses him directly as part of the Shakespeare lecture:

'Mr Stoner, what does the sonnet mean?' Stoner swallowed and tried to open his mouth. 'It's a sonnet, Mr Stoner', Sloane said dryly, 'a poetical composition of fourteen lines, with a certain pattern I am sure you have memorized . . .'. He looked at Stoner for a moment more . . . Sloane's eyes came back to William Stoner, and he said dryly, 'Mr Shakespeare speaks to you across three hundred years, Mr Stoner; do you hear him? . . . What does he say to you, Mr Stoner? What does his sonnet mean? . . . Stoner's eyes lifted reluctantly . . . 'It means' he said, and he could not finish what he had begun to say' (Williams, 1965/2012, p. 12).

In this very ordinary scene from a lecture hall that might have been replicated in any university in the early decades of the twentieth century, something else was going on. This was no mere question and answer session, or a tutor having a playful gibe at his student. It was rather a decisive moment of encounter not only between Sloane and Stoner – or perhaps between possible differing interpretations of the sonnet – but of Stoner's encounter with himself. The philosopher Stanley Cavell writes about such moments of encounter – ones marked by ideas of appeal and the demand for a response – in terms of what he calls, "passionate utterance" (Cavell, 2005, p. 185).<sup>5</sup> A passionate utterance is, for Cavell, an invitation to a form of exchange, one in which a speaker invokes, or provokes the words of another. Sloane makes the invitation to engage on the meaning of the sonnet. But in the very ordinariness of this exchange, much weightier concerns are at stake: Stoner's emotional response to the sentiments expressed in the sonnet; his relationship to the subject of English literature, and (from what we learn as the plot develops), the course of Stoner's academic study and his own life. All this is initiated from the moment of trouble; the agitation of Stoner's mind that the invitation to passionate utterance or exchange (to say how the world is for him) invokes. The moment of the troubling of the mind

5. Cavell develops the notion of passionate utterance in response to John Austin's theory of language, and the idea of the performative. For a fuller discussion of the background to Cavell's idea of the performative, see Fulford and Mahon (2020).

is the opening of the possibilities for the transformation – or the education (in the sense of *e-ducere* a leading out) of the self.

#### 4.2. *The University as Political Troublemaker: Re-thinking the Civic University*

Universities exist in a political landscape to which they are ineluctably tied. Public discourse on matters as broad ranging as social mobility, equality of opportunity, youth employment, regional regeneration, the skills needs of employers, and economic growth and prosperity, all touch in some ways on the role and growth of the university sector. As political power shifts between the left–right dyad with each election, the fate of the university seems to be related to the extent to which it is seen either as a trusted agent of change, or a maverick sector in need of careful management and regulation. In the political melee that often ensues when higher education policy is up for debate, universities are not averse to attempts to bolster their position and secure their futures. In their 2011 *Manifesto for Resistance*, Michael Bailey and Des Freedman outline the kind of demands that are made on universities in the political arena, and the modes of resistance that universities make in response to those in power. Criticism is laid at the doors of universities for a range of practices: the precarity of some academic contracts; their questionable commitment to academic freedom; their outsourcing of university services, and their inadequate response to the student mental health crisis and concerns over staff workload and wellbeing. Universities, for their part, resist incessant political pressures to manage student recruitment through funding mechanisms; to ‘measure’ the quality of provision through simplistic metrics, and to exercise undue control over the curriculum offer. But universities rarely trouble the political elite in any meaningful sense. This is again suggestive of a form of settlement, rather than of agitation or troubling. Universities put significant effort into avoiding any kind of media attention that might negatively affect their brand, and commensurately, their recruitment or league table position (Downes, 2017). Conversely, they are keen to paint themselves in the most positive of lights through highlighting their successes, and commitments to worthy causes and celebrated national campaigns. In these ways, universities demonstrate that they are institutions at the heart of their communities, who share their concerns, and who stand with them.

What it means to be *universitas*, then, is to be a community (of masters and scholars) within a wider community – a *polis*. The way that this plays out often represents a particular understanding of the civic university – one where the institution is a donor or benefactor for the local community. Universities allow their facilities to be used by local communities at no, or at reduced cost. Swimming pools and gym facilities can be accessed by the public outside the times that they are needed in academic programmes. Universities allow community grass roots sports groups to make use of their outdoor sports pitches. School groups are regularly invited onto campuses to help with access to performing arts spaces or laboratories. And the

university's green and recreational spaces are open for all to enjoy. These ways of opening up the campus to a wider public are undoubtedly beneficial. They help to demystify the academy for those unfamiliar with its functions; are a way of supporting aspiration towards higher education for disadvantaged and non-traditional potential students, and they may go some way towards persuading the public about the value of taxation to support the higher education sector.

In spite of all these worthy measures to initiate and sustain community relations, they represent only a thin understanding of the civic university. As such, some have argued that a significant shift is needed away from a perception of the university as solely an economic good towards a richer conception of its role in society (Sandel, 2016). In his endorsement for Goddard *et al.*'s (2016) *The Civic University*, John Brewer writes:

Universities need to rethink what it means to be a public university in the 21st century, in part because of the loss of public funding and function, but also because they need to make themselves relevant to the global challenges that threaten the future of humankind.

This assertion poses a significant challenge to universities to reimagine their civic engagement and what is at stake in the idea of the university as a public good. To embrace such a shift in thinking is also to be cognisant of the implications that arise. As Brewer continues:

This reformulation of an old idea, the civic university, challenges us to ensure that through teaching, and civic engagement, university managers, staff and students place universities at the centre of the local-regional-global nexus, working on all three levels in order to make a difference. The civic is a value statement as much as a new way of organising higher education; it is about encouraging universities to have souls.

What Brewer seems to be advocating for here is an idea of the civic university understood thickly. It seems to position the university less as 'doing' public engagement or demonstrating public spiritedness, and more as understanding what it means to "live ethically and act politically" together in community (Brewer, 2013, p. 2). Such a view of the civic university is underpinned by a radically different approach to the way that the university talks not only about itself, but also with communities, and in the political sphere. Universities are highly effective at self-promotion and positioning. Managing this is the responsibility of burgeoning administrative functions through departments of communication and external relations. They fiercely protect their brand and straplines to send only the most positive messages out to the public. This is big business, and big stakes:

Another manifestation of business-led university management is the deployment of the language of business to strike home their market differentiation. They seek 'market and product differentiation' by means of USPs ('unique selling points'), corporate branding, 'brand promises', 'strap lines', mission statements, 'market attuned portfolios', 'value propositions' and logos as much as by scholarship – according to one management

consultant who specializes in university corporate branding, the purpose is to make universities 'sizzle tangibly' (Brewer, 2013, p. 103).

These kinds of approaches are another iteration of the settling down that is becoming increasingly characteristic of the higher education sector - an avoidance of any kind of trouble: of troubling headlines; of association with unsettling ideas, or of attracting 'bad press'. Of course, much of this is simply sound business practice, and universities *are* big businesses. But to understand the civic university thickly is to understand its political relations differently. Brewer writes of the need for a "a revolution in relations between government and the social research community", but he is thinking here only of the research impact agenda and the needs for social research in universities to help determine what works, and why, and so what types of policy initiative are likely to be most effective. But it is in realising and acting on what is at stake in its 'civicness' as a core value, and its force as a public good, that the university becomes a political troublemaker. In this sense it seeks less to protect its reputation through clever marketing campaigns and the strict regulation of its communications practices, and more through the way that it seeks to engage with the political sphere to address the global challenges to humankind.

In thinking about how such engagement might be realised, we can turn again to Cavell. As we have seen, his notion of passionate utterance is one that is marked by ideas of invitation, demand and response. The invitation to dialogue over issues that are of common concern, is, for Cavell, made without knowing its effects: whether the invitation will be accepted, postponed or rejected, and what the consequences of this might be. The invitation to passionate utterance (with communities or with governments) is one, therefore, that is inherently risky. Indeed, Cavell writes that in the moment of passionate utterance, "I make myself vulnerable to your rebuke" (2005, p. 185), and that each instance of such an utterance "risks, if not costs, blood" (2005, p. 187). This is far from the tendency in universities to manage their (public) communications and to minimise risk. But it is in accepting this risk, in issuing the invitation to dialogue, and in demanding a response, that universities make real their civic claims. This is not about universities *making* trouble in the sense of engaging in political debate solely to disrupt, to privilege certain positions, to exploit their privileged access to powerful bodies to exercise power, or to stifle another's speech - indeed, Cavell terms these kinds of approaches "political oratory" or "hate speech" (2005, p. 182). It is rather concerned with the troubling - or perhaps the unsettling and disrupting - of ideas, policies, practices or behaviours that threaten the possibilities of our living well and flourishing together. This positions the university in a very different way: not as an institution who, by virtue of having a policy on external relations, demonstrates some kind of commitment to the community, but rather as creator of community - of the *polis*. One very practical way in which this kind of commitment might be expressed is through how the university engages with the public through its research. Research is often done *to* communities, yet less often

*with* them such that they see the tangible benefits of participation. A richer, and radically more democratic, practice of research would be to situate the community at the heart of research processes: on university ethics committees; funding panels, research teams, and as key participants in the peer review of research outputs.<sup>6</sup> This would not merely be a public relations exercise, but rather a powerful expression of the university's relationship with different communities, and a demonstrable means of amplifying their voices. To speak together in this way – to speak out of passion, as Cavell puts it, we “declare our standing” with each other, that we “stake our future together” (2005, p. 185).

### 4.3. *The University as Personal Troublemaker*

The aims of higher education, and the nature and purpose of universities, seem to resist any final settlement. In recent decades, however, discussions of the future direction of the university sector have coalesced around the skills needs of modern, post-industrial economies. This has then led to a discernible shift in the portfolio offered by universities - with strong direction and support from governments - to service such a need. And with the advent of tuition fees for higher education, students are increasingly choosing to pursue courses of study that have clearly defined routes into particular vocational occupations (Kaye & Bates, 2016). These changes have led to a concern with content, and with the knowledge, skills and attributes that graduates need to acquire in order to be successful in the workplace, or in further study. Propositional knowledge, in terms of ‘knowing that’, and practical know-how, are central to university courses of study. They are enshrined in lists of indicative content for programmes, and re-stated in learning outcomes. For those courses which attract additional professional accreditation (teaching, accountancy, medicine and the like), professional, statutory and regulatory bodies determine the content of degree programmes that must be taught and assessed. In 2019, for example, England's Department for Education published its *Initial Teacher Training Core Content Framework* (DfE, 2019) which lays out a coherent sequence of content for trainee teachers in universities that will allow them to be successful as professionals in the classroom, describing it as a ‘minimum entitlement’ for all trainee teachers.<sup>7</sup> This focus on the acquisition and securing of propositional knowledge brings to mind Freire's (1970), ‘banking’ model of education, and the ‘pouring in’

6. The inclusion of the community in the practices of academic publishing is seen in the original approach of the *Public Philosophy Journal*, and their strapline ‘Scholarship shaped by the public’. They state on their website: ‘The Public Philosophy Journal (PPJ) seeks to do philosophy with the public by creating an inclusive space in which community voices are recognized, heard, and supported as vital to the practices of public philosophy. We publish work that has undergone Formative Peer Review—our innovative review process designed to foster collegiality and collaboration’. See: <https://publicphilosophyjournal.org/>

7. See <https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-itt-core-content-framework>



of knowledge which the famous statue of 'Fons Sapientiae' in Leuven, Belgium is often thought to represent.<sup>8</sup>

There is something only partial in this account of the purpose of the university. Let us return at this point to John Williams' novel, *Stoner*. We have already seen how Archer Sloane's classes in English literature troubled and disquieted Stoner. In what follows, I want to suggest that this incident is illustrative of a much broader purpose of higher education as personal troublemaker. As the plot of the novel develops, it becomes apparent that the one lecture that Williams describes in such evocative prose is not to be taken as a passing reference to the kind of life Stoner led as a freshman at the University of Missouri. Rather, Stoner's reaction to the lecture is a moment of transformation. Something was happening to Stoner. As he hurried to his next class (in soil chemistry), he recalled a very different reaction: a feeling of drudgery. But his recollection of the English literature class awakened something in him; it was as if "He became conscious of himself in a way that he had not done before" (p. 13). For Stoner, the university was provocateur; it set him thinking, gave him food for thought. In the sense of the German term, *Denkanstoß*, it was the provoking impulse. But in the idea of the university as provocateur, as personal troublemaker, we should not see provocation to thinking solely as an intellectual exercise, but as the initiation of a transformatory moment. For Stoner, the implications of such a moment were significant. His plans to graduate, and to return to his parents' farm, were profoundly put into question. Reading on a few pages in Williams' novel, we find Stoner meeting Archer Sloane, again this time in his office:

Sloane tapped the folder of papers on his desk. 'I am informed by these records that you come from a farming community. I take it that your parents are farm people?' Stoner nodded.

'And do you intend to return to the farm after you receive your degree here?'

'No sir', Stoner said, and the decisiveness of his voice surprised him. He thought with some wonder of the decision he had suddenly made (Williams, 1965/2012, p. 18).

In this scene, reminiscent of that just a few pages before, Stoner is again at a loss for words. Sloane is reporting to him his grades, and asking him what he is to do if not to return to the farm. Again, Stoner is unable to answer. And it is in this moment that Sloane's words come to him once more to trouble and disquiet him:

'But don't you know, Mr Stoner?', Sloane asked. 'Don't you understand about yourself yet? You're going to be a teacher'

8. See [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:%22Fons\\_Sapientiae%22\\_in\\_Leuven.JPG](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:%22Fons_Sapientiae%22_in_Leuven.JPG) Inaugurated in 1976, this statue of knowledge may be a representation of student life and it was commissioned in memory of the 550th anniversary of the University of Leuven.



Suddenly Sloane seemed very distant, and the walls of his office receded. Stoner felt himself suspended in the wide air, and he heard his voice ask 'Are you sure?'

'I'm sure' Sloane said softly.

'How can you tell? How can you be sure?'

'It's love, Mr Stoner' Sloane said cheerfully. 'You are in love. It's as simple as that' (Williams 1965/2012, p. 19).

In the remaining pages of the novel, we see the outworkings of these interactions between Stoner and Sloane. Their relationship is never an easy one, but that is not the point. Sloane is the provocateur, setting Stoner thinking and troubling his plans. That such interactions were moments that opened up possibilities for transformation are seen in how Stoner changes his major to English literature; how he carves out for himself an academic career; how he writes on the English Renaissance and studies the classical and medieval Latin influences into that area, and how, on his deathbed, he comes to understand the momentousness of the transformation he had undergone:

There was a softness around him, and a languor crept upon his limbs. A sense of his own identity came upon him with a sudden force, and he felt the power of it. He was himself, and he knew what he had been (Williams 1965/2012, p. 288).

To undergo transformation is also to experience some kind of crisis, not in the sense of calamity or catastrophe, but rather (following the etymological roots in the Greek *krisis*), of reaching a turning point, where one must make a decision. Just like the birds in Thoreau's celebrated *Walden* whose moulting season he describes as a 'crisis', our human transformation opens up from points where we are most vulnerable: "Our moulting season, like that of the fowls, must be a crisis in our lives" (Thoreau 1854/1999, p. 23). To understand the university as personal troublemaker is to acknowledge its role in opening up spaces of *krisis* for students. This might happen in a number of ways: pedagogically (as we saw with Stoner in Sloane's lecture) or simply in the everyday interactions between students and their lecturers (as we saw in Sloane's subsequent conversation with his student). There is no sense of high drama in either of these examples; no calamitous situation that the idea of crisis might at first suggest. Rather, what is characteristic of the encounters between student and tutor is that there is simply a sense of disorientation that the troublemaking engenders.

This kind of disorientation can be thought of ontologically, as central to thinking about our human condition, but crucially also to ideas of what it means to be educated in the university – to its role as personal troublemaker. What is at stake here is our thinking about the university as place for nurturing a sense of groundlessness or homelessness. This seems paradoxical in a culture within higher education that privileges the securing and demonstration of particular learning outcomes. There is something more radical here than merely encouraging students to recognise the

provisional nature of knowledge in their respective disciplines; it is rather that, as personal troublemaker, the university should be a place of radical unsettling. There are strong connections here to Thoreau's idea, in his famous essay, 'Walking', of sauntering – of being *sans terre* (1862/2006), but also to Heidegger's (1962) idea of *das Unheimliche* – of (perpetually) being not at home. To recognise the university's role as troublemaker is to envisage it as a space for the kind of (troubling) thinking that resists the drive for knowingness; as constituting the space for the disruption of the existing frameworks of our thinking. It is only when we are troubled in this way that, in Thoreau's words, we "come to know how we stand in the...world" (1854/1999, p. 142).

## 5. TROUBLEMAKING IN THE CONTEMPORARY UNIVERSITY

For many who work in it, the university can sometimes seem a troubling place. This kind of trouble is far from the positive agitation of the mind that this paper has been laying out. It is troubling in a different sense of causing a kind of unease that blocks the possibilities for transformation for both students and lecturers. The culture in many institutions that an increasingly highly regulated sector has engendered, leads many to question how to live as academics when there seem to be ever present threats to academic freedom and integrity. In the face of various forms of precarious conditions for academics, is it still meaningful to talk of spaces for dissent, and what sorts of vulnerabilities are exposed through such dissent?

In 2013, Gary Rolfe outlined a response to the 'ruined university'. The academy, he claimed, was in peril because of the strength of discourses such as the knowledge economy and the idea of the University of Excellence. For Rolfe, such discourses have left the university "bereft of any critical regulating function and has allowed the administrators and bureaucrats to bring about its corporatization, and hence its ruination, in the name of excellence and efficiency" (2013, p. 34). What hope is there, then, given this state of affairs? Rather than talking about redemption or rebuilding the academy from the ruins, Rolfe adopts the Heideggerian idea of dwelling with what is present. He writes of an idea of a "university within the University" -referring to a "*Paraversity* which runs unseen or unnoticed alongside, and in parallel with, the University of Excellence" (2013, p. 35), and which occupies "a virtual space where dissensus might occur" (*ibid.*).

Rolfe's concept of the *Paraversity* is problematic in a number of ways. First, he unabashedly describes the *Paraversity* as "an underground...network" (p. 44). This is suggestive of a kind of invisibility, and of, in Rolfe's words, organic, unnoticed and non-hierarchical groups, working counter to the existing institution. Indeed, he claims that "To those working outside of it, the paraversity would be all but invisible...[with] no overt outward signs of its existence" (pp. 44-45). Such ideas 'other' the university, forcing a deeply unhelpful separation that closes off possibilities

for dialogue. There are lines of connection here with the thought of the French existentialist philosopher, Gabriel Marcel, when he writes of what is at stake in our availability (*disponibilité*) to an other. In the context of the idea of the paraversity, where we are rendered invisible to those who are other to us, we might consider Marcel's question:

What is relevant, rather, is the act by which I expose myself to the other person instead of protecting myself from him, which makes him penetrable for me at the same time as I become penetrable for him (Marcel, 1964, p. 36).

Second, Rolfe's idea of the *Paraversity* does not seek to change the University of Excellence *per se*; rather, in taking radical critique underground, it allows the university (in ruins or otherwise) to remain. This does little to realise the idea of *universitas* as a community of masters and scholars. As a community - and drawing on the etymology in the Latin *com-munus* (where *munus* signifies the burden that we share), we get the sense of community as realised in the challenge of living with others who may be radically different to us.

Yet against the background of calamitous accounts of the contemporary university, there is hope. This does not lie in vacuous promises of wholesale cultural change in the sector, nor in a return to some bygone golden age of the academy (were there ever such an era), or even in underground movements that seek to subvert dominant policy and regulatory discourses, however repugnant these might be. Hope for transformation through forms of pedagogical, political and personal troublemaking, lies instead in being *universitas*; in being with each other as a community of masters and scholars. There is nothing exceptional in this; it is concerned with the most ordinary of conversations between students and lecturers that have powerful perlocutionary effects. Williams' *Stoner* shows us this. The novel's protagonist, the young freshman, is troubled and disquieted by the very routine questions posed at the end of a lecture. The whole trajectory of his (academic) life is shifted by an unremarkable conversation about his plans post-graduation, which has extraordinary effects. It is this same routineness of conversation that marks Cavell's idea of passionate utterance. He used the following as examples: "I'm bored", and from Bizet's opera, *Carmen*, Don José's words, "Carmen, I love you". But in these words, despite their seeming ordinariness, is the invitation, and demand for a response that is at once perfectly reasonable for the context, and yet in its force, profoundly troubling.

## REFERENCES

- Bailey, M., & Freedman, D. (2011). *The Assault on Universities: A Manifesto for Resistance*. Pluto Press.
- Bajak, A. (2014, May 12). Lectures aren't just boring, they're ineffective, too, study finds. <https://www.sciencemag.org/news/2014/05/lecturesarent-just-boring-theyre-ineffective-too-study-finds>
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Second edition. Society for Research in Higher Education & Open University Press.
- Brewer, J. D. (2013). *The Public Value of the Social Sciences: An Interpretative Essay*. Bloomsbury.
- British Broadcasting Corporation (BBC) (2020a). *Coronavirus: 13 UK universities 'could go bust without bailout'*. <https://www.bbc.co.uk/news/uk-53280965>
- British Broadcasting Corporation (BBC) (2020b). *More students say university not value for money*. <https://www.bbc.co.uk/news/education-52999315>
- Buitendijk, S. (2017). Lectures: As archaic as bloodletting in an era of modern medicine. *Times Higher Education*, March 19. <https://www.timeshighereducation.com/blog/lectures-as-archaic-as-bloodletting-in-era-of-modern-medicine>
- Cannon, R., & Newble, D. (2000). *A Guide to Improving Teaching Methods: A Handbook for Teachers in University and College*. Kogan Page.
- Cavell, S. (2005). *Philosophy the Day after Tomorrow*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Chronicle of Higher Education (2021). *A major exodus: Inflexible remote-work policies could bring major staff turnover*. <https://www.chronicle.com/article/a-mass-exodus-inflexible-remote-work-policies-may-bring-major-staff-turnover-for-colleges>
- DfE – Department for Education, (2019). *ITT Core Content Framework DFE-00015-2019*. Department for Education.
- Doidge, S., Doyle, J., & Hogan, T. (2020). The University in the Global Age: Reconceptualising the Humanities and Social Sciences for the Twenty-first century. *Educational Philosophy and Theory*, 52(11), 1126-1138. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1752186>
- Downes, M. (2017). University Scandal, Reputation and Governance. *International Journal of Academic Integrity* 13(8). <https://doi.org/10.1007/s40979-017-0019-0>
- European University Association (EUA) (2020). *Briefing: European Higher Education in the Covid 19 Crisis*. EUA.
- Evans, M. (2005). *Killing Thinking; The Death of the Universities*. Continuum.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Trans. Myra Bergman Ramos. Penguin Books.
- Fulford, A. (2013). Satisfaction, Settlement and Exposition: Conversation and the University Tutorial. *Ethics and Education*, 8(2), 114-122.
- Fulford, A., (2016a). (Mis)-Understanding the Student Experience. PES Yearbook 2016.
- Fulford, A. (2016b). Education: Expectation and the Unexpected. *Studies in Philosophy and Education*, 35(4), 415-425.

- Fulford, A. (2017). Refusal and Disowning Knowledge: Re-Thinking Disengagement in Higher Education. *Ethics and Education*, 12(1), 105-115.
- Fulford, A. (2020). Contracting with students: Re-thinking Higher Education as Invitation to Treat. *Higher Education Quarterly*, 74(1), 63-74.
- Fulford, A., & Mahon, A. (2020). A Philosophical Defence of the University Lecture. *Oxford Review of Education*, 36(3), 363-374.
- Goddard, J., Hazelkorn, E., Kempton, L., & Vallance, P. (Eds.) (2016). *The Civic University: The Policy and Leadership Challenges*. Edward Elgar Publishing.
- Guardian (2019). "It's cut-throat": Half of UK academics stressed and 40 % thinking of leaving <https://www.theguardian.com/education/2019/may/21/cut-throat-half-academics-stressed-thinking-leaving>
- Heffernan, T. A., & Heffernan, A. (2018). Language Games: University Responses to Ranking Metrics. *Higher Education Quarterly*, 72(1), 29-39. <https://doi.org/10.1111/hequ.12139>
- Heidegger, M. (1962). *Being and Time*. Trans. J. Macquarrie and E. Robinson. Blackwell.
- Honkimaki, S., Tynjala, P., & Valkonen, S. (2004). University Students' Study Orientations, Learning Experiences and Study Success in Innovative Courses. *Studies in Higher Education*, 29(4), 431-449. <https://doi.org/10.1080/0307507042000236353>
- Independent (2019). Thousands of EU academics left posts at leading British universities after Brexit vote. <https://www.independent.co.uk/news/education/education-news/brexit-eu-academics-university-no-deal-professors-a9047616.html>
- Kaye, L., & Bates, E. A. (2016). The Impact of Higher Fees on Psychology Students' Reasons for Attending University. *Journal of Further and Higher Education* 41(3), 379-392. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1117597>
- Laurillard, D. (2002). *Retinking University Teaching*. 2nd Edition. Routledge Falmer.
- Lomer, S., Papatsiba, V., & Naidoo, R. (2018). Constructing a National Higher Education Brand for the UK: Positional Competition and Promised Capitals. *Studies in Higher Education*, 43(1), 134-153. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1157859>
- Marcel, G. (1964). *Creative Fidelity*. Trans Robert Rosthal. Fordham University Press.
- Moran, J. (2021). To the Anxious Humanities Scholar. *Critical Quarterly*, 63(2). 4-23. <https://doi.org/10.1111/criq.12608>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *Benchmarking Higher Education System Performance*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). (2021). *The State of Higher Education: One Year into the COVID-19 Pandemic*. OECD Publishing.
- Pruvot, E. B., Estermann, T., & Stoyanova, H. (2021). *Public Funding Observatory Report 2020/2021, Part 2*. EUA.
- Readings, B. (1997). *The University in Ruins*. Harvard University Press.
- Ritzen, J. (2015). *European Universities during the Crisis: A Public Policy Perspective, with a Brief Excursion to the US*. IZA Policy Paper 107. IZA.
- Rolfe, G. (2013). *The University in Dissent: Scholarship in the Corporate University*. Routledge.
- Sandel, M. (2016). *What Money Can't Buy: The Moral Limits of Markets*. Allen Lane.

- Small, A. (2014). In Defense of the Lecture. <https://www.chronicle.com/article/in-defense-of-the-lecture/>
- Smyth, J. (2018). *The Toxic University: Zombie Leadership, Academic Rock Stars and Neoliberal Ideology*. Palgrave Macmillan.
- Telegraph (2020). 'Dumbed down' university courses unfair to students. <https://www.telegraph.co.uk/news/2020/07/02/dumbed-university-courses-unfair-students-says-minister/>
- Thoreau, H. D. (1854/1999). *Walden*. Oxford University Press.
- Thoreau, H. D. (1862/2006). *Walking*. Cosmo.
- Times Higher Education (THE) (2021). EU applications to UK universities plummet by 40 per cent. <https://www.timeshighereducation.com/news/eu-applications-uk-universities-plummet-40per-cent>
- Tokumistu, M. (2017). Long Live the Lecture! <https://www.chronicle.com/article/long-live-the-lecture/>
- Vansieleghem, N., & Masschelein, J. (2012). Education as Invitation to Speak: On the Teacher Who does Not Speak. *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 85-99.
- Wilkinson, L. C., & Wilkinson, M. D. (2020). Value for Money and the Commodification of Higher Education: Front-line Narratives. *Teaching in Higher Education*, <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1819226>
- Williams, J. (1965/2012). *Stoner*. Vintage Books.

## EXTRAVÍOS DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA CONTEMPORÁNEA

### *Misplaces of The Contemporary University Education*

Francisco ESTEBAN BARA  
*Universidad de Barcelona. España.*  
*franciscoesteban@ub.edu*  
*<https://orcid.org/0000-0002-8679-2090>*

Fecha de recepción: 16/11/2021  
Fecha de aceptación: 13/01/2022  
Fecha de publicación en línea: 01/06/2022

**Cómo citar este artículo:** Esteban Bara, F. (2022). Extravíos de la formación universitaria contemporánea. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 23-41. <https://doi.org/10.14201/teri.27739>

#### RESUMEN

Extraviar es perder algo o no saber u olvidar dónde se encuentra, dicese también de una persona que pierde el camino o la orientación y de un desorden de las costumbres. En la universidad contemporánea pueden observarse algunos extravíos, por lo menos, en lo que se refiere a la formación que ofrece. No son olvidos cualesquiera, no deberían pasarse por alto, son importantes y merecen una reflexión. Se puede decir, como tantas veces se hace, que la formación universitaria de los últimos años se está reinventando, que ha entrado en un proceso de innovación y que está adaptándose a los tiempos que corren. Está bien, es bueno que así sea, pero eso no niega que al mismo tiempo haya ido olvidándose de algunas de sus esenciales funciones y características por el camino y, por lo tanto, perdiéndose ella misma. Si algo malo puede pasarle a la formación universitaria es que deje de ser lo que está llamada a ser. Este artículo se centra en cuatro extravíos de la universidad de hoy, a saber: que

los estudiantes son personas dependientes de la universidad; que el profesorado universitario es un transmisor de conocimientos; que hay contenidos particulares y concretos que el estudiante debe aprender por él mismo; y, por último, que la pedagogía universitaria debe servir para fomentar una vida de estudio. La formación universitaria puede llevarse a cabo de muchas maneras, pero no de todas las que uno pueda imaginar. Sin las cuestiones que se han señalado, acaba siendo débil y desustanciada, una versión reducida y simple, en definitiva, es aconsejable recuperar esos olvidos y ponerlos por obra.

*Palabras clave:* formación universitaria; Espacio Europeo de Educación Superior; liberalismo moral; filosofía de la educación; profesor universitario.

## ABSTRACT

To misplace is to lose something or not to know or forget where it is, also to say of a person who loses his way or orientation and a disorder of customs. In the contemporary university some losses can be observed, at least, in terms of the education that it offers. They are not just any forgetfulness, they should not be overlooked, they are important and deserve reflection. It can be said, as is so often done, that the university education of recent years is being reinvented, that it has entered a process of innovation and that it is adapting to the current times. It's good that it is, but that doesn't negate that at the same time she's been forgetting some of her essential functions and characteristics along the way and therefore losing herself. If something bad can happen to a university education, it is that it ceases to be what it is called to be. This article focuses on four losses of the university today, namely: that students are dependent people of the university; whereas university teaching staff are a transmitter of knowledge; that there are particular and concrete contents that the student must learn by himself; and, finally, that university pedagogy should serve to promote a life of study. College education can be carried out in many ways, but not in every way one can imagine. Without the issues that have just been pointed out, the university education that happens is weak and without substance, a reduced and simple version, in short, it is advisable to recover that forgetfulness and put them into practice.

*Keywords:* university education; European Higher Education Area; moral liberalism; philosophy of education; university teacher.

## 1. INTRODUCCIÓN

La historia de la universidad no empieza con la aparición de las primeras y emblemáticas instituciones universitarias. Se puede decir que ya había universidad antes de que se fundasen Bolonia (1088), Oxford (1167), París (1170) y Salamanca, (1218) por citar algunas de ellas. No se está hablando de lugares que podríamos llamar pre-universidades o cuasi universitarios, sino de los porqués y paraqués del encuentro entre profesores y estudiantes. En otras palabras, antes de que la



universidad empezase a levantar sus edificios en un lugar u otro, ya había establecido sus razones de ser. La universidad, como el hospital y el juzgado, no se construye para luego preguntarse qué hacemos con ella, sino para institucionalizar y poner por obra unas misiones y finalidades determinadas. Claro está que esos cometidos no son eternos, las contingencias de cada época y lugar los someten a una constante revisión y, si es menester, a una adecuada adaptación. Sin embargo, en ellos siempre hay algo invariable e imperecedero. Un hospital, por muy modernizado que esté, dejaría de ser tal cosa si abandonase su misión de diagnosticar y tratar enfermos y a un juzgado, por muy actualizado que se presente, le pasaría lo mismo si se negase a administrar justicia. Algo así sucede con la universidad.

Las principales razones de ser de la universidad arraigan, principalmente, en la Grecia Clásica (Jaeger, 1957; Tejerina, 2010). Somos griegos: eso pueden decir los universitarios de todos los tiempos y podría verse escrito en la entrada del campus de cualquier universidad. Grosso modo, en aquella esplendorosa época brota el racionalismo etiológico y el espíritu crítico. La ciencia y la cultura que instauran los griegos convierte los conocimientos en teoría metódica y general, son ellos los que comienzan a crear sistemas racionales que, a diferencia de lo que sucedió en Mesopotamia y Egipto, iban más allá de objetivos prácticos. En la Grecia Clásica se apuesta por la observación, la experiencia y, sobre todo, se enarbola el arte de filosofar. Los griegos, más deductivos que inductivos, consideran que no es la razón la que se ajusta a la realidad, sino que es esta última la que debe estar organizada según teorías de la razón.

Veamos cuatro ejemplos que, aunque sean presentados de manera sucinta, pueden ayudarnos a concretar esas generalidades y, sobre todo, a identificar los gérmenes de la actividad universitaria. El primero de ellos es el de Pitágoras (580-495 a. C.) y sus discípulos. Esa comunidad que manifiesta culto a Apolo trata la ciencia como un medio para alcanzar un fin ulterior: limpiar el alma y liberarla del cuerpo. La comunidad pitagórica es un lugar de purificación, un modo de vida que llamaron contemplativo (*Bios theoretikós*), dedicado a la búsqueda de la verdad y del bien y que se organiza mediante reglas específicas de convivencia y conducta. El segundo ejemplo se encuentra en la Academia de Platón. Allí también se busca de la verdad mediante el saber y su ordenación, pero en este caso, para formar personas que sean capaces de renovar el Estado. Platón abre las puertas de su Academia a personalidades de formación variada, matemáticos, médicos o astrónomos que compartían sus ideas mediante debates. Es interesante recordar que Espeusipo (393-339 a.C.), quien fuera el sustituto de Platón como director de la Academia, negó la existencia de las ideas y de los números ideales, lo que produjo un retroceso de aquel centro de saber y formación. En el siglo I a.C. la actividad de la Academia ya era prácticamente irreconocible. Quién sabe si fue Espeusipo el primero de un linaje, de todos aquellos que quieren que la universidad sea un centro de empleabilidad u otras lindezas, cualquier cosa menos un lugar de estudio (Freitag, 2004).

El tercer ejemplo es el Liceo de Aristóteles. Entre otras cosas, se dice que todas las mañanas paseaba con sus discípulos discutiendo sobre asuntos científicos y filosóficos y que por las tardes los exponía ante un público más numeroso. El cuarto y último ejemplo es el del Museo y la Biblioteca de Alejandría. Se construyen en la época de máximo esplendor de la ciencia y cultura griegas (s. III-II a.C.) y en una ciudad cosmopolita y multicultural. En esos lugares se reúnen, por un lado, la herencia griega del culto a las musas y el legado del Liceo de Aristóteles; y por otro lado, la tradición oriental de las casas de sabiduría mesopotámicas y las casas de vida egipcia, ambas escuelas vinculadas a templos. El Museo estaba pensado para el desarrollo científico y la Biblioteca para la producción y el resguardo de los clásicos. En esos simbólicos emplazamientos se reúnen los conocimientos científicos y literarios, se cuenta con recursos materiales y personales, sí, hay un plantel de profesionales pagados por el Estado y se da atención expresa a la transmisión del saber. Estos cuatro ejemplos, y algunos otros que podrían haberse mencionado, incluso de otras épocas diferentes y previas a la Edad Media, emanan universidad, entonan la melodía del acontecimiento universitario, representan fundamentales razones de ser de la formación universitaria (Wyatt, 1990; Barnett & Fulford, 2020) que, de una manera o de otra, se han mantenido en el devenir de su historia (Rüegg, 1994). La universidad de hoy también se siente interpelada cuando se habla de un modo de vida reflexivo, la búsqueda de verdades, la transmisión de saberes, la formación de agentes de cambio social o la creación y mantenimiento de la ciencia y la cultura (García-García, Moctezuma-Ramírez, & Yurén, 2020); y el conjunto de la sociedad la mira de frente cuando se ponen esos asuntos encima de la mesa.

Sin embargo, habría que preguntarse a qué punto se ha llegado, en qué estado se encuentran esas razones de ser de la universidad, qué hechura están adquiriendo tales principios fundacionales. Se escuchan diferentes discursos: están los que defienden que la universidad de hoy navega viento en popa, que ha sabido adaptar esas misiones a los tiempos que corren, o incluso cambiarlas por otras más adecuadas y que disponemos de la universidad que hoy necesitamos y que requeriremos durante los años venideros (Zabalza, 2002; Weber, 2016). Aquí no seremos tan optimistas, hecho que no significa que nos aliemos con aquellas mentes catastrofistas que afirman que todo está perdido y que ya no queda nada de todo eso en las universidades contemporáneas (Readings, 1996; Llovet, 2011). No es bueno ver fantasmas por todas partes, pero tampoco meter los problemas debajo de la alfombra, mirarlos con recelo o disimular ante ellos, mucho menos complacerse con cualquier cosa, especialmente con versiones erróneas e incompletas de aquellos porqués. La universidad de hoy no es malintencionada, para nada, pero sí se muestra olvidadiza, y según como se mire, algo comodona, sí, parece ser que le resulta más desahogado hacer lo que se dice que tiene que hacer que lo que, *per se*, debe hacer. El objetivo de este trabajo es tratar algunos extravíos de la actual formación universitaria, asuntos que provienen de aquellas semillas griegas. Desde

nuestro punto de vista, hoy permanecen olvidados, no se les presta atención y lo que se está consiguiendo con ello es desvirtuar el sentido de dicha formación.

## 2. EXTRAVÍOS DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA CONTEMPORÁNEA

En adelante, nos vamos a centrar en cuatro abandonos de la formación universitaria de hoy. Por supuesto que no se pueden generalizar, ni a nivel de universidades, ni de facultades, ni de estudios de grado, pero son lo suficientemente reconocibles como para que llamen nuestra atención. Los presentamos someramente antes de tratarlos con detenimiento. El primero de ellos tiene que ver con el protagonismo desmedido que se le otorga al estudiante en la universidad actual. Concederle un papel primordial tiene muchas consecuencias, pero preocupa especialmente una, que este se considere como alguien que no depende de la universidad, que la vea como un lugar que debe responder a sus intereses y particularidades. El segundo extravío está relacionado con el profesorado. Actualmente se defiende que debe ser un dinamizador de aprendizajes, una suerte de ingeniero de escenarios educativos innovadores; y eso está provocando que ya no se elogie la que podría considerarse su principal seña de identidad: transmitir conocimientos, eso es, conversar junto a los estudiantes con la cultura y la ciencia, el mundo, los ideales y las cosas de las personas, tal y como lo hace un buscador de verdades. El tercer extravío tiene que ver con los contenidos que se enseñan y aprenden en la universidad. El actual planteamiento competencial, el hecho de que casi cualquier contenido se encuentre en Internet y el ocaso de la memorización, entre otras cosas, facilitan que se olvide que la formación universitaria también consiste en aprender cosas en particular y por uno mismo. El cuarto y último extravío está en el terreno de la pedagogía universitaria. En buena parte de las actuales y novedosas metodologías docentes no se incluye el cultivo de una vida de estudio. Hoy se da a entender que enseñar a estudiar de manera concienzuda, sosegada, metódica y sin más pretensión que esa, la de estudiar por estudiar, no es innovador ni tampoco motiva y, sin embargo, la realidad se empeña en demostrar lo contrario. Quienes llevan una vida de estudio están inmersos en una innovación personal constante y su motivación se retroalimenta incesantemente, además, ¿cómo entender que un estudiante no lleve tal vida?, ¿no es precisamente ella la que da sentido a ese sustantivo con el que identificamos a los jóvenes que andan por la universidad?

### 2.1. *El estudiante dependiente de la universidad*

Desde hace muchos años, se viene diciendo que el estudiante es el auténtico protagonista de la educación. Ese famoso emblema, que se generó en el ámbito escolar (Coll, Palacios y Marchesi, 2001; Coll y Esteban-Guitart, 2020) se ha instalado en la universidad, por lo menos en la europea, gracias y principalmente al

renombrado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)<sup>1</sup>. Aunque son varias las razones filosóficas y pedagógicas que sostienen ese papel del estudiante, vale la pena centrarse en dos de ellas que nos parecen ciertamente significativas. No son independientes, sino que están entrelazadas, o si se prefiere, pueden ser vistas como dos puertas de entrada que conducen a un mismo lugar. La primera de ellas proviene del liberalismo en general y del que plantea John Rawls (1997) en particular. Dicha propuesta nace en el ámbito de la filosofía política, pero acaba teniendo una fuerte influencia en la filosofía moral y, en consecuencia, también en la educativa.

Grosso modo: se entiende que la persona es anterior e independiente de cualquier circunstancia, alguien sin ataduras, vínculos y trabas, en definitiva, un ser a quien se le debe imaginar en una condición de desnudez, o como proponía el propio Rawls, en una imaginaria “posición original” que solo puede ser captada a través de un hipotético “velo de la ignorancia”. Una persona, sea esta quien sea, no puede ser valorada por sus condiciones personales, procedencia, modos de vida, aspiraciones, metas o ideología, tales cuestiones, y otras más que se podrían añadir, son meras contingencias, serán unas, pero bien podrían haber sido otras. La persona así concebida requiere, por un lado, un respecto absoluto hacia su autonomía y una confianza férrea en su capacidad de razonamiento (Kant, 2008); y, por otro lado, necesita que en el espacio público se respire un clima de neutralidad, sobre todo moral. Los valores o ideas de Bien son propias de la esfera privada de cada uno. Ciertamente, la neutralidad tiene diferentes versiones (Raz, 1986; Kymlicka, 1989), pero, en cualquier caso, es ella la que debe organizar los lugares públicos y compartidos. Sobra decir, que esta filosofía presenta serias dudas, por ejemplo, ¿cómo se puede pensar en fulano sin tener en cuenta sus circunstancias?, ¿cómo valorar a mengano sin considerar sus opiniones y apreciaciones? o, ¿no es cierto que la neutralidad es una apuesta moral como cualquier otra?, y en relación con los espacios públicos, como son la mayoría de nuestras universidades, ¿no es verdad que son lugares de perfeccionamiento humano y, por lo tanto, requieren la apuesta por una opción moral determinada? (Mulhall, & Swift, 1992). Sea como sea, la propuesta es realmente atractiva y llevada al terreno universitario, representa la defensa de un estudiante autónomo, protagonista de su destino y que merece un respeto incondicional por parte del profesorado.

La segunda de las razones bebe de toda una serie de influyentes teorías educativas o propuestas de pensamiento pedagógico. Se está hablando de las aportaciones de personajes de la talla de Erasmo, Comenio, Descartes, Rousseau y Bourdieu, entre otros. Sin el ánimo de ser exhaustivos, esos intelectuales defienden que la cultura, la tradición, la comunidad o cualquier otra cosa que tenga tintes de adquirir un protagonismo considerable, no digamos de erigirse como estandarte del hecho educativo,

1. Para conocer el nacimiento y desarrollo de este proceso de cambio paradigmático de la universidad europea y hasta los propósitos que se persiguen para el año 2030, vale la pena consultar: <https://www.eua.eu/issues/10:bologna-process.html>.

entorpece más que ayuda a quienes están aprendiendo y labrando su futuro. Por supuesto, en esa lista de alienación también hay que incluir a los profesores, por lo menos a todos aquellos que se consideren como representantes de una tradición o cultura y transmisores de algo que vale la pena ser enseñado (Bellamy, 2018; Vigueirie, 2019). Esta razón también deja algunas dudas, por ejemplo, ¿qué sentido tiene el acontecimiento educativo si no hay nada que decir y si allí no hay nadie que tenga algo que explicar?, ¿de dónde sale que educar en una tradición o cultura equivalga a quitar protagonismo a quienes están aprendiendo?, y, ¿educar así, no es como dejar a las nuevas generaciones en un erial, sin saber dónde están lo que algunos han llamado: “horizontes de significado”? (Taylor, 1996). En cualquier caso, estamos ante otra razón atractiva, también para muchos universitarios, y que, como se decía más arriba, nos lleva al mismo terreno que la anterior. Resulta sugerente el pensar que son los estudiantes los protagonistas de su destino, que en ellos está la potestad de decidir qué quieren hacer con sus vidas, qué cuestiones abrazan y cuáles rechazan.

Parece innegable: el protagonismo del estudiante ha sido una verdadera y valiosa conquista educativa. Ya se sabe cómo acaba la historia cuando el estudiante cuenta como un cero a la izquierda (Pennac, 2008), no digamos si la educación que recibe no hace más que anularlo y enajenarlo (Forges, 2006). Cuesta encontrar una educación exitosa y de calidad en la que el estudiante no tenga el protagonismo que merece; además, la realidad demuestra que si un profesor consigue ejercer tanta y tan buena influencia en sus estudiantes, o por lo menos en buena parte de ellos, es, precisamente, porque los ve como protagonistas de la educación (McEwan, 2011; Esteban, 2018). Si se piensa en aquellos originales y palmarios ejemplos de actividad universitaria que se comentaban en la introducción, uno puede imaginar a los discípulos y estudiantes con su debido protagonismo y, sobre todo, como jóvenes que convivían con maestros y se esforzaban para tratar de alcanzar un merecimiento aún mayor. El protagonismo del estudiante no es nuestra preocupación, sino la defensa de una versión sin límites ni condiciones, excluyente y de carácter universal. En otras palabras, inquieta que no se calibre bien el protagonismo del estudiante, que se le dé rienda suelta y se lleve por delante algunas de las fundamentales razones de ser de la formación universitaria.

Cuando al estudiante se le manifiesta explícitamente o se le da a entender que es el protagonista absoluto de la universidad, se corre el peligro de que considere que esa comunidad está hecha para lo que MacIntyre (1987) llama un “yo emotivista” o para el “señorito satisfecho” de Ortega y Gasset (1930), para personas pendientes de saciar sus intereses personales por encima de cualquier otra cosa, e incluso, al precio que sea necesario pagar. A ese estudiante se le abren las puertas de una vida universitaria que, en verdad, no necesita demasiado de la universidad, y quizá lo más alarmante, que dista mucho de ser un proceso de transformación vital, algo que, todo sea dicho, debía suceder en aquellas comunidades griegas (Pérez-Díaz, 2010; Collini, 2012; Luque Mengíbar & López-Gómez, 2018; Esteban,

2020). Esa vida universitaria falsificada presenta dos caras perfectamente compatibles. Una de ellas podría llamarse: clientelar. Se asemeja mucho a la relación que se establece entre proveedores y consumidores (Molesworth, Scullion, & Nixon, 2011). Durante los últimos años, no es difícil dar con estudiantes que manifiestan haber pagado por algo, sea lo que sea, que la universidad debe ofrecerles. Esos estudiantes no se encuentran solo en instituciones privadas, también andan por las universidades públicas. Y por supuesto, tampoco es difícil cruzarse con profesores que, a la mínima de cambio, manifiestan que no se les paga para hacer tal cosa o la de más allá. No se está hablando de cuestiones que atropellan los derechos de los trabajadores, sino de pequeñas acciones y tareas que enriquecen la formación universitaria, especialmente desde un punto de vista humanizador, y que se le suponen a un profesor, a alguien que más que dedicarse a una profesión, debe profesar una vocación (Weber, 1983; Derrida, 2002).

La otra cara de esa vida universitaria escuálida es la incomunicación, el aislamiento o la soledad. Por extraño que parezca, situar al estudiante en una posición de absoluto protagonismo es una buena manera de dejarlo solo con sus intereses y motivaciones, con sus cosas; o si se prefiere, es una efectiva estrategia para ocultarle que es alguien que depende de la universidad, entendiendo esa dependencia en el sentido más positivo y educativo del término. No se dice nada nuevo si se afirma que en la universidad actual es relativamente fácil pasar desapercibido, no sentirse vinculado, sin establecer casi ningún lazo, sin apenas vivir momentos en los que uno se sienta interpelado. Se puede transitar por la universidad, por ejemplo, sin haber participado en conversaciones de esas que no finalizan nunca porque uno se las lleva consigo y que tienen poder de transformación humana y humanizadora (Walton, 1972). Desde luego, la sana y constructiva dependencia de la universidad de la que se está hablando no se salva solo asistiendo a un desfile de asignaturas, entregando una serie de trabajos y realizando un conjunto de exámenes, en fin, acumulando créditos.

En definitiva, habrá quienes piensen que la universidad contemporánea ha otorgado al estudiante un protagonismo que tiempo atrás no tenía y que ha conseguido adaptarse a sus necesidades, expectativas y a lo que de él se espera en el ámbito social y profesional. Sin embargo, una cosa es adaptarse y otra transformarse en algo diferente, con distintas funciones y dinámicas, por eso el Cardenal Newman (1986) advertía que hay universidades e instituciones así llamadas (*so-called universities*), pero que en realidad no lo son tanto. Como se viene diciendo, el protagonismo que se le otorga hoy en día al estudiante parece desmedido, y si con ello se pretende vincular más al estudiante a la causa universitaria, se podría estar consiguiendo todo lo contrario, a saber: darle a entender que la universidad es un lugar del que puede hacer uso para satisfacer sus demandas y necesidades, o peor, para hacer con ella de su capa un sayo. Además, vale la pena insistir una vez más: a buen seguro que Pitágoras, Platón, Aristóteles, quienes dirigían el Museo y la Biblioteca de Alejandría y tantos buenos profesores que a lo largo de

la historia han pasado por nuestras universidades o que ahora se encuentran en ellas, consideran que el estudiante debe tener su protagonismo; eso sí, el justo y necesario, el conveniente, el que se va logrando poco a poco, conforme uno se va involucrando en la aventura universitaria.

## 2.2. *El profesor como transmisor de conocimientos*

El papel del profesorado universitario ha cambiado ostensiblemente durante los últimos años. Podría decirse que se han dado dos grandes transformaciones y que ambas afectan al buscador de verdades que se encuentra con estudiantes para poner por obra el acontecimiento universitario. La primera de ellas tiene que ver con una suerte de rendición de cuentas, especialmente para la obtención de acreditaciones que permiten ascender de categoría profesional y consolidar la carrera académica. Como es sabido, el profesor universitario de hoy debe presentar méritos, principalmente, de investigación, gestión, docencia. Cada una de esas facetas del profesor incluye diferentes aspectos que computan de manera diferente y, entre ellas mismas, se da una considerable desigualdad<sup>2</sup>. La docencia, que es lo que aquí nos interesa, está a una cierta distancia de la investigación. Algo así sucede también respecto a los ránquines internacionales que desde hace años clasifican a las universidades en una especie de competición. El *QS World University Ranking*, el *Times Higher Education World University* (THE) o el *Ranking de Shanghai* (ARWU), por citar tres de los más importantes, ponen el énfasis en la investigación, hecho que conlleva una minusvaloración de la docencia (Thoilliez y Valle, 2015; Rivero, 2021).

De esta situación se podrían extraer como mínimo dos conclusiones. La primera, y seguramente la más curiosa, es que se llame profesor a quien no se le valora en demasía como tal. Visto lo visto, el investigador, el transferidor de conocimientos y hasta el gestor son más reconocidos que el profesor. La segunda, quizá la más obvia, lógica y consecuencia de la anterior, es que el profesor dedica más atenciones y esfuerzos a las cuestiones que más puntúan. Aunque hay algunos que se niegan a entrar en el juego, la inmensa mayoría de profesores actúan estratégicamente, identifican las dianas e intentan dar en los blancos. Entre todos ellos destaca sobremanera la publicación de artículos en revistas científicas de impacto y de libros en editoriales de prestigio internacional. En el ámbito universitario actual ya es conocido eso de: *Publish or Perish* (publicar o perecer).

A todo ello, hay que añadirle una segunda transformación. Nos referimos al modelo docente que instaura el EEES y que no ha dejado de crecer y desarrollarse

2. La información relativa a este asunto puede encontrarse en las páginas web de las distintas agencias de evaluación del profesorado universitario que dependen de diversas Comunidades Autónomas españolas. No obstante, y para hacerse con una idea general, es recomendable visitar la Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), concretamente la sección relativa al profesorado: <http://www.aneca.es/ANECA-para/Profesores>.



desde entonces (Monereo y Pozo, 2003; Zabalza, 2007). Sin el ánimo de ser exhaustivos, se apuesta por un profesor que actúe como dinamizador de aprendizajes y creador de escenarios educativos. Se le pide, por un lado, que sea experto en novedosas dinámicas y recursos psicopedagógicos que supuestamente ayudan a aprender más y mejor, así como en los que garantizan una evaluación continuada y en muchos formatos; y, por otro lado, que esté abierto a la innovación docente, especialmente la que tiene que ver con las tecnologías de la información y la comunicación. A todo este asunto nos dedicaremos con mayor detenimiento en el último apartado de este bloque.

Esta situación, a pesar de sus logros y bondades, parece olvidar que el profesor también es, y quizá por encima de todo, un transmisor de conocimientos. No se está diciendo con ello que la ingeniería psicopedagógica actual defenestre esa función, sino que la deja en un segundo o tercer plano, incluso, y en determinados planes de estudios, la reduce a la mínima expresión. La formación universitaria es un elogio de la transmisión de la ciencia y la cultura (Steiner y Ladjali, 2005; Bellamy, 2021), un lugar para conversaciones profundas, concretas e indeterminadas, con puntos de llegada e inconclusas (Turkle, 2017); acaso por eso puede hablarse de un auténtico acontecimiento ético (Bárcena y Mélich, 2000). En dicho elogio no solo importan los saberes que se puedan transmitir, a los que, por cierto, nos dedicaremos en el siguiente apartado, tiene más relevancia si cabe el propio acto de la transmisión, el maravilloso traslado y contagio de saberes de unas mentes y almas a otras. La transmisión universitaria tiene poco que ver con un proceso psicopedagógico perfectamente diseñado, estructurado y en que el más mínimo detalle debe ser evaluado, es más bien un trabajo de artesanía entre maestros y aprendices (Sennet, 2013; Larrosa, 2019a). En el elogio de la transmisión el profesor se presenta ante los estudiantes como un buscador de verdades, como alguien que ha estado estudiando, pensando y tiene algo que decir, se sitúa ante ellos con sus conocimientos e ignorancias, certezas y dudas, seguridades y vacilaciones, respuestas y preguntas y, sobre todo, con la esperanza de que ellos también adquieran ese *modus vivendi*.

El profesor transmisor de conocimientos encuentra acomodo en por lo menos tres encuentros y espacios universitarios que hoy parecen haber sido olvidados. El primero es la clase magistral. Esta no debe confundirse con esas otras clases que la han suplantado y que con razón causan tanto recelo y reciben tanta crítica. Una clase magistral está a años luz de aquellas en las que se lee un *PowerPoint*, unos apuntes, un manual o en las que no varía ni una coma curso tras curso, que hasta incluyen los mismos chistes, anécdotas, dimes y diretes. Una clase magistral es la que imparte un maestro, una hora y media o dos difíciles de olvidar, incluso con la magia suficiente como para convertir ese tiempo en unos pocos minutos. También se puede decir que una clase magistral tiene la capacidad de servir de término de comparación por su perfección y exactitud. El segundo encuentro en el que la transmisión de conocimientos muestra su rostro es la tutoría, emblema del modelo de formación universitaria propuesto por el Cardenal Newman (1986) y que tanta



influencia ha tenido en el ámbito anglosajón. La tutoría de la universidad contemporánea, salvo contadas excepciones, ha venido a convertirse en una cita para solucionar vicisitudes, problemas burocráticos o encajes en la agenda personal del estudiante. También parecen ser ventanillas de reclamaciones, usualmente centradas en los resultados de las evaluaciones. Sin embargo, la tutoría universitaria es un momento idóneo para entablar una conversación que tiene mucho que ver con la transmisión de conocimientos de la que se viene hablando. Más allá de cuestiones que tengan que ver con el currículo académico, aunque ciertamente van incluidas, se trata de un diálogo con la propia universidad que encarna el profesor, ahora tutor o mentor; y, por lo tanto, con uno mismo en tanto que aprendiz de buscador de verdades. La tutoría bien puede ser vista:

...as an invitation to speak, and as a form of exposition and dialogue, is the possibility of the opening up of a new dimension of thinking and acting. This is the invitation to a conversation in education that is itself truly educative (Fulford, 2013, p. 114).

Por último, están los seminarios de lectura: encuentros formales y sistemáticos entre pequeños grupos de estudiantes y un profesor, o quizá más de uno, para leer, comentar y pensar en textos que, por decirlo de alguna manera, valgan la pena (Gil y Sánchez, 2015). Es preciso recordar que Robert M. Hutchins, presidente de la prestigiosa Universidad de Chicago desde 1929 hasta 1951 y uno de los filósofos de la formación universitaria más reconocidos, insistía en esos seminarios y textos con vehemencia, principalmente, porque los consideraba esenciales para el desarrollo de almas y mentes universitarias (Hutchins, 2018). Por supuesto, en un seminario de lectura también hay espacio para una película, obra de teatro, canción o lienzo, en fin, para cualquier producción cultural que hable de cuestiones de calado, humanas y humanizadoras. No obstante, hay que señalar que el texto escrito tiene una destacada importancia tal y como se verá en el siguiente apartado. En los seminarios de lectura el elogio de la transmisión también hace acto de presencia, allí puede verse al profesor apasionado por la ciencia y la cultura, asombrado ante la realidad y la utopía, defensor de determinadas ideas y escéptico ante otras, en definitiva, enamorado de la búsqueda de verdades.

Alguien podría preguntarse qué competencias debe tener el transmisor de conocimientos en los espacios y momentos universitarios que se acaban de comentar u en otros en los que podamos pensar (Bain, 2011). Sin embargo, no se trata tanto de esas cosas, como de vivir la universidad (Verger, 1994), que es como decir, cultivar unos modos y maneras típicamente universitarias. Eso es algo que:

Obviamente, no puede reducirse a una suma de competencias, como quieren hacernos creer los programadores cognitivistas. Tampoco a un carácter particularmente inusual y fuerte. Un estilo es una manera de dar forma a una fuerza, de conseguir que el saber esté vivo, enganchado a la vida, de habitar una ética de testimonio que rechaza cualquier criterio normativo de ejemplaridad. El estilo es la manera

singular en la que un docente entra, él mismo, en relación con el saber. Pero es también la forma de transmitir el conocimiento que se deriva de esta relación única (Recalcati, 2016, p. 115).

A ese estilo también se le puede llamar carisma, que “no es otra cosa más que la manera singular con la que un profesor hace vibrar el saber que transmite a sus alumnos” (Recalcati, 2016, p. 115). En definitiva, olvidarse del profesor en tanto que transmisor de conocimientos es hacer un flaco favor a la universidad en general y a los estudiantes en particular. ¿Qué se gana ahorrándoles espacios y momentos como los que se han comentado?, ¿en qué queda la formación universitaria cuando se olvida que esta también consiste en convivir con auténticos transmisores de conocimientos?

### 2.3. *Contenidos particulares que aprender(se)*

El asunto de las competencias lleva años afincado en nuestras universidades<sup>3</sup>. Aunque su aceptación es mayoritaria, también cuenta con indecisos y detractores, personas que consideran que su conceptualización y, sobre todo, su enseñanza, aprendizaje y evaluación es un mar de complicaciones (Díaz Barriga, 2006). Sea como sea, las competencias vienen a ser una descripción de lo que se espera de un graduado universitario, especialmente como profesional, pero también como persona y ciudadano. Más allá de analizar si esta nueva manera de entender la formación universitaria ha sido beneficiosa, un obstáculo o algo perjudicial, interesa que nos preguntemos en qué situación han quedado los contenidos, aquello que hasta la aparición de las competencias daba sentido a un plan de estudios y a los diferentes programas de las asignaturas porque era lo que debía ser enseñado, aprendido y evaluado.

No se puede afirmar que el aprender contenidos haya desaparecido del mapa de la formación universitaria, básicamente porque entonces no habría grados ni másteres que pudiesen mantenerse en pie. Sin embargo, parece ser que las competencias han subordinado ese aprendizaje y hasta puesto en tela de juicio. Entre otras cosas, asistimos a un debate universitario utilitarista que pretende identificar qué contenidos merecen aprenderse por ser rentables y eficientes y cuáles no por ser improductivos e ineficaces. Algunos autores hablan de contenidos “imprescindibles” y “deseables”, dando a entender con ello que de lo que se trata es de apostar por los primeros y dejar los segundos en el terreno del anhelo o del tiempo libre (Coll, 2021). Paralelamente, es sabido que casi todos los contenidos, por no decir todos, están en Internet, y entre otras cosas, eso significa que la necesidad de aprenderse los se haya sustituido por la tranquilidad de disponer de ellos en cualquier momento

3. Para disponer de una amplia y exhaustiva información al respecto vale la pena consultar, entre otras páginas web: <https://www.ehea.info/>

y lugar, formato, versión y de manera rápida. Ciertamente, esa misma tranquilidad también la dan los libros, pero el tiempo, esfuerzo y dedicación que requiere el hecho de perderse en una biblioteca no tiene punto de comparación con el de navegar por Internet.

El olvido de que la formación universitaria incluye aprender contenidos en particular y por uno mismo, y hasta se puede añadir que cuantos más mejor, tiene serias y preocupantes consecuencias. Se señalan dos. Una atañe a las propias competencias. Estas pueden quedar en aguas de borrajas si no están ancladas en el aprendizaje de contenidos particulares, y que bien mirado y por muy mal que sepa, tienen poca rentabilidad o utilidad posmoderna (Ordine, 2013). La realidad demuestra que no son pocas las competencias que están inmersas en esta situación. Sirva de ejemplo:

Recuerden a los estudiantes, en todos los reglamentos y documentos que quieran, que el sexismo está mal; reúnan a los universitarios para hacerles reflexionar sobre el respeto al otro; todo eso no servirá para nada. En cambio, háganles estudiar la vida de Juana de Arco, su historia, su proceso; denles a leer a Madame de La Fayette; háganles aprender todo lo que Marie Curie ha dado a la ciencia: ¿cómo podría ni un solo alumno afirmar después que la mujer es inferior al hombre? A través de cada una de esas figuras particulares, en la singularidad del universo cultural en el que han nacido y que han marcado con su huella, somos conducidos a una enseñanza cuyo alcance es universal (Bellamy, 2018, p. 150).

Los contenidos no son complementos, ornamentos o cosas a las que acudir cuando sea menester, son parte esencial de la formación universitaria, incluso aunque esta se plantee de manera competencial. La segunda consecuencia es que se olvide la aspiración de transformar al estudiante (DelBanco, 2012; Deresiewicz, 2019). Vale la pena volver a aquellos gérmenes de la formación universitaria de los que se hablaba en la introducción. Si son ejemplares por algo, acaso sea por considerar que aprenderse producciones culturales y científicas particulares es caudal para conseguir lo que ha venido a llamarse una vida lograda (Llano, 2002) o la plenitud humana (Ibáñez-Martín, 2017). A esta cuestión se refería Nietzsche (2000) en una de sus reflexiones en torno a la educación. El filósofo se centra en el arte y la filosofía, pero lo mismo se podría decir de cualquier área de conocimiento:

Ninguno de vosotros conseguirá llegar a disponer de un auténtico sentido de la sagrada seriedad del arte, ya que se os enseña con mal método a balbucear con independencia, cuando, en realidad, habría que enseñaros a hablar; se os enseña a ensayar la crítica estética de modo independiente, cuando, en realidad, se os debería infundir un respeto hacia la obra de arte; se os habitúa a filosofar de modo independiente, cuando, en realidad, habría que obligaros a *escuchar* a los grandes pensadores. El resultado de todo eso es que permaneceréis para siempre alejados de la antigüedad, y os convertiréis en los servidores de la moda (Nietzsche, 2000, p. 80).

Los contenidos que se aprenden en la universidad no son solo medios para lograr determinados fines, tampoco recursos que están en una nube virtual y que uno puede consultar cuando considere. Son más bien asuntos que aprehender, haberes para andar con pies de plomo y no dejarse atrapar por corrientes de pensamiento que están de moda, discursos mayoritarios o lo políticamente correcto, en fin, para, como advertía Ortega y Gasset (1937), no adquirir la forma de un individuo en medio de la masa que nada diferente tiene que aportar, pensar, decir o hacer. Está muy bien que el discurso universitario contemporáneo no se canse de proclamar que los estudiantes están llamados a ser agentes de cambio, innovadores, imaginativos y creadores, promotores de un mundo más justo, sostenible y equitativo o enunciados parecidos. Ahora bien, esos perfiles difícilmente llegarán a buen puerto si no se nutren con contenidos típicamente universitarios, a lo sumo, y salvo contadísimas excepciones, tendremos jóvenes que más o menos intuyan las cosas que podrían llegar a hacer, pero sin materia prima para llevarlas a cabo.

#### 2.4. *Una vida de estudio*

Tal y como se adelantó cuando se hablaba del profesor en tanto que transmisor de conocimientos, la psicopedagogía universitaria se ha transformado sobremedida durante los últimos años. Lejos queda el pensar que en la universidad solo hay un modo de enseñar, aprender y evaluar, y tampoco es suficiente con asumir que cada disciplina académica tiene su epistemología y, por lo tanto, su psicopedagogía particular (Becher, 2001). Sin el ánimo de ser exhaustivos: el férreo vínculo que se ha establecido entre la psicología cognitiva y emocional y la práctica educativa (Coll, 1989), el auge de los diferentes constructivismos (Hernández Rojas, 2008) y la consolidación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, han puesto el centro de atención en los diferentes modos de aprender de los estudiantes, en sus motivaciones e intereses y en acercarlos lo máximo posible a la realidad social y cultural en la que se encuentran. Esta nueva vuelta de tuerca ha provocado que la actual propuesta psicopedagógica universitaria sea amplia y extensa (Fry, Ketteridge, & Marshall, 2014; Marshall, 2019) y todo indica que seguirá creciendo conforme pasen los años. Sería irrelevante listar aquí todas las opciones que tenemos encima de la mesa, quizá resulte más provechoso fijarse en las actuales tendencias. Una manera interesante de hacerlo es echándole un vistazo a los cursos de formación que nuestras universidades ofrecen al profesorado, usualmente a través de sus Institutos de Ciencias de la Educación (ICE). A fin de cuentas, esas formaciones son un reflejo fidedigno de la capacitación docente que hoy se demanda.

Se podría discutir sobre si es esas nuevas maneras de encarar la docencia mejoran o no la formación universitaria y en qué sentidos, no obstante, parece más adecuado pensar en qué situación queda algo que es, precisamente, lo que otorga sentido al término “estudiante”. Nos referimos a estudiar, o para ser

más exactos, a llevar una vida de estudio. No se está hablando solo de dedicar tiempo y esfuerzo a buscar información, realizar tareas de evaluación continuada, memorizar cosas o comprender lo nuevo que se va adquiriendo y reorganizar lo que ya se sabía.

Llevar una vida de estudio consiste en asumir que uno se dedica a un trabajo especial y único, que es empleado de una empresa que no tiene parangón (Guitton, 2005; Lorda; 2016). Las características de esa vida bien podrían resumirse de la siguiente manera:

...el ser siempre en presente, sin estar orientado a una finalidad exterior; el estar más de lado de la receptividad que de la actividad; el carácter solitario; una cierta separación del mundo, de sus afanes y utilidades; el estar hecho en una temporalidad sin fin ni finalidad, en un tiempo que no cuenta y que no se cuenta; el estar hecho en un espacio textual potencialmente infinito e indefinido, lleno de desvíos y ramificaciones; las cualidades de la atención y concentración; la relación con la melancolía; la relación con el silencio y la escucha (Larrosa, 2019b, p. 165).

Esa vida tiene sus rituales, no puede llevarse a cabo de cualquier manera, mucho menos de un modo intermitente u ocasional, no puede reducirse a hincar codos durante los períodos de exámenes. Una vida de estudio requiere la sistematicidad de encerrarse en la biblioteca, la habitación o aquel *petit paradise* en el que uno puede leer, tomar notas y subrayar, resolver ejercicios y redactar textos, en fin, todas esas pequeñas y grandes cosas que nos permiten identificar a un estudiante y que se le suponen a un buscador de verdades. Durante los últimos años, no son pocos los profesores universitarios que se ven envueltos en situaciones que rozan la angustia y el desconsuelo. Algunos de sus estudiantes que ya están en los últimos cursos o acaban de graduarse les manifiestan que si alguna vez llevaron una vida de estudio fue en el instituto, pero no en la universidad. Quizá sean casos aislados y propios de determinadas facultades o grados, pero, aun así, ese tipo de comentarios deberían hacer saltar todas las alarmas de la universidad. La psicopedagogía universitaria actual debe adaptarse a los tiempos que corren y a las condiciones personales y sociales de los estudiantes, por supuesto que sí, pero también tiene la responsabilidad de cultivar una vida de estudio, de mantener la herencia de aquellos gérmenes universitarios de los que hablamos en la introducción y que, con mayor o menor éxito, se han mantenido a lo largo de la historia de la universidad.

### 3. CONCLUSIONES

Se han presentado cuatro extravíos de la formación universitaria contemporánea. Parecen ser importantes como para tenerlos en consideración, básicamente, porque pueden conducirnos a una situación peliaguda: que dicha formación abandone algunas de sus esencias y, por lo tanto, que adquiera una hechura desustanciada; o peor si cabe, que se abandone en manos de poderes que hacen uso de ella. En

otras palabras, esos olvidos están para recordarnos que la formación universitaria debe ser eso, formación universitaria, y otro tema diferente es que también sirva para otras cuestiones.

Dicho esto, no debería olvidarse que el estudiante depende de la universidad en el sentido más profundo del término. Actualmente, se insiste por activa y por pasiva en otorgarle todo el protagonismo posible, pues bien, quizá no haya mejor manera de conseguirlo que tratándolo como lo que realmente es: un estudiante. El protagonismo es una conquista personal, un logro que conlleva esfuerzo, dedicación y paciencia, está al final de un trecho; si se otorga de buenas a primeras y de manera gratuita, se corre el peligro de que el joven universitario adquiera las formas de un cliente o que camine por la universidad como un huésped sin anfitrión, en fin, que actúe de muchas maneras menos como estudiante. Tampoco debería olvidarse que el profesor es un transmisor de conocimientos, alguien que tiene algo que decir. El profesor es un estudiante avanzado de la comunidad universitaria, lleva tiempo dedicado a buscar verdades y ansía compartir ese *modus vivendi* con sus estudiantes, también las verdades que haya podido encontrar. Cuesta entender el poco valor que hoy se le da al profesor en tanto que transmisor de conocimientos, que se le tenga enfrascado en un sinfín de tareas y obligaciones que si algo consiguen es apartarlo de esa función; y sorprende que aquellos espacios universitarios en los que puede honrar el elogio de la transmisión estén siendo anulados y tergiversados.

También preocupa que la formación universitaria actual olvide que el estudiante debe aprender contenidos en particular y por él mismo. No tiene nada que ver con fastidiar a nadie, el capricho de algunos o un tic de un pasado, sino con que pueda alcanzar su mejor versión posible, y por qué no decirlo, saborear la libertad. No hace falta justificar que quien sabe cosas es libre y que cuantas más cosas sabe uno más libre es. La universidad también está para educar personas cultas y hace aguas si se contenta con formar técnicos y profesionales que cubran nichos de la sociedad. Y, por último, no parece recomendable olvidar que la formación universitaria es una oportunidad de oro para cultivar una vida de estudio serio, concienzudo y sistemático. No solo gana quien la vive, también quienes le rodean. De esa vida brotan virtudes como la humildad, la empatía, la resiliencia, el respeto, el diálogo, la prudencia o la veracidad, virtudes que, quizá hoy más que nunca, necesitamos en nuestras calles y plazas, hospitales, escuelas y empresas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bain, K. (2011). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universitat de València. Servei de Publicacions.
- Bárcena, F., y Melich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Barnett, R., & Fulford, A. (Eds.). (2020). *Philosophers on the University*. Springer.

- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.
- Bellamy, F-X. (2018). *Los desheredados*. Encuentro.
- Bellamy, F-X. (2021). Crisis de la transmisión y fiebre de la innovación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 169-178. <https://doi.org/10.14201/teri.25407>
- Coll C. (1989). *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcanova.
- Coll, C., y Esteban-Guitart, M. (2020). *Aprendizaje con sentido y valor personal: estrategias, recursos y estrategias de personalización educativa*. Graó.
- Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A. (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación (Vol.2): Psicología de la Educación Escolar*. Alianza Editorial.
- Coll, C. (2021, abril, 04). <https://elpais.com/educacion/2021-04-04/cesar-coll-coautor-del-nuevo-modelo-de-aprendizaje-escolar-en-ningun-caso-nuestra-propuesta-busca-bajar-el-nivel.html>
- Collini, S. (2012). *What are universities for?* Penguin Group.
- Delbanco, A. (2012). *College, What it was, is, and should be*. Princeton University Press.
- Deresiewicz, W. (2019). *El rebaño excelente*. Rialp.
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Mínima Trotta.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación, ¿una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36.
- Esteban, F. (2018). *Ética del profesorado*. Herder.
- Esteban, F. (2020). *La Universidad Light*. Paidós.
- Forges, J. F. (2006). *Educar contra Auschwitz. Historia y Memoria*. Anthropos.
- Freitag, M. (2004). *El naufragio de la universidad y otros ensayos de epistemología política*. Ediciones Pomares.
- Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (Eds.). (2014). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing academic practice*. Routledge.
- Fulford, A. (2013). Satisfaction, settlement and exposition: conversation and the university tutorial. *Ethics and Education*, 8(2), 114-122. <https://doi.org/10.1080/17449642.2013.842752>
- García-García, F. J., Moctezuma-Ramírez, E. E., & Yurén, T. (2020). Aprender a aprender en universidades 4.0. Obsolescencia humana y cambio a corto plazo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 221-241. <https://doi.org/10.14201/teri.23548>
- Gil, F., y Sánchez, A. (2015). Hacia una pedagogía universitaria. Los Seminarios de lectura en la Universidad. En F. Gil y D. Reyero (Eds.). *Educar en la Universidad de hoy. Propuestas para la renovación de la vida universitaria* (pp. 34-49). Encuentro.
- Gitton, J. (2005). *El trabajo intelectual*. Rialp.
- Hernández Rojas, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación, *Perfiles educativos*, 30(122), 38-77.
- Hutchins, R. M. (2018). *La universidad de utopía*. EUNSA.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Dykinson.
- Jaeger, W. (1957). *Paidea*. Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2008). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Espasa-Calpe.



- Kymlicka, W. (1989) *Liberalism, Community and Culture*. Oxford University Press.
- Larrosa, J. (2019a). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Editorial Candanya.
- Larrosa, J. (2019b). *P de profesor*. Noveduc.
- Llano, A. (2002). *La vida lograda*. Ariel.
- Llovet, J. (2011). *Adiós a la universidad: el eclipse de las humanidades*. Galaxia Gutenberg.
- Lorda, J. L. (2016). *La vida intelectual en la Universidad. Fundamentos, experiencias y libros*. EUNSA.
- Luque Mengíbar, D., & López-Gómez, E. (2018). Metáforas de la educación universitaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 247-266. <https://doi.org/10.14201/teoredu302247266>
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Crítica.
- Marshall, S. (Ed.). (2019). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice*. Routledge.
- McEwan, H. (2011). Narrative reflection in the philosophy of teaching: genealogies and portraits. *Journal of Philosophy of Education*, 45(1), 125-140.
- Molesworth, M., Scullion, R., & Nixon, E. (2011). *The Marketisation of Higher Education and the Student as a consumer*. Routledge.
- Monereo, C., y Pozo, J. I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Síntesis.
- Mulhall, S., y Swift, A. (1992). *El individuo frente a la comunidad. El debate entre liberales y comunitaristas*. Ediciones Temas de Hoy.
- Newman, J. H. (1986) *The idea of a university*. University of Notre Dame Press.
- Nietzsche, F. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Tusquets Editores.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Acanilado.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *La misión de la universidad*. Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (1937). *La rebelión de las masas*. Espasa Calpe.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Random House.
- Pérez-Díaz, V. (2010). *Universidad, ciudadanos y nómadas*. Ediciones Nobel.
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la Justicia*. Fondo de Cultura Económica de España.
- Raz, J. (1986). *The Morality of freedom*. Oxford University Press.
- Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Harvard University Press.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase: por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Rivero, R. (2021). *El futuro de la Universidad*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Rüegg, W. (Ed.).(1994). *Historia de la Universidad en Europa. Las universidades en la Edad Media*. Editorial de la Universidad del País Vasco
- Sennet, R. (2013). *El artesano*. Anagrama.
- Steiner, G., y Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Ediciones Siruela.
- Tejerina, F. (2010). *La universidad. Una historia ilustrada*. Turner.
- Thoilliez, B., y Valle, J. M. (2015). Ser profesor en la universidad hoy, En F. Gil y D. Reyero (Eds). *Educación en la universidad hoy* (pp.82-97). Encuentro.



- Turkle, Sh. (2017). *En defensa de la conversación. El poder de la conversación en la era digital*. Ático de los Libros.
- Taylor, Ch. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Paidós.
- Verger, J. (1994). Profesores, En: W. Rüegg. (Ed.). *Historia de la Universidad en Europa. Las universidades en la Edad Media* (pp. 163-191). Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Viguerie, J. (2019). *Los pedagogos*. Encuentro.
- Walton, A.J. (1972). *Lectures, tutorials and the like*. Medical and Technical Publishing Co.
- Weber, M. (1983). *El trabajo intelectual como profesión*. Ediciones Bruguera.
- Weber, L.E. (2016). *The University in the 21st century: Innovative, International, Pro-active*. Glion Colloquium.
- Wyatt, J. (1990). *Commitment to Higher Education. Seven West European Thinkers on the Essence of the University. Max Horkeimer, Karl Jaspers, F.R. Leavis, John Herny Newman, José Ortega y Gasset, Paul Tillich, Miguel de Unamuno*. SHRE and Open University Press.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea.
- Zabalza, M.A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.



## LA UNIVERSIDAD COMO PROPÓSITO. UNA MISIÓN PARA NUESTRA INSTITUCIÓN<sup>1</sup>

*The University as Purpose. A Mission for Our Institution*

Diego S. GARROCHO SALCEDO  
*Universidad Autónoma de Madrid. España.*  
*diego.garrocho@uam.es*  
*<https://orcid.org/0000-0003-0313-7638>*

Fecha de recepción: 01/02/2022  
Fecha de aceptación: 13/02/2022  
Fecha de publicación en línea: 01/07/2022

**Cómo citar este artículo:** Garrocho Salcedo, D. S. (2022). La universidad como propósito. Una misión para nuestra institución. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 43-61. <https://doi.org/10.14201/teri.28333>

### RESUMEN

El presente artículo intenta actualizar una definición finalista de la universidad en virtud de su misión social. En su diagnóstico inicial, esta investigación se interrogará por las cualidades, funciones y objetivos que son específicos de la universidad y que, por este motivo, no pueden ser sustituidos por otras instituciones o prácticas alternativas en nuestra sociedad. Proponemos, por ello, brindar una definición funcional y de propósito para las instituciones universitarias, preferentemente aquellas que no tienen ánimo de lucro. Nuestra investigación atenderá, fundamentalmente, a los datos relativos al Sistema Universitario Español y se servirá de marcos preferentemente clásicos del pensamiento contemporáneo en el establecimiento del propósito institucional de las universidades.

1. Acción financiada por la Comunidad de Madrid a través del Convenio Plurianual con la Universidad Autónoma de Madrid en su línea de estímulo a la investigación de Jóvenes Doctores, en el marco del V PRICIT (V Plan Regional de Investigación Científica e Innovación Tecnológica): “*Diferencia, Tolerancia y Censura en Europa. La libertad de expresión en el discurso público contemporáneo*” (SI1/PJI/2019-00442).

Metodológicamente referiremos algunos datos cuantitativos y sus fuentes, aunque este trabajo aspira a proponerse como una reflexión crítica aunque con eminente vocación práctica. Se trata, por lo tanto, de una reflexión operada desde la filosofía (o, más genéricamente, desde las humanidades) y no desde las ciencias sociales en un sentido estricto. Los presupuestos teóricos de los que partiremos adquieren una deuda singular con Max Weber, Jacques Derrida y más específicamente Ortega y Gasset, aunque dialogarán también con referencias más contemporáneas como Anne Applebaum o Jonathan D. Haidt. Asimismo, a lo largo de este texto se incorporarán referencias de la filosofía clásica y medieval que consideramos pueden seguir reivindicando una vigencia objetiva. A partir de estas premisas teóricas intentaremos actualizar la misión de la universidad contemporánea, subrayando sus implicaciones sociales y culturales y su responsabilidad política específica en la promoción y custodia de ciertas jerarquías epistémicas en el marco de una sociedad plural y democrática.

*Palabras clave:* universidad; cultura; filosofía, pluralismo; epistemología.

#### ABSTRACT

This paper aims to update a finalist definition of the university taking into account its social mission. In the initial assessment, this research will consider the qualities, functions and objectives that are specific to the university and so cannot be replaced by other institutions or alternative practices in our society. Therefore, we suggest offering a functional definition for university institutions, preferably non-profit ones, that is based on their purpose. Our research will fundamentally consider data relating to the Spanish university system and will favour classical frameworks for contemporary thought to establish the institutional purpose of universities.

Methodologically, we will refer to quantitative data and their sources, although this research aspires to provide a critical reflection, albeit one with an eminently practical vocation. It is, therefore, a reflection articulated from philosophy (or, more generally, from humanities) and not from the social sciences in a strict sense. The theoretical suppositions from which we will start owe a particular debt to Max Weber, Jacques Derrida and, especially, José Ortega y Gasset, although they will also dialogue with more contemporary references such as Anne Applebaum and Jonathan D. Haidt. Likewise, throughout this text, references to classical and medieval philosophy will be incorporated, which we believe can continue to claim objective validity. From these theoretical premises we will try to bring the mission of the contemporary university up to date, underlining its social and cultural implications and claiming a specific political responsibility in the promotion and custody of certain epistemic hierarchies within the framework of a plural and democratic society.

*Keywords:* university; culture; philosophy; pluralism; epistemology.

L'université fait profession de la vérité. Elle déclare, elle promet un engagement sans limite envers la vérité.

Jacques Derrida, *L'Université sans condition*.

Lo que experimento ahora al jubilarme de la docencia me ha dejado huérfano.

George Steiner, *Lecciones de los maestros*.

## 1. INTRODUCCIÓN Y METODOLOGÍA

La universidad es una institución singular. Son muchas las características especiales que la definen, pero uno de sus rasgos más marcados y diferenciales es su reflexión autoconsciente. Desde antiguo, y de un modo perfectamente acusado desde el desarrollo de las ciencias sociales en el siglo XIX, podríamos destacar que la universidad es una entidad que, como el dios de Aristóteles, cumple la singular función de pensarse a sí misma (*Met.* XII, 1074b34-35). Esta condición autorreflexiva ha cobrado en las últimas décadas un protagonismo destacado dentro de espacio público de deliberación. El debate en torno al ser y al deber ser la universidad ha trascendido las lindes de la propia academia hasta dotarse de una personalidad propia en la agenda política y mediática. En el caso del Sistema Universitario Español (SUE) el debate público ha cobrado especial visibilidad después de cada reforma legislativa que, de un modo u otro, ha intentado actualizar la eficacia y el buen funcionamiento de las universidades en nuestro país.

Desde la instauración de la reforma derivada de la Declaración de Bolonia en el año 1999, el desarrollo de indicadores, estadísticas y protocolos de evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria se ha multiplicado. La creación del Espacio Europeo de Educación Superior incentivó una profesionalización del desarrollo del dato en el ámbito universitario lo que, sin duda, ha generado instrumentos de diagnóstico y mapeo de gran utilidad para la gobernanza y la legislación universitaria. El presente artículo, sin embargo, no aspira a ser una investigación *data driven* en un sentido estricto, dado que no le corresponde a la filosofía someterse a la disciplina de la evidencia cuantitativa sin que por ello deba dejar de tenerse en cuenta.

Son numerosas las fuentes a las que podemos recurrir para tener una constancia más o menos completa y compleja del SUE. El Instituto Nacional de Estadística, por ejemplo, desarrolla la Estadística de Universidades, Centros y Titulaciones<sup>2</sup>. Asimismo, el Ministerio de Universidades publica anualmente los *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español*, una síntesis centrada en estructura (organizativa y

2. Esta Estadística integra de forma anual el Registro de Universidades, Centros y Titulaciones (RUCT) y la recogida a través del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU).

económica), el acceso, sus estudiantes y el personal de nuestras universidades. Desde el año 1996 se publica también el informe de la CRUE *La Universidad Española en Cifras*, un documento que no sólo expone sino que interpreta datos de relevancia e interés diagnóstico de la realidad universitaria española. Además, otros proyectos como el Informe CYC (promovido por la Fundación Conocimiento y Desarrollo) nos procuran instrumentos de análisis valiosísimos sobre las distintas labores que se emprenden desde el marco universitario. Existen, también, iniciativas emprendidas desde el ámbito privado y que atienden de forma específica al ámbito de la I+D+i donde, de nuevo, podrán encontrarse datos de sumo interés para tener constancia de cuál es el estado actual de la universidad española<sup>3</sup>.

Creo, sin embargo, que la utilidad específica que puede rendir la filosofía -y en general, las disciplinas humanísticas- no atañe tanto a la interpretación de los datos como al establecimiento de unas claves críticas y hermenéuticas que nos permitan dilucidar, de forma diligente y responsable, el significado y alcance dichos indicadores. La filosofía sólo podría leer torpemente una colección de estadísticas o registros y, sólo de un modo muy inexacto, sería capaz de justificar si un porcentaje es o no determinante para el cumplimiento del propósito de la universidad española. En tanto que disciplina esencialmente teórica, sin embargo, la filosofía sí puede y debe desentrañar cuál podría -o incluso debería- ser la misión de la universidad y qué rasgos debería fortalecer el cumplimiento de dicho propósito en el marco de la sociedad civil y del interés público. Por este motivo, en la investigación que sigue, las referencias a los datos cuantitativos serán meramente adjetivas y servirán para apuntalar una reflexión teórica y finalista de la universidad en tanto que institución. Por idéntica razón, en el presente artículo se intercalarán fuentes clásicas del canon filosófico con publicaciones contemporáneas que puedan servir para justificar nuestras conclusiones.

El marco teórico en el que se inscribirá nuestra investigación será marcadamente definicional y finalista, lo que es tanto como subrayar que este artículo aspirará a definir qué es y qué debería ser la universidad en el escenario social y político posterior a la pandemia. Esta definición vendrá determinada, a su vez, por el propósito y la finalidad que distingamos para la universidad. Del mismo modo, nos interrogaremos sobre cuáles son los obstáculos y las oportunidades que podrían limitar o favorecer dicha misión. El propósito no sólo no es nuevo sino que entronca con un marco metodológico estrictamente clásico. Así, por Aristóteles sabemos que la definición de cualquier objeto o institución podría determinarse por su *télos* o finalidad, resumiendo una intuición que el de Estagira explicitó en el comienzo de su *Ética Nicomáquea*. Esa misma descripción finalista (el ser y el deber ser de la universidad vienen marcados por su misión y propósito) nos obligan

3. A este respecto, desde la revista *Índice* (INE-UAM) promovimos en el año 2016 dos monográficos (números 69 y 70) que aspiraban a ofrecer una muestra más o menos panorámica del conjunto de fuentes estadística relativas a la innovación y la investigación.

a tener que dialogar de una forma singularmente estrecha con el texto de 1930 de Ortega y Gasset *Misión de la Universidad*. A esta fuente, con la que dialogaremos de forma preferente, sumaremos dos hitos ineludibles para la reflexión filosófica acerca de la realidad universitaria: la conferencia *La Universidad sin condición* de Jacques Derrida, pronunciada en 1998 en la Universidad de Stanford (California), y la conferencia dictada en la Universidad de Múnich por Max Weber en 1917 “La ciencia como vocación”.

## 2. PRECEDENTES TEÓRICOS

La institucionalización del saber ha sido, desde tiempos remotos, un objeto de reflexión prioritaria para los filósofos. No en balde, por todos es sabido que si todavía hoy seguimos hablando de la academia es en herencia del centro de estudio que Platón fundara a finales del siglo IV a. C. Fue en los jardines consagrados a *Academos* donde el filósofo instaló la escuela original de la que tantas otras instituciones después retomarían el nombre (Kalligas, Balla, & Baziotopoulou-Valavani, 2020, p. 30). La filosofía, de forma constante, ha examinado las formas en las que debía ritualizarse la administración y la difusión del saber y tanto la universidad como las sociedades científicas deben no poco a la reflexión puramente filosófica.

En el contexto contemporáneo la filosofía goza de un estatuto epistémico un tanto ambiguo. De una parte, quienes se dedican profesionalmente al pensamiento filosófico gozan de un cierto prestigio social<sup>4</sup>, lo que hace que la voz de la filosofía tenga una saludable presencia en el debate público. En ámbitos estrictamente científicos, y a partir de la marcada vocación interdisciplinar con la que principalmente desde Europa se planifica la investigación, la filosofía en particular y las humanidades en general están gozando de un nuevo protagonismo<sup>5</sup>. Sin embargo, la reflexión institucional en torno a la universidad y el conocimiento se ha mantenido enmarcada en metodologías y protocolos más próximos a las ciencias sociales que a las humanidades.

No cabe duda de que la investigación pedagógica, sociológica e incluso económica o estrictamente estadística tienen mucho que aportar a la hora de evaluar los retos y oportunidades de la universidad como institución educativa, cultural e investigadora. Pero creo, sin embargo, que el conjunto de interrogantes que se inscriben en estas disciplinas sigue requiriendo la aproximación radical y panorámica que propone

4. El cambio de percepción social sobre la filosofía se ha hecho tan evidente que incluso la prensa generalista atiende ya a este hecho. Sirva como muestra el reciente artículo de Juanjo Becerra “Por qué la cuarta revolución industrial ha puesto de moda la filosofía: cinco años de aumento de matriculaciones tras 30 de caída”. *EL MUNDO*, 30/01/2022. <https://www.elmundo.es/tecnologia/innovacion/working-progress/2022/01/30/61f552d5fdddfa0a48b457e.html>

5. Así, por ejemplo, queda refrendada la mención explícita a las humanidades en las prioridades relativas a los retos sociales. Véase COM/2011/0808 Horizon 2020. Existe versión en castellano disponible en <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/official-documents>.

la filosofía. Aunque puedan parecer contradictorios ambos rasgos, creo justificado mantener que son dos aproximaciones no sólo conciliables sino constitutivas de la disciplina filosófica. Apelo a un examen panorámico pues es la condición amplia o general -Aristóteles señalaría que sólo hay ciencia de lo general (*Met.*, XIII, 1086 y ss.)- la que puede dotarnos de perspectiva amplia y comprehensiva, en nuestro caso, de la universidad. Subrayo la condición radical, en un sentido orteguiano, asegurando que sólo el examen que llegue a la raíz de los conceptos implicados podrá resolver de forma transitoriamente satisfactoria las preguntas que inspiran el presente artículo.

Dicho de un modo más simple pero, si cabe, todavía más rotundo. Creo que ningún interrogante político, pedagógico, económico o social relativo a la universidad podrá resolverse si no enfrentamos con toda la radicalidad que nos es dada una pregunta de inequívoco compromiso metafísico, por más que el término pueda resultar disuasorio. La pregunta por el futuro de la universidad no podrá ni siquiera abordarse sin antes intentar desentrañar qué es, qué debe ser, qué podría ser... la universidad. Todas estas cuestiones podrían responderse si fuéramos capaces, al menos de esbozar, algo tan lábil, inasible y frágil como el "ser" de la universidad. Lo superlativo o incluso lo irresoluble de la pregunta no debería impedirnos persistir en nuestro intento de respuesta. Y dadas las modestas capacidades de quien escribe no podré, en este punto, más que servirme de argumentos de autoridad que pudieron dar otros y que son, si no definitivas, sí perfectamente logradas.

¿Qué es, pues, la universidad? La pregunta se antoja tan inmediatamente sencilla que cualquiera podría sentirse como Agustín de Hipona ante la pregunta sobre la naturaleza del tiempo (*Conf.* XI, 14, 17): si nadie nos lo pregunta parece evidente la respuesta y, sin embargo, si nos vemos obligados a brindar una definición específica de lo que pueda ser la universidad el interrogante se antoja casi irresoluble. Esta misma pregunta es la que, de algún modo, Ortega y Gasset intentó responder en la mentada conferencia "Misión de la Universidad", pronunciada en el Paraninfo de la Universidad Central en 1930 (Ortega, 2017, pp. 531-570)<sup>6</sup>. A nadie se le escapan las singularísimas circunstancias desde las cuales hablaba Ortega, ni la condición sociopolíticamente crítica de la década desde la que el pensador madrileño pronunció sus palabras. Pese a todo, y este es un rasgo inquietantemente común en toda la literatura de aquel tiempo, se antoja innegable el parecido no sólo de las preguntas de entonces, sino también la pertinencia y vigencia de las respuestas. Muchas páginas de Ortega, pero también tantas otras de autores como Julio Camba, Clara Campoamor o extranjeros como Stefan Zweig podrían publicarse en nuestros días y parecerían perfectamente actuales.

6. El 9 de octubre de 1930 Ortega pronunció, a instancias de la agrupación estudiantil Federación Universitaria Escolar, una conferencia que llevó por título "Sobre la reforma universitaria". Las insuficientes condiciones acústicas en las que se desarrolló aquella ponencia hicieron que posteriormente se publicara en *El Sol* una versión más completa de dicha intervención a lo largo de siete entregas. La versión final, con el título que citamos, se compuso en el mes de diciembre de dicho año (Ortega, 2017, p. 880).



Una de las fortalezas de la propuesta de Ortega, antes de desentrañar su contenido en lo que pueda resultar de utilidad, es la identificación del ser mismo de la universidad con su misión. Incluso en el ámbito corporativo, hoy no es extraño escuchar hablar del capitalismo de propósito y son habituales las exposiciones públicas relativas a la misión de las instituciones, concretadas en muchas ocasiones en planes estratégicos cuyo cumplimiento acaba por hacerse objeto de cuantificación. Sin embargo, el conjunto de datos desde los que mapeamos nuestra realidad universitaria se haría del todo ininteligible si no supiéramos reconocer antes cuál es la misión o el propósito que debe tomar por propio nuestra institución.

Esta propuesta de definición teleológica, es decir, la caracterización de una entidad a partir de la finalidad que le es propia reproduce de modo puntual una estrategia explícitamente aristotélica que resulta todavía operativa. Las cosas (todas las cosas, también las prácticas o las acciones, según el de Estagira) pueden definirse por una finalidad (*télos*) que a su vez viene descrita por la función específica (*érgon*) y por el bien de la cosa que intentamos definir. Trasladado al ámbito universitario, la misión o finalidad de la institución vendría descrita por aquel servicio, acción, actividad o desempeño que sólo la universidad puede cumplir. Dicho de una forma extraordinariamente simple: del mismo modo que un cuchillo queda definido por su finalidad (cortar) y que esta finalidad se distingue por ser aquello que sólo un cuchillo puede realizar (o aquello que el cuchillo puede realizar de forma más propia), la misión de la institución universitaria quedará descrita por esa actividad que prácticamente en exclusiva ella puede desempeñar. Este criterio de demarcación nos servirá para diferenciar la actividad universitaria de cualesquiera otras instituciones vinculadas con el conocimiento, la docencia reglada o la investigación y que, sin embargo, no pueden distinguirse propiamente como universidades. En un tiempo en el que corporaciones como *Google* expiden certificaciones y en que agentes privados ofrecen cursos de formación en distintos formatos y con niveles de formación y acreditaciones desiguales, volver a interrogarnos acerca de la misión universitaria parece algo imprescindible.

Esta cuestión no es baladí y es uno de los elementos que mejor puede servirnos para actualizar la misión de la universidad. En un contexto de almacenamiento global de los datos y de virtualización de la experiencia humana, la universidad debe exigirse el cumplimiento de una misión y de una función específica. Una de las primeras dificultades que encontramos a la hora de definir la universidad es que esa abstracción general y unívoca previsiblemente no existe. En España, en el curso 2019-2020 se impartieron 3008 grados y 3638 másteres, sumando un total de 1.309.762 estudiantes universitarios. En ese curso existían 83 universidades con actividad, 50 públicas y 33 privadas que hoy sabemos que han ascendido a 38. Se contabilizaron 1.061 centros universitarios entre escuelas y facultades, 537 institutos universitarios de investigación, 50 escuelas de doctorado, 54 hospitales universitarios y 76 fundaciones<sup>7</sup>. Datos tan sumamente complejos y plurales podrían invitarnos

7. Datos del Ministerio de Universidades (2021).

a desistir en el intento de brindar una definición única, e incluso unívoca, acerca de cuál debe ser la naturaleza de la universidad como institución. Este reto, por cierto, era ya conocido por Platón cuando asumía la complejidad inherente que se expresaba en el fenómeno de que con una sola palabra aspirásemos a nombrar cosas distintas.

Creo, pese a todo, que el intento es insoslayable por lo que recurriré, conforme había anunciado, a un argumento de autoridad como solución transitoria. Así advierte Jacques Derrida: “La universidad hace profesión de la verdad. Declara, promete un compromiso sin límite para con la verdad” (2002, p. 10). Esta definición podría parecer demasiado ambiciosa o, incluso, para muchos, podría interpretarse como la enésima expresión de los excesos del pensador francoargelino. En un tiempo en el que la verdad parece revocada y disputada y en el que el imperio de la posverdad parece campar a sus anchas, invocar una expresión tan arcaica como la profesión de la verdad, e incluso un eventual compromiso, se haría inasumible para muchos. La definición, sin embargo, tiene muy poco de insólito. Así, por ejemplo, en el escudo de la universidad más prestigiosa del mundo según todos los rankings, Harvard University, distinguimos una invocación a la verdad en su forma latina: *ve-ri-tas*.

Este hecho no me parece en nada adjetivo y a él volveremos en las páginas que siguen. Es obvio que la verdad es uno de los conceptos más complejos y disputados de toda la historia de la epistemología pero su centralidad y protagonismo en la labor universitaria, a falta de encontrar una definición que aspirara a decirse definitiva del concepto, ya determina algo: el compromiso último de la universidad como institución, y su condición como entidad soberana, debería pasar siempre por la búsqueda, promoción y custodia del conocimiento verdadero. Se haría poco menos que imposible definir qué sea tal verdad pero parece evidente que la universidad, en su condición más radical, debe adquirir conforme al *dictum* derrideano un compromiso con alguna forma de verdad, signifique ésta lo que signifique. Es más, según leemos en *Universidad sin condición*, la institución universitaria es el lugar en el que se profesa dicha verdad, se distingue como el espacio en el que se hace una profesión pública de dicho compromiso. No hará falta ser un hábil etimólogo para detectar que el oficio y la labor del profesor, de la profesora, encuentra en tal profesión su origen. El profesor es, por definición, aquel que profesa una fe singular en el conocimiento. Lo advertirá el propio Derrida y este rasgo tendrá una connotación no menor: el diccionario de Oxford precisa que hasta el año 1.300 no existirá un uso no religioso del término “profesión”. La fecha tampoco será casual pues coincide con la eclosión de la universidad medieval (2002, p. 32).

La radicalidad con la que se expresa Jacques Derrida no está exenta de una cierta hipérbole poética y más allá de la rotundidad del estilo, o del grado de acuerdo que pudiéramos evidenciar con respecto a este postulado, su enunciado parece subrayar algunos rasgos habituales y reconocibles en los campus universitarios. Así, por ejemplo, una de las singularidades más específicas de la universidad es

el modo en que se establece una síncope entre tradición e innovación a la luz de esa solemnidad que se atribuye al conocimiento verdadero. Gran parte de la labor universitaria está consagrada a la investigación y a la innovación, sobre todo en las universidades públicas. Sin embargo, este compromiso con la creación del conocimiento y el avance científico e innovador se armoniza en la práctica universitaria con un conjunto de rituales y de cargos de inspiración clasiqúisima. De este modo todavía hoy distinguimos en el funcionamiento universitario órganos y actividades tales como claustros, consejos, seminarios, colegios... Términos todos ellos de inspiración explícitamente clasicista cuando no religiosa. La importancia de los procesos rituales, las ceremonias y los ritos de paso evidencian esa condición profesional, en el sentido subrayado por Derrida, de la labor universitaria.

### **3. UNA FRAGILIDAD PRELIMINAR: DIGNIDAD Y PRECARIADO DE LA INSTITUCIÓN**

El conjunto de dignidades que acabamos de describir y la solemnidad con la que, afortunadamente, todavía siguen protegiéndose los ritos universitarios evidencian la proyección casi sacral que todavía le conceden nuestras sociedades al conocimiento. De alguna manera, estos procesos exhiben la condición secularizada de nuestras universidades y en algo retoman el espíritu heredero de las sociedades científicas que fueron consecuencia de la primera Ilustración. Las universidades conservan, a un lado y otro del Atlántico, un remoto vestigio del culto a la Diosa Razón que inspiró en el siglo XVIII el furor revolucionario. En este sentido, y aún reconociéndose como instituciones estrictamente civiles en su mayoría, las universidades occidentales adquieren una función simbólica, vertebradora y ritual en el seno de nuestras sociedades.

Este hecho podría parecer una herencia más o menos remota o un rasgo escasamente revelador de la historia de las instituciones. Sin embargo, esta colección de características privativas son ingredientes imprescindibles para comprender cómo todavía hoy se sigue concibiendo la carrera docente e investigadora, para lo bueno y para lo malo. A nadie se le escapa que una de las debilidades más explícitas del sistema universitario español contemporáneo es aquella que atañe a la precariedad e inestabilidad de la consolidación de la carrera profesional. Hasta la última convocatoria (diciembre 2021) de becas y contratos *posdoc*, era muy habitual que en nuestro país un investigador o una investigadora brillantes tuvieran que ir enlazando contratos temporales durante diez años después de la lectura de su tesis doctoral. Es decir, que la mejor investigadora imaginable en nuestro sistema universitario, después de haberse doctorado, podría no encontrar un contrato estable hasta pasados los 35 años. No hace falta ser un profesional de la psicología para prever cuáles son las consecuencias que una precarización semejante puede generar en una biografía. Este escenario tampoco cambiaría demasiado en el caso de que nuestro investigador o nuestra investigadora imaginaria hubiera tenido la suerte de poder concurrir a una plaza de acceso como Ayudante Doctor ya que, lo más habitual, es que después

de un doctorado, una acreditación y un concurso, esta persona pasara a disfrutar de un contrato de unos 1.400 euros al mes durante cinco años.

Estos datos no son una realidad más dentro del sistema universitario sino que suponen las condiciones materiales desde las cuales se ejerce la labor universitaria. La carrera académica, lejos de haberse profesionalizado como una opción laboral atractiva para quienes a través de su esfuerzo, mérito y capacidad deciden consagrar sus esfuerzos a la tarea de la docencia y la investigación, mantiene todavía una cierta reminiscencia casi religiosa que la sitúa a mitad de camino entre la vocación y el martirio. La referencia al martirio, por más que pueda resultar exagerada, creo que resulta perfectamente aplicable a nuestro desempeño, pues en no pocas circunstancias la decisión de emprender una carrera investigadora entraña la renuncia, casi total, de elementos imprescindibles para alcanzar una vida razonablemente feliz o lograda.

Con respecto a la vocación, término cargado también de implicaciones religiosas, resultan del todo reveladoras las reflexiones que hacia el año 1917 realizara Max Weber en “La ciencia como vocación”. La caracterización de la ciencia como una vocación es una muestra más del modo en que la labor docente e investigadora asume presupuestos de inspiración casi religiosa. La llamada *destinal* desde la que la *vocatio* recluta a los jóvenes investigadores sería motivo suficiente para consagrar una vida a esa actividad profesional que ya describimos como una profesión de fe, según las palabras de Derrida. De nuevo, es sorprendente la vigencia y la actualidad de unas palabras pronunciadas hace más de un siglo pues por pluma de Weber leemos algo que podría considerarse perfectamente contemporáneo: “es sumamente arriesgado para un científico joven sin bienes de fortuna personal exponerse a los azares de la profesión académica” (1967, p. 181). El aserto weberiano encaja de forma estrictamente pertinente con la incertidumbre económica que tienen que soportar nuestros investigadores más jóvenes. Es más, el extraño, y a veces incluso extravagante modo en el que se evalúan los méritos profesionales en la carrera académica, justifica, de nuevo, la advertencia con la que Max Weber intenta alertar a quienes deciden atender a la vocación científica. «¿Cree usted -interroga a un incipiente investigador imaginado- que podrá soportar sin amargarse y sin corromperse el que año tras año pase por delante de usted una mediocridad tras otra?». A nadie se le escapa que esta misma pregunta habría de tomarse por pertinente en la universidad contemporánea y no es necesario realizar ningún cuestionario para constatar que, en efecto, muchos colegas de profesión asentirían sin demasiadas dudas a que ese riesgo es una de las fuentes de frustración y desventura más habituales en la academia.

Creo, pese a todo, que la universidad española ha mejorado enormemente en las últimas décadas en cuestiones relativas a la transparencia, la gobernanza o la rendición de cuentas. La implantación de los procesos ciegos y objetivos de acreditación así como la publicitación de los criterios establecidos para el reconocimiento de sexenios y otros méritos docentes e investigadores han aminorado el horizonte de

incertidumbre e imprevisibilidad en la promoción y estabilización. Sin embargo, esos criterios suponen una garantía de última instancia que muy escasamente solventan la incertidumbre individual a la que se enfrenta el personal investigador. A este respecto, considero que podemos reconocer sin duda que la carrera académica puede inscribirse en el conjunto de profesiones en las que el peso de la vocación acaba menoscabando la justa retribución del trabajo, tal y como Remedios Zafra supo diagnosticar en el caso de las profesiones creativas.

En *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo* (2017) la profesora Zafra expuso, de una forma extraordinariamente lúcida, algunas de las servidumbres contemporáneas derivadas del exceso de entusiasmo en las profesiones creativas, entre las que podría incluirse la carrera académica así sea por analogía. De este modo, lo que en otros contextos ha llegado a expresarse de una forma un tanto grosera como salario inmaterial, constituye uno de los elementos que más han contaminado la profesionalización plena de la carrera investigadora. En este texto, en el que Zafra dedica un capítulo específico a las nuevas servidumbres epistémicas y laborales de la academia, se expone con suma precisión la relación de inversa proporción que se establece entre las carreras vocacionales (y pasionales) y las garantías laborales que ofrecen. Así, la falta de estabilidad, la discontinuidad de los contratos, el sometimiento a rígidos y en ocasiones artificiales mecanismos de control y medida de los méritos o la dolosa informalidad en la que se desarrolla gran parte de la labor investigadora encontrarían, en el cumplimiento de la pasión y de la vocación, una retribución intangible pero suficiente para justificar condiciones que contrastan de forma groseramente explícita con lo que una universidad enteramente profesionalizada debería requerir.

#### 4. MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

El contraste entre el aparente prestigio social de la institución universitaria y la precariedad desde la que ejercen su profesión nuestros investigadores y docentes no es un dato que adquiera un interés puramente gremial o laboral. La imprevisibilidad del *cursus honorum* académico no sólo lesiona el bienestar o las legítimas expectativas de nuestros profesores sino que, además, determina el modo en que se produce, se transmite y evalúa el conocimiento. Cuidar la ciencia exige cuidar a aquellas personas que hacen ciencia, y la custodia, el cultivo y la transmisión del conocimiento es uno de los signos que mejor evidencian la salud de una comunidad política. Sin embargo, que hoy se haya naturalizado la expresión “producción científica” demuestra, sin disimulo alguno, que el paradigma productivo ha pasado a regular nuestra relación con los distintos saberes. Recuerden las ambiciosas palabras con las que Jacques Derrida había definido el quehacer universitario y hagámonos cargo del enorme hiato existente entre la proyección social de la universidad y su realidad material.

Aunque las precarias condiciones que hemos apenas dibujado resulten determinantes, la universidad ni puede ni debe definirse por las circunstancias laborales en las que nuestro personal docente e investigador. Precisamente, al no tratarse de un mero oficio, y al describirse la vocación profesoral como una profesión en sentido estricto, esto es, como la profesión pública de una vocación, la universidad debe actualizar su misión institucional para hacer explícitos sus retos y desafíos futuros. A este respecto, y retomando una fuente clásica conforme a lo advertido, pocas reflexiones resultan vigentes como la que realizara Ortega en el año 1930. Al igual que en el caso de Weber, las palabras que se pronunciaron en forma de conferencia pasaron a editarse posteriormente para conservar el diagnóstico del pensador madrileño.

La reflexión orteguiana mantiene todavía una cierta inercia heredera del célebre debate iniciado en 1876 relativo a la Ciencia española. Sin embargo, el valor del nuevo análisis pasaba por actualizar la misión de la institución universitaria a partir de la planificación de su reforma. Así, la ambición orteguiana aspiraba a procurar una reforma universitaria que superara el afán de revertir los abusos para lograr configurar un nuevo marco institucional. Esta vocación adquiere en nuestros días una singular pertinencia ya que después de la implantación del Plan Bolonia, y como consecuencia de la pandemia de la COVID19, el debate sobre la transición y transformación universitaria vuelve a ocupar el centro del debate político en España.

Retomando el marco teleológico, Ortega señalará que “la raíz de la reforma universitaria está en acertar plenamente con su misión”, un planteamiento que habría de urgirnos a la hora de definir, antes de adentrarnos en cualquier transformación (digital o de cualquier otra índole), la finalidad de la institución universitaria. Hoy sabemos que la universidad es una institución enormemente compleja, plural e incluso cambiante, pero los dos grandes ejes sobre los que se orienta su actividad siguen siendo exactamente los mismos que en tiempos de Weber: docencia e investigación (con el nuevo añadido de la transferencia científica como una misión complementaria). Estas actividades no pueden, sin embargo, describirse como fines puros, pues su definición será, a su vez, deudora del fin social que aspiran a satisfacer. Si bien Aristóteles inauguró el primer libro de *Metafísica* apelando la necesidad de saber por saber (*Met.* I 1 980 a 20), en un gesto que siglos después reivindicaría el arte en eslóganes autotélicos como *ars gratia artis* o el *art pour l'art*, el análisis socialmente responsable de la institucionalización del saber requiere reconocer con claridad cuál es la función social, humana, y puede que incluso humanitaria, de la universidad.

En muy pocas ocasiones el conocimiento puede definirse como un fin en sí mismo ya que la autorreferencialidad de la ciencia nos impediría tomar decisiones acerca de qué merece la pena conocer o qué merece la pena ser enseñado. Ortega intuyó una cláusula económica en la gestión y administración del conocimiento que merece la pena rescatar: la atención y los recursos humanos, y desde luego

los recursos económicos desde los que se promociona el desarrollo de la ciencia, son en nuestro tiempo necesariamente finitos. La administración de estos bienes escasos son los que imprimen una lógica económica (que no economicista) en la deliberación científica y universitaria. No podemos, como nos invitaba a hacer la Diosa de Parménides (2007), ni conocerlo todo ni enseñarlo todo. El *omnia docet* que todavía leemos blasón del Collège de France se ha demostrado imposible y proyectos tan radicales como los que inspiraron *L'Encyclopédie*, a saber, el intento por compendiar todo el conocimiento humano disponible, hoy resultarían de una ingenuidad pasmosa. La sabiduría en su conjunto resulta inasequible para una institución y cualquier persona que haya adquirido responsabilidades de gobierno en una universidad sabe que gestionar es, las más de las veces, optar por líneas, metodologías u objetos de investigación frente a otros. Decidir qué merece la pena conocer, por qué hay que privilegiar unas líneas sobre otras o priorizar en el tiempo el grado de inversión en distintos horizontes de innovación son siempre opciones que se ejercen sobre un universo finalista que nos devuelve a la pregunta orteguiana inicial: ¿cuál es la misión de la universidad?

## 5. ¿ENSEÑAR O INVESTIGAR?

Ortega plantea una misión democráticamente urgente pero científicamente problemática cuando subraya que el destinatario último del quehacer universitario debe ser el hombre medio. Las instituciones públicas, alcanza a decir, toman al hombre medio como medida. Es enormemente significativo que quien construyera parte de su fama diagnosticando una rebelión de las masas destacara, al mismo tiempo, el compromiso de la universidad con la condición media. La tensión existente entre excelencia y medianía, o entre vanguardia y mayoría, es algo que todavía afecta al modo en que se concibe la universidad. De una parte, y resulta obvio tener que señalarlo, la red de universidades públicas españolas adquiere un compromiso específico con los procesos formativos y de desarrollo cultural de nuestra ciudadanía en su conjunto. Esta misión se aviene, por cierto, de forma literal con lo consignado por nuestra Constitución (Art. 27). La universidad, especialmente la pública, no sólo beneficia a sus estudiantes como destinatarios de un servicio sino que en una comunidad democráticamente vertebrada, donde las decisiones políticas aspiran a representar el interés de la mayoría, la formación de la ciudadanía es una suerte de garantía epistemológica y un ascensor social que genera beneficios globales. Sin embargo, este compromiso legítimamente igualitario, no hace que sea menos realista reconocer que limitar la exigencia científica y formativa al nivel alcanzable por una mayoría acabaría por lastrar el avance de la investigación y el rendimiento académico de la minoría más destacada. Las conclusiones alumbradas por Tocqueville en *La democracia en América* serían perfectamente trasladables al ámbito educativo e investigador en este punto. La garantía de mínimos puede sacrificar, en ocasiones, la expresión de la excelencia.



Ortega aspiró a resolver esta dificultad dividiendo la misión de la universidad en tres propósitos. Así, el filósofo subrayó que una de las finalidades de la institución universitaria sería la enseñanza de profesiones intelectuales, otra la investigación y una tercera centrada en la transmisión cultural. Con respecto a la primera, la misión profesionalizante resulta, ciertamente, ineludible, aunque su peso, o incluso el protagonismo que Ortega reconoce de forma preferencial, requeriría una profunda redefinición en nuestro tiempo. No es objeto de esta investigación cifrar las transformaciones que deberían operarse en el seno de la universidad para adaptarse a esta nueva realidad laboral cambiante pero parece forzoso conceder que la universidad ni puede, ni debe, convertirse en un mero instrumento de formación profesional. La proliferación de certificaciones externas y las nuevas plataformas de formación continua competen e incluso acabarán por complementar gran parte de la enseñanza universitaria. La universidad no puede concebirse meramente como una institución expendedora de acreditaciones profesionales pero, al mismo tiempo, no podría comprenderse su utilidad social sin el ejercicio parcial de algo muy parecido a esa función.

Una de las aportaciones más genuinas del diagnóstico de Ortega, y que marcaría una diferencia natural con algunos usos contemporáneos en sede universitaria, es su rotunda distinción entre la función investigadora y la labor docente. Frente a la caracterización habitual en la carrera investigadora en España, que integra docencia e investigación, el aserto del pensador es rotundo a este respecto: “La ciencia en su sentido propio, esto es, la investigación científica, no pertenece de una manera inmediata y constitutiva a las funciones primarias de la Universidad ni tiene que ver sin más ni más con ellas” (2017, p. 551). De un modo muy resumido podríamos afirmar que para Ortega existiría un hiato perfectamente discreto entre la creación y la transmisión del conocimiento. Como el propio Weber señalara, y como todos hemos podido constatar alguna vez, un buen docente puede ser un pésimo investigador y viceversa. Esta tesis resultaría problemática en no pocos campus europeos y, sin embargo, sería algo más asimilable en un contexto académico como el estadounidense. Así, en EE.UU. es habitual distinguir entre universidades con vocación investigadora y *colleges* cuya misión esencial radica en la enseñanza. En cualquier caso, y este es un dato no menor con el que tendría que dialogar una visión orteguiana de la universidad, sí es cierto que casi todas las universidades que ocupan los primeros puestos en las clasificaciones estadounidenses son instituciones clasificadas como R1 (*Research One*) en el *Carnegie Classification of Institutions of Higher Education*. Es decir, que las universidades más prestigiosas son aquellas que reúnen docencia e investigación.

La propuesta de Ortega intentaba resolver una de las tensiones inherentes a cualquier caracterización de la universidad en términos de utilidad pública y social. Alinear el propósito de universidades generalistas que puedan dirigirse al ciudadano medio con la vocación investigadora y la creación de una ciencia excelente es, ciertamente, una tarea compleja con visos de ser incluso contradictoria. Cualquier institución universitaria debe saber si se dirige al 0´1 % con mayor rendimiento



académico o si aspira a integrar a más del 10 % de la población. Dependiendo de su público objetivo y del grado de detalle de esa misión podría orientar su actividad en una dirección u otra. Del mismo modo, el porcentaje que cada universidad destina a partidas vinculadas con la investigación es discrecional y corresponde a cada institución pautar, de forma autónoma, su política científica. Parece obvio, en cualquier caso, que el rigor creciente y la condición competitiva de la investigación encajaría de manera poco coherente con una universalización creciente de la formación universitaria.

La investigación en España depende en gran medida de las universidades aunque nuestro sistema de investigación pública encuentra en otras instituciones como el CSIC, centros nacionales como el CNIO o los distintos institutos regionales (Ikerbasque en País Vasco, Icrea en Cataluña, los IMDEAS en la Comunidad de Madrid...) alternativas a la actividad investigadora de las universidades. A todo ello aún deberíamos sumarle las iniciativas privadas o empresariales. De nuevo, queda muy lejos de la capacidad de quien escribe determinar en qué grado debe subordinarse la política científica de España con la política exclusivamente universitaria. Ambos horizontes, el puramente universitario y la investigación global del país, son necesariamente solidarios y el modo en que se establezca el diseño de esta cooperación puede admitir variables complejas. Es más, a este desafío deberíamos sumarle una nueva posibilidad cooperativa entre Estados e instituciones como son las redes o las alianzas interuniversitarias tales como CIVIS o la Alianza 4U. La sucesión de programas de investigación en el marco de la Comisión Europea son otro dato relevante a la hora de integrar estrategias que trascienden la jurisdicción y la estrategia nacional. Este tipo de iniciativas inauguran nuevos marcos administrativos, ejecutivos e institucionales para desarrollar de un modo novedoso tanto la docencia como la actividad universitaria pero para poder cifrar en términos de éxito o fracaso las reformas pendientes deberíamos generar una prospectiva clara de cuáles son los objetivos que se intentan alcanzar.

En cualquier caso, y es de justicia reconocerlo, la descripción que Ortega realiza de la tarea investigadora como propósito independiente podría hacerse perfectamente coherente con el modo en que hoy se desarrolla la actividad universitaria. Así, a pesar de subrayar una diferencia esencial entre la función docente y la investigación, el filósofo acabará por concluir que la universidad requiere convivir en íntima comunidad con los “campamentos” (2017, p. 566) que las ciencias deberían establecer en la proximidad de la universidad. Nada impide reconocer que esa metáfora más o menos lograda podría acabar compadeciéndose con el modo en que hoy se sincopan docencia e investigación en la academia. Más allá de los detalles específicos o del acierto de Ortega en su diagnóstico no cabe duda de que la porosa linde que distingue ambos labores fundamentales y la administración de esa frontera entre enseñanza y creación del conocimiento seguirá siendo durante décadas uno de los ámbitos más delicados de planificación y de gobierno de nuestras universidades.

## 6. CONCLUSIÓN: ACTUALIZACIÓN DE PROPÓSITOS

Vivimos un narcisismo de época. Prácticamente todos los desafíos políticos y sociales a los que nos enfrentamos les concedemos una naturaleza adánica e inaugural. La modernidad tardía insiste en pensarse como un tiempo excepcional y el pulso de nuestro tiempo parece exigirnos que cada minuto sea trascendente y crucial. No es distinto en sede universitaria ni en casi ningún contexto institucional. Creo, sin embargo, que existen buenas razones para creer que ese afán presentista tiene algo de vanidad y no tanto arraigo en la realidad. La revisión de fuentes tan clásicas como los textos de Weber o de Ortega nos demuestran que casi todos los tiempos se parecen y que no pocos de los problemas y desafíos que creemos estrictamente contemporáneos ya fueron formulados hace un siglo. Al menos.

Los problemas son casi siempre los mismos aunque las soluciones exigen acentos y matices novedosos en cada circunstancia y en cada tiempo. A este respecto, creo que la tercera y última misión que Ortega reconoce para la universidad debería destacarse como prioritaria en las próximas décadas. Además de la formación de profesionales y la investigación, el filósofo madrileño destacó la importancia cultural que tiene la universidad. Nuestro pensador advierte que la “Cultura es el sistema de ideas vivas que cada tiempo posee. (...) el sistema de ideas desde las cuales el tiempo vive” (2017, p. 555). Aun cuando la propia definición de cultura pudiera enmendarse no cabe duda de que entre las muchas funciones que podemos reconocer a la academia existe una misión esencialmente cultural en ella. La universidad es una institución científica, educativa, normativa pero, también, esencialmente cultural, pues sólo en ella se custodian saberes y disciplinas que no sobrevivirían en un régimen de libre mercado. Tal vez este sea el motivo por el que la práctica totalidad de las universidades de élite son o bien públicas o bien instituciones *non-profit*.

La universidad, en su condición de garante de ciertas autoridades epistémicas, ejerce funciones de crítica y conservación cultural distinguiendo una relación de juicio y comparación entre las ideas. Esta caracterización de la autoridad epistémica creo que resultará esencial en los próximos años. En un contexto de proliferación de datos y de almacenamiento masivo de la información parece evidente que, en gran medida, la labor de conservación del conocimiento dejará de ser una misión exclusiva o preferente de la universidad. Sin embargo, la información es algo muy distinto del conocimiento y es en esa distinción donde la autoridad universitaria podrá encontrar un propósito de renovada utilidad social. La sobreabundancia de datos exige distinguir entre qué información puede o no ser relevante, qué dirección y sentido ha de proponerse la investigación o qué fuentes pueden describirse como legítimas o ilegítimas a la hora de informarnos. Riesgos como contemporáneos como la infoxicación, de la que hablara Alfons Cornellá (Cornellá, 2004) o incluso la proliferación de bulos y de *fake news* parecen urgirnos a rehabilitar fuentes, métodos y autoridades que nos permitan no sólo discernir entre el conocimiento verdadero y el falso sino, también, entre la información relevante y la irrelevante.

Harold Bloom publicó en 1994 su célebre texto *The Western Canon*, en el que criticaba, provisto de ácida ironía, cómo la escuela del resentimiento había insistido en revocar el canon tradicional de los estudios literarios a la luz de causas políticas y morales. Su diagnóstico fue sin duda visionario de todo lo que habría de venir después. Al mismo tiempo, el extraordinario libro *The Coddling of the American Mind: How Good Intentions and Bad Ideas Are Setting Up a Generation for Failure*, escrito por J. D. Haidt y G. Lukianoff (que retoma un artículo publicado por ambos autores en *The Atlantic* en 2015), expone y denuncia a la luz de no pocas evidencias estadísticas el modo en que la cultura de la cancelación, la ausencia de criticismo y la falta de pluralismo han resentido el prestigio y la calidad de las universidades norteamericanas. El ascenso de ejercicios de censura informal, la expulsión de profesores o la cancelación de actos perfectamente rigurosos desde un punto de vista académico son sin duda una noticia preocupante para quienes seguimos confiando en las universidades como espacios de libertad. En España también han tenido lugar acontecimientos de censura equivalente, como el que sufrió el profesor Pablo de Lora (catedrático de Filosofía del Derecho de la UAM<sup>8</sup>) o las carpas de estudiantes constitucionalistas atacadas en Cataluña. Lo negativo de estas noticias es que demuestran, una vez más, que el totalitarismo es una tentación demasiado humana o, como señalara Anne Applebaum, remitiéndose a su vez a H. Arendt (Applebaum, 2021, p. 11), un tipo de personalidad que no distingue entre izquierdas o derechas. Sin embargo, el hecho de que este tipo de acontecimientos acontezcan en una universidad es relevante porque demuestran que los campus universitarios siguen siendo un territorio de vanguardia y de disputa cultural.

No es objeto de esta investigación desentrañar cuál puede ser la genealogía académica de la cultura de la cancelación. Existen suficientes estudios al respecto que exploran, con todo detalle, hipótesis complejas y verosímiles que enlazan esta expresión de intolerancia con la desinformación planificada (Rauch, 2021). La existencia del fenómeno sí vuelve a recordarnos, pese a todo, que entre las muchas misiones que tiene la universidad, todavía puede distinguirse su propósito esencialmente cultural. En el marco de la democracia liberal y en un contexto de sociedades heterogéneas y felizmente plurales, la universidad debe actualizar su responsabilidad cultural protegiendo, precisamente, los valores que nos hacen reconocibles como sociedad. Si la esencia de la universidad viene determinada por aquello que sólo la universidad puede hacer, parece evidente que la academia es el lugar donde todavía deben custodiarse expresiones culturales y del conocimiento que a pesar de ser deficitarias cumplen una función social e incluso republicana en su sentido más clásico. Por este motivo no importará (o no debería importar) cuántos estudiantes de siríaco o de acadio existen en nuestro Sistema Universitario puesto que, parece evidente, la existencia de profesores e investigadores que consagran su vida al estudio de fuentes clásicas aunque minoritarias es un síntoma de ambición cultural.

8. El suceso dio pie a la publicación posterior del libro Lora, P. de (2021). *El laberinto del género*.

En demasiadas ocasiones hay quien insiste en justificar la utilidad de la filosofía en su capacidad para formular preguntas. Honestamente creo que ese es un lujo narcisista que en sede académica debería desterrarse. Por este motivo, y a la luz de lo expuesto, creo que podemos concluir la presente investigación asumiendo esta capitulación sumaria de misiones que podrían ser de utilidad para planificar el modo en que deberían afrontarse algunos de los desafíos inminentes a los que se enfrentarán nuestras universidades en las próximas décadas.

El primero de ellos, y por eso lo referimos de manera aislada, atañe a la precarización de la carrera universitaria. La desaparición de las clases medias entre el personal investigador y docente se asienta sobre una polarización entre trabajadores precarios y científicos excelentes resentirá, sin duda, la calidad de nuestras enseñanzas e incluso la convivencia ordinaria. Estas precondiciones materiales son, además, una evidencia incuestionable del valor que nuestra sociedad le concede a la universidad donde el reconocimiento y el prestigio social ha quedado no sólo reducido sino incluso disputado. Asimismo, hemos considerado que la universidad y el conocimiento no pueden describirse en términos autotélicos o autorreferenciales. Es decir, la universidad debe fijar su misión y su propósito como institución al tiempo que debería determinar de forma explícita los fines específicos hacia los cuales deben orientarse la ciencia y el conocimiento. Dada la imposibilidad de conocerlo y enseñarlo todo, debemos priorizar en términos finales cuál es el propósito (social, político y cultural) hacia el que deben proyectarse los distintos saberes.

Creemos, finalmente, que el diagnóstico orteguiano sigue siendo perfectamente vigente y por este motivo la universidad debe guardar un compromiso específico con la formación de profesionales, con la investigación y con la cultura de cada tiempo. De estas tres misiones es la tercera, probablemente, la que deba operar una actualización más ambiciosa en tiempo presente. En un contexto en el que la información y los datos se multiplican, la orientación que puede brindar la universidad como autoridad epistémica habrá de resultar imprescindible en términos sociales. Asimismo, en un contexto de polarización creciente como el que vivimos, la defensa y la promoción del pluralismo ideológico y cultural debería pasar a convertirse en un ámbito de acción prioritaria para todas las universidades.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustín de Hipona (2010). *Confesiones*. Gredos.
- Applebaum, A. (2021). *El ocaso de la democracia*. Debate.
- Aristóteles (1994). *Metafísica*. Gredos.
- Becerra, J. (30/01/2022). “Por qué la cuarta revolución industrial ha puesto de moda la filosofía: cinco años de aumento de matriculaciones tras 30 de caída”. *EL MUNDO*. <https://www.elmundo.es/tecnologia/innovacion/working-progress/2022/01/30/61f552d5fdddffa0a48b457e.html>
- Bloom, H. (2004). *The Western Canon: The Books and School of the Ages*. Harcourt Brace.

- COM/2011/0808 Horizon 2020. <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/official-documents>.
- Constitución Española. (1978). *BOE-A-1978-31229*. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/1)/con)
- Cornellá, A. (2004). *Infoxicación. Buscando un orden en la información*. Infonomía.
- Derrida, J. (2002). *Universidad sin condición*. Trotta.
- Kalligas, P., Balla, Ch., & Baziotopoulou-Valavani, E. (Eds.). (2020). *Plato's Academy: Its Workings and its History*. Cambridge University Press.
- Lora, P. de (2021). *El laberinto del género*. Alianza.
- Lukianoff, G., & Haidt, J. D. (2018). *The Coddling of the American Mind: How Good Intentions and Bad Ideas Are Setting Up a Generation for Failure*. Penguin Books.
- Ministerio de Universidades. (2021). Datos y cifras del sistema universitario español, 2020-2021. [https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Estadisticas/ficheros/Datos\\_y\\_Cifras\\_2020-21.pdf](https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Estadisticas/ficheros/Datos_y_Cifras_2020-21.pdf)
- Ortega y Gasset, J. (2017). *Obras Completas IV*. Tecnos.
- Parménides. (2007). *Poema. Fragmentos y tradición textual*. Istmo.
- Rauch, J. (2021). *The Constitution of Knowledge*. Brookings Institution Press.
- Steiner, G. (2020). *Lecciones de los maestros*. Siruela.
- The Carnegie Classification. (2021). *Standard Listing. Basic Clasification*. [https://carnegieclassifications.iu.edu/lookup/srp.php?clq=%7B%22basic2005\\_ids%22%3A%2215%22%7D&start\\_page=standard.php&backurl=standard.php&limit=0,50](https://carnegieclassifications.iu.edu/lookup/srp.php?clq=%7B%22basic2005_ids%22%3A%2215%22%7D&start_page=standard.php&backurl=standard.php&limit=0,50)
- Tocqueville, A. (2017) *La democracia en América I/ II*. Alianza.
- Weber, M. (1967). *El filósofo y el científico*. Alianza.
- Zafra, R. (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Anagrama.



## THE UNIVERSITY AS PURPOSE: A MISSION FOR OUR INSTITUTION<sup>1</sup>

*La universidad como propósito. Una misión para nuestra institución*

Diego S. GARROCHO SALCEDO  
*Universidad Autónoma de Madrid. Spain.*  
[diego.garrocho@uam.es](mailto:diego.garrocho@uam.es)  
<https://orcid.org/0000-0003-0313-7638>

Date of receipt: 01/02/2022  
Date accepted: 13/02/2022  
Date of online publication: 01/07/2022

**How to cite this paper:** Garrocho Salcedo, D. S. (2022). The University as Purpose: A Mission for our Institution. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 43-61. <https://doi.org/10.14201/teri.28333>

### ABSTRACT

This paper aims to update a finalist definition of the university taking into account its social mission. In the initial assessment, this research will consider the qualities, functions and objectives that are specific to the university and so cannot be replaced by other institutions or alternative practices in our society. Therefore, we suggest offering a functional definition for university institutions, preferably non-profit ones, that is based on their purpose. Our research will fundamentally consider data relating to

1. Action funded by the Community of Madrid through the Multiyear Agreement with the Universidad Autónoma de Madrid in its line of stimulus for early-career research, in framework of the V PRICIT (V Regional Scientific Research and Technological Innovation Plan): “*Difference, Tolerance and Censorship in Europe. Freedom of expression in contemporary public discourse*” (S11/PJI/2019-00442).

the Spanish university system and will favour classical frameworks for contemporary thought to establish the institutional purpose of universities.

Methodologically, we will refer to quantitative data and their sources, although this research aspires to provide a critical reflection, albeit one with an eminently practical vocation. It is, therefore, a reflection articulated from philosophy (or, more generally, from humanities) and not from the social sciences in a strict sense. The theoretical suppositions from which we will start owe a particular debt to Max Weber, Jacques Derrida and, especially, José Ortega y Gasset, although they will also dialogue with more contemporary references such as Anne Applebaum and Jonathan D. Haidt. Likewise, throughout this text, references to classical and medieval philosophy will be incorporated, which we believe can continue to claim objective validity. From these theoretical premises we will try to bring the mission of the contemporary university up to date, underlining its social and cultural implications and claiming a specific political responsibility in the promotion and custody of certain epistemic hierarchies within the framework of a plural and democratic society.

*Keywords:* university; culture; philosophy; pluralism; epistemology.

## RESUMEN

El presente artículo intenta actualizar una definición finalista de la universidad en virtud de su misión social. En su diagnóstico inicial, esta investigación se interrogará por las cualidades, funciones y objetivos que son específicos de la universidad y que, por este motivo, no pueden ser sustituidos por otras instituciones o prácticas alternativas en nuestra sociedad. Proponemos, por ello, brindar una definición funcional y de propósito para las instituciones universitarias, preferentemente aquellas que no tienen ánimo de lucro. Nuestra investigación atenderá, fundamentalmente, a los datos relativos al Sistema Universitario Español y se servirá de marcos preferentemente clásicos del pensamiento contemporáneo en el establecimiento del propósito institucional de las universidades.

Metodológicamente referiremos algunos datos cuantitativos y sus fuentes, aunque este trabajo aspira a proponerse como una reflexión crítica aunque con eminente vocación práctica. Se trata, por lo tanto, de una reflexión operada desde la filosofía (o, más genéricamente, desde las humanidades) y no desde las ciencias sociales en un sentido estricto. Los presupuestos teóricos de los que partiremos adquieren una deuda singular con Max Weber, Jacques Derrida y más específicamente Ortega y Gasset, aunque dialogarán también con referencias más contemporáneas como Anne Applebaum o Jonathan D. Haidt. Asimismo, a lo largo de este texto se incorporarán referencias de la filosofía clásica y medieval que consideramos pueden seguir reivindicando una vigencia objetiva. A partir de estas premisas teóricas intentaremos actualizar la misión de la universidad contemporánea, subrayando sus implicaciones sociales y culturales y su responsabilidad política específica en la promoción y custodia de ciertas jerarquías epistémicas en el marco de una sociedad plural y democrática.

*Palabras clave:* universidad; cultura; filosofía, pluralismo; epistemología.



L'université fait profession de la vérité. Elle  
déclare, elle promet un engagement sans limite  
envers la vérité.

Jacques Derrida, *L'Université sans condition*.

What I now experience  
of retirement from teaching  
Has left me orphaned.

George Steiner, *Lessons of the Masters*.

## 1. INTRODUCTION AND METHODOLOGY

The university is an exceptional institution. It has many special characteristics, but one of its most marked and distinguishing features is its self-conscious reflection. It could be argued that, since ancient times, and particularly since the emergence of the social sciences in the 19th century, the university has been an entity that, like Aristotle's god, fulfils the singular function of thinking itself (*Met.* XII, 1074b34-5). This self-reflexive nature has acquired an important role in recent years within the area of public debate. The debate over what the university is and should be has transcended the boundaries of academia itself, acquiring its own momentum in the political and media agenda. In the case of the Spanish university system, public debate has become especially visible after each of the legislative reforms that has, in one way or another, tried to update the efficacy and good functioning of universities in Spain.

Since the implementation of the reforms resulting from the Bologna Declaration in 1999, indicators, statistics and protocols for evaluating the quality of university teaching have multiplied. The creation of the European Higher Education Area has driven increased professionalisation in the preparation of data in the university sphere, undoubtedly creating diagnostic and mapping tools that are of great use for university governance and legislation. This paper however, does not aspire to be data-driven research in the strict sense, as is not the place of philosophy to submit to the discipline of quantitative evidence. Nonetheless, this does not mean that it should not take it into consideration.

There are many sources we can turn to for a more or less comprehensive and complex account of the Spanish university system. Spain's Instituto Nacional de Estadística [National Statistics Institute], for example, publishes the Estadística de Universidades, Centros y Titulaciones [Statistics on Universities, Centres and Qualifications]<sup>2</sup>. Similarly, the Ministry of Universities publishes annually the *Datos y*

2. These annual statistics make up the Registro de Universidades, Centros y Titulaciones [Register of Universities, Centres and Qualifications, RUCT] and are collected through the Sistema Integrado de Información Universitaria [Integrated University Information System, SIU].

*Cifras del Sistema Universitario Español* [Data and Figures of the Spanish University System], a summary centred on the (organisational and economic) structure, access, students and staff of Spain's universities. The report by CRUE [the Association of Principals of Spanish Universities] *La Universidad Española en Cifras* [The Spanish University in Figures] has been published since 1996. This is a document that not only sets out but also interprets data that are of value and interest for appraising the reality of Spain's universities. Furthermore, other projects like the Informe CYC report (promoted by the Fundación Conocimiento y Desarrollo [Knowledge and Development Foundation]) offer us very valuable instruments for analysing the different tasks undertaken in the university framework. There are, also, initiatives from the private sector that specifically cater to the field of R&D where, again, very interesting data can be found to provide information about the current state of the university in Spain<sup>3</sup>.

I believe however, that the specific utility that philosophy – and the humanities in general – can offer does not so much relate to the interpretation of data as the establishment of critical and hermeneutic keys that allow us to elucidate, diligently and responsibly, the meaning and scope of these indicators. Philosophy can only interpret a set of statistics or records clumsily and it would only very inexactly be able to explain whether a percentage is decisive for the fulfilment of the purpose of Spanish universities. Insofar as philosophy is an essentially theoretical discipline, however, it can and must unlock what the mission of the university could – or even should – be and what traits should strengthen the fulfilment of this goal within the framework of civil society and in the public interest. For this reason, in the research that follows, references to quantitative data will be merely secondary and serve to support a theoretical and finalistic reflection on the university as an institution. For the same reason, in this paper, classical sources from the philosophical canon will be interspersed with contemporary publications that can help support our conclusions.

The theoretical framework of this research will be decidedly definitional and finalistic, underlining how this paper will set out to define what the university is and what it should be in the post-pandemic social and political setting. This definition will, in turn, be shaped by the purpose and goal we identify for the university. In the same way, we will ask ourselves about what obstacles and opportunities might hinder or favour this mission. The purpose is not only not new but it combines with a strictly classical methodological framework. So, thanks to Aristotle, we know that the definition of any object or institution can be determined by its *telos*, or purpose, summarising an insight he explained at the start of the *Nicomachean Ethics*. This same finalistic description (what the university is and should be is shaped by its

3. In this regard, at the journal *Índice* (INE–UAM [National Statistics Institute–Universidad Autónoma de Madrid]) in 2016 we published two monographic issues (numbers 69 and 70) that set out to offer a more or less panoramic sample of the body of statistical sources relating to innovation and research.

mission and purpose) obliges us to enter into a very close dialogue with a text from 1930 by José Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad* [Mission of the University]. As well as this source, which is the main one with which we will enter discussions, we will consider two essential milestones for philosophical reflection on the reality of universities: *The Future of the Profession or the University without condition (thanks to the "Humanities," what could take place tomorrow)* by Jacques Derrida, delivered in 1998 at Stanford University (California), and the lecture given at the University of Munich by Max Weber in 1917 "Science as a Vocation".

## 2. THEORETICAL PRECEDENTS

The institutionalisation of knowledge has long been an object of prime reflection for philosophers. It is widely known today that when we speak about academy, it is a term that comes from the centre of learning that Plato founded in the late 4th century BC. He established the original school from which so many institutions would later take their name in the gardens dedicated to Akademos (Kalligas, Balla & Baziotopoulou-Valavani, 2020, p. 30). Philosophy has constantly examined how the administration and diffusion of knowledge should be ritualised and universities and scientific societies alike owe more than a little to purely philosophical reflection.

In the current climate, philosophy has a somewhat ambiguous epistemic status. On the one hand, people who dedicate themselves professionally to philosophical thought enjoy a certain social prestige<sup>4</sup>, which means that the voice of philosophy has a healthy presence in public debate. In strictly scientific settings, and given the marked interdisciplinary vocation with which research is planned, especially in Europe, philosophy in particular and the humanities in general are enjoying a new prominence<sup>5</sup>. Nonetheless, institutional reflection on the university and knowledge has stayed within the framework of methodologies and protocols that are closer to the social sciences than to humanities.

There is no doubt that pedagogical, sociological, and even economic and strictly statistical research have much to offer when evaluating the challenges and opportunities of the university as an educational, cultural and research institution. However, I believe that the set of questions inscribed in these disciplines still requires

4. The change in social perception of philosophy has become so clear that even the general media has noted this fact. One example is the recent article by Juanjo Becerra "Por qué la cuarta revolución industrial ha puesto de moda la filosofía: cinco años de aumento de matriculaciones tras 30 de caída" [Why the fourth industrial revolution has made philosophy fashionable: five years of increased enrolment after 30 years of decline]. *EL MUNDO*, 30/01/2022. <https://www.elmundo.es/tecnologia/innovacion/working-progress/2022/01/30/61f552d5fdddffa0a48b457e.html>

5. So, for example, the explicit mention of the humanities in the priorities relating to social challenges is affirmed. See COM/2011/0808 Horizon 2020. Spanish version available at <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/official-documents>.

the radical and panoramic approach that philosophy provides. Although these two traits might seem contradictory, I believe it is justified to maintain that these two approaches are not just compatible but are constitutive of the discipline of philosophy. I invoke a panoramic overview as it is the broad or general condition – Aristotle noted that there is only science of the general (*Met.*, XIII, 1086 and *passim*) – that can give us a comprehensive perspective of, in our case, the university. I underline the radical condition, in Ortega’s sense of the word, as only an examination that goes to the root of the concepts involved will be able to resolve in a satisfactory way the questions that inspired this paper.

To put it in a simpler but possibly even more categorical way: I do not believe that any political, pedagogical, economic or social question relating to the university can be resolved if we do not confront, with all of the radicalism available to us, an unequivocally metaphysical question, however off-putting this term might be. The question of the future of the university could not even be approached without first trying to unravel what the university is, what it should be, what it could be. All of these questions could be answered if we were capable, at least of outlining, something as labile, elusive and fragile as the “being” of the university. The superlative or even irresolvable aspects of this question should not stop us persisting in our attempt to answer it. And given the modest capacities of the writer, here I can do no more than use authoritative arguments that others have provided and that, if not definitive, are perfectly achieved.

So what is the university? This question seems so immediately straightforward that we might feel like Saint Augustine of Hippo with the question of the nature of time (*Conf.* XI, 14, 17): if nobody asks the question, the answer seems obvious, but if we are obliged to offer a specific definition of what the university might be, the question seems almost impossible to answer. This very question is the one that Ortega in a way tried to answer in his “Mission of the University” lecture, mentioned above, which was delivered in the main hall of the Universidad Central in 1930 (Ortega, 2017, pp. 531–570)<sup>6</sup>. Nobody can be unaware of the very exceptional circumstances in which Ortega spoke, nor the socio-politically critical condition of the decade in which the thinker from Madrid spoke his words. Despite everything, and this is a worryingly common feature of all of the literature of that time, the continued relevance and currency of the questions of that time and of the answers is undeniable. Many pages by Ortega and many others by authors such as Julio Camba and Clara Campoamor or foreign authors like Stefan Zweig could be published now and still seem perfectly current.

6. On 9 October 1930, by invitation of the Federación Universitaria Escolar student group, Ortega gave a lecture with the title of “Sobre la reforma universitaria” [On university reform]. The poor acoustic conditions in which this lecture was given meant that a more complete version of it was published in *El Sol* in seven instalments. The final version, with the title we cite, was composed in December of that year (Ortega, 2017, p. 880).

One of the strengths of Ortega's proposal, before unpacking what in its content might be of use, is the identification of the very being of the university with its mission. Even in the corporate world, it is not unusual nowadays to hear talk of capitalism with a purpose and public presentations relating to the mission of the institutions are common, often taking shape in strategic plans, compliance with which is the object of quantification. Nonetheless, the set of data that form the basis of how we map the reality of our universities would be wholly unintelligible if we did not first know how to recognise the mission or purpose that our institution should take as its own.

This proposal for a teleological definition, in other words, one that characterises an entity on the basis of its purpose, on occasion reproduces an explicitly Aristotelian strategy that still functions. Things (all things, as well as practices or actions, according to Aristotle) can be defined by their purpose (*telos*), which in turn is described by the specific function (*ergon*) and by the good of the thing we try to define. Applying this to the university, the mission or aim of institutions would be described by the service, action, activity or function that only the university can fulfil. To put it very simply: just as a knife is defined by its purpose (cutting) and that this purpose is distinguished by being that which only a knife can do (or that which the knife does best), the mission of the university institution is described by the activity that it can, in practice, solely do. This criterion for demarcation will enable us to differentiate university activity from any other institutions linked to knowledge, formal teaching, or research that cannot properly be described as universities. At a time when corporations like Google issue certificates and when private agents offer training courses in different formats and with varying levels of training and accreditation, asking ourselves about the mission of the university seems to be essential.

This question is not trivial and it is one of the elements that can best help us to update the mission of the university. In a context of global data storage and virtualisation of human experience, the university must fulfil a mission and a specific function. One of the first difficulties we encounter when defining the university is that this general and unanimous abstraction predictably does not exist. In the 2019–2020 academic year, 3008 bachelor's degrees and 3638 master's programmes were taught in Spain, to a total of 1,309,762 students. That year, there were 83 active universities: 50 public and 33 private, a number that has now increased to 38. A total of 1,061 university centres across schools and faculties, 537 university research institutions, 50 doctoral schools, 54 university hospitals and 76 foundations have been identified<sup>7</sup>. Data so eminently complex and pluralistic could lead us to give up on the attempt to provide a single or even unanimous definition of what the nature of the university as an institution should be. This challenge, incidentally, was already

7. Figures from Spain's Ministry of Universities (2021).

known by Plato when he accepted the inherent complexity that was expressed in the phenomenon of using one word to attempt to name various things.

I think, despite everything, that the attempt is unavoidable and so, as stated above, I will appeal to authority as a transitory solution. As Jacques Derrida notes: “The university professes the truth, and that is its profession. It declares and promises an unlimited commitment to the truth” (2002, p. 10). This definition could seem too ambitious or for many could even be seen as another expression of the excesses of the Franco-Algerian thinker. At a time when truth appears to be rejected and disputed and when post-truth seems to roam unhindered, invoking an expression as archaic as professing the truth, and even possible commitment, would become unacceptable for many. There is, however, very little that is unusual about the definition. For example, on the coat of arms of Harvard, which is the world’s most prestigious university according to the rankings, we can see an invocation of the truth in its Latin form: *ve-ri-tas*.

This fact does not seem at all secondary to me and it will be discussed below. It is obvious that truth is one of the most complex and disputed concepts in all of the history of epistemology, but its centrality and protagonism in the work of universities already determines something in the absence of a definition of the concept that could be classed as definitive: the university’s ultimate commitment as an institution, and its condition as a sovereign body, should always involve the search for, promotion of and custody of real truth. It would be all but impossible to define what such a truth is, but it seems clear that, in its most radical condition, the university must, in accordance with the Derridean *dictum*, have a commitment to some form of truth, whatever this might mean. Furthermore, as we read in *The future of the profession or the university without condition*, the university as an institution is the place where this truth is professed; it distinguishes itself as the space where a public profession of this commitment is made. There is no need to be a skilled etymologist to detect that the position and work of the professor, has its origin in this professing. A professor is, by definition, someone who professes a special faith in knowledge. Derrida himself notes this and this feature has a connotation that is no less important: according to the Oxford dictionary, until 1300 there was no non-religious use of the term “profession”. This date is no coincidence as it is when the medieval university emerged (2002, p. 32).

The radicalism of Derrida’s words is not without a certain poetic hyperbole and beyond the emphatic style, or the degree of agreement that we could demonstrate with regards to this postulate, his statement seems to underline some common and recognisable features of university campuses. For example, one of the most specific distinguishing features of the university is the way in which a connection is established between tradition and innovation in the light of the solemnity attributed to true knowledge. Much of the work of universities is dedicated to research and innovation, particularly in public universities. Nonetheless, this commitment to the

creation of knowledge and scientific innovation and advancement is harmonised in university practice with a set of rituals and positions with a very strong classical inspiration. Even today we can still observe bodies and activities such as senates, councils, seminars, colleges and so on in the functioning of universities. These terms are all explicitly classicist if not religious in origin. The importance of ritual processes, ceremonies and rites of passage underline this professional condition, in the sense Derrida underlined, of university work.

### **3. A PRELIMINARY FRAGILITY: THE DIGNITY AND PRECARIY OF THE INSTITUTION**

The array of dignities we have just described and the solemnity with which the rites of the university are fortunately still protected illustrate the almost sacred position that our societies still accord to knowledge. In some way, these processes reflect the secular status of Spain's universities and they somehow return to the spirit that is the heir to the scientific societies that developed from the first Enlightenment. Universities on both sides of the Atlantic conserve a remote trace of worship of the goddess of reason who in the 18th century inspired the revolutionary zeal. In this way, while still being recognised as strictly civil institutions in most cases, Western universities play a symbolic, unifying and ritual role at the heart of our societies.

This fact could seem like a more or less remote inheritance or a barely revealing feature of the history of institutions. However, this collection of exclusive characteristics comprises vital ingredients for understanding how careers in teaching and research are still conceived today, for good and ill. It will escape nobody's attention that one of the most explicit weaknesses of the contemporary Spanish university system is the precarity and instability of the professional career. Until the most recent convocation for post-doctoral grants and contracts (December 2021), it was quite normal in Spain for brilliant researchers to have to string together temporary contracts for ten years after completing their doctoral theses. This meant that the best imaginable researcher after completing a doctorate, might not find a stable contract until after the age of 35 in Spain's university system. There is no need to be a professional psychologist to foresee what the consequences of precarity like this might be in a person's life. This scenario would also change little if our imaginary researcher was fortunate enough to be able to compete for an entry-level position as an assistant professor, since in most cases after a doctorate, accreditation and competitive exams, this person will have a contract earning around 1,400 euros a month for five years.

These figures are not just another feature of the university system. Instead they represent the material conditions under which academic work is done. The academic career, far from having been professionalised and turned into an attractive career option for people who, through their effort, merit and capacity, decide to dedicate their efforts to the task of teaching and research, still maintains a certain almost



religious air that puts it half way between a vocation and martyrdom. The reference to martyrdom might seem exaggerated but I believe it is perfectly applicable to our work, since in many circumstances the decision to undertake a research career involves almost completely renouncing elements vital to achieving a reasonably happy or well-lived life.

With regard to vocation, a term that is also charged with religious implications, the reflections Max Weber made in around 1917 in “Science as a Vocation” are very telling. Describing science as a vocation is another example of how the work of teaching and research involves suppositions that are almost religious in inspiration. The call to destiny with which the *vocatio* recruits young researchers would be reason enough to dedicate a life to this professional activity which we already described as a profession of faith, in Derrida’s words. Again, it is surprising how relevant and current the words Weber set down more than a century ago are when we read something we could consider to be perfectly contemporary: “it is extremely hazardous for a young scholar without funds to expose himself to the conditions of the academic career” (1967, p. 181). Weber’s claim fits perfectly with the economic uncertainty that our young researchers have to face. Furthermore, the strange, and sometimes even extravagant ways in which professional merits are evaluated in academic careers again justifies the caution with which Weber attempts to warn those who decide to serve the scientific vocation. “Do you,” he asks an imagined young researcher, “in all conscience believe that you can stand seeing mediocrity after mediocrity, year after year, climb beyond you, without becoming embittered and without coming to grief?”. Nobody can ignore the fact that this same question should be seen as relevant in the contemporary university and no questionnaire is needed to establish that, in effect, many colleagues in the profession would agree without too many doubts that this risk is one of the most common sources of frustration and misfortune in academia.

In my opinion, in spite of everything, Spanish universities have improved greatly in recent decades in transparency, governance and accountability. The implementation of blind and objective accreditation processes as well as the publication of the criteria for recognition of six-year research cycles and other teaching and research accomplishments have reduced the outlook of uncertainty and unpredictability in promotion and stabilisation. Nonetheless, these criteria are minimum guarantees and they barely scratch the individual uncertainty that research staff face. In this regard, I believe we can undoubtedly recognise that the academic career can join the group of professions in which the weight of the vocation undermines fair pay for the work, as Remedios Zafra diagnosed in the case of the creative professions.

In *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo* (2017) [Enthusiasm: precarity and creative work] Zafra set out with extraordinary clarity some of the contemporary types of servitude that result from excess enthusiasm in the creative professions,



among which we could include the academic career, even if by analogy. In this way, something that in other contexts has been expressed in a form as coarse as non-financial pay, is one of the elements that has most contaminated the full professionalisation of research as a career. In this text, where Zafra dedicates a specific chapter to the new epistemic and employment servitudes of academia, the inversely proportional relationship between vocational careers (and careers of passion) and the employment guarantees they offer are set out very precisely. So, a lack of stability, discontinuous contracts, being subject to rigid and sometimes artificial mechanisms for monitoring and measuring achievements or the deliberate informality in which much research work is done would find an intangible but sufficient remuneration through the fulfilment of the passion and vocation to justify conditions that contrast very explicitly with what a wholly professionalised university should require.

#### 4. THE MISSION OF THE UNIVERSITY

The contrast between the apparent social prestige of the university as an institution and the precarious conditions in which teachers and researchers exercise their profession is not solely of occupational interest or of interest to members of the profession. The unpredictability of the academic *cursus honorum* not only harms the well-being and legitimate expectations of academics but it also determines how knowledge is produced, transmitted and evaluated. Taking care of science requires taking care of the people who do science, and the custody, cultivation and transmission of knowledge is one of the signs that best illustrate the health of a political community. Nonetheless, the fact that the expression “scientific production” has become naturalised today shows, without any dissimulation, that the productive paradigm has gone to regulating our relationship with different knowledges. We should recall the ambitious words with which Jacques Derrida defined the work of the university and let us take charge of the great divide between the social projection of the university and its material reality.

Although the precarious conditions we have barely started to describe are fundamental, the university cannot and should not define itself by the employment circumstances of teaching and research staff. Because the academic vocation is not merely a trade and when it is described as a profession in the strict sense, in other words publicly professing a vocation, the university should bring its mission up to date to make its future challenges explicit. In this regard, and returning to a classical source, as we noted above, few reflections are as valid as the one Ortega made in 1930. As in the case of Weber, the words spoken as a lecture were later published to conserve the diagnosis of the thinker from Madrid.

Ortega’s reflection still displays a degree of inertia inherited from the famous debate initiated in 1876 relating to science in Spain. However, the value of the new analysis was that it brought up to date the mission of the university as an

institution based on the planning of its reforms. So, Ortega's ambition was to achieve a university reform that went beyond the desire to undo abuses to manage to shape a new institutional framework. This vocation has, in our days, acquired a singular pertinence as following the implementation of the Bologna Plan and as a consequence of the Covid-19 pandemic, the debate about the transition and transformation of universities again occupies centre stage in political debate in Spain.

Returning to the teleological framework, Ortega noted that "the root of university reform is in completely fulfilling its mission" [own translation], a standpoint that should move us when defining the aim of the university as an institution, before entering into in any transformation (digital or of any other type). Nowadays we know that the university is an enormously complex, plural and even changing institution, but the two major pillars around which its activity revolves remain exactly the same as in the time of Weber: teaching and research (with the new addition of scientific transfer as a complementary mission). These activities cannot, however, be described as pure aims, since their definition will owe a debt to the social aim they aspire to satisfy. While Aristotle started the first book of the *Metaphysics* by appealing to the need to know for the sake of knowing (*Met.* I 1 980 a 20), in a gesture that art would proclaim centuries later in autotelic slogans such as *ars gratia artis* or *l'art pour l'art*, a socially responsible analysis of the institutionalisation of knowledge requires us to recognise clearly what the social, human and maybe even humanitarian, function of the university is.

Knowledge can very rarely be defined as an end in itself, as the self-referentiality of science would prevent us from making decisions about what is worth knowing or what it is worth the effort to teach. Ortega sensed an economic provision in the management and administration of knowledge that is worth retrieving: the attention, human resources and of course economic resources with which the development of science is promoted, are in our time finite by necessity. The administration of these scarce goods are what imprint an economic (but not economicist) logic on scientific and university discussion on the scientific and university deliberation. We cannot, as the Goddess of Parmenides (2007) invites us to do, know everything nor teach everything. The *omnia docet*, still visible on the coat of arms of the Collège de France, has proven to be impossible and projects as radical as the ones that inspired the *Encyclopédie*, namely, the attempt to compile all available human knowledge, would today seem astonishingly ingenuous. Knowledge as a whole is unattainable for an institution and any person who has taken on managerial responsibilities in a university will know that they usually involve choosing certain research lines, methodologies, or objects over others. Deciding what is worth knowing, why some lines should be privileged over others, or prioritising in time the degree of investment in different innovation pathways are always options that are exercised on a finalist universe that brings us back to Ortega's initial question: What is the mission of the university?

## 5. TEACHING OR RESEARCH?

Ortega proposes a mission that is urgent in democratic terms but is scientifically problematic when he underlines how the ultimate beneficiary of the university's work should be the average person. Public institutions, he observes, take the average person as their measure. It is very significant that someone who built part of his fame by predicting a rebellion of the masses would simultaneously underline the university's commitment to the average condition. The tension between excellence and the average, or between the cutting edge and the majority, is something that still affects how the university is conceived. On the one hand, and it seems rather obvious, Spain's network of public universities has a specific commitment to the process of training and cultural development of its population. Indeed this mission is in line with Spain's constitution (Art. 27). Universities, especially public ones, not only benefit their students as recipients of a service but also, in a democratically structured community where political decisions aim to represent the interests of the majority, training citizens is a sort of epistemological guarantee and a social elevator that generates global benefits. However, this legitimate egalitarian commitment, does not make it less realistic to recognise that limiting academic and educational requirements to a level the majority can achieve would hold back the advance of research and academic performance of the most outstanding minority. The conclusions set out by Tocqueville in *Democracy in America* would be perfectly applicable to the field of education and research on this point. Guaranteeing minimum levels can sometimes sacrifice manifestations of excellence.

Ortega set out to resolve this difficulty by dividing the mission of the university into three aims. Accordingly, he underlined that one of the purposes of the university as an institution would be teaching intellectual professions, a second would be research and a third would be cultural transfer. With regard to the first, there is no doubt that the professionalising mission is unavoidable, even though its weight, or even the prominence that Ortega claims it should have, would require a profound redefinition in our time. It is not the aim of this research to quantify the transformations that should take place in the university to adapt to this new and changing employment situation, but it does seem necessary to concede that the university neither can nor should simply be a tool for professional training. The proliferation of external certifications and new continuous training platforms compete with and will even come to complement much of university teaching. The university cannot merely be regarded as an institution that issues professional accreditations but, at the same time its social utility cannot be understood without the partial exercise of something very similar to this function.

One of the most meaningful contributions of Ortega's diagnosis, which would mark a natural difference with some contemporary habits in universities, is his categorical distinction between research and teaching. In opposition to the habitual

profile of the research career in Spain, which combines teaching and research, Ortega's claim is categorical in this regard: "Science in its strict sense, that is scientific research, does not immediately and necessarily belong to the primary functions of the university nor is it simply connected to them" (2017, p. 551, [own translation]). To put it very briefly, we could state that for Ortega there would be a perfectly discrete division between the creation and transfer of knowledge. As Weber himself noted, and as we have all sometimes been able to confirm, a good teacher can be a bad researcher and vice versa. This statement might be controversial on many European campuses, but it would be somewhat more acceptable in an academic context like that of the USA. Indeed, in the USA it is common to distinguish between universities with a research mission and colleges whose essential mission lies in teaching. In any case, and this is an important piece of information that a vision of the university along the lines of Ortega's would have to debate, it is true that almost all of the universities that occupy the top places in the classifications in the USA are institutions classified as R1 (Research One) in the Carnegie Classification of Institutions of Higher Education. In other words, the most prestigious universities are those that combine teaching and research.

Ortega's proposal set out to resolve one of the tensions inherent to any description of the university in terms of public and social utility. Aligning the purpose of generalist universities on the one hand that can be directed at the normal citizen and on the other a research mission and the creation of academic excellence is certainly a complex undertaking with traces even of being contradictory. Any university institution must know if it is aimed at the 0.1% with the best academic performance or whether it aspires to include more than 10% of the population. Depending on its target public and the degree of detail of this mission, it could direct its activity in one direction or another. Similarly, the budget each university allocates to areas linked to research is discretionary and each institution sets its own scientific policy independently. It seems obvious, in any case, that the growing rigour and competitive condition of research would not fit coherently with a growing universalisation of university education.

Research in Spain largely depends on universities, although the public research system does include alternatives to university-based research activity in other institutions such as the CSIC [the Higher Council for Scientific Research], national centres like the CNIO [Spanish National Cancer Research Centre], or various regional institutes (Ikerbasque in the Basque Country, Icrea in Catalonia, the IMDEAs [Madrid Institutes for Advanced Studies] in the Madrid Region, and so on). In addition, there are private or business initiatives. Again, it is beyond the capacity of this work to decide how much Spain's scientific policy should be subordinated to the exclusively university policy. Both outlooks, the purely university and the country's general research, necessarily work together and the way in which the design of this cooperation is established can allow complex variables. Moreover, a new possibility

for cooperation between states and institutions should be added to this challenge, such as inter-university networks or alliances such as CIVIS or the Alianza 4U. The multitude of research programmes in the framework of the European Commission provide another relevant piece of data when integrating strategies that transcend jurisdiction and national strategy. This type of initiative inaugurates new administrative, executive and institutional frameworks for innovative development of teaching and university activity, but to be able to quantify in terms of success or failure the pending reforms, we should generate a clear outlook on the objectives being attempted.

In any case, and it is only fair to acknowledge it, Ortega's description of research as an independent purpose could be perfectly coherent with how university activity is carried out today. So, despite underlining an essential difference between teaching and research roles, Ortega concludes that the university requires coexistence in intimate community with the "encampments" (2017, p. 566, [own translation]) that the sciences should establish in proximity with the university. Nothing prevents us from recognising that this metaphor, that has more or less been achieved, could be compared with how teaching and research are related in academia nowadays. Beyond the specific details or merits of Ortega's diagnosis there is no doubt that the porous boundary between both of these fundamental undertakings and how this frontier between teaching and knowledge creation is administered will for decades remain one of the most delicate areas of planning and governance in universities.

## **6. CONCLUSION: UPDATING GOALS**

We live in a narcissistic age. We attribute an Adamic and foundational nature to virtually all of the political and social challenges we face. Late modernity insists on thinking about itself as an exceptional time and the pulse of our time seems to demand that every minute is transcendent and crucial. This is no different in universities or in almost any other institutional setting. I believe, however, that there are good reasons for believing that this belief in the uniqueness of the present has something of vanity and is not well rooted in reality. Reviewing classic sources such as the texts by Weber and Ortega shows us that almost all times resemble each other and that many of the problems and challenges that we believe are strictly contemporary had already been formulated a century ago. At least.

The problems are almost always the same although the solutions require novel approaches and nuances in each circumstance and each time. In this regard, I think that the third and final mission that Ortega identifies for the university should stand out as a priority over coming decades. As well as training professionals and research, Ortega emphasised the cultural importance of the university. He warns that "Culture is the system of living ideas each age possesses. ... The system of ideas from which the age lives" (2017, p. 555, [own translation]). Even when the very definition of

culture could be modified there is no doubt that among the many functions that we can recognise in academia there is an essentially cultural mission. The university is a scientific, educational and regulatory institution but it is also essentially cultural, as only in it are knowledge and disciplines taken care of that would not survive in a free market. Perhaps this is why virtually all elite universities are either public or non-profit institutions.

The university, in its position as the guarantor of certain epistemic authorities, exercises roles of cultural and critical conservation, discerning a relationship of judgement and comparison between ideas. This characterisation of epistemic authority will, I believe, be essential in coming years. In a context of proliferation of data and massive information storage, it seems clear that the task of knowledge conservation will, to a great extent, cease to be exclusively or preferentially the mission of the university. Nonetheless, information is something very different from knowledge and it is in this distinction that university authority will be able to find a purpose of renewed social utility. The overabundance of data requires us to distinguish between relevant and irrelevant information, and distinguish the direction and sense research must propose for itself, and what sources can be regarded as legitimate or illegitimate when informing ourselves. These risks are as contemporary as the “infoxication” that Alfons Cornellá (Cornellá, 2004) discussed and the proliferation of hoaxes and fake news also seems to urge us to rehabilitate sources, methods and authorities that allow us not only to discern between true and false knowledge but, also, between relevant and irrelevant information.

In 1994 Harold Bloom published his celebrated text *The Western Canon*, in which he criticised, with acerbic irony, how the school of resentment’s insistence on overturning the traditional canon of literary studies in light of political and moral causes. His diagnosis was undoubtedly visionary given what would come later. At the same time, the extraordinary book *The Coddling of the American Mind: How Good Intentions and Bad Ideas Are Setting Up a Generation for Failure*, by J. D. Haidt and G. Lukianoff (which returns to a paper by these authors published in *The Atlantic* in 2015), sets out and denounces, backed by considerable statistical evidence, the way in which cancel culture, a lack of criticism and a lack of pluralism have weakened the prestige and quality of US universities. The rise of informal censorship processes, the dismissal of professors and the cancellation of events that are perfectly rigorous from an academic viewpoint are undoubtedly worrying signs for those of us who continue to believe in universities as spaces of liberty. In Spain similar cases of censorship have also occurred, such as that suffered by professor Pablo de Lora (chair in Philosophy of Law at the Universidad Autónoma de Madrid<sup>8</sup>) or the attacks on stalls of constitutionalist students in Catalonia. The

8. This incident led to the subsequent publication of the book by P de Lora (2021). *El laberinto del género* [The labyrinth of gender].

bad thing about these cases is that they show, once again, that totalitarianism is an all too human temptation or, as Anne Applebaum noted, referring in turn to Hannah Arendt (Applebaum, 2021, p. 11), a type of personality that does not distinguish between left or right. Nonetheless, the fact that this type of incident happens in a university is relevant because they show that university campuses continue to be a territory of the vanguard and of cultural dispute.

It is not the aim of this research to untangle the academic genealogy of cancel culture. There are enough studies on this matter that provide detailed examinations of complex and plausible hypotheses, linking this expression of intolerance with planned misinformation (Rauch, 2021). The existence of this phenomenon does remind us, despite everything, that the university's essentially cultural goal is still apparent among its many missions. In the framework of liberal democracy, and in a context of heterogeneous and happily plural societies, the university must bring its cultural responsibility up to date by protecting precisely those values that make us recognisable as a society. If the essence of the university is determined by what it alone can do, then it is clear that academia is the place that should take care of where expressions of culture and knowledge that despite being deficient fulfil a social and even republican function in its most classical sense. For this reason, it does not (or should not) matter how many students of Syriac or Akkadian there are in our university system since it seems clear that the existence of teachers and researchers who dedicate their lives to the study of classical but minority sources is a symptom of cultural ambition.

Too often people insist on justifying the utility of philosophy by its capacity to formulate questions. I honestly believe that this is a narcissistic luxury that should be banished from universities. For this reason, and in light of what is set out in this paper, I believe we can conclude by accepting this brief list of missions that could be of use for planning how some of the imminent challenges that Spain's universities will face in the coming decades should be confronted.

The first of them, and for this reason it is mentioned in isolation, concerns the increased precarity of academic careers. The disappearance of the middle classes from teaching and research staff is based on a polarisation between precarious workers and excellent scientists and will, undoubtedly, reduce the quality of our teaching and also ordinary coexistence in society. These material conditions are also unquestionable proof of the value that our society gives to the university where social recognition and prestige are not only reduced but also disputed. In addition, we consider that the university and knowledge cannot be described in autotelic or self-referential terms. That is to say, the university must establish its mission and its aim as an institution at the same time as explicitly determining the specific aims towards which science and knowledge should be directed. As teaching and knowing everything is impossible, in terms of aims, it is important to prioritise the



purpose (social, political and cultural) towards which different areas of knowledge should be directed.

Finally, we believe that Ortega's diagnosis remains perfectly valid; the university should maintain a specific commitment to training professionals, to research and to the culture of each time. The third of these missions is, perhaps, the one that should be updated most ambitiously at the present time. In a situation where information and data are multiplying, the guidance that the university can offer as an epistemic authority should be vital in social terms. Similarly, in an increasingly polarised context, like the one we live in, defending and promoting ideological and cultural pluralism should be an area for urgent action for all universities.

## REFERENCES

- Agustín de Hipona (2010). *Confesiones*. Gredos.
- Applebaum, A. (2021). *El ocaso de la democracia*. Debate.
- Aristóteles (1994). *Metafísica*. Gredos.
- Becerra, J. (30/01/2022). "Por qué la cuarta revolución industrial ha puesto de moda la filosofía: cinco años de aumento de matriculaciones tras 30 de caída". *EL MUNDO*. <https://www.elmundo.es/tecnologia/innovacion/working-progress/2022/01/30/61f552d5fdddf-fa0a48b457e.html>
- Bloom, H. (2004). *The Western Canon: The Books and School of the Ages*. Harcourt Brace.
- COM/2011/0808 Horizon 2020. <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/official-documents>.
- Constitución Española. (1978). *BOE-A-1978-31229*. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- Cornellá, A. (2004). *Infoxicación. Buscando un orden en la información*. Infonomía.
- Derrida, J. (2002). *Universidad sin condición*. Trotta.
- Kalligas, P., Balla, Ch., & Baziotopoulou-Valavani, E. (Eds.). (2020). *Plato's Academy: Its Workings and its History*. Cambridge University Press.
- Lora, P. de (2021). *El laberinto del género*. Alianza.
- Lukianoff, G., & Haidt, J. D. (2018). *The Coddling of the American Mind: How Good Intentions and Bad Ideas Are Setting Up a Generation for Failure*. Penguin Books.
- Ministerio de Universidades. (2021). Datos y cifras del sistema universitario español, 2020-2021. [https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Estadisticas/ficheros/Datos\\_y\\_Cifras\\_2020-21.pdf](https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Estadisticas/ficheros/Datos_y_Cifras_2020-21.pdf)
- Ortega y Gasset, J. (2017). *Obras Completas IV*. Tecnos.
- Parménides. (2007). *Poema. Fragmentos y tradición textual*. Istmo.
- Rauch, J. (2021). *The Constitution of Knowledge*. Brookings Institution Press.
- Steiner, G. (2020). *Lecciones de los maestros*. Siruela.
- The Carnegie Classification. (2021). *Standard Listing. Basic Clasification*. [https://carnegieclassifications.iu.edu/lookup/srp.php?clq=%7B%22basic2005\\_ids%22%3A%2215%22%7D&start\\_page=standard.php&backurl=standard.php&limit=0,50](https://carnegieclassifications.iu.edu/lookup/srp.php?clq=%7B%22basic2005_ids%22%3A%2215%22%7D&start_page=standard.php&backurl=standard.php&limit=0,50)



Tocqueville, A. (2017) *La democracia en América I/ II*. Alianza.

Weber, M. (1967). *El filósofo y el científico*. Alianza.

Zafra, R. (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Anagrama.



## LA VERDAD SIGUE SIENDO MUY IMPORTANTE, TAMBIÉN EN LA UNIVERSIDAD

*The Truth is Still Very Important, Also in The University*

José María BARRIO MAESTRE  
*Universidad Complutense de Madrid. España.*  
[jmbarrio@ucm.es](mailto:jmbarrio@ucm.es)  
<https://orcid.org/0000-0001-6419-5685>

Fecha de recepción: 29/10/2021  
Fecha de aceptación: 13/01/2022  
Fecha de publicación en línea: 01/07/2022

**Cómo citar este artículo:** Barrio Maestre, J. M<sup>a</sup>. (2022). La verdad sigue siendo muy importante, también en la universidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 63-85. <https://doi.org/10.14201/teri.27524>

### RESUMEN

El presente escrito trata de mostrar algunos elementos tóxicos de la atmósfera socio-cultural que influyen negativamente en el trabajo de la Universidad, y que se saldan en perder la referencia del valor que la verdad tiene para el ser humano. En general, el relativismo configura un ambiente deseducativo, por razones que se señalan en el escrito. Principalmente porque contribuye a una representación que desincentiva la discusión racional, que es precisamente una de las principales tareas para las que se fundó la Universidad, en la senda de la Academia que Platón fundó en Atenas, y en cuyo rastro se han registrado algunos de los progresos más relevantes de la cultura occidental.

Lamentablemente, muchos universitarios en el primer mundo se han familiarizado solo con un uso tecnocrático de la razón, pero no con la idea de que esta pueda servir para abrirnos paso, tal vez trabajosamente, en la búsqueda de la verdad

y del bien (uso teórico y práctico). Se examinan aquí algunos planteamientos que en el pensamiento europeo de la modernidad han cooperado a armar esa atmósfera tóxica, así como otros elementos que obran actualmente en el imaginario colectivo dominante. El propósito del escrito es señalar la que me parece constituye la tarea más urgente que tiene ahora mismo la Universidad: contribuir a una auténtica cultura del diálogo racional.

*Palabras clave:* universidad; verdad; racionalidad dialéctica; educación superior.

## ABSTRACT

This writing tries to show some toxic elements of the socio-cultural atmosphere that negatively influence the work of the University, and that result in losing the reference of the value that the truth has for the human being. In general, relativism configures an uneducational environment, for reasons that are pointed out in the writing. Mainly because it contributes to a representation that discourages rational discussion, which is precisely one of the main tasks for which the University was founded, along the path of the Academy that Plato founded in Athens, and in whose trace some of the most relevant developments in Western culture.

Unfortunately, many university students in the first world have become familiar only with a technocratic use of reason, but not with the idea that it can serve to make our way, perhaps laboriously, in the search for truth and good (theoretical use and I practice). Here we examine some approaches that in the European thought of modernity have cooperated in assembling that toxic atmosphere, as well as other elements that currently operate in the dominant collective imagination. The purpose of the paper is to point out what seems to me to be the most urgent task that the University has right now: to contribute to an authentic culture of rational dialogue.

*Keywords:* university; truth; dialectical rationality; higher education.

«Si la verdad importa algo, entonces la comunicación de la verdad también importa y, entonces, es muy importante usar las palabras adecuadamente» (Christopher Derrick, *Huid del escepticismo*)

## 1. INTRODUCCIÓN

Aunque la mayor parte de los estudiantes y profesores que conozco se sienten muy ajenos a esto, una creciente y desnortada politización que agita la Universidad con presiones exógenas ha hecho que en muchas universidades españolas de titularidad estatal, ya desde hace tiempo venga librándose una guerra no declarada. Se trata de una batalla, larvada, en la que se batan, por un lado, tecno-mediócratas escépticos, más o menos «de derechas», que hablan de liderazgo, competitividad, de no quedarse en la cuneta, y, por el otro, ideólogos nada escépticos, más o menos «de izquierdas», aparentemente comprometidos en causas como la igualdad, *profundizar*

*en la democracia*, que siempre están «en lucha» –según sea el caso contra el cambio climático, contra el patriarcado, el lenguaje sexista–, o bien a favor de las hamburguesas veganas, de la justicia histórica con las mujeres, con los colectivos lgtbi, con las mascotas, etc. Poco a poco unos y otros van dejando en barbecho los campus, devastados bien por el estrés que induce la innovación –no de ideas, sino de cachivaches digitales–, o bien por el fragor del combate, los *escraches* y el tremolar de las pancartas. Entre la tecnoidiotez y la ceguera ideológica, nuestra institución se ve crecientemente abocada a la alternativa de permanecer en la herencia socrática, o bien perecer engullida por el mercado o por la ideología. A su manera cada bando malversa la Universidad convirtiéndola en otra cosa que ya no es *casa de estudios*.

En medio de ambos, y bajo el fuego cruzado de unos y otros, queda una mayoría silenciosa de universitarios, estudiantes y profesores. Cada vez más acosados por un culto tecnocrático a los medios, los profesores jóvenes han de sacrificar sus mejores energías intelectuales en loor de la burocracia, obligados –como dice Alejandro Llano con un punto de ironía– a tener que dedicar menos tiempo y esfuerzo a *hacer* curriculum que a *colorearlo*, si quieren ver prosperar su carrera académica ante las agencias de acreditación. Y no pocos jóvenes estudiantes acaban decepcionados demasiado pronto.

La Universidad siempre decepciona a sus mejores estudiantes, pero muchos ven frustradas sus expectativas simplemente porque buscaban *otra cosa*. No llegaron a la Universidad con el deseo de que después un partido o un sindicato acredite su compromiso social; tampoco anhelaban una provisión de destrezas y competencias empaquetables en un curriculum que les pasaporte al estrellato social o económico. Sencillamente esperaban de su etapa universitaria algo que les ayude a crecer como personas, tal vez algo parecido a una brújula que pueda orientarles en la relación de lo que estudian, no tanto con su futura ocupación profesional como con sus vidas: que les suministre cierta consistencia y les haga un poco más interesantes.

Sería deseable pensar algo más en estas personas.

Sin olvidar el compromiso que la Universidad tiene con la investigación y la promoción del conocimiento de alto nivel en todas las áreas científicas, de acuerdo con la tradición humboldtiana, aquí me ocuparé sobre todo de su misión educadora.

## **2. DEL MARXISMO AL MERCANTILISMO: LA VERDAD YA NO INTERESA**

En estas páginas voy a exponer en forma polémica –*i.e* confrontándome con ellos– algunos elementos que han contribuido a armar una atmósfera que obra en contra del estudio. Ese aire viciado ya se respira en toda Europa y en el llamado primer mundo, y es culturalmente tóxico toda vez que su rasgo más característico es en cada vez más remarcado desprecio por la verdad.

Ya hemos dejado atrás la situación que se hizo visible en muchos ambientes intelectuales europeos por el vigor que en ellos alcanzó el marxismo y la Teoría Crítica –también, en su versión frankfurtiana, «teóricamente crítica» con el marxismo

revolucionario–, planteamientos en los que la noción, incluso la misma palabra *verdad* fue cobrando ecos cada vez más peyorativos al quedar asociada a un universo semántico –el del dogmatismo y la intolerancia–, frente al que los intelectuales que frecuentaban esos foros, los autodenominados *de izquierda*, sentían la imperiosa necesidad de «posicionarse» (perdón por el *palabro*) de forma contundente e inequívoca, ante todo por razones de higiene, democrática y mental. Equívoca «pose», pues no ha habido en la historia mesianismo más dogmático que el de Marx, tanto el joven como el anciano con parches *made in Frankfurt*.

En la undécima *Tesis sobre Feuerbach*, Karl Marx dijo que los filósofos hasta ahora se han dedicado a tratar de comprender el mundo tal como en verdad es, a interpretar la realidad, pero ya va siendo momento de transformarla<sup>1</sup>. Por su lado, Lenin proclamó que la mentira es un *arma revolucionaria*. Quien vertió la teoría marxista en la práctica de la revolución violenta –concretamente la que él pilotó en octubre del 1917, que dio lugar al estado soviético de la URSS–, aprendió bien que la verdad importa menos que la *ortopraxis*, *i.e* la acción correcta, la que verdaderamente cataliza el proceso revolucionario. El marxismo-leninismo cree que la verdad es la humanidad mejor: no la que hay, sino la que está por llegar, la que precisamente el cambio revolucionario traerá a la realidad. El revolucionario es poco festivo: nada hay que festejar en la realidad presente; tan solo cabe esperar un futuro completamente nuevo (Thomas, 2004).

Este es el rasgo típico de la ideología: ignorar la realidad presente para fingir, oteándola por encima de lo que hay, otra que estaría por llegar como consecuencia del cambio. Lo que las cosas sean en sí mismas carece de todo interés; lo más real de ellas es lo que hacemos que sean, transformándolas, un modo peculiarmente eficaz de lo cual es decirlas como no son. La mentira es buena si sirve para transformar la realidad social, y dicha transformación necesariamente es mejora. El marxismo es el arquetipo de la ceguera ideológica. Tal ceguera puede parecer atenuada por el parche, pero ahí sigue, impidiendo a quienes la padecen reconocer la realidad que tienen delante. Y no tiene cura fácil.

De todos modos, ya no estamos exactamente ahí. A día de hoy la impresión general es que la verdad está desaparecida del vocabulario; en todo caso, ha sido suplantada por la voz *posverdad*, infecto vocablo recientemente autorizado por el diccionario oxoniense. La verdad es algo que simplemente ya no interesa en este tiempo *posmoderno*. Como suele decirse tópicamente, no vivimos una época de cambios sino un cambio de época, y quizá sea esta una de sus señas de identidad.

Pese a lo que nació siendo *–i.e* lo que es «por naturaleza–, la Universidad ha llegado a convertirse en el principal laboratorio en el que se destila esa atmósfera tóxica tan poco amigable y acogedora para la verdad, por no decir abiertamente hosca y arisca con ella.

1. «Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert; es kömmt drauf an, sie zu verändern» (F. Engels, *Karl Marx über Feuerbach*, Stuttgart, Dietz, 1888).

Entre los factores que han contribuido al debilitamiento semántico de la noción de verdad reviste particular relieve la representación de que verdad es *lo que vende*. Me dejó anonadado hace tiempo un colega cuando me dijo esto así. Mi sorpresa no se debía tanto al planteamiento mismo –con el que ya había tenido ocasión de lidiar– como al hecho de que lo propusiera un profesor de filosofía, empleando precisamente la expresión referida, así como al énfasis con que lo enunciaba. En fin, parecía no ser un mensaje meramente comercial, sino una convicción. Paradójica postura. Que «la verdad es lo que vende», venía a decirme, no era algo que pretendía venderme, o que le hubieran vendido a él, sino algo que él tenía por verdadero.

El mohín de disgusto que la palabra «verdad» provoca en ambientes académicos occidentales, es particularmente perceptible en las universidades más convencionalmente implicadas en el *proceso de Bolonia*. Llama la atención –al menos a mí, y mucho– que esta palabra no aparezca ni una sola vez en sus documentos programáticos; el interés se centra en la «producción» y en la «transferencia» del conocimiento, así como en la visibilidad institucional. A juzgar por lo que se dice en esos documentos, lo importante es la empleabilidad, las competencias profesionales, la internacionalidad, *jugar en equipo*, etc., cosas todas ellas que pueden estar muy bien en el contexto mercantil y empresarial, pero que, a mi juicio, en la Universidad no pintan ni mucho ni poco: no pintan nada<sup>2</sup>.

Toda vez que la propia institución universitaria en buena medida se ha *vendido* al mercado, ella misma ha contribuido no poco a la percepción de que vender es la única acción racional con sentido. Desde luego, un vendedor necesita al menos aparentar que lo que vende le convence, que él mismo lo compraría. Pero ante todo ha de ser flexible, adaptativo, acomodaticio, tanto si se trata de vender mensajes comerciales como electorales<sup>3</sup>. Las universidades del primer mundo son prácticamente unánimes en que las principales «competencias» de las que han de proveer a sus estudiantes tienen que ver con la muy noble –dicho sea de paso– actividad de vender. Tanto en el aspecto académico como en el administrativo, sus autoridades las gestionan como si la disciplina fundamental a cultivar fuese la mercadotecnia. Aún no lo dicen así, pero casi todo lo que hacen delata que es eso lo que piensan.

Con un tono desenfadado, aunque poniendo certeramente el dedo en una llaga por la que supuran muchas universidades norteamericanas de alto prestigio –las mejor situadas en esos rankings tan del gusto anglosajón–, William Deresiewicz (2019)

2. «Hoy día tiende a considerarse que la verdad es algo que se adapta a las diferentes circunstancias. Y, en cualquier caso, no es precisamente un valor en alza» (Llano, 2012, pp. 376-377).

3. En España últimamente ha alcanzado cierto renombre un experto en mercadotecnia electoral que logró trabajar sucesivamente para dos partidos políticos, se supone que diametralmente opuestos en el arco parlamentario. El hecho de que el caballero en cuestión fuera empleado para confeccionar sus mensajes, casi sin solución de continuidad, por uno y otro partido, ha llevado a que algunos malicien que los planteamientos de fondo no son tan simétricamente opuestos como los escaños que ocupan sus respectivos diputados a ambos lados del hemicycle en la cámara baja.

carga de manera inmisericorde contra la jactanciosa *Ivy league* en un reciente libro que titula *El rebaño excelente*, texto que expone de forma magistral los flancos más débiles de centros como Harvard, Yale, Princeton, Columbia, Stanford, etc. Desde luego, son fábricas de premios nóbeles, y sin duda hay en ellos gente seria que trabaja mucho y bien. Pero desde el punto de vista educativo, intelectual y cultural, son auténticos tugurios desde los que sin el menor rubor se despacha a media humanidad una visión antropológica sonrojante, de un simplismo atroz, cuyos emblemas más característicos podrían formularse básicamente en los siguientes términos:

1. El ser humano es un mono promocionado, que no es más que lo que traga.
2. Contar es la única forma seria de emplear la razón. Lo importante en la vida es saber contar dineros, o *likes*, o votos; en definitiva, calcular y controlar bien los medios de los que podemos valernos, o los apoyos que podemos medrar para obtener más cotas de poder. Tal es la clave del famoso «liderazgo».

Dedicados al *management*, a muchos que han pasado por esas instituciones se les puede reconocer, además de por la petulancia de pertenecer a la élite intelectual y socio-económica del país, por habérseles inculcado la idea según la cual lo que da realmente consistencia a la vida humana es el *leadership*. En el mundo intelectual y académico anglosajón el «triumfo» está, por decirlo así, elevado a categoría antropológica decisiva, y, respectivamente, una de las peores cosas que se le puede decir a alguien allí es que es un «perdedor». En Europa aún no hemos llegado a ese nivel, pero nos acercamos peligrosamente, subidos a un tren llamado «proceso de Bolonia», que avanza sin frenos amenazando descarrilar.

(Entiéndase bien: contar puede ser una actividad intelectual muy seria. Lo que quiero decir, y digo, es que si es eso lo único serio que puede hacer un ser racional, no habría diferencias reseñables, más allá de las anatómico-fisiológicas, entre un ser humano y un chimpancé con pantalones).

Hay quienes ven en esta marcha errática hacia la demolición de la Universidad un proceso irreversible exigido por un mundo en constante cambio, y todo eso. Piensan que los universitarios hemos de plegarnos lacayunamente a ver que la Universidad se convierta en un semillero de incuria intelectual o en una fábrica de almas de paja, dejando de ser la exigente palestra donde se enseña a pensar *por todo lo alto*, y con todo el rigor posible<sup>4</sup>. Lo van logrando, sin duda. Abundan

4. En esto de pensar con rigor, los académicos deberíamos ir por delante. Hace poco leía una sorprendente afirmación de un profesor –lógicamente no diré a quién se lo leí ni dónde– que, tal vez inadvertidamente, incurría en flagrante pleonismo al quejarse de que la LOMLOE fijara determinados estándares de aprendizajes básicos, exigibles a todos los alumnos, y de que, así, dichos estándares devinieran «excluyentes para quienes no los alcanzan». Frente a esa queja me pregunto si es posible fijar estándares *inclusivos* para quienes no los alcanzan. Quizá la propuesta es excluir completamente cualquier estándar, porque si de estándares se trata, necesariamente han de ser excluyentes, y por tanto discriminar a quienes los alcanzan de quienes no los alcanzan. Un estándar «inclusivo», *i.e.* por virtud del cual nadie quede excluido, es un hierro de madera. En relación a la materia que ahí se discutía, y



los universitarios que entienden que el principal saber que hemos de suministrar es de carácter puramente instrumental: aprender a aprender, y cositas de esas. Por ejemplo, mucha gente está convencida de que el saber de mayor relieve que podemos despachar aquí se limita a la elemental técnica de acceder a las fuentes del saber: navegar por internet y trastear con chismes digitales.

Decía mi maestro:

Quien no aspira a conocimientos de alto nivel no es verdaderamente un buen universitario. Que se dedique a cualquier otra cosa, que las hay mucho más productivas: si es un gran atleta y sabe marcar goles a lo mejor gana cien mil millones de pesetas [dijo esto en el siglo pasado], cosa que no gana ningún investigador en toda su vida (Millán-Puelles, 2018, pp. 871-872).

Me parece muy pertinente una reflexión que propone Juan Arana, catedrático de Filosofía recién jubilado. En su *lectio ultima* en la Universidad de Sevilla, después de mencionar las cualidades que hacen de un profesor universitario un *profesional competitivo*<sup>5</sup>, señala lo que sigue:

Todo esto está, desde luego, muy bien, pero uno se pregunta en qué lugar de la lista de prioridades quedan los planes teóricos de largo aliento, las ganas de contribuir al avance del conocimiento, de comunicar a los jóvenes los conocimientos que se han ido adquiriendo, las inquietudes por la gran cultura, los valores que hacen que valga la pena vivir, etc., etc. (...) Me pregunto hasta qué punto estamos exigiéndonos a nosotros mismos y a los que se inician en la carrera académica emplear nuestro tiempo y energía, así como los suyos, en labores que no son tan importantes y que —además— dentro de muy poco no servirán para nada, porque podrán ser resueltas con ventaja por algoritmos y robots. (...) Si queremos ser competitivos en el mercado de trabajo tendremos que encontrar actividades inaccesibles a la automatización, y si proyectamos adaptar nuestra universidad al mañana, habrá que diseñar una en la que los profesores

en términos muy generales, diría que solo quien no ha tenido hijos y/o alumnos —o quien escribe sin pensar en los que tiene— puede decir conscientemente que la ayuda a la maduración de las personas, en la que consiste el trabajo de educarlas, es posible sin un alto estándar de esfuerzo y exigencia (vid. Reyer y Gil, 2019). En concreto a la Universidad —decía mi maestro— venimos para hacer cosas difíciles, no a jugar al corro de la patata.

5. «Hoy por hoy, lo que le hace competitivo a un profesional de la enseñanza superior es, ante todo, el multilingüismo; luego, la capacidad para adaptarse a los aparatos y aplicaciones informáticas que van surgiendo con ritmo trepidante; a continuación, la acumulación de méritos homologables por las agencias de calificación académica, la aptitud de integrarse en grupos de investigación y de gestionar becas, ayudas o proyectos. Asimismo, la habilidad para sobrevivir a la incesante burocracia que requiere la ejecución de los proyectos, la promoción académica y la impartición de la docencia. También cuentan la elección de una línea de investigación de moda y multiadaptable, la generación de artículos científicos que superen sin problemas las revisiones de las revistas bien indexadas, la disposición y facilidad para cambiar de residencia según los vaivenes de los contratos que se van consiguiendo y, por último, pero no en último lugar, el establecimiento de una densa red de relaciones con personas que puedan mantenerle a uno informado y apoyado en los momentos decisivos».

se distingan de los tutoriales informáticos y los estudiantes se preparen para tareas que no sean abordables por los sistemas expertos<sup>6</sup>.

### 3. LA UNIVERSIDAD ES, TAMBIÉN, UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

En último término, lo que con esta intromisión de la mentalidad mercantilista queda desdibujado –incluso seriamente comprometido–, es el carácter *educativo* de una institución docente superior. Si la principal misión de la Universidad es «facturar» conocimiento a la industria y al mercado, si lo que aporta principalmente a la sociedad nuestro trabajo no es más que conocimiento empaquetable, tenemos un problema de nomenclatura. El término *universidad* aplicado a eso no aclara, sino que más bien confunde la identidad de una institución que se dedica a otra cosa distinta que educar. Y continuar empleándolo supone un fraude para los buenos estudiantes, básicamente por dos razones:

1º porque en vez de desafiarles como estudiantes, poniéndoles alto el listón, les trata como clientes, «animándoles» y adulando su buen gusto al escoger la institución en la que se matriculan;

2º porque en vez de darles alas y vocabulario para pensar por todo lo alto, les da cursitos de liderazgo para *trepas* (o «fieras hábiles», en la célebre expresión de Nietzsche)<sup>7</sup>; en definitiva, porque en vez de empoderarles para afrontar las cuestiones

6. A continuación narra Arana una significativa anécdota personal: «Hace ya unos diez años se puso en contacto conmigo quien dijo ser directora de universidades de la Comunidad de Castilla León y me dijo: “Mire usted. Tenemos un programa de incorporación a plazas docentes de antiguos becarios de doctorado, pero solo disponemos de 15 plazas para 50 aspirantes. Queríamos pedirle que evalúe esas solicitudes para seleccionar las mejores”. Sentí un escalofrío por la responsabilidad que me ofrecía asumir. Debí darme cuenta, porque para tranquilizarme añadió: “Pero no se preocupe usted, porque hemos elaborado también un baremo muy preciso, de forma que usted sólo tendrá que aplicarlo”. Como ya había tenido experiencias parecidas, le respondí: “Mire usted, considero que no tiene ningún sentido que yo haga un trabajo que cualquier administrativo puede llevar a cabo mucho mejor”. Siempre se te ocurren las respuestas que quisieras haber dado cuando se ha pasado la oportunidad de hacerlo. De tener más rápida capacidad de reacción, me hubiera gustado añadir: “Por otro lado, seguramente un ordenador corriente lo hará con mayor precisión y justicia que el más experto funcionario. Lo que me parece discutible es que una decisión tan importante se haga depender de la aplicación mecánica de un baremo. Es casi como echar los dados para decidir la suerte de las personas. Mire usted, si les pide a esos concursantes que cada uno elija las 30 mejores páginas que a su juicio han publicado hasta ahora, yo podría leerlas y estoy seguro de que no tendría ningún problema para escoger los 15 mejores, después de cotejar mis anotaciones con los currícula”. En cualquier caso, mi propuesta hubiera resultado inviable, porque ni ella ni los individuos implicados se fiarían de la objetividad e imparcialidad mías o de cualquier otro. Ahí es donde está el problema: hemos dejado de creer en las personas y por eso hacemos depender nuestro destino de las máquinas, que acabarán comiéndonos por los pies» (Juan Arana, texto aún inédito de su *lectio ultima* en la Universidad de Sevilla, 10 de septiembre del 2021).

7. Deresiewicz lo dice de forma aún más plástica. A propósito de las universidades de élite norteamericanas, explica que el *liderazgo* para el que preparan a sus estudiantes no es más que un dominio mediocrático, pero eficaz, de la burocracia. «¿Por qué suelen quedarse los mejores atrapados a la mitad,

de gran calado que, como adultos jóvenes, ya están en condiciones de plantearse en serio, se limita a ofrecerles destrezas *paquetizables* en un curriculum apto para el triunfo socioeconómico. Salvo esporádicas ocasiones que les surjan de tropezar con un auténtico profesor, que les tome en serio y no les trate como infantes, esas grandes preguntas de envergadura humana comparecerán tan solo en dos momentos: en la acogedora bienvenida a los estudiantes que ingresan, y en la fiesta de graduación de los que egresan. Los cuatro años entre ambas estarán centrados en las *pequeñas preguntas*, en cositas que apenas tienen que ver con el grueso mollar de sus vidas en lo intelectual, lo moral, lo personal (Deresiewicz, 2019, p. 82)<sup>8</sup>.

#### 4. AL PRINCIPIO NO FUE ASÍ

La Universidad, no lo olvidemos, no la inventaron ateos o agnósticos, sino cristianos que procuraban entender lo que profesaban en su credo y lo que leían en la Biblia. El embrión de la institución que nos acoge fueron las escuelas catedralicias altomedievales. En efecto, en ese momento europeo comienza a despertar entre los creyentes cristianos una más exigente ambición intelectual de comprender a fondo lo que creen, y la *cátedra* desde donde predicaba su catequesis el obispo en los oficios litúrgicos, por así decirlo, se quedaba corta; se ve la necesidad de prolongarla en otra sede, ya fuera de la catedral, donde se facilite el estudio y profundización en los contenidos de la fe.

En la senda que abrió la Academia fundada por Platón en Atenas, las primeras Universidades incorporan a su curriculum las denominadas *artes* como disciplinas auxiliares de la Teología. Esta constituía el núcleo central de la atención académica,

mientras los mediocres se convierten en líderes? Porque lo que te lleva a escalar posiciones no es la excelencia, sino el talento para medrar. Besar el trasero de los que tienes encima de ti y patear el de los que tienes debajo. Ser encantador en las fiestas, dominar la política de pasillo, conseguir un padrino poderoso y arrimarte a él hasta que llegue la hora de clavarle un cuchillo en la espalda. Congeniar siguiendo la corriente. Jamás sacar los pies del tiesto por una cuestión de principios; *no tener* principios. Ni creer en el sistema ni pensar en cuestionarlo. Ser lo que otros quieren que seas, para que al final parezca que, como el jefe del que nos habla Conrad, no tenemos nada de nada dentro» (Deresiewicz, 2019, p. 154).

8. «Hay dos cosas que los chicos invariablemente te cuentan al hablarte de sus profesores favoritos. La primera es que “enseñan sobre todo”. Esto nunca es literalmente cierto, por supuesto; ¿qué quieren decir realmente? Que los grandes profesores (...) no se sienten obligados a respetar unas barreras estrictas marcadas por su disciplina en cuanto a qué tienen permitido decir. Conectan la materia que tienen entre manos, con libertad y amplitud de miras, con cualquier cosa que encuentren relevante. La conectan con la experiencia, y así arrojan luz sobre la experiencia, sobre la experiencia de los alumnos. Igual que el gran arte transmite que trata sobre “la vida” –sobre la vida entera, de golpe–, lo mismo ocurre con la enseñanza. Las fronteras son derribadas, y de algún modo uno se descubre pensando en sí mismo y en el mundo al mismo tiempo, pensando y sintiendo al mismo tiempo, y en vez de ver las cosas separadas en compartimentos estancos, puede uno contemplarlas en su totalidad entrelazada. No importa cuál sea la materia. Un estudiante me lo explicó de este modo, al hablarme de un profesor de un programa de estudios oceánicos: “Hace que la ecología marina refleje verdades universales”» (Deresiewicz, 2019, pp. 204-205).

la disciplina capital, como dicen los alemanes (*Hauptfach*), adhiriéndose a ella las otras (*Nebenfächer*), que, encuadradas en el *Trivium* y el *Quadrivium*, más bien asimilan el descubrimiento altomedieval del polígrafo *corpus* aristotélico. Las «tres vías», o artes de la palabra (Gramática, Retórica y Dialéctica) se combinan armónicamente con las «cuatro vías» o artes numéricas (Aritmética, Geometría, Astronomía y Música). Emulando la tradición socrática, las viejas Facultades de Artes enseñaban a pensar con rigor y exactitud. Todo ello constituía el amplio campo de la «Filosofía», bien que quedara a salvo, también de acuerdo con Aristóteles, que hay una acepción estrecha o estricta de filosofía, que es la metafísica –el estagirita la denomina filosofía primera (*proté philosophia*)– y otra más amplia en la que caben, como *philosophiae secundae*, disciplinas que persiguen saber –eso significa «filosofía»– pero de una manera instrumental. En último término, tanto la filosofía primera como las segundas se estudiaban en las Facultades de Artes como disciplinas auxiliares de la Teología (*philosophia ancilla theologiae*), y de una manera o de otra eran formas de buscar la verdad. La diferencia podría formularse en estos términos: para la filosofía en sentido estricto (metafísica) lo nuclear es la *verdad* buscada, mientras que para las disciplinas auxiliares la atención se centra en la propia *búsqueda*. Ahora bien, para cualquier universitario, cualquiera sea la disciplina que cultivara, la verdad es la meta principal.

Ha llovido mucho desde entonces. Al curriculum académico se han ido incorporando otras disciplinas, cada vez más abundantes y variadas, hasta llegar a algunas ocupaciones y preocupaciones que en el mercado laboral tienen perfecta justificación en las leyes de la oferta y la demanda, pero cuya presencia en la Universidad me parece francamente discutible. En términos generales esa incorporación ha sido orgánica, un desarrollo vegetativo, digamos, natural, en la medida en que esas disciplinas advenedizas han ido ampliando el espacio y las vías de búsqueda. (El problema surge, al menos yo lo veo así, cuando esas recién llegadas impugnan u objetan la presencia de aquellas otras que les dieron entrada aquí).

En todo caso, de lo que se trata es de eso, de buscar la verdad. Desde el momento en que la verdad parece a muchos que ha dejado de tener importancia, habría que cuestionarse si el nombre de *universidad* continúa siendo pertinente para referirse a una institución en la que la verdad ya no cuenta para nada, sino tan solo la «visibilidad», la «empleabilidad» o la «transferencia». La voz *filosofía*, en cuya noción está entrañada la flexibilidad que permite emplearla en los dos sentidos –estricto y lato– que he mencionado, parece que ha ido dilatando tanto su alcance semántico que amenazan disolverse todos sus perfiles en un palabra vago e impreciso, que a base de significarlo todo o casi todo acaba por no significar nada o casi nada concreto. Tal especie de decoloración semántica se percibe claramente en el mundo anglosajón, tanto en el académico como en el extraacadémico. Ahora bien, una cosa es que resulte muy difícil definir la filosofía –según algunos filósofos, como Oswald Külpe, realmente no es posible–, y otra distinta es usar la palabra para referirse a la estrategia empresarial, o de mercado. Aún quedan en Norteamérica

departamentos universitarios de Humanidades donde se trabaja con seriedad y rigor, pero en muchos campus la voz *philosophy* ha quedado asimilada semánticamente a *entertainment*, así como las Humanidades reducidas a *amenidades* (Deresiewicz, 2019, p. 88). Aunque se trate de algo anecdótico, creo que es un indicio claro de lo que vengo advirtiendo.

## 5. LA VERDAD ES DISCRIMINADORA

Otro elemento que sin duda ha contribuido a esa toxicidad es una idea que formuló Nietzsche en un librito emblemático, con un curioso título: *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. En este texto su autor viene a decir que la verdad, o lo que entendemos por tal, no es más que un conjunto de mentiras que repetimos tantas veces que nos las acabamos creyendo<sup>9</sup>. En el fondo, verdad no es más que un apaño que nos sirve para manejarnos entre nosotros, para entendernos, mas no sobre la base de que entendemos *algo*. En la senda de Nietzsche, muchos escritores alineados en la llamada *posmodernidad* han propuesto que la verdad no es otra cosa que el relato que vamos haciendo de la realidad a base de cruzar pragmáticamente nuestras diversas narrativas personales. El cotejo, la supuesta convergencia de diversos relatos: eso sería la verdad. Pero claro, los relatos son personales, idiosincráticos, y por esto mismo parciales. Por tanto, ninguno de ellos puede aspirar a ser verdadero sin más (ni a ser totalmente verdadero ni, menos aún, a ser toda la verdad). La verdad, en último término, es lo que nos contamos del mundo, mas al haber tantos relatos y todos ellos tan variados unos de otros, tantos lenguajes, tantos contextos e idiosincrasias culturales..., ¿quién puede asegurar que haya un mundo, y alguna/s verdad/es de ese mundo más allá de lo que nos contamos de él?

Por su parte, en un sentido más cercano a la mentalidad de hoy, el discurso sociopolítico dominante ha introducido un elemento polémico más en esa senda nietzscheana: la verdad es lo que callan quienes mienten. La verdad puede ser arma arrojada de la que se valgan los poderes fácticos (económicos, políticos, o mediáticos –el *cuarto poder*–) para manejar en su favor la opinión pública. Tras las huellas de la concepción marxiana de la teoría como ideología, se abre paso la idea de que el interés por conocer la verdad –que, a título de animal *racional*, alienta en todo ser humano–, en el fondo no es otra cosa que la pulsión por desenmascarar intereses espurios, tal vez legítimos, pero ajenos al interés por conocer lo que en verdad son las cosas y las personas.

9. «¿Qué es entonces la verdad? Una hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes; las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son; metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora ya consideradas como monedas, sino como metal» (Nietzsche, 2012, p. 28).

El prestigio que aún se adscribe a la profesión periodística se debe a la representación común de que, frente a quienes trabajan en la comunicación institucional –muchos, ciertamente, con formación periodística–, que se dedican a *blanquear* las instituciones que los emplean, el periodista es alguien de quien se espera que las *desenmascare*. Sobre todo en un contexto más o menos democrático, los periodistas, digamos, «de raza», son los encargados de denunciar el ejercicio injusto o abusivo del poder, de desvelar bulos –las famosas *fake news*–, de señalar intenciones ocultas o torcidas, etc.; en definitiva, decir lo que otros quieren callar. En el fondo aún confiamos que, como el filósofo en la caverna platónica, el periodista venga a librarnos del engaño en el que vivimos. El desengaño es doloroso, por cuanto supone constatar que estábamos engañados, pero es bueno, porque nos libera de esa lamentable situación. Heroica aureola exhiben tantos reales o supuestos defensores de la democracia que ejercen esta catarsis. No entro en qué tiene la representación de justo, de leal a la realidad, y cuánto de mito. Solo deseo señalar el matiz que poco a poco ha logrado introducir en nuestro universo sociocultural: la verdad es polémica, controvertida, conflictiva; más que unir, nos divide.

Resalta el contraste con la advertencia que hace Agustín de Hipona en sus *Confesiones*: «Aunque he tratado a muchos que quisieran engañar a otros, a ninguno he visto que deseara ser engañado»<sup>10</sup>. Se refiere a sus colegas maestros de retórica, gente experta en convencer a otros, pero quizá de lo que a ellos mismos no les convence. En un reproche que es también autorreproche –él mismo reconoce haber incurrido en esta mala praxis cuando ejercía la profesión–, les acusa de ser sofistas, demagogos, maestros del engaño. Ahora bien, ni siquiera quien tiene el propósito doloso de engañar carece de todo interés por la verdad, como pone de relieve la frase que he citado. La posibilidad de persuadir a otros de lo que sé que es falso mostrándolo de forma verosímil, es que yo distinga claramente la mentira que digo de la verdad que callo. Por tanto, me interesa estar en verdad, que no me engañen a mí, pero para poder inducir a otros, manipulándolos, al error: la verdad como estrategia.

Todas estas representaciones que he mencionado fácilmente enganchan y acaban haciendo causa común con dos que el pensamiento moderno ha ido acuñando desde hace más de dos siglos, y que los autores de la llamada posmodernidad, sedicentes, pese a todo, en este punto, comparten con los padres de la Ilustración (particularmente con Voltaire).

a) En primer término, la verdad solo puede expresarse y lograrse cognoscitivamente si uno se atiene a la lógica binaria, *i.e.* a la que tiene como valores lo verdadero / lo falso. Si una afirmación es verdadera, su contraria no puede serlo a la vez y en el mismo sentido. Luego la verdad *discrimina* (un enunciado de su contrario). En consecuencia, no nos hace libres sino que, a la inversa, nos

10. Libro X, cap. XXIII, n. 33.

impide ser *librepensadores*. Si hay algo así como la verdad, entonces ya no soy tan libre (de decir una cosa y su contraria).

- b) De ahí que quienes están convencidos de que algo es verdad de forma incondicional puedan ser tildados de *discriminadores*, y puedan llegar a ser considerados sociópatas, gente peligrosa que promueve el odio contra quienes discrepan de ellos y que, por tanto, puedan ser acusados de *delito de odio*.

La verdad es intolerante, es el «tirano metafísico». La expresión es de Gianni Vattimo, pero la idea está en Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Michel Foucault, todos ellos en la senda de los *maestros de la sospecha* de finales del siglo XIX y comienzos del XX (Nietzsche, Freud, Marx), que ven una dicotomía esencial entre lo genuino y lo espurio, entre la realidad y el artificial revestimiento con que inevitablemente se presenta.

Con estos mimbres se ha ido tejiendo la fantasía de que la verdad está asociada a la violencia. Se trata de una asociación más de imágenes que de ideas; funciona bien en lo icónico. Pero no tanto en lo lógico. Más aún, habría que decir que no resiste un mínimo análisis serio: es un auténtico disparate. Justamente a esto conduce postergar la importancia de la verdad, a la precipitación y al dislate.

## 6. LA VERDAD COMO VIOLENCIA

Desde luego, la verdad es excluyente de suyo. Mas ¿es por eso mismo opresora? Una lógica binaria fuerza a abandonar *otras lógicas*. No cabe ignorar el pluralismo en las formas de pensar y vivir, pero esto no obliga a convalidarlo todo, a decir que todo vale, o que tanto da ocho que ochenta. Las diversas formas de *corrección* –política, ética, académica, lingüística, pedagógica, etc.– hoy lucen orladas del alto prestigio que reviste eso de «ser inclusivo».

En materia de *correctness* lo más lustroso a día de hoy es el indigenismo. Si uno quiere parecer correctito no se le puede caer de la boca el famoso multiculturalismo. Con todo, aunque se haya incorporado al *bit parade* de los pretextos para la indignación moral de los autodenominados progresistas, el asunto viene desde más atrás. El antropólogo francés Lucien Lévy-Bruhl (2003) habló de lógicas plurales. Para él, los axiomas fundamentales de la lógica aristotélica –por ejemplo, la no-contradicción– son tan solo parámetros culturales vigentes en el marco occidental, con valor limitado a esa área; en otras culturas tienen validez y vigencia otras formas de pensar –habría que decir, por tanto, contradictorias–, otras sensibilidades, otras «coherencias» o perspectivas *emic*, por decirlo en la jerga de Marvin Harris, que no pueden ser leídas desde fuera de su contexto.

Alentadas desde las agencias del llamado globalismo, impulsadas y bien subvencionadas por la ONU –que ha conseguido asociar a la empresa de demoler las bases de la cultura europea incluso a la propia Unión Europea–, una suerte de variadas formas de reivindicación indigenista, con los consabidos observatorios detrás, acechan todo lo que se mueve con la acusación de colonialismo cultural o de



*eurocentrismo*. Lo verdaderamente singular del caso es que para lograr su propósito –que no es otro que triturar la historia y la cultura europea anterior a la Revolución Francesa–, hayan logrado embarcar en él, en partisana alianza, departamentos de *Cultural Studies* de universidades anglosajonas de postín que, además de fabular leyendas negras que desvían la atención de su propia historia colonial, aducen en su favor investigaciones antropológicas que reclaman flexibilizar al máximo la lógica binaria, *i.e* en el fondo desactivarla para hacerla compatible con otras lógicas no binarias, que entrañen otros valores distintos al de verdad/falsedad.

A mi juicio, estos planteamientos dificultan comprender que la verdad es algo valioso. Alientan la idea de que la verdad no es más que la perspectiva, individual o sociocultural. Pero si tan solo podemos hablar de perspectivas limitadas, entonces solo puede haber verdades *a medias*, las cuales, como es bien sabido, acaban siendo grandes mentiras. Y eso sí que es violencia, en primer término, contra la razón.

Por su lado, Michel Foucault ha sido uno de los principales referentes intelectuales de la generación de mayo del 68. Inspirado en Nietzsche, de quien se considera heredero, ha insistido en que la realidad no nos ofrece una faceta inteligible; no tenemos derecho a esperar de ella una cara legible. De acuerdo con el esquema marxiano, para él toda filosofía es ideología; más aún, cualquier tentativa teórica de entender la realidad enmascara intereses hegemónicos. De nuevo: el único verdadero interés no es precisamente el interés por la verdad, sino la ambición de dominio.

## 7. EL AUTÉNTICO APORTE DE LA UNIVERSIDAD A LA SOCIEDAD

Hace unos años sugerí lo que me parece representa el rédito que la sociedad obtiene de la Universidad cuando se trabaja bien. Lo que la sociedad debe poder esperar de nuestro trabajo es una provisión de ciudadanos libres, críticos en el mejor sentido; personas que sepan discutir con argumentos, no con las tripas y que, así, puedan protegerla «frente a estrategias arribistas y depredadores sociales de variada especie, que en el fondo suele ser gente culturalmente adocenada» (Barrio, 2015, pp. 22-23).

El desprestigio de la verdad, además de ser letal para la cultura, obra en contra de la racionalidad discursiva. La vocación originaria de la Universidad es construir un entorno apto para el contraste dialéctico. Ahora bien, el diálogo racional no puede entenderse sino desde la referencia de que quienes intervienen en él lo hacen bajo el supuesto de que buscan la verdad. Si no existe la verdad, o es imposible alcanzar algo de ella, la discusión racional carece enteramente de sentido (Barrio, 2011). Como ha dicho Jürgen Habermas, esta consiste en la praxis mancomunada, cooperativa, de buscar la verdad<sup>11</sup>.

11. «Quienes intervienen en una argumentación discursiva han de asumir que, en principio, todos los interlocutores participan como libres e iguales en una búsqueda cooperativa de la verdad, en la que tan solo ha de tenerse en cuenta la fuerza del mejor argumento» (*In Argumentationen müssen die Teilnehmer davon ausgehen, daß im Prinzip alle Betroffenen als Freie und Gleiche an einer kooperativen Wahrheitssuche teilnehmen, bei der einzig der Zwang des besseren Arguments zum Zuge kommen darf*) (Habermas, 1985, p. 13).



Desde hace mucho tiempo, los grandes circuitos de la difusión cultural en Europa vienen repitiendo ritualmente el mantra de que la verdad siempre ha sido el gran pretexto de los violentos para hacer el bárbaro, y que buscarla no es lo que nos mueve al diálogo, sino precisamente lo que lo impide, lo que hace imposible que seamos dialogantes. Sorprende el rocambolesco proceso que ha llevado a pensar esto, que es delirante. Pero son muchos los que lo ven así, aunque sean gente lista por otros motivos. A no pocos parece que la discusión racional es un riesgo para la amistad. Llama la atención cómo en el imaginario colectivo el verbo «discutir» ha llegado a evocar algo equivalente a enemistarse con alguien.

Como ya se ha mencionado, la Universidad, que nació en Europa hace casi nueve siglos, trataba de emular la Academia que fundó Platón en Atenas, es decir, armar un espacio adecuado para continuar la conversación socrática, naturalmente sobre la base del previo estudio de la documentación pertinente, requisito indispensable para que la discusión pueda tener algún rendimiento interesante. Las actividades que se llevaban a cabo –por cierto, las que más cuesta desarrollar en la Universidad a día de hoy– eran principalmente estas tres: la *lectio* (lectura o lección), la *quaestio* (pregunta socrática sobre lo leído o escuchado) e, inducida por esta, la *disputatio* (discusión). El ponente –por regla general un *magister artium*– proponía un texto; después hacía preguntas con la intención de provocar la discusión. Buena parte de la literatura académica que se conserva de aquella época tiene el formato de *quaestiones disputatae*. Discutir era algo bien visto por quienes crearon la Universidad, que estaban convencidos de que la racionalidad humana es discursiva, *i.e.* se desenvuelve en un *cursus* (carrera) a lo largo del cual confrontamos razones, ponderando su peso lógico más allá de su brillo retórico. Sin despreciar este, lo fundamental es medir el valor de verdad de los argumentos en juego.

Discurrir y discutir son dos caras de una misma realidad. La razón es discursiva: se desarrolla en el contraste de pareceres y en el ejercicio de ponderar –sopesar, *i.e.* medir su peso (*pondus*)– las opiniones que comparecen en la discusión. Aprendemos a pensar en serio tomando partido en discusiones serias, realmente significativas, y buscando razones para defender lo que pensamos en contraste con otras posturas, tal vez contrarias a la nuestra, pero que si están respaldadas en argumentos bien armados y pensados a fondo nos obligan a repensar los nuestros, a pulirlos, a afilarlos mejor, tanto dialéctica como retóricamente.

Por su parte, Aristóteles dejó claro que discutir es lo que hacen los amigos, y lo que les hace amigos<sup>12</sup>. Lo sabemos todos por experiencia. Quien se presta a discutir con nosotros nos hace un gran favor. Cuando tenemos la oportunidad de discutir con alguien nos vemos forzados a pensar más a fondo. En modo alguno la discusión fomenta la violencia o la enemistad; más bien es el motor fundamental de la cultura humana.

12. *Ética a Nicómaco*, 1170 b 8-14. (Vid. también Barrio, 2018).

A mi juicio, lo más interesante que ha producido la historia cultural de Occidente, gracias a su raíz griega, judeo-cristiana y latina, es la idea de que la razón puede abrirse camino en su búsqueda de la verdad, el bien y la justicia, y que el diálogo es el método más humano de resolver los conflictos. A bastonazos realmente no se resuelve nada. Como pasa en la discusión honesta, en la que los interlocutores nutren la disposición de aceptar la verdad venga de y por donde venga, los grandes progresos de la civilización han sido posibles gracias a la disposición a rectificar los desatinos que como tales se han revelado a lo largo de la discusión.

En efecto, lo que nos franquea el camino a la mayor parte de las verdades a las que damos alcance es, precisamente, corregir los desaciertos en los que incurrimos. *Errare humanum est*, nos dice la sabiduría popular; pero tan humano como el yerro es su enmienda. De hecho, solo identificamos el error como tal cuando salimos de él. Es precisamente del fracaso de lo que más se aprende, de constatar que hemos metido la pata, lógicamente tras haberla sacado. Hablando de cuestiones morales, el filósofo Fernando Inciarte solía decir que toda mejora es automejora, y que la conducta recta es siempre conducta *correcta*, es decir, la que es resultado de muchas correcciones que nos hacen otras personas que nos aprecian, o bien que nos hacemos nosotros mismos una vez constatado que lo hemos hecho mal<sup>13</sup>. Creo que esto mismo se puede aplicar a la *corrección* del discurso. Casi todo logro humano es frágil; llegamos ahí por tanteo, *i.e* tras varias o muchas tentativas fallidas, o, como dicen los anglosajones, por ensayo y error (*trial and error*). Precisamente la praxis discursiva –discutir confrontando razones– hace posible que se pongan de relieve desaciertos e inconsistencias en cuya rectificación estriba todo progreso en el pensar, en el actuar, en la cultura y en la civilización humana.

Además de proveer esa palestra para el contraste dialéctico, que ayuda a detectar errores propios y ajenos, el discurso permite ampliar el horizonte de la propia perspectiva, siempre limitada, abriéndola a otras que ven la realidad desde otros ángulos distintos al nuestro, y que pueden complementarlo. El perspectivismo exagera una apreciación que en el fondo es muy justa, a saber, que las perspectivas humanas siempre son incompletas. Algo parecido a *toda la verdad* resulta ser una magnitud humanamente inaccesible. «Verdad pura y simple sólo se podría dar en un mundo extremadamente puro y extremadamente simple» (Inciarte, 2001, p. 167). Ningún ángulo que adoptemos es suficiente para abarcarlo todo. No podemos agotar toda

13. A propósito de la noción aristotélica de *verdad práctica*, señala Inciarte el carácter frágil e incidental de su aprehensión, y lo atribuye a que tiene mucho que ver con la verosimilitud. «La verdad no está separada de la ficción, o del error, como tampoco la verdad práctica de Aristóteles. (...) La verdad práctica, es como dar palos de ciego, pero no sin pensárselo bien y, a bien dadas, con un poco de suerte. Es un constante errar y corregirse: lo que los escolásticos llamaban *rectitudo*, Aristóteles *orthótes*, y Platón, más explícitamente, rectificar (*eparnothéin*); rectificar faltas, fallos, equívocos, equivocaciones, errores, *peccata*, *hamarthémata*, aun a sabiendas de que uno va a seguir cayendo en unas o en otros. (...) El juego de verdad y error no tiene por qué ser siempre un juego de suma cero. Por lo menos, esa es la esperanza» (Inciarte, 2001, p. 167).

la realidad desde una perspectiva limitada como la nuestra. Podemos *acotar* algo de ella, pero no podemos *agotarla* en la estrechez de nuestras categorías mentales.

Por todas estas razones resulta sorprendente la singular mutación semántica por virtud de la cual algo tan noble como la discusión racional, llave de todo progreso de la civilización humana, ha ido cobrando esos ecos peyorativos hasta el punto de que discutir con alguien a no pocos se les antoja sinónimo de malquistarse con él. En el colmo de la miopía, hay quienes ven en las razones aducidas en la discusión armas arrojadizas contra los interlocutores discrepantes. Pienso que lo ven así porque les parece que la realidad no posee ningún régimen propio, ninguna legalidad independiente de nuestras representaciones, deseos o intereses, ninguna gramática específica que debamos primero aprender, escuchar, para luego entablar diálogo con ella. Les parece, en definitiva, que no hay más que «verdades subjetivas» –la de cada sujeto que accede a la discusión–, y que no cabe conmensurar su valor, digamos, establecer un criterio que sirva para medir su valencia lógica, sino que solo es posible *esgrimirlas*. En el fondo piensan que la verdad es el rugido que suena más alto –lo que grita una mayor cantidad de gente–, el cual, al sonar más, acalla con su voz otras que chillan menos. De ahí que la discusión devenga pelea de gallos, que sea esta su cadencia natural. Lamentablemente ven respaldada esta suposición en tantos «debates» en los que apenas nadie escucha. La conclusión parece obvia: *pro bono pacis* es mejor no discutir.

A cada vez menos gente perturba descubrir que, sobre todo en el llamado «debate público», comparezcan cada vez más bulos, que la mentira se emplee como arma retórica, que tantos comentaristas y tertulianos que lo enjuician acudan a balanzas trucadas, que vayan al juego con las cartas marcadas, que empleen distintas varas de medir según el color ideológico de cada intervención, que se confundan etiquetas con argumentos, que quienes diseñan y ejecutan los debates trampeen salvando las apariencias, que se confundan hechos con interpretaciones, y que en muchos foros se haya volatilizado la mínima benevolencia que se precisa, no ya para llegar a acuerdos, sino tan siquiera para comprenderse.

Este panorama, intelectual y filosóficamente patético, induce a reforzar la asociación entre verdad y violencia que acaba afectando muy negativamente la fibra neurálgica del empeño educativo, del trabajo y la convivencia en la Universidad, y desfondando la principal fuente de recursos morales y culturales de una sociedad. En efecto, no pocos titulados superiores, en su paso por la Universidad no se han familiarizado con el discurso dialéctico, sino más bien con el discurso tecnocrático, que tan solo pondera el valor de las competencias y las destrezas; únicamente han oído hablar de la importancia de ser «competitivo» y de *no sacar los pies del tiesto para salir en la foto*. No es difícil que se les pase por la cabeza la idea de que la mentira puede ser eficaz para transformar la realidad, supuestamente a mejor, y que, sin ser algo bueno, tal vez no sea tan mala en algunas ocasiones.

Tal idea encaja bien con la tradición del liberalismo clásico, que Plauto acertó a expresar con el célebre lema que luego Thomas Hobbes aventó todo lo que pudo: el hombre es un lobo para el hombre (*homo homini lupus*), y su condición natural es la guerra de todos contra todos (*bellum omnium contra omnes*), planteamiento que concibe la política como la guerra, bien que con otros medios (von Clausewitz). Pues bien, a nadie escandaliza que en la guerra se procure engañar al enemigo. En eso consiste la táctica, uno de los capítulos de la ciencia militar: el arte del camuflaje, del enmascaramiento, del amago...

Si se entiende que lo esencial de la discusión es la polémica, el enfrentamiento, el conflicto, ¿por qué va a ser malo mentir? La mentira puede ser mejor que la verdad, al menos más útil, desde luego, para alcanzar objetivos «estratégicos». Hobbes pensaba que a los humanos nos sale más natural el egoísmo que el altruísmo, y, por tanto, que entre nosotros prima la discordia sobre la concordia. Ahora bien, como además de animales somos racionales, *i.e.* capaces de mentir de forma verosímil, podemos disfrazarnos, o sea, ponernos guante blanco sobre las garras y sentarnos a la «mesa de negociación», incluso llegar al acuerdo de triturarnos un poco menos, o pactar para hacerlo de forma más aseada o cosmética.

En cualquier caso, como ser racional, el hombre no es más que un pícaro. Lo que nos une no es la verdad, ni la tentativa de conocerla o reconocerla como es, o al menos de acercarnos un poco más a ella, que constituye el linaje socrático de occidente, y que a mi juicio ha producido sus mejores resultados culturales. Más bien lo que tenemos en común es la mentira, como decía Nietzsche. No se trata de entender las cosas, sino de entendernos entre nosotros apañando la realidad, diciéndola como nos interesa que sea, *i.e.* negociando.

## 8. CONCLUSIÓN. LA VERDAD COMO FORMA DE VIDA

La racionalidad humana es discursiva, y una de sus formas es la argumentación dialéctica, en la que se confrontan razones con la pretensión de ponderar su valor lógico. Que un argumento se revele válido implica que su contrario no lo es, o lo es menos. Argumentar dialécticamente consiste en afinar, pero también en afilar las razones para que sean más incisivas. A veces la argumentación dialéctica deviene erística, cuando el que objeta trata de enredar a su interlocutor en sus propias contradicciones o paradojas. Si este ve sus razones impugnadas por otras que parecen más contundentes, puede sentir personalmente la punzada cuanto más personalmente se vea implicado en lo que expone.

Esto es así, y hay discusiones que acaban a gorrazos porque quienes intervienen en ellas sienten la necesidad de defenderse frente a posturas que parecen amenazarles también a ellos. Si a veces pasa esto en discusiones triviales, con mayor razón puede ocurrir en las que son más serias. Cualquier discusión entraña este riesgo.

En alguna ocasión sorprendemos al propio Sócrates enredado en un juego dialéctico que amenaza terminar en desplante. Un aspecto del método socrático

es la *ironía*. A juzgar por la crónica que en sus *Diálogos* hace Platón de algunas conversaciones de Sócrates con interlocutores varios, las preguntas del maestro a menudo son muy agudas, los sitúa frente al espejo de sus propias incongruencias. Alguna vez esto puede escocer. Es célebre, por ejemplo, el reproche que hace Menón al ateniense en una conversación que mantuvo con él acerca de si la virtud se enseña o se aprende. Sócrates se cuestiona y lo cuestiona todo. —«Es como el pez torpedo –se queja el político tesalio–: entorpece a todo el que se le acerca y toca» (*Menón*, 80 a)<sup>14</sup>.

La ironía en Sócrates tiene el efecto catártico, digámoslo así, de sugerir una inquietud que induce a cuestionarse lo que se sabía o se creía saber, lo que se tenía por seguro e incuestionable. Frente a las preguntas de Sócrates, casi todas nuestras seguridades comienzan a tambalearse.

Con el único límite de unos pocos axiomas o principios primeros, la argumentación dialéctica puede llegar a desafiar cualquier convención. Fuera de lo que Aristóteles llama *principios de la demostración* –de los que dice que no pueden ser demostrados–, cualquier argumento humano puede ser contestado con un contraargumento. La confrontación dialéctica posee una tendencia entrópica que puede conducir a no respetar nada establecido. Ahora bien, pese a su «agresividad», esta forma de discurso tiene dos aspectos muy positivos:

- 1) Obliga a ir más despacio, a pensar mejor las cosas.
- 2) Desplaza el conflicto del campo de batalla y lo emplaza en la confrontación de ideas.

Hasta hace no mucho la civilización occidental se ha enorgullecido, si no de desactivar, al menos sí de atenuar considerablemente la conflictividad y la violencia del hombre contra el hombre. Si es justa esta apreciación –creo que en parte lo es–, en buena medida se lo debemos a Sócrates, Platón y Aristóteles, que nos han transmitido este valioso legado: nos enseñaron a discutir en serio. De ese linaje socrático –al que la cultura occidental debe sus mejores rendimientos (Barrio, 2019)–, la Universidad medieval recogió la tradición de la *disputatio*, que se remonta a la Academia que fundó Platón en Atenas, y que continuó el Liceo tras el rastro de aquellas conversaciones amistosas que mantenía Sócrates en el entorno del ágora ateniense.

La pregunta (*quaestio*) inquiera, a veces altera, pero en esa misma medida también reclama atención y suscita interés. Toda pregunta revela una inclinación

14. Parece algo exasperado Menón al concluir, confuso: —«He pronunciado muchos discursos sobre la virtud, pero ahora no sabría decir qué es» (80 b). Replica Sócrates: —«Entorpezco a otros porque estoy entorpecido. No sé tampoco yo qué es virtud. Por eso pregunto: quiero indagar» (80 c). A lo que arguye Menón: —«Pero para buscar hay que saber qué se busca. Si no, ¿cómo adviertes que es eso lo que buscas si no lo conocías?» (80 d). Pero Sócrates *remata la jugada* con uno de sus típicos enredos erísticos: —«A nadie le es posible buscar, ni lo que sabe ni lo que no sabe» (80 e), dado que alguien no busca saber lo que ya sabe, y, a su vez, si busca saberlo, es porque aún no lo sabe.

humana básica, el interés por la verdad<sup>15</sup>. Incluso la pregunta retórica –la que se formula sin esperar respuesta– puede estimular la contracción interior previa al *partus mentis*. Mayéutica es el oficio de ayudar a dar a luz, a alumbrar interiormente el conocimiento. Y es el oficio que nos enseñó Sócrates, y que procuramos desempeñar los profesores.

—Ahora bien, ¿qué significa ser profesor? —Dos cosas: «proferir» y «profesar» lo que se profiere, *i.e* por un lado decirlo, expresarlo, y, por otro, entrañarlo, hacerlo parte de nuestra convicción más íntima. Ambas cosas, porque lo que los profesores decimos con convicción lo hemos acrisolado en el estudio, el contraste crítico y la discusión racional. —¿Y qué hacemos los profesores al cuestionar, al plantear una pregunta? —Buscar, e inducir en otros la necesidad de buscar una respuesta a esa pregunta, mas una respuesta que nos convence porque entendemos que es verdadera. Hasta las preguntas más pragmáticas delatan el interés humano por la verdad. Quien pregunta por la utilidad de algo, ante todo busca una respuesta verdadera a esa pregunta, dado que lo primero que hace falta para que algo –eso que busca la pregunta utilitaria– sea útil, es que verdaderamente lo sea<sup>16</sup>.

\*\*\*

La atmósfera tóxica que he venido describiendo en estas páginas, cuyo efecto perverso es difuminar el interés más básico que como seres racionales nos mueve –el interés por la verdad–, deprime lo más humano del ser humano, y en consecuencia contribuye a estructurar un ambiente deseducativo toda vez que, en su fibra más neurálgica, la educación misma estriba en alentar el crecimiento humano.

En Europa esta depresión antropológica hoy por hoy tiene su caldo de cultivo precisamente en muchas de sus instituciones académicas, las cuales, paradójicamente, han devenido las principales enemigas del conocimiento. Desde hace tiempo los responsables de la gestión y administración del sistema escolar están empeñados en convertir las escuelas en acogedores parques infantiles para el entretenimiento de niños y jóvenes (Luri, 2020). Últimamente el espíritu de Bolonia está inficionando este mismo virus en las instituciones de enseñanza superior. Muchos de sus gestores pretenden postergar las bibliotecas y las aulas, con sus arrogantes tarimas, para ir las sustituyendo poco a poco por una variada suerte de *loca amoena* como talleres, espacios interactivos para la multitarea –*i.e* para el esparcimiento y la distracción–, para hacer trabajos «en equipo» cada vez menos compatibles con el

15. «[Hay] dos cosas que concurren en quien de veras hace una pregunta: 1ª, el conocimiento de un desconocimiento (ya que no cabe un verdadero preguntar sin saber que se está ignorando lo que al hacer la pregunta se pretende saber); 2ª, un cierto interés por conocer la verdad (pues sin él no es posible ningún preguntar auténtico, sino tan solo un preguntar fingido, o bien un “preguntar por preguntar”, que en nada compromete en serio a quien lo hace)» (Millán-Puelles, 2016, pp. 308-309).

16. «Todo interés de tipo práctico por conocer la verdad requiere (...), al menos de un modo implícito, un interés puramente teórico por conocerla, es decir, una volición dirigida a ese conocimiento en sí mismo, no en cuanto medio para algo distinto de él» (Millán-Puelles, 2016, p. 336).

estudio individual –que es lo único que podría proporcionar auténtico contenido a esos «trabajos», ciberaulas, etc.

El desprestigio de lo intelectual –de la razón como capaz de verdad (*wahrheitsfähig*)– se sustancia en este lamentable saldo:

- a) Desincentiva, más aún, desactiva el dinamismo de la transmisión de la cultura (Bellamy, 2018, 2021).
- b) Vacía de sentido la discusión racional. Si la verdad no existe –o bien, como piensa el escéptico, nada de ella podemos alcanzar–, entonces ¿para qué discutir?
- c) Desarticula el *ethos* de la confianza, completamente necesario para educar<sup>17</sup>. Confiar en alguien es, ante todo, considerarle capaz de verdad.

Por contra, restituir el prestigio de la verdad –que me parece es la principal urgencia de la Universidad, y el mejor servicio que puede rendir a la sociedad– ayudaría a:

- a) Devolverle a la educación su genuino sentido.
- b) Rehabilitar la función teórica de la razón como capacidad de conocer y reconocer lo que las cosas son, que no siempre coincide con lo que pensamos, decimos o sentimos que son. Ese temple teórico, contemplativo, de indagar la realidad, de entenderla a fondo como es –dentro de las limitadas posibilidades humanas–, es el que nutre en lo esencial la actitud del respeto. Además de para alabar a Dios con la mente, la Universidad se instituyó para entender el mundo y principalmente al ser humano, retomando el lema ciceroniano *artes ad humanitatem*.
- c) Reconstruir las bases de la convivencia.

En resumidas cuentas, la consecuencia principal de ese desafecto por la verdad es un cansancio cínico de la cultura, que en Europa está eclosionando en formas inéditas. Tanta violencia táctica, tanta mentira disfrazada de verosímil –a menudo travestida de «talante dialogante» que solo exhibe poses que enmascaran a quienes únicamente pretenden aplicar la ley del embudo–, tanta razón estratégica, meramente instrumental, que acaba en discursos tecnocráticos,... Todo esto termina siendo agotador.

Si la razón es capaz de verdad, y si el humano es un ser racional, la verdad no puede ser algo malo, o poco importante para él<sup>18</sup>. Hace falta adoptar una postura

17. Quizá se ve mejor a la inversa: piénsese en la esterilidad de cualquier empeño educativo en un ambiente de desconfianza.

18. Dice Tomás de Aquino que la verdad es *bonum rationis*, el bien de la inteligencia (*Suma Teológica*, I-II, q. 30, a. 1). Todo verdadero conocimiento –conocimiento verdadero, pues de lo contrario sería desconocimiento– es en principio preferible a la carencia de él. Además de la célebre definición que propuso Aristóteles –adecuación del intelecto con la cosa (*Peribermeneias*, I, 16 a 2)–, dice de la verdad algo tan elemental como esencial: «Decir de lo que es que no es, o de lo que no es que es, es lo falso; decir de lo que es que es, y de lo que no es que no es, es lo verdadero» (*Metafísica*, VII, 1011 b 26-28).



intelectualmente muy forzada para verlo así, por mucho que abunden *intelectuales* que lo postureen, y por mucho que adopten poses cada vez más impostadas, valga la redundancia. En último término, el hombre no puede vivir sin verdad; sin ella tan solo puede malvivir, tal vez durante un período prolongado, pero no toda la vida. En algún momento el ser humano ha de confrontarse con alguna pregunta seria y buscar una respuesta seria, que de verdad le convenza. Ante cuestiones de cierta envergadura puede que nos conformemos con sucedáneos o apaños. Pero no hay ser humano que pueda pasar toda la vida sin afrontar la cuestión del sentido, la que los alemanes denominan *Sinnfrage*. Y, frente a la cuestión del sentido de la vida y, sobre todo, del sentido de la muerte –¿qué pasa conmigo *post mortem?*–, nadie se conforma con menos que la verdad.

Sería un delito de *lesa humanidad* –o, al menos, una grave omisión de auxilio– que los universitarios nos consideráramos exentos de abordar en todo su alcance esta situación que alguien ha denominado *paro antropológico*, porque estamos muy ocupados en proveer destrezas y competencias, o en expedir pasaportes para ingresar eficazmente en el mercado de trabajo.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arana, J. (2021). *Lectio ultima*. Universidad de Sevilla.
- Barrio, J. M.<sup>a</sup> (2011). *La gran dictadura. Anatomía del relativismo*. Rialp.
- Barrio, J. M.<sup>a</sup> (2015). La Universidad en la encrucijada. En F. Gil Cantero, y D. Reyer García (Eds.), *Educación en la Universidad de hoy* (pp. 13-33). Encuentro.
- Barrio, J. M.<sup>a</sup> (2016). *Filosofía y dimensión sapiencial del trabajo universitario. La cuestión de la interdisciplinariedad*. Teseopress. <https://www.editorialteseo.com/archivos/14379/filosofia-y-dimension-sapiencial-del-trabajo-universitario/>
- Barrio, J. M.<sup>a</sup> (2017). La Filosofía en la Universidad. Un intento de justificación, *Cuadernos de pensamiento*. 30, 61-72.
- Barrio, J. M.<sup>a</sup> (2018). *El papel de la verdad en política. Elementos para una filosofía social*. Teseopress <https://www.teseopress.com/verdadypolitica/>
- Barrio, J. M.<sup>a</sup> (2019). *Europa, en reinicio*. Teseopress. <https://www.teseopress.com/europaenreinicio/>
- Barrio, J. M.<sup>a</sup> (2020). *El desafío de la formación intelectual*. Teseopress. <https://www.teseopress.com/europaenreinicio/>
- Barrio, J. M.<sup>a</sup> (2021). *Introducción a una teoría de la cultura*. Teseopress. <https://www.teseopress.com/teoriacultura/>
- Bellamy, F.-X. (2018). *Los desheredados. ¿Por qué es urgente transmitir la cultura?* Encuentro.
- Bellamy, F.-X. (2021). Crisis de la transmisión y fiebre de la innovación, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 169-178. <https://doi.org/10.14201/teri.25407>
- Dalrymple, Th. (2010). *Sentimentalismo tóxico. Cómo el culto a la emoción pública está corroyendo nuestra sociedad*. Alianza.



- Deresiewicz, W. (2019). *El rebaño excelente. Cómo superar las carencias de la educación universitaria de élite*. Rialp.
- Derrick, Ch. (2011). *Huid del escepticismo. Una educación liberal como si la verdad contara para algo*. Encuentro. 2ª ed.
- Habermas, J. (1985). Moral und Sittlichkeit. Hegels Kantkritik im Lichte der Diskursethik, *Merkur*, 442. <https://www.merkur-zeitschrift.de/juergen-habermas-moral-und-sittlichkeit/>
- Inciarte, F. (2001). *Breve teoría de la España moderna*. Eunsas.
- Lévy-Bruhl, L. (2003). *El alma primitiva*. Península.
- Lewis, C. S. (1990). *La abolición del hombre*. Encuentro.
- Luri, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones. Una defensa del conocimiento poderoso*. Ariel.
- Luri, G. (2021). *La mermelada sentimental*. Encuentro.
- Llano, A. (2012). *Caminos de la Filosofía*. Eunsas. 2ª ed.
- Millán-Puelles, A. (2016). El interés por la verdad (1997). En *Obras completas*. Tomo X. Rialp.
- Millán-Puelles, A. (2018). El ideal universitario (1999). En *Obras completas*. Tomo XII. Rialp.
- Nietzsche, F. (2012). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral y otros fragmentos de filosofía del conocimiento*. Tecnos.
- Reyero, D., y Gil, F. (2019). La educación que limita es la que libera. *Revista Española de Pedagogía*, 77(273), 213-228. <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-01>
- Senior, J. (2017). *La restauración de la cultura cristiana*. Homo Legens.
- Thomas, H. (2004). Sociedad burguesa del trabajo o sociedad postindustrial del tiempo libre. La alienación es la pérdida de la fiesta. En J. Borobia, M. Lluch, J. I. Murillo, y E. Terrasa (Eds.), *Trabajo y espíritu* (pp. 405-423). Eunsas. <https://cedejbiblioteca.unav.edu/web/centro-de-estudios-josemaria-escriva/biblioteca-virtual/details.vm?p=1&p=0000000072&view=global&lang=es&s=84>



## **PEDIR MÁS A LA UNIVERSIDAD EN LÍNEA. ¿PODEMOS PENSAR JUNTOS ESTANDO SEPARADOS POR UNA PANTALLA?<sup>1</sup>**

*Asking More From the Online University. Can We Think Together While Separated By a Screen?*

Lavinia MARIN  
*Delft University of Technology. Netherlands.*  
*Katholieke Universiteit Leuven. Belgium.*  
*L.Marin@tudelft.nl*  
*<https://orcid.org/0000-0002-8283-947X>*

Fecha de recepción: 30/11/2021  
Fecha de aceptación: 27/01/2022  
Fecha de publicación en línea: 01/07/2022

**Cómo citar este artículo:** Marin, L. (2022). Pedir más a la Universidad en línea. ¿Podemos pensar juntos estando separados por una pantalla? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 87-108. <https://doi.org/10.14201/teri.27848>

### RESUMEN

El cambio a la educación en línea que se produjo durante la pandemia del coronavirus puso en primer plano las preguntas sobre el valor y la conveniencia de una universidad totalmente en línea. Este artículo explora hasta qué punto es deseable una universidad totalmente en línea desde una perspectiva educativa, en la que la educación se considera una experiencia valiosa tomada en sí misma, independientemente de su resultado. Parto de

1. Información sobre la financiación: Este proyecto ha recibido financiación del programa de investigación e innovación *Horizonte 2020 de la Unión Europea* en el marco del acuerdo de subvención *Marie Skłodowska-Curie* n.º 707404. Las opiniones expresadas en este documento reflejan únicamente el punto de vista del autor. La Comisión Europea no es responsable del uso que pueda hacerse de la información que contiene.

la hipótesis de que una dimensión fundamental de las prácticas de estudio en la universidad es la experiencia del pensamiento colectivo desencadenado por acuerdos materiales y sociales específicos. Procedo a describir las condiciones materiales para desencadenar el pensamiento en términos de lo que llamo desplazamiento mediático, que es una forma de integrar los medios en las prácticas educativas que permite un tipo de atención fluctuante. El artículo concluye argumentando que necesitamos desarrollar nuevas tecnologías para la educación en línea y entrenar nuestra atención deliberadamente para los entornos en línea estableciendo nuevos protocolos para tratar la dispersión digital de la atención.

*Palabras clave:* universidad en línea; prácticas educativas; estudio; pensamiento colectivo; desplazamiento mediático.

## ABSTRACT

The switch to online education that occurred during the Corona pandemic brought to the fore questions about the value and desirability of a fully online university. This article explores to what extent is a fully online university desirable from an educational perspective, whereby education is seen as a valuable experience taken in itself, regardless of its output. I start from the hypothesis that a fundamental dimension of study practices at the university is the experience of collective thinking triggered by specific material and social arrangements. I proceed to describe material conditions for triggering thinking in terms of what I call mediatic displacement, which is a way of integrating media into educational practices that enables a fluctuating type of attention. The paper concludes by arguing that we need to develop new technologies for online education and train our attention deliberately for online environments by establishing new protocols for dealing with the digital scattering of attention.

*Keywords:* online university; educational practices; study; collective thinking; mediatic displacement.

## 1. INTRODUCCIÓN: UN ENFOQUE EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD EN LÍNEA

Durante la pandemia de COVID-19, varios intentos de transición de las clases universitarias al entorno en línea nos enfrentaron a la constatación de lo difícil que es instaurar una universidad en línea que sustituya por completo a la universidad física. Algunos se preguntan si, después de todo, es deseable una universidad en línea, basándose en debates anteriores sobre la universidad digital<sup>2</sup>. Sin embargo, es

2. En este artículo distingo la "universidad digital" de la "universidad en línea" y me centraré principalmente en la forma en línea. La universidad digital es una universidad a distancia que utiliza medios digitales en lugar de papel (por ejemplo, libros electrónicos, documentos en pdf, cuestionarios digitales, clases pregrabadas, etc.), lo que significa que un plan de estudios completo podría caber en un CD o en una memoria extraíble y entregarse a los estudiantes para que accedan a él totalmente sin conexión. Aunque la universidad digital puede hacer uso de la conectividad a internet e impartir sus cursos en tiempo real, esto no es estrictamente necesario; una universidad digital puede ser, en principio, una universidad totalmente asíncrona. Un ejemplo paradigmático de universidad digital son los

injusto extraer tales conclusiones, ya que el experimento pandémico de la universidad en línea fue una solución de supervivencia, temporal en el mejor de los casos. Como señalaron Hodges y sus colaboradores (2020), deberíamos abstenernos de sacar conclusiones sobre las posibilidades de la educación en línea a partir de la situación de emergencia de enseñanza en línea a distancia que tuvo lugar durante la pandemia. Sin embargo, después de que todo el mundo tuviera una experiencia de primera mano con la enseñanza en línea en el año anterior, se ha abierto una pregunta: ¿puede una universidad en línea sustituir a la universidad física, y es este, en última instancia, un objetivo deseable? Para responder a esto, primero debemos aclarar qué buscamos con una universidad en línea desde una perspectiva educativa.

A primera vista, parece que nos encontramos en un buen momento para responder a esta pregunta, dada la amplitud de la investigación existente sobre las universidades digitales. Durante al menos una década antes de la pandemia del coronavirus, la "universidad digital" era un tropo recurrente en el discurso político sobre la educación superior. El discurso de la "universidad digital" lo interpretó como un objetivo deseable para los responsables políticos y los administradores universitarios (Bowen, 2013), parte de un movimiento retórico más amplio de modernización de las universidades dotándolas de un apéndice digital<sup>3</sup>. A pesar de las pandemias, hay muchas razones por las que una universidad digital puede ser deseable. Algunas tienen que ver con el aumento de la base de estudiantes o la oferta de servicios más inclusivos para los estudiantes discapacitados. Además, en las últimas décadas se ha investigado mucho sobre la eficacia del aprendizaje en línea, midiendo el

cursos en línea masivos y abiertos ("MOOC", por sus siglas en inglés) que se configuran de tal manera que los estudiantes pueden realizar los cursos y resolver los exámenes en diferentes momentos, a su propio ritmo. En cambio, en la universidad en línea, las clases y los seminarios se imparten, en la medida de lo posible, en tiempo real, por ejemplo, a través de plataformas de videoconferencia como se observa en las respuestas de la enseñanza superior a los confinamientos por la COVID-19. Aunque las clases puedan ser pregrabadas, los estudiantes reciben algunas tutorías o sesiones interactivas que se producen en tiempo real para que puedan debatirlas (el modelo denominado "aula invertida" se ha utilizado mucho en la educación en línea). La universidad digital estaba pensada para funcionar de forma autónoma, como un paquete de información e instrucciones que, una vez recibido por el estudiante, no suele requerir más intervención de los profesores. Por su parte, la universidad en línea solo puede sobrevivir porque los estudiantes y los profesores están conectados a internet, normalmente al mismo tiempo, desde espacios diferentes. La universidad digital y la universidad en línea tienen un punto en común en cuanto a la mediación: a ambas se accede a través de una pantalla digital, ya sea de un teléfono, un portátil o una tableta, pero sus protocolos son algo diferentes. Así, mientras que la mediación digital es la misma, las prácticas educativas y los supuestos de lo que constituye la educación son sorprendentemente diferentes. Los defensores de la universidad digital asumen que la educación a distancia cuenta como una educación completa, mientras que los defensores de la universidad en línea asumen que siempre es necesario el contacto entre estudiantes y profesores, aunque esté mediado por las tecnologías de internet y las pantallas digitales.

3. Para un análisis exhaustivo del discurso sobre la modernización de la enseñanza superior, véase Custers & Magalhães, 2021.

rendimiento de los estudiantes en línea en comparación con cohortes fuera de línea (Kimball, 2002). Sin embargo, el discurso sobre la universidad digital parece asumir que el objetivo de la educación universitaria es principalmente el aprendizaje (Lewin, 2016); de ahí que las métricas utilizadas para medir el éxito giren en torno al recuerdo de las cosas aprendidas por parte del estudiante y su adquisición de habilidades. Aunque reconozco que el aprendizaje es una parte importante de la vida universitaria, que a menudo se utiliza como justificación principal del papel social de las universidades, en este artículo adoptaré *una perspectiva educativa* (Masschelein & Simons, 2013, p. 173) sobre la universidad en línea. La perspectiva educativa es un enfoque que conceptualiza las prácticas universitarias como dignas de ser realizadas en sí mismas, tomando implícitamente distancia de los enfoques funcionales<sup>4</sup> que conciben la universidad como primordialmente conducente a bienes externos a ella. Un enfoque educativo considera el valor de las prácticas educativas como experiencias que merecen la pena en sí mismas y es casi idéntico a un enfoque postrítico de la educación (Hodgson *et al.*, 2017, p. 17).

La posibilidad de tener una educación digital ya ha sido abordada desde una perspectiva educativa por Vlieghe (2014), quien mostró que existen fundamentos conceptuales en la obra de Agamben y Stiegler que permiten vislumbrar un uso educativo de las tecnologías digitales. Partiendo de esta base conceptual, pero adentrándome más en una dirección normativa, quiero examinar en particular los tipos de experiencias que suscitan las prácticas universitarias en línea y preguntar si se puede encontrar un significado en ellas y cómo. A partir del enfoque educativo, indago sobre cuáles son las condiciones experienciales que debe proporcionar mínimamente una universidad en línea para mantener intacta su forma educativa. Se trata de una pregunta normativa cuya respuesta implica una postura clara sobre lo que es valioso de la educación universitaria y lo que hay que mantener en la transición a la universidad en línea, es decir, las experiencias distintivas que tienen los estudiantes mientras estudian en la universidad. Todas las formas de educación dan lugar a experiencias distintivas, pero el rasgo característico de la universidad es la experiencia sensible del pensamiento colectivo<sup>5</sup>. De esta manera, la cuestión de si la universidad en línea puede ejemplificar la misma forma educativa que la universidad física se reduce a indagar sobre las experiencias del pensamiento colectivo. A mi entender, esta pregunta aún no se ha planteado en la erudición sobre la universidad en línea, pero es fundamental si consideramos las universidades en línea como una alternativa seria a las físicas.

4. Estos enfoques funcionalistas son, por ejemplo, los sociológicos o económicos que atesoran la universidad en la medida en que crea una cultura uniforme o contribuye a crear una masa de trabajadores del conocimiento, altamente cualificados.

5. Lo que yo llamo "pensamiento colectivo" es descrito por Masschelein y Simons como "pensamiento público" (Masschelein & Simons 2013, p. 174), pero yo prefiero la palabra "colectivo" para designar la experiencia sensible de pensar juntos, mientras que ellos utilizan la palabra "público" para hablar de las implicaciones políticas de dicho pensamiento y de la formación del público como entidad.

El pensamiento colectivo en la universidad se ha descrito como un acontecimiento en el que el pensamiento se hace real para los presentes que luego se ven obligados a estudiarlo (Simons & Masschelein, 2018, p. 59). El aspecto colectivo del pensamiento no consiste en un estado mental compartido que todos los participantes experimentan al mismo tiempo (similar al contagio emocional en un grupo). Se trata más bien del efecto convincente de las prácticas educativas que nos hacen reflexionar de nuevo sobre un tema. Las reflexiones y conclusiones a las que lleguemos pueden ser diferentes, aunque habrá cierta coincidencia si discutimos lo que pensamos, en definitiva. Cuando entramos en una situación de estudio, un tema que antes nos era indiferente se convierte de repente en un asunto de interés (Masschelein y Simons, 2009, p. 240), lo que implica que no basta con recurrir a los conocimientos anteriores para resolver este nuevo problema, sino que debemos hacer algún esfuerzo nosotros mismos. Lo común del pensamiento colectivo consiste en instaurar algo parecido a un campo electromagnético que orienta a todos los sujetos hacia un tema de interés con tal fuerza que el pensamiento no puede ser evitado.

El pensamiento colectivo se entrelaza con el estudio: algo nos hace pensar y, como nos damos cuenta de que no lo entendemos lo suficiente, necesitamos estudiarlo más. Las prácticas de estudio tienen el efecto de sacarnos de nuestros propios intereses y patrones al tiempo que nos ponen delante un tema sobre el que debemos reflexionar con urgencia. El aspecto colectivo se manifiesta en la necesidad percibida de pensar, no en las conclusiones de esta reflexión. El pensamiento individual y el colectivo se parecen hasta cierto punto, ya que, mientras estamos solos, algo puede hacernos pensar (un libro, una película, una experiencia vivida), pero la marca distintiva de la universidad es que puede hacer que las personas piensen juntas sobre un tema común que se convierte en un asunto de interés para todos los involucrados (Schildermans *et al.*, 2019; Swillens & Vlieghe, 2020; Schildermans, 2021). Cuando algo nos hace pensar juntos mientras lo estudiamos, es señal de que se han borrado las fronteras entre el mundo y la educación, y entonces el mundo se convierte en una oportunidad educativa. Este enfoque del pensamiento colectivo en la universidad ayuda a reducir la pregunta inicial a lo siguiente: ¿qué condiciones se necesitan para promover el pensamiento colectivo en una universidad? En primer lugar, tenemos que analizar cómo la universidad clásica promueve el pensamiento a través de sus prácticas.

## 2. TRES EJEMPLOS DE PENSAMIENTO EN LA UNIVERSIDAD

A continuación, describiré cómo el pensamiento en la universidad surge como una forma de pensamiento colectivo mientras se estudia. Para ilustrar esta experiencia, utilizaré tres prácticas pedagógicas en la universidad. Una tradicional: la clase magistral; y dos prácticas experimentales muy nuevas: el *Labo* y los grupos de estudio PATHES-3. Al dilucidar cómo surge el pensamiento en estos tres casos, estaremos más cerca de comprender qué condiciones hacen posible la experiencia

del pensamiento colectivo e incluso la desencadenan y, por lo tanto, tendremos un punto de comparación con las prácticas educativas en línea.

### 2.1. *La clase magistral*

Las clases magistrales estándar en la universidad no parecen ser, *a primera vista*, lugares para pensar. La clase magistral ha sido descrita como un método pasivo para la transmisión de conocimientos con pésimos resultados, lo que lleva a preguntarse por qué sigue existiendo esta práctica (Laurillard, 2002). Concebir la clase magistral como un medio de transmisión de conocimientos debería plantear, en efecto, un problema para impartirla: ¿por qué querríamos escuchar a alguien que nos *habla* del mismo tipo de información que podemos *leer* mucho más rápido? Sin embargo, el aprendizaje no es el aspecto principal de la clase magistral, ni el motivo por el que la valoramos. Desde una perspectiva educativa, que consiste en considerar el acto educativo como valioso por ser experiencia en sí mismo, independientemente de sus resultados, habría que preguntarse qué tiene de único la clase magistral como experiencia sensible que merece la pena en sí misma. Siguiendo a Masschelein y Simons (2013), este valioso aspecto radica en la capacidad única de la clase magistral como forma pedagógica para reunir a las personas en torno a un asunto de interés compartido y así hacerlas reflexionar.

El pensamiento que se experimenta en la clase magistral podría concebirse como un acontecimiento solitario hasta cierto punto: el profesor que habla ante el aula puede obtener repentinos chispazos de inspiración al ver las caras de incredulidad o fruncimiento de los estudiantes, ya que la presencia de estos actúa como catalizador de la lluvia de ideas al desencadenar sucesivas explicaciones y reformulaciones, tal y como explica Kleist en un famoso ensayo:

El rostro humano que se enfrenta a un orador es una extraordinaria fuente de inspiración para él, y una mirada que nos informa de que un pensamiento que solo hemos expresado a medias ya ha sido captado nos ahorra a menudo la molestia de expresar toda la mitad restante. Creo que, en el momento de abrir la boca, muchos grandes oradores no sabían lo que iban a decir (Kleist, 1951 -1805-, p. 43).

Pero no se trata todavía de una experiencia de pensamiento colectivo, sino de un pensamiento individual apoyado por un colectivo, similar al teatro de improvisación y a los discursos políticos que necesitan algún tipo de público. El pensamiento colectivo es algo diferente y tiene como rasgo distintivo que tanto el público como el orador se convierten en estudiantes, o como dicen Simons y Elen, "el estudiante universitario no es un alumno, sino alguien que participa en la investigación académica" (Simons & Elen, 2007, p. 624), es decir, el estudiante y el profesor son iguales en varios momentos clave en los que se quedan sin respuestas, y esto les obliga a pensar.



¿Qué ocurre concretamente en la clase magistral para suscitar esta experiencia de pensamiento colectivo? Para el profesor, es necesario asumir un cierto riesgo. Este no debe seguir demasiado de cerca sus notas o diapositivas. Es en esos momentos de alejamiento de las notas, cuando el profesor se dirige a la audiencia, cuando empieza a producirse el pensamiento adentrándose en temas no preparados, haciendo conexiones y reflexiones sobre la marcha. Así, para el profesor, dejar el plan de estudio preestablecido y seguir su intuición son condiciones previas para pensar.

Mientras tanto, para los estudiantes, la experiencia de tomar apuntes es fundamental para desencadenar el pensamiento. Al tomar apuntes, los estudiantes reestructuran el discurso del profesor, seleccionan lo que les interesa y lo reformulan con sus propias palabras. Podemos considerar los apuntes de los estudiantes como un sismógrafo de lo que les hizo pensar, según lo que plasmaron en la página (Marin & Sturm, 2021). Al tomar notas, los estudiantes indican al profesor que están presentes, que siguen su hilo de pensamiento y que están atentos a los temas que se tratan. Cuando hacen garabatos o escriben distraídamente, los estudiantes siguen su tren de pensamiento que los lleva fuera del aula a su propio espacio privado para pensar. Estos acontecimientos pueden alternarse: un estudiante puede tomar notas sobre la clase magistral, seguirla y, de repente, salirse por la tangente y desconectarse del evento. Podemos reconocer fácilmente los momentos de pensamiento colectivo cuando los estudiantes están entusiasmados por el discurso y toman notas frenéticamente mientras están totalmente atentos a la materia que se está tratando. Sin embargo, hay algo importante en los momentos de desconexión; no son eventos infrecuentes, sino que son necesarios para que los estudiantes centren su atención en los momentos que realmente les importan. Desconectarse y concentrarse, estar atento a las palabras del profesor, imaginarse estas palabras y luego replegarse en sus propios pensamientos son etapas rítmicas de la experiencia de la clase magistral que se asemejan a la inspiración y la expiración. La toma de notas es el salvavidas de la clase magistral, ya que garantiza que los estudiantes vuelvan a prestar atención al momento presente de vez en cuando y participen en el evento colectivo.

En sentido estricto, no todo lo que ocurre en una clase magistral tiene que ver con provocar experiencias de pensamiento. Cuando un profesor presenta un nuevo tema y explica sus componentes, los estudiantes son principalmente pasivos, ya que no pueden hacer ninguna reflexión si no comprenden los conceptos básicos. Estos momentos expositivos son necesarios para la clase magistral porque, simplemente, al tener a alguien que los explique con su voz y dirigiéndose a un público concreto, los conceptos y las teorías cobran vida de una forma que difícilmente se conseguiría con la sola lectura de un texto<sup>6</sup>. Por lo tanto, las clases regulares

6. Estos momentos de explicación y de ser hablado se considerarían como un aprendizaje pasivo o una transmisión de conocimientos. Sin embargo, no considero que se trate de un aprendizaje pasivo, ya que los estudiantes deben "esforzarse por captar lo que la boca del lector emite" (Illich, 1993, p. 54) y participar activamente en la construcción del significado siguiendo la línea de explicación y pensando junto a su profesor.

no consisten únicamente en una reflexión conjunta, pero tampoco solo en una exposición y explicación de conceptos, sino en una combinación de ambas. Si la clase magistral es solo explicativa y los conocimientos se tratan como algo fijo<sup>7</sup>, entonces no existe ninguna diferencia con una clase escolar. Lo que distingue a la clase magistral universitaria es esta posibilidad de ser interrumpida por momentos en los que a los estudiantes no se les habla simplemente, sino que se les llama a pensar con el profesor. Estos momentos no tienen por qué ser frecuentes, pero la posibilidad de que aparezcan es importante y da valor a la experiencia de asistir a una clase magistral. Antes de entrar en un aula, los estudiantes no saben si será una experiencia que invite a la reflexión o será tediosa, pero sí saben que pensar es una posibilidad real en cada clase magistral.

## 2.2. *El Labo*

El *Labo* (cuyo título oficial es "Diseño de prácticas educativas") es un curso optativo disponible para los estudiantes de los programas de grado y máster en educación de la KU Leuven. El objetivo del curso es explorar una ciudad y luego cartografiarla con la ayuda de los estudiantes, siguiendo un estricto protocolo que dirige su atención a determinados puntos de interés. Resumido en pocas palabras, los estudiantes viajan juntos a una nueva ciudad (como Atenas, Charleroi, Barcelona, Lovaina, etc.) y luego pasean solos o en parejas por un camino aleatorio (siempre el mismo) tomando nota de ciertos parámetros de lo que ven (perros callejeros, tiendas vacías, gasolineras, grafitis). Por la tarde, los estudiantes se reúnen y añaden en un mapa las cosas que han encontrado a lo largo del día. Desarrollado por Jan Masschelein junto con un equipo educativo y perfeccionado a lo largo de los años, el protocolo permite a los estudiantes aprender a ver (de nuevo) una ciudad y experimentarla a través de sus cinco sentidos, sumergiéndose en una experiencia de la ciudad y permaneciendo con esta experiencia durante horas, por la duración de los paseos. Los puntos que deben registrar los estudiantes en sus paseos son de diversa índole:

asentamientos informales, bancos, edificios abandonados, grafitis, etc., que se han desarrollado y cambiado a lo largo de los años, para centrarse en la cuestión de lo "público" Los estudiantes hablan con la gente, toman fotografías, captan olores y sonidos, y comparten estados de ánimo. Como se ha señalado, los recorridos eran arbitrarios y atravesaban toda Atenas, sin reflejar una intención de visitar zonas, lugares, miradores o "zonas" particulares (por ejemplo, bellas o deprimidas) (Masschelein, 2019, p. 192).

Después de pasear diariamente por estos caminos aleatorios durante una semana, los estudiantes llegan a ver la ciudad bajo una luz diferente, más allá de la

7. Como dijo Humboldt, "una peculiaridad de las instituciones científicas superiores es que siempre tratan la ciencia como un problema que aún no se ha resuelto del todo y, por lo tanto, se dedican constantemente a la investigación, mientras que la escuela solo trata y enseña porciones de conocimiento acabadas y acordadas." (Humboldt, 1810)

fachada turística y la publicidad oficial. A través de un procedimiento tan sencillo como riguroso de "ejercicios de cartografía, paseo, mirada, escucha y conversación en diversos paisajes urbanos de todo el mundo" (*op. cit.*, p. 190), los estudiantes aprenden a "situar' sensorialmente el pensamiento", ya que, en la concepción pedagógica del ejercicio, "los ejercicios de paseo y cartografía... se conciben como prácticas de atención, investigación y enredo" (*op. cit.*, p. 191). En otras palabras, los estudiantes aprenden a ver de nuevo y a experimentar realmente la ciudad por primera vez.

En el curso *Labo*, el pensamiento se desencadena mediante prácticas que permiten a los estudiantes prestar atención a las cosas que normalmente no verían (una gran parte de facilitar su atención es la regla de que no pueden usar sus teléfonos durante el día para buscar cosas o revisar las redes sociales, solo pueden usar los teléfonos para tomar fotos con el propósito de documentar los puntos de interés). De esta forma, el pensamiento se desencadena primero por una atención intensificada al estar presente con todos los sentidos y, a continuación, a través de prácticas colectivas de elaboración de mapas por las tardes y de comentar con los demás lo que vieron. Los estudiantes ven, sienten y piensan, pero su pensamiento se basa en las experiencias que han tenido en la ciudad, es un pensamiento localizado. No se trata de un pensamiento especulativo, sino de un pensamiento abstracto basado en experiencias reales, ya que la elaboración de mapas y las conversaciones permiten a los estudiantes conceptualizar la ciudad a un alto nivel de abstracción que no excluye la atención y la participación.

El pensamiento universitario comienza por aprender a prestar atención a un asunto de interés, y el *Labo* es un sofisticado experimento para prestar atención a través de protocolos diseñados específicamente para requerir "una cierta disciplina física y mental" (*op. cit.*, p. 200) que utiliza los sentidos para guiar la atención del estudiante al momento presente. Sin embargo, prestar atención por sí solo no es suficiente para lanzarnos a pensar. El pensamiento universitario en el *Labo* se perfila como una especie de pensamiento colectivo (no en el sentido de que todos los estudiantes mantengan el mismo pensamiento al mismo tiempo), lo que significa que están preocupados por la misma cuestión, que han conceptualizado en los mismos términos, y que les impone su presencia por igual. Cuando algo nos llama la atención y nos hace reflexionar como grupo, estamos participando en el pensamiento colectivo. Esta parte del *Labo* fue posible gracias a las conversaciones vespertinas en las que los estudiantes equipararon o cotejaron sus creencias sobre lo que vieron durante el día, y en esas conversaciones, también señalaron los aspectos normativos más importantes de la situación en cuestión (qué asuntos son preocupantes y qué necesita una mayor reflexión) de una manera más sistemática. El pensamiento colectivo no es lo mismo que el pensamiento de grupo (Janis, 2008), es decir, un modo de pensar en un grupo que busca el consenso por encima de la verdad y que, tras llegar al consenso, se resiste a su cambio. Porque, durante el *Labo*, si bien los

estudiantes piensan en lo mismo desde la misma perspectiva, lo hacen de diferentes maneras. Encontramos puntos en común entre sus conclusiones, pero llegan a ellas de forma independiente (a través de los paseos) y luego de forma dialogada (elaborando mapas y discutiendo lo que vieron entre ellos). A los estudiantes no se les dice lo que tienen que creer, sino que llegan a unas conclusiones y luego las refuerzan con las experiencias similares de sus compañeros. Juntos dan sentido a la experiencia sin que un profesor les diga cómo interpretar lo que han visto. El *Labo* es un curso inusual en el conjunto de cursos que los estudiantes de educación realizan en la KU Leuven. Es un curso que se arriesga al realizar un experimento de formación de la atención. El *Labo* actúa como una lente para enfocar esta experiencia de pensamiento colectivo que se hace posible a través de la prestación común de atención mientras se pasea y se elabora un mapa. Los profesores moderan algunos seminarios de lectura, y luego elaboran el protocolo orientativo para el paseo y la elaboración de mapas, pero la enseñanza mínima pasa a un segundo plano frente a la experiencia de la elaboración de mapas vivida. Ninguna persona enseña nada en este curso, sino que la ciudad enseña a los estudiantes a mirar y pensar.

### 2.3. Grupos de estudio PATHES-3

En otoño de 2019, la *Sociedad de Filosofía y Teoría de la Educación Superior* celebró su tercera conferencia en Lovaina (abreviada aquí como PATHES-3, por sus siglas en inglés). Los organizadores locales decidieron experimentar con un formato no estándar y diseñaron una conferencia formada íntegramente por grupos de estudio. El formato resumido era el siguiente: se pedía a los 70-80 participantes que se incorporaban a la conferencia que enviaran un resumen de 1.000 palabras como máximo sobre el tema de la conferencia de ese año, es decir, el tema de estudio. Todas las aportaciones se recopilaron en un cuadernillo con un formato especial para su impresión: 2/3 de la página eran el texto, y el tercio restante era un margen blanco en la página, un espacio para tomar notas a mano. Durante la conferencia, los participantes se dividieron en 8 grupos de estudio, y a cada grupo se le encargó el desarrollo de un tema relacionado con la temática de la conferencia. Cada grupo trabajó en una sala separada durante un día y medio, manteniendo reuniones de estudio periódicas. En primer lugar, los miembros del grupo tuvieron un tiempo de lectura, en el que leyeron las aportaciones del cuadernillo e hicieron anotaciones en los márgenes. A continuación, el grupo se reunió en torno a una mesa y comenzó a debatir su tema y a cotejar las conclusiones del cuadernillo. Por último, basándose en estas conversaciones, elaboraron un mapa conceptual con las principales cuestiones relativas a su tema, las direcciones de investigación y las preguntas principales. El resultado de cada grupo fue un mapa conceptual visual. El segundo día, los grupos se reunieron en una sesión plenaria, mostraron sus mapas a los demás grupos, presentaron sus principales conclusiones y respondieron a las preguntas de los demás grupos.

PATHES-3 se concibió como una inversión de la progresión habitual de una conferencia, según la cual uno llega con una redacción ya escrita, lista para ser presentada, dando por sentado que la reflexión se ha producido antes de la conferencia. Al elegir el formato de los grupos de estudio, se pidió a los participantes que reflexionaran durante la conferencia, en su grupo de estudio, partiendo de los borradores publicados en el cuadernillo como inspiración. La conferencia fue un éxito en cuanto a la materialización de las condiciones para pensar, como demuestran los comentarios de los participantes que mencionan explícitamente cómo les hizo pensar y lo inusual que había sido esta experiencia para ellos. El formato fomentó la reflexión colectiva a través de la elaboración de mapas y los debates, que confrontaron a todos los participantes con los límites de su propia interpretación de las lecturas. Este formato también presupone un espíritu de igualdad entre los participantes: Doctores, profesores, catedráticos y postdoctorados hablaban entre sí en igualdad de condiciones, y todos contribuían al debate y a la elaboración del mapa. Todos se habían convertido en estudiantes (Simons & Masschelein, 2018). PATHES-3 adoptó un formato clásico de presentación de la investigación: la conferencia universitaria, y lo convirtió en una ocasión de estudio y logró, con éxito, promover el pensamiento colectivo en todas sus sesiones.

### **3. CONDICIONES MEDIÁTICAS PARA PROMOVER EL PENSAMIENTO EN LAS PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS**

Inspirándonos en los ejemplos anteriores, podemos sacar ahora algunas conclusiones sobre las condiciones materiales y afectivas que fomentan el pensamiento en la universidad. El pensamiento colectivo surge cuando se pide a los estudiantes y a los profesores que piensen en un fenómeno que estudian. El aspecto colectivo no radica simplemente en hacerlo juntos, sino en borrar las diferencias entre estudiantes y profesores: en los momentos de reflexión, todos son estudiantes del tema en cuestión, que buscan comprender y explorar el flujo de pensamientos que genera. El pensamiento iguala a quienes participan en él. O, en palabras de Simons y Masschelein, todos nos convertimos en estudiantes:

Convertirse en estudiante significa sentir curiosidad por lo que un texto, o cualquier otra cosa, tiene que decir o hacer visible. (...) Se trata de prácticas (por ejemplo, en un seminario, un laboratorio, un aula) en las que un texto, un gráfico, una imagen empieza a alzar de repente su propia voz, difícil de ignorar, pero igualmente difícil de entender, al menos cuando se mantienen las formas establecidas de entender y mirar. Se convierte en una cosa, se hace real, interrumpe los discursos y las representaciones, provoca titubeos y vacilaciones, aparece como lo que no estaba calculado al presentar una posible objeción a nuestros enunciados e hipótesis (Simons & Masschelein, 2018, p. 59).

Para poder pensar junto a los demás, hay que permanecer con la incomodidad de no saber y darse cuenta de los límites de los propios conocimientos. Cuando no

sabemos algo, la tentación espontánea es recurrir a un conocimiento previo que sea similar, utilizar la heurística o las reglas generales para obtener una respuesta rápida o aplazar la reflexión para pasar a la acción. Esto implica cierta disposición a asumir riesgos y experimentar para todas las partes implicadas.

El *Labo* y PATHES-3 experimentaban con la inversión de un formato educativo clásico y lo cuestionaban. El *Labo* propone un formato de curso sin profesor, una inversión radical de la clase magistral. La ciudad enseña a los estudiantes mediante los paseos y la elaboración de mapas, y luego los estudiantes piensan juntos, sin necesidad de que un profesor les marque lo que deben pensar. PATHES-3 fue una conferencia sin presentaciones individuales, en la que el pensamiento y la presentación se hicieron por grupos, subvirtiendo la jerarquía orador/público y mostrándonos cómo podría ser una conferencia si todos los participantes pudieran hablar, situados en igualdad de condiciones. Esta inversión ayuda a que el pensamiento sea más tangible para los participantes al pedirles que se arriesguen; el formato clásico de la clase magistral puede desencadenar el pensamiento colectivo, pero, de nuevo, es necesario que el profesor y los estudiantes asuman algún riesgo, y esto es algo más difícil de conseguir. En los siglos transcurridos desde la invención de la clase magistral como formato, hemos aprendido a domesticarla mediante planes de clase, diapositivas y notas de clase que minimizan los riesgos que asumimos como educadores.

Dado que la asunción de riesgos es necesaria para promover el pensamiento colectivo, se podrían señalar varias virtudes epistémicas necesarias en este caso, siendo las más importantes la humildad y la curiosidad intelectual. Estas dos virtudes epistémicas pueden adquirirse y entrenarse, pero no podemos asumir directamente que las personas tienen esas virtudes epistémicas cuando participan en prácticas de estudio. La universidad no se apoya en las virtudes epistémicas preexistentes, sino que crea entornos en los que se facilita el ejercicio de dichas virtudes y quizás contribuye a la formación de las mismas a través de las prácticas de estudio. En este artículo, quiero aclarar hasta qué punto la universidad puede favorecer entornos que llamen a nuestra propensión a pensar, independientemente de lo virtuosos o conocedores que fueran los participantes anteriormente. ¿Existe una forma sistemática de que la universidad consiga hacer reflexionar a sus participantes a través de acuerdos materiales? La respuesta que doy a continuación señala los acuerdos materiales necesarios para instaurar protocolos de atención fluctuante y el entorno afectivo favorecido por los participantes. Dejo abierta la posibilidad de que se necesiten más condiciones para promover el pensamiento colectivo, pero estas dos parecen necesarias y primordiales.

### 3.1 *Protocolos educativos para la atención fluctuante*

Cualquier práctica universitaria puede describirse tanto en términos de sus resultados (por ejemplo, una práctica con vistas al aprendizaje) como en términos de cómo se desarrolla prácticamente, paso a paso; esta última descripción se refiere

a los protocolos que conforman una práctica. Seamos o no conscientes de ello, los protocolos son la espina dorsal de las prácticas educativas universitarias y, sin embargo, en la investigación educativa no solemos utilizar este término para describir lo que ocurre en la educación debido a la abrumadora atención que se presta a los resultados deseados. Los protocolos se utilizan sobre todo en las disciplinas técnicas en las que intervienen actores no humanos, como las redes informáticas, o en las prácticas médicas, y en la investigación cualitativa (Jacob & Furgerson, 2012). Un protocolo es una secuencia que describe las reglas para llevar a cabo una práctica y el orden de los pasos. Según la definición de Masschelein, "un protocolo contiene algunos principios o reglas y también requiere una cierta disciplina física y mental" (Masschelein, 2019, p. 200), por lo que la disciplina física y mental estaba destinada específicamente a captar la naturaleza educativa de este protocolo. Todas las prácticas educativas se componen en gran medida de protocolos (algunos asumidos tácitamente por los participantes), pero lo que hace únicas a las prácticas universitarias es que sus protocolos educativos consisten en mantener la atención. Sin la atención, es difícil imaginar cómo sería una experiencia educativa; sin embargo, la forma en que facilitamos la atención en diversas prácticas educativas depende en gran medida de los protocolos.

Conceptualizo la atención como un bien interno de las prácticas educativas. Los bienes internos, siguiendo la teoría de la práctica de Alasdair MacIntyre, son lo que resulta esencial para realizar una actividad y alcanzar niveles de excelencia en esa práctica: "Los bienes internos no deben estar subordinados a los externos, sino estos a los primeros" (Keat, 2008, p. 245). Como se ha mencionado anteriormente, una perspectiva educativa implica tomar las prácticas educativas como experiencias valiosas en sí mismas, pero esto solo puede ocurrir cuando los actores persiguen los bienes internos de la práctica. Si nos centramos en los protocolos instaurados en las prácticas universitarias, la cuestión central es ¿qué tipo de atención debemos promover en la universidad? No todos los tipos de atención que surgen en las prácticas educativas son iguales. Según la teoría de Katherine Hayles, las dos formas principales de atención son la atención profunda y la hiperatención. La atención profunda se experimenta cuando nos concentramos en una tarea a la vez: "La atención profunda... se caracteriza por concentrarse en un solo objeto durante largos periodos (por ejemplo, una novela de Dickens), ignorando los estímulos externos mientras se está ocupado, prefiriendo un solo flujo de información y teniendo una alta tolerancia a los tiempos de concentración largos" (Hayles, 2007, p. 187). Por el contrario, la hiperatención es una "atención [que] sobresale en la negociación de entornos que cambian rápidamente en los que múltiples focos compiten por la atención" (*op. cit.*, p. 188). Hayles argumentó que, desde una perspectiva evolutiva, la hiperatención es más antigua que la atención profunda porque los primeros humanos necesitaban estar alerta ante peligros constantes. En cambio, la atención profunda es "un lujo relativo" (*op. cit.*, p. 188) de las civilizaciones desarrolladas que pueden permitirse crear entornos para concentrarse en una sola cosa a la vez.



Basándome en la distinción de Hayles entre los modos de atención, planteo la hipótesis de que la atención que se experimenta durante las prácticas universitarias es una atención profunda que se experimenta al cambiar de medio mientras nos centramos en un tema o pensamiento. Llamo a este modo atención fluctuante y, aunque pueda parecer que es un modo de hiperatención (debido al constante cambio), sostengo que es atención profunda con otra apariencia. La atención fluctuante es una atención profunda que sigue el mismo pensamiento a través de múltiples instancias mediáticas, a veces entrando en la ensoñación pero sin buscar la excitación o el cambio de tema. Para ilustrar cómo es esta atención y cómo los protocolos facilitan su trabajo, volveré a los tres ejemplos anteriores como casos ejemplares de atención fluctuante promovida a través de protocolos educativos.

La clase magistral puede describirse como una serie de protocolos para mantener la atención centrada en lo que ocurre en el aula: hay reglas implícitas para guardar silencio, para sentarse, para tomar notas y para hacer preguntas o interrumpir. También hay reglas integradas en la arquitectura de las aulas que atraen la mirada de los estudiantes hacia el profesor y la pizarra, manteniendo su atención centrada en un punto. Los protocolos de la clase magistral pueden escribirse como una serie de "deberes" que no se enuncian explícitamente hasta que alguien se excede y hace otra cosa: hay que escuchar con atención, hay que tomar notas, hay que mirar la pizarra o las diapositivas cuando el profesor las señala, no hay que perturbar la concentración de los compañeros, etc. Las tutorías o los seminarios se componen de protocolos de atención similares, pero esta vez, en lugar de apoyar principalmente la escucha, el objetivo primordial es promover el diálogo entre los participantes. Como práctica educativa no estándar, el *Labo* hizo una lista de todos sus protocolos destinados a los estudiantes. Durante las expediciones *Labo*, se anima a los estudiantes a percibir el mundo que les rodea a través de todos sus sentidos, es decir, a estar presentes en el momento (lo que implica una regla especial para no utilizar sus teléfonos), y luego, a transponerlo en mapas, visualizarlo e interpretarlo en conversaciones reunidos en torno a los mapas. Los protocolos de PATHES-3 consistían en la lectura silenciosa, la toma de notas, el debate conjunto y la elaboración de mapas. Estos protocolos se impusieron por la forma en que se estructuró el tiempo, permitiendo amplias discusiones y tiempo abierto para pensar mientras se elaboraba el mapa conceptual.

Los protocolos empleados durante las prácticas educativas en la universidad mantienen la atención del estudiante, pero no están pensados para crear una atención ininterrumpida, fija en un punto. En este tipo de atención radica la principal diferencia entre las prácticas escolares y las universitarias: la escuela pide a los estudiantes que escuchen y presten atención constante, mientras que la universidad pide a los estudiantes que piensen; la diferencia entre ambas radica en la modulación de esta atención. La atención en la universidad no puede ser una concentración continua



en el asunto que se está tratando, ni tampoco puede ser meramente pasiva (como tratar de entender solo las palabras del orador). Por el contrario, en la universidad, esta atención es activa, interroga a las palabras y saca sus propias conclusiones. Esto significa que la atención debe fluctuar entre las orientaciones autodirigidas y las dirigidas a los demás<sup>8</sup>. Cuando solo prestamos atención a nuestros propios pensamientos mientras estudiamos, corremos el riesgo de volvernos ensimismados y, en última instancia, insensibles al mundo, ya que este desafía nuestros modos de pensar sobre él. El estudio comienza enfáticamente con una postura de "no sé" y, para llegar a ella, necesitamos ser desafiados por el mundo, ya que no encaja nítidamente en nuestros modelos conceptuales. Cuando solo prestamos atención a lo que dicen los demás (como es el caso de la absorción pasiva de la información), corremos el riesgo de darlo todo por sentado y quedar inmersos en el pensamiento de los demás hasta el punto de que nuestro pensamiento no pueda despegar. De ahí que la fluctuación de la atención entre lo que dicen y hacen los demás y lo que pensamos nosotros mismos deba cambiar constantemente. Normalmente, esto se consigue en la universidad principalmente a través de la práctica de la toma de notas: cuando los estudiantes toman apuntes en un seminario o una clase magistral, no transcriben literalmente lo que escuchan, sino que también lo procesan y transforman las palabras en función de su interpretación, y lo que se escribe es una combinación de lo que otros piensan y lo que uno piensa (Marin & Sturm, 2021), un pensamiento híbrido que es colectivo por su propia naturaleza.

### 3.2. *El desplazamiento mediático como condición material de la atención fluctuante*

En otro lugar he teorizado que la forma distintiva en que las prácticas universitarias hacen posible esta fluctuación de la atención es empleando los medios de determinadas maneras, a través de lo que he llamado *desplazamiento mediático* (Marin, 2021). El desplazamiento mediático es un protocolo que consiste en cambiar constantemente de medio, sin permitir que ningún medio domine la experiencia de estudio. El medio es el soporte de lo que nos hace pensar, y también el soporte del objeto de estudio, pero no debe absorber ineludiblemente nuestra atención, por ejemplo, del modo en que el cine centra nuestra atención en la gran pantalla, haciendo difícil apartar nuestra atención de ella. A la luz de esta idea de que un medio captura el pensamiento y da estructura a nuestro pensamiento (véase Flusser, 2000 para una teoría de los medios como estructuradores del pensamiento), existe la necesidad de poder pensar más allá del orden impuesto por un medio. Inspirándome en la técnica de Vilém Flusser de las traducciones repetidas como transcodificación del pensamiento (Flusser, 2011), por la que la estructura de una

8. Aunque empleo palabras como "externo" e "interno", no presupongo un teatro cartesiano de la mente, un lugar en nuestras mentes desconectado del mundo. Más bien, estas palabras deben entenderse como vectores dirigidos: medios internos dirigidos hacia el yo, y externos dirigidos hacia los demás.

lengua se neutraliza mediante la traducción a una lengua posterior, he planteado la hipótesis de que en la universidad se alcanza un efecto similar mediante el uso repetido de diversos medios, o lo que he denominado desplazamiento mediático:

El desplazamiento mediático en la universidad está constituido por un doble movimiento: un objeto de estudio codificado en alguna forma mediática (ya sea un texto, una imagen, un sonido) llama nuestra atención, pero no se le deja que ocupe el centro del escenario. Es desplazado inmediatamente a la periferia por otro medio, convirtiéndose así en un pretexto para pensar. (...) La voz del profesor desplaza el texto, la mirada del estudiante desplaza la voz, la mano que escribe desplaza el texto y la voz, y luego el texto vuelve a ser leído y comentado desplazando la voz y la escritura, y así sucesivamente, en interminables movimientos circulares de desplazamiento (Marin, 2021, p. 52).

Las prácticas universitarias consiguen subvertir cada medio cambiando alternativamente de medio durante la misma práctica. En el *Labo*, el medio era la propia ciudad. Al mismo tiempo, el protocolo del paseo era la lente que permitía estudiarla metódicamente, apegarse y desprenderse de ella (Masschelein, 2010), es decir, apegarse mientras se pasea y desprenderse mientras se elabora el mapa y se comenta. En los protocolos del estudio PATHES-3, la atención fluctuante se aseguraba mediante la diagramación visual, la toma de notas en los márgenes del cuadernillo y el debate en grupo. El desplazamiento mediático se produjo entre el cuadernillo, la toma de notas, la pizarra y las conversaciones.

¿Podemos encontrar un desplazamiento mediático en las prácticas universitarias en línea? A primera vista, esto parece posible. Los protocolos de desplazamiento mediático en la universidad clásica utilizan una variedad de medios (texto, discurso, diapositivas, vídeos, objetos materiales); por lo tanto, no es necesario un determinado medio para promulgar la atención fluctuante, sino solo una variedad de medios. Así, el desplazamiento mediático en la universidad en línea parece factible cuando los protocolos aseguran una variedad de atención fluctuante entre lo que se da (la materia de estudio) y lo que se piensa. Esto es lo que ocurre con las clases magistrales por vídeo transmitidas en línea, en las que los estudiantes pueden cambiar sin problemas entre pestañas y pausar el vídeo o ralentizarlo, cambiar de pestaña para tomar notas o hacer preguntas en el chat si la clase magistral se transmite en directo. Sin embargo, es demasiado fácil apartarse del vídeo. Los estudiantes tienen la tentación de distraerse consultando su correo electrónico, chateando con sus amigos y volviendo de vez en cuando a la experiencia educativa. Si bien la atención de los estudiantes en línea fluctúa entre la experiencia educativa y otra cosa, esa otra cosa no es necesariamente su propio pensamiento, sino más bien algo externo que actúa la mayoría de las veces como una distracción. Precisamente porque hay tantas cosas que podemos hacer en la pantalla digital, ya que se pueden ejecutar diversas aplicaciones simultáneamente, parece que no hay espacio para recoger nuestros propios pensamientos y estar con nosotros mismos. Los nuevos movimientos hacia el minimalismo digital ilustran cómo aquellos que quieren pensar por sí mismos

elegirán sistemáticamente apagar sus ordenadores y teléfonos (Newport, 2019). La principal cuestión problemática sobre la pantalla digital que dirige nuestra atención sin descanso fue teorizada por Agamben (2017) como una falta de potencialidad: mientras que una página en blanco es un lugar para descansar nuestros ojos e imaginar palabras potenciales, la pantalla digital está siempre llena de signos. La pantalla digital está siempre llena "siempre ya poseída por una infinidad de iconos, barras de herramientas, enlaces, ventanas, etc." (Lewis & Alirezabeigi, 2018) lo que hace que cualquier experiencia de potencialidad (o "vacío" como dicen Lewis y Alirezabeigi) sea difícil de conseguir en la práctica. Sin potencialidad, no hay pensamiento, como nos recuerda Agamben (2017).

Cuando estamos en línea, nos sacan sistemáticamente de nuestros pensamientos mientras navegamos sin sentido por internet, dejando que nuestra atención sea acaparada por otras actividades no educativas, desplazándonos por vídeos e imágenes. En este carrusel de dispositivos que dirigen la atención, la experiencia educativa que se ofrece en la pantalla tiene que competir injustamente por nuestra atención con otras distracciones (Aaron & Lipton, 2018). Sin embargo, esto es un problema ya que las experiencias educativas mientras se estudia deben permitir pausas para pensar. Los estudiantes necesitan tomar distancia de los estímulos que atraen la atención y replegarse sobre sí mismos durante un breve tiempo. Cuando los usuarios de internet no pueden soportar la incomodidad de pensar, pueden empezar a cambiar de pestaña o de aplicación, buscando información relacionada con el tema, como si más información les diera un descanso de la tarea de pensar. La huida del pensamiento a través de las distracciones digitales está al alcance de cualquiera, y se necesita mucha autodisciplina para permanecer con la incomodidad del pensamiento.

En gran medida, se podría argumentar que todavía no tenemos los hábitos mentales que permiten una postura neutral hacia la pantalla digital para que otros medios puedan desplazarla, mientras que sí tenemos estos hábitos con los medios en papel. Los hábitos que requiere la lectura (como sentarse quieto y prestar atención a un pequeño cuadrado de papel, seguir las líneas con los ojos) se han desarrollado a lo largo de siglos de práctica. La pantalla digital es demasiado nueva para nosotros, lo que dificulta su integración en los protocolos de atención propios de la universidad. Esto lo indica el hecho de que la distracción digital era un fenómeno observado mucho antes de la universidad en línea, con el mero uso de internet y las tecnologías de la comunicación en la universidad. Cuando los estudiantes llevaban sus ordenadores portátiles al aula y se dedicaban a hacer varias cosas a la vez mientras fingían tomar notas sobre la clase magistral, quedaba poco espacio para pensar, incluso si la clase magistral tenía lugar fuera de línea, ya que el carácter de la atención subyacente de la universidad se subvertía digitalmente (Marin, 2021).

Esto significa que tenemos que desarrollar no solo nuevas tecnologías para la educación en línea, sino que también tenemos que entrenar nuestra atención

deliberadamente para la educación en línea pensando en protocolos para permitir que permitan un tipo de atención fluctuante con la pantalla digital.

#### 4. OBSERVACIONES FINALES

Antes del experimento pandémico del cambio en línea para las universidades, existía una tendencia floreciente de investigación sobre la universidad digital y sus prácticas (Friesen & Cressman, 2010). Algunas de estas investigaciones se han centrado en las experiencias colectivas que se han desarrollado en el ámbito digital. Por ejemplo, Hahn y Klein (2019) consiguieron demostrar que múltiples usuarios dispersos físicamente por todo el mundo pueden crear un espacio comunal contribuyendo al mismo objeto mediático, y concluyeron que la pantalla podía entenderse como "un espacio comunal disperso" (Hahn & Klein, 2019, p. 69). En un experimento pedagógico con un MOOC basado en el arte, Nancy Vansieleghem demostró que un objeto digital puede reunir a los estudiantes a su alrededor cuando lo anotan y comentan, promulgando así una práctica colectiva (Vansieleghem, 2019, p. 146). Sobre la base de estos experimentos educativos, se puede concluir que los espacios comunales digitales en los que se puede experimentar el estudio colectivo son posibles y se pueden diseñar deliberadamente. Esto nos da cierta esperanza para futuras instancias de la universidad en línea, pero esta esperanza debe ser moderada por la comprensión de que los experimentos digitales exitosos con la educación en línea implican años de experimentos, diseño y rediseño, y teorización educativa sobre cómo aprender nuevos hábitos con herramientas digitales que no subviertan nuestra atención.

El repentino cambio a la educación en línea durante la pandemia del coronavirus consistió en apropiarse de plataformas que no estaban diseñadas para la educación y tratar de hacerlas funcionar de alguna manera. Este experimento fue contraproducente, y esto fue visible especialmente en cómo los estudiantes perdieron el control sobre su atención y, en lugar de una atención fluctuante, experimentaron una hiperatención (Hayles 2007) visible a través del cambio constante entre pestañas y aplicaciones, dispersando su atención mientras asistían a las clases en línea (Smith & Schreder, 2020). Aunque existe una diferencia entre la educación en línea asincrónica y sincrónica (o entre la educación digital y la educación en línea), la diferencia parece residir más en el grado de actividad que se exige a los estudiantes y no tanto en la mediación de la pantalla. El diseño de actividades educativas con un componente asincrónico suele implicar que los estudiantes tengan que realizar una acción concreta, como se ha visto también en los experimentos educativos anteriormente mencionados (Vansieleghem *et al.*, 2019). Una de las conclusiones de los estudios empíricos sobre la educación sincrónica en línea fue que los estudiantes podían mantener su atención concentrada con dificultad en las partes de clase magistral, mientras que el trabajo en grupo era mucho más fácil de realizar (Smith & Schreder, 2020, p. 205).

Los experimentos educativos pandémicos nos han demostrado que la educación en línea es posible, pero que es menos probable que conduzca al pensamiento espontáneo. Hay que diseñar el pensamiento colectivo, prestando especial atención al diseño de nuevos protocolos de atención fluctuante que puedan funcionar con las pantallas digitales y de nuevas aplicaciones para las prácticas educativas exclusivamente. Hasta ahora, todos hemos utilizado nuestros teléfonos, tabletas y ordenadores portátiles tanto para actividades educativas como para el ocio y el trabajo. La separación de pestañas en una pantalla no es suficiente para propiciar una separación de contextos necesaria para la aparición del pensamiento. Tal vez, como propuesta de intervención inicial, necesitemos dispositivos separados para acceder a las actividades educativas, dispositivos que no permitan el cambio de pestañas y la multitarea. Un segundo factor a tener en cuenta es garantizar que siempre haya suficientes experiencias sincrónicas en la educación en línea, junto con las asincrónicas, y que estas se realicen con un enfoque de riesgo y vulnerabilidad.

La educación siempre ha implicado, en cierta medida, la realización de una actuación; como señala Goffman (1981), siempre que hablamos delante de otros, representamos una persona académica, aunque esta actuación no suele percibirse como alienante porque todos los asistentes están reunidos en la misma sala, físicamente. Cuando las pantallas digitales separan a los asistentes, de repente, esta actuación se hace más visible en su artificialidad. Para compensar esta distancia que aleja, tanto los profesores como los estudiantes deben ser más vulnerables y espontáneos, asumir más riesgos en su pensamiento, por ejemplo, hablando más a menudo. Esto implicará el desarrollo de nuevas prácticas de autodivulgación y autodisciplina, todo ello desencadenado por el efecto mediador de la pantalla digital. Es alentador pensar que, aunque las prácticas universitarias son centenarias, siguen reinventándose y cambiando su medialidad lentamente (Friesen, 2017). El *Labo* y PATHES-3 fueron ejemplos vivos de prácticas educativas exitosas inventadas hace pocos años y lograron activar el pensamiento colectivo de forma sistemática y hacer que las experiencias de estudiar juntos volvieran a ser emocionantes. La educación en línea necesita de una inquietud similar para experimentar con los formatos educativos con vistas a desencadenar experiencias de pensamiento para los estudiantes. Sea como sea, la educación en línea nos exige repensar nuestros hábitos cognitivos desarrollados a través de las prácticas de educación presencial y dar el salto hacia el desarrollo de nuevas prácticas y hábitos para el mundo en línea. Impartir educación en línea transponiendo las prácticas tradicionales en la pantalla no será suficiente a menos que empecemos a diseñar protocolos y medios centrados explícitamente en el pensamiento colectivo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aaron, L. S., & Lipton, T. (2018). Digital Distraction: Shedding Light on the 21st-Century College Classroom. *Journal of Educational Technology Systems*, 46, 363–378. <https://doi.org/10.1177/0047239517736876>

- Agamben, G. (2017). *The fire and the tale*. (Lorenzo Chiesa, Transl.) (Meridian. Crossing aesthetics, Vol. 261). Stanford University Press.
- Bowen, W. G. (2013). *Higher education in the digital age*. Princeton University Press.
- Custers, B., & Magalhães, A. M. (2021). Problematising 'education' in the Modernisation Agenda for Higher Education: The onset of language(s) of education. *European Educational Research Journal*,. <https://doi.org/10.1177/147490412111047334>
- Flusser, V. (2000). *Towards a philosophy of photography*. (Anthony Mathews, Trans.).
- Flusser, V. (2011). *Does writing have a future?* (Nancy Ann Roth, Trans.). *Electronic mediations: v. 33*. University of Minnesota Press.
- Friesen, N. (2017). *The textbook and the lecture: Education in the age of new media* (Tech. edu). Johns Hopkins University Press.
- Friesen, N., & Cressman, D. (2010). Media Theory, Education and the University: A Response to Kittler's History of the University as a Media System. *Canadian Journal of Media Studies*. 7(1). [https://www.academia.edu/2817870/Media\\_Theory\\_Education\\_and\\_the\\_University\\_A\\_Response\\_to\\_Kittler\\_s\\_History\\_of\\_the\\_University\\_as\\_a\\_Media\\_System](https://www.academia.edu/2817870/Media_Theory_Education_and_the_University_A_Response_to_Kittler_s_History_of_the_University_as_a_Media_System)
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Blackwell.
- Hahn, A., & Klein, K. (2019). Beyond the Screen: Hatsune Miku in the Context of Post-Digital Culture. In N. Vansieleghem, J. Vlieghe, & M. Zahn (Eds.), *Education in the age of the screen: Possibilities and transformations in technology* (pp. 68–79). Routledge.
- Hayles, N. K. (2007). Hyper and deep attention: The generational divide in cognitive modes. *Profession*, 187–199. <https://www.jstor.org/stable/25595866>
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, Friday, March 27, <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2017). *Manifesto for a post-critical pedagogy*. Punctum Books.
- Humboldt, W. v. (1810). *On the Internal and External Organization of the Higher Scientific Institutions in Berlin*. German History in Documents and Images (GHDI). [http://german-historydocs.ghi-dc.org/sub\\_document.cfm?document\\_id=3642](http://german-historydocs.ghi-dc.org/sub_document.cfm?document_id=3642)
- Illich, I. (1993). *In the vineyard of the text: A commentary to Hugh's Didascalicon* (Pbk. ed). University of Chicago Press.
- Jacob, S. A., & Furgerson, S. P. (2012). Writing interview protocols and conducting interviews: tips for students new to the field of qualitative research. *The Qualitative Report*, 17(6), 1-10. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR17/jacob.pdf>
- Janis, I. L. (2008). Groupthink. *IEEE Engineering Management Review*, 36(1), 36 <https://doi.org/10.1109/emr.2008.4490137>
- Keat, R. (2008). Ethics, Markets, and MacIntyre. *Analyse & Kritik*, 30(1), 243–257. <https://doi.org/10.1515/auk-2008-0115>
- Kimball, L. (2002). Managing Distance Learning: New Challenges for Faculty. In: R. Hazemi, S. Hailes (Eds.), *The Digital University -Building a Learning Community* (pp. 27-40). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4471-0167-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4471-0167-3_3)

- Kleist, H. (1951 -1805-). On the Gradual Construction of Thoughts during Speech. (Michael Hamburger transl.). *German Life and Letters*, 5, 42–46. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0483.1951.tb01029.x>
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking university teaching: A framework for the effective use of learning technologies* Routledge. 2nd ed.
- Lewin, D. (2016). The Pharmakon of Educational Technology: The Disruptive Power of Attention in Education. *Studies in Philosophy and Education*, 35(3), 251–265. <https://doi.org/10.1007/s11217-016-9518-3>
- Lewis, T. E., & Alirezabeigi, S. (2018). Studying with the Internet: Giorgio Agamben, Education, and New Digital Technologies. *Studies in Philosophy and Education*, 37, 553–566. <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9614-7>
- Marin, L. (2021). *On the possibility of a digital university. Thinking and mediatic displacement at the university (Springer Briefs in Education)*. Springer.
- Marin, L., & Sturm, S. (2021). 'Why aren't you taking any notes?' On note-taking as a collective gesture. *Educational Philosophy and Theory*, 53(13), 1399–1406. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1744131>.
- Masschelein, J. (2010). E-ducing the gaze: the idea of a poor pedagogy. *Ethics and Education*, 5, 43–53. <https://doi.org/10.1080/17449641003590621>
- Masschelein, J. (2019). Turning a City into a Milieu of Study: University Pedagogy as "Frontline". *Educational Theory*, 69(2), 185–203. <https://doi.org/10.1111/edth.12365>
- Masschelein, J., & Simons, M. (2009). From Active Citizenship to World Citizenship: A proposal for a world university. *European Educational Research Journal*, 8(2), 236–248. <https://doi.org/10.2304/eej.2009.8.2.236>
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). The University in the Ears of its Students: On the Power, Architecture and Technology of University Lectures. In N. Ricken, H.-C. Koller, & E. Keiner (Eds.), *Die Idee der Universität-revisited* (pp. 173–192). Springer.
- Newport, C. (2019). *Digital minimalism: Choosing a focused life in a noisy world*. Penguin.
- Schildermans, H., Simons, M., & Masschelein, J. (2019). The Adventure of Study: Thinking with Artifices in a Palestinian Experimental University. *Ethics and education*, 14(2), 184–197. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1587680>
- Schildermans, H. (2021). *Experiments in decolonising the university: Towards an ecology of study*. Bloomsbury Academic.
- Simons, M., & Elen, J. (2007). The 'research–teaching nexus' and 'education through research': An exploration of ambivalences. *Studies in Higher Education*, 32, 617–631 <https://doi.org/10.1080/03075070701573781>
- Simons, M., & Masschelein, J. (2018). Universitas Studii. In Laboratory for Society and Education (Ed.), *Sketching a place for education in times of learning* (pp. 55–60). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-76920-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-76920-2_4)
- Smith, J., & Schreder, K. (2020). Are they paying attention, or are they shoe-shopping? Evidence from online learning. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 5(1), 200–209. <https://doi.org/10.32674/jimpe.v5i1.2643>



- Swillens, V., & Vlieghe, J. (2020). Finding Soil in an Age of Climate Trouble: Designing a New Compass for Education with Arendt and Latour. *Journal of Philosophy of Education*, 54, 1019–1031. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12462>
- Vansieleghem, N. (2019). Scholastic practices in digital education. In N. Vansieleghem, J. Vlieghe, & M. Zahn (Eds.), *Education in the age of the screen: Possibilities and transformations in technology* (pp. 140–157). Routledge.
- Vansieleghem, N., Vlieghe, J., & Zahn, M. (Eds.). (2019). *Education in the age of the screen: Possibilities and transformations in technology*. Routledge.
- Vlieghe, J. (2014). Education in an Age of Digital Technologies. *Philosophy & Technology*, 27(4), 519–537. <https://doi.org/10.1007/s13347-013-0131-x>



## **ASKING MORE FROM THE ONLINE UNIVERSITY. CAN WE THINK TOGETHER WHILE SEPARATED BY A SCREEN?<sup>1</sup>**

*Pedir más a la Universidad en línea. ¿Podemos pensar juntos estando separados por una pantalla?*

Lavinia MARIN  
*Delft University of Technology. Netherlands.*  
*Katholieke Universiteit Leuven. Belgium.*  
*L.Marin@tudelft.nl*  
*<https://orcid.org/0000-0002-8283-947X>*

Date of receipt: 30/11/2021  
Date accepted: 27/01/2022  
Date of online publication: 01/07/2022

**How to cite this article:** Marin, L. (2022). Asking more from the online university. Can we think together while separated by a screen? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 87-108. <https://doi.org/10.14201/teri.27848>

### ABSTRACT

The switch to online education that occurred during the Corona pandemic brought to the fore questions about the value and desirability of a fully online university. This article explores to what extent is a fully online university desirable from an educational perspective, whereby education is seen as a valuable

1. Funding information: This project has received funding from the *European Union's Horizon 2020* research and innovation programme under the *Marie Skłodowska-Curie* grant agreement No 707404. The opinions expressed in this document reflect only the author's view. The European Commission is not responsible for any use that may be made of the information it contains.

experience taken in itself, regardless of its output. I start from the hypothesis that a fundamental dimension of study practices at the university is the experience of collective thinking triggered by specific material and social arrangements. I proceed to describe material conditions for triggering thinking in terms of what I call mediatic displacement, which is a way of integrating media into educational practices that enables a fluctuating type of attention. The paper concludes by arguing that we need to develop new technologies for online education and train our attention deliberately for online environments by establishing new protocols for dealing with the digital scattering of attention.

*Keywords:* online university; educational practices; study; collective thinking; mediatic displacement.

## RESUMEN

El cambio a la educación en línea que se produjo durante la pandemia del coronavirus puso en primer plano las preguntas sobre el valor y la conveniencia de una universidad totalmente en línea. Este artículo explora hasta qué punto es deseable una universidad totalmente en línea desde una perspectiva educativa, en la que la educación se considera una experiencia valiosa tomada en sí misma, independientemente de su resultado. Parto de la hipótesis de que una dimensión fundamental de las prácticas de estudio en la universidad es la experiencia del pensamiento colectivo desencadenado por acuerdos materiales y sociales específicos. Procedo a describir las condiciones materiales para desencadenar el pensamiento en términos de lo que llamo desplazamiento mediático, que es una forma de integrar los medios en las prácticas educativas que permite un tipo de atención fluctuante. El artículo concluye argumentando que necesitamos desarrollar nuevas tecnologías para la educación en línea y entrenar nuestra atención deliberadamente para los entornos en línea estableciendo nuevos protocolos para tratar la dispersión digital de la atención.

*Palabras clave:* universidad en línea; prácticas educativas; estudio; pensamiento colectivo; desplazamiento mediático.

## 1. INTRODUCTION: AN EDUCATIONAL APPROACH TO THE ONLINE UNIVERSITY

During the COVID-19 pandemic, various attempts at transitioning university classes to the online environment confronted us with the realisation of how difficult it is to enact an online university as a complete replacement for the physical university. Some wondered if an online university is desirable after all, drawing on previous discussions on the digital university<sup>2</sup>. However, it is unfair to draw such conclusions since the pandemic experiment of the online university was a survival solution, temporary at best. As Hodges and colleagues (2020) pointed out, we should abstain from concluding about the capabilities of online education from the emergency situation of remote online teaching that happened during the pandemic. However, after everyone got a first-hand experience of online teaching in the previous year, a question has been opened up: can an online university replace the physical university, and is this a desirable goal after all? To answer this, we must first clarify what we are after with an online university from an educational perspective.

It seems, at first sight, that we are currently in a good place to answer this question, given the extent of existing research on digital universities. For at least a decade before the Corona pandemic, the 'digital university' was a recurring trope in policy discourse on higher education. The 'digital university' discourse construed it as a desirable goal for policymakers and university administrators

2. In this article I distinguish 'digital university' from the 'online university' and will focus predominantly on the online form. The digital university is a distance university that uses digital media instead of paper (e.g. ebooks, pdf documents, digital quizzes, pre-recorded lectures, etc), meaning that an entire curriculum could be fitted on a CD or memory stick and given to students to access it fully offline. While the digital university can make use of the Internet connectivity and deliver its courses in real time, this is not strictly needed; a digital university can be, in principle, a fully asynchronous university. One paradigmatic example of a digital university are the MOOCs (massive open online courses) which are set up in such a way that students can take the courses and solve the exams at different times, at their own pace. By contrast, in the online university, lectures and seminars are delivered as much as possible in real time, for example through videoconferencing platforms - as seen in the higher education's responses to the COVID-19 lockdowns. Even if the lectures may be pre-recorded, the students get some tutorial or interactive sessions which happen in real time so that they can discuss these (the so called flipped-classroom model was used heavily in the online education). The digital university was meant to work as stand-alone, as a package of information and instructions that, once received by the student, do not usually need any more input from the teachers. Meanwhile, the online university can survive only because students and teachers are tethered to the Internet, usually at the same time, from different spaces. The digital and the online university have a commonality in terms of mediation: both are accessed through a digital screen- be it of a phone, laptop or tablet, but their protocols are somewhat different. Thus, while the digital mediation is the same, the educational practices and the assumptions of what makes education are strikingly different. The digital university proponents assume that long-distance education counts as a complete education, while the online university proponents assume that there is always a need for contact between students and instructors, even if it is mediated by Internet technologies and digital screens.

(Bowen, 2013), part of a broader rhetorical move of modernising the universities by giving them a digital appendage<sup>3</sup>. Notwithstanding pandemics, there are many reasons why a digital university might be desirable. Some have to do with increasing the student base or offering more inclusive services to disabled students. Furthermore, there has been a lot of research in the last decades about the effectiveness of online learning, measuring how well online students perform while compared with offline cohorts (Kimball, 2002). However, the discourse on digital university seems to assume that the goal of university education is primarily about learning (Lewin, 2016); hence the metrics used to measure the success revolves around the student's remembering of things learned and their skills acquisition. While I acknowledge that learning is an important part of university life, often used as a primary justification for the societal role of universities, in this article, I will take *an educational perspective* (Masschelein & Simons, 2013, p. 173) on the online university. An educational perspective is an approach that conceptualises university practices as worthwhile of being done in themselves, implicitly taking a distance from functional approaches<sup>4</sup> that conceive the university as primarily conducive to goods outside itself. An educational approach sees the value of educational practices as being experiences worthwhile having in themselves and is almost identical with a post-critical approach to education (Hodgson *et al.*, 2017, p. 17).

The possibility of having a digital education has been tackled already from an educational perspective by Vlieghe (2014), who showed that there are conceptual foundations in the work of Agamben and Stiegler that allow us to envision an educational use of digital technologies. Starting from this conceptual groundwork but going more into a normative direction, I want to look particularly at the kinds of experiences that online university practices give rise to and ask whether and how one can find meaning in these. Based on the educational approach, I inquire what the experiential conditions an online university should minimally provide to keep its educational form intact. This is a normative question whose answer implies a clear stance on what is valuable about university education and what needs to be kept in the transition to the online university, namely the distinctive experiences students have while studying at the university. All forms of education give rise to distinctive experiences, but the university's characteristic feature is the

3. For a comprehensive discussion of the discourse on the modernisation of higher education, see Custers & Magalhães, 2021.

4. Such functionalist approaches are, for example, sociological or economic ones which treasure the university insofar as it creates a uniform culture or contributes to the creating of a mass of knowledge workers, highly skilled.

felt experience of collective thinking<sup>5</sup>. Thus, the question of whether the online university can instantiate the same educational form as the physical university is narrowed down to inquiring about the experiences of collective thinking. To my knowledge, this question has not yet been asked in the online university scholarship, yet it is fundamental if we are considering online universities as a serious alternative to the physical ones.

Collective thinking at the university has been described as an event where thinking becomes real for those present who then become compelled to study it (Simons & Masschelein, 2018, p. 59). The collective aspect of thinking is not about a shared mental state that all participants experience at the same time (similar to emotional contagion in a group). Rather it is about the compelling effect of educational practices which make us think anew about a topic. The thoughts and conclusions we arrive at may be different, although there will be some alignment if we discuss what we think, ultimately. Whenever we enter into a situation of study, a topic that previously used to be indifferent to us suddenly becomes a matter of concern (Masschelein & Simons, 2009, p. 240), entailing that reverting to previous knowledge to solve this new problem is not enough, we must do some effort ourselves. The commonality of collective thinking is about instating something akin to an electromagnetic field that orients all subjects towards an issue of concern with such force that thinking cannot be avoided.

Collective thinking is intertwined with studying: something makes us think and, because we realise that we do not understand it enough, we need to study it further. Study practices have the effect of drawing us out of our own interests and patterns while placing in front of us a topic on which we must reflect urgently. The collective aspect is instantiated by the felt need to think, not by the conclusions of this reflection. Individual thinking and the collective one are similar up a point since, while we are alone, something can make us think - a book, a movie, a lived experience - yet the distinctive mark of the university is that it can make people think together about a common theme which becomes a matter of concern for all those involved (Schildermans *et al.*, 2019; Swillens & Vlieghe, 2020; Schildermans, 2021). When something makes us think together while studying it, this is a sign that the boundaries between the world and education have been erased, and then the world becomes an educational opportunity. This focus on collective thinking at the university helps narrow the initial question into the following: what conditions are needed to enact collective thinking at a university? First, we need to look at how the classical university enacts thinking through its practices.

5. What I call 'collective thinking' is described by Masschelein and Simons as 'public thinking' (Masschelein and Simons 2013, p. 174) but I prefer the word 'collective' to designate the felt experience of thinking together, whereas they use the word 'public' to discuss the political implications of such thought and the formation of the public as an entity.

## 2. THREE EXEMPLARY INSTANCES OF THINKING AT THE UNIVERSITY

Next, I will describe how thinking at the university emerges as a form of collective thinking while studying. To illustrate this experience, I will use three pedagogical practices at the university: a traditional one - the lecture, and two very new experimental practices: the Labo and the PATHES-3 study groups. By elucidating how thinking emerges in these three instances, we will be closer to understanding what conditions make the experience of collective thinking possible and even trigger it, and hence we will have a point of comparison with the online educational practices.

### 2.1. *The lecture*

Standard academic lectures at the university do not appear to be, *prima facie*, sites for thinking. The academic lecture has been described as a passive method for knowledge transmission with appalling results, begging the question of why this practice is still around (Laurillard, 2002). Conceiving the lecture as a means for knowledge transmission should indeed pose a problem for lecturing: why should we want to hear someone *speak* to us about the same kind of information that we can *read* much faster? Yet, learning is not the main aspect of the lecture, nor why we value it. From an educational perspective, which is about seeing the educational act as valuable of being experience in itself regardless of its outputs, one should ask what is unique about the lecture as a felt experience worthwhile in itself? Following Masschelein and Simons (2013), this valuable aspect lies in the unique ability of the lecturing as a pedagogical form to gather people around a shared matter of concern and thus make them think about it.

Thinking experienced in the lecture could be conceived as a solitary event up to a point: the lecturer speaking in front of the classroom can get sudden sparks of inspiration from seeing the faces of the students in disbelief or frowning as the presence of students acts as a catalyst for brainstorming by triggering successive explanations and reformulations, as explained by Kleist in a famous essay:

The human face confronting a speaker is an extraordinary source of inspiration to him and a glance which informs us that a thought we have only half expressed has already been grasped often saves us the trouble of expressing all the remaining half. I believe that, at the moment when he opened his mouth, many a great orator did not know what he was going to say (Kleist, 1951 -1805-, p. 43).

But this is not yet a collective thinking experience; rather, it is individual thinking supported by a collective, similar to improvisational theatre and political speeches that need some kind of audience. Collective thinking is somewhat different and has the distinctive features that both the audience and the lecturer are turned into students, or as Simons and Elen put it, "the student at the university is not a pupil,

but someone who participates in academic enquiry" (Simons & Elen, 2007, p. 624), namely the student and the lecturer are equal in several key moments when they are left without answers, and this compels them to think.

What happens concretely in the lecture to call forth this experience of collective thinking? For the lecturer, a certain risk-taking is needed. The lecturer needs to not follow one's notes or slides too closely. It is in those moments of straying from the notes when the lecturer addresses the audience thinking starts to occur by going into unprepared topics, into making connections and reflections on the spot. Thus, for the lecturer, leaving the pre-established lesson plan and following one's intuition are preconditions for thinking.

Meanwhile, for the students, note-taking experience is fundamental for triggering thinking. In taking notes, the students reshape the lecturer's speech, select what interests them, and rephrase it in their words. We can look at the student's notes as a seismograph of what made them think, as laid down on the page (Marin & Sturm, 2021). In taking notes, the students signal to the lecturer that they are present, following her train of thoughts, being attentive to the matters at hand. When doodling or writing absent-mindedly, students follow their train of thought that takes them out of the lecture hall into their own private space for thoughts. These events can alternate: a student can take notes about the lecture, stay with it, and suddenly steer off into a tangent and zone out of the event. We can easily recognise the moments of collective thinking when students are electrified by the speech and take notes furiously while fully attentive to the matter at hand. Yet, there is something important about the moments of zoning out; these are not uncommon events but are needed for students to focus their attention on those moments that matter truly to them. Zoning out and zoning in, being attentive to the lecturer's words, imagining these words, and then withdrawing in one's own thoughts are rhythmic stages of the lecturing experience that resemble inspiration and expiration. The note-taking is the lifeline of the lecture, ensuring that students return their attention to the present moment from time to time and participate in the collective event.

Strictly speaking, not everything going on in a lecture is about triggering thinking experiences. When an instructor introduces a new topic and explains its components, the students are primarily passive since they cannot do any thinking if they do not grasp the basic concepts. These expository moments are necessary for the lecture because simply by having someone explain these in one's voice and addressing a particular audience, the concepts and theories become alive in a way that would be hard to achieve through reading a text alone<sup>6</sup>. Thus, regular lectures

6. One would consider these moments of explanation and being spoken to as passive learning or knowledge transmission. However, I do not consider this passive learning since students need to "strain to catch what the reader's mouth gives forth" (Illich, 1993, p. 54) and actively participate in the construction of meaning by following the line of explanation and by thinking alongside their instructor.

are not solely thinking together but neither only exposition and explanations of concepts, rather a combination of both. If the lecture is only explanatory and the knowledge is treated as fixed<sup>7</sup>, then it is indistinguishable from a school-like class session. What makes the university lecture distinctive is this possibility of being punctured by moments when students are not merely spoken to but also called to think with the lecturer. These moments need not be frequent, but the possibility of their appearance is important and gives value to the experience of attending a lecture. Before entering a lecture hall, students do not know if it will be thought-provoking or a tedious experience, yet they do know that thinking is a genuine possibility with every lecture.

## 2.2. *The Labo*

The Labo (officially titled "Designing Educational Practices") is an optional course available for the students attending bachelor's and master's programmes in education at KU Leuven. The course aims to explore a city and then map it with the help of the students, following a strict protocol that directs their attention at certain points of interest. Briefly summarised, the students travel together to a new city (such as Athens, Charleroi, Barcelona, Leuven, etc.) and then walk alone or in pairs on a random path - always the same - taking note of certain parameters of what they see (stray dogs, empty shops, gas stations, graffiti). In the evenings, the students are reunited and add the things they found throughout the day on a map. Developed by Jan Masschelein together with an educational team and refined throughout years, the protocol enables students to learn to see (again) a city and experience it through their five senses by immersing themselves in an experience of the city and staying with this experience for hours, per the duration of the walks. The points that need to be recorded by students in their walks are of various kinds:

informal settlements, benches, abandoned buildings, graffiti, and the like, which had developed and changed over the years — in order to focus on the "public." The students talked to people, took photographs, captured smells and sounds, and shared moods. As noted, the paths were arbitrary, crossing the whole of Athens, not translating an intention to visit particular (for example, beautiful or deprived) areas, places, viewpoints, or "zones" (Masschelein, 2019, p. 192).

7. As Humboldt put it, "it is a peculiarity of the higher scientific institutions that they always treat science as a problem that has still not been fully resolved and therefore remain constantly engaged in research, whereas the school deals with and teaches only finished and agreed-upon bits of knowledge." (Humboldt, 1810)



After walking daily through these random paths for a week, the students come to see the city in a different light, beyond the touristy façade and official advertising. Through such a simple yet rigorous procedure of "mapping, walking, looking, listening, and conversation exercises in various city landscapes all over the world" (op. cit., p. 190), students learn to "sensorially 'situate' thinking" since, in the pedagogical conception of the exercise, "walking and mapping exercises ... are conceived as practices of attention, investigation, and entanglement" (op. cit., p. 191). In other words, students learn to see again and to really experience the city for the first time.

In the Labo course, the thinking is triggered by practices that allow students to pay attention to the things they would not normally see (a big part of enabling their paying attention is the rule that they cannot use their phones during the day to search for things or check social media, they can only use phones to take pictures to document the points of interest). Thinking is thus triggered first by the heightened attention of being in the moment with one's all senses and then through collective practices of map-making in the evenings and discussing with each other what they saw. Students see, feel and think, but their thinking is grounded in the experiences they had of the city, it is situated thinking. It is not speculative thinking but abstract thinking grounded in actual experiences since the map-making and the discussions allow students to conceptualise the city at a high level of abstraction that does not exclude care and involvement.

University thinking begins by learning to pay attention to a matter of concern, and the Labo is a sophisticated experiment in making attention through protocols designed specifically to require "a certain discipline of mind and body" (op. cit., p. 200) which uses the senses to orient the student's attention to the present moment. Yet, paying attention by itself is not enough by itself to launch us into thinking. The university thinking in the Labo is emerging as a kind of collective thinking - not in the sense that all students maintain the same thought at the same time - meaning that they are concerned by the same issue, which they have conceptualised in the same terms, and which imposes its presence to them equally. When something commands our attention and reflection as a group, we are engaging in collective thinking. This part of the Labo was made possible by the evening discussions in which students aligned or confronted their beliefs about what they saw during the day, and in those discussions, they also singled out the most important normative aspects of the situation at hand (what matters are of concern and what needs further reflection) in a more systematic way. Collective thinking is not groupthink (Janis, 2008), namely a mode of thinking in a group that seeks consensus above the truth and, after arriving at consensus, becomes resistant to its change. Because, during the Labo, while students do think about the same thing from the same perspective, they do so in different ways. We find commonalities among their conclusions, but they reach them independently

(through the walks) and then dialogically (map-making and discussing what they saw with each other). The students are not told what to believe by anyone; they reach some conclusions and then re-enforce these by their colleague's similar experiences. They make sense of the experience together without a teacher telling them how to interpret what they saw. The Labo is an unusual course in the array of courses that education students take at KU Leuven. It is a course that takes a risk by enacting an experiment of attention forming. The Labo acts as a lens to focus this experience of collective thinking enabled through the common paying of attention while walking and map-making. The teaching instructors moderate some reading seminars, and then they guide the protocol for the walking and map-making, but the minimal teaching takes a back seat to the experience of lived map-making. No person teaches anything in this course; rather, the city teaches the students to look and think.

### 2.3. *PATHES-3 study groups*

In the autumn of 2019, the *Philosophy and Theory of Higher Education Society* held its 3rd conference in Leuven (abbreviated here as PATHES-3). The local organisers decided to experiment with a non-standard format and designed a conference made up entirely of study groups. The format was, briefly, this: the 70-80 participants who joined the conference were asked to send an abstract of 1000 words maximum concerning the topic of the conference in that year, namely the issue of study. All the contributions were gathered in a booklet with a special format for print: 2/3 of the page was the text, and the remaining third was a white margin on the page, a space to take handwritten notes. During the conference, the participants were split into 8 study groups, and each group was tasked with elaborating a theme related to the conference's topic. Each group worked in a separate room for one day and a half, holding regular study meetings. First, the group members had some reading time - in which they read the contributions from the booklet and made notes in the margins. Then, the group gathered around a table and started discussing their theme and confronting the findings from the booklet. Finally, based on these discussions, they made a conceptual map with the main issues concerning their theme, research directions, and major questions. The output of each group was a visual concept map. The groups convened on the second day in a plenary, showed their maps to the other groups, presented their main findings, and answered questions from other groups.

PATHES-3 was conceived as a reversal of the usual progression of a conference whereby one comes to the conference with a paper already written, ready to be presented, thus assuming the thinking to have happened before the conference. By choosing the format of the study groups, the conference asked participants to think during the conference, in their study group, while starting from the drafts

published in the booklet as an inspiration. The conference was a success in respect to materialising conditions for thinking, as shown by the participants' feedback explicitly mentioning how it made them think and how unusual this experience had been for them. The format encouraged collective thinking through map-making and discussions, which confronted all participants with the limits of their own interpretation of the readings. This format also presupposed an ethos of equality among participants: PHDs, lecturers, professors, postdocs were speaking to each other on an equal footing, all contributing to the discussion and the map-making. They had all become students (Simons & Masschelein, 2018). The PATHES-3 took a classic format for presenting research - the academic conference- and turned it into an occasion for studying and managed, successfully, to enact collective thinking in all its sessions.

### **3. MEDIATIC CONDITIONS FOR ENACTING THINKING IN UNIVERSITY PRACTICES**

Inspired by the previous examples, we can now draw some conclusions about the material and affective conditions that foster thinking at the university. Collective thinking emerges when students and instructors alike are asked to think about a phenomenon they study. The collective aspect lies not simply in doing it together but in the erasing of the differences between students and teachers: in the moments of thinking, everyone is a student of the topic at hand, seeking to understand and navigating the flow of thoughts stirred by it. Thought equalises those engaged in it. Or, in the words of Simons and Masschelein, we all become students:

Becoming a student means becoming curious about what a text, or any other thing, has to say or makes visible. (...) These are practices – for instance, in a seminar, laboratory, lecture hall – where a text, a graph, an image suddenly starts to raise its own voice, difficult to ignore yet equally difficult to understand, at least when holding to established ways of understanding and looking. It becomes a thing, it becomes real, it interrupts discourses and representations, it causes stuttering and hesitation, it appears as what was not calculated as presenting a possible objection to our statements and hypotheses (Simons & Masschelein, 2018, p. 59).

To be able to think together with others, one needs to stay with the discomfort of not knowing and be sensitive to the limits of one's knowledge. When we do not know something, the spontaneous temptation is to revert to previous knowledge that is somewhat similar, to use heuristics or rules-of-thumb to derive a quick answer or to defer thinking in order to jump into action. This entails some willingness to take risks and experiment for all sides involved.

The Labo and the PATHES-3 were experimenting with reversing a classical educational format and questioning it. The Labo proposes a course format without

a teacher, a radical reversal of the lecture. The city teaches the students through walking and map-making, and then students think together, without needing a teacher to highlight what to think. PATHES-3 was a conference without individual presentations, whereby thinking and presentation were done by groups, subverting the hierarchy speaker/audience and showing us how a conference could look if all participants would get to speak, placed on an equal footing. This reversal helps to make thinking more tangible for the participants by asking them to take a risk; the classical format of the lecture can trigger collective thinking, but, again, some risk taking is needed from the lecturer and the students, and this is somewhat harder to achieve. In the centuries that passed since the invention of the lecture as a format, we have learned to tame it through lesson plans, slides and lecture notes that minimise the risks we take as educators.

Given that risk-taking is needed to enact collective thinking, one could point to several epistemic virtues needed here, the most important being intellectual humility and curiosity. These two epistemic virtues can be acquired and trained, yet we cannot directly assume that people have those epistemic virtues when they participate in study practices. The university does not rely on pre-existing epistemic virtues, but rather it creates environments where such virtues are made easier to exercise and perhaps contribute to the formation of virtues through study practices. In this paper, I want to clarify to what extent can the university enact environments that call forth our propensity to think, regardless of how virtuous or knowledgeable the participants were before. Is there a systematic way in which the university manages to make its participants think through material arrangements? My answer below singles out the material arrangements needed to enact protocols for fluctuating attention and the affective environment enacted by participants. I leave open the possibility that more conditions are needed to enact collective thinking, but these two seem necessary and primary concerns.

### 3.1 *Educational Protocols for fluctuating attention*

Any university practice could be described either in terms of its outcomes (e.g. a practice in view of learning) or in terms of how it unfolds practically, step by step; the latter description is about the protocols that make up a practice. Whether we realise it or not, protocols are the backbone of university educational practices yet, in educational research, we do not frequently use this term to describe what is going on in education because of the overwhelming focus on desired outcomes. Protocols are used most in technical disciplines involving non-human actors such as computer networking, or in medical practices, and in qualitative research (Jacob & Furgerson, 2012). A protocol is a sequence describing the rules for conducting a practice and the order of steps. As defined by Masschelein, "a protocol contains some principles or rules and also requires

a certain discipline of mind and body" (Masschelein, 2019, p. 200), whereby the discipline of mind and body was meant specifically to capture the educational nature of this protocol. All educational practices are made up of protocols largely (some tacitly assumed by participants), yet what makes university practices unique is that their educational protocols are about sustaining attention. Without attention, it is hard to imagine what an educational experience would look like, yet how we facilitate attention in various educational practices depends overwhelmingly on protocols.

I conceptualise attention as an internal good of educational practices. Internal goods, following Alasdair MacIntyre's theory of practice, are what is essential to perform an activity and to achieve standards of excellence in that practice: "internal goods must not be subordinated to external goods, but the latter to the former" (Keat, 2008, p. 245). As mentioned previously, an educational perspective entails taking educational practices as valuable experiences in themselves, but this can only happen when actors are pursuing the internal goods in the practice. If we zoom in on the protocols enacted in university practices, the central question is what kind of attention do we need to enact at the university? Not all kinds of attention emerging in educational practices are equal. As theorised by Katherine Hayles, the two primary forms of attention are deep and hyper attention. Deep attention is experienced when we are focused on one task at a time: "Deep attention ... is characterised by concentrating on a single object for long periods (say, a novel by Dickens), ignoring outside stimuli while so engaged, preferring a single information stream, and having a high tolerance for long focus times" (Hayles, 2007, p. 187). By contrast, hyper attention is an "attention [that] excels at negotiating rapidly changing environments in which multiple foci compete for attention" (op. cit., p. 188). Hayles argued that, from an evolutionary perspective, hyper attention is older than deep attention because the first humans needed to be on the alert for constant dangers. In contrast, deep attention is "a relative luxury" (op. cit., p. 188) of developed civilisations that could afford to create environments for focusing only on one thing at a time.

Based on Hayles' distinction between modes of attention, I hypothesise that the attention experienced during university practices is one of deep attention experienced while switching media while focusing on one topic or thought. I call this mode fluctuating attention and, although it may look as if it is a mode of hyper attention (due to the constant switching), I maintain that it is deep attention in another guise. Fluctuating attention is deep attention that follows the same thought through multiple media instantiations, sometimes going into daydreaming but not seeking excitement or the change of topic. To illustrate what this attention looks like and how protocols facilitate its work, I will go back to the previous three examples as exemplary cases of fluctuating attention enacted through educational protocols.

Lecturing can be described as a series of protocols for keeping the attention focused on what is happening in the lecture hall: there are implicit rules for keeping silent, for sitting down, for taking notes, and for asking questions or interrupting. There are also rules embedded in the architecture of the lecture halls that draw students' gazes to the lecturer and to the blackboard, sustaining their attention focused on one point. The protocols of lecturing can be written down as a series of 'shoulds' that are not stated explicitly until someone trespasses and does something else: one should listen attentively, one should take notes, one should look at the blackboard or the slides when the lecturer is pointing there, one should not disrupt the concentration of one's colleagues, etc. Tutorials or seminars are made up of similar protocols for attention, but this time, instead of being primarily supportive of listening, the enacting of dialogue among participants is a primary goal. As a non-standard educational practice, the Labo made a list of all its protocols meant for the students. During the Labo expeditions, the students are encouraged to perceive the world around them through all their senses - hence to be present in the moment (which entails a special rule for not using their phones), and then, to transpose it into maps, to visualise it, and to interpret it through discussions gathered around the maps. The protocols for PATHES-3 were about silent reading, taking notes, discussing together and map-making. These protocols were enforced by the way in which the time was structured, allowing for ample discussions and open time for thinking while conceptual map-making.

The protocols employed during educational practices at the university sustain the student's attention, but these are not meant to create uninterrupted attention, fixed on one point. In this kind of attention lies the main difference between school practices and university practices: the school asks pupils to listen and pay constant attention, whereas the university asks students to think; the difference between the two lies in the modulation of this attention. Attention in the university cannot be a continuous focus on the matter at hand, nor can it be merely passive (as in trying to understand the speaker's words alone). Rather, at the university, this attention is active; it interrogates the words, and it makes its own conclusions. This means that the attention needs to fluctuate between self-directed and other-directed orientations<sup>8</sup>. When we only pay attention to our own thoughts while studying, we risk becoming self-absorbed and ultimately insensitive to the world as it challenges our modes of thinking about it. Studying starts emphatically with a stance of 'I do not know' and, in order to arrive at it, we need to be challenged by the world as it does not fit neatly into our conceptual models. When we only pay attention to what others say (as is the case with passive absorption

8. Even though I employ words such as "external" and "internal", I do not presuppose a Cartesian theatre of mind, a place in our minds disconnected from the world. Rather, these words need to be understood as directed vectors: internal means directed towards the self, and external directed towards others.

of information), we run the risk of taking it all for granted and being immersed in others' thinking to the extent that our thinking cannot lift off the ground. Hence the fluctuation of attention between what others say and do and what we think ourselves needs to be constantly shifting. Usually, this is achieved at the university primarily through the practice of note-taking: when students take notes in a seminar or a lecture, they do not transcribe verbatim what they hear, but they also process it and transform the words based on their interpretation, and what gets written down is a combination of what other thinks and what one thinks (Marin & Sturm, 2021), a hybrid thought which is collective by its very nature.

### 3.2. *Mediatic displacement as the material condition for fluctuating attention*

I have theorised elsewhere that the distinctive way university practices make this fluctuation of attention possible is by employing media in certain ways, through what I have called *mediatic displacement* (Marin, 2021). Mediatic displacement is a protocol of constantly switching between media, not allowing any medium to dominate the study experience. The medium is the support for what makes us think, and also the support for the object of study, but it should not inescapably absorb our attention, for example in the way that cinema focuses our attention on the big screen, making it hard to switch our attention away from it. In light of this idea of one medium as capturing thought and giving structure to our thinking (see Flusser, 2000 for a theory of media as structuring thought), there is a need to be able to think beyond the order imposed by one media. Inspired by Vilém Flusser's technique of repeated translations as transcoding of thought (Flusser, 2011), whereby the structure of a language is neutralised by the translation into a subsequent language, I have hypothesised that a similar effect is reached at the university through repeated use of various media, or what I have called mediatic displacement:

Mediatic displacement in the university is constituted by a double movement: an object of study encoded in some media form—be it a text, an image, a sound—is brought to our attention, but it is not left to take centre stage. It is immediately displaced to the periphery by another medium, thus turned into a pretext for thinking. (...) The lecturer's voice displaces the text, the student's gaze displaces the voice, the writing hand displaces the text and the voice, and then the text again is read and commented while displacing voice and writing, and so on, in endless circular movements of displacement (Marin, 2021, p. 52).

University practices manage to subvert each medium by switching alternatively between media during the same practice. In the Labo, the medium was the city itself. At the same time, the walking protocol was the lens that allowed one to study it methodically, attach and detach from it (Masschelein, 2010), namely attachment while walking and detachment while mapping and discussing it. In



the PATHES-3 study protocols, the fluctuating attention was ensured by visual diagramming, note-taking on the margins of the booklet, discussing in the group. The mediatic displacement took place between the booklet, note-taking, the blackboard and the discussions.

Can we find mediatic displacement in online university practices? At first sight, this seems possible. Protocols for mediatic displacement in the classical university use a variety of media (text, speech, slides, videos, material objects); hence a certain medium is not necessary to enact fluctuating attention, only a variety of media. Thus, mediatic displacement at the online university seems feasible when protocols ensure a variety of fluctuating attention between what is given (the matter of study) and what one thinks. This is the with video lectures streamed online, whereby students can switch seamlessly between tabs and pause the video or slow it down, switch tabs to take notes or ask questions in the chat if the lecture is streamed live. However, it is too easy to switch away from the video. Students are tempted to self-distract by checking their email, chatting with friends, and then returning from time to time to the educational experience. While the online students' attention fluctuates between the educational experience and something else, that something else is not necessarily their own thinking, but rather something external that acts more often than not as a distraction. Precisely because there are so many things we could do on the digital screen, since a variety of applications can be run simultaneously, there seems to be no space for us to recollect our own thoughts and be with ourselves. New movements towards digital minimalism illustrate how those who want to think for themselves will consistently choose to switch off their computers and phones (Newport, 2019). The main problematic issue about the digital screen that commands our attention relentlessly was theorised by Agamben (2017) as a lack of potentiality: whereas a blank page is a place to rest our eyes and imagine potential words, the digital screen is always full of signs. The digital screen is always full "always already possessed of and by an infinity of icons, toolbars, links, windows, and so on" (Lewis & Alirezabeigi, 2018) which makes any experience of potentiality (or "blankness" as Lewis and Alirezabeigi put it) hard to achieve in practice. Without potentiality, there is no thinking, as Agamben (2017) reminds us.

When we are online, we are systematically drawn out of our thoughts while we mindlessly surf online, allowing our attention to be grabbed by other non-educational activities, scrolling through videos and pictures. In this carousel of attention-commanding devices, the educational experience delivered on the screen needs to compete unfairly for our attention with other distractions (Aaron & Lipton, 2018). However, this is a problem since the educational experiences while studying need to allow pauses to think. The students need to take a distance from the attention-grabbing stimuli and retreat into the self for a brief time. Whenever online users cannot stand the discomfort of thinking, they may start switching to



a new tab or another app, looking for information related to the topic as if more information would give them a break from the task of thinking. The escape from thinking through digital distractions is readily available for anyone, and it takes a lot of self-discipline to stay with the discomfort of thinking.

To a large extent, one could argue that we do not yet have the habits of mind to allow for a neutral stance towards the digital screen so that other media can displace it while we do have these habits with paper-based media. The habits required by reading (such as sitting still and paying attention to a small square of paper, following lines with our eyes) have been developed through centuries of practice. The digital screen is too new for us, making it hard to integrate it into the attention flowing protocols characteristic of the university. This is indicated by the fact that digital distraction was a phenomenon observed well before the online university, with the mere usage of Internet and communication technologies at the university. When students would bring their laptops in the lecture hall and multitask while pretending to take notes about the lecture, there was little space left for thinking even if the lecture was taking place offline since the underlying ethos of attention of the university was digitally subverted (Marin, 2021).

This means that we need to develop not just new technologies for online education, but we also need to train our attention deliberately for online education by thinking of protocols for enabling a fluctuating kind of attention with the digital screen.

#### **4. CONCLUDING REMARKS**

Before the pandemic experiment with the online switch for universities, there was a flourishing trend of research concerning the digital university and its practices (Friesen & Cressman, 2010). Some of this research was preoccupied with collective experiences enacted digitally. For example, Hahn and Klein (2019) managed to show that multiple users scattered physically throughout the world can create a communal space by contributing to the same media object, and they concluded that the screen could be understood as "a dispersed communal space" (Hahn & Klein, 2019, p. 69). In a pedagogical experiment with an art-based MOOC, Nancy Vansieleghem showed that a digital object can gather students around it when they annotate and comment on it, thus enacting a collective practice (Vansieleghem, 2019, p. 146). Based on these educational experiments, one can conclude that digital communal spaces where one can experience collective study are possible and can be designed deliberately. This gives us some hope for future instantiations of the online university, but this hope needs to be tempered by the realisation that successful digital experiments with online education entail years of experiments, design and re-design, and educational theorising about how to learn new habits with digital tools that do not subvert our attention.

The sudden switch to online education during the Corona pandemic was about appropriating platforms that were not designed for education and trying to make them work somehow. This experiment backfired, and this was visible especially in how students lost control over their attention and, instead of fluctuating attention, they experienced hyper attention (Hayles 2007) visible through the constant switching between tabs and applications, scattering their attention while attending online lectures (Smith & Schreder, 2020). While there is a difference between asynchronous and synchronous online education (or between digital and online education), the difference seems to lie more in how active the students are required to be and not so much in the mediation of the screen. Designing educational activities with an asynchronous component usually entails the students having to do a concrete action, as seen also in the educational experiments previously mentioned (Vansieleghem *et al.*, 2019). One of the findings of empirical studies on online synchronous education was that students could maintain their focused attention with difficulty for the lecturing portions, while the groupwork was much easier to engage in (Smith & Schreder, 2020, p. 205).

Pandemic educational experiments have shown us that online education is possible but less likely to lead towards thinking spontaneously. Collective thinking needs to be designed for, paying particular attention to designing new protocols for fluctuating attention that can work with the digital screens and designing new applications for educational practices alone. Until now, we have all used our phones, tablets, and laptops for educational activities just as well as for leisure and work. The separation of tabs on a screen is not enough to enact a separation of contexts needed for the emergence of thinking. Perhaps, as a proposed initial intervention, we need separate devices to access educational activities, devices that would not allow for tab-switching and multitasking. A second factor to account for is to ensure that there are always enough synchronous experiences in online education, alongside the asynchronous ones, and that these are made with an ethos of risk-taking and vulnerability.

Education has always entailed to some extent delivering performance; as pointed out by Goffman (1981), whenever we speak in front of others, we play-act an academic persona, yet this performance is not usually perceived as alienating because all those attending are gathered in the same room, physically. When digital screens separate the attendants, suddenly, this performance becomes more visible in its artificiality. To compensate for this distance that alienates, instructors and students as well need to become more vulnerable and spontaneous, to take more risks in their thinking, for example, by speaking more often. This will entail developing new practices of self-disclosure and self-discipline, all triggered by the mediating effect of the digital screen. It is encouraging to think that, albeit university practices are centuries old, they continue to reinvent themselves and change their mediality slowly (Friesen, 2017). The Labo and PATHES-3 were living

examples of successful educational practices invented only a few years ago and managed to trigger collective thinking systematically and make the experiences of studying together exciting again. Online education needs a similar concern for experimenting with educational formats in view of triggering experiences of thinking for students. No matter how we go around it, online education demands us to rethink our cognitive habits developed through physical education practices and to make the leap towards developing new practices and habits for the online world. Delivering online education by transposing traditional practices on the screen will not be enough unless we start designing protocols and media centred explicitly around collective thinking.

## REFERENCES

- Aaron, L. S., & Lipton, T. (2018). Digital Distraction: Shedding Light on the 21st-Century College Classroom. *Journal of Educational Technology Systems*, 46, 363–378. <https://doi.org/10.1177/0047239517736876>
- Agamben, G. (2017). *The fire and the tale*. (Lorenzo Chiesa, Transl.) (Meridian. Crossing aesthetics, Vol. 261). Stanford University Press.
- Bowen, W. G. (2013). *Higher education in the digital age*. Princeton University Press.
- Custers, B., & Magalhães, A. M. (2021). Problematising 'education' in the Modernisation Agenda for Higher Education: The onset of language(s) of education. *European Educational Research Journal*,. <https://doi.org/10.1177/147490412111047334>
- Flusser, V. (2000). *Towards a philosophy of photography*. (Anthony Mathews, Trans.).
- Flusser, V. (2011). *Does writing have a future?* (Nancy Ann Roth, Trans.). *Electronic mediations: v. 33*. University of Minnesota Press.
- Friesen, N. (2017). *The textbook and the lecture: Education in the age of new media* (Tech. edu). Johns Hopkins University Press.
- Friesen, N., & Cressman, D. (2010). Media Theory, Education and the University: A Response to Kittler's History of the University as a Media System. *Canadian Journal of Media Studies*. 7(1). [https://www.academia.edu/2817870/Media\\_Theory\\_Education\\_and\\_the\\_University\\_A\\_Response\\_to\\_Kittler\\_s\\_History\\_of\\_the\\_University\\_as\\_a\\_Media\\_System](https://www.academia.edu/2817870/Media_Theory_Education_and_the_University_A_Response_to_Kittler_s_History_of_the_University_as_a_Media_System)
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Blackwell.
- Hahn, A., & Klein, K. (2019). Beyond the Screen: Hatsune Miku in the Context of Post-Digital Culture. In N. Vansieleghem, J. Vlieghe, & M. Zahn (Eds.), *Education in the age of the screen: Possibilities and transformations in technology* (pp. 68–79). Routledge.
- Hayles, N. K. (2007). Hyper and deep attention: The generational divide in cognitive modes. *Profession*, 187–199. <https://www.jstor.org/stable/25595866>
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, Friday, March 27, <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2017). *Manifesto for a post-critical pedagogy*. Punctum Books.
- Humboldt, W. v. (1810). *On the Internal and External Organization of the Higher Scientific Institutions in Berlin*. German History in Documents and Images (GHDI). [http://german-historydocs.ghi-dc.org/sub\\_document.cfm?document\\_id=3642](http://german-historydocs.ghi-dc.org/sub_document.cfm?document_id=3642)
- Illich, I. (1993). *In the vineyard of the text: A commentary to Hugh's Didascalicon* (Pbk. ed). University of Chicago Press.
- Jacob, S. A., & Furgerson, S. P. (2012). Writing interview protocols and conducting interviews: tips for students new to the field of qualitative research. *The Qualitative Report*, 17(6), 1-10. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR17/jacob.pdf>

- Janis, I. L. (2008). Groupthink. *IEEE Engineering Management Review*, 36(1), 36 <https://doi.org/10.1109/emr.2008.4490137>
- Keat, R. (2008). Ethics, Markets, and MacIntyre. *Analyse & Kritik*, 30(1), 243–257. <https://doi.org/10.1515/auk-2008-0115>
- Kimball, L. (2002). Managing Distance Learning: New Challenges for Faculty. In: R. Hazemi, S. Hailes (Eds.), *The Digital University -Building a Learning Community* (pp. 27-40). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4471-0167-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4471-0167-3_3)
- Kleist, H. (1951 -1805-). On the Gradual Construction of Thoughts during Speech. (Michael Hamburger transl.). *German Life and Letters*, 5, 42–46. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0483.1951.tb01029.x>
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking university teaching: A framework for the effective use of learning technologies* Routledge. 2nd ed.
- Lewin, D. (2016). The Pharmakon of Educational Technology: The Disruptive Power of Attention in Education. *Studies in Philosophy and Education*, 35(3), 251–265. <https://doi.org/10.1007/s11217-016-9518-3>
- Lewis, T. E., & Alirezabeigi, S. (2018). Studying with the Internet: Giorgio Agamben, Education, and New Digital Technologies. *Studies in Philosophy and Education*, 37, 553–566. <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9614-7>
- Marin, L. (2021). *On the possibility of a digital university. Thinking and mediatic displacement at the university (Springer Briefs in Education)*. Springer.
- Marin, L., & Sturm, S. (2021). 'Why aren't you taking any notes?' On note-taking as a collective gesture. *Educational Philosophy and Theory*, 53(13), 1399–1406. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1744131>.
- Masschelein, J. (2010). E-ducating the gaze: the idea of a poor pedagogy. *Ethics and Education*, 5, 43–53. <https://doi.org/10.1080/17449641003590621>
- Masschelein, J. (2019). Turning a City into a Milieu of Study: University Pedagogy as "Frontline". *Educational Theory*, 69(2), 185–203. <https://doi.org/10.1111/edth.12365>
- Masschelein, J., & Simons, M. (2009). From Active Citizenship to World Citizenship: A proposal for a world university. *European Educational Research Journal*, 8(2), 236–248. <https://doi.org/10.2304/eej.2009.8.2.236>
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). The University in the Ears of its Students: On the Power, Architecture and Technology of University Lectures. In N. Ricken, H.-C. Koller, & E. Keiner (Eds.), *Die Idee der Universität-revisited* (pp. 173–192). Springer.
- Newport, C. (2019). *Digital minimalism: Choosing a focused life in a noisy world*. Penguin.
- Schildermans, H., Simons, M., & Masschelein, J. (2019). The Adventure of Study: Thinking with Artifices in a Palestinian Experimental University. *Ethics and education*, 14(2), 184–197. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1587680>
- Schildermans, H. (2021). *Experiments in decolonising the university: Towards an ecology of study*. Bloomsbury Academic.

- Simons, M., & Elen, J. (2007). The 'research-teaching nexus' and 'education through research': An exploration of ambivalences. *Studies in Higher Education*, 32, 617-631 <https://doi.org/10.1080/03075070701573781>
- Simons, M., & Masschelein, J. (2018). Universitas Studii. In Laboratory for Society and Education (Ed.), *Sketching a place for education in times of learning* (pp. 55-60). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-76920-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-76920-2_4)
- Smith, J., & Schreder, K. (2020). Are they paying attention, or are they shoe-shopping? Evidence from online learning. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 5(1), 200-209. <https://doi.org/10.32674/jimphe.v5i1.2643>
- Swillens, V., & Vlieghe, J. (2020). Finding Soil in an Age of Climate Trouble: Designing a New Compass for Education with Arendt and Latour. *Journal of Philosophy of Education*, 54, 1019-1031. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12462>
- Vansieleghe, N. (2019). Scholastic practices in digital education. In N. Vansieleghe, J. Vlieghe, & M. Zahn (Eds.), *Education in the age of the screen: Possibilities and transformations in technology* (pp. 140-157). Routledge.
- Vansieleghe, N., Vlieghe, J., & Zahn, M. (Eds.). (2019). *Education in the age of the screen: Possibilities and transformations in technology*. Routledge.
- Vlieghe, J. (2014). Education in an Age of Digital Technologies. *Philosophy & Technology*, 27(4), 519-537. <https://doi.org/10.1007/s13347-013-0131-x>

## EL PROBLEMA DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD

### *The Problem of The University's Social Responsibility*

François VALLAEYS\* y Juliana ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ\*\*

\* *Universidad del Pacífico. Perú.*

*f.vallaeys@up.edu.pe*

*<https://orcid.org/0000-0003-2879-1695>*

\*\* *Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. México.*

*juliana.alvarez@ujat.mx*

*<https://orcid.org/0000-0001-6831-4303>*

Fecha de recepción: 05/03/2022

Fecha de aceptación: 20/03/2022

Fecha de publicación en línea: 01/07/2022

**Cómo citar este artículo:** Vallaeys, F. y Álvarez-Rodríguez, J. (2022). El problema de la responsabilidad social de la Universidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 109-139. <https://doi.org/10.14201/teri.28599>

#### RESUMEN

En la era de la insostenibilidad planetaria, es necesario gestionar los impactos colectivos. Esto se llama responsabilidad social, que obliga a aprender a visualizar la organización desde su entorno para cambiar sus rutinas. Se trata de un desafío educativo mayor que según Dewey, constituye el desafío político de la democracia, como comunidad capaz de gestionar sus propios problemas sociales y ambientales. La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es crucial para el éxito democrático colectivo, pero sigue embrionaria, porque poderosos frenos impiden el cambio institucional de la universidad: no hay presión social externa para que la universidad sea socialmente responsable; y desde dentro, el diseño ensilado de las especialidades, el

aislamiento del docente y los criterios de calidad enajenados dificultan la permeabilidad institucional de la RSU. El nacimiento de la problemática de la RSU se inscribe entonces no sólo dentro del debate secular sobre el rol social de la universidad, sino también dentro del debate más general del comportamiento que debe adoptar cualquier organización (pública o privada, con o sin fines de lucro) ante las exigencias de gestionar el riesgo global de insostenibilidad planetaria de la humanidad, riesgo que apela a una macroética internacional y trans-institucional. La RSU es también una teoría de la educación, pero no tanto la de las personas, sino de la organización misma.

*Palabras clave:* responsabilidad social; responsabilidad social universitaria; gestión universitaria; gestión del conocimiento; desarrollo sostenible; democracia.

#### ABSTRACT

In the era of planetary unsustainability, it is necessary to manage collective impacts. This is called social responsibility, which requires learning to visualize the organization from its environment in order to change its routines. This is a major educational challenge that, according to Dewey, constitutes the political challenge of democracy, as a community capable of managing its own social and environmental problems. University Social Responsibility (USR) is crucial for collective democratic success, but it is still embryonic, because powerful brakes prevent institutional change in the university: there is no external social pressure for the university to be socially responsible; and from within, the siloed design of specialties, the isolation of teachers and the alienated quality criteria hinder the institutional permeability of USR. The birth of the USR is therefore inscribed not only within the secular debate on the social role of the university. It is also situated within the more general debate on the behavior that any organization (public or private, profit or non-profit) must adopt in order to face the global risk of planetary unsustainability of humanity, as planetary unsustainability calls for an international and trans-institutional macro-ethics. USR is also a theory of education that is strongly bound to the organizations themselves.

*Keywords:* social responsibility; university social responsibility; university management; knowledge management; sustainable development; democracy.

### **1. UNA NUEVA RESPONSABILIDAD EN LA ERA DE LOS RIESGOS GLOBALES EXIGE UNA GESTIÓN DE LOS IMPACTOS DE LAS ORGANIZACIONES**

La responsabilidad social es, según la definición de la *Internacional Organization for Standardization* [ISO] 26000 (2010), la responsabilidad de una organización por los impactos sociales y ambientales que su quehacer genera, más allá de sus productos y servicios consciente y voluntariamente administrados. La gestión socialmente responsable obliga la organización a tratar sus impactos a lo largo de su cadena de valor, escuchar y responder a los diversos grupos que su actuar afecta (partes interesadas), cuidar de no generar impactos negativos en todos sus



procesos, contribuir en el desarrollo sostenible y el bienestar de la sociedad y no externalizar, sino más bien integrar, los efectos colaterales dañinos de su actividad.

Como tal, la responsabilidad social obliga la organización a aprender, aprender de sí misma, conocerse a sí misma y conocer su entorno local y global, su territorio de incidencia y cómo ella afecta dicho entorno. La organización tiene que observar lo que generalmente no observa, incluso tiene que *observar lo que no observa*, es decir todos los sesgos y efectos colaterales alejados de sí misma, que no entran en su contabilidad e informes anuales. La nueva gestión ESG (*Environmental, Social and Governance* por sus siglas en inglés) integra las dimensiones medioambientales, sociales y de gobernanza en la conducción de la organización, por lo que ésta se educa para considerar nuevas perspectivas sobre sí misma en relación con su entorno. La responsabilidad social es también una teoría de la educación, pero no tanto la de las personas, sino de la organización misma. Va mucho más allá de una mera educación al desarrollo sostenible, como lamentablemente se suele pensar, porque exige una *reflexividad* de la organización, una inusual autoobservación. La responsabilidad social de las instituciones educativas son un caso particular, muy notable, que fuerza a las organizaciones especializadas a enseñar a aprender a aprender, y no necesariamente es muy fácil para ellas. Enseñar es una cosa, aprender es otra.

La teoría de la educación no puede ahorrarse el esfuerzo de una reflexión sobre la teoría de la gestión de la educación en las instituciones educativas, porque el modo de organizar, proyectar, diseñar, financiar, evaluar el día a día de la organización educativa influye fuertemente en los logros prácticos (o no) de la teoría educativa empleada. Una gestión participativa *bottom-up* o expertocrática *top-down* de cualquier proceso educativo, aunque desemboque en la misma toma de decisión, no tendrá los mismos efectos en la realidad, los mismos impactos en los actores responsables de asumir y poner en práctica lo decidido. La manera de hacer las cosas es tan importante como las cosas que se hacen, y decide muchas veces del éxito o no de lo que se hace. Esto lo sabe por experiencia cualquier pedagogo. También son decisivos los indicadores de gestión que se van a aplicar a los actores para evaluarlos, presionarlos, invitarlos a la creatividad atrevida o más bien al cumplimiento servil de resultados cuantificables. La gestión es una *tecnología invisible* (Berry, 1983) que tiene demasiado impactos sobre la vida y el destino de las organizaciones como para seguir siendo invisible.

El movimiento de la responsabilidad social propone un genuino modo de gestionar las organizaciones basado en los *impactos* que ellas tienen y deberían tener en la sociedad en general, incluyendo el medioambiente (Vallaey y Álvarez Rodríguez, 2019). La gestión por impactos se aleja de la gestión por objetivos, resultados o procesos, por el hecho de que descentra la mirada generalmente focalizada en la misma organización y lo que ella *hace para* su entorno, para preocuparse más bien, *desde el entorno*, por los efectos que la organización provoca en éste, sin querer queriendo, por el mismo hecho de existir y desarrollar sus actividades. Es

pues una observación mediata, que parte desde el afuera de la organización para volver hacia ella, con preguntas generalmente incómodas que interpelan a la organización, y por eso mismo la responsabilizan: ¿Cuáles son las partes interesadas y afectadas, positiva o negativamente, por las decisiones de la organización? ¿Cómo la organización influye sobre y participa en los problemas sistémicos que han sido observados en el entorno y de los cuales dicho entorno padece? ¿Cuáles son los impactos negativos de la organización hacia su entorno? ¿Cómo mitigar o eliminar los impactos negativos de la organización en su entorno y maximizar sus impactos positivos? ¿Qué debería vigilar la organización a lo largo de su cadena de valor para no generar impactos negativos en su entorno? ¿Con quién debería asociarse para mejorar sus impactos? ¿Qué debería aprender de nuevo la organización para no solamente gestionar sus actos desde sí misma, sino también sus impactos desde el ecosistema de organizaciones en su entorno?

La gestión por impactos es *a priori* contra-intuitiva, porque se practica más desde el entorno hacia la organización (cuidado, limitación, cambio de rutinas...), y no, como se piensa filantrópicamente, desde la organización hacia el entorno (donación, aporte, ayuda). Es contra-intuitiva porque encarga a la misma organización el tratamiento de problemas que son de su entorno, es decir que la responsabiliza por problemas que ella no ha generado causalmente (no es autor de los problemas), pero de los cuales participa (no puede eximirse de su corresponsabilidad). Pensemos en el caso paradigmático del cambio climático: ninguna organización moderna es responsable causalmente de él, ninguna se puede eximir de participar de él y, en muchos casos, agravarlo.

Sin embargo, la responsabilidad social se enfrenta a un enjambre de negaciones. Existen muchos modos de negarla, porque el reflejo espontáneo es más bien de decir que si la organización no ha hecho algo, no es de su responsabilidad, que uno es responsable de lo que ha hecho y nada más. Además, en la modernidad nuestra, dominan dos visiones políticas de la sociedad y del rol de las organizaciones en ella: (1) La visión liberal que dice que cada organización debe ocuparse de sus propios propósitos privados dentro del marco de la ley, y que de los temas públicos que quedan irresueltos en forma privada se encarga la potencia pública, el Estado, con ayuda de los impuestos que pagan las organizaciones privadas que persiguen sus propios propósitos; (2) La visión socialista que dice que el Estado organiza la gestión de la totalidad de la sociedad, dando órdenes a las organizaciones para que ellas, obedeciendo a los mandatos públicos, realicen la parte del bien común que les toca, en una vasta armonía burocrática diseñada y monitoreada desde el poder central. En ambos casos, cada organización *debe sólo ocuparse de sus propios propósitos* dentro del marco legal aplicable, buscando lograr sus objetivos en forma eficaz y eficiente. El entorno de la organización no es de su incumbencia, sino de otras organizaciones o de la potencia pública. La organización, en ambos casos, es un sistema de autoafirmación (Apel, 1988) que se gestiona a sí mismo utilizando sus recursos internos y captados del entorno (*inputs*) para producir lo que necesita

y devolver algo al entorno (*outputs*). Cualquier colaboración extra con el entorno equivaldría a una filantropía marginal externa al corazón de la actividad (dávivas en el caso de las empresas, voluntariado extracurricular en el caso de las instituciones educativas).

¿Por qué razón, entonces, ha nacido esta curiosa preocupación por la gestión intra-organizacional de los impactos sistémicos extra-organizacionales, más allá de los resultados directos de la organización hacia afuera, es decir más allá de los efectos directos de sus acciones sobre su entorno cercano? La respuesta es obvia: Por el cambio de época que significa la entrada de la modernidad tardía en la era de los *riesgos sistémicos*, la era de los *efectos colaterales* globales peligrosos, que crean a nivel planetario un riesgo letal total de insostenibilidad de la humanidad, un riesgo de desaparición de la humanidad por su propia culpa de haber malogrado definitivamente sus genuinas condiciones básicas de habitabilidad del planeta. Numerosos autores han descrito este cambio radical de era, desde la filosofía y la sociología, a la luz de las alertas emitidas por las ciencias (Anders, 2007; Arendt, 2016; Beck, 2001; Gorz, 1988; Jonas, 1995; Latour, 2004).

La *sociedad de los riesgos globales* (Beck, 2001) revoluciona la percepción de la responsabilidad, puesto que los actos humanos, hoy, pueden desembocar en la desaparición total de la humanidad, lo que hace que ya no somos responsables sólo de lo que hacemos individualmente en nuestra pequeña esfera de acción (personal o institucional), sino además responsables de lo que hacemos todos al y en el planeta tierra. Y, para evitar este riesgo fatal y terminal, de nada sirve confiar solamente en la acción de la fuerza pública del Estado nacional, puesto que su influencia es por definición mínima e insuficiente sobre lo que debe ser hecho: alcanzar juntos, transnacionalmente, efectos planetarios sistémicos de cuidado y reparación. Por lo cual, los dos paradigmas de gestión liberal y socialista de los Estados están en jaque, y debemos de pasar a modelos de gestión inter, trans, meta organizacional que abarquen a todos los actores susceptibles de asociarse para pesar sobre los impactos sistémicos planetarios de la acción colectiva humana, lo que incluye ciertamente a las organizaciones industriales, educativas y de todos los sectores de cada sociedad civil, y no sólo a los organismos internacionales y estatales. La gobernanza multi-actor está en la agenda de desarrollo.

El nacimiento de la problemática de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) se inscribe entonces no sólo dentro del debate secular sobre el rol social de la universidad, sino también dentro del debate más general del comportamiento que debe adoptar cualquier organización (pública o privada, con o sin fines de lucro) ante las exigencias de gestionar el riesgo global de insostenibilidad planetaria de la humanidad, riesgo que apela a una macroética internacional y trans-institucional (Apel, 1988; Beck, 2001). La necesidad de transición desde una economía basada en los combustibles fósiles, hacia una economía social y ecológicamente respetuosa y sostenible, supera obviamente el mero papel de los Estados e involucra a todos los actores sociales en todos los países, razón por la cual los Objetivos de Desarrollo

Sostenible (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) convocan, más allá de los agentes públicos, a todas las organizaciones que puedan influir positivamente en los 17 objetivos sociales y ambientales que esta Agenda 2030 de desarrollo abarca.

## 2. EJERCER LA RESPONSABILIDAD SOCIAL COMO UNA NUEVA FUENTE DE APRENDIZAJES Y HABILIDADES

¿Qué significa concretamente ejercer su responsabilidad social para una organización? ¿Qué nuevas habilidades demanda a los miembros de la organización el afán de gestionar no sólo las acciones de la organización, sino también sus impactos? Ilustremos lo que puede significar una gestión socialmente responsable con dos ejemplos empresariales de la vida real, los testimonios de una profesional y de un directivo.

En el informe *Medio Ambiente y Responsabilidad Social* de la empresa IKEA (2004), la diseñadora industrial Monika Mulder tiene como tarea diseñar una regadera para las plantas de la casa, pero su diseño tiene que respetar el medio ambiente, lo que significa para ella no una limitación que constriñe su creatividad sino una exigencia disparadora de creatividad: "Abre nuevas posibilidades. Cuando me veo obligada a evitar el uso de ciertos materiales y métodos de producción por temas medioambientales, me empeño en pensar de forma diferente. Y así se dispara la creatividad, surgen nuevas ideas" (p. 4).

Precisamente, le obliga a imaginar los impactos en el mundo real de su futura regadera antes de concebirla, lo que, entre otras cosas, le hace reflexionar en el tema de su transporte:

La forma tradicional de una regadera es un problema a la hora del transporte. Tienen un pitorro largo, asa y son huecas, lo que significa que ocupan mucho lugar. [...] A mí me parece un grave error crear productos que impliquen el transporte de un montón de aire por medio mundo (IKEA, 2004, p. 5).

Por lo tanto, inventa una forma de regadera apilable, maximizando el volumen para transportar más regaderas en menos convoyes. Al *imaginar los impactos* cuesta arriba, se cambia la manera de diseñar los objetos cuesta abajo, de tal modo que se minimicen sus impactos ambientales y se optimice su uso y reúso: utilización de poco material y que sea renovable o reciclado, facilidad de transporte, productos que son ellos mismos reciclables fácilmente al llegar al final de su vida útil para transformarse en otros productos. La responsabilidad social desemboca en modelos industriales de producción nuevos como el C2C (*Cradle to Cradle*, de cuna a cuna) que imagina la vida futura del objeto después de su consumo; la *economía circular* que maximiza la reutilización de los materiales en un sin fin de transformaciones (reusar, reparar, refabricar, reciclar); la *economía de funcionalidad* que, en lugar de vender el producto al cliente le alquila la función del producto, promoviendo

así que la empresa tenga interés en maximizar su vida útil y reparabilidad, en lugar de maximizar sus ventas para luego tener interés en desarrollar la estrategia nefasta de la obsolescencia programada.

La habilidad desarrollada por la diseñadora, en este caso, es la capacidad de integrar los impactos de su acto profesional de diseño antes de realizar el diseño, lo que orienta la creatividad de su trabajo hacia el obrar con el menor daño posible para el mundo. Esto es *ética del cuidado*. El cuidado o *care* es definido de modo general por la filósofa Joan Tronto (2009) como:

Una actividad genérica que comprende todo lo que nosotros hacemos para mantener, perpetuar y reparar nuestro *mundo*, de suerte que nosotros podamos vivir ahí tan bien como nos sea posible. Ese mundo comprende, nuestros cuerpos, nosotros mismos y nuestro entorno, todo elemento que nosotros buscamos unir en red compleja, en apoyo a la vida (p. 9).

La ética del cuidado, desde la perspectiva política y global que Tronto le da, educa a la competencia de ubicarnos en el mundo en el que vivimos con una perspectiva a la vez holística (pensar global) y situada (actuar local). Se entiende el cuidado, o *care*, como algo central y prioritario en la vida social, sacándolo de la esfera privada e íntima (el cuidado emocional de los cercanos en estado de vulnerabilidad: bebé, anciano, enfermo, tareas tradicionalmente consideradas como femeninas según sesgos sociales) y colocándolo más bien en la esfera política, económica, industrial. De responsabilidad personal, el cuidado pasa a ser responsabilidad social, que involucra a todos en todas las organizaciones y sectores de la vida común.

Nótese que la habilidad de integrar los impactos en los actos rutinarios de una actividad profesional obliga a la innovación a través de la *imaginación*: debemos visualizar lo que hacemos en el *todo*, el mundo, y considerar sus efectos colaterales más allá de nuestro propósito especializado y enfocado exclusivamente en una meta separada del mundo. Una regadera no es solamente un recipiente para regar las plantas, es también un camión que circula con cajas llenas de regaderas, es también CO<sub>2</sub>, es también cambio climático. Detrás de mi pequeño propósito laboral de diseño, es todo el mundo con todos sus problemas que se presenta, interpela, exige responsabilidad profesional e imaginación moral creativa.

El segundo testimonio permite esta vez entender cómo el aprendizaje de la responsabilidad social, por parte de los directivos, permite lograr la misma transformación del enfoque rector de un negocio entero:

En septiembre 2021 se crea la *Convention des Entreprises pour le Climat (CEC Convención de las Empresas por el Clima)* en Francia, que reúne a 150 grandes empresarios que se van formando juntos para ser embajadores de un cambio radical en sus empresas y su entorno económico. Funciona como una Comunidad de Aprendizaje Mutuo (dinámica grupal, dúo con un *Planet Champion*, Comité de expertos garantes, enjambre de asociaciones socias de apoyo) donde se crea un espíritu de emulación a la transformación personal (toma de conciencia, comprensión, conocimiento de

nuevas realidades) para lograr la transformación colectiva (redefinición del enfoque de los negocios). El objetivo es crear un ánimo colectivo excepcional para inventar *la empresa con alta conciencia ecológica* (Convention des Entreprises pour le Climat [CEC], 2021).

Testimonia Christophe Martin, director de Renault Trucks: “En Renault Trucks, fabricamos y vendemos camiones, desde luego formamos parte del problema. La pregunta es: ¿Cómo mantener andando su empresa cuando el postulado es vender menos camiones?” (Fabre Soundron, 2022, párr. 4). Gracias a la dinámica de aprendizaje de la Convención, imagina tres ejes de cambio: (a) Hacer evolucionar la oferta hacia más camiones eléctricos, (b) Desarrollar un *business model* basado en la economía circular en lugar de los *camiones desechables*, y (c) Optimizar la logística, puesto que hoy, la mitad de los camiones circulan con solamente 50 % de su capacidad de carga.

“Ya tenemos 300 pedidos de reacondicionamiento de camiones. Es nuevo, somos los primeros en Francia a hacer esto” (Fabre Soundron, 2022, párr. 4). La pregunta es: ¿qué debe haber aprendido a escuchar y mirar el director de esta empresa para poder reorientar su negocio hacia la gestión responsable de sus impactos? O más bien ¿qué debe haber desaprendido? La respuesta, bastante obvia, otra vez tiene que ver con un cambio de foco, una ampliación de la mirada hacia los efectos colaterales globales de las rutinas locales de la organización, una imaginación creativa para innovar desde el imperativo categórico de disminuir los impactos negativos y maximizar los impactos positivos. La responsabilidad, cuando se vuelve social, nos obliga a desaprender la reducción simplificadora de nuestra visión del mundo centrada en nuestros intereses particulares y nuestros propósitos instrumentales inmediatos, *externalizando* el resto del mundo como fondo neutral de nuestro actuar, fondo que sería inútil de considerar: “nosotros fabricamos y vendemos camiones, y eso es todo, el resto no es nuestro problema”. No es un problema de altruismo versus egoísmo, sino de visión holística versus visión reduccionista.

Pero el cambio personal de perspectiva desemboca en un cambio organizacional. Las personas en el seno de la organización aprenden, y la organización misma aprende y cambia: A partir de la integración de los impactos en la conciencia activa de la organización, cambian los productos (los camiones son eléctricos), cambian los procesos de producción (los camiones son producidos mediante los principios de la economía circular), y cambian los usos de los productos (las cadenas logísticas de transporte se optimizan para maximizar la carga útil de los camiones). Y estos cambios rediseñan las relaciones de la organización con su entorno, empujan hacia nuevas asociaciones, porque es obvio que si el paso del camión petrolero al eléctrico puede ser asumido dentro de la empresa, el paso a la cadena de reparación, reacondicionamiento y reciclaje de los camiones ya abre otro negocio con otros actores, y el paso a la optimización de la cadena logística abre la empresa a todo un ecosistema organizacional multi-actor en el cual la acción es *política* antes que económica: muchas empresas socias de la cadena logística tienen que trabajar

juntas a cambiar el modo actual muy despilfarrador de transporte, hasta conseguir un transporte optimizado, que reduzca los impactos ambientales de toda la cadena. No es más un *business*, es una acción de ciudadanía empresarial buscando servir objetivos de desarrollo sostenible para cuidar el mundo, proteger los bienes comunes, en coordinación con muchos actores a nivel local, regional y global. Se trata de política.

Lo que nos enseñan estos dos testimonios empresariales, para construir la teoría de la RSU, es que las nuevas exigencias de la responsabilidad social ante los riesgos planetarios de insostenibilidad constituyen no solamente un reto de redefinición de los *contenidos* enseñados en las carreras profesionales de la educación superior, sino también un reto de redefinición de la *inserción* de la institución de educación superior en su entorno local y global. ¿Cómo se vincula la universidad con su ecosistema circundante de organizaciones y poblaciones? ¿Qué decide observar y qué decide descartar? ¿Cómo se observa a sí misma dentro de su contexto de incidencia? ¿En qué medida se alista para trabajar de otro modo y con otros socios externos para enfrentar el reto de disminuir sus impactos negativos y maximizar sus impactos positivos? Toda una serie de problemáticas nuevas que obligan a una reflexión de corte político, que no puede ahorrarse el pleito político, para concentrarse en los meros asuntos rutinarios de pedagogía y empleabilidad de egreso. La responsabilidad social interpela a la universidad y la fuerza a salir de la *torre de marfil* estudiantil. Esto, ya lo sabía un gran pedagogo del siglo XX llamado John Dewey.

### **3. DEWEY Y LOS ANTECEDENTES DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL ORGANIZACIONAL: UNA COMUNIDAD ACTIVA PARA LA DEMOCRACIA**

Podemos remontar a la filosofía de Dewey este afán democrático moderno de racionalizar la vida pública a través de la constitución de una comunidad de interés de ancha base que, dándose cuenta que los *impactos* de su modo de vivir se vuelven peligrosos para su bienestar y provocan sistemáticamente consecuencias no deseables, decide unirse en un *público* y *buscar el Estado* que satisfaga al nuevo modo de organización colectiva, presionando sobre las rutinas institucionales existentes para que cambien.

Dewey (1927/2004) describe las etapas de este proceso que parte de la generación sistemática de impactos negativos que afectan a un gran número de personas en el entorno de una determinada institución:

Cuando una conexión familiar, una iglesia, un sindicato, una empresa o una institución educativa se comportan de forma que afecta a muchas personas ajenas a ellos mismos, los afectados forman un público que trata de actuar mediante las estructuras adecuadas y, de este modo, organizarse para introducir prevención y control (p. 72).

Nótese que el *público*, para Dewey, no es un ente existiendo de por sí, sino una agrupación pragmáticamente conformada que nace (1) de una afección, un



padecimiento generalizado, y (2) de la capacidad de reconocer el origen del daño, es decir de la adquisición de un conocimiento social, una consciencia social: “El público lo componen todos aquellos que se ven afectados por las consecuencias indirectas de las transacciones, hasta el punto en el que resulta necesario ocuparse sistemáticamente de esas consecuencias” (p. 65). La inteligencia pública necesita *percepción* de las consecuencias lejanas: “El problema está en percibir de forma exigente y minuciosa las consecuencias de la acción humana (incluidas la negligencia y la inacción) y en establecer medidas y medios para ocuparse de estas consecuencias” (p. 68). La transformación de un padecimiento en un problema social reconocido en su origen humano por un público entrena luego el *engranaje del Estado*:

De hecho, los hombres se unen en una asociación para realizar algún trabajo de manera más provechosa o en defensa mutua. Cuando sus actuaciones exceden un determinado límite, y otros que no participan de esa asociación ven amenazadas por ésta su seguridad o su prosperidad, inmediatamente se pone en marcha el engranaje del Estado (p. 72).

El Estado mismo es, desde luego, un producto de la responsabilidad social por los impactos dañinos, el efecto de una toma de consciencia colectiva. Pero obviamente, el nuevo público tiene que enfrentarse con las estructuras de poder instituidas que aprovechan de la situación actual:

El nuevo público que se genera permanece muy embrionario, inorganizado porque no puede utilizar las instituciones políticas heredadas. Estas últimas, si son demasiado complejas y están demasiado institucionalizadas, obstruyen la organización del nuevo público. [...] Para formarse, el público debe romper las formas políticas existentes. Es algo difícil de hacer, sin embargo, porque estas formas constituyen los medios habituales para instituir el cambio. El público que generó las formas políticas [actuales] está desapareciendo, pero el poder y el ansia de posesión siguen en manos de los funcionarios y las instituciones que el público moribundo instituyó. Ésta es la razón de que frecuentemente sólo una revolución logre cambiar la forma de los Estados. Hasta hoy, la creación de una maquinaria política y legal adecuadamente flexible y responsable ha escapado del ingenio del hombre (p. 73).

Podemos afirmar con Dewey, que el movimiento de la responsabilidad social – cuando se considera en su dimensión filosófica como reorganización del paradigma de la responsabilidad pública, y no se mira estrechamente, empíricamente, como moda empresarial para hacer *greenwashing* o *fairwashing* – es el intento actual para crear una *maquinaria política y legal adecuadamente flexible y responsable* basada en el monitoreo permanente de los impactos negativos producidos por la actividad social total y su debida reparación, prevención, evicción, mediante los reajustes necesarios en el modo de hacer funcionar las instituciones básicas de la sociedad, cuidando todos los efectos colaterales de la gestión de la producción, el consumo, el transporte, la educación, la salud, la seguridad, la vivienda, etc. Este esfuerzo de escuchar a los afectados por la acción social (*stakeholders*, partes afectadas e interesadas, grupos de interés) y de tratar de remediar a los problemas mediante la



colaboración de todas las organizaciones implicadas en ellos, es propiamente dicho el ejercicio pragmático de la *responsabilidad social*, que no es nada menos que, en palabras de Dewey, el esfuerzo de *buscar el Estado* adecuado para la forma de vivir actual. Así, el Estado no es un ente, es un esfuerzo dinámico:

(...) por su propia naturaleza, un Estado es siempre algo que hay que analizar, investigar y buscar. Casi hay que rehacer su forma en el mismo momento en que se consolida. En consecuencia, el problema de descubrir el Estado no es un problema para investigadores teóricos dedicados exclusivamente a examinar las instituciones ya existentes. Es un problema práctico de los seres humanos que viven en una asociación mutua, un problema de la humanidad en general. Es un problema complejo. Exige capacidad para percibir y reconocer las consecuencias de la conducta de los individuos unidos en grupos y para seguirlas hasta su fuente y su origen. Implica seleccionar las personas que actuarán de representantes de los intereses creados por estas consecuencias percibidas, así como definir las funciones que van a tener y ejercer. Requiere la institución de un gobierno tal que quienes posean el renombre y el poder que acompañan al ejercicio de estas funciones los utilicen en bien del público, y no en su propio beneficio privado. No es de extrañar, pues, que los Estados hayan sido muchos, no sólo en número, sino también en tipo y clase. Porque ha habido innumerables formas de actividad conjunta, con sus distintas y correspondientes consecuencias. El poder de detectar las consecuencias ha variado especialmente con los instrumentos del conocimiento disponibles (p 73-74).

Contra la idea común de que el Estado es una necesidad para subyugar la tendencia insociable de la humanidad, una especie de fatalidad para contener la violencia, Dewey (1927/2004) considera el esfuerzo de buscar una y otra vez al Estado como la vida democrática misma:

Dondequiera que exista una actividad conjunta cuyas consecuencias se juzguen buenas por todas las personas particulares que intervienen en ella, y donde la consecución de ese bien produzca un deseo firme y un esfuerzo decidido por conservarlo justamente como lo que es, porque es un bien compartido por todos, dondequiera que ocurra esto – digo – habrá una comunidad. La clara conciencia de la vida comunitaria, con todas sus implicaciones, constituye la idea de democracia (p. 244).

Trascendental es la percepción de que la comunidad *democrática* depende crucialmente de un *conocimiento de los impactos* de los cuales padecen las personas y el conjunto, por lo que no es anodino que haya sido un filósofo especialista en pedagogía el primero en encontrar (sin nombrarla como tal) la genuina idea de la *responsabilidad social* como gestión comunitaria de los impactos sociales. No hay democracia sin conocimiento de la sociedad, y un conocimiento puesto *a disposición* de la sociedad, es decir aprendido y reconocido por los miembros de la sociedad reunidos en públicos. Esto ya dice mucho de los deberes de una universidad socialmente responsable: poner a disposición del gran público los conocimientos necesarios a la percepción de los impactos negativos sistémicos del sistema social, así como los conocimientos necesarios a su tratamiento. Mientras no

haya ese conocimiento común, ese aprendizaje común ciudadano, el público no puede erguirse, interpelar y responsabilizar a la sociedad por su destino autónomo:

Un público potencial es capaz de organizarse sólo cuando se logran percibir las consecuencias indirectas, y cuando es posible proyectar instancias que controlan su acción efectiva. Hoy, muchas consecuencias se sienten más que se perciben; se sufren, pero no se puede decir que se conozcan, porque quienes las experimentan no pueden rastrearlas hasta sus orígenes. Por consiguiente, huelga decir que aún no se han creado instancias sociales que canalicen las corrientes de la acción social y de ese modo las regulen. De ahí que los públicos sean amorfos e inarticulados (p. 127).

Ciertamente tenemos a disposición hoy por hoy más conocimiento científico de los efectos sistémicos dañinos de la acción humana sobre sí misma, que lo que existía en la época de Dewey, porque la ecología se ha constituido como súper-ciencia que abarca y subsume a las ciencias humanas y naturales, del mismo modo que la física fagocita cada vez más a la química y la biología. Sin embargo, la híper-complejidad del mundo globalizado actual hace extremadamente difícil aclarar a los humanos el origen y los mecanismos de los problemas que van sufriendo, de tal modo que se levanten los públicos adecuados a la formación de una *gran comunidad* en pro de la responsabilidad social y ambiental que necesitamos instituir. Los grandes padecimientos nuestros no desembocan en movimientos democráticos eficaces para ser tratados a nivel adecuado, porque hay demasiados intereses encontrados y confusión general para que se abran los ojos ante la misma realidad y se construyan los consensos. La *era de la máquina*, como la llama Dewey (1927/2004), no se presta fácilmente a un conocimiento de sí misma por parte de los ciudadanos:

Las consecuencias indirectas, extensas, duraderas y graves de la conducta conjunta e interactiva dan origen a un público que tiene un interés común en el control de esas consecuencias. Pero la era de la máquina ha extendido, multiplicado, intensificado y complicado tan enormemente el alcance de las consecuencias indirectas, ha creado conexiones y esferas de acción tan inmensas e integradas, sobre una base impersonal más que comunitaria, que el público resultante no puede identificarse ni distinguirse a sí mismo. Pero obviamente, este descubrimiento de sí mismo es una condición previa a cualquier organización efectiva que adopte por su parte. Tal es nuestra tesis sobre el eclipse que ha experimentado la idea y el interés del público. Hay demasiados públicos y demasiados intereses públicos implicados en los recursos existentes como para poder abarcarlos. [...] Nuestro interés en esta época consiste en establecer por qué la era de la máquina, al desarrollar la Gran Sociedad, ha invadido y desintegrado parcialmente las pequeñas comunidades de épocas anteriores sin generar una Gran Comunidad (p. 125).

Pues nuestra tesis es que la constitución de esta Gran Comunidad, capaz de responsabilizarse por los destinos de esta Gran Sociedad globalizada, depende crucialmente del aprender a percibir los impactos negativos devenidos de las acciones colectivas a grandes y pequeñas escalas. Tal *educación a la inteligencia de los impactos sistémicos es la tarea específica de la educación superior*, tarea urgente

que no está asumiendo la universidad todavía, porque no se reconoce a sí misma en su poder crucial de constituir el girón de la ciudadanía consciente, activa y democráticamente comprometida. El reconocimiento del rol social y pedagógico de la universidad como catalizadora de conocimientos sobre los impactos sistémicos en la era global constituye lo que llamamos la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) como gestión integral y transversal de los impactos de la educación superior en la sociedad y el medioambiente, impactos básicamente negativos hasta que se reconozca con claridad el rol social de las universidades en la producción de profesionales, científicos y líderes con responsabilidad social.

#### **4. DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL ORGANIZACIONAL A LA RESPONSABILIDAD JURÍDICA POR LOS IMPACTOS**

En vista a las deudas de injusticias, inequidades y discriminaciones que arrastra la sociedad desde hace siglos, y considerando los nuevos desafíos de sostenibilidad que los daños graves y sistémicos al medioambiente han generado, existe un amplio consenso sobre la doble imposibilidad de tratar estos problemas sociales y ambientales solo a nivel del Estado nacional, desde las instituciones públicas, sin involucrar a los sectores privado, asociativo y académico para colaborar en el cambio sistémico deseado.

Es dentro de este espíritu que nace progresivamente, desde los años 70', la idea de que las organizaciones privadas con o sin fines de lucro tienen, más allá de sus obligaciones legales, *responsabilidades sociales*, es decir; un rol que jugar y un propósito que tener dentro del objetivo general de mejorar la sociedad para todos. Con la caída paulatina de la fe ciega en el pleno poder del mercado y la fe ciega opuesta en el pleno poder del Estado para resolver los problemas comunes, se levanta la idea de que los actores sociales tienen todos y cada uno responsabilidades ante el conjunto social, y que deben de actuar en coordinación consciente y dialógica para mejorar la sociedad (Habermas, 2003; Ostrom, 1990), sin garantías históricas de solución y salvación<sup>1</sup>.

Desgraciadamente, como toda poderosa idea, tiende a ser inmediatamente reducida y simplificada. La responsabilidad social de las organizaciones ha sido primero reducida a un debate meramente empresarial, para saber si las empresas deberían contribuir o no, más allá de sus obligaciones legales, a resolver problemas sociales y ambientales con intervenciones filantrópicas. Hablar en términos de *contribución* extra, más allá de su *core business*, era equivocarse de propósito, confundiendo con un mero acto filantrópico de ayuda generosa lo que en realidad

1. En ese sentido, nuestro mundo se caracteriza por ser cada vez más anti-hegeliano, sin saber absoluto ni razón en la historia que garanticen dialécticamente el progreso, ni a la derecha con el Mercado, ni a la izquierda con el Partido revolucionario al poder. Nos queda solamente nuestras responsabilidades y las coordinaciones frágiles que logren alcanzar. Es un mundo kantiano, con una razón limitada y deberes éticos.

concernía a los impactos de su propio *core business*. Pero ese error tuvo (y tiene todavía) larga vida e incidencia.

Luego, se entendió que no se trataba de una contribución generosa aparte y después del negocio sino *desde* el negocio, es decir, de una gestión socialmente responsable de la misma organización, en todas sus actividades, puesto que los problemas sociales y ambientales encontrados devenían del mismo desarrollo de la economía y no le eran ajenos. Esto dio lugar a la creación de muchas herramientas de gestión de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE), normas y certificaciones de calidad gerencial en los años 90' y 2000 (AA1000, SA8000, ISO14000, SGE21, ISO26000, etc.). Con los “*Principios Rectores sobre las empresas y los derechos humanos*” (Naciones Unidas, 2011) se abrió el paso a una articulación más estrecha entre responsabilidades jurídicas (con posibilidad de juicios y sanciones legales) y responsabilidades sociales y ambientales a lo largo de la cadena de valor de las grandes empresas, con la noción de deber de diligencia (*due diligence*). Y con la Norma ISO 26000 se definió más precisamente la responsabilidad social para todas las organizaciones, y no sólo para las empresas con fines de lucro, como responsabilidad de la organización por sus impactos en la sociedad y el medioambiente, debido al ejercicio de sus funciones sustantivas.

En la última década, el movimiento de responsabilización social de las organizaciones se orientó principalmente hacia la integración de las exigencias del desarrollo sostenible y la gestión de impactos dentro de la dirección central de las organizaciones; por ejemplo, con el movimiento del *Science Based Targets*<sup>2</sup> que promueve que se tomen decisiones concretas medibles basadas en la data científica calculable a partir del desempeño de la organización. Paralelamente, se define cada vez más el contenido de las prácticas socialmente responsables en referencia con las metas de una economía cero emisiones de CO<sub>2</sub> y la Unión Europea consolida una taxonomía de los rubros de inversión que pueden ser considerados como a impactos positivos frente a las exigencias del desarrollo sostenible.

Con todo, la gestión no solamente de los *actos* de la organización, en busca de alcanzar sus propósitos internos en el marco de la ley, sino también de sus *impactos* hacia la sociedad en general y el medioambiente local y planetario, constituye una notable *complejización* del trabajo directivo y gerencial de todas las instituciones: les incita a reflexionar, más allá del acatamiento de las leyes y el alcance de sus objetivos internos planeados, acerca de las consecuencias colaterales de sus actividades en el entorno humano, social y ambiental. Ulrich Beck habla de la era de los *side-effects*, que obliga cada organización a observarse desde el entorno de sí misma para evaluar cómo este entorno se beneficia o al contrario padece de los impactos

2. Ver el Movimiento Science Based Targets y de modo general todas las asociaciones empresariales internacionales que se dedican a medir, cuidar y remediar los impactos negativos de los negocios, en relación con los 17 objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y las políticas internacionales de desarrollo sostenible. <https://sciencebasedtargets.org/>

de la organización. La investigación científica se vuelve rápidamente necesaria para aportar respuestas precisas a preguntas como: ¿Cuáles son nuestros impactos negativos y positivos? ¿Cómo medirlos y mejorarlos? ¿Con quién asociarnos para ello?

En efecto, si la organización recibe del marco legal el conjunto de normas que determinan su responsabilidad jurídica, el campo de sus responsabilidades sociales queda por definición más abierto, menos tangible, y en constante evolución, a medida que nos *damos cuenta* de nuevos riesgos de efectos negativos de la acción humana sobre la vida humana y el medioambiente. En este campo intervienen las ciencias que alertan sobre nuevos riesgos y daños, las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) que denuncian atropellos y atacan la reputación de las empresas culpables de malas prácticas, la opinión pública de los consumidores que practican boicots y *buycots*, las organizaciones internacionales y multilaterales que profundizan permanentemente la agenda del *desarrollo sostenible*, y los agentes estatales que adecúan las leyes a las nuevas exigencias éticas y a los nuevos riesgos detectados.

La responsabilidad social nutre el progreso de la responsabilidad jurídica. La acción jurídica estatal puede absorber paulatinamente más información sobre los riesgos para incrementar las prohibiciones legales y las normas que definen los umbrales, límites permitidos, comportamientos aceptables, aceptabilidad social y ambiental de prácticas industriales y comerciales. Es lo que se está haciendo permanentemente cuando, por ejemplo, se prohíbe el uso de un producto dañino para el medioambiente y/o la salud humana, o cuando se exige de las grandes empresas que vigilen el respeto a los derechos humanos a lo largo de su cadena de proveedores. Apenas un tema de responsabilidad social cae en la responsabilidad jurídica normal, la organización ve aliviada su autorreflexión sobre sus impactos, porque sólo tiene que aplicar la normativa. Al mismo tiempo, las organizaciones pioneras que promovían ya la buena práctica antes de que sea norma, ven sus esfuerzos de buena gestión recompensados, puesto que ya no arriesgan incurrir en sobrecostos de gestión frente a la competencia menos ambiciosa.

Quien reflexiona sobre la “responsabilidad social” debe entonces tener muy en claro un conjunto de ideas complejas:

- La responsabilidad social de las organizaciones es su responsabilidad por los impactos en la sociedad y el medioambiente que provocan sus actividades sustantivas, no es un tema de contribución generosa, voluntaria y discrecional, a favor de alguna causa social fuera y aparte de la actividad central (lo que se suele llamar filantropía).
- La responsabilidad social es un tema de gestión integral transversal a toda la organización, que se inserta además trans-institucionalmente en un campo colectivo de muchos actores: estatales, privados, ONGs, organismos internacionales, comunidades científicas... que actúan y observan permanentemente los efectos sistémicos de los sistemas sociales sobre la vida de las personas, la comunidad

y la naturaleza, alertando, denunciando, alarmando, innovando, encontrando nuevas soluciones apropiadas a los problemas.

- Las herramientas de ayuda para la gestión de los impactos son diversas; dependen del rubro de actividad y sus riesgos sociales y ambientales asociados (los impactos de una empresa minera no son los de un club de fútbol o de una universidad); evolucionan con el incremento de los riesgos detectados, las expectativas sociales crecientes y las exigencias legales cada vez más complejas; obligan a la organización a observarse en su contexto social y ambiental, medir sus impactos, mitigar, prevenir, reparar, evitar, suprimir toda una serie de efectos colaterales negativos, así como promover y escalar prácticas positivas, que corresponden a deberes macroéticos del desarrollo humano sostenible, tal como lo van definiendo y precisando los grandes acuerdos internacionales (Protocolos, Objetivos de Desarrollo de las Naciones Unidas, Pactos globales, Acuerdos sobre el Cambio Climático, etc.).
- La gestión socialmente responsable complejiza muchísimo la toma de decisión y la administración de cualquier organización, puesto que la reinserta en un mundo complejo de riesgos globales entrelazados con problemas locales, de interdependencias fuertes entre múltiples actores, de superación de umbrales críticos en muchos aspectos centrales de la vida planetaria. Es un mundo en el cual los objetos han dejado de ser inocentes entes en manos de un sujeto soberano, sino que se han transformado en “ataduras riesgosas” (Latour, 2004) puesto que conectan con un sin número de problemas en sus efectos colaterales, cadena de producción río arriba y problemas de tratamiento y reciclaje río abajo, huella ecológica, potenciales daños para la salud todavía no advertidos o insuficientemente comprobados pero que llaman a aplicar un principio de precaución, etc.

## 5. RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: UN NACIMIENTO LATINOAMERICANO

Es pues dentro de este contexto complejo que se ha formulado, a partir de los años 2000 y primeramente en América Latina, el concepto de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) como una nueva política integral y transversal de gestión de todos los impactos sociales y ambientales de la Universidad que se generan a partir del ejercicio cotidiano de sus funciones sustantivas y su administración central. Desde sus inicios en Chile, con la Red de universidades “Universidad Construye País”, la atención fue puesta en los cuatro procesos universitarios: Gestión, Formación, Investigación y Extensión (Jiménez, 2002). Luego, con el manual de primeros pasos RSU (Vallaey, *et al.*, 2009), se consagró la definición cardinal de RSU como responsabilidad por los impactos de la universidad en sus cuatro procesos centrales, y se empezó a construir las herramientas de gestión para el autodiagnóstico de los impactos.

Muchas universidades empezaron a reformular su *compromiso social* como tarea integral y no sólo como *tercera función sustantiva* de extensión y proyección social, hasta que el Perú dio el paso *político* que faltaba en su Ley No. 30220 [Ley Universitaria] (2014) obligando las universidades del país a cumplir con su responsabilidad social definida como gestión ética y eficaz de sus impactos en todo su quehacer, y fijando un mínimo del 2 % del presupuesto total para la gestión de la RSU:

Artículo 124. *Responsabilidad social universitaria*. La responsabilidad social universitaria es la gestión ética y eficaz del impacto generado por la universidad en la sociedad debido al ejercicio de sus funciones: académica, de investigación y de servicios de extensión y participación en el desarrollo nacional en sus diferentes niveles y dimensiones; incluye la gestión del impacto producido por las relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria, sobre el ambiente, y sobre otras organizaciones públicas y privadas que se constituyen en partes interesadas. La responsabilidad social universitaria es fundamento de la vida universitaria, contribuye al desarrollo sostenible y al bienestar de la sociedad. Compromete a toda la comunidad universitaria.

Artículo 125. *Medios de promoción de la responsabilidad social universitaria*. Cada universidad promueve la implementación de la responsabilidad social y reconoce los esfuerzos de las instancias y los miembros de la comunidad universitaria para este propósito; teniendo un mínimo de inversión de 2% de su presupuesto en esta materia y establecen los mecanismos que incentiven su desarrollo mediante proyectos de responsabilidad social, la creación de fondos concursables para estos efectos.

El proceso de acreditación universitaria hace suyo el enfoque de responsabilidad social y lo concretiza en los estándares de acreditación, en las dimensiones académicas, de investigación, de participación en el desarrollo social y servicios de extensión, ambiental e institucional, respectivamente.

En los últimos años, se creó la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA) para promover el movimiento a nivel continental, profundizando y afinando las herramientas de gestión y autodiagnóstico y empezando a cuestionar los criterios de evaluación y acreditación de la calidad universitaria por parte de los ministerios de tutela y las agencias internacionales que no toman suficientemente en cuenta el enfoque y los indicadores de RSU en sus baterías de instrumentos de evaluación (Vallaey, 2021b). La III Conferencia Regional de Educación en América Latina y el Caribe (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] & Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC], 2018) consolidó el consenso continental acerca de la necesidad de pasar de un enfoque centrado en una función de Extensión y proyección social extracurricular y desconectada de la función de investigación a un enfoque integral y transversal de RSU:

El enfoque limitado de proyección social y extensión universitaria, que les visualiza como apéndices de la función central de formación estudiantil y producción de conocimientos, debe superarse cualitativamente e identificar el compromiso social de la educación superior consistentemente con las nuevas realidades de la sociedad (p. 17).



Pero del dicho al hecho hay mucho trecho. Lo que se concede en los debates, lo que se enuncia en las declaraciones misionales, en realidad es bien difícil de llevar a la práctica en cuanto *cambio en las rutinas administrativas y académicas de las universidades*. Y aunque exista ahora un nuevo ranking internacional universitario basado en los impactos positivos de las universidades en el cumplimiento con los ODS de las Naciones Unidas, el *Impact Ranking* del Times Higher Education (2021), lo que demuestra que avanza la idea de evaluar a las universidades desde la medición de sus impactos sociales y ambientales, es preciso sincerar que la RSU sigue siendo un tema muy poco promovido en la agenda universitaria. Gracias al trabajo de investigación de la Unión URSULA, esta afirmación se puede demostrar, por lo menos en América Latina, donde un total de 80 universidades de 11 países participaron durante dos años (2018 y 2019) en una investigación para establecer el estado del arte de la RSU a través de una herramienta de autodiagnóstico común (Unión de Responsabilidad Social Latinoamericana [URSULA], 2018; 2019).

Los resultados de este amplio estudio compartido se basaron en 12 metas RSU (Vallaeys, 2021a), cubriendo los cuatro ámbitos de Gestión organizacional, Formación, Cognición y Participación social (Tabla 1).

Estas 12 metas permiten levantar un autodiagnóstico RSU institucional a través de 66 indicadores. Para cada indicador, los responsables de la Universidad evaluada tienen que decidir el nivel de logro RSU de la institución, basándose en las evidencias disponibles para testimoniar de las iniciativas, procesos, políticas y logros referidos al contenido del indicador. cinco niveles de logro son disponibles según la siguiente escala (Tabla 2).

Los resultados de las dos investigaciones continentales emprendidas en 2018 y 2019 por respectivamente 60 y 40 universidades (20 de ellas hicieron el ejercicio de autodiagnóstico ambas veces) arrojaron resultados muy parecidos y consistentes, a pesar de la diversidad de universidades participantes voluntarias. Ninguna meta, en promedio, alcanzó un nivel superior a 3 (nivel de los esfuerzos sostenidos para lograr la meta) y la mayoría de las metas evaluadas se situaron en el nivel 2 (iniciativas aisladas), lo que demuestra que todavía la RSU sigue siendo un propósito institucional no afianzado y sistematizado con políticas estratégicas claramente establecidas, incluso en las universidades peruanas que, según la norma legal a la cual están sometidas, deberían tener ya políticas de RSU establecidas. Esta transformación recién se está empezando en Perú, con el proceso de renovación del licenciamiento de las universidades peruanas por parte del ente público encargado, la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), que exige ahora una política de RSU entre sus criterios de evaluación, lo que debería tener efectos notables a mediano plazo. Pero, de forma general, debemos resaltar que la RSU presenta a la universidad un reto que, si es apreciado a nivel teórico y discursivo (nadie está en contra de una mayor responsabilidad de la universidad ante la sociedad), tiene mucha dificultad todavía para ser asumido y operado a nivel práctico.



TABLA 1  
 METAS DE RSU DEL MODELO URSULA

Ámbitos de acción RSU	Meta socialmente responsables	Descripción del logro
<b>1. Gestión organizacional</b>	1. Buen clima laboral y equidad	Lograr una cultura laboral armónica para el desarrollo eficaz y eficiente de los fines educativos y cognitivos, con sinergia y creatividad entre los miembros de la comunidad universitaria para enfrentar y resolver los impactos negativos y problemas generados por la coexistencia institucional, así como equidad de género en los puestos directivos.
	2. Campus sostenible	Lograr un campus ambientalmente responsable en todas sus dimensiones, gracias al monitoreo de la huella ecológica, la búsqueda de soluciones creativas para mejorarla y la capacitación del personal en temas de gestión ecológica de la institución.
	3. Ética, transparencia e inclusión	Lograr un buen gobierno institucional para la toma de decisiones participativas y consensuadas, así como la inclusión de personal con habilidades especiales y una gestión ética y transparente de los recursos, propiciando una ejemplaridad gerencial para la formación integral y ética del estudiantado.
<b>2. Formación</b>	4. Aprendizaje basado en desafíos sociales	Lograr que parte de la formación profesional se brinde a través de metodologías basadas en la solución de problemas sociales reales, a fin de que el estudiantado aprenda su especialidad en situaciones de colaboración activa para el bienestar social y el desarrollo sostenible.
	5. Inclusión curricular de los ODS	Lograr que los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 se integren a las enseñanzas obligatorias de todas las carreras, en los cursos idóneos, de modo transversal, para la formación integral ciudadana del estudiantado.

(continúa)

<b>Ámbitos de acción RSU</b>	<b>Meta socialmente responsables</b>	<b>Descripción del logro</b>
	6. Mallas diseñadas con actores externos	Lograr que actores externos afectados por e interesados en el buen desempeño de los profesionales egresados de la IES, puedan participar en el rediseño regular de los programas curriculares, para asegurar la pertinencia social de la formación.
<b>3. Cognición</b>	7. Inter y trans-disciplinariedad	Lograr que los académicos superen un enfoque estrictamente disciplinario para poder abordar los problemas sociales, que siempre son complejos, con pensamiento complejo, y sepan hacer dialogar todos los saberes académicos y no-académicos en la construcción cognitiva.
	8. Investigación en y con la comunidad	Lograr introducir metodologías participativas trans-disciplinarias de investigación, involucrando actores externos en la construcción de conocimientos, para que la investigación sea socialmente pertinente.
	9. Producción y difusión pública de conocimientos útiles	Lograr que los conocimientos útiles a la solución de problemas sociales sean difundidos hacia los públicos que los necesitan, utilizando los medios y canales adecuados a diversos tipos de públicos, para lograr impacto social de la investigación.
<b>4. Participación social</b>	10. Integración de la proyección social con la formación y la investigación	Lograr articular estrechamente las tres funciones sustantivas de formación, investigación y extensión, de tal modo que los proyectos sociales emprendidos tengan una triple utilidad y lograr pleno respaldo institucional.
	11. Proyectos cocreados, duraderos y de impacto	Lograr que los proyectos sociales emprendidos con comunidades externas sean co-construidos, con base en convenios de cooperación duraderos, alcanzando impactos positivos significativos, evitando asistencialismo, paternalismo y dispersión.
	12. Participación en agenda local, nacional e internacional	Lograr que la Universidad sea un actor clave de desarrollo territorial y un promotor de transformación social a nivel local, nacional e internacional, gracias a sus alianzas estratégicas

Fuente: Vallaeys, 2021a)

TABLA 2  
 NIVELES DE LOGRO DE GESTIÓN INTEGRAL Y TRANSVERSAL DE RSU

Nro. Nivel	Nivel	Significado
1	No lo hemos contemplado	No se registra trabajo de la IES en el tema
2	Se han desarrollado iniciativas aisladas	Se conocen iniciativas aisladas no institucionalizadas provenientes de miembros de la comunidad de la IES.
3	Existen esfuerzos sostenidos para lograrlo	La IES le da importancia al tema y lo promueve caso por caso. Existen iniciativas visibles al respecto, sea a nivel central o a nivel de Facultades-Divisiones-Estamentos.
4	La IES ha institucionalizado el tema como política y cuenta con algunos resultados	La IES promueve oficialmente el tema, a partir de políticas escritas, planes estratégicos y recursos regulares (demostrables como evidencias institucionales), pero aún no hay resultados sostenibles, ni están sistematizados.
5	Nuestra política transversal tiene impactos y resultados sistematizados	Las políticas de la IES ya han dado resultados sostenibles y sistematizados, que pueden ser mostrados como ejemplares para otras IES (evidencias).

Fuente: Vallaeys, 2021a)

## 6. EL PROBLEMA DEL NO RECONOCIMIENTO SOCIAL DE LA IMPORTANCIA Y RADICALIDAD DE LA RSU

Como hemos visto, la definición de la RSU es la responsabilidad de la universidad por sus impactos hacia la sociedad y el medioambiente debido al ejercicio de todas sus funciones y decisiones. Invita a una vasta reflexión sobre lo que es y hace esta institución milenaria para examinar sus impactos, y a una profunda transformación de su quehacer. La pregunta es de saber si la universidad está diseñada para observar y asumir dichos impactos, o si le es consubstancialmente difícil hacerlo.

La Universidad es la institución que tiene el monopolio para otorgar títulos y licencias para ejercer profesiones especializadas, por lo que posee un inmenso poder social que quizás sus actores no están muy acostumbrados en reconocer y asumir. También combina la formación con la investigación científica y define, filtra, valida, legítima, universaliza los conocimientos que selecciona como dignos de ser enseñados y descarta los que no. Es una fuente de producción de legitimación científica y pública del conocimiento. Esta función social le da todavía más poder en el momento histórico actual, cuando la ciencia está accediendo a un rol cada vez más determinante, tanto

para la conducción de la economía como para la conducción política del Estado y los organismos internacionales. Gran poder debería significar gran responsabilidad.

Esta responsabilidad social de la universidad trae dos problemas básicos: (1) un problema de reconocimiento y radicalidad de dicha responsabilidad que sigue actualmente subvalorada y ampliamente invisibilizada, tanto por los actores externos como por los mismos universitarios; (2) un problema de complejización de la respuesta institucional ante la amplitud de la responsabilidad social universitaria, que debería dar lugar a una redefinición de los modelos de gestión organizacional de los cuatro procesos esenciales de la universidad (formación, cognición, administración y participación social) e incumbir a todos los actores internos, y no, como es mayoritariamente el caso, interesar sólo a los responsables de la función específica de extensión y proyección social extracurricular, a los *voluntarios* comprometidos de la *engaged university*, dejando a los demás actores internos seguir con el *business as usual*.

De hecho, la RSU sigue siendo un tema marginal frente a la centralidad de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE). Peter Drucker (1969) ya lo señalaba: la universidad no se entera de que tiene muchas responsabilidades ante la sociedad, debido al monopolio que ejerce sobre las personas que pretenden acceder a profesiones valoradas y no solamente a empleos.

La diferencia entre RSU y RSE es abismal. Como lo vimos, hoy, las grandes empresas no pueden prescindir de una política de gestión de sus impactos sociales y ambientales. Muchos actores les recuerdan esta exigencia ética y estratégica vigilando y denunciando los abusos y malas prácticas, las legislaciones evolucionan hacia la prohibición de ciertas prácticas o productos y hacia la promoción de diversos comportamientos corporativos. Existen numerosas herramientas de gestión de la RSE, que ha pasado en algunas décadas de ser un tema marginal de acciones filantrópicas fuera del *core business* a ser un proceder transversal e integral de organizar el mismo *business*, con metas cifradas y definidas por la ciencia. Ningún directivo de gran empresa globalizada seguiría hoy confundiendo la RSE con un compromiso voluntario y discrecional del empresario con causas sociales fuera de la actividad central de la empresa. Y, en esta lógica evolutiva, el último peldaño alcanzado en la actualidad por este progreso y profundización de la RSE es la creación del puesto directivo del *Chief Impact Officer* (CIO) que, al lado del CEO, participa en la dirección estratégica de la empresa en base a la medición permanente de sus impactos y la evaluación de los riesgos éticos y sociales a anticipar, evitar y mitigar<sup>3</sup>.

Tal afán de responsabilización social de la gestión empresarial, que ha sido ampliamente impuesto a las empresas por la sociedad misma (poderes públicos y sociedad civil militante), no tiene paralelo en el mundo académico, a tal punto que es casi inexistente en el debate público la denuncia de lo mal que forman

3. Ver por ejemplo la nota empresarial sobre la evolución de la “c-suite” de los directorios empresariales en <https://cutt.ly/oAlnamT>. Sintomáticamente, no existe todavía artículos académicos referenciados en Google Academy sobre el tema.

las universidades a los profesionales para, por ejemplo, luchar contra el cambio climático o acabar con la supervivencia de la desigualdad de género en los puestos directivos. No existe denuncia social de los pésimos efectos sociales de las políticas de investigación centradas en la *cantidad* de artículos publicados en revistas indexadas de prestigio (*publish or perish*) en lugar de centradas en la *utilidad* social de las investigaciones mismas, por ejemplo, para contribuir en alcanzar los ODS.

Aunque todos los dirigentes, líderes, expertos que conducen hoy los destinos del mundo hayan pasado por la educación superior, parece ser que las eventuales carencias o equivocaciones de su formación académica no forme parte todavía de lo que los radares éticos observan, con muy raras excepciones como fue el caso del escándalo *Enron* a inicios de siglo, que había dado lugar a un interesante debate sobre la formación ética de la élite empresarial en los MBAs de las Universidades “*Top ten*”<sup>4</sup>. Las universidades no se ven acosadas por la opinión acerca de sus responsabilidades en lo mal que va el mundo. Más bien, esta inquietud es autogenerada por los académicos mismos, que suelen autocriticar su propio trabajo, por lo que la RSU es un tema autogenerado de la agenda universitaria a inicios del siglo, mas no tiene todavía un ecosistema circundante de organizaciones de la sociedad civil que interpelen a las universidades, denuncien sus malas formaciones y prácticas, exijan de los poderes públicos cambios en la legislación educativa superior. Tal falta de presión del entorno para que la universidad sea socialmente responsable es un problema crucial, porque la responsabilidad no nace de uno (como es el compromiso) sino del otro. La responsabilidad es ante todo el fruto de una interpelación ajena, como Levinas (1978) lo ha precisado.

Sin embargo, la RSU debería ser una evidencia ampliamente reconocida y exigida socialmente: En el contexto de insostenibilidad global que atraviesa la humanidad, y que la fuerza a reformar radicalmente su modo de producir, consumir y habitar el planeta Tierra, la responsabilidad de la universidad es céntrica, porque sólo si los profesionales y líderes mundiales cambian su modo de pensar y operar la economía en forma ecológica y sostenible podremos esperar superar la crisis del cambio climático y transitar hacia un modelo sostenible de vida humana en el planeta. Cambiar la manera de liderar y operar la economía mundial necesita un inmenso esfuerzo de educación transformacional del comportamiento de los profesionales y de innovación tecnológica, social, gerencial en todas las esferas de actividad especializada (financiera, política, jurídica, industrial, etc.). Esto no se hará sin transformar los contenidos y métodos educativos de las instituciones de educación superior, por lo que la universidad debería normalmente aparecer en primera línea para asegurar la transición ecológica de la economía. Pero las grandes conferencias multilaterales e informes científicos que se ocupan del destino de la

4. “When It Comes to Ethics, B-Schools Get an F” Amitai Etzioni - The Washington Post, 4 de Agosto de 2002. <https://www.washingtonpost.com/archive/opinions/2002/08/04/when-it-comes-to-ethics-b-schools-get-an-f/c92d6899-fd20-4451-8ca1-113708f5ef92/>

humanidad se olvidan generalmente de la universidad, como si fuera una institución muy marginal, meramente preparatoria a la acción social, mas no decisiva como palanca de cambio.

Por ejemplo, el reciente informe *The economics of Biodiversity: The Dasgupta review* (Government Digital Service UK, 2021), aunque subraye la importancia de la transformación de los sistemas educativos, ni siquiera cita a la universidad en su *headline messages*. Siempre que se piensa en grandes cambios políticos, son las instituciones públicas y las grandes empresas las que aparecen como entidades claves dotadas de una responsabilidad histórica, rara vez la universidad. Lo mismo ocurre en los acuerdos de la reciente COP 26. Aunque se hable mucho de *capacity-building* no aparecen ni siquiera las palabras *educación* y *universidad* en el texto del *Glasgow Climate Pact* (United Nations Framework Convention on Climate Change [UNFCCC], 2021). Básicamente centrado en el tema de la financiación de la lucha contra el cambio climático, al momento de reconocer la lista de las partes interesadas externas importantes para el cambio, el texto menciona sintomáticamente a muchos actores, incluso a los niños y jóvenes, mas no a las instituciones educativas en las cuales éstos se supone que se encuentran:

Reconoce el importante papel que desempeñan las partes interesadas, como la sociedad civil, los pueblos indígenas, las comunidades locales, los jóvenes, los niños, los gobiernos locales y regionales y otras partes interesadas, para contribuir al progreso hacia el objetivo de la Convención y las metas del Acuerdo de París (p. 6).

Sin embargo, en un plano más específico de creación de empleos para la transición ecológica, sí aparece en los radares éticos el rol central y la responsabilidad de la universidad. El informe de la OIT y el BID sobre el empleo en un futuro de cero emisiones netas en América Latina y el Caribe (Saget, *et al.*, 2020) reconoce en varias ocasiones la importancia central de la educación superior para asegurar el paso de una economía basada en el carbono a una economía verde que, según dicho informe, permitiría crear 15 millones de empleos netos para el 2030 en América Latina:

Las empresas también deben adquirir nuevas competencias para hacer frente a los efectos del cambio climático. La capacitación puede fortalecer las competencias en gestión empresarial para fomentar la adopción de tecnología innovadora y respetuosa con el medio ambiente, el desarrollo de recursos humanos y una mayor productividad. La actualización de los programas de estudio también es clave para asegurar que los futuros trabajadores reciban una educación que les permita participar en la transición (p. 14).

Sin embargo, el informe insiste sobre todo en las habilidades generales de formación, incluso desde la educación básica y la educación a lo largo de la vida, mas no aborda la centralidad del segundo pilar universitario que es su capacidad de investigación y creación de conocimientos, por lo que la característica original de la universidad (combinar formación profesional y titulación con investigación y validación de conocimientos científicos) no está plenamente reconocida:

La educación general también necesita adaptarse. Las escuelas deben proporcionar a los estudiantes una base sólida y conocimientos prácticos que les permitan seguir aprendiendo y pasar a sectores crecientes de la economía. Se necesitan sistemas modernos que garanticen que las personas obtengan habilidades transversales desde temprana edad, sigan adquiriendo las habilidades pertinentes una vez integradas al mercado laboral, y cuenten con instrumentos flexibles que puedan utilizar para subsanar las carencias educativas a lo largo de sus vidas (p. 83).

Existe, pues, una dificultad social específica para reconocer que los impactos cognitivos y curriculares de la educación superior tienen peligrosas repercusiones en todo el campo social, a través de los sesgos, hábitos y rutinas de los líderes y profesionales que dirigen los sistemas expertos públicos y privados que constituyen el andamiaje institucional de la modernidad avanzada. Las alertas de Edgar Morin (1996), en cuanto al peligro y daño social permanente que representa el pensamiento simplificador frente al pensamiento complejo, no se han transformado en un amplio movimiento social de presión sobre la educación superior, por lo que domina una visión sin radicalidad de las responsabilidades de la universidad ante la sociedad que, por ejemplo, conduce a la añadidura de temáticas ambientales en los programas de estudios, y ajustes administrativos para un “*campus sostenible*”, más sin entrar en lo duro de los *sesgos epistémicos* que enfrasan el pensamiento académico en el positivismo y la híper-especialización.

## 7. LA UNIVERSIDAD NO ESTÁ DISEÑADA PARA OBSERVAR Y ASUMIR SUS IMPACTOS

Al problema de la falta de reconocimiento y presión desde fuera, para que la universidad asuma su responsabilidad por sus impactos sociales y ambientales, se suma la falta de reconocimiento y presión desde dentro de la misma universidad. Aunque suene exagerado, es muy probable que la universidad no esté diseñada estructuralmente como para observar y tratar sus impactos negativos, ante todo porque esta institución de origen medieval está fraccionada y ensilada en Facultades y Especialidades distintas y celosas de su genuinidad, que dejan poco lugar y peso a cualquier integración *transversal*. Desgraciadamente, la responsabilidad social es por definición transversal, porque no se trata de un “*tema*” a aprender en curso especializados, sino de una estrategia de gestión que interroga sistemáticamente la pertinencia social y ambiental de los impactos de cualquier tema, curso, campo de especialización y sus metodologías didácticas. De ahí que, cuando existe, la RSU se sitúa en las altas esferas de gobierno universitario (porque la transversalidad es más fácil y corta en la cúspide), pero difícilmente puede bajar al nivel crucial de las enseñanzas y aprendizajes reales que se dan entre docentes y estudiantes, en los múltiples silos institucionales de abajo.

Segundo, los dos procesos esenciales de la educación superior que son la formación y la investigación, apenas observan algo nuevo en su entorno (como por ejemplo

los desafíos de los ODS o el riesgo de impactos negativos de las carreras ingenieriles), introducen esta novedad en el quehacer universitario como *temática* nueva, al lado de las demás temáticas ya reconocidas e instaladas, por lo que el agregado no perturba ni transforma lo que ya se está enseñando e investigando a su lado, en la Facultad o el curso de al lado. La tematización universitaria, en ese sentido, funciona a nivel de los aprendizajes como una *desactivación* oculta del potencial transformador de la novedad introducida, en el mismo momento en que se introduce en las enseñanzas. Perversión sutil puesto que la introducción de una nueva temática es una visibilización notable, pero que pierde su efectividad al ser colocada en la serie junto con todas las demás temáticas. Por lo que la consecuencia de esta *desactivación temática* de la responsabilidad social es la escasa capacidad de autocrítica de cada disciplina universitaria, en sus impactos sociales y ambientales. A esta falta de autocrítica interna a los contenidos temáticos especializados se suma la falta de autocrítica de las metodologías de enseñanza rutinariamente practicadas, que tienden generalmente a separar la disciplina de las demás y de la realidad social en general.

Tercero, las personas que enseñan e investigan en el mundo universitario son generalmente atomizadas y aisladas las unas de las otras, reproduciendo a cada escalón del objeto fractal institucional la torre de marfil académica, hasta en la misma persona docente, colocada en posición a la vez de total dependencia heteronómica frente a las exigencias del programa de estudios y de total independencia en la intimidad del salón de clase. Con todo, la docencia se administra como gestión de *asignaturas*: docentes asignados a una materia, un curso, un horario, un grupo de estudiantes al que “*le toca*” estudiar la materia. Este aislamiento profesoral es muy problemático a la hora de querer practicar el aprendizaje basado en la solución de problemas sociales mediante proyectos de intervención, puesto que éstos necesitarían la colaboración entre muchos docentes y materias diferentes, en forma inter y transdisciplinaria, por el hecho de que ningún problema social o ambiental es simple y mono-disciplinario. Al revés, la monodisciplinaridad de la asignatura conduce a preferir métodos de enseñanza y evaluación simples y monolíticos, desde luego proponer tareas que se alejan lo más posible del método de los proyectos, y mantienen al gesto didáctico en la zona de confort del control de la objetividad evaluativa. Es sin duda, la razón esencial por la que el Aprendizaje-Servicio se practica tan poco en la enseñanza superior, a pesar de ser muy bien valorado teóricamente (Furco, 2016). No es casual si el movimiento docente para la transición ecológica, que busca formar para vivir y trabajar en un mundo por fin sostenible, se esfuerza para juntar a los docentes en colectivos más allá de sus instituciones de enseñanza, a fin de promover cambios en los programas y las prácticas pedagógica (Enseignants de la Transition, 2020). Nadie es profeta en su universidad.

Cuarto, la universidad suele no observar que tiene dificultad para asumir sus responsabilidades sociales, porque ella cree que ya las observa y responde por ellas. La universidad se ha dotado de un órgano para eso. Tiene una “*tercera misión*”



dentro de sus funciones sustantivas, una misión propiamente *social* de ayuda, vinculación y participación con actores externos, siguiendo propósitos solidarios, orientados al bienestar social y el desarrollo sostenible (Brunelle, 2016). Pero las actividades de *Extensión y proyección social*, como se suelen llamar en América Latina, son de carácter extracurricular y tienen generalmente poca o ninguna relación con la investigación, por lo que este tercer pilar guarda escaso vínculo con los dos primeros. Desde luego, la extensión arriesga ser más bien como una coartada y un escudo contra la capilarización del compromiso social en toda la universidad, puesto que la visibilidad de las actividades solidarias y bienintencionadas esconde su alejamiento del corazón de la actividad universitaria de formación e investigación. Es muy común escuchar a las autoridades universitarias declarar que la institución “*siempre fue socialmente responsable*”, a pesar de que en ningún momento haya analizado sus impactos en la sociedad y el medioambiente. La enumeración de todos los proyectos filantrópicos y ecológicos que la universidad efectivamente genera la inmuniza de antemano contra la reflexión sobre sus impactos. La función crea el órgano, pero el hecho de tener un órgano dedicado al rol social impide que la universidad transversalice su responsabilidad social.

Finalmente (*last but not least*), lo que la universidad observa de sí misma y de su vínculo con su entorno, tiene mucho que ver con lo que se le exige en las instancias públicas de tutela y las agencias internacionales de evaluación y acreditación, con lo que promueven los *rankings* internacionales de la educación superior. Desgraciadamente, lo que se valora y cómo se mide la “*calidad*” y el “*prestigio*” se aleja todavía mucho de la pertinencia social y el abordaje de los grandes desafíos de la era de la insostenibilidad planetaria. Ha sido recientemente estudiado en 10 países latinoamericano (Vallaeys, 2021b) y la queja es la misma a nivel europeo, donde existen intentos por redefinir criterios de evaluación socialmente responsables de la educación superior, como lo proponen Foulon, *et al.* (2022) en el documento: *Recomendaciones a las Clasificaciones de la Educación Superior: Integrar de manera efectiva los desafíos de la transición ecológica y social*:

Durante años, las instituciones de educación superior han estado bajo una gran presión para desempeñarse en términos de estándares nacionales e internacionales, siendo evaluadas en particular por rankings. Sin embargo, hasta la fecha, estos últimos no parecen haber tomado aún la medida de la dinámica de transformación que se está produciendo en el sector. Si las iniciativas que pretenden mejorar el impacto de un establecimiento en la sociedad no son valoradas por los llamados rankings *generalistas*, los criterios de evaluación vigentes -salarios de antiguos alumnos, oportunidades de movilidad internacional, etc.- pueden llegar incluso a penalizar los establecimientos más ambiciosos en términos de transición social. Si bien los desafíos de nuestro tiempo exigen nuevos conocimientos y habilidades, hoy es necesario que las instituciones sean evaluadas, en particular, en su capacidad para integrar los desafíos sociales en sus prácticas y actividades centrales, para informar, capacitar y preparar a sus estudiantes para contribuir a construir un futuro más sostenible y deseable (p. 5).

Efectivamente, si los criterios que definen el “*prestigio*” universitario son el promedio de salarios al egresar, la cantidad de clases dictadas en inglés aunque no sea el idioma nativo, la movilidad internacional del profesorado, la cantidad de publicaciones en revistas indizadas en *Clarivate* y *Scopus*, la medición de la “*calidad universitaria*” puede llegar a tener impactos incluso socialmente negativos sobre el desempeño de la universidad en sociedad, sobre todo cuando se asocia con una mentalidad de competitividad interpersonal feroz y una sistemática falta de reconocimiento y valoración de las actividades proyectistas de los docentes y alumnos a favor del compromiso social y el medioambiente.

## 8. CONCLUSIÓN

Podemos constatar que el problema de la universidad para observar sus impactos sociales y ambientales y transformarse a través de la gestión ética y eficiente de dichos impactos, no es solamente un problema universitario, sino de todas las organizaciones de la sociedad del riesgo global, y del conjunto de la humanidad en la hora de las ciencias y la insostenibilidad planetaria. Desde el año 1927, Dewey resaltaba el problema del público como esta dificultad para visualizar los problemas comunes que devienen sistemáticamente de las rutinas sociales instaladas, lo que impide asociarse en una gran comunidad democrática activa y buscar juntos el *Estado* que responda satisfactoriamente a dichos problemas. Hoy como ayer, la gran sociedad no genera un público consciente y unido, sino conjuntos amorfos y contradictorios, limitados cada uno por su propia *inteligencia ciega* hiper-especializada. La crisis de responsabilidad social de la universidad corresponde a la crisis de la democracia, de la autonomía activa democrática.

Uno de los redactores del Sexto informe del GIEC sobre el Cambio Climático y sus consecuencias humanas, Wolfgang Cramer (2022), lo subraya nítidamente a propósito de la ineficacia de la respuesta conjunta ante el problema climático, pero todo lo que dice puede ser traducido en términos del problema universitario para asumir las responsabilidades sociales:

Si nos comprometemos con mucha más fuerza que en la actualidad, podemos lograr evitar muchas de las graves consecuencias. Pero la mayoría de las medidas son fragmentadas, de pequeña escala, progresivas, específicas de un sector, diseñadas para responder a las consecuencias actuales o riesgos a corto plazo, y se centran en la planificación en lugar de la implementación. La adaptación al cambio climático debe proporcionar soluciones integradas y multisectoriales que también aborden las desigualdades sociales (párr. 4).

Mientras no reorganicemos profundamente la teoría y la práctica de la educación, en forma filosóficamente *pragmática*, como participación de la persona en dinámicas grupales de observación, estudio y solución de problemas reales, en situaciones concretas de interacción social científicamente informada y orientada hacia la investigación-acción multi-inter-trans-disciplinaria, muy poco habremos

hecho para superar el enclaustramiento crónico de la educación (básica o superior) en un sistema experto de autoafirmación para el otorgamiento de grados y títulos a un alumnado individualizado y aislado, con controles internos de adquisición de competencias cada vez más híper-especializados e híper ciegos a sus entornos de incidencia e impacto. La artificialización endémica de las definiciones de la *calidad* en el medio educativo llama la atención hacia el encierro de este sistema pedagógico sobre sí mismo, mientras el gran público sigue sin capacidad de entendimiento y uso colectivo de la ciencia, porque muy dependiente de las fuentes mediáticas de información para opinar, mas no de educación mutua para pensar y actuar.

En ese sentido, podemos avanzar que el mayor impacto negativo de la institución universitaria en la sociedad es cognitivo: la híper-mono-disciplinarización de los egresados del sistema, después de haber rendido exámenes durante años que, más allá de la nota calificativa y del esfuerzo personal, no habrán tenido ningún efecto social significativo. Se trata de un perpetuo despilfarro de energía humana y pedagógica, cuando la promoción del Aprendizaje-Servicio, la investigación-acción formativa en y con la comunidad, la estructuración de los programas curriculares alrededor de desafíos sociales y proyectos multi-disciplinarios, permitirían que las mismas notas calificativas y los esfuerzos personales colaborativos tengan impactos positivos directos en la sociedad y, por añadidura, en el estudiantado. Esto es *responsabilidad social universitaria*: capacidad de gestionar la organización educativa de tal modo que al cumplir con la tarea central formativa y cognitiva, los impactos sociales y ambientales sean cada vez más positivos.

Entendemos que este cambio institucional tanto como filosófico necesita esfuerzos por parte de los actores internos de las universidades, pero también por parte de los grupos de interés externos para empezar a demandar e interpelar a las universidades como nunca lo han hecho antes, acerca de su comportamiento social, como se está haciendo con las grandes empresas, bajo el fuego cruzado de las alertas y denuncias de la sociedad civil y los cambios normativos de los Estados. No se logrará sin cambiar los principales criterios e indicadores de evaluación y acreditación de la *calidad* universitaria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anders, G. (2007). *Le temps de la fin*. Carnets de l'Herne.
- Apel, K. O. (1988). *Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral*. Frankfurt am Main.
- Arendt, H. (2016). *La condición humana*. Paidós.
- Beck, U. (2001). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Suhrkamp Verlag AG.
- Berry, M. (1983). *Une technologie invisible - L'impact des instruments de gestion sur l'évolution des systèmes humains*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00263141>
- Brunelle, D. (2016). *La Mission sociale des universités dans les Amériques*. Editions IEIM.

- Convention des Entreprises pour le Climat [CEC]. (9 de septiembre de 2021). *La convention*. <https://cec-impact.org/>
- Cramer, W. (2022, 28 de febrero). L'avertissement du GIEC sur la situation climatique. *Revista UP Magazine*. <https://cutt.ly/ZAlKgzu>
- Dewey, J. (2004). *La opinión pública y sus problemas*. Morata.
- Drucker, P.F. (1969). *The Age of Discontinuity. Guidelines to Our Changing Society*. Harper & Row
- Enseignants de la Transition (2020). *Enseignants de la Transition. Former pour vivre et travailler dans le monde d'après*. <https://www.enseignantsdelatransition.org/>
- Fabre Soundron, M. (13 de enero de 2022). À mi-parcours, la convention des entreprises pour le climat veut faire émerger de nouveaux modèles. *Novethic*. <https://cutt.ly/ZAkPVXK>
- Foulon, H., Ardant, I., Serrano, A., & Rasoahaingo, C. (2022). *Recommandations aux classements de l'enseignement supérieur: Intégrer efficacement les enjeux de la transition écologique et sociale*. Utopies. <https://cutt.ly/JAlDKUF>
- Furco, A. (2016). Building the Engaged University: Toward a Comprehensive Approach to Social Responsibility in Higher Education. In D. Brunelle (Ed.), *La Mission sociale des universités dans les Amériques* (pp. 81-108). Editions IEIM.
- Gorz, A. (1988). *Métamorphoses du travail, Quête du sens*. Editions Galilée.
- Government Digital Service UK. (2021). *The economics of Biodiversity: The Dasgupta review*. HM Treasury. <https://cutt.ly/dAlmGcv>
- Habermas, J. (2003). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Paidós.
- Internacional Organization for Standardization [ISO]. (2010). *Norma ISO 26000*. ISO.
- Jiménez, M. (2002). ¿Cómo observar la responsabilidad social de las universidades?: De los valores a los indicadores. En Universidad Construye País (Ed.), *Memorias del seminario La Universidad Construye País, La responsabilidad social de la universidad de cara al Chile de 2010* (pp. 92-102). Proyecto Universidad Construye País.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad*. Herder.
- IKEA. (2004). *Medio Ambiente y Responsabilidad Social*. IKEA.
- Latour, B. (2004). *Politiques de la nature*. Éditeur La Découverte.
- Ley No. 30220 [Ley Universitaria]. (9 de julio de 2014). *Diario Oficial El Peruano*, Año 31, N.º 12914, Normas Legales. Ministerio de Educación.
- Lévinas, E. (1978). *Autrement qu'être*. Kluwer Academic.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Naciones Unidas. (2011). *Principios rectores sobre las empresas y los derechos humanos: puesta en práctica del marco de las Naciones Unidas para proteger, respetar y remediar*. Naciones Unidas. <https://cutt.ly/RAk3Mg0>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] & Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC]. (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO & IESALC. <https://cutt.ly/CAld8U1>
- Ostrom E. (1990). *Governing the commons The evolution of institutions for collective action*. Cambridge University Press

- Saget, C., Vogt-Schillb, A., & Luu, T. (2020). *El empleo en un futuro de cero emisiones netas en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo [BID] & Organización Internacional del Trabajo [OIT]. <https://cutt.ly/wAlEW6I>
- Times Higher Education. (2021, 13 de septiembre). *Impact Rankings 2021*. <https://cutt.ly/3AlhRhT>
- Tronto, J. (2009). *Un Monde Vulnérable. Pour une politique du care*. Editions La Découverte.
- Unión de Responsabilidad Social Latinoamericana [URSULA]. (2018). *Investigación continental URSULA: Estado del arte de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en América Latina 2018*. URSULA. <https://cutt.ly/sAlhMY2>
- Unión de Responsabilidad Social Latinoamericana [URSULA]. (2018). *Investigación continental URSULA: Estado del arte de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en América Latina 2019*. URSULA. <https://cutt.ly/RAlknoZ>
- United Nations Framework Convention on Climate Change [UNFCCC]. (2021). *Glasgow Climate Pact*. <https://cutt.ly/WAlQRF6>
- Vallaeys, F. (2021a). *Manual de Responsabilidad Social Universitaria. El modelo URSULA: estrategias, herramientas, indicadores*. URSULA. <https://cutt.ly/GAlzDGs>
- Vallaeys, F. (2021b). *Hacia una política pública latinoamericana de Responsabilidad Social Universitaria: Innovación social, calidad y pertinencia de la educación superior*. Banco de Desarrollo de América Latina [CAF] & Unión de Responsabilidad Social Latinoamericana [URSULA]. <https://cutt.ly/EAldvMG>
- Vallaeys, F., y Álvarez Rodríguez, J. (2019). Hacia una definición latinoamericana de Responsabilidad Social Universitaria: Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. *Educación XX1*, 22(1), 93-116. <https://doi.org/10.5944/educXX1.19442>
- Vallaeys, F., De la Cruz, C., y Sasia, P. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria. Manual de primeros pasos*. Banco Interamericano de Desarrollo & McGrawHill



## UNIVERSIDAD Y SOSTENIBILIDAD SOCIAL DESDE LA ÉTICA DEL CUIDADO<sup>1</sup>

### *University and Social Sustainability from Care Ethics*

Victoria VÁZQUEZ-VERDERA\* y Juan ESCÁMEZ-SÁNCHEZ\*\*

\**Universidad de Valencia. España.*

*toya.vazquez@uv.es*

*<https://orcid.org/0000-0003-4364-3893>*

\*\**Universidad Católica de Valencia. España.*

*juan.escamez@uv.es*

*<https://orcid.org/0000-0002-4159-2431>*

Fecha de recepción: 28/11/2021

Fecha de aceptación: 21/01/2022

Fecha de publicación en línea: 01/07/2022

**Cómo citar este artículo:** Vázquez-Verdera, V., y Escámez-Sánchez, J. (2022). Universidad y sostenibilidad social desde la ética del cuidado. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 141-158. <https://doi.org/10.14201/teri.27817>

1. Se agradece la financiación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades a través de los proyectos: “*La alfabetización ecosocial: un elemento central en los procesos de sostenibilización curricular para el logro de la Agenda 2030 (ODS) en la formación inicial del profesorado*” (EDU2009-07173); y “*Aprendizaje-servicio (ApS) y empleabilidad de los estudiantes universitarios en España: competencias para la inserción laboral*” (EDU2017-82629-R). Así como la financiación del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad a través del proyecto: “*Diseño operativo de la competencia “aprender a aprender” para los grados universitarios. Instrumentos de evaluación y propuestas para la enseñanza*” (EDU2017-83284-R).

## RESUMEN

La misión de la universidad incluye el dar respuesta a los retos de cada momento histórico; y, en lo que concierne a la docencia, ofrecer una formación rigurosa y actualizada en cada perfil profesional específico. El objetivo del artículo es plantear y reflexionar sobre qué relatos, viejas promesas, y falsos mitos resultan insostenibles porque perpetúan el despilfarro, la desigualdad y la dominación. Para identificar cuáles son los retos actuales, en este artículo utilizamos el método de la hermenéutica-crítica. Lo que nos permite desentrañar que la desigualdad, la exclusión, la injusticia climática, el imperialismo neoliberal, la corrupción, la destrucción de la biosfera y otros tantos problemas son consecuencia de modelos insostenibles. El artículo analiza qué otras perspectivas y relatos podrían ofrecer mejores herramientas para avanzar hacia la sostenibilidad social.

Concluimos afirmando que la universidad puede encontrar en la ética del cuidado elementos catalizadores para nutrir la transición hacia la sostenibilidad y la justicia social. Se trata de una ética relacional capaz de crear conexiones para superar las imposiciones dominantes, el aislamiento social y los miedos que silencian ciertas voces. Necesitamos una formación universitaria que reconstruya estos silencios y que active formas de participación profesional competente (en términos éticos y técnicos). Así, estaremos en mejores condiciones para construir una democracia que tenga en cuenta las necesidades reales de todas las personas y reoriente los modelos educativos, sociales, científicos, empresariales, laborales, fiscales y económicos para conseguir el viraje hacia la sostenibilidad que necesitamos.

*Palabras clave:* ética del cuidado; sostenibilidad; universidad; empleabilidad; justicia social.

## ABSTRACT

The mission of the university includes responding to the challenges of each historical moment; and, as far as teaching is concerned, offering rigorous and updated training in each specific professional profile. The aim of the article is to consider and reflect on which narratives, old promises and false myths are unsustainable because they perpetuate waste, inequality and domination. In order to identify the current challenges, in this article we use hermeneutic-criticism methodology. This allows us to unravel that inequality, exclusion, climate injustice, neoliberal imperialism, corruption, destruction of the biosphere and many other problems are the consequence of unsustainable models. The article discusses what other perspectives and narratives might offer better tools for moving towards social sustainability.

We conclude by affirming that the university can find in care ethics catalyzing elements to nurture the transition towards sustainability and social justice. It is a relational ethic capable of creating connections to overcome the dominant impositions, isolation and fear that silence certain voices. We need a university education that reconstructs those silences and activates forms of competent professional participation (in ethical and technical terms). Thus, we will be in a better position to build a democracy that takes into account the real needs of all people and reorients educational, social,



scientific, business, labor, fiscal and economic models to achieve the shift towards the sustainability that we need.

*Keywords:* care ethics, sustainability, university, employability, social justice.

## 1. INTRODUCCIÓN

Entre los propósitos de las universidades se incluyen la preparación de las personas para el empleo, junto a la dimensión ética de una ciudadanía crítica y la familiarización del estudiantado con las raíces culturales e históricas de la tradición en la que se insertan. También existe el objetivo fundamental de formar en las competencias propias del perfil profesional de cada titulación específica. Ortega en su celebrado escrito *Misión de la Universidad* centra su exposición en que la universidad debe formar profesionales técnica y éticamente competentes y enseñar cultura. Entiende por cultura el sistema de ideas vivas que cada época posee:

Esas que llamo ideas vivas o de que se vive son, ni más ni menos, el repertorio de nuestras efectivas convicciones sobre lo que es el mundo y son los prójimos, sobre la jerarquía de valores que tienen las cosas y las acciones: cuáles son estimables, cuáles menos (Ortega, 1930, p. 341).

Ante esas ideas vivas, cabe adoptar una actitud crítica para analizar si estamos de acuerdo con ellas o tenemos que rechazarlas porque no responden a las necesidades de nuestra vida. ¿Cuáles son las ideas vivas de este primer cuarto del siglo XXI que tienen que ser analizadas con rigor? ¿Cuáles son los retos del siglo XXI que la universidad debe cuestionar críticamente? A nuestro juicio son: el imperio de la economía; la globalización; la sociedad del conocimiento; la digitalización y la Inteligencia Artificial; la complejidad y el mestizaje de nuestras sociedades; las desigualdades; el desafecto de la ciudadanía hacia los poderes del Estado y hacia las instituciones que los detentan; la sostenibilidad de los sistemas económico, social y medioambiental; y los cuidados ante la fragilidad del mundo y la vulnerabilidad humana (Escámez, y Peris, 2021).

Actualmente se pide a la universidad que ejerza un liderazgo en la transición digital y ecológica. Pero la sostenibilidad social no es una cuestión exenta de controversias éticas (Franck, & Osbeck, 2018). Cada vez es más evidente la necesidad de cambiar el modelo actual de *progreso* para transitar hacia otro más sostenible para la vida de las personas y los territorios en los que habitamos.

Desde el ámbito universitario podemos aportar elementos para repensar qué modelo de *progreso* nos sitúa en mejores condiciones para un bien común universal, cómo orientar los métodos de enseñanza y de investigación, dónde atraer financiación que genere justicia social, cuestionarnos el para quienes trabajamos. Parte del reto que tenemos por delante es comprender que para revertir los efectos devastadores del modelo de *progreso* que nos ha traído a la situación actual, necesitamos contar

con otras voces que permitan comprender y apreciar otras interpretaciones y otros relatos que hagan posible una gestión prudente de nuestra propia vulnerabilidad y la activación de modelos sociales, empresariales, laborales, fiscales y económicos innovadores.

How can we motivate students to critically reflect on human centeredness and the interdependency of living and nonliving things? How can we encourage learners to identify and question their own values, beliefs, and/or worldviews underpinning anthropocentric practices and lifestyles? (Tillmanns, 2020, p.14).

Hans Jonas (1995) habla del vacío ético de nuestro tiempo. La ética tiene que existir. Y tiene que existir porque las personas y organizaciones humanas actúan, y la ética está para ordenar las acciones y regular su poder. Tanto más tiene que existir cuanto mayores sean los poderes de la acción que ella ha de regular. Por tanto, las nuevas capacidades de acción requieren nuevas reglas éticas y quizás una nueva ética. Es vital plantearse cómo activar otras formas de gestionarnos tanto en términos macro como micro, porque la salud de las personas y la salud del planeta son dos elementos en recíproca interacción.

The purpose of development is to improve the life of individuals and that individuals are not the instruments of economic development, on the contrary, economic development should function and be an instrument in service of human beings (Yoo, Mosrur, Lee, & Toca Andrea, 2019, p. 269).

Es cada vez más frecuente identificar trabajos que encuentran en la ética del cuidado elementos interesantes para desarrollar sus líneas de investigación también en los contextos universitarios (Aloni, 2020; Bozalek, McMillan, Marshall, November, Daniels & Sylvester, 2014; Bergland, 2018; Done, Murphy, & Knowler, 2016; Gachago, & Livingston, 2020; Lolic, & Lynch, 2017; Lottero-Perdue, & Settlege, 2021; Lu, 2018; Vázquez, 2019). Joan Tronto (2015) señala que aunque solemos pensar que la esfera del cuidado y la esfera de la política están separadas y requieren de lógicas diferenciadas, en realidad ambas tienen implicaciones políticas.

## **2. LA METODOLOGÍA QUE SE SIGUE EN LA INTERPRETACIÓN DE LOS PROBLEMAS QUE SE ABORDAN EN ESTE ARTÍCULO**

Para abordar la pregunta relativa a si la ética del cuidado es capaz de ofrecer otros relatos o interpretaciones sobre cuáles son las ideas vivas o los retos que actualmente necesitan nuestra atención, utilizamos la hermenéutica crítica. El método en la investigación tiene que adaptarse al objeto que investiga. Sin embargo, hoy los métodos en la investigación parecen haber alcanzado una sacralización en sí mismos que los convierten en dogmas indiscutibles, pero poco rigurosos para comprender la complejidad de la persona humana. Dos son los métodos que parecen disputarse la primacía en el estudio de la persona: a) el mentalismo que no atiende a

los datos aportados por las ciencias neurobiológicas actuales; y b) el naturalismo que reduce el saber de lo humano a las aportaciones que nos hacen las ciencias naturales empíricas (como las neurociencias).

En nuestra opinión uno y otro método son reduccionistas. Compartimos las tesis defendidas por Jesús Conill (2019, p. 190) cuando argumenta que para comprender al ser humano necesitamos interpretarlo contando con las ciencias naturales, sociales, históricas y humanas. A ese método lo llama hermenéutico-crítico, con una gran tradición en la antropología moderna (Taylor, Ricoeur, MacIntyre, Apel, Habermas) y en el pensamiento de autores españoles como Ortega y, especialmente, Zubiri que en su libro *Sobre el hombre* (1986) recoge muchos de sus escritos sobre la conexión entre filosofía y ciencia, que posteriormente han profundizado Ignacio Ellacuría, Pedro Laín, Diego Gracia y López Aranguren en sus intentos de fundamentar biológicamente la ética.

En suma, la vía noológica zubiriana como la hermenéutica-crítica de Apel, Habermas y Cortina son más fecundas para interpretar la realidad de la persona humana que la reducción cientificista del positivismo naturalista y el factualismo fenomenológico heideggeriano, ajenos al pensamiento científico y al mundo de los valores (Conill, 2019, p. 216).

La hermenéutica-crítica ayuda a introducir la posibilidad de distintas interpretaciones. Así como el análisis de las situaciones concretas para producir reflexiones de y desde otras interpretaciones y relatos.

### **3. ¿QUÉ PREOCUPA A LAS PERSONAS QUE FORMAN PARTE DE LAS UNIVERSIDADES?**

En el ámbito de la docencia universitaria son cada vez más las iniciativas que prestan atención a la ética del cuidado, lo cual se manifiesta en la existencia de investigaciones, conferencias y proyectos de innovación docente (por ejemplo: Mut, Vázquez, y Belda, 2021). En general, podemos decir que tanto al estudiantado como al profesorado le preocupa el poder ajustarse a los requerimientos que actualmente impone el contexto laboral y universitario en cuanto a rendición de cuentas y competitividad; pero que también busca encontrar un sentido a su quehacer en términos relacionales. Así, en el estudio transversal realizado en tres centros de educación superior en la ciudad de Dublín (Irlanda) en el que se exploraron cuáles eran las aspiraciones del estudiantado, encontraron que los tres factores más valorados fueron "convertirme en experto/a en mi campo", "ayudar a otros que tienen dificultades" y "formar una familia" (Lolich, & Lynch, 2017). En lo que respecta al profesorado, también hay estudios que revelan que existen propuestas entre las profesoras universitarias de resistencia frente a las culturas universitarias neoliberales (Done, Murphy, & Knowler, 2016).

También en el estudio realizado en una universidad española a partir de las entrevistas en profundidad a 40 personas involucradas en la transición al mundo laboral desde la universidad en las diferentes áreas de conocimiento: sanidad,

ingeniería y arquitectura, ciencias sociales y jurídicas, artes y humanidades, se da cuenta de varios de los mecanismos que impiden la plena inclusión (Tenorio, González, y Padilla, 2021): Reclaman la necesidad de revertir las versiones de empleabilidad atravesadas por imperativos neoliberales y hacer visibles los mecanismos subyacentes que reproducen relaciones de poder y son contrarios a la verdadera misión de la universidad.

Con este sentido, también Tronto (2017) reflexiona sobre el impacto del neoliberalismo en las formas en las que organizamos nuestras vidas individuales y colectivas; y como consigue que las deficiencias que tenemos para satisfacer las demandas de cuidado sean vistas como fracasos individuales; y no como fracasos de una responsabilidad colectiva. De esta manera, identifica varias de las limitaciones que tiene la cultura neoliberal para dar respuesta a las necesidades de la ciudadanía: No se aceptan las responsabilidades de nada que no sean las propias elecciones; se dificulta la posibilidad de pensar en el cuidado más allá del hogar; y las racionalidades mercantilistas e instrumentalistas eclipsan las aspiraciones más genuinas de las personas.

Es necesario revisar presupuestos epistemológicos y axiológicos y profundizar en la visibilización de la vulnerabilidad humana y las interdependencias a nivel planetario e interpersonal (Bonnett, 2017). La ausencia de reconocimiento de nuestras interdependencias recíprocas no puede seguir manteniéndose. La desatención de los trabajos de cuidados implican una falta de democracia. El desprecio hacia los tiempos de reposición de los ciclos de la naturaleza (como los depósitos carbonizados, los minerales, el agua limpia, la polinización, etc) o hacia los impactos de la contaminación y emisiones nocivas no son sino consecuencia de nuestra soberbia. Hemos de darnos cuenta de que las llamadas *externalidades* de nuestro metabolismo económico generan y son causa de la destrucción y la pobreza. Los modelos económicos que se apropian de lo que consideran recursos naturales gratuitos e infinitos están trasnochados. Así también se están planteando los retos que habrá de superar la economía circular desde la ética del cuidado (Pla-Julián, & Guevara, 2019).

En definitiva, lo que cada vez preocupa a más personas son todas estas cuestiones relacionadas con nuestras eco e interdependencias no solo en las políticas de gestión universitaria, sino también en las preguntas de investigación, y los contenidos, metodologías y competencias curriculares. La participación de las universidades ha de incluir una trama extraordinariamente densa de pensamiento, afecto, reflexión y compromiso que ha sido menospreciada hasta ahora (Limón, Solís, y Pabón, 2021). Este tipo de sabidurías ha de ser reconocido como creación cultural humana y volcada al conjunto del torrente del saber de la humanidad.

#### 4. LA ÉTICA DEL CUIDADO

Por eso, encontramos especialmente interesante el modelo antropológico del *homo curans* propuesto por Tronto (2017). Un relato o interpretación del ser humano

como ser relacional y atravesado por el cuidado, que obliga a un tipo de relaciones basadas en el reconocimiento recíproco. Que construyen un tipo de vínculo que hace imposible la invisibilidad, el menosprecio y la indiferencia. El reconocimiento de la dignidad en cada ser humano nos motiva a buscar alianzas para sostener la vida y afrontar juntas la vulnerabilidad que compartimos. Existen iniciativas que está reclamando otra forma de estar y hacer universidad (Bergland, 2018). Podemos trabajar para construir una universidad que nos sitúa más cerca de los asuntos cotidianos que nos preocupan como humanidad, y convierte el quehacer universitario en algo dirigido a crear las condiciones sociales, políticas, medioambientales y económicas para que podamos vivir vidas más humanas y respetuosas con la sostenibilidad. Se trata de entender que demandar un modelo de democracia que esté a la altura de las necesidades reales de la ciudadanía, requiere democratizar el cuidado.

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (1984), la semántica del vocablo *cuidar* y que comparte con los vocablos de su área *cuidado*, *cuidadoso*, *cuidador*, *cuidadosamente* hace referencia a la solicitud, diligencia y atención que son necesarias para hacer bien una cosa y/o hacer bien a las personas, a la sociedad y sus instituciones, y a la naturaleza. Fundamentalmente *cuidar* implica: a) disposiciones o sentimientos favorables (actitudes) para evitar el perjuicio de uno mismo y/o del otro, y empoderar el bien de uno mismo y/o del otro; b) y generar acciones que respondan en consecuencia.

Carol Gilligan en el libro *In a Different Voice* (1982), explica como en el marco conceptual de las teorías morales, los filósofos discuten básicamente si la ética se basa en la razón o en la emoción. Y los psicólogos morales hablan del Yo como un ente separado de los demás y del mundo; y conciben el desarrollo moral como un tránsito de la dependencia a la independencia. La *voz diferente* que descubre con sus investigaciones es que unen la razón con la emoción y perciben al Yo relacionado con los demás y con el mundo. En sus narrativas sobre los problemas morales, sus vidas estaban conectadas y eran interdependientes. Desde este punto de vista, lo contrario de la dependencia era el aislamiento, al que califica como el gran daño moral y psicológico de las personas.

En 1993 Joan Tronto y Berenice Fisher en *Moral Boundaries* identificaron cuatro momentos principales del cuidado: la atención solícita, la escucha, la responsabilidad de cuidar y la urgencia de la respuesta. A estos cuatro momentos éticos, posteriormente Tronto (2013, pp. 34-35) en *Caring Democracy. Markets, Equality, and Justice* añadió un quinto elemento: pluralidad, comunicación, confianza y respeto (o *caring with*). Este quinto momento es de alguna manera la consecuencia de que la ética del cuidado sea una ética relacional; y la que permite una democratización en términos de justicia redistributiva y de la asunción de la capacidad colectiva de actuar. Así, se expresa en un texto posterior exponiendo estos cinco momentos:

The first four phases of care imagined a citizen as someone who is attentive, responsible, competent, and responsive; “caring-with“ is our new democratic ideal. What makes care

equal is not the perfection of an individual caring act, but that we can trust that over time, we will be able to reciprocate the care we received from fellow citizens, and that they will reciprocate the care we've given to them (Tronto, 2015, p. 14).

Los 5 momentos para la práctica del cuidado suponen los faros (o la brújula) que podrían orientar ese cambio de relato que necesitamos. La hermenéutica-crítica de diferentes textos y experiencias nos permite ofrecer otras interpretaciones de y desde voces que han permanecido subordinadas hasta hace poco.

#### 4.1. *El cultivo de los sentimientos*

La ética del cuidado implica solicitud y respeto por el otro vulnerable y por un mundo frágil. El primer momento de esta ética es la sensibilidad a las necesidades que nos muestran, demandando atención y no indiferencia en una época histórica en la que prevalece un Yo narcisista, patológicamente hipertrofiado, que las relaciones neoliberales de producción cultivan y explotan para incrementar la productividad, sean cuales sean los efectos perversos que se derivan para las otras personas y la Tierra. Por eso, en las áreas de investigación denominadas Ciencia, Tecnología y Sociedad también se está llamando la atención sobre la necesidad de tener en cuenta los sentimientos activistas; así, se ha reconocido la dimensión política de estas áreas de investigación y se ha desarrollado un modelo de 4 etapas para la acción sociopolítica (Hodson, 2020). O también la experiencia desarrollada en el área de las ingenierías para introducir las experiencias afectivas y la ética del cuidado (Lottero-Perdue, & Settlege, 2021).

Deseos, sentimientos, emociones, eso que los pensadores clásicos llamaban pasiones, son fundamentales para el cuidado. Actualmente, las llamadas competencias socioemocionales están reclamando un lugar prioritario en la formación curricular universitaria. E incluso se vinculan al servicio comunitario (Santos Rego, Mella-Núñez, y García-Álvarez, 2021). Es propio de todo ser viviente tender hacia otra cosa y esta tendencia tiene siempre señales afectivas básicas: el placer, el dolor, la alegría y la pena, la ternura y el temor. Son el presupuesto de la actividad psicológica más elemental. La persona humana es un viviente de esta tierra, y todo lo que hace y busca está cargado de pasiones. Es necesario volver a considerar la vida partiendo del otro y de lo otro, otorgándole una prioridad en las relaciones del Yo.

La solicitud respetuosa transforma lo que parecía un simple ejemplar de la especie humana en una persona única; nada en ella resulta ya banal; una leve sonrisa puede revelar más que la conducta de una vida entera. La solicitud multiplica, en cada uno de los seres que cuidan y son cuidados, la riqueza del mundo; no es ya un mundo, son dos mundos en relación; la comprensión de la realidad adquiere una dimensión de profundidad. Cuando se respeta al otro, su identidad personal es reconocida como suya, original e intransferible. Sólo así es posible que la persona cuidada se la considere como un fin en sí misma y no como un medio

para conseguir un fin; que se le reconozca dignidad personal y autonomía para ser y actuar de acuerdo con los valores que le merecen la pena. Sólo es capaz de cuidar a otra persona quien es capaz de cuidar de sí; sólo es capaz de respetar y estimar quien se respeta y estima a sí misma/o. Para sentir y comprender a otras personas, es preciso tener clara conciencia de la propia dignidad personal. Se cuestiona así el “olvido de lo imprescindible” (Gil y Navajas, 2021).

#### 4.2. *La escucha*

Por ello, es necesaria la actitud de la escucha como segundo momento de la ética del cuidado. La ética del cuidado insiste en la necesidad de escuchar a quien necesita cuidados. Es una ética de casos, en el que cada persona cuidada presenta sus necesidades concretas, si se le da ocasión para ello. Escuchar no es una actividad pasiva, sino receptiva. Es lo único que ayuda a otras personas a expresar sus genuinos pensamientos. En cierto sentido, la escucha antecede a la palabra.

La escucha también tiene una dimensión pública como participación en la existencia de los otros, en sus alegrías y sus sufrimientos. Es lo que enlaza e intermedia entre las personas para que configuren una comunidad. La estrategia de dominio del patriarcado consiste en privatizar el cuidado, impidiendo su socialización, su politización o transposición de lo privado a lo público (Han, 2017). Sin embargo, la voluntad política de configurar un espacio público, una comunidad de escucha, el conjunto político de los oyentes se encuentra hoy cuestionada. Contra esa situación se alza Gilligan en *In a Different Voice* y en las publicaciones de 2013 sobre ética del cuidado. No se escuchan las genuinas voces de las mujeres y de los niños sobre el desarrollo moral porque son voces diferentes a las que propugna los intereses de jerarquización y de poder del patriarcado. Tampoco se escuchan las voces diferentes o contrarias a las voces defensoras de las estructuras jerárquicas y de poder en las relaciones sociales y en los protocolos normalizados de la investigación.

Las universidades son lugares ideales para liberar la propia voz, así como para examinar las narrativas que nos rodean con estima y pensamiento crítico. Autoras como Stein (2019, p. 199) nos invita a escuchar las voces del pensamiento decolonial para "repensar 'las historias que nos contamos sobre el cambio climático, la educación superior y nuestros horizontes de esperanza'". Así, plantea que una educación transformadora debería permitir y animar a escuchar respetuosa y críticamente al estudiantado, a las organizaciones y a la ciudadanía en general para cuestionar ideas y relatos de la modernidad que perpetúan una falsa idea de certidumbre y predictibilidad, o de un derecho al control o un crecimiento ilimitado -sin tener en cuenta los límites de la expropiación o explotación-. Propone escuchar diferentes interpretaciones, que cuestionan los relatos de la meritocracia, el pensamiento único o la independencia absoluta.



### 4.3. *La responsabilidad de hacerse cargo*

El tercer momento de la ética del cuidado consiste en argumentar la responsabilidad de satisfacer las necesidades de quien necesita cuidados. Es al antídoto de las teorías éticas centradas en el interés personal y en la construcción de un Yo autónomo encerrado en sí mismo, que ignora el requerimiento de protección, atención y ayuda que todos los seres racionales, y también el conjunto de los seres vivos y la Tierra, necesitan como seres contingentes y vulnerables.

A juicio de Gilligan, la ética no puede ser entendida solo en términos de razonamientos lógicos tal como se dan en los debates morales de los dilemas hipotéticos; esa es la crítica que Gilligan hace a su maestro Kohlberg y a la *Teoría de la Justicia* de Rawls en la que se fundamenta el pensamiento del liberalismo moral. Entre las deficiencias del liberalismo, hay que señalar dos principales: a) que no ha sabido pensar la fragilidad y la vulnerabilidad como una realidad intrínseca a cada persona, a las sociedades humanas y sus instituciones, a la comunidad biótica y a la Tierra; b) que plantea cuestiones o problemas morales referidos a individuos abstractos, desencarnados, sin rostro. La ética tiene que ser, al mismo tiempo, una forma de responder a las necesidades de los demás que nos interpelan desde su fragilidad (Camps, 2021). La ética del cuidado plantea problemas reales de personas concretas en situaciones precisas. Desde ella, es más difícil desatender esas vidas que han contado poco para las teorías éticas, políticas y económicas dominantes hoy: las vidas precarias cuya explotación no se percibe, las vidas de quienes no tienen voz porque carecen de los derechos de ciudadanía.

Así, por ejemplo, también en el contexto universitario portugués existen voces que están llamando la atención sobre el papel y el impacto de la ingeniería en la sociedad contemporánea; lo que hace necesario repensar la enseñanza de las áreas de conocimiento que incluye para reforzar su propósito de servicio a la humanidad y al bien común (Monteiro *et al.*, 2019). Desde estos estudios se ha puesto en evidencia que la concepción dominante se centra en la visión económica de la ingeniería y los y las profesionales que deja fuera el sentido de vinculación a la humanidad, la justicia social y el bien común. Otro ejemplo, en el contexto universitario sudamericano podría ser el activado por Bozalek y Zembylas (2017, p. 64) a través de lo que llamaron pedagogías con capacidad de respuesta como “prácticas ético-políticas que incorporan una ontología relacional a las actividades de enseñanza y aprendizaje, ampliando así su potencial transformador”.

### 4.4. *La urgencia de generar programas concretos de acción para el cuidado*

El cuarto momento de cuidar es la urgencia de la respuesta a las necesidades expresadas por quienes necesitan cuidados. La importancia de este momento del cuidado no ha sido suficientemente evidenciada. Los ejemplos que se pueden poner son muchos. Con frecuencias leemos o escuchamos noticias como las siguientes: a)



cient mil personas de la ciudad X está en lista de espera para su intervención quirúrgica; b) los ancianos de las residencias de la ciudad Y no han podido ser atendidos del COVID-19 en los hospitales; c) hay una plaga de hambruna en el Estado Z debido a la sequía o a la guerra civil; d) los dirigentes de los principales países del mundo se han comprometido a limitar el calentamiento global a 1.5 grados antes del 2030, etc. Sin embargo, la reducción de la pobreza severa, el efectivo cumplimiento de los derechos humanos, la acogida a los migrantes, la igualdad real de mujeres y varones en el acceso a los puestos de trabajo, la mitigación del cambio climático... que se plantean en los discursos y en las declaraciones firmadas por los dirigentes políticos de los gobiernos y de las instituciones internacionales no van acompañados de compromisos económicos efectivos que hagan posible el cumplimiento de las promesas de cuidar a las personas concretas.

Desde la perspectiva de la ética del cuidado, se llama la atención sobre el hecho de que siempre necesitamos de ciertas condiciones materiales y físicas para poder florecer según nuestros intereses y necesidades. En pleno siglo XXI, aún seguimos manejando relatos desfasados de un ser humano abstracto y abstraído de todo tipo de necesidades biológicas y afectivas. El ideal de autosuficiencia humana minusvalora las actividades no remuneradas que contribuyen en alta medida a la economía de los países y el bienestar de su ciudadanía, pero resultan invisibles para las estadísticas económicas y de contabilidad nacional porque se desarrollan fuera del mercado.

Consideramos, sin embargo, que el cuidado es la gran riqueza invisible de las economías modernas, pero no se distribuye por libre acuerdo, sino por fuertes presiones sociales. Como ha evidenciado Durán (2018), a partir de la Encuesta sobre Cuidados a Dependientes (EDAD, 2008) realizada en España, el trabajo de cuidar pasa factura a quien asume la mayor parte de tareas de cuidado y atención, y le aparta del trabajo laboral. La cuarta parte de la población española no puede ni siquiera plantearse la posibilidad de trabajar fuera de casa, el 13 % ha tenido que abandonar su empleo, el 9 % ha reducido su jornada laboral, y el 22 % ha tenido algún otro tipo de problemas laborales. Ante las necesidades, los hogares cuentan con sus propios recursos de tiempo de cuidado no remunerado, que recae casi siempre en las mujeres. Esa es su riqueza y la riqueza invisible del país. Sin embargo, este recurso no es suficiente en muchas ocasiones, y han de obtener el cuidado que necesitan de los servicios públicos, el voluntariado o el mercado. Para adquirir cuidados mediante el mercado han de disponer de renta (ingresos) o de riqueza (patrimonio). Para el 70 % de los hogares es imposible pagar un cuidador a jornada completa (con salario mínimo interprofesional) porque consumiría más de un tercio de los ingresos del hogar. Para las personas jóvenes, paradas, mayores o migrantes la proporción es aún más alta. Si las necesidades de cuidado se priorizan para garantizar el bienestar de la población, hay que desarrollar nuevas perspectivas económicas que no se basen en el trabajo no remunerado de las mujeres, y nuevos servicios que sean accesibles a la mayoría de los hogares.

Los proyectos de investigación y las políticas de sostenibilidad han de ir más allá de modelos o relatos caducos para que las acciones que se ejecuten no perpetúen el status quo, diluyendo las auténticas urgencias actuales en programas que solo ofrecen una aparente búsqueda de la Sostenibilidad, sin abordar las contradicciones. En un reciente estudio se identificaron varias de estas contradicciones que siguen perpetuándose, y que suponen narrativas contrarias al cambio que necesitamos (Stratford, & Wals, 2020, p. 989): Ocultar qué modelos actuales de crecimiento económico provocan la destrucción del medio ambiente; pretender que la "educación de siempre" sea suficiente; no ampliar la educación para la ciudadanía a la educación mundial, para la paz y la inclusión; No invertir en la cualificación del profesorado; no poner fin a la evasión fiscal de las empresas y eliminar las subvenciones a los combustibles fósiles; menospreciar las sabidurías no hegemónicas y los conocimientos tradicionales locales; no cambiar los planes de estudio y gobernanza; no incentivar a las universidades para que produzcan profesionales e investigaciones que aborden los retos sistémicos a gran escala mediante el pensamiento creativo y la resolución de problemas; resistirse a la plena participación económica de las mujeres o de los grupos minoritarios.

#### 4.5. *La democratización del cuidado*

Autoras como Esteban (2017) han señalado que la organización de las tareas de atención física y emocional a las personas se corresponden con una organización social y económica concreta, donde se proyectan modos de producción y socialización en los que las mujeres son orientadas a la reproducción y el cuidado de los otros; y los varones, a la producción de bienes para el mercado. Es decir, las tareas de cuidado tradicionalmente se han asignado siguiendo esquemas jerárquicos y relaciones de poder que han eximido del trabajo de cuidado a determinadas personas en base a su sexo, clase, raza o situación económica. O incluso, en ocasiones también se puede llegar a dar la situación de que quien ejerce estas funciones lo hace de tal forma que usa su poder en forma de tiranía y chantaje emocional hacia quien está "cuidando" (Kittay, 1999).

Tronto propone alterar la conceptualización del cuidado como algo que involucra solo a quién cuida y a quién recibe ese cuidado, para ampliar así el foco. De esta manera, podemos abordar con mejores garantías la complejidad de las situaciones y dinámicas sociales y estructurales que subyacen:

I consider the claim that an important part of democratic caring concerns the breaking down of hierarchical relationships. One starting point for doing so is to undermine the logic of care as dyadic. Care rarely happens between two people, only. And to create opportunities to "triangulate" care also creates opportunities to break up a relentless hierarchy of power (Tronto, 2013, p. 153).

En demasiadas ocasiones las personas que cuidan a las personas vulnerables se convierten ellas mismas también en personas más vulnerables por el estrés, la precarización laboral, la bajada de ingresos económicos y el impacto en su propia salud. Y esto sucede porque el trabajo de cuidados está feminizado, hogarizado e invisibilizado. Tronto (1993) conceptualizó el término *privileged irresponsibility* para exponer las maneras en que la división sexual del trabajo y los valores sociales hegemónicos permiten que ciertos individuos se excusen de asumir responsabilidades básicas de cuidado. Podemos ampliar esta definición a la ceguera que los gobiernos, instituciones y empresas han mostrado y muestran frente a la realidad de que todas las personas somos vulnerables y tenemos la responsabilidad de hacernos cargo de manera individual y colectiva de la vulnerabilidad propia y ajena. Para ello, Selma Sevenhuijsen (2003, p. 194) advirtió de la necesidad de construir nuevos marcos éticos y políticos:

Care, as a democratic practice, assumes that the moral orientation of care is part of our daily moral and mental *habitus*. In this respect, caring citizenship includes the right to have time to care, to make, on a daily basis, a place for care.

Por eso, es necesario situar el cuidado como bien público y responsabilidad ciudadana. Situar el cuidado en el marco de una ética civil en la que la corresponsabilidad sea un hecho es el mecanismo que evitaría que nuestra forma de malgestionar las necesidades de cuidado acaben generando pobreza e injusticia social y de género. Necesitamos revisar -de manera crítica y a la luz de desfasadas lógicas dicotómicas, mercantilistas y patriarcales- cuáles son las opciones que se nos ofrecen para solventar el cuidado; y qué queremos y podemos esperar de una sociedad auténticamente democrática. Con esta intención y en nuestro contexto nacional, es bien interesante la propuesta de implantación de un sistema basado en el derecho universal de atención suficiente (Martínez, Roldán, y Sastre, 2018).

## 5. DISCUSIÓN

La hermenéutica-crítica realizada sobre la crisis de cuidados en sus cinco momentos éticos, nos lleva a abordar la discusión sobre si el relato de la ética del cuidado podría ser un elemento catalizador para generar otras formas de estar y hacer universidad. Para abordar esta pregunta son muy sugerentes las aportaciones que se vienen dando en estos últimos años por investigaciones rigurosas y desde plurales puntos de vista. Desde la perspectiva jurídica, Pau (2020) plantea si existe alguna razón jurídica para contraponer la ética de la justicia con la ética del cuidado; y para responder desarrolla una argumentación con base en el principio de la igualdad. Analiza como el principio de igualdad y el principio del cuidado son dos principios complementarios y sin embargo contrapuestos. El principio de igualdad propugna el trato igual a todas las personas, y el principio del cuidado propugna lo contrario: el trato desigual a todas ellas. La razón de que sean dos

principios contrapuestos radica en que el primero es un principio objetivo, abstracto, universal, puesto que se refiere a todas las personas en general; y el segundo es un principio subjetivo, concreto, particular, puesto que se refiere a cada una en su irreductible individualidad.

A diferencia del principio de igualdad, que se basa en la autonomía de todas las personas, el principio del cuidado se basa en la premisa contraria: la dependencia y vulnerabilidad de todas ellas. El principio del cuidado supone el trato a cada persona conforme a sus necesidades en cada momento concreto de su vida. Para Pau, tanto el principio de igualdad como el principio del cuidado deben enmarcarse en una misma ética de la justicia. No hay razón para contraponer la ética de la justicia con la ética del cuidado: el cuidado también es debido en justicia. Las normas jurídicas deben recoger el deber del cuidado. Estos planteamientos valientes no son usuales en estos tiempos, como tampoco los compromisos económicos acompañan a los discursos ampulosos en los eventos internacionales y a las declaraciones y convenios que firman los líderes políticos mundiales.

Desde la perspectiva ética, Cortina, una consagrada pensadora moral de filiación kantiana, en su libro *Ética cosmopolita. Un apuesta por la cordura en tiempos de pandemia* (2021, p. 40) nos confiesa que lleva varios años diseñando una ética de la razón cordial, un reconocimiento cordial o compasivo que nos lleve a preocuparnos por la justicia, pero no entendida como condescendencia, sino como la capacidad de com-padecer la alegría y el sufrimiento de los que se reconocen como autónomos y a la vez vulnerables. Nos dice que plantear en serio *lo justo* carece de sentido si esa exigencia no brota de una razón cordial, porque conocemos la verdad y la justicia no sólo por la argumentación, sino también por el corazón. Por eso la virtud humana por excelencia es la cordura, en la que se dan cita la prudencia, la justicia y la *kardía*, la virtud del corazón lúcido. Las orientaciones para la educación en la ética cordial nos las muestra usando la metáfora *El rocío que empapa la tierra*, y concluye que formar en la compasión, en la capacidad de ser con otros y de comprometerse con ellos, es, a su juicio, la clave irrenunciable de la formación humanista que debe ofrecerse en el siglo XXI (Cortina, 2021, pp. 114-116).

Por su parte Camps en su libro, *Tiempos de cuidados. Otra forma de estar en el mundo* (2021, pp. 32-33), afirma que cuando se ha centrado en la justicia, la ética moderna ha prestado escasa atención a las situaciones reales de injusticia. En cambio, la ética del cuidado se empieza a desarrollar en nuestros tiempos junto a la aparición de las éticas aplicadas, cuyo cometido es plantear problemas reales y concretos en escenarios sociales diversos. En todas ellas, lo que importa es el contexto, la situación singular, más que la teoría e incluso más que los principios. Son éticas *de casos*, que parten del supuesto de que no existen soluciones válidas para todas las situaciones por similares que parezcan. Considerar el valor ético del cuidado conlleva de por sí una pretensión de universalidad, como ocurre con todos los valores éticos. La emergencia actual de la dimensión ética de los cuidados,

tradicionalmente desempeñados por mujeres, no puede entenderse como una guerra de sexos. Se trata de hacer patentes disposiciones y actividades mantenidas en la sombra durante siglos. De reivindicar prácticas imprescindibles no reconocidas y desigualmente repartidas.

## 6. CONCLUSIONES

El modelo actual de *progreso* se apoya en relatos caducos y falsos mitos que enseñan modelos insostenibles para la vida en el planeta porque perpetúan la desigualdad y la dominación. En este sentido, las instituciones -como también lo son las instituciones universitarias- que realmente quieran situar la ética del cuidado en el centro de sus políticas de calidad, han de tener en cuenta la necesidad de hacer explícitos ciertos elementos del cuidado que de otro modo no se dicen y que en demasiadas ocasiones siguen dándose por sentados en otros entornos como el entorno familiar; es decir, han de revisar críticamente cómo se gestiona el poder, el propósito y la pluralidad (Tronto, 2010). Así, cuidado y justicia se podrán articular de tal manera que los tiempos y las oportunidades vitales se reajusten para hacer posible la democratización del cuidado, las condiciones de justicia para realizarlas, y la corresponsabilidad en los impactos que genera. Consideramos que esta manera de entender la dimensión ética y política en el quehacer universitario resulta más holística e integradora de la complejidad.

La ética del cuidado nos ofrece herramientas conceptuales y metodológicas para articular relatos que visualizan y problematizan con la madurez suficiente el hecho de la vulnerabilidad humana y del planeta. Necesitamos ejemplos inspiradores como el desarrollado por AAEEER (*Australasian Association for Environmental Education Emerging Researchers*). Este colectivo de estudiantes de posgrado e investigadoras inician su carrera profesional participando en una colaboración que consideran genuinamente amable, alegre y solidaria; y que les da la oportunidad de experimentar un esfuerzo colectivo no jerárquico y no egoísta en la creación de conocimiento. Apuestan por utilizar la narración - como una práctica de habitar el concepto "Chthulu" acuñado por Donna Haraway (2016) a través de prácticas y acciones que les convierten en agentes de cambio dentro de la academia. En sus propias palabras: "Jugamos con *Chthulu* como una figuración, como una herramienta de narración para abrir posibilidades de contar diferentes historias, para permitir diferentes formas de relacionarse" (AAEEER *et al.*, 2017, p. 149).

Defendemos que la ética del cuidado es un elemento catalizador capaz de revertir el aislamiento social y el miedo, y así crear conexiones para superar el modelo dominante. Desde las epistemologías y prácticas de la ética del cuidado, los problemas no se reducen a un conjunto de algoritmos, hechos o datos alejados de los lazos relacionales y situacionales donde se producen. Necesitamos reconstruir las formas de participación para la construcción de una democracia que tenga en cuenta las necesidades reales de todas las personas y reoriente la forma de entender

la empleabilidad en las universidades. Parte del reto que tenemos por delante es comprender la necesidad de gestionar con prudencia nuestra propia vulnerabilidad y activar modelos educativos, sociales, científicos, empresariales, laborales, fiscales y económicos innovadores.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAGEER, Verlie, B., Emery, S., Osborn, M., Beasy, K., Coleman, B., Kezabu, K., & Nicholls, J. (2017). Becoming Researchers: Making Academic Kin in the Chthulucene. *Australian Journal of Environmental Education* 33(3), 145–59. <https://doi.org/10.1017/ae.2017.24>
- Aloni, N. (2020). Locally Grounded, Universally Binding: The Benefit of Incorporating Traditional Care Ethics, East and West, into Current Moral Education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(1), 98-105. <http://doi.org/10.1080/00131857.2019.1607726>
- Bergland, B. (2018). The Incompatibility of Neoliberal University Structures and Interdisciplinary Knowledge: A Feminist Slow Scholarship Critique. *Educational Philosophy and Theory*, 50(11), 1031-1036. <http://doi.org/10.1080/00131857.2017.1341297>
- Bonnett, M. (2017). Environmental Consciousness, Sustainability, and the Character of Philosophy of Education. *Studies in Philosophy and Education*, 36(3), 333-347. <http://doi.org/10.1007/s11217-016-9556-x>
- Bozalek, V. G., McMillan, W., Marshall, D. E., November, M., Daniels, A., & Sylvester, T. (2014). *Analysing the Professional Development of Teaching and Learning from a Political Ethics of Care Perspective*. Routledge. <http://doi.org/10.1080/13562517.2014.880681>
- Bozalek, V. & Zembylas, M. (2017). Towards a response-able pedagogy across higher education institutions in post-apartheid South Africa: an ethico-political analysis. *South African Journal of Higher Education* 32(6), 62-85. <http://doi.org/10.17159/1947-9417/2017/2017>
- Camps, V. (2021). *Tiempo de cuidados. Otra forma de estar en el mundo*. Arpa.
- Done, E. J., Murphy, M., & Knowler, H. (2016). University-Based Professional Learning for Women Teachers and the "To Care" or "To Lead" Dilemma. *Professional Development in Education*, 42(4), 610-627. <http://doi.org/10.1080/19415257.2014.948690>
- Conill, J. (2019). *Intimidad personal y persona humana. De Nietzsche a Ortega y Zubiri*. Taurus.
- Cortina, A. (2021). *Ética cosmopolita. Una apuesta por la cordura en tiempos de pandemia*. Paidós.
- Durán, M<sup>a</sup>. A. (2018). *La riqueza invisible del cuidado*. Universitat de València.
- EDAD. (2008). *Encuesta sobre discapacidad, autonomía personal y situaciones de dependencia*. [www.ine.es](http://www.ine.es)
- Escámez, J., y Peris, J. A. (2021). *La universidad del siglo XXI y la sostenibilidad social*. Tirant.
- Esteban, M. L. (2017). Los cuidados, un concepto central en la teoría feminista: aportaciones, riesgos y diálogos con la antropología. *Quaderns-e*, 22(2). <https://raco.cat/index.php/QuadernsICA/article/view/333111>
- Franck, O., & Osbeck, C. (2018). Challenging the Concept of Ethical Literacy within Education for Sustainable Development (ESD): Storytelling as a Method within Sustainability Didactics. *Education 3-13*, 46(2), 133-142. <http://doi.org/10.1080/03004279.2016.1201690>

- Gachago, D. & Livingston, C. (2020). The elephant in the room: Tensions between normative research and an ethics of care for digital storytelling in higher education. *Reading & Writing* 11(1). <https://doi.org/10.4102/rw.v11i1.242>
- Gil, M., y Navajas, N. (2021). El olvido de lo imprescindible: percepciones y vivencias de cuidadoras de personas con alzheimer en tiempos del coronavirus. En A. Marrades Puig (Coord.), *Los cuidados en la era Covid-19* (pp. 239-263). Tirant.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice. Psychological Theory and Women`s Development*. Cambridge University Press. Traducido al español con el título: (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. F.C.E.
- Gilligan, C. (2013). La resistencia a la injusticia: una ética feminista del cuidado. En C. Gilligan (2013), *La ética del cuidado* (pp. 41-67). Cuadernos de la Fundación.
- Han, B-CH. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Haraway, D. (2016). *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chtbulucene*. Duke University Press.
- Hodson, D. (2020). Going beyond STS Education: Building a Curriculum for Sociopolitical Activism. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 20(4), 592-622. <http://dx.doi.org/10.1007/s42330-020-00114-6>
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Herder.
- Kittay, E. (1999). *Love`s labor. Essays on women, equality, and dependency*. Routledge.
- Limón-Domínguez, D., Solís-Espallargas, C., y Pabón-Figueras, M. (2021) *Ecofeminismo. Redes que tejen futuro*. Octaedro.
- Lolich, L., & Lynch, K. (2017). Aligning the Market and Affective Self: Care and Student Resistance to Entrepreneurial Subjectivities. *Gender and Education*, 29(1),115-131. <http://doi.org/10.1080/09540253.2016.1197379>
- Lottero-Perdue, P., & Settlege, J. (2021). Equitizing Engineering Education by Valuing Children's Assets: Including Empathy and an Ethic of Care When Considering Tradeoffs after Design Failures. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, 11(1), 46-69. <http://doi.org/10.7771/2157-9288.1280>
- Lu, H. (2018). Caring Teacher and Sensitive Student: Is It a Gender Issue in the University Context? *Gender and Education*, 30(1), 74-91. <http://doi.org/10.1080/09540253.2016.1171296>
- Martínez, R., Roldán, S. y Sastre, M. (2018). *La atención a la dependencia en España. Evaluación del sistema actual y propuesta de implantación de un sistema basado en el derecho universal de atención suficiente por parte de los servicios públicos. Estudio de su viabilidad económica y de sus impactos económicos y sociales*. Papeles de Trabajo 5/2018. Instituto de Estudios Fiscales. [https://www.ief.es/docs/destacados/publicaciones/papeles\\_trabajo/2018\\_05.pdf](https://www.ief.es/docs/destacados/publicaciones/papeles_trabajo/2018_05.pdf)
- Monteiro, F., Leite, C., & Rocha, C. (2019). From the Dominant Engineering Education Perspective to the Aim of Promoting Service to Humanity and the Common Good: The Importance of Rethinking Engineering Education. *European Journal of Engineering Education*, 44(4), 504-518. <http://doi.org/10.1080/03043797.2018.1435630>



- Mut Montalvá, E., Vázquez Cañete, A., y Belda Miquel, S. (2021). La ética del cuidado en la enseñanza universitaria: Propuesta para la asignatura de trabajo fin de grado en la Universitat de València. En A. Marrades Puig. (Coord.), *Los cuidados en la era Covid-19* (pp. 83-103). Tirant.
- Ortega y Gasset, J. (1983). La misión de la Universidad. *Obras completas*. Vol. 4, (pp. 313-353). Alianza.
- Pau, A. (2020). El principio de igualdad y el principio del cuidado, con especial atención a la discapacidad. *Revista de derecho civil*, 8(1), 3-29. <https://nreg.es/ojs/index.php/RDC/article/view/507>
- Pla-Julián, I., & Guevara, S. (2019). Is circular economy the key to transitioning towards sustainable development? Challenges from the perspective of care ethics. *Futures*, 105, 67-77. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.09.001>
- Santos Rego, M. A., Mella-Núñez, I., y García-Álvarez, J. (2021). Educación moral y ética de la acción en el aprendizaje-servicio universitario. La sombra de John Dewey. *Perfiles Educativos*, 43(173) <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59818>
- Sevenhuijsen, S. (2003). The place of care: the relevance of the feminist ethic of care for social policy. *Feminist Theory*, 4(2), 179-197. <https://doi.org/10.1177%2F14647001030042006>
- Stein, S. (2019). The Ethical and Ecological Limits of Sustainability: A Decolonial Approach to Climate Change in Higher Education. *Australian Journal of Environmental Education*, 35(3), 198-212. <https://doi.org/10.1017/aee.2019.17>
- Stratford, R., & Wals, A. E. (2020). In Search of Healthy Policy Ecologies for Education in Relation to Sustainability: Beyond Evidence-Based Policy and Post-Truth Politics. *Policy Futures in Education*, 18(8), 976-994. <http://doi.org/10.1177/1478210320906656>
- Tenorio Rodríguez, M. A., González-Monteagudo, J., & Padilla-Carmona, T. (2021). Employability and Inclusion of Non-Traditional University Students: Limitations and Challenges. *IAFOR Journal of Education*, 9 (1), 133-151. <https://doi.org/10.22492/ije.9.1.08>
- Tillmanns, T. (2020). Learning Sustainability as an Effect of Disruption. *Environmental Education Research* 26(1), 14-26. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1682125>
- Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. Routledge.
- Tronto, J. (2010). Creating Caring Institutions: Politics, Plurality, and Purpose. *Ethics and Social Welfare*, 4(2), 158-171. <https://doi.org/10.1080/17496535.2010.484259>
- Tronto, J. (2013). *Caring Democracy. Markets, Equality and Justice*. New York University Press.
- Tronto, J. (2015). *Who Cares?: How to Reshape a Democratic Politics*. Cornell University Press.
- Tronto, J. (2017). There is an alternative: *homines curans* and the limits of neoliberalism. *International Journal of Care and Caring*, 1(1), 27-43. <https://doi.org/10.1332/239788217X14866281687583>
- Vázquez, V. (2019). Care Ethics in Universities: Beyond an “Easy and Stir” solution. *Encounters in Theory and History of Education*, 20(1), 83-101. <https://doi.org/10.24908/encounters.v20i1.13417>
- Yoo, S., Mosrur, E., Lee, E. & Toca Andrea, D. (2019). Development as Education for Social Justice. *Asia Pacific Education Review* 20, 259-72. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09603-2>
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Alianza.



## UNIVERSITY AND SOCIAL SUSTAINABILITY FROM CARE ETHICS<sup>1</sup>

*Universidad y sostenibilidad social desde la ética del cuidado*

Victoria VÁZQUEZ-VERDERA\* & Juan ESCÁMEZ-SÁNCHEZ\*\*

*\*Universidad de Valencia. Spain.*

*toya.vazquez@uv.es*

*<https://orcid.org/0000-0003-4364-3893>*

*\*\*Universidad Católica de Valencia. Spain.*

*juan.escamez@uv.es*

*<https://orcid.org/0000-0002-4159-2431>*

Date received: 28/11/2021

Date accepted: 21/01/2022

Date of publication on line: 01/07/2022

**How to cite this article:** Vázquez-Verdera, V., & Escámez-Sánchez, J. (2022). University and social sustainability from care ethics. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 141-158. <https://doi.org/10.14201/teri.27817>

1. This work was supported by funding from Spain's Ministry of Science, Innovation, and Universities, through the following projects: "Ecosocial literacy: a central element in curriculum sustainability processes to achieve the Agenda 2030 SDG in initial teacher training" (EDU2009-07173); and "Service-learning and the employability of university students in Spain: competences for workplace integration" (EDU2017-82629-R). And funding from Spain's Ministry of Economy, Industry and Competitiveness through the project: "Operational design for the 'learning to learn' competence for university degrees. Assessment instruments and teaching proposals" (EDU2017-83284-R).

## ABSTRACT

The mission of the university includes rising to the challenges of each historical moment, and, as far as teaching is concerned, offering rigorous and up-to-date training in each specific professional profile. The aim of this article is to consider and reflect on which narratives, old promises and false myths are unsustainable because they perpetuate waste, inequality and domination. In order to identify the current challenges, in this article we use the critical hermeneutics methodology. This allows us to establish that inequality, exclusion, climate injustice, neo-liberal imperialism, corruption, destruction of the biosphere and many other problems are the consequence of unsustainable models. The article discusses which other perspectives and narratives might offer better tools for moving towards social sustainability.

We conclude that the university can find in care ethics catalysing elements to nurture the transition towards sustainability and social justice. This is a relational ethics capable of creating connections to overcome the dominant impositions, isolation and fear that silence certain voices. We need a university education that reconstructs these silences and activates forms of competent professional participation (in ethical and technical terms). In this way, we will be in a better position to build a democracy that takes into account the real needs of all people and reorients educational, social, scientific, business, labour, fiscal and economic models to achieve the shift towards the sustainability that we need.

*Keywords:* care ethics; sustainability; university; employability; social justice.

## RESUMEN

La misión de la universidad incluye el dar respuesta a los retos de cada momento histórico; y, en lo que concierne a la docencia, ofrecer una formación rigurosa y actualizada en cada perfil profesional específico. El objetivo del artículo es plantear y reflexionar sobre qué relatos, viejas promesas, y falsos mitos resultan insostenibles porque perpetúan el despilfarro, la desigualdad y la dominación. Para identificar cuáles son los retos actuales, en este artículo utilizamos el método de la hermenéutica-crítica. Lo que nos permite desentrañar que la desigualdad, la exclusión, la injusticia climática, el imperialismo neoliberal, la corrupción, la destrucción de la biosfera y otros tantos problemas son consecuencia de modelos insostenibles. El artículo analiza qué otras perspectivas y relatos podrían ofrecer mejores herramientas para avanzar hacia la sostenibilidad social.

Concluimos afirmando que la universidad puede encontrar en la ética del cuidado elementos catalizadores para nutrir la transición hacia la sostenibilidad y la justicia social. Se trata de una ética relacional capaz de crear conexiones para superar las imposiciones dominantes, el aislamiento social y los miedos que silencian ciertas voces. Necesitamos una formación universitaria que reconstruya estos silencios y que active formas de participación profesional competente (en términos éticos y técnicos). Así, estaremos en mejores condiciones para construir una democracia que tenga en cuenta las necesidades reales de todas las personas y reoriente los modelos

educativos, sociales, científicos, empresariales, laborales, fiscales y económicos para conseguir el viraje hacia la sostenibilidad que necesitamos.

*Palabras clave:* ética del cuidado; sostenibilidad; universidad; empleabilidad; justicia social.

## 1. INTRODUCTION

The objectives of universities include preparing people for employment, as well as educating in the ethical dimension of a critical citizenship and familiarising students with the cultural and historical roots of the tradition in which they are embedded. There is also a fundamental objective of providing training in the competences of the professional profile of each specific qualification. Ortega y Gasset in his celebrated work *Misión de la Universidad* [Mission of the university] bases his argument on the claim that the university should train technically and ethically competent professionals and teach culture. By culture, he means the system of vital ideas each period possesses:

These ideas, which I call vital or lived, are no more and no less than the repertoire of our true convictions about what the world is and our fellow beings are, about the hierarchy of values of things and actions: which are estimable and which are not. (Ortega, 1930, p. 341, own translation)

It is important to adopt a critical stance when facing these vital ideas to analyse whether we agree with them or should reject them because they do not respond to the needs of our lives. What are the vital ideas of this first quarter of the twenty-first century that should be rigorously analysed? What are the challenges of the twenty-first century that the university should critically question? In our view, these are: the dominance of the economy; globalisation; the knowledge society; digitalisation and artificial intelligence; the complexity and multicultural nature of our societies; inequality; public disaffection with the powers of the state and the institutions that wield them; the sustainability of economic, social and environmental systems; and concerns about the fragility of the world and human vulnerability (Escámez & Peris, 2021).

The university is currently called upon to exercise leadership in the digital and ecological transition. But the question of social sustainability is not free from ethical conflicts (Franck & Osbeck, 2018). There is an increasingly clear need to change the current model of *progress* and move towards one that is more sustainable for the life of people and the planet we inhabit.

From the university sector we can contribute elements for reconsidering which model of *progress* puts us in the best position for a universal common good, how to guide teaching and research methods, where to attract funding that generates social justice, and also ask ourselves to whose benefit we work. Part of the challenge we

face is understanding that to reverse the devastating effects of the model of *progress* that has led us to our current position, we need to hear other voices that make it possible to understand and appreciate other interpretations and other narratives that enable prudent management of our own vulnerability and the activation of innovative social, business, work, tax and economic models.

How can we motivate students to critically reflect on human centeredness and the interdependency of living and non-living things? How can we encourage learners to identify and question their own values, beliefs, and/or worldviews underpinning anthropocentric practices and lifestyles? (Tillmanns, 2020, p.14)

Hans Jonas (1995) speaks of the ethical void of our time. Ethics must exist. And they must exist because people and human organisations act, and ethics exist to order actions and control their power. The more powerful the action they must control, the more the need for them to exist. Therefore, new capacities for action require new ethical rules and perhaps a new ethics. It is vital to consider how to stimulate other ways of managing ourselves at both the macro and micro levels, since the health of people and the health of the planet are two elements in reciprocal interaction.

The purpose of development is to improve the life of individuals and that individuals are not the instruments of economic development, on the contrary, economic development should function and be an instrument in service of human beings (Yoo, Mosrur, Lee & Toca Andrea, 2019, p. 269).

It is increasingly common to encounter works that find elements of interest in care ethics for the developing their lines of research in university settings (Aloni, 2020; Bozalek, McMillan, Marshall, November, Daniels & Sylvester, 2014; Bergland, 2018; Done, Murphy, & Knowler, 2016; Gachago, & Livingston, 2020; Lolich, & Lynch, 2017; Lottero-Perdue, & Settlege, 2021; Lu, 2018; Vázquez, 2019). Joan Tronto (2015) notes that although we usually think of the sphere of care and the sphere of politics as separate and requiring different logics, in reality they both have political implications.

## **2. METHODOLOGY FOR INTERPRETING THE PROBLEMS ADDRESSED IN THIS ARTICLE**

To address the question of whether care ethics can offer other narratives or interpretations about which living ideas or challenges currently need our attention, we used hermeneutic criticism. Research methods must fit the object being researched. However, research methods nowadays seem to have become enshrined in themselves, turning into unquestionable dogmas with insufficient rigour for understanding the complexity of the human being. Two methods appear to vie for predominance in the study of the person: a) mentalism, which does not consider the data provided by current neurobiological sciences; and b) naturalism, which

reduces knowledge of what is human to contributions from the empirical natural sciences (such as neurosciences).

In our opinion, both of these methods are reductionist. We share the theses advocated by Jesús Conill (2019, p. 190) when he argues that we must take the natural, social, historical and human sciences into account when interpreting the human being if we are to understand it. This method, which he calls hermeneutic criticism, has a strong tradition in modern anthropology (Taylor, Ricoeur, MacIntyre, Apel, Habermas) and in the thought of Spanish authors such as Ortega y Gasset and in particular Zubiri whose book *Sobre el hombre* [On man] (1986) brings together many of his writings on the connection between philosophy and science, which Ignacio Ellacuría, Pedro Laín, Diego Gracia and López Aranguren later covered in more depth in their attempts to provide a biological foundation for ethics.

In short, Zubiri's noological path and the hermeneutic criticism of Apel, Habermas and Cortina are more productive for interpreting the reality of the human person than the reductionism of naturalist positivism with its excess faith in science or Heidegger's phenomenological factualism, which is disconnected from scientific thinking and he world of values (Conill, 2019, p. 216).

Hermeneutic criticism helps introduce the possibility of different interpretations, as well as analysis of concrete situations, to produce reflections of and from other interpretations and narratives.

### **3. WHAT CONCERNS THE PEOPLE WHO FORM PART OF UNIVERSITIES?**

A growing number of initiatives in the field of university teaching consider care ethics, which are manifested in research, conferences and teaching innovation projects (for example: Mut, Vázquez & Belda, 2021). In general, it is apparent that students and teachers alike are concerned with being able to meet the requirements that the employment and university context currently impose regarding accountability and competitiveness, but they also want to find a meaning for their endeavour in relational terms. Accordingly, a cross-sectional study in three higher education institutions in Dublin (Ireland) that explored students' aspirations found that the three most highly valued factors were "becoming an expert in my field", "helping other who have difficulties" and "starting a family" (Lolich & Lynch, 2017). With regards to teachers, studies have also shown that there are proposals among university teachers to resist neo-liberal university cultures (Done, Murphy & Knowler, 2016).

A study at a Spanish university based on in-depth interviews with 40 people transitioning from university to the world of work in different areas of knowledge (healthcare, engineering and architecture, social and legal sciences, arts and humanities) gives an account of several of the mechanisms that prevent full inclusion (Tenorio, González & Padilla, 2021): The subjects of this research identify a need to undo versions of employability that are pervaded by neo-liberal imperatives and to

reveal the underlying mechanisms that reproduce relations of power and go against the true mission of the university.

On the same lines, Tronto (2017) also reflects on neo-liberalism's impact on how we organise our individual and collective lives, and how liberalism ensures that the shortfalls we face in satisfying demands for care are treated as individual failings rather than failures of collective responsibility. Accordingly, she identifies several limitations of neo-liberal culture for meeting the needs of citizens: there is a reluctance to accept responsibility for anything that is not one's own; the ability to think of care outside the home is restricted; and market and instrumentalist rationales eclipse people's most real aspirations.

It is necessary to review epistemological and axiological suppositions and go into greater depth in making human vulnerability and interdependencies visible at the planetary and interpersonal level (Bonnett, 2017). The lack of recognition of our reciprocal interdependencies cannot continue. Disregard for care work results in a lack of democracy. The disdain for the time needed for replenishment in natural cycles (such as hydrocarbon deposits, minerals, clean water, pollination, etc.) or towards the impacts of pollution and harmful emissions are a consequence of our vanity. We need to appreciate that the *externalities* of our economic metabolism result in and are the cause of destruction and poverty. Economic models that appropriate what they regard as free and infinite natural resources are outmoded. So, the challenges that the circular economy must overcome from care ethics are also being considered (Pla-Julián & Guevara, 2019).

Ultimately, people are increasingly concerned by all of these questions relating to our environmental and inter-dependencies, not just in university management policies but also in research questions, and curriculum content, methodologies and competences. Participation by universities must include a very dense fabric of thought, affect, reflection and commitment, which until now has been underappreciated (Limón, Solís & Pabón, 2021). This type of wisdom must be recognised as a human cultural creation and dedicated to all of the flow of knowledge of humankind.

#### 4. CARE ETHICS

In view of the above, we find the anthropological model of the *homo curans* proposed by Tronto (2017) especially interesting. A narrative or interpretation of the human being as a relational being traversed by care, which compels a type of relations based on reciprocal recognition. Constructing a type of link that makes invisibility, disregard and indifference impossible. Recognition of the dignity in each human being motivates us to seek alliances in order to sustain life and jointly confront the vulnerability we share. There are initiatives that call for another way of being and doing (Bergland, 2018). We can work to build a university that brings us closer to the everyday issues that concern us as humankind, and make the work of universities into something aimed at creating the social, political, environmental

and economic conditions that enable us to live in way that is more human and shows more respect for sustainability. It is a matter of understanding that calling for a model of democracy that matches up to people's real needs requires the democratisation of care.

According to the dictionary of the Royal Spanish Academy (1984), the semantics of the word *cuidar* (to care) – which it shares with the related words *cuidado* (care), *cuidadoso* (careful), *cuidador* (carer) and *cuidadosamente* (carefully) – refer to the diligence and attention that are necessary to do something well and/or do good for people, society and its institutions, and nature. Fundamentally *caring* involves: a) favourable dispositions or feelings (attitudes) to avoid harming oneself and/or the other and to empower the good of oneself and/or the other; and b) generating actions that react in consequence.

In her work *In a Different Voice* (1982), Carol Gilligan explains how, in the conceptual framework of moral theories, philosophers basically discuss whether ethics are based on reason or on emotion. And moral psychologists speak of the self as a being separated from others and from the world; and they conceive moral development as a transition from dependence to independence. The *different voice* she discovers in her research is one that combines reason and emotion and perceives the self in relation to others and to the world. In people's narratives about moral problems, their lives were connected and were interdependent. From this perspective, the converse of dependence was isolation, which she describes as the great moral and psychological pain of people.

In 1993 Tronto and Berenice Fisher in *Moral Boundaries* identified four principal phases in care: attentiveness, listening, responsibility and responsiveness. In *Caring Democracy. Markets, Equality, and Justice* (2013, pp. 34–35), Tronto later added a fifth element to these four ethical phases: plurality, communication, trust and respect (or *caring with*). This fifth phase is in some way the consequence of care ethics being a relational ethics; and it is what allows a democratisation in terms of redistributory justice and of the assumption of the collective capacity to act. In a later text, she set out these five phases:

The first four phases of care imagined a citizen as someone who is attentive, responsible, competent, and responsive; “caring-with” is our new democratic ideal. What makes care equal is not the perfection of an individual caring act, but that we can trust that over time, we will be able to reciprocate the care we received from fellow citizens, and that they will reciprocate the care we've given to them. (Tronto, 2015, p. 14)

The five phases in the practice of care are the beacons (or the compass) that can guide this change in narrative that we need. Hermeneutic criticism of different texts and experiences enables us to offer other interpretations of and from voices that remained subordinated until recently.

#### 4.1. *Cultivation of feelings*

Care ethics implies attention and respect for the vulnerable other and for a fragile world. The first phase of this ethics is sensitivity to the needs that are revealed to us, which demand attention and not indifference in a historical period in which a narcissistic and pathologically enlarged self prevails and is cultivated and exploited by neo-liberal relations of production to increase productivity, regardless of any deleterious effects this might have for other people and for the Earth. Therefore, in science, technology and society as fields of research, attention is also being drawn to the need to take activist feelings into account; consequently, the political dimension of these areas of research has been recognised and a four-stage model for socio-political action has been developed (Hodson, 2020). And also, the experience developed in the area of engineering to introduce affective experiences and care ethics (Lottero-Perdue & Settlage, 2021).

Wishes, feelings, emotions, what classical thinkers called passions, are fundamental for care. At present, the so-called socio-emotional competences are demanding a central position in the formation of university curricula. And they are even linked to serving the community (Santos Rego, Mella-Núñez & García-Álvarez, 2021). Tending towards other things is typical of any living being, and this tendency always has basic affective signals: pleasure, pain, happiness and sadness, affection and fear. They are the basis of the most elemental psychological activity. Human beings are inhabitants of this Earth, and everything they do and seek is loaded with passions. It is necessary to go back to consider life starting from the other and from what is other, prioritising it in relations with the self.

Respectful attention transforms what seemed like merely an example of the human species into a unique person; nothing in it is now banal; a slight smile can reveal more than the conduct of a whole life. In each of the beings that care and are cared for, attention multiplies the wealth of the world; it is no longer one world but rather two worlds in connection; the comprehension of reality acquires a dimension of profundity. When we respect the other, we recognise its personal identity as its own, original and non-transferable. Only in this way is it possible for the cared-for person to be considered as an end in itself and not a means to achieve an end, to recognise the person's dignity and autonomy to be and act in accordance with values that are worth the effort are recognised. Only people capable of caring for themselves can care for others; only people with self-respect and who value themselves can respect and value others. To feel and understand other people, it is necessary to have a clear awareness of one's own personal dignity. So, the "forgetting of the vital" (Gil y Navajas, 2021, own translation) is questioned.



#### 4.2. *Listening*

An attitude of listening is therefore necessary as a second phase in care ethics. Care ethics insists on the need to listen to those who need care. It is an ethics of cases, in which each cared-for person presents his or her specific needs, if the chance to do so arises. Listening is not a passive activity, but a receptive one. It is the only thing that helps other people express their true thoughts. In a way, listening precedes the word.

Listening also has a public dimension as participation in the existence of others, in their happiness and their suffering. It is what links and mediates between people so that they form a community. The patriarchy's strategy of command involves privatisation of care, preventing its socialisation and politicisation or its move from the private to the public (Han, 2017). Nonetheless, the political will to shape a public space, a community of listening, the political set of listeners is now questioned. In her work *In a Different Voice* and in her publications from 2013 on care ethics Gilligan speaks up against this situation. The true voices of women and children regarding moral development are not heard because they are voices that do not espouse the interests of hierarchisation and of power of the patriarchy. Nor are voices heard that are different from or contradict those that defend hierarchical structures and power in social relations and in normalised research protocols.

Universities are ideal places for liberating one's own voice and for examining the narratives that surround us with value and critical thinking. Authors like Stein (2019, p. 199) invite us to listen to the voices of decolonial thinking to "rethink the stories we tell ourselves about climate change, higher education and our horizons for hope". She suggests that a transformative education should enable and encourage respectful and critical listening to students, organisations and citizens in general in order to question ideas and narratives of modernity that perpetuate a false idea of certainty and predictability, or a right to control or unlimited growth without taking into account the limits of expropriation or exploitation. She suggests listening to different interpretations, which question the narratives of meritocracy, monolithic thinking or absolute independence.

#### 4.3. *The responsibility to take charge*

The third phase in care ethics involves arguing for the responsibility to satisfy the needs of those who require care. This is the antidote to ethical theories centred on personal interest and to the construction of an autonomous self that closes in on itself and ignores the protection, attention and help that all rational beings, and indeed living beings and the Earth as a whole, need as contingent and vulnerable beings.

In Gilligan's view, ethics cannot be understood only in terms of logical reasoning as happens in moral debates on hypothetical dilemmas; this is Gilligan's criticism of her teacher Kohlberg and of Rawls' *Theory of Justice*, which forms the basis of

the thinking of moral liberalism. Among the deficiencies of liberalism, two are especially important: a) it has been unable to contemplate fragility and vulnerability as a reality innate to each person, to human societies and their institutions, to the biotic community and to the earth; b) it poses moral questions or problems referring to abstract, disembodied, faceless individuals. Ethics must at the same time be a way of responding to the needs of others who address us from their fragility (Camps, 2021). Care ethics pose real problems of specific people in specific situations. Based on them, it is harder to disregard the lives that count for little in the current dominant ethical, political and economic theories: precarious lives whose exploitation is not perceived, the lives of those who have no voice because they lack the rights of citizens.

For example, in the context of Portuguese universities, there are voices that call attention to the role and impact of engineering in contemporary society; something that makes it necessary to rethink the teaching of the areas of knowledge it includes to reinforce its objective of being at the service of humankind and the common good (Monteiro *et al.*, 2019). These studies have shown that the dominant conception centres on an economic vision of engineering and professionals that leaves out the sense of connection to humankind, social justice and the common good. Another example in the context of universities in South Africa is that provided by Bozalek and Zembylas (2017, p. 64) in what they called response-able pedagogies. These are “ethico-political practices which incorporate a relational ontology into teaching and learning activities and thus extend their transformative potential”.

#### 4.4. *The urgency of generating specific programmes for care*

The fourth phase of care is the urgency of the response to the needs expressed by the people who need care. The importance of this phase of care has not been sufficiently evidenced. Many examples could be given. We often read or hear news stories such as: a) a hundred thousand people from city X are on the waiting list for an operation; b) hospitals in city Y have been unable to treat old people in care homes for Covid-19; c) there is famine in State Z owing to drought or civil war; d) the leaders of the world’s major countries have committed to restricting global warming to 1.5 degrees by 2030, etc. Nonetheless, commitments to reduce severe poverty, effectively implement human rights, welcome migrants, ensure real equality of women and men in accessing jobs, mitigate climate change and so on that are proposed in speeches and the declarations signed by the political leaders of governments and international institutions are not accompanied by effective economic commitments that make it possible to fulfil these promises to care for specific people.

The perspective of care ethics draws attention to the fact that we always need certain material and physical conditions if we are to flourish in accordance with our needs and interests. In the twenty-first century, we still work with outmoded narratives about an abstract human being detached from any type of biological or

affective need. The ideal of human self-sufficiency undervalues unpaid activities that make a major contribution to the economies of countries and the well-being of their citizens, but are invisible in economic statistics and national accounts because they take place outside the market.

Nonetheless, we consider that care is the great invisible wealth of modern economies, even though it is not distributed not by free agreement but by strong social pressures. As Durán (2018) has shown, based on the Encuesta sobre Cuidados a Dependientes (EDAD, Survey on Caring for Dependants, 2008) carried out in Spain, the work of caring takes its toll on the people who do most of it and it separates them from the workforce. A quarter of Spain's population cannot even consider the possibility of working outside the home: 13 % have had to leave employment, 9 % have reduced their working hours and 22 % have had some other type of problem with work. Households have fallen back on their own unpaid caring resources in response to their needs, and this labour almost always falls to women. This is their wealth and the invisible wealth of the country. Nonetheless, this resource is very often not sufficient, and care must be obtained from public services, volunteers or the market. To buy care on the market, households need income (revenue) or wealth (assets). For 70 % of households, it is impossible to pay a full-time carer (at the national minimum wage) as this would absorb over a third of household income. For the young, the unemployed, old people or migrants this proportion of their income is even higher. If care needs are prioritised to guarantee the well-being of the population, it is necessary to develop new economic perspectives that are not based on unpaid work by women, and new services that are accessible to the majority of homes.

Research projects and sustainability projects have to go beyond obsolete models or narratives so that the actions implemented do not perpetuate the status quo, diluting current urgent needs in programmes that only offer an apparent search for sustainability, without addressing the contradictions. A recent study identified several contradictions that continue to be perpetuated, and which involve narratives counter to the change we need (Stratford & Wals, 2020, p. 989): hiding which current models of economic growth cause the destruction of the environment; claiming that the "usual education" is sufficient; not expanding education for citizenship to global education for peace and inclusion; not investing in training teachers; not putting an end to tax evasion by companies and eliminating subsidies for fossil fuels; denigrating non-hegemonic types of knowledge and traditional local knowledge; not changing study and governance plans; not incentivising universities to produce professionals and research that tackle large-scale systemic challenges through creative thinking and problem-solving; resisting full economic participation by women or minority groups.

#### 4.5. *The democratisation of care*

Authors like Esteban (2017) have observed that the organisation of the labour of physical and emotional care for people corresponds to a particular form of social and economic organisation that plans modes of production and socialisation in which women are pushed towards reproduction and caring for others, and men towards producing goods for the market. In other words, the work of caregiving has traditionally been allocated following hierarchical and relational schemes of power that have released certain people from the work of caring based on their gender, class, race or financial situation. On occasion, a situation can even arise in which the people who do the work of caring use their power in the form of tyranny and emotional blackmail towards the people for whom they “care” (Kittay, 1999).

Tronto suggests altering the conceptualisation of care as something that only involves the carer and the person who receives the care, to broaden the focus. In this way, we can approach with better guarantees the complexity of the underlying social and structural situations and dynamics:

I consider the claim that an important part of democratic caring concerns the breaking down of hierarchical relationships. One starting point for doing so is to undermine the logic of care as dyadic. Care rarely happens between two people, only. And to create opportunities to “triangulate” care also creates opportunities to break up a relentless hierarchy of power. (Tronto, 2013, p. 153)

Too often the people who care for vulnerable people become more vulnerable themselves, owing to stress, reduced job security, reduced income and the impact on their own health. This happens because the work of caring is feminised, domesticated and made invisible. Tronto (1993) developed the concept of *privileged irresponsibility* to describe how the division of work along gender lines and hegemonic social values allows certain individuals to excuse themselves from accepting basic caring responsibilities. We can expand this definition to the unwillingness governments, institutions and businesses have shown and continue to show to acknowledge the reality that all people are vulnerable and that we have a responsibility to take charge individually and collectively for our own vulnerability and that of others. Accordingly, Selma Sevenhuijsen (2003, p. 194) warned of the need to construct new ethical and political frameworks:

Care, as a democratic practice, assumes that the moral orientation of care is part of our daily moral and mental *habitus*. In this respect, caring citizenship includes the right to have time to care, to make, on a daily basis, a place for care.

Therefore, it is necessary to position care as a public good and a civic responsibility. Locating care in the framework of a civil ethics that includes joint responsibility is a mechanism that would prevent mismanagement of the needs for care from resulting in poverty and social and gender injustice. We must reconsider – critically

and in the light of outmoded binary, market and patriarchal rationales – what options are offered to us to resolve care; and what we want and can expect from a truly democratic society. With this intention and in the context of Spain, proposals to implement a system based on the universal right to sufficient care are very interesting (Martínez, Roldán & Sastre, 2018).

## 5. DISCUSSION

The hermeneutic criticism of the crisis of care in its five ethical phases leads us to consider the discussion of whether the narrative of care ethics could be a catalyst for generating other ways of being and doing university. To approach this question, the contributions that have come from rigorous research from a variety of perspectives in recent years are very stimulating. From the legal perspective, Pau (2020) questions whether there is any legal reason to contrast the ethics of justice with care ethics; and in response develops an argument based on the principle of equality. He analyses how the principle of equality and the principle of care are complementary yet contrasting. The principle of equality calls for equal treatment for all, while the principle of care calls for the opposite: unequal treatment. The reason why these are two contrasting principles is that the former is an objective, abstract, universal principle, since it refers to all people in general, while the latter is a subjective, concrete, particular principle, as it refers to each person in its irrepressible individuality.

Unlike the principle of equality, which is based on the autonomy of all people, the principle of care is based on the opposing premise: the dependence and vulnerability of all of them. The principle of care involves treating all people in accordance with their needs as individuals at each specific moment in their lives. For Pau, both the principle of equality and the principle of care should be framed within a single ethics of justice. There is no reason to set the ethics of justice against care ethics: care is also due in justice. Legislative provisions should include the duty of care. These courageous approaches are not currently usual, as the bombastic speeches at international events and the declarations and agreements that world political leaders sign are not accompanied by economic commitments.

From the ethical perspective, Cortina, a renowned moral thinker of Kantian filiation, in her book *Ética cosmopolita. Un apuesta por la cordura en tiempos de pandemia* [Cosmopolitan ethics: a bet for sanity in times of pandemic] (2021, p. 40) states that she has spent a number of years designing an ethics of cordial reason, a cordial or compassionate recognition that leads us to concern ourselves with justice, understood not as condescension, but as the capacity to share the happiness and suffering of those who recognise themselves as simultaneously autonomous and vulnerable. She tells us that taking *what is just* seriously does not make sense if this exigency does not emerge from a cordial reason, since we know the truth and justice not just through reasoning, but also through the heart. Therefore, the human

virtue par excellence is sanity, in which prudence, justice and *kardia*, the virtue of the lucid heart, come together. She shows us the guidelines for education in cordial ethics using the metaphor of *the dew that soaks the soil*, and she concludes that educating in compassion, in the capacity to be with others and to commit to them, is, in her view, the essential key to the humanist education that should be offered in the 21st century (Cortina, 2021, pp. 114–116).

For her part, Camps in *Tiempos de cuidados. Otra forma de estar en el mundo* [Times of care: another way of being in the world] (2021, pp. 32–33), affirms that modern ethics, when focussing on justice, pay scant attention to real situations of injustice. In contrast, care ethics have started to develop in our time along with the appearance of applied ethics, whose mission is to pose real and concrete problems in various social scenarios. In all of them, what matters is the context, the distinctive situation, more than the theory and even more that the principles. They are ethics *of cases* that start from the assumption that no solutions are valid for all situations, however similar they might appear. Considering the ethical value of care involves an attempt at universality, as happens with all ethical values. The current emergence of the ethical dimension of care, traditionally carried out by women, should not be seen as a battle of the sexes. It is a matter of shedding light on arrangements and activities that were kept in the shadows for centuries. Reclaiming essential practices that have not been recognised and are unequally shared.

## 6. CONCLUSIONS

The current model of *progress* is based on obsolete narratives and false myths that teach models that are not compatible with sustaining life on the planet because they perpetuate inequality and domination. In this sense, institutions, including universities, that truly wish to put care ethics at the centre of their quality policies, must take into account the need to make explicit certain elements of care which are otherwise not said and are all too often taken for granted in other settings such as the family; in other words, they must critically review how power is managed, its purpose and plurality (Tronto, 2010). In this way, care and justice could be coordinated so that times and life opportunities are readjusted to permit the democratisation of care, the conditions of justice to attain it, and the joint responsibility in the impacts it generates. We believe that this way of understanding the ethical and political dimension of the work of universities is more holistic and includes complexity.

Care ethics offer us conceptual and methodological tools to articulate narratives that make apparent the fact of the vulnerability of humans and of the planet and identify the problems with it. We need inspiring examples such as the one developed by the AAEER (*Australasian Association for Environmental Education Emerging Researchers*). This group of postgraduate students and early-career researchers have started out in their professional career by participating in a collaborative project that they regard as genuinely friendly, joyful and supportive, and which gives them the

opportunity to experience a collective, non-hierarchical and non-egotistical effort in knowledge-creation. They back the use of narration as a practice of inhabiting the “Chthulu” concept coined by Donna Haraway (2016) through practices and actions that turn them into agents for change with academia. In their own words: “we play with *Chthulu* as a figuration, as a storytelling tool to open possibilities to telling different stories, to enable different ways of relating” (AAEER *et al.*, 2017, p. 149).

We argue that care ethics is a catalyst that can undo social isolation and fear, and so create connections that go beyond the dominant model. From the epistemologies and practices of care ethics, problems are not reduced to a set of algorithms, facts or data distanced from the relational and situational ties where they occur. We need to reconstruct forms of participation in order to build a democracy that takes into account the real needs of all people and redirects how employability is understood in universities. Part of the challenge we face is to understand the need to manage our own vulnerability prudently and to activate innovative educational, social, scientific, business, work, tax and economic models.

## REFERENCES

- AAEER, Verlie, B., Emery, S., Osborn, M., Beasy, K., Coleman, B., Kezabu, K., & Nicholls, J. (2017). Becoming Researchers: Making Academic Kin in the Chthulucene. *Australian Journal of Environmental Education* 33(3), 145–59. <https://doi.org/10.1017/ae.2017.24>
- Aloni, N. (2020). Locally Grounded, Universally Binding: The Benefit of Incorporating Traditional Care Ethics, East and West, into Current Moral Education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(1), 98-105. <http://doi.org/10.1080/00131857.2019.1607726>
- Bergland, B. (2018). The Incompatibility of Neoliberal University Structures and Interdisciplinary Knowledge: A Feminist Slow Scholarship Critique. *Educational Philosophy and Theory*, 50(11), 1031-1036. <http://doi.org/10.1080/00131857.2017.1341297>
- Bonnett, M. (2017). Environmental Consciousness, Sustainability, and the Character of Philosophy of Education. *Studies in Philosophy and Education*, 36(3), 333-347. <http://doi.org/10.1007/s11217-016-9556-x>
- Bozalek, V. G., McMillan, W., Marshall, D. E., November, M., Daniels, A., & Sylvester, T. (2014). *Analysing the Professional Development of Teaching and Learning from a Political Ethics of Care Perspective*. Routledge. <http://doi.org/10.1080/13562517.2014.880681>
- Bozalek, V. & Zembylas, M. (2017). Towards a response-able pedagogy across higher education institutions in post-apartheid South Africa: an ethico-political analysis. *South African Journal of Higher Education* 32(6), 62-85. <http://doi.org/10.17159/1947-9417/2017/2017>
- Camps, V. (2021). *Tiempo de cuidados. Otra forma de estar en el mundo*. Arpa.
- Done, E. J., Murphy, M., & Knowler, H. (2016). University-Based Professional Learning for Women Teachers and the "To Care" or "To Lead" Dilemma. *Professional Development in Education*, 42(4), 610-627. <http://doi.org/10.1080/19415257.2014.948690>
- Conill, J. (2019). *Intimidad personal y persona humana. De Nietzsche a Ortega y Zubiri*. Taurus.



- Cortina, A. (2021). *Ética cosmopolita. Una apuesta por la cordura en tiempos de pandemia*. Paidós.
- Durán, M<sup>a</sup>. A. (2018). *La riqueza invisible del cuidado*. Universitat de València.
- EDAD. (2008). *Encuesta sobre discapacidad, autonomía personal y situaciones de dependencia*. www.ine.es
- Escámez, J., y Peris, J. A. (2021). *La universidad del siglo XXI y la sostenibilidad social*. Tirant.
- Esteban, M. L. (2017). Los cuidados, un concepto central en la teoría feminista: aportaciones, riesgos y diálogos con la antropología. *Quaderns-e*, 22(2). <https://raco.cat/index.php/QuadernseICA/article/view/333111>
- Franck, O., & Osbeck, C. (2018). Challenging the Concept of Ethical Literacy within Education for Sustainable Development (ESD): Storytelling as a Method within Sustainability Didactics. *Education 3-13*, 46(2), 133-142. <http://doi.org/10.1080/03004279.2016.1201690>
- Gachago, D. & Livingston, C. (2020). The elephant in the room: Tensions between normative research and an ethics of care for digital storytelling in higher education. *Reading & Writing 11*(1). <https://doi.org/10.4102/rw.v11i1.242>
- Gil, M., y Navajas, N. (2021). El olvido de lo imprescindible: percepciones y vivencias de cuidadoras de personas con alzheimer en tiempos del coronavirus. En A. Marrades Puig (Coord.), *Los cuidados en la era Covid-19* (pp. 239-263). Tirant.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge University Press. Traducido al español con el título: (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. F.C.E.
- Gilligan, C. (2013). La resistencia a la injusticia: una ética feminista del cuidado. En C. Gilligan (2013), *La ética del cuidado* (pp. 41-67). Cuadernos de la Fundación.
- Han, B-CH. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Haraway, D. (2016). *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Hodson, D. (2020). Going beyond STS Education: Building a Curriculum for Sociopolitical Activism. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 20(4), 592-622. <http://dx.doi.org/10.1007/s42330-020-00114-6>
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Herder.
- Kittay, E. (1999). *Love's labor. Essays on women, equality, and dependency*. Routledge.
- Limón-Domínguez, D., Solís-Espallargas, C., y Pabón-Figueras, M. (2021) *Ecofeminismo. Redes que tejen futuro*. Octaedro.
- Lolich, L., & Lynch, K. (2017). Aligning the Market and Affective Self: Care and Student Resistance to Entrepreneurial Subjectivities. *Gender and Education*, 29(1),115-131. <http://doi.org/10.1080/09540253.2016.1197379>
- Lottero-Perdue, P., & Settlage, J. (2021). Equitizing Engineering Education by Valuing Children's Assets: Including Empathy and an Ethic of Care When Considering Tradeoffs after Design Failures. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, 11(1), 46-69. <http://doi.org/10.7771/2157-9288.1280>



- Lu, H. (2018). Caring Teacher and Sensitive Student: Is It a Gender Issue in the University Context? *Gender and Education*, 30(1), 74-91. <http://doi.org/10.1080/09540253.2016.1171296>
- Martínez, R., Roldán, S. y Sastre, M. (2018). *La atención a la dependencia en España. Evaluación del sistema actual y propuesta de implantación de un sistema basado en el derecho universal de atención suficiente por parte de los servicios públicos. Estudio de su viabilidad económica y de sus impactos económicos y sociales*. Papeles de Trabajo 5/2018. Instituto de Estudios Fiscales. [https://www.ief.es/docs/destacados/publicaciones/papeles\\_trabajo/2018\\_05.pdf](https://www.ief.es/docs/destacados/publicaciones/papeles_trabajo/2018_05.pdf)
- Monteiro, F., Leite, C., & Rocha, C. (2019). From the Dominant Engineering Education Perspective to the Aim of Promoting Service to Humanity and the Common Good: The Importance of Rethinking Engineering Education. *European Journal of Engineering Education*, 44(4), 504-518. <http://doi.org/10.1080/03043797.2018.1435630>
- Mut Montalvá, E., Vázquez Cañete, A., y Belda Miquel, S. (2021). La ética del cuidado en la enseñanza universitaria: Propuesta para la asignatura de trabajo fin de grado en la Universitat de València. En A. Marrades Puig. (Coord.), *Los cuidados en la era Covid-19* (pp. 83-103). Tirant.
- Ortega y Gasset, J. (1983). La misión de la Universidad. *Obras completas*. Vol. 4, (pp. 313-353). Alianza.
- Pau, A. (2020). El principio de igualdad y el principio del cuidado, con especial atención a la discapacidad. *Revista de derecho civil*, 8(1), 3-29. <https://nreg.es/ojs/index.php/RDC/article/view/507>
- Pla-Julián, I., & Guevara, S. (2019). Is circular economy the key to transitioning towards sustainable development? Challenges from the perspective of care ethics. *Futures*, 105, 67-77. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.09.001>
- Santos Rego, M. A., Mella-Núñez, I., y García-Álvarez, J. (2021). Educación moral y ética de la acción en el aprendizaje-servicio universitario. La sombra de John Dewey. *Perfiles Educativos*, 43(173) <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59818>
- Sevenhuijsen, S. (2003). The place of care: the relevance of the feminist ethic of car for social policy. *Feminist Theory*, 4(2), 179-197. <https://doi.org/10.1177%2F14647001030042006>
- Stein, S. (2019). The Ethical and Ecological Limits of Sustainability: A Decolonial Approach to Climate Change in Higher Education. *Australian Journal of Environmental Education*, 35(3), 198-212. <https://doi.org/10.1017/aee.2019.17>
- Stratford, R., & Wals, A. E. (2020). In Search of Healthy Policy Ecologies for Education in Relation to Sustainability: Beyond Evidence-Based Policy and Post-Truth Politics. *Policy Futures in Education*, 18(8), 976-994. <http://doi.org/10.1177/1478210320906656>
- Tenorio Rodríguez, M. A., González-Monteagudo, J., & Padilla-Carmona, T. (2021). Employability and Inclusion of Non-Traditional University Students: Limitations and Challenges. *IAFOR Journal of Education*, 9 (1), 133-151. <https://doi.org/10.22492/ije.9.1.08>
- Tillmanns, T. (2020). Learning Sustainability as an Effect of Disruption. *Environmental Education Research* 26(1), 14-26. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1682125>
- Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. Routledge.

- Tronto, J. (2010). Creating Caring Institutions: Politics, Plurality, and Purpose. *Ethics and Social Welfare*, 4(2), 158-171. <https://doi.org/10.1080/17496535.2010.484259>
- Tronto, J. (2013). *Caring Democracy. Markets, Equality and Justice*. New York University Press.
- Tronto, J. (2015). *Who Cares?: How to Reshape a Democratic Politics*. Cornell University Press.
- Tronto, J. (2017). There is an alternative: *homines curans* and the limits of neoliberalism. *International Journal of Care and Caring*, 1(1), 27-43. <https://doi.org/10.1332/239788217X14866281687583>
- Vázquez, V. (2019). Care Ethics in Universities: Beyond an “Easy and Stir” solution. *Encounters in Theory and History of Education*, 20(1), 83-101. <https://doi.org/10.24908/encounters.v20i1.13417>
- Yoo, S., Mosrur, E., Lee, E. & Toca Andrea, D. (2019). Development as Education for Social Justice. *Asia Pacific Education Review* 20, 259-72. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09603-2>
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Alianza.

## **LA IDEA DE UNIVERSIDAD DESDE UN ENFOQUE HUMANISTA: LA CONTRIBUCIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

*The Idea of University from a Humanist Approach: The Contribution of Service-Learning As a Philosophy of Higher Education*

Juan GARCÍA-GUTIÉRREZ y Marta RUIZ-CORBELLA  
*Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.*  
[juangarcia@edu.uned.es](mailto:juangarcia@edu.uned.es); [mruiz@edu.uned.es](mailto:mruiz@edu.uned.es)  
<https://orcid.org/0000-0003-3966-4069>; <https://orcid.org/0000-0001-5498-4920>

Fecha de recepción: 10/12/2021  
Fecha de aceptación: 14/01/2022  
Fecha de publicación en línea: 01/07/2022

**Cómo citar este artículo:** García-Gutiérrez, J., y Ruiz-Corbella, M. (2022). La idea de Universidad desde un enfoque humanista: la contribución del Aprendizaje-Servicio como filosofía de la Educación Superior. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 159-176. <https://doi.org/10.14201/teri.27887>

### RESUMEN

Este trabajo se enmarca en una línea novedosa de trabajos académicos que reflexionan sobre la idea de universidad y el desarrollo de la educación superior desde un enfoque filosófico-educativo. Nuestra hipótesis de partida es que la crisis de identidad que atraviesa la Universidad no es negativa. Antes bien, está obligando a la comunidad académica a elaborar y proponer respuestas que están revitalizando la propia noción de educación superior desde un enfoque humanista. En este contexto

proponemos el aprendizaje-servicio como un enfoque filosófico-educativo práctico y normativo y, por tanto, como una “teoría ética de la formación humana”, que ayuda a responder a los interrogantes y desafíos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Para ello, y siguiendo una metodología de indagación crítico-hermenéutica, examinamos la construcción del EEES a través de sus documentos constitutivos, a la vez que ahondamos y contrastamos con la idea de universidad que se está reclamando. Este primer movimiento, en el que tratamos de establecer un equilibrio entre posturas más vocacionales y aquellas más liberales, nos permitirá ir construyendo y analizando la consistencia teórica que muestran las principales aportaciones que el aprendizaje-servicio, como filosofía de la educación superior, puede realizar a la Universidad y a los procesos de desarrollo del EEES. Contribuciones que agrupamos en tres aportaciones: el servicio como valor en la educación superior; el APS como enfoque que alinea los pilares clásicos de la Universidad y, por último, esta metodología como propuesta virtual que nos ayuda a reflexionar sobre el sentido de las tecnologías digitales en la educación superior.

*Palabras clave:* universidad; educación superior; educación liberal; aprendizaje-servicio; aprendizaje-servicio virtual; fines de la educación superior; tecnologías digitales.

#### ABSTRACT

This paper is part of a new line of academic work that reflects on the idea of the university and the development of higher education from a philosophical-educational approach. Our starting hypothesis is that the identity crisis that the university is going through is not negative. On the contrary, it is forcing the academic community to elaborate and propose responses that are revitalizing the very notion of higher education from a humanistic approach. In this context we propose service-learning as a practical and normative philosophical-educational approach, and thus as an “ethical theory of human formation”, which helps to respond to the questions and challenges of the European Higher Education Area (EHEA).

To this end, and following a methodology of critical-hermeneutic enquiry, we examine the construction of the EHEA through its constituent documents, while at the same time delving into and contrasting with the idea of university that is being demanded. This first movement, in which we try to establish a balance between more vocational and more liberal positions, will allow us to construct and analyse the theoretical consistency of the main contributions that service-learning (SL), as a philosophy of higher education, can make to the university and to the processes of development of the EHEA. We have grouped these theoretical consistencies into three contributions: service as a value in higher education; SL as an approach that aligns the classic pillars of the University and, finally, this methodology as a virtual proposal that helps us to reflect on the meaning of digital technologies in higher education.

*Keywords:* university, higher education; liberal education; service-learning; virtual service-learning; aims of higher education; digital technologies.

## 1. INTRODUCCIÓN

En la educación superior debemos preguntarnos si lo que allí hacemos consiste en “llenar un vaso” o bien “encender un fuego” (Ibáñez-Martín, 2010), pregunta a la que cada institución educativa y cada profesor, de forma personal, está llamado a responder. Nuestro compromiso con la Universidad tiene mucho que ver con el tipo de respuesta que seamos capaces de articular. Nuestra hipótesis de partida es que la crisis de identidad que atraviesa la Universidad no es negativa. Antes bien, está obligando a la comunidad académica a elaborar y proponer respuestas que revitalizan la idea de educación superior desde un enfoque humanista, como es el caso del aprendizaje-servicio (APS).

En este contexto, ¿podemos pensar en el APS como una Filosofía de la Educación Superior que ayude a dar respuesta a los desafíos de la Universidad hoy? Y si esto es así, ¿qué elementos teóricos podemos identificar en esta metodología que arrojen luz y nos ayuden a encarar los desafíos y nudos gordianos de la Universidad actual? A primera vista y desde una visión superficial del APS podríamos pensar que no pasa de ser otra propuesta didáctica innovadora, otra más, mostrando cierto escepticismo y reticencia sobre su consistencia y solidez teórica. Sin embargo, en este trabajo, defenderemos la tesis de que el aprendizaje-servicio puede componer una filosofía de la educación superior y, desde ahí, arrojar luz sobre el sentido y alcance de la Universidad en el momento actual.

El APS nos ayudará, por tanto, a (re)plantearnos los elementos constitutivos del fenómeno educativo en la educación superior: su carácter intencional, la relación educativa y el contenido que atribuiremos a los aprendizajes y a la transmisión. En fin, a preguntarnos por los fines de la educación superior en una sociedad hipertecnológica; a cuestionar el modelo de “torre de marfil” y la relación que la Universidad debe establecer con su entorno; a reflexionar sobre la generación y transmisión del conocimiento científico; a criticar aquellos modelos y marcos axiológicos que empobrecen la formación de los estudiantes universitarios por volcarse exclusivamente en su empleabilidad; a preguntarse por el ciberespacio como ámbito educativo y por cómo conducirnos de forma cívica y solidaria en los ambientes educativos virtuales. A preguntarse, en suma, por cómo la educación superior puede ayudar a conducir una vida buena.

En efecto, si atendemos al estado de la cuestión, cada vez encontramos trabajos más recientes que apuntan a la especificidad de una filosofía de la educación superior (Stoller y Kramer, 2018; Barnett, 2022; David y Waghid, 2021; Mahon, 2021; Barnett y Fulford, 2020); incluso la prestigiosa editorial Springer ha lanzado una serie temática: *Debating higher education: philosophical perspective*. Esta línea filosófico-educativa aporta unidad y sentido, como hicieran las obras de Ortega y Gasset o Newman, a un amplio espectro de trabajos que, desde disciplinas diversas, ahondan en la idea de Universidad y el tipo de educación más apropiado a esta institución (Esteban, 2019).

Institucionalmente, esta inquietud por la Universidad ha inspirado el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Aquí encontramos

desafíos y encrucijadas, pero también los valores y principios que deben orientar la educación superior. De esta forma, entendemos que nuestro trabajo se inserta en una línea de filosofía de la educación “práctica” (Bárcena, 1990; Gil Cantero y Alonso Sainz, 2019) que entiende ésta no sólo como mera especulación teórica sino, sobre todo, como una teoría ética de la formación humana (Gil Cantero, 2003), por tanto, normativa (Gil Cantero, 1998), que será preciso descubrir y analizar. En esta dirección, mostraremos, que el aprendizaje-servicio tiene elementos suficientes para ser conceptualizado desde esta perspectiva. En lo que sigue, nos acercaremos a los nudos gordianos que atraviesan actualmente la educación superior para, en un segundo momento, conceptualizar el APS como una filosofía de la educación superior práctica y normativa. Asumiendo este planteamiento, veremos finalmente porqué el APS nos impulsa hacia una educación superior “enriquecida” y “aumentada”.

## **2. EUROPA Y LA DECLARACIÓN DE LA SORBONA, EL INICIO DE UN NUEVO RUMBO PARA LA UNIVERSIDAD**

Ya han pasado 23 años desde que la Unión Europea, a partir de dos Declaraciones clave, la de La Sorbona en mayo de 1998 y la de Bolonia en junio de 1999, impulsadas por los ministros de educación europeos, promovieran la propuesta para armonizar la arquitectura de la educación superior en esta región. Años en los que se impulsó la economía europea como factor de competitividad del viejo continente ante el crecimiento económico de otras regiones, con el objetivo de recuperar el liderazgo que Europa había ostentado a lo largo de la historia. Ahora, focalizar el crecimiento y liderazgo europeo únicamente en la economía fue una visión miope, ya que ninguna región puede desarrollarse y crecer sin contar con sus instituciones sociales, culturales, educativas, con su historia, con su ciudadanía. De ahí el sentido de la Declaración de La Sorbona, en la que 4 países europeos manifestaron que

(...) no deberíamos olvidar que al hablar de Europa no sólo deberíamos referirnos al euro, los bancos y la economía, sino que también debemos pensar en una Europa de conocimientos. Es deber nuestro el consolidar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente. Éstas han sido modeladas, en gran medida, por las universidades, quienes todavía desempeñan un papel imprescindible en su desarrollo (Declaración de La Sorbona, 1998, s. p.).

Apostaron por el papel que estas instituciones milenarias deben desempeñar y, en especial, “(...) a través de la educación continua y actualizada que se ofrece a sus ciudadanos” (Declaración de La Sorbona, 1998, s. p.). 4 ministros visionarios que pactaron una armonización de los sistemas educativos superiores que favoreciera la movilidad, el diseño de una estructura común para la formación terciaria y el reconocimiento de títulos, en definitiva, la formación de profesionales en un marco común. Intención que fue apoyada, sólo un año más tarde, por 28 países que convinieron en la construcción de la Europa del conocimiento como sustrato para

un crecimiento capaz de conferir a los ciudadanos “(...) las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con la concienciación de los valores compartidos y de la pertenencia a un espacio social y cultural común” (Declaración de Bolonia, 1999, s. p.). A partir de ambas Declaraciones se inició la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, contexto que ha facilitado, sin duda, la modernización de las instituciones de educación superior europeas. Se focalizó la atención en el diseño de una nueva arquitectura administrativa para esta formación universitaria, que pretendía la creación de un espacio unificado que dotara “(...) a estudiantes y profesorado de una formación que fomente la calidad, la diversidad y la competitividad y que elimine las barreras” (Colomo y Esteban, 2020, p. 56).

Al analizar la historia de la universidad y revisar su línea temporal, comprobamos que en estos últimos 20 años ha sufrido su mayor transformación si la comparamos con las que ha vivido desde el siglo XIII (Ruiz-Corbella y López-Gómez, 2019). Sin duda, ha ido evolucionando a lo largo de estos siglos, respondiendo al contexto social, cultural y económico de cada momento, pero nunca este giro se ha originado en un espacio temporal tan corto. Esto ha motivado, en muchas ocasiones, la denuncia de su pérdida de identidad o sentido, o incluso por haberse rendido a la mercantilización de su oferta formativa. Acusación, en muchos momentos, no hay duda, real ante una “(...) visión excesivamente pragmática en el diseño de los planes de estudios con el fin de adecuarse al mercado laboral, alejándose así de la concepción humanista de la educación universitaria (...)” (Colomo y Esteban, 2020, p. 63). Ahora, también debemos destacar voces que en esa misma década advertían que

Universities are socially responsible and seek to improve the common good. Their perceptions and priorities change as those of their society change around them. Universities reconcile a transcendent mission of establishing understanding of the true nature of things with a social mission of relevance to their ambient population. (Boulton, & Colin, 2008, p. 7).

Pero este nuevo diseño de la educación superior, ¿destruyó el sentido de universidad? ¿Debemos recuperar la concepción humanista de esta formación? ¿Es posible una propuesta equilibrada entre ambas posturas? Y, más relevante, ¿qué es lo que interesa y, especialmente, necesita la sociedad y la ciudadanía de nuestro siglo y espera de nuestras universidades?

### *2.1. Los condicionantes que marcan los márgenes de actuación de nuestra sociedad*

En la evolución de la Universidad, otro factor clave que no podemos obviar, fue y continúa siendo, la tecnología, en su sentido más amplio. Sin lo digital no se comprendería gran parte de esta evolución económica y social, ni tampoco se explicaría la transformación de nuestras conductas vitales. La comunicación móvil, la ubicuidad, la interacción a través de redes sociales, de servicios en línea son los que han construido, y facilitan, nuestros escenarios cotidianos. La comunicación instantánea transformó nuestra forma de comunicarnos con nuestros iguales, rompiendo

con lo que ha definido hasta ahora al ser humano: espacio y tiempo. Ahora la clave reside en la conectividad, que ha generado esa modernidad líquida marcada por lo provisional, lo sobreexposto, los grandes estímulos, pero que terminan siendo, en general, insignificantes y anodinos. En definitiva, el mundo digital abre, sin duda, espacios de posibilidad, a la vez que genera espacios de exclusión.

Tampoco este cambio se comprendería sin otros factores que detallan con acierto Valle y Pedró (2021), como es la creciente incorporación y participación de la mujer en todos los sectores que está transformando las dinámicas hasta ahora establecidas. O las migraciones internacionales, imparables y forzosas ante las desigualdades y situaciones catastróficas que se están viviendo en muchas regiones del planeta. Migraciones que han modificado el rostro de la vieja Europa. Ahora, no hay duda de que si algo define al futuro es la incertidumbre, máxime en unos entornos marcados por la volatilidad, la complejidad y la ambigüedad, (entornos VUCA en sus siglas en inglés), caracterizados por el cambio continuo y constante a una velocidad que genera la falta de ser, la vida desnuda (Han, 2019). Es más, si atendemos a nuestras aulas presenciales o virtuales no podríamos afirmar, a ciencia cierta, que con la formación recibida baste a nuestros graduados para encontrar trabajo en un mercado laboral sujeto también a múltiples cambios. No es un problema de reconocimiento de titulaciones entre países, en lo que ya se ha avanzado mucho, sino de formación de profesionales y, sobre todo, de formación de la persona para saber gestionar y moverse vitalmente en esta incertidumbre. Como profesional, ciudadano y persona, ¿sabrá integrarse en el contexto en el que estará ubicado? ¿Sabrá aportar sus conocimientos a la realidad en la que debe insertarse? ¿Actuar con un compromiso ético? ¿Tendrá sentido de comunidad, de sociedad?

En este contexto debemos ser conscientes de la obsolescencia cada vez más rápida de la (in)formación que recibimos y de los conocimientos que construimos, a la vez que ser capaces de reinterpretarlos de forma permanente ante la incertidumbre de los escenarios en los que vivimos. En este sentido, resulta más importante formar en competencias, especialmente en las competencias blandas, que nos preparan para afrontar diferentes situaciones, y a buscar la información y destrezas para abordarlas. "(...) formar personas autónomas cuyo ejercicio de la ciudadanía mejore efectivamente las comunidades en las que viven junto con otros" (García-García, *et al.*, 2021, p. 238). Pero esto únicamente se logra, siguiendo a estos autores, si las universidades posibilitan a sus estudiantes el valor de aprender por sí mismos, vía para poder vivir bien en las comunidades que van a habitar en un futuro próximo. Preparar al estudiantado para actuar y comprometerse como ciudadanos activos, críticos y responsables, facilitándoles oportunidades de aprendizaje a lo largo y ancho de su vida, apoyándoles en su rol social (López López, *et al.*, 2021) es otro de los objetivos que se propone desde el APS, como veremos.

## 2.2. *Y el Proceso de Bolonia, ¿qué ha propuesto durante estos 23 años?*

Entre el primer encuentro de ministros de educación del EEES, en 1998 en La Sorbona, y el último celebrado en 2020 en Roma, se han reunido periódicamente



para supervisar el logro de los objetivos propuestos en la implantación de este diseño, así como los problemas surgidos y los cambios sobrevenidos. 11 reuniones en las que han ido destacando tanto los resultados como los escollos para alcanzar ese espacio común, finalizadas cada una de ellas con una Declaración que marca las líneas de continuidad de este Proceso. No todos los países han avanzado al mismo ritmo, ni todavía se ha logrado ese espacio común, pero sí hay una hoja de ruta clara. Además de incorporar las situaciones y crisis sobrevenidas, económica, medioambiental, demográfica, etc., que durante estos dos decenios han marcado el devenir de nuestras sociedades. Por otro lado, no olvidemos que se trata de una propuesta gubernamental transfronteriza sumamente ambiciosa ya que, hasta el momento actual, ha sido capaz de reunir a 48 países con el objetivo de promover la cooperación en la educación superior. Cooperación que ha logrado difuminar, además, las fronteras clásicas de lo que identificamos como Europa.

Los críticos del Proceso de Bolonia (Linde Paniagua, 2010; Broucker, *et al.*, 2019) manifiestan que se trata únicamente de una arquitectura para facilitar la movilidad de estudiantes y egresados a partir del reconocimiento de las titulaciones y de disponer de un mismo sistema de medida, el crédito europeo, capaz de facilitar ese reconocimiento de la formación recibida. No hay duda de que la primera Declaración, la de La Sorbona (1998), se centró en el diseño de un marco unificado, que no igual, desde el que facilitar la movilidad de estudiantes y profesorado, y el mutuo reconocimiento de las titulaciones. Pero en esta Declaración también se aborda la necesaria formación para la Europa del Conocimiento, atendiendo, de esta forma, a los cambios inminentes que se estaban originando en la sociedad y a la que también la universidad debía dar respuesta. La atención a esta arquitectura de los sistemas educativos de educación superior se ha mantenido a lo largo de todas las reuniones, como no puede ser de otra forma. A los temas que iniciaron este Proceso se les unió la preocupación por la calidad, a partir de la Declaración de Bolonia en 1999, y los diseños apoyados en la formación a lo largo de la vida, abordados por primera vez en la Declaración de Praga en 2001. Justamente, será en este mismo encuentro donde se aborde el contenido de la dimensión social de la universidad, presente desde entonces y que, como veremos más adelante, respaldó la revitalización de metodologías innovadoras, como es el caso del APS, que se centraron en facilitar procesos de aprendizaje que conectaran la universidad a la sociedad.

No obviamos que el motor de esta cooperación intergubernamental ha residido, desde el inicio, en razones económicas, para construir una sociedad europea competitiva capaz de recuperar su liderazgo a nivel mundial en un entorno en el que el conocimiento ya no será algo geográficamente localizado. Formar profesionales con iniciativa, autonomía, adaptación, resiliencia y responsabilidad capaces de responder a las demandas que la sociedad plantea en cada momento, motivo que lleva a fortalecer la vertiente profesionalizante (capacitación para el trabajo) y de empleabilidad de los futuros egresados (Colomo y Esteban Bara, 2020). Y

justamente en este punto es donde surge un riesgo que puede impedir el logro de este objetivo: que la sociedad se divida entre los que saben interpretar y actuar en el mundo que les rodea, los que únicamente saben utilizar informaciones fragmentarias y van adaptándose de forma precaria a una realidad en permanente cambio y aquellos que quedan al margen. Precisamente esta situación, junto con la necesaria modernización de la universidad, fue el origen de la inclusión de la dimensión social en el Proceso de Bolonia.

### 2.3. *La dimensión social en el EEES*

A lo largo de las diferentes etapas del Proceso de Bolonia se identifican dos ejes clave en el tratamiento de la dimensión social. Por un lado, los principios que la hacen posible y marcan las actuaciones que vertebran estas instituciones y, por otro, la necesaria adaptación de los diseños pedagógicos a esta nueva realidad. Lo que está claro es que cada institución de educación superior debe abrirse a la sociedad, a la próxima y a la global, interconectada con los agentes sociales de su contexto, abierta a los continuos cambios de nuestra era, a responder a las necesidades e intereses de sus estudiantes. Pero esta apertura y flexibilidad no tendrá sentido si no se garantiza la accesibilidad de todos aquellos que quieran formarse. La equidad en el acceso y en la permanencia en sus estudios, a la vez que atiende todos los sectores de la población. En suma, que el acceso, la participación, el progreso y la finalización de los estudios dependa de cada estudiante, no de situaciones personales o externas permanentes o sobrevenidas (López López, *et al.*, 2021).

En esta línea se desarrolla la universidad para todos y todas en la que se reconoce la formación y los títulos que en ella se imparten como elementos clave de desarrollo y promoción personal y social. La accesibilidad de colectivos hasta ahora marginados como son personas discapacitadas, o que, por circunstancias sobrevenidas, no pueden cursar sus estudios en contextos presenciales, como son los casos derivados de enfermedades, accidentes, privados de libertad, movilidad profesional, migraciones forzosas, residencia en zonas deprimidas o por conciliación familiar o laboral. Accesibilidad no solo en cuanto a incorporarse a la vida universitaria, sino también a servicios de apoyo al estudiante. En definitiva, favorecer la igualdad de oportunidades a todos aquellos colectivos vulnerables en su más amplio sentido en cualquier etapa de la vida, reconociendo como un valor de nuestro tiempo la diversidad de la población estudiantil.

Esta dimensión social exige, a su vez, la adaptación de los diseños pedagógicos a estos nuevos escenarios y colectivos, al reclamarse un aprendizaje centrado en el estudiante. Es decir, si debemos preparar para un futuro incierto, en el que la apertura, la flexibilidad, la atención permanente a las transiciones como modelo de vida son rasgos característicos, resulta lógico que se proponga, por un lado, diseños individualizados, adaptados a los diferentes estilos de aprendizaje y, por otro, diseños formativos que no se desarrollan únicamente en los centros universitarios,

sino también fuera de estos en entornos diseñados o promovidos por los equipos docentes, por los propios estudiantes o en situaciones informales. Situaciones formativas que acerquen la sociedad a la universidad, por lo que será necesario contribuir

(...) al desarrollo del aprendizaje y el meta-aprendizaje con autonomía. (...) que fomenta la autonomía de los estudiantes, la investigación constructiva, el establecimiento de objetivos, la colaboración, la comunicación y la reflexión dentro de las prácticas en contextos reales (García-García, *et al.*, 2021, p. 237).

Metodologías centradas en el aprendizaje como son los diseños basados en proyectos, en aprendizaje-servicio, la clase invertida, etc. En definitiva, lograr que nuestros estudiantes egresen de nuestras universidades capaces de aportar bienes y servicios a la sociedad, tal como indican estos autores, pero no solo para recibir un salario, sino también en beneficio propio, de la comunidad y del bien común.

Esta dimensión social aporta un tercer elemento, una nueva vuelta de tuerca que nos ayuda comprender mejor su contenido y trascendencia. Nos referimos a la exigencia de la denominada transferencia del conocimiento a la sociedad, como veremos más específicamente a través de la “transferencia con valor social”. Ahora bien, en ese caso sería más idóneo hablar de transmisión de conocimiento en cuanto que toda institución universitaria debe también favorecer la difusión, el valor y la transmisión del conocimiento para contribuir al desarrollo social y económico.

### **3. LA DIMENSIÓN ÉTICA COMO NECESIDAD TRANSVERSAL**

Esta dimensión social del EEES entronca con la necesidad de la formación ético-cívica y con la responsabilidad social de las universidades (Martínez Usurralde, *et al.*, 2019; Gaete Quezada, 2021). Colaborar a trascender lo inmediato (los problemas acuciantes a los que se enfrenta) y lo instrumental (formar egresados especializados para su inserción laboral) para hacer posible nuestro futuro conociendo, de forma profunda y crítica, de dónde venimos para saber a dónde debemos ir (Ruiz-Corbella y López-Gómez, 2019) como sociedad, como persona y como profesional en el sector laboral en el que se haya especializado. Y esto exige la formación de las capacidades humanas entendidas como potencial que facilitamos para aprender y, a partir de ese aprendizaje, para adquirir las competencias para ser, hacer, emprender, actuar... En suma,

(...) la responsabilidad de toda la ciudadanía (de) asumir el deber de construir una sociedad en la que todos disfruten de unos mínimos de calidad de vida, en la que la justicia social sea una realidad sentida y vivida por la población, en la que el término «libertad» no se identifique con «elegir el producto de consumo» y se asocie a autonomía crítica, responsable y solidaria, en la que la participación sea cualificada y se anime a todos y no sólo a un grupo privilegiado a tomar las riendas del devenir político (Guichot-Reina, 2015, p. 48).

Y esto también es misión de la universidad.

En suma, si consideramos el papel que tienen las instituciones universitarias en este logro, reconocemos que “necesitamos un concepto ampliado de responsabilidad para una era de interrelación sistémica” (Innerarity, 2018, p. 38). Aprender a conocer, reflexionar, comprender la interdependencia de los humanos con todo lo existente. Recuperar la certeza de que dependemos de nuestro entorno, lo que exige aprender a convivir en nuestro medio ambiente sin agresiones, despilfarros, o actuaciones que no saben medir sus consecuencias. En definitiva, contribuir a la cohesión social, ya que en la misma medida que defendemos la interdependencia con nuestro entorno físico, no podemos obviarla con todos los que nos rodean, los próximos y los lejanos (Novo, 2018). Nadie nos debe resultar alguien ajeno, a la vez que la diversidad, la diferencia es lo que aporta valor a una sociedad. Reconocerla e integrarla es una de las aportaciones más significativas de la institución universitaria, lo que deriva en proteger la igualdad de oportunidades para todos y todas, en cualquier etapa de la vida, tanto en el acceso como en la permanencia en las instituciones universitarias, de acuerdo con las capacidades de cada estudiante. En este contexto, sin duda, son necesarios los programas de becas, a la vez que los servicios de apoyo al estudiante, la atención individualizada, el diseño de acciones formativas atendiendo las diferencias, etc., de tal modo que “(...) el conocimiento permita poner en cuestión la existencia misma, (...) en definitiva, nos ayude a problematizar lo dado y hacer un mejor uso de nosotros mismos en el mundo” (Bárcena, 2021, p. 185) y a incluir en ese mundo a los otros, sin excepciones, desde el ámbito local a aquellos otros más universales. Formar a cada estudiante, sujeto de acción y responsabilidad, tal como destaca este autor, facilitando experiencias innovadoras de aprendizaje que contribuyen al desarrollo de una sociedad diversa, resiliente y democrática desde su profesión y desde su actuación como ciudadano y como persona.

#### **4. DE LA FORMULACIÓN TEÓRICA DEL APRENDIZAJE-SERVICIO A SU PROYECCIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

##### *4.1. La normatividad pedagógica del servicio en la educación superior*

El marco teórico del aprendizaje-servicio se nutre de un conjunto amplio y heterogéneo de influencias, autores y movimientos pedagógicos que, en ocasiones, resultan difíciles de rastrear. A pesar de esta diversidad de orígenes teóricos, el APS nos muestra su valor como “catalizador” para generar un enfoque filosófico-educativo homogéneo. Esto es algo ya asumido por algunos autores<sup>1</sup>, que ven en él una explicación para la creación de vínculos sociales y la posibilidad para construir

1. Incluso institucionalmente también ha sido afirmado en la reciente *Declaración de Canarias sobre aprendizaje-servicio en la educación superior* (APS-U, 2021): “El aprendizaje-servicio es una filosofía de la educación superior que refuerza el enfoque humanista de la universidad en el siglo XXI reconociendo su responsabilidad social y ofreciendo una lectura relacional de los pilares clásicos de docencia, investigación y transferencia de conocimiento en beneficio de toda la comunidad universitaria y del bien común de la sociedad”.

comunidades humanas basadas en la convivencia, además de apuntar a las grandes finalidades del proceso de aprendizaje (Martín y Puig, 2017). De esta forma, el APS contribuye tanto a identificar y señalar metas educativas valiosas como a dinamizar y poner en marcha los procesos necesarios para su logro, tal y como nos urge a ello, como hemos visto, el propio desarrollo del EEES.

Son clásicas las influencias teóricas atribuidas a Dewey y su *learning by doing* en la fundamentación del APS, incluidas las aportaciones de la Escuela Nueva. Desde una perspectiva crítica, también se ha considerado a P. Freire como otro de los “padres” del aprendizaje-servicio, por la lectura crítica que desde la pedagogía hace de la realidad social, o las aportaciones de la pedagogía socialista o del escoltismo (Trilla, 2009). En estas influencias se subrayan algunos elementos constitutivos de esta metodología, tales como: el protagonismo del estudiante; la preocupación por acercar a sus intereses la realidad que tiene lugar fuera de la escuela, acercando así aprendizaje y necesidades sociales; la preeminencia de la experiencia y el trabajo práctico; la relación de las instituciones docentes con su realidad social; y, por último, la identificación de metas o fines educativos sociales y cívicos que colaboran en alcanzar la plenitud de la persona.

En todos ellos, se puede observar la normatividad pedagógica del segundo elemento del APS. En efecto, mientras que muchos piensan que el aprendizaje es el elemento pedagógico del binomio de esta metodología innovadora, una mirada filosófico-educativa nos revela que el servicio es el elemento normativo que modula y da sentido educativo a los aprendizajes. A pesar de que, quizá, es esta la propuesta más interesante y novedosa, consideramos que también ha sido la menos estudiada pedagógicamente. Puede dar la impresión de que el servicio sólo delimita un “campo de actividad práctica” del aprendizaje o bien la finalidad con la que se realiza una determinada práctica para seguir aprendiendo. Ahora bien, entendiendo el aprendizaje-servicio como una filosofía de la educación superior el servicio nos remite a una antropología y es fuente de normatividad pedagógica por cuanto ofrece un sentido ético-moral de la acción educativa que orientará y fundamentará también los contenidos del aprendizaje.

Por una parte, como generador de relaciones éticas en la educación, el “servicio” nos remite a una antropología humanista. En efecto, en este sentido, lo primero que podemos afirmar es que el servicio nos remite a un enfoque antropológico determinado. Con independencia del nivel o ámbito educativo es preciso no dejar de pensar acerca del tipo humano que se promueve desde la Universidad y, más específicamente desde los estudios de educación (García-Gutiérrez, *et al.*, 2017). Para todo ser humano, el servicio es un concepto clave para el desarrollo de una ética social y cívica por cuanto supone de respeto, responsabilidad y cuidado del otro. Por esta razón, el servicio no es sólo un acto de beneficencia o altruismo, sino la respuesta libre que damos al reconocimiento de la dignidad del otro, lo que lleva a ponernos en actitud de servicio, de cuidado y de responsabilidad.

En segundo lugar, la ayuda y el servicio podemos verlos como elementos normativos, que conforman la esencia de la propia relación educativa. Esto no significa eliminar la asimetría propia de la relación educativa sino situarla en un horizonte moral específico: el del servicio. Por tanto, cabe interpretar la asimetría como “relaciones de poder” pero también hacerlo en términos de “servicio”. Sería tan erróneo pensar que, por sí sola, la igualdad de las relaciones educativas elimina las diferencias entre los agentes, como que la asimetría sólo puede establecer relaciones de poder. De esta forma, el servicio interviene en la relación educativa para resignificar la asimetría y la autoridad. El servicio devuelve la autoridad a su significado etimológico originario (del latín: *auctoritas*, cuya raíz es *augere* “aug”) que significa “aumentar”, “hacer crecer”. Algo que coincide más plenamente con su significado propiamente pedagógico, esto es, como alguien que facilita y favorece que algo crezca, mejore y prospere. Por tanto, quien mantiene una relación asimétrica basada en el poder se servirá de los otros; quien mantiene una relación asimétrica basada en la autoridad servirá a los otros; tratará de beneficiarlos, esto es, buscar su bien. Una es manipuladora; la otra, educativa y pedagógica (Izquierdo y García-Gutiérrez, 2021).

En tercer lugar, el servicio se nos revela como un criterio pedagógico desde el que identificar finalidades personales y sociales moralmente valiosas. En efecto, como han podido defender diversos autores (Nussbaum, 2012; Ordine, 2013), la educación superior no debería estar subordinada sólo a intereses de los mercados o a la productividad. Si bien es cierto que la formación para desempeñar una profesión es un elemento fundamental, en tanto que educación, no puede reducirse sólo a ella. Por este motivo el APS nos ofrece un horizonte más plenamente educativo de las finalidades sin menoscabo del desarrollo de las competencias profesionales.

#### 4.2. *Más allá de la torre de marfil, el aprendizaje-servicio en la transferencia de conocimiento con valor social*

Desde el enfoque práctico de la filosofía de la educación que hemos adoptado en este trabajo podemos decir que el APS constituye un espacio donde “el saber educativo se gesta en cada uno desde la experiencia pedagógica” (Altarejos y Naval, 2004, p. 14). Por tanto, desde la perspectiva de los profesores que intervienen en el desarrollo de los proyectos, éstos constituyen ya un ámbito donde generar conocimiento educativo y, por tanto, desde donde desarrollar también acciones de transferencia de conocimiento con valor social, si bien se trata de un ámbito relativamente reciente en pedagogía (Tourrián, 2020; Santos Rego, 2020).

La aportación desde esta perspectiva es doble, de un lado colabora en “descenrar” la educación superior de discursos basados en la empleabilidad situándola en unos horizontes más amplios y menos instrumentales, entroncando así con la responsabilidad social de las Universidades, tal como ya hemos expuesto; y, por otro, ayuda a los profesores a desarrollar acciones de transferencia de conocimiento con valor social. Por tanto, desde esta perspectiva, el aprendizaje-servicio articula

acciones de responsabilidad social de la propia Universidad, alineando así, en un mismo sentido, sus tres pilares: docencia, investigación y transferencia de conocimiento (García-Gutiérrez y Corrales, 2021).

Se trata de una evolución que observamos en el desarrollo de la política europea de educación superior. De hecho, se han desarrollado una amplia variedad de proyectos de investigación europeos que tenían como objeto el estudio del compromiso social y cívico en la educación superior, como son el caso de *Europe Engage* o *Eelisa*<sup>2</sup>, que, a la vez, estas mismas investigaciones han inspirado un “alargamiento” de la visión que se tenía de la dimensión social del EEES. Tanto es así que en la última reunión europea de ministros de Educación Superior se abordó este “ensanchamiento” de la dimensión social de las universidades atendiendo e incluyendo también los valores sociales y cívicos. Dicho de otra forma, que la educación superior no sólo debe preparar para desarrollar una profesión sino para conducir una vida examinada.

#### 4.3. *La universidad en la sociedad red, hacia un aprendizaje-servicio virtual*

Por otro lado, la reflexión sobre cómo incluir y utilizar las tecnologías digitales en los procesos de educación, incluida la educación superior, es una preocupación constante tanto de la literatura especializada como de los organismos internacionales (basta mirar los últimos informes de la OCDE o UNESCO). Máxime si tenemos presente la situación educativa que hemos atravesado durante la pandemia por COVID-19. En esta línea, el aprendizaje-servicio también puede hacer una aportación sustantiva, desde la específica modalidad del “aprendizaje-servicio virtual” (APSv), en la que ofrece tanto un horizonte de sentido en respuesta al porqué del uso de las tecnologías, como la oportunidad para el desarrollo de la dimensión ética y cívica de los aprendizajes en contextos mediados digitalmente.

Conceptualmente, el aprendizaje-servicio virtual es una modalidad del APS donde las tecnologías aparecen totalmente integradas. En esta modalidad la tecnología no aparece de manera instrumental sino pedagógicamente intencional. En este sentido, entendemos el APSv como modalidad innovadora que difumina las categorías espacio-temporales con una intencionalidad pedagógica, expandiendo la experiencia educativa y, a la vez, ampliando las posibilidades del servicio a la comunidad local y global desde una inmersión tecnológica que promueve los valores humanos en todo el proceso educativo. Se trata de un modelo específico de APS que se caracteriza por articular:

1. Una mediación digital humanista y humanizadora, ya que en la educación superior en línea debería existir una conciencia clara de la intencionalidad pedagógica de la supremacía de los valores humanos por encima de los tecnológicos. Por sí mismo el uso de tecnologías digitales no tiene por qué implicar una relación o

2. Puede consultarse información de ambos proyectos en <https://www.eoslhe.eu/europe-engage/> y <https://eelisa.eu/>



diálogo, un aprendizaje, o un encuentro. Ahora bien, si la finalidad educativa por excelencia tiene que ver con esa “humanización”, no podemos, por menos, que tenerlo también en cuenta cuando desarrollamos procesos educativos virtuales.

Por otra parte, como en todo proceso de aprendizaje, la inclusión de la tecnología requiere y reclama un “acompañamiento”. A pesar de la profusión de redes sociales y la inmediatez en la comunicación digital, a veces es muy fácil sentirse “solo” en contextos de educación en línea, con todo lo que implica de falta de motivación, desgaste y abandono. Tanto en el APSv, como en otros entornos de aprendizaje mediado tecnológicamente, es preciso articular medios y procesos de acompañamiento adecuados a las actividades.

2. Si la primera característica apunta a la intencionalidad, la segunda se relaciona con las posibilidades pedagógicas de la ubicuidad y la globalidad. Como hemos dicho, el APSv libera al aprendizaje y al servicio de las limitaciones espacio-temporales, por lo que, a partir de dispositivos móviles y las tecnologías digitales, introduce la noción de aprendizaje ubicuo: un aprendizaje no limitado por coordenadas físicas. En consecuencia, en el APSv el “diálogo educativo” se “amplia” y se descentra, facilitando ser más horizontal y más en red al abarcar cualquier lugar, cualquier momento e incluyendo a todos los agentes implicados.
3. La última característica está relacionada con la globalidad. Sin duda, pensar los proyectos desde una perspectiva internacional facilita el que podamos vincularlos con los Objetivos de la Agenda 2030, con los derechos humanos o con la promoción de la ciudadanía global desde un enfoque de la responsabilidad, la interdependencia y el cuidado. Esto es, los proyectos de APSv nos facilitan ofrecer a los estudiantes una experiencia ética global en y a través de las tecnologías digitales. En este sentido y para entender mejor la idea de “experiencia ética” tenemos que introducir la distinción entre “hacer experiencia” y “tener experiencia”, en la que esa última es algo imprevisible, ya que no se puede llegar a controlar del todo, lo que nos lleva a reconocer la necesidad de reflexionar y encontrar sentido. En consecuencia, un proyecto de APS no es tanto un laboratorio como un viaje. Dicho de otro modo, la lógica instrumental es más permeable a las exigencias mercantiles que a las exigencias de la razón práctica. Este es el motivo por el que en algunos casos la idea de experiencia se asemeja más a la noción de “experiencia de cliente”, emotivista y comercial, que a la idea de “experiencia pedagógica” o “experiencia ética” (Bárcena y Mèlich, 2000).

## **5. A MODO DE CONCLUSIÓN: POR UNA EDUCACIÓN SUPERIOR “ENRIQUECIDA” Y “AUMENTADA”**

A lo largo de este trabajo hemos tratado de analizar el desarrollo actual de la educación superior justificando y fundamentando el aprendizaje-servicio como una filosofía de la educación superior que nos permite analizar la Universidad para



ofrecer luz y propuestas para su renovación y actualización. Desde esta perspectiva, y para concluir, queremos incidir en dos limitaciones, incidiendo en los riesgos presentes en estas acciones, y dos aportaciones importantes que el APS realiza a la educación superior. Veamos.

La limitación tiene que ver con el riesgo de sesgo que, en tanto filosofía educativa, puede representar una visión excesivamente parcial del servicio. Este sesgo es relevante por cuanto su conocimiento nos lleva a presentar al profesor universitario en una posición opuesta a la del activista social (David y Waghid, 2021). En efecto, como filosofía de la educación superior, el APS da cuenta de la densidad moral y complejidad del fenómeno educativo y, por ello, es importante atender los riesgos a los que se enfrentan el profesorado cuando se involucran en estos proyectos (Tapia, 2010).

El primero tiene que ver con la ideologización del propio servicio. Por tanto, es nuestro deber plantearnos con rigor y autenticidad hasta qué punto la atención a un servicio determinado (y no a otro) responde a razones pedagógicas o bien a cualquier otro tipo de razones o intereses. Es decir, a pesar de que no sean razones excluyentes, no por ello podemos subordinar el interés por el pleno desarrollo de la personalidad humana a cualquier otro tipo de intereses basados en las necesidades sociales. En efecto, la ideologización del servicio puede llevar aparejadas actividades de crítica política o social en las que el compromiso no sea tanto con la dignidad de las personas a las que se dirige, como con la ideología que lo sostiene. Por tanto, para superar el riesgo de “activismo” es preciso ser crítico también con las propias propuestas de servicio que se realizan y cuestionar y dialogar acerca de donde radican sus fundamentos.

La otra limitación podemos situarla en el extremo opuesto, esto es, la escasa o nula relación entre solidaridad y aprendizaje. Esto es, que el tipo de servicio no ofrezca un contexto adecuado para que los estudiantes desarrollen sus aprendizajes, incluidos el compromiso cívico y ético. Esto se debe a dos razones principalmente. Por un lado, la duración de las acciones, en ocasiones en exceso breves o puntuales, lo que impide el desarrollo de procesos de reflexión apropiados. Y a que el servicio esté planteado más orientado al producto que a la relación, lo que puede dificultar y poner en riesgo el encuentro y el contacto con las personas destinatarias. En estos casos, el resultado es que el proyecto aparece más centrado en el resultado y los productos que en el desarrollo del propio proceso; en una excesiva teorización del servicio, llegando a convertir las necesidades en una abstracción desenraizada de la realidad. No debemos olvidar que la educación tiene que ver más con el desarrollo de procesos que con la consecución de resultados.

Estos dos riesgos pueden desembocar en una visión excesivamente “totalizadora” de las contribuciones del APS a la educación superior y llegar a la conclusión (obviamente errónea), de que no existen otras vías formativas que contribuyen a la construcción de un futuro más humano y una formación más completa. La contribución que destacamos del APS como filosofía de la educación superior estriba, justamente, en que nos sirve para esclarecer y apuntar elementos, fines y una

orientación para el logro de una formación humanista. Pensamos que aquí radica una diferencia importante entre la visión del APS como mecanismo innovador y la propuesta que hacemos como filosofía educativa. Si lo vemos como mecanismo innovador podríamos caer en la tentación de pensar que sólo a través del APS se logran esos objetivos o finalidades; pero si lo miramos como una filosofía reconocemos la pluralidad y la capacidad del APS para proponer, escalear e indagar en esos fines y contenidos, así como la orientación que debería tener una educación superior humanista. En consecuencia, el APS debe contribuir a la expansión y enriquecimiento de la experiencia educativa. Lo que nos lleva a destacar dos aportaciones relevantes que se derivan de esta metodología: desarrollar una educación superior que hemos calificado como “enriquecida” y “aumentada”.

En efecto, “enriquecida” porque, como hemos podido ver, “descentra” la educación de la idea de empleabilidad hasta situarla en un horizonte menos instrumental y más humanista, por tanto, más amplio. Donde los estudiantes, como sabemos, no sólo adquieren competencias valiosas desde un punto de vista profesional, sino que, a través de la reflexión, las experiencias, las relaciones con las organizaciones sociales, con las necesidades y problemas sociales, también desarrollan una ciudadanía comprometida y responsable. Por otra parte, el APS, especialmente en su propuesta virtual, también promueve una educación superior “aumentada” justamente por los tipos de relaciones que pueden establecerse, más allá del espacio y también del tiempo, tanto con la comunidad local como en escenarios internacionales, siendo conscientes de la responsabilidad que se tiene en el momento actual pero también con las generaciones futuras.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altarejos, F., y Naval, C. (2004). *Filosofía de la educación*. EUNSA.
- Asociación de Aprendizaje-Servicio Universitario - APS(U). (2021). *Declaración de Canarias sobre Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior*. <https://bit.ly/3zpZj9o>
- Bárcena, F. (1990). Los límites de la filosofía de la educación como saber práctico. En VVAA. *Filosofía de la educación hoy. Entorno filosófico y contexto pedagógico* (pp. 246-251). UNED.
- Bárcena, F., y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós.
- Bárcena, F. (2021). En la casa del deseo. Prefacio a una filosofía de la educación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 181-190. <https://doi.org/24310/mgnmar.v2i1.11555>
- Barnett, R. (2022). *The philosophy of Higher Education. A critical introduction*. Routledge.
- Barnett, R., & Fulford, A. (2020). *Philosophers on the University. Reconsidering Higher Education*. Springer.
- Boulton, G., & Lucas, C. (2008). What are universities for? *League of European Research Universities*. <https://bit.ly/3lnCMoc>

- Broucker, B., de Wit, K., Verhoeven, J. C., & Leišytė, L. (Ed.). (2019). *Higher Education System Reform: An International Comparison after Twenty Years of Bologna*. Brill Sense.
- Colomo, E., y Esteban, F. (2020). La Universidad Europea: entre Bolonia y la Agenda 2020. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 54-73. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26179>
- David, N., & Waghid, Y. (2021). *Academic activism in Higher Education: a living philosophy for social justice*. Springer.
- Declaración de la Sorbona. (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. <https://bit.ly/3dsRYfk>
- Declaración de Bolonia. (1999). *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. <https://bit.ly/3dsRYfk>
- Esteban, F. (2019). *La universidad light. Un análisis de nuestra formación universitaria*. Paidós.
- Gaete Quezada, R. A. (2021). Influencia supranacional de la UNESCO en la educación superior Latinoamericana. *Revista española de educación comparada*, 37, 63-88. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27884>
- García-García, F. J., Moctezuma-Ramírez, E. E., y Yurén, T. (2021). Aprender a aprender en universidades 4.0. Obsolescencia humana y cambio a corto plazo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 221-241. <https://doi.org/10.14201/teri.23548>
- García-Gutiérrez, J., y Corrales, C. (2021). Las políticas supranacionales de educación superior ante la “tercera misión” de la Universidad: el caso del aprendizaje-servicio. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 256-280. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27535>
- García-Gutiérrez, J., Gil Cantero, F., y Rejero, D. (2017). El sujeto ético en los estudios universitarios de educación: humanismo, posthumanismo y democracia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(4), 19-33. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.690402>
- Gil Cantero, F. (1998). La normatividad de la filosofía de la educación. En VV.AA. *Filosofía de la Educación hoy. Temas* (pp.79-92). Dykinson.
- Gil Cantero, F. (2003). La filosofía de la educación como teoría ética de la formación humana. *Revista española de pedagogía*, 61(224), 115-130. <https://bit.ly/3FZl5n9>
- Gil Cantero, F., y Alonso Sainz, T. (2019). El papel de la filosofía de la educación en la formación inicial docente. *Utopía y praxis Latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 87, 27-42. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3463727>
- Guichot-Reina, V. (2015). El «enfoque de las capacidades» de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2), 45-70. <http://doi.org/10.14201/teoredu20152724570>
- Han, B.-C. (2019). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2010). *¿Llenar el vaso o encender el fuego? Viejos y nuevos riesgos en la acción educativa. Lección Inaugural en la Facultad de Educación*. Universidad Complutense de Madrid. <https://bit.ly/330U7g2>
- Innerarity, D. (2018). La revolución pendiente de la ética. *Letras libres*, 202, 36-38. <https://bit.ly/349EKm7>
- Izquierdo, A., y García-Gutiérrez, J. (2021). ¿Qué aprendizajes y qué servicios? Preguntas para una praxis educativa transformadora desde el aprendizaje-servicio. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 47(4), 91-108. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400091>

- Linde Paniagua, E. (2010). Algunas observaciones sobre el sistema normativo de la Unión Europea. *Revista de Derecho de la Unión Europea*, 18, 255-260.
- López López, H., Ollo, A., y Simón Elorz, K. (2021). *Futuro universitario europeo*. Universidad Pública de Navarra. <https://bit.ly/3Dd8VVi>
- Mahon, A. (2021). *The Promise of the University. Reclaiming Humanity, Humility, and Hope*. Springer.
- Martín, X., y Puig, J. M.<sup>a</sup> (2017). Aprendizaje-servicio. Conceptualización y elementos básicos. En L. Rubio y A. Escofet (Coords.), *Aprendizaje-servicio: claves para su desarrollo en la Universidad* (pp. 15-27). Octaedro.
- Martínez Usarralde, M. J., Gil Salom, D., y Macías Mendoza, D. (2019). Revisión sistemática de Responsabilidad Social Universitaria y Aprendizaje Servicio. Análisis para su institucionalización. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(80), 149-172. <https://bit.ly/3pRR2YH>
- Novo, M. (2018). Educación ambiental y transición ecológica. *Ambienta: revista del Ministerio de Medio Ambiente*, 125, 32-41. <https://bit.ly/3JAdOMN>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Acanalado.
- Ruiz-Corbella, M., y López-Gómez, E. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la Educación Superior*, 48(189), 1-19. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.189.612>
- Santos Rego, M. A. (Ed.). (2020). *La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico*. Narcea.
- Stoller, A., & Kramer, E. (2018). *Toward a Philosophy of Higher Education. Contemporary Philosophical Proposals for the University*. Springer.
- Tapia, N. (2010). *Aprendizaje y servicio solidario. En el sistema organizativo y las organizaciones sociales*. Ciudad Nueva.
- Touriñán, J. M. (2020). *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento*. Andavira.
- Trilla, J. (2009). El aprendizaje servicio en la pedagogía contemporánea. En J. M.<sup>a</sup> Puig Rovira (Coord.) *Aprendizaje-servicio: educación y compromiso cívico* (pp. 33-51). Graó.
- Valle, J., y Pedró, F. (2021). Educación Supranacional y Educación Superior: claves de transformación global para sociedades complejas. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 10-25. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.29228>

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660  
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.27887>

## **THE IDEA OF UNIVERSITY FROM A HUMANIST APPROACH: THE CONTRIBUTION OF SERVICE-LEARNING AS A PHILOSOPHY OF HIGHER EDUCATION**

*La idea de Universidad desde un enfoque humanista: la contribución del aprendizaje-servicio como filosofía de la educación superior*

Juan GARCÍA-GUTIÉRREZ & Marta RUIZ-CORBELLA  
*Universidad Nacional de Educación a Distancia. Spain.*  
[juangarcia@edu.uned.es](mailto:juangarcia@edu.uned.es); [mruiz@edu.uned.es](mailto:mruiz@edu.uned.es)

<https://orcid.org/0000-0003-3966-4069>; <https://orcid.org/0000-0001-5498-4920>

Date received: 10/12/2021  
Date accepted: 14/01/2022  
Date published online: 01/07/2022

**How to cite this article:** García-Gutiérrez, J., & Ruiz-Corbella, M. (2022). The Idea of University from a Humanist Approach: The Contribution of Service-Learning as a Philosophy of Higher Education. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 159-176. <https://doi.org/10.14201/teri.27887>

### ABSTRACT

This paper is part of a new line of academic work that reflects on the idea of the university and the development of higher education from a philosophical-educational approach. Our starting hypothesis is that the identity crisis that the university is going through is not negative. On the contrary, it is forcing the academic community to elaborate and propose responses that are revitalizing the very notion of higher education from a humanistic approach. In this context we propose service-learning as

a practical and normative philosophical-educational approach, and thus as an “ethical theory of human formation”, which helps to respond to the questions and challenges of the European Higher Education Area (EHEA).

To this end, and following a methodology of critical-hermeneutic enquiry, we examine the construction of the EHEA through its constituent documents, while at the same time delving into and contrasting with the idea of university that is being demanded. This first movement, in which we try to establish a balance between more vocational and more liberal positions, will allow us to construct and analyse the theoretical consistency of the main contributions that service-learning (SL), as a philosophy of higher education, can make to the university and to the processes of development of the EHEA. We have grouped these theoretical consistencies into three contributions: service as a value in higher education; SL as an approach that aligns the classic pillars of the University and, finally, this methodology as a virtual proposal that helps us to reflect on the meaning of digital technologies in higher education.

*Keywords:* university, higher education; liberal education; service-learning; virtual service-learning; aims of higher education; digital technologies.

## RESUMEN

Este trabajo se enmarca en una línea novedosa de trabajos académicos que reflexionan sobre la idea de universidad y el desarrollo de la educación superior desde un enfoque filosófico-educativo. Nuestra hipótesis de partida es que la crisis de identidad que atraviesa la Universidad no es negativa. Antes bien, está obligando a la comunidad académica a elaborar y proponer respuestas que están revitalizando la propia noción de educación superior desde un enfoque humanista. En este contexto proponemos el aprendizaje-servicio como un enfoque filosófico-educativo práctico y normativo y, por tanto, como una “teoría ética de la formación humana”, que ayuda a responder a los interrogantes y desafíos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Para ello, y siguiendo una metodología de indagación crítico-hermenéutica, examinamos la construcción del EEES a través de sus documentos constitutivos, a la vez que ahondamos y contrastamos con la idea de universidad que se está reclamando. Este primer movimiento, en el que tratamos de establecer un equilibrio entre posturas más vocacionales y aquellas más liberales, nos permitirá ir construyendo y analizando la consistencia teórica que muestran las principales aportaciones que el aprendizaje-servicio, como filosofía de la educación superior, puede realizar a la Universidad y a los procesos de desarrollo del EEES. Contribuciones que agrupamos en tres aportaciones: el servicio como valor en la educación superior; el APS como enfoque que alinea los pilares clásicos de la Universidad y, por último, esta metodología como propuesta virtual que nos ayuda a reflexionar sobre el sentido de las tecnologías digitales en la educación superior.

*Palabras clave:* universidad; educación superior; educación liberal; aprendizaje-servicio; aprendizaje-servicio virtual; fines de la educación superior; tecnologías digitales.

## 1. INTRODUCTION

In higher education we must ask ourselves if what we do there consists of “filling a glass” or rather “lighting a fire” (Ibáñez-Martín, 2010), a question which every educational institution and every lecturer is personally called on to answer. Our commitment to the University is closely related to the type of response that we are able to offer. Our starting hypothesis is that the identity crisis that the University is going through is not negative. On the contrary, it is forcing the academic community to elaborate and propose responses that are revitalizing the very notion of higher education from a humanist approach, as is the case of service-learning (SL).

In this context, can we propose SL as a Philosophy of Higher Education which helps respond to the challenges of the University today? If this is the case, which theoretical elements can we identify in this methodology which shed light on the subject and help us to face the challenges and cut the Gordian knot of the current University? At first sight and from a superficial perspective of SL, we may think that this is nothing more than yet another innovative educational proposal, showing certain scepticism and reluctance with regard to its consistency and theoretical soundness. However, in this work, we shall support the theory that service-learning may form a philosophy of higher education and thus shed light on the sense and scope of the University at the present time.

SL shall therefore help us to (re)consider the constituent elements of the education phenomenon in higher education: its deliberate nature, the educational relationship and the content that we shall attribute to learning and to transmission. In short, to ask ourselves about the purposes of higher education in a hyper-technological society; to question the “ivory tower” model and the relationship that the University must establish with its environment; to reflect on the generation and transmission of scientific knowledge; to criticize any axiological models and frameworks which impoverish the education of university students as a result of exclusively focusing on their employability; to wonder about cyberspace as an education sector and about how to conduct ourselves in virtual educational environments in a civic and supportive manner. To ask ourselves, in short, how higher education can help lead a good life.

Indeed, if we consider the state of the matter, we find more and more recent work which points to the specificity of a philosophy of higher education (Stoller and Kramer, 2018; Barnett, 2022; David and Waghid, 2021; Mahon, 2021; Barnett and Fulford, 2020); the prestigious publishing company Springer has even launched a series on the subject: *Debating higher education: philosophical perspective*. This philosophical-educational approach offers unity and meaning, in the same way as the works of Ortega y Gasset or Newman, to a broad spectrum of work which, based on various disciplines, explore the idea of University and the most appropriate type of education for this institution (Esteban, 2019).



Institutionally speaking, this concern for the University has inspired the formation process for the European Higher Education Area (EHEA). Here we find challenges and dilemmas, but also the values and principles that must be the focus of higher education. In this respect, we understand that our work falls within a “practical” philosophical-educational approach (Bárcena, 1990; Gil Cantero and Alonso Sainz, 2019) which not only understands the aforementioned as a mere theoretical speculation but, above all, as an ethical theory of human formation (Gil Cantero, 2003), therefore, normative (Gil Cantero, 1998), which must be discovered and analysed. In this regard, we will show that service-learning has enough elements to be conceptualized from this perspective. Hereinafter we shall address the Gordian knots currently going through higher education in order to, secondly, conceptualize SL as a practical and normative philosophy of higher education. Taking on this approach, we shall lastly consider the reason for which SL drives us towards an “enriched” and “augmented” higher education.

## **2. EUROPE AND THE SORBONNE DECLARATION, THE START OF A NEW PATH FOR THE UNIVERSITY**

23 years have now passed since the European Union, beginning with two key Declarations, that of Sorbonne in May 1998 and that of Bologna in June 1999, driven by the European education ministers, promoted the proposal to harmonize the structure of higher education in this area. Years in which the European economy was given a boost as a competitiveness factor of the old continent in light of the economic growth of other regions, in order to regain the leadership that Europe had held throughout history. However, focusing European growth and leadership on the economy alone was a short-sighted approach, as no region is able to develop and grow without the help of its social, cultural and educational institutions, as well as its history and its citizens. Hence the notion of the Sorbonne Declaration, in which 4 European countries stated that

(...) they should not make one forget that Europe is not only that of the Euro, of the banks and the economy: it must be a Europe of knowledge as well. We must strengthen and build upon the intellectual, cultural, social and technical dimensions of our continent. These have to a large extent been shaped by its universities, which continue to play a pivotal role for their development (The Sorbonne Declaration, 1998, s. p.).

They aforementioned countries supported the role that these ancient institutions must play and, specifically “(...) through continuously improved and updated education for its citizens” (The Sorbonne Declaration, 1998, s. p.). 4 visionary ministers who agreed to harmonize the higher education systems to facilitate mobility, the design of a common structure for tertiary education and recognition of qualifications, in short, education for professionals in a common framework. Just one year later, this intention was supported by 28 countries which agreed on the construction of



the Europe of knowledge as an irreplaceable factor for growth which is capable of giving its citizens “(...) the necessary competences to face the challenges of the new millennium, together with an awareness of shared values and belonging to a common social and cultural space.” (Bologna Declaration, 1999, s. p.). Both Declarations served as a basis for the construction of the European Higher Education Area, a context which has undoubtedly facilitated the modernization of the European higher educational institutions. Attention was focused on designing a new administrative structure for this university education, which intended to create a unified area that provided “(...) students and teaching staff with education which promotes quality, diversity and competitiveness and which gets rid of barriers” (Colomo and Esteban, 2020, p. 56).

Upon analysing the history of university and looking over the respective timeline, we see that it has undergone its greatest transformation in the last 20 years, if we compare the aforementioned to what it has gone through since the 18th century (Ruiz-Corbella and López-Gómez, 2019). The university has undoubtedly evolved in recent centuries, in response to the social, cultural and economic context of each moment, but this change has never come about in such a short period of time. In many cases, this has given rise to the denunciation of its loss of identity or meaning, or for even having surrendered to the commercialization of its educational offer. Without doubt, this is often a true accusation in light of an “(...) excessively pragmatic vision in the outlining of syllabuses in order to make them suitable for the labour market, thus moving away from the humanist approach of university education (...)” (Colomo and Esteban, 2020, p. 63). However, we must also highlight opinions which in the same decade pointed out that

Universities are socially responsible and seek to improve the common good. Their perceptions and priorities change as those of their society change around them. Universities reconcile a transcendent mission of establishing understanding of the true nature of things with a social mission of relevance to their ambient population. (Boulton, & Colin, 2008, p. 7).

However, did this new design of higher education destroy the meaning of university? Must we recover the humanist approach of this education? Is it possible to put forward a balanced proposal which comprises both stances? In addition and of more relevance: what interests and, specifically, is required by society and the citizens of our century and what is expected of our universities?

### *2.1. Determining factors that indicate the scopes for action of our society*

In the evolution of the University, another key factor that we cannot forget about was, and continues to be, technology, in its broadest sense. Digital resources have a large part to play in this economic and social evolution, and without them we would be unable to explain the transformation of our vital behaviour. Mobile communication,

ubiquity, interaction on social networks and online services have shaped and made our daily lives easier. Instant communication transformed our way of connecting with our equals, defying what until now has defined human beings: space and time. Now the key lies in connectivity, which has generated this liquid modernity marked by temporary information, overexposure, large incentives, but which generally end up being insignificant and uninspiring. In short, the digital world undoubtedly opens up spaces for possibility, at the same time as it creates spaces for exclusion.

Furthermore, this change would not be understood without other factors, as rightly stated by Valle and Pedró (2021), such as the increasing incorporation and involvement of women in all sectors, which is transforming the dynamics that were in place until now. Or international migration, which is unstoppable and necessary in light of the inequalities and catastrophic situations which are being experienced in many areas of the planet. Migration which has changed the face of the old Europe. However, without doubt if anything defines the future it is uncertainty, all the more so in environments marked by volatility, complexity and ambiguity (VUCA settings), characterized by continuous and constant change at a speed which gives rise to a lack of being, a naked life (Han, 2019). Furthermore, if we consider our on-campus or virtual classrooms, we would be unable to confirm for certain that the education received will be enough for our graduates to find work on a labour market which is also subject to numerous changes. It is not a problem of recognising qualifications between countries, as a lot of progress has been made in this respect, but of educating professionals and, above all, educating people so they know how to essentially manage and handle this uncertainty. As a professional, citizen and person, will they know how to integrate into the context that they will find themselves in? Will they know how to contribute their knowledge to the reality that they must fit into? Act with a commitment to ethics? Will they have a sense of community, of society?

In this context we must be aware of the ever faster obsolescence of the (in)formation that we receive and of the knowledge that we build, while being able to constantly reinterpret this in light of the uncertain settings in which we live. In this respect, it is more important to offer education in skills, particularly in soft skills, which prepare us to face different situations, and to look up information and techniques to deal with them. "(...) educate independent individuals whose exercise of civic responsibility indeed improves the communities in which they live together with others" (García-García, *et al.*, 2021, p. 238). But this is only achieved, in accordance with the aforementioned authors, if universities make it possible for their students to value learning by themselves, a means to be able to live well in the communities that they will inhabit in the near future. Preparing students to act and commit themselves as active, critical and responsible citizens, giving them opportunities to learn throughout their whole life, supporting them in their social role (López López, *et al.*, 2021) is another one of the objectives proposed based on SL, as shall be described later.

## 2.2. *What has been proposed by the Bologna Process in the last 23 years?*

Between the first meeting of education ministers of the EHEA, in 1998 in The Sorbonne, and the most recent one which took place in 2020 in Rome, regular meetings have been held to supervise the extent to which the objectives proposed upon the establishment of this framework have been achieved, as well as any problems or changes which have occurred. 11 meetings which have highlighted both the results and the obstacles in achieving this common area, and each one has ended with a Declaration which defines the lines of continuity of this Process. Not all countries have made progress at the same pace, and this common area has still not been made a reality, but there is indeed a clear road map. This has also included economic, environmental and demographic situations and crises, etc. which have occurred and which over these two decades have determined the transformation of our societies. On the other hand, it must not be forgotten that this is a cross-border governmental proposal which is extremely ambitious, as until today, it has been capable of joining 48 countries together in order to promote cooperation in higher education. This is cooperation which has also been successful in blurring the traditional borders of what we identify as Europe.

Critics of the Bologna Process (Linde Paniagua, 2010; Broucker, *et al.*, 2019) state that this is only a structure to make it easier for students and graduates to travel based on the recognition of qualifications and having the same measurement system (the European Credit Transfer System), which is able to make it easier for the education received to be recognised. The first Declaration, that of Sorbonne (1998), was undoubtedly centred on the design of a unified framework, not the same framework, based on which mobility is made easier for students and teaching staff, and qualifications are mutually recognised. However, this Declaration also deals with the necessary education for the Europe of Knowledge, thus addressing the imminent changes that were starting to take place in society and to which the university also had to respond. Naturally, this structure of the higher education systems has continued to be considered throughout all meetings. A concern for quality was combined with the subjects that started off this Process, beginning with the Bologna Declaration in 1999, in addition to the plans based on lifelong learning, addressed for the first time in the Prague Declaration in 2001. Precisely in this meeting was where the content of the social dimension of the university was dealt with, which has been present since then and which, as we will subsequently see, backed the revitalization of innovative methodologies, as is the case of SL, which were focused on facilitating learning processes that connected the university with society.

It must be mentioned that the driving force of this intergovernmental cooperation has, from the beginning, resided in economic reasons in order to build a competitive European society which is able to regain its leadership at an international level in an environment where knowledge will no longer be pinpointed to a location. Educating professionals with initiative, independence, adaptation, resilience and responsibility who are able to meet the demands presented by society at any time gives rise to the

strengthening of the professional aspect (job training) and employability of future graduates (Colomo and Esteban Bara, 2020). It is from this point exactly where the risk arises which may prevent this objective from being achieved: that society is divided into those who know how to act and behave in the world around them, those who only know how to use fragments of information and are uncertain about adapting to a reality which is constantly changing and those who remain on the sidelines. This situation, together with the necessary modernization of the university, was the precise origin of the social dimension being included in the Bologna Process.

### 2.3. *The social dimension in the EHEA*

Throughout the different stages of the Bologna Process, two key points are identified in the handling of the social dimension. On the one hand, the principles that make it possible and set out the actions which are the backbone of these institutions and, on the other hand, the necessary adaptation of pedagogical planning to this new reality. What is clear is that each higher education institution must open up to both the local and global society, interconnected with the social agents in its context, open to the constant changes of our time, to meet the needs and interests of its students. But this opening and flexibility shall mean nothing unless all those who wish to be educated are guaranteed access. Equality in relation to access and the continuity of their studies, while considering all sectors of the population. In short, that access, participation, progress and completion of studies depends on each student, not on personal or external situations which are permanent or have occurred without warning (López López, *et al.*, 2021).

In this respect, university is developed for all males and females where the education and qualifications offered as key elements of personal and social development and progress are recognised. The accessibility of groups which have been marginalized until now, such as disabled people, or individuals who, due to unforeseen circumstances, are not able to study their course on campus, for example in cases due to diseases, accidents, deprivation of freedom, professional mobility, necessary migration, living in deprived areas or to find a balance between work and family life. Accessibility not only as regards fitting into university life, but also with respect to student support services. All in all, favouring equal opportunities for all vulnerable groups, in their broadest sense at any stage of life, recognising the diversity of the student population as being valuable to our times.

This social dimension, in turn, calls for pedagogical planning to be adapted to these new settings and groups, as this is claimed to be student-centred learning. In other words, if we must prepare for an uncertain future, in which the opening-up, flexibility and constant attention to transitions as a life model are characteristic features, it is logical, on the one hand, that individual plans are proposed, which are adapted to the different learning styles and, on the other hand, education plans which are not only carried out at universities, but also away from these facilities in

environments designed or promoted by teaching staff, by the students themselves or in informal situations. Education situations which bring society closer to university, for which it shall be necessary to contribute

(...) to the development of independent learning and meta-learning. (...) which encourages students to be independent and promotes constructive research, the setting of objectives, collaboration, communication and reflection within practices in real contexts (García-García, *et al.*, 2021, p. 237).

Methodologies based on learning, such as plans based on projects, on service-learning, the flipped classroom, etc. In short, ensuring that our students graduate from our universities and are able to provide society with goods and services, as indicated by the aforementioned authors, not only in order to receive a salary, but also for their own gain, as well as that of the community and of the common good.

This social dimension contributes a third factor, further pressure which helps us better understand its content and significance. Here we are referring to the demand of the so-called transfer of knowledge to society, as we will see more specifically through the “transfer with social value”. However, in this case it would be more suitable to discuss transmission of knowledge insofar as all university institutions must also favour the promotion, value and transmission of knowledge in order to contribute to social and economic development.

### **3. ETHICAL DIMENSIONS AS A TRANSVERSAL REQUIREMENT**

This social dimension of the EHEA is linked to the need for ethical-civic education and to the social responsibility of universities (Martínez Usurralde, *et al.*, 2019; Gaete Quezada, 2021). Collaborating to go beyond immediate issues (urgent problems which are faced) and instrumental issues (educating graduates in their specialization for professional integration) in order to make our future possible knowing, deep down and while being critical, where we come from in order to know where we must go (Ruiz-Corbella and López-Gómez, 2019) as a society, as a person and as a professional in the area of work specialized in. And this requires the training of human capacities understood as potential which we make easier in order to learn and, based on this learning, to acquire the skills to be, do, try, behave... In short,

(...) the responsibility of all citizens (to) take on the duty of building a society in which everyone has a minimum quality of life, in which social justice is a reality felt and experienced by the population, in which the term “freedom” is not identified by “choosing the consumer product” and is associated with critical, responsible and supportive independence, in which participation is not qualified and encourages everyone, not just a privileged group, to take charge of the political transformation (Guichot-Reina, 2015, p. 48).

This is also the aim of the university.

All in all, if we consider the role that university institutions play in this success, we recognise that “we need an extended concept of responsibility for an era of systematic interrelations” (Innerarity, 2018, p. 38). Learning to recognise, reflect on and understand the interdependence of humans with everything in existence. Being once again certain that we depend on our surroundings, which requires us to learn to live together in our environment free from aggressions, waste, or actions which do not know how to weigh up the respective consequences. In short, by contributing to social cohesion, as to the same extent that we defend interdependence with our physical environment, we cannot avoid it with everyone around us, people close to and distant from us (Novo, 2018). Nobody should be a stranger to us, while the difference with diversity is that it delivers value to a society. Recognising and incorporating this is one of the most significant contributions of the university institution, which leads to protecting equal opportunities for all men and women, at any stage of life, both in the access and time spent at university institutions, in accordance with the abilities of each student. In this context, grant programmes are undoubtedly necessary, as well as student support services, personalized assistance, the planning of educational actions while bearing in mind the differences, etc., in such a way that “(...) knowledge makes it possible to call existence itself into question, (...) in short, it helps us to question what we are given and make better use of ourselves in the world” (Bárcena, 2021, p. 185) and to include other people in this world, with no exception, from a local environment to other more universal settings. Educating each student, subject of action and responsibility, as indicated by the aforementioned author, facilitating innovative learning experiences which contribute to the development of a diverse, resilient and democratic society based on their profession and their behaviour as a citizen and as a person.

#### **4. FROM THE THEORETICAL FORMULATION OF SERVICE-LEARNING TO ITS INFLUENCE IN HIGHER EDUCATION**

##### *4.1. Pedagogical normativity of service in higher education*

The theoretical framework of service-learning benefits from an extensive and varied group of pedagogical influences, authors and movements which, at times, are difficult to track. In spite of this diversity of theoretical origins, SL demonstrates its value as a “catalyst” for generating a homogeneous philosophical-educational approach. This has previously been accepted by some authors<sup>1</sup>, who in this point see an explanation for the creation of social bonds and the possibility to build human communities based on coexistence, as well as pointing to the main purposes of

1. This has even been confirmed in institutional terms in the recent *Declaración de Canarias sobre aprendizaje-servicio en la educación superior* (APS-U, 2021): “Service-learning is a philosophy of higher education which strengthens the humanist approach of the university in the 21st century, recognising its social responsibility and offering relational reading of the traditional pillars of teaching, research and knowledge transfer in favour of the entire university community and the common good of society”.

the learning process (Martín and Puig, 2017). In this respect, SL is useful to both identify and indicate valuable educational goals as well as revitalizing and setting in motion the processes required to achieve them, as we are urged to do, and as we have seen, by the development of the EHEA itself.

The theoretical influences attributed to Dewey and his *learning by doing* in the formation of SL, including the New School, are considered to be classic. From a critical perspective, P. Freire has also been considered as another one of the “fathers” of service-learning, due to the critical reading that he does of social reality based on pedagogy, or the contributions of socialist pedagogy or the scouting movement (Trilla, 2009). Some components of this methodology are emphasized in these influences, such as: the prominent role of students; the concern for bringing their interests closer to the reality which takes place outside the learning environment, therefore bringing together learning and social needs; the pre-eminence of experience and practical work; the relationship of educational institutions with their social reality; and lastly, the identification of social and civic educational goals or aims which help people to reach their prime.

The pedagogical normativity of the second element of SL can be observed in all of these components. Indeed, while many people think that learning is the pedagogical element of the pairing of this innovative methodology, a philosophical-educational perspective shows us that service is the normative element which modulates and gives an educational meaning to learning. Despite this, perhaps, being the most interesting and original proposal, we also consider it to be the least studied proposal from a pedagogical point of view. It may seem that service only marks out either a “field of practical activity” of learning or the purpose for which a certain practice is carried out in order to continue learning. However, by understanding service-learning as a philosophy of higher education, service leads us to an anthropology and is a source of pedagogical normativity inasmuch as it offers an ethical-moral meaning of educational action which shall also guide and lay the foundations of the content of learning.

On the one hand, by generating ethical relationships in education, “service” leads us to a humanist anthropology. Indeed, in this respect, the first thing we can confirm is that service leads us to a certain anthropological approach. Irrespective of the educational level or field, we must not stop thinking about the type of human which is promoted from the University, and more specifically from education studies (García-Gutiérrez, *et al.*, 2017). For all human beings, service is a key concept for the development of social and civic ethics inasmuch as it implies respect, responsibility and caring for others. For this reason, service is not just an act of charity or altruism, but the free response that we give to recognising another person’s dignity, which leads us to take on an attitude of service, care and responsibility.

Secondly, we may see help and service as normative elements, which shape the essence of the educational relationship itself. This does not mean taking away



the asymmetry typical of the educational relationship, rather placing it in a specific moral outlook: that of service. Therefore, asymmetry may be interpreted as “power relations” but may also be understood in terms of “service”. It would be very wrong to think that, on its own, the equality of educational relationships gets rid of the differences between agents, as though asymmetry were only able to establish power relations. Thus, service intervenes in the educational relationship to give a new meaning to asymmetry and authority. Service gives authority back its original etymological meaning (from Latin: *auctoritas*, the root of which is *augere* “aug”) which means “augment”, “increase”. This coincides more closely with its specific pedagogical meaning, such as someone who makes it easier for and encourages something to grow, improve and prosper. Therefore, anyone who maintains an asymmetric relationship based on power shall make use of others; anyone who maintains an asymmetric relationship based on authority shall be useful to others; they will try to be of benefit to them, rather, look for the good in them. One is manipulative; the other, educational and pedagogical (Izquierdo and García-Gutiérrez, 2021).

Thirdly, service is revealed to us as a pedagogical criterion based on which morally valuable personal and social purposes are identified. Indeed, as has been defended by several authors (Nussbaum, 2012; Ordine, 2013), higher education should not be subordinated to market interest or productivity alone. Although it is true that training is a key element for carrying out a profession, as education, it may not be limited to this alone. SL therefore offers us a fuller educational outlook of the aims, without this being detrimental to the development of professional skills.

#### 4.2. *Beyond the ivory tower, service-learning in knowledge transfer with social value*

From the practical approach of the philosophy of education that we have taken in this work, we can say that SL represents an area where “educational knowledge develops in each person based on pedagogical experience” (Altarejos and Naval, 2004, p. 14). Therefore, from the perspective of the lecturers involved in carrying out projects, the aforementioned are already part of a context in which educational knowledge is generated and, therefore, from which actions may also be carried to transfer knowledge with social value, although this is a relatively new field in pedagogy (Tourriñan, 2020; Santos Rego, 2020).

From this perspective, this is a double contribution, as on the one hand it helps to “decentralize” the higher education of employability-based discourses, giving rise to broader and less instrumental outlooks, thus connecting with the social responsibility of the Universities, as we have already stated; and, on the other hand, it helps lecturers to carry out actions of knowledge transfer with social value. Therefore, from this viewpoint, service-learning brings together social responsibility actions of the University itself, thus bringing its three mainstays into line in the same direction: teaching, research and knowledge transfer (García-Gutiérrez and Corrales, 2021).



This is an evolution that we notice in the development of the European higher education policy. In fact, a wide variety of European research projects aimed at studying the social and civic commitment in higher education have been carried out, such as *Europe Engage* or *Eelisa*<sup>2</sup>. In turn, this research has led to an “extension” of the vision held of the social dimension of the EHEA. Such is the case that in the last meeting of European ministers for Higher Education, this “expansion” of the social dimensions of universities was dealt with, while also addressing and including social and civic values. In other words, higher education must not only prepare students to carry out a profession, but also to lead an examined life.

#### 4.3. *University in the network society, towards virtual service-learning*

On the other hand, reflections on how to include and use digital technologies in education, including higher education, processes are a constant concern for both specialized literature and international bodies (this is clearly shown in the latest reports by the OECD or UNESCO). This is particularly the case if we bear in mind the education system that we have experienced throughout the COVID-19 pandemic. In this respect, service-learning may also contribute a great deal, from the specific form of “virtual service-learning” (vSL), in which it offers both a meaningful outlook in response to the reason for which technologies are used, and the opportunity to develop the ethical and civic dimension of learning in digital-mediated contexts.

Conceptually, virtual service-learning is a type of SL in which technologies appear to be fully integrated. In this form, technology does not appear instrumentally, rather in a pedagogically intentional way. To that effect, we understand vSL as an innovative form that blurs the space-time categories with a pedagogical purpose, expanding the educational experience, while widening the possibilities of service for the local and global community from a technology immersion which promotes human values throughout the entire educational process. This is a specific SL model which is characterized by bringing together:

1. Humanist and humanizing mediation, as in online higher education there should be a clear awareness of the pedagogical purpose of the supremacy of human values above technological values. There is no reason why the use of digital technologies alone should involve a relationship or dialogue, learning, or meeting. However, if the purpose of par excellence education is connected to this “humanization”, we must, at least, take this into account too when we develop virtual educational processes.

On the other hand, like in all learning processes, introducing technology requires and demands “accompaniment”. Despite the wealth of social networks and immediacy in digital communication, it is sometimes very easy to feel

2. Information on both projects may be found at <https://www.eoslhe.eu/europe-engage/> and <https://eelisa.eu/>

“alone” in online education settings, with everything involved in a lack of motivation, exhaustion and abandonment. In vSL, as well as other technology-mediated learning environments, accompanying resources and process which are appropriate for the activities must be brought together.

2. If the first feature indicates the purpose, the second one is related to the pedagogical possibilities of ubiquity and totality. As mentioned previously, vSL frees learning and service from space-time limits, therefore, based on mobile devices and digital technologies, it brings in the notion of ubiquitous learning: learning which is not restricted by physical coordinates. As a result, in vSL, “educational dialogue” is “opened up” and is decentralized, making it easier to be more horizontal and in more of a network as it covers any place and any time, while including all agents involved.
3. The last feature is related to totality. Considering the projects from an international perspective undoubtedly makes it easier for us to be able to link them to the 2030 Agenda for Sustainable Development Goals, to human rights or to the promotion of global citizenship from a responsible, interdependent and supportive approach. Rather, vSL projects make it easier for us to offer students a comprehensive ethical experience in and through digital technologies. In this respect and in order to better understand the idea of “ethical experience” we must draw the distinction between “to experience” and “to have experience”, in which the latter is unforeseeable, as it cannot be controlled completely, which allows us to appreciate the need to reflect and find meaning. Therefore, a SL project is not so much a laboratory as a journey. In other words, instrumental logic is more permeable to market demands than to demands of practical reason. In some cases, this is the reason for which the idea of experience is compared more to the emotive and commercial notion of “customer experience” than to the idea of “pedagogical experience” or “ethical experience” (Bárcena & Mèlich, 2000).

## **5. BY WAY OF CONCLUSION: FOR AN “ENRICHED” AND “AUGMENTED” HIGHER EDUCATION**

Throughout this work we have aimed to analyse the current development of higher education by explaining and laying the foundations of service-learning as a philosophy of higher education, which allows us to analyse the University in order to provide clarity and proposals for it to be renewed and updated. From this perspective and by way of conclusion, we would like to stress two limitations, while emphasizing the risks present in these actions, and two significant contributions made by SL to higher education. The following is therefore considered.

Limitation is related to the risk of bias which, as an educational philosophy, may represent an excessively biased vision of service. This bias is relevant insomuch as

its knowledge gives rise to us placing the university lecturer in a position opposed to that of the social activist (David and Waghid, 2021). Indeed, as a philosophy of higher education, SL takes the moral denseness and complexity of the educational phenomenon into consideration, and it is therefore important to address the risks faced by teaching staff when involved in these projects (Tapia, 2010).

The first limitation is related to the ideologization of service itself. Thus, it is our duty to rigorously and authentically consider the extent to which attention to one specific service (and not another) responds to pedagogical reasons or to any other type of reasons or interests. In other words, although these are not exclusive reasons, this does not mean we can subordinate interest in full development of the human personality to any other type of interest based on social needs. Indeed, the ideologization of service may entail activities of political or social criticism in which the commitment is not so much to the dignity of the people to whom it is directed as to the ideology that supports it. Therefore, in order to overcome the risk of “activism”, it is necessary to also be critical with the service proposals themselves which are made, in addition to questioning and having a conversation about where their foundations are laid.

The other limitation can be placed right at the opposite end, and this is the scarce or non-existent connection between solidarity and learning. In other words, the type of service does not offer an appropriate context for students to develop their learning, or civic and ethical commitment. There are two main reasons for this. On the one hand, the duration of actions, at times too short or not frequent enough, hinders the development of appropriate thinking processes. And on the other hand, service is considered to be more directed at the product than the relationship, which may complicate and pose a risk for meeting and contacting the target individuals. These cases result in the project appearing to be more focused on the outcome and the products than on the development of the process itself; on an excessive theorizing of service, finally turning needs into an abstraction which is far removed from reality. We must not forget that education is more closely related to the development of processes than results being achieved.

These two risks may result in an excessive “all-embracing” image of the contributions of SL to higher education and draw the conclusion (which is obviously incorrect) that there are no other education means which help to build a more human future and a more comprehensive education. The contribution of SL that we highlight as a philosophy of higher education is precisely based on the fact that it is useful for us to clear up and indicate factors, purposes and guidance in order to achieve humanist education. Here we believe there is a significant difference between the vision of SL as an innovative mechanism and the proposal that we make as an educational philosophy. If we consider it as an innovative mechanism, we may be tempted to think that these objectives or aims may only be achieved through SL; but if we look at it as a philosophy, we recognise the diversity and the ability of SL to propose, clarify and investigate these aims and content, as well as the guidance

that a humanist higher education should have. Therefore, SL must contribute to the expansion and enrichment of the educational experience. This leads us to point out two relevant contributions which stem from this methodology: developing a higher education that we have described as “enriched” and “augmented”.

Certainly “enriched” because, as we have been able to see, it “decentralizes” education from the idea of employability, giving rise to an outlook which is less instrumental and more humanist, and therefore broader. This is a place where students, as we know, do not only acquire valuable skills from a professional point of view, but through reflection, experiences, relationships with social organisations, and with social needs and problems, they also become committed and responsible citizens. On the other hand, SL, particularly in its virtual proposal, also promotes an “augmented” higher education precisely due to the types of relationships that may be established, beyond space and also time, with the local community as well as in international settings, while being aware of the responsibility taken at the current time, but also with future generations.

## REFERENCES

- Altarejos, F., & Naval, C. (2004). *Filosofía de la educación*. EUNSA.
- Asociación de Aprendizaje-Servicio Universitario - APS(U). (2021). *Declaración de Canarias sobre Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior*. <https://bit.ly/3zpZj9o>
- Bárcena, F. (1990). Los límites de la filosofía de la educación como saber práctico. En VVAA. *Filosofía de la educación hoy. Entorno filosófico y contexto pedagógico* (pp. 246-251). UNED.
- Bárcena, F., & Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós.
- Bárcena, F. (2021). En la casa del deseo. Prefacio a una filosofía de la educación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 181-190. <https://doi.org/24310/mgnmar.v2i1.11555>
- Barnett, R. (2022). *The philosophy of Higher Education. A critical introduction*. Routledge.
- Barnett, R., & Fulford, A. (2020). *Philosophers on the University. Reconsidering Higher Education*. Springer.
- Boulton, G., & Lucas, C. (2008). What are universities for? *League of European Research Universities*. <https://bit.ly/3lnCMoc>
- Bologna Declaration. (1999). *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. <https://bit.ly/3dsRYfk>
- Broucker, B., de Wit, K., Verhoeven, J. C., & Leišytė, L. (Ed.). (2019). *Higher Education System Reform: An International Comparison after Twenty Years of Bologna*. Brill Sense.
- Colomo, E., & Esteban, F. (2020). La Universidad Europea: entre Bolonia y la Agenda 2020. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 54-73. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26179>
- David, N., & Waghid, Y. (2021). *Academic activism in Higher Education: a living philosophy for social justice*. Springer.
- Esteban, F. (2019). *La universidad light. Un análisis de nuestra formación universitaria*. Paidós.

- Gaete Quezada, R. A. (2021). Influencia supranacional de la UNESCO en la educación superior Latinoamericana. *Revista española de educación comparada*, 37, 63-88. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27884>
- García-García, F. J., Moctezuma-Ramírez, E. E., & Yurén, T. (2021). Aprender a aprender en universidades 4.0. Obsolescencia humana y cambio a corto plazo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 221-241. <https://doi.org/10.14201/teri.23548>
- García-Gutiérrez, J., & Corrales, C. (2021). Las políticas supranacionales de educación superior ante la “tercera misión” de la Universidad: el caso del aprendizaje-servicio. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 256-280. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27535>
- García-Gutiérrez, J., Gil Cantero, F., & Reyero, D. (2017). El sujeto ético en los estudios universitarios de educación: humanismo, posthumanismo y democracia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(4), 19-33. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.690402>
- Gil Cantero, F. (1998). La normatividad de la filosofía de la educación. En VV.AA. *Filosofía de la Educación hoy. Temas* (pp.79-92). Dykinson.
- Gil Cantero, F. (2003). La filosofía de la educación como teoría ética de la formación humana. *Revista española de pedagogía*, 61(224), 115-130. <https://bit.ly/3FZl5n9>
- Gil Cantero, F., & Alonso Sainz, T. (2019). El papel de la filosofía de la educación en la formación inicial docente. *Utopía y praxis Latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 87, 27-42. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3463727>
- Guichot-Reina, V. (2015). El «enfoque de las capacidades» de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2), 45-70. <http://doi.org/10.14201/teoredu20152724570>
- Han, B-C. (2019). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2010). *¿Llenar el vaso o encender el fuego? Viejos y nuevos riesgos en la acción educativa. Lección Inaugural en la Facultad de Educación*. Universidad Complutense de Madrid. <https://bit.ly/330U7g2>
- Innerarity, D. (2018). La revolución pendiente de la ética. *Letras libres*, 202, 36–38. <https://bit.ly/349EKm7>
- Izquierdo, A., & García-Gutiérrez, J. (2021). ¿Qué aprendizajes y qué servicios? Preguntas para una praxis educativa transformadora desde el aprendizaje-servicio. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 47(4), 91-108. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400091>
- Linde Paniagua, E. (2010). Algunas observaciones sobre el sistema normativo de la Unión Europea. *Revista de Derecho de la Unión Europea*, 18, 255-260.
- López López, H., Ollo, A., & Simón Elorz, K. (2021). *Futuro universitario europeo*. Universidad Pública de Navarra. <https://bit.ly/3Dd8VVi>
- Mahon, A. (2021). *The Promise of the University. Reclaiming Humanity, Humility, and Hope*. Springer.
- Martín, X. & Puig, J. M.<sup>a</sup> (2017). Aprendizaje-servicio. Conceptualización y elementos básicos. En L. Rubio y A. Escofet (Coords.), *Aprendizaje-servicio: claves para su desarrollo en la Universidad* (pp. 15-27). Octaedro.
- Martínez Usarralde, M. J., Gil Salom, D., & Macías Mendoza, D. (2019). Revisión sistemática de Responsabilidad Social Universitaria y Aprendizaje Servicio. Análisis para su insti-

- tucionalización. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(80), 149-172. <https://bit.ly/3pRR2YH>
- Novo, M. (2018). Educación ambiental y transición ecológica. *Ambienta: revista del Ministerio de Medio Ambiente*, 125, 32-41. <https://bit.ly/3JAdOMN>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Acantilado.
- Ruiz-Corbella, M. & López-Gómez, E. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la Educación Superior*, 48(189), 1-19. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.189.612>
- Santos Rego, M. A. (Ed.). (2020). *La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico*. Narcea.
- Sorbonne Declaration. (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. <https://bit.ly/3dsRYfk>
- Stoller, A., & Kramer, E. (2018). *Toward a Philosophy of Higher Education. Contemporary Philosophical Proposals for the University*. Springer.
- Tapia, N. (2010). *Aprendizaje y servicio solidario. En el sistema organizativo y las organizaciones sociales*. Ciudad Nueva.
- Touriñán, J. M. (2020). *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento*. Andavira.
- Trilla, J. (2009). El aprendizaje servicio en la pedagogía contemporánea. En J. M. Puig Rovira (Coord.) *Aprendizaje-servicio: educación y compromiso cívico* (pp. 33-51). Graó.
- Valle, J., & Pedró, F. (2021). Educación Supranacional y Educación Superior: claves de transformación global para sociedades complejas. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 10-25. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.29228>

# LO QUE PERMANECE EN EDUCACIÓN<sup>1</sup>

## *What Remains in Education*

Gregorio LURI  
[gregorioluri@gmail.com](mailto:gregorioluri@gmail.com)

Fecha de recepción: 24/09/2021  
Fecha de aceptación: 23/11/2021  
Fecha de publicación en línea: 01/03/2022

**Cómo citar este artículo:** Luri, G. (2022). Lo que permanece en educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 177-188. <https://doi.org/10.14201/teri.27573>

### RESUMEN

Este texto plantea diversas cuestiones relacionadas con la antropología de la educación: el fenómeno del miedo en la escuela; las permanencias antropológicas en educación; el actual descrédito del conocimiento en pedagogía; la importancia de la herencia recibida y de la capacidad para mantener una gran conversación con las figuras de la cultura; el empeño presente en modificar el mundo de la vida; la dificultad que tiene el discurso de la escuela para integrar las exigencias de las nuevas tecnologías; la importancia del lenguaje en los maestros y el cuidado de sí como tarea educativa. Una de las tesis principales del artículo es que para educar es imprescindible reconocer las permanencias en el ser humano, aquello que nos hace ser lo que somos y que nos hace dirigir la atención a lo que queremos ser.

*Palabras clave:* Antropología de la educación; naturaleza humana; conocimiento de la educación; nuevas tecnologías; mundo de la vida; cuidado de sí.

1. Este texto es la transcripción, en formato de artículo, de la conversación pública mantenida, vía internet, con el profesor Gregorio Luri, el 24 de septiembre de 2021 dentro de la actividad «Diálogos sobre educación» organizada por la revista *Teoría de Educación. Revista Interuniversitaria*. Agradecemos al profesor Luri su generosidad para participar en esta conversación. Agradecemos a Enrique Alonso-Sainz la organización técnica. Transcripción: Irene Marchena Vaquero. Disponible en: <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/dialogos>



## ABSTRACT

This text raises various questions related to the anthropology of education: the phenomenon of fear at schools; anthropological stays in education; the current discredit of knowledge in pedagogy; the importance of the inheritance received and the ability to have a great conversation with the figures of culture; the present effort of modifying the world of life; the difficulty of the school discourse to integrate the demands of new technologies; the importance of language for teachers and self-care as an educational task. One of the main theses of the article is that in order to educate it is essential to recognize the permanence in the human being, what makes us what we are and what makes us direct our attention to what we want to be.

*Keywords:* Anthropology of education; human nature; knowledge of education; new technologies; world of life; self-care.

**1. EL FENÓMENO DEL MIEDO EN LA ESCUELA**

Desde hace algún tiempo siento un gran interés por un fenómeno que me parece que es pedagógicamente muy nuevo (como todas las cosas nuevas, como todas las revoluciones importantes, llegan, según Nietzsche, a paso de paloma, mientras que miramos los fenómenos que meten mucho ruido). Me preocupa y me interesa mucho el fenómeno del miedo en la escuela. Hoy estamos educando a las nuevas generaciones en el miedo al futuro, no solamente por cuestiones climáticas, o todo lo que pueda suponer el antropoceno, sino con la sensación de que han llegado ya tarde a la búsqueda de soluciones y que, por lo tanto, tienen que asistir de manera pasiva a una especie de declive generalizado.

Este fenómeno es absolutamente nuevo porque si la escuela estaba para garantizar un futuro, ahora parece que de manera espontánea esté para temerlo. Esto hay que pensarlo bien, ojalá sea un epifenómeno que vaya a durar unos años y desaparezca, pero me da la sensación de que aquí hay algo más de fondo, porque *ese miedo al futuro va acompañado de un fenómeno más amplio: un cansancio del hombre con respecto a sí mismo*. Hoy está de moda, es de buen tono, criticar lo que se llama el antropocentrismo o la soberbia antropocéntrica. Es de buen tono romper todo aquello que sean límites, que te limite o que cree diferencias específicas entre el humano y el animal. Esto supone, de hecho, objetivamente, una rebaja de la manera como el hombre se ve a sí mismo, algo de una extraordinaria importancia. En el cristianismo, el ser humano era un ser tan especial que estaba por encima de los ángeles -por dignidad, por categoría o por excelencia-, y ahora lo estamos rebajando para que no haya diferencias con respecto a los no humanos.

¿Esto qué quiere decir? ¿Qué significa? Me he propuesto pensar en las dimensiones del miedo al presente, en nuestros miedos, en las dimensiones de esa vergüenza que tenemos. Yo creo que nos sentimos culpables porque no todas las promesas



que la humanidad se hizo a sí misma con la Ilustración se han realizado, y hay un cansancio no de las promesas, sino del sujeto que hizo las promesas, y esto tiene dimensiones muy significativas e importantes. Quiero resaltar un hecho que me parece que antropológicamente sigue siendo muy relevante: al hombre se lo está criticando porque es incapaz de cuidar del todo, y esa crítica de su incapacidad para cuidar del todo no deja de reconocer su dignidad como cuidador del todo.

## 2. LAS PERMANENCIAS ANTROPOLÓGICAS EN EDUCACIÓN

En Pedagogía estamos viviendo -y lo digo con dolor- uno de los momentos más flojos, teóricamente hablando, de la educación, de las ciencias de la educación. Si miras la historia de la educación, de la Pedagogía, tradicionalmente, los grandes pedagogos han sido personajes públicos que intervenían en los debates públicos y que su opinión, su voz, era reconocida, después valorada en uno u otro grado. El caso más claro sería Natorp y todos los neokantianos alemanes, pero del mismo modo la escuela republicana francesa, ¿quién la construye, sino pedagogos con una dimensión pública extraordinaria? ¿Y la italiana? Nosotros, es cierto, dispusimos de esos pedagogos con esa experiencia, a mi modo de ver, tan ambigua y que aún necesita una reflexión rigurosa, que fue la Institución Libre de Enseñanza, pero es cierto que allí había pedagogos con una repercusión pública. Pero después todo eso ha quedado en una falta de ambición de la Pedagogía que percibo -especialmente- en un abandono de la reflexión sobre las causas finales de la educación -¿para qué educamos?- , y en un interés obsesivo por las causas eficientes del aprendizaje, por el cómo se aprende.

Un caso claro lo tenemos con las competencias, ¿quién puede estar en contra de las competencias? Ahora bien, si las competencias nos dejan sin espacio para la pura teoría, entonces, lo que tenemos qué es ¿una ganancia o una pérdida? La teoría quiere decir el disfrute de la propia comprensión de algo, la experiencia de que has estado luchando contra un problema, los interrogantes que nos acompañan de por vida, los problemas del conocimiento tratados cara a cara. Esto no los puedes abandonar. Algunos en EE. UU. me decían que también existen las competencias teóricas, y yo les dije: «¡Pues si existen las competencias teóricas yo ya no entiendo nada!»

Hoy todos parecemos personajes que van corriendo detrás del viento del futuro esperando darle alcance, y no nos podemos parar porque si nos paramos nos va a llegar el pasado. Ahora nadie tiene miedo a que le digan que está equivocado, porque te puede contestar que es mi opinión; pero ya se ve como un agravio si le dices que está anticuado. Si tú te olvidas del pasado no solamente olvidas de dónde vienes, no solamente cercenas esa proyección natural de tu personalidad que es tu patria, no solamente ignoras el caudal cultural que ha llegado hasta ti y que te permite ser lo que eres, sino que sobre todo estas ignorando algo sumamente relevante: las permanencias antropológicas, que en el hombre no todo es nuevo.

Por ejemplo, hay un modelo de infancia, el de Philippe Ariès, que creo que solo se mantiene hoy en las facultades de Pedagogía de nuestro país que sostiene que la infancia es una construcción sociológica. Hace falta ser un poco zopenco para no entender que los niños de todas las épocas nacen con un cuerpo que tiene límites y eso no está socialmente construido; hace falta ser bastante zopenco para no darse cuenta de que los niños de todas las épocas nacen con una característica común: nacen sin memoria, y eso no está socialmente construido. La negación, la incapacidad para ver las permanencias, nos hacen pagar un precio considerable porque si no las ves, no concedes valor a las permanencias y, entonces, solo te queda eso, como decíamos antes, la persecución del viento, a ver si alcanzas el futuro.

Por otra parte, como vamos tan corriendo detrás del futuro no logramos pensarlo bien. Por ejemplo, los economistas llevan desde hace unos años, unos cinco o seis, diciéndonos que no acaban de ver ese aumento disparado de productividad que nos prometieron que iría asociado a la introducción de las nuevas tecnologías. Mirando tanto el futuro estamos un poco despistados con el presente. Y a la Pedagogía le pasa igual: no veo, desde la Pedagogía, reflexiones ambiciosas sobre el presente. La reflexión pedagógica no está pasando precisamente por su siglo de oro.

### **3. EL ACTUAL DESCRÉDITO DEL CONOCIMIENTO EN PEDAGOGÍA**

El actual descrédito del conocimiento tiene dos dimensiones. Por una parte, diríamos una inflación del constructivismo que lleva a despreciar totalmente la objetividad del conocimiento, como si el objeto del conocimiento por sí mismo no nos impusiera unas específicas vías de acceso. Decía Balmes que conocer es reconocer en lo que hay exactamente lo que hay y solo lo que hay. Hoy hemos convertido en glamuroso el desprecio de las asignaturas cuando no son un capricho de nadie sino lo que permite el acceso al conocimiento específico: el acceso al concepto de número requiere un pensamiento específico, de la misma manera que el acceso a la crítica literaria requiere otro, y el acceso a la estética otro, y no es lo mismo analizar Madrid desde un punto de vista sociológico que desde un punto de vista cultural, que desde un punto de vista histórico, que desde un punto de vista geográfico. Por eso, cuando se nos dice que hay que buscar la transversalidad, conviene recordar que la transversalidad es aquello a lo que llegas después de dominar algunas asignaturas, cuando tú te das cuenta de que con la geografía no tienes suficiente y que necesitas también, por ejemplo, la economía. Debemos tener humildad frente al conocimiento porque la realidad nos impone determinadas vías de acceso. No se puede acceder así al todo sin la disciplina particular de conocimiento que impone una asignatura. Si no aceptamos esas vías acabamos en el capricho de creer que todo es como queremos que sea o como lo vemos y, al final, terminamos también con la frustración de que, en última instancia, la realidad siempre se reserva la última palabra.

Por otra parte, en el conocimiento hay una cuestión moral que a mí me interesa tanto o más que la anterior. Cuando Platón en la Academia hablaba

del cuidado del alma, de la *Epimeleia*, básicamente lo que estaba haciendo es decirnos que tengamos contacto con el saber riguroso porque el saber riguroso es un medio de cuidar del alma. El contacto con los conceptos bien definidos, el contacto con los razonamientos que están bien estructurados y que te llevan con orden de las premisas a la conclusión, es un medio de cuidar del alma. Por decirlo de una manera un tanto exagerada: en las matemáticas también hay una educación emocional porque tú no puedes decir que esta suma es dos y pico porque es primavera sino porque unas premisas determinadas te llevan obligatoriamente a esa conclusión. Sin el respeto a la objetividad del saber acabas condenado a la defensa de las opiniones por el mero hecho de ser más, y eso es una degradación, eso es la sofística, una degradación sobre todo de la democracia. Volviendo de nuevo a Platón, el cuidado del alma y el cuidado de tu comunidad van de la mano.

Cuando yo planteo en *La escuela no es un parque de atracciones* la defensa del conocimiento riguroso, lo que estoy diciendo es que el rigor en el conocimiento es la trascendencia de la carga subjetiva de un concepto para llegar a la carga objetiva. Cuando un niño pequeño piensa en «ciudad» si vive en Madrid piensa en Madrid, y si vive en Pamplona piensa en Pamplona, llegar al concepto de ciudad que no es ni ésta ni aquella, ni la ciudad de los abuelos, es un proceso intelectual riguroso pero que te capacita para entrar en el dominio del conocimiento. Soy incapaz de entender por qué desde la Pedagogía seguimos, después de unos años que no nos han llevado a ningún sitio, despreciando el conocimiento, cuando además todos sabemos por nuestra propia experiencia que al buscar a un buen profesional, buscamos al que tiene conocimientos más rigurosos pues no es lo mismo el aprendiz que el experto.

Suelo contar una anécdota que me resultó muy violenta. Me invitaron a ir a una escuela de un barrio de gitanos de una ciudad importante, allá estaba todo el claustro. La directora comenzó a explicarme que en aquella escuela no les importaba dar conocimientos a los niños porque lo que pretendían era hacerlos felices. Yo salté y le dije que era lo más reaccionario que había oído en los últimos años porque el colegio tiene que suponer una posibilidad de salida, de trascendencia del barrio, después algunos lo cruzarán, otros se quedarán, pero si no les das a estos niños la posibilidad de salir del barrio, y salir del barrio quiere decir elevarse culturalmente sobre él para ver otras posibilidades y otros mundos, si no les das a esos niños esa posibilidad, ¿para qué sirve la escuela? Por eso yo cada vez insisto más en que la mejor definición de educación que conozco es la de mi madre que me decía: «Hijo mío, estudia para que puedas presentarte en cualquier sitio». Pues de eso se trata, si no te trasciendes a ti mismo sólo puedes tratarte a ti mismo ante el espejo que es el narcisismo; si trasciendes a tu familia quiere decir que puedes salir de tu familia y relacionarte con otras familias, pero lo que mi madre quería decir tenía también una carga moral muy fuerte: tienes que ser capaz de comportarte sin prepotencia ante el humilde y sin humillación ante el poderoso, pero para eso

necesitas recursos y eso solo nos lo proporciona el conocimiento. Por eso insisto en la dimensión moral del conocimiento, en la dimensión afectiva del conocimiento.

#### **4. LO QUE EL SISTEMA PEDAGÓGICO NO DÉ, LO VA A SUPLIR EL MERCADO**

A medida que estamos bajando el nivel de las escuelas, se está incrementando el presupuesto que las familias dedican a actividades formativas extraescolares. En los últimos veinte años se ha multiplicado por cuarenta este presupuesto. ¿Y quién puede seleccionarlas y pagarlas? A medida que estamos bajando el nivel de la escuela, estamos efectivamente equiparando a todos en la titulación, pero no en el conocimiento. Por eso, para las familias que puedan proporcionársela a sus hijos se está volviendo a la figura del profesor particular, que hacía unos años estaba casi desaparecido y a la búsqueda de academias como, por ejemplo, *Smartick*, un portal de matemáticas en Internet que está revolucionando la Pedagogía. Lo que el sistema pedagógico no dé, lo va a suplir el mercado. Debemos dejar claro que cuando entramos en la escuela, al menos aparentemente, todos somos iguales, frente al mercado no; y, por lo tanto, bajo ese discurso tan buenista de la equidad, estamos fomentando desigualdades.

En Andalucía tenemos desde el 2009 un porcentaje de alumnos que están en los dos niveles inferiores de PISA, es decir, en aquellos niveles que PISA reconoce que no te capacitan para tener las competencias mínimas imprescindibles para enfrentarte al mundo actual. El porcentaje de niños andaluces que están en los dos niveles ha sido a lo largo de los años el 31 %, el 23 %, el 27 %, el 30 %, es decir, uno de cada cuatro niños aproximadamente está en los dos niveles. Creo que debería ser un motivo de escándalo que desde 2009 no se hayan mejorado estos resultados. El otro día lo planteé en Córdoba y me dijeron que es que yo era ciego para las causas y siempre contesto lo mismo: «Mira a tu alumno cara a cara y dile que como tu nivel socioeconómico es 'x' tus resultados en matemáticas serán 'y'». ¿Qué la situación socioeconómica condiciona? Es obvio que condiciona, ahora bien, ¿que determine? Eso depende de la actuación de la escuela.

#### **5. LA GRAN CONVERSACIÓN**

No hemos construido este mundo de la nada para habitar en él como si fuéramos seres adánicos. No lo somos. Vivimos en mundos de segunda mano y además vivimos alrededor de voces que están cruzándose entre ellas y que son de figuras muertas.

Creo que una de las dimensiones de una persona culta, una de las características de una persona culta es ser capaz simplemente, por ejemplo, de que cuando va paseando por el Madrid de los Austrias, reconoce las voces que le están hablando desde cada piedra aunque no las entiende todas o solo oiga un rumor de fondo. El que pasa por el Acueducto de Segovia o por la Mezquita de Córdoba y no ve más

que piedras y lo único que se le ocurre decir es «qué bonito», pues entonces está ausente, es sordo para lo que yo llamo «La gran conversación», la que mantienen entre sí las grandes figuras de la cultura.

Europa se caracteriza porque no tiene ningún libro que sea intocable. Ningún libro es intocable desde que Spinoza somete a un análisis crítico a la Biblia, bueno podríamos decir antes, desde que Erasmo somete a análisis crítico tanto a los evangelios como a las epístolas, y además cuando lo hace dice que esto no tiene sentido. No hemos tenido en Europa ningún libro intocable porque la verdad está por encima. Por eso, lo esencial en Europa es la búsqueda de la verdad en diálogo. Cada uno dialogamos con diferentes voces. A lo largo de nuestra biografía unas van creciendo y otras van disminuyendo. En mi caso algunas se mantienen fijas como, por ejemplo, Platón y Esquilo. Platón es mi contemporáneo porque encuentro en él ideas, reflexiones, palabras, que son de utilidad para entender mi presente. Si yo puedo leer en los versos de una poeta lesbiana del siglo VI a. C., en Safo, palabras que me emocionan sin ser ni griego, ni vivir en ese siglo, ni ser lesbiana, esto quiere decir que Safo es mi contemporánea. Volviendo a leer el Quijote he descubierto que Cervantes es también mi contemporáneo. Si esto es así, si los antiguos o al menos algunos de esos antiguos son tus contemporáneos, entonces hay que rebajar un poco los humos del presente porque tendemos, con un orgullo un poco infatuado, a considerarnos legitimados para enjuiciar, desde el presente, a todo el pasado en función de la proximidad o lejanía que tienen con respecto a nuestros prejuicios.

Yo lo planteo así. Si Platón de verdad me ayuda a entender el presente, entonces el historicismo hay que revisarlo, pero también el constructivismo. Cuando Platón, por ejemplo, define la democracia como una teatocracia en la cual son los espectadores los que deciden cómo ha de desarrollarse la escena, ¿está describiendo a la Grecia del siglo IV o está describiendo la España actual? Cogemos libros a veces con miedo a que nos decepcionen, frente a un clásico eres tú el que tiene miedo de decepcionarlo porque son figuras mucho más grandes que tú.

## **6. REIVINDICANDO LO IMPERFECTO, LO NORMAL Y CORRIENTE**

Creo que lo que caracteriza al presente es lo que decíamos antes, esa inseguridad del hombre con respecto a sí mismo. Por una parte, sentimos que los ideales de la Ilustración no se han realizado y, por otra, nos negamos a que no se realicen. Si para Lenin la revolución era el instrumento de modificación, nosotros nos empeñamos en un fenómeno muy interesante: en modificar el mundo de la vida.

Husserl es otro de mis contemporáneos. (Como pedagogo era un ser muy curioso: llevaba a su mujer a sus clases y la sentaba en la última fila. Al finalizar cada clase su mujer le decía quién se había distraído y quién había hablado). Me interesa la teorización de Husserl del mundo de la vida, esa tesis que tiene tan fuerte de que las ciencias por muy necesarias que sean son una reducción específica del mundo de la vida. Las matemáticas son necesarias cuando tú reduces el mundo de

la vida a una determinada perspectiva sobre un objeto, perspectiva que es la que te impone el tipo de conocimiento que requiere ese objeto. Pues bien, estamos asistiendo a todo un asalto a la espontaneidad del mundo de la vida en todas sus dimensiones, por ejemplo, en el lenguaje todo aquello que hasta hace poco lo pronunciábamos con normalidad ahora resulta que es motivo de sospecha, todas aquellas relaciones que hasta hace poco eran relaciones normales ahora también resulta que son motivos de sospecha. Pero creo que hay algo más en ese asalto a la espontaneidad del mundo de la vida y que, por cierto, he encontrado en el filósofo coreano Han: te vienen a decir que si te lo estás pasando bien entonces eres culpable porque eres cómplice de los males del mundo; si te lo estás pasando bien entonces eres una persona alienada que está sometida a los discursos dominantes, es decir, eres una construcción social al servicio de no sé qué intereses espurios. Parece que hay que pasarlo mal y que hay que estar denunciando absolutamente todo para ser un concienciado.

A todos los que se empeñan en cultivar este asalto a la espontaneidad del mundo de la vida no se les ocurre pensar que el ser humano es mucho más débil y frágil de lo que nuestras teorías dicen de él. Ese ser humano frágil necesita entre, otras cosas, de la compañía de rituales, de tradiciones, de acuerdos que no se necesitan explicitar con los demás, de aquello que decía Chesterton cuando está reivindicando la vida normal y que para mí es lo más revolucionario: «la risa, el matrimonio y la cerveza». Si renunciamos a «la risa, el matrimonio y la cerveza», estamos renunciando a un mundo que sea humano. Por eso ese asalto al mundo de la vida que decíamos antes me parece despiadado. En nuestro tiempo lo más urgente es decirle al ciudadano normal y corriente que tiene razón en sus prejuicios, que no permita que nadie ajeno a él venga a decirle lo que tiene que pensar, con qué se tiene que reír, qué tiene que beber, qué tiene que comer..., dejémoslo que vaya construyendo su vida a partir de los elementos que tiene alrededor. Una cosa es ser maestro de escuela y otra cosa es ser el maestro de escuela de la sociedad, ya hay demasiados maestros de escuela de la sociedad. Practiquemos la humildad frente al mundo de la vida, si el matrimonio con todos sus límites lleva tanto tiempo perdurando, por algo será. Por eso defiendo tanto a las familias imperfectas, la sensatez de la familia imperfecta, y defiendo tanto la sensatez del hombre normal y corriente. Además, si tuvieran algo mejor que ofrecer a «la risa, el matrimonio y la cerveza»...

## **7. ¿TIENE LA ESCUELA UN DISCURSO PROPIO QUE LE PERMITA INTEGRAR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS?**

Antes de la pandemia asistí en Madrid, en Ifema, a una especie de congreso sobre nuevas tecnologías y educación. Yo tenía preparado mi *speech* de quince minutos pero dio la casualidad de que la persona que me precedió era una alta directiva de una de las empresas tecnológicas más potentes del mundo. Nos describió el futuro y nos dijo que las cosas iban por aquí, que ya estamos en la cuarta

o la quinta revolución. Al oírla llegué a la conclusión de que tenía que guardar mi texto en el bolsillo porque lo que me parecía urgente decirle era lo siguiente: «Señora, ¿por qué demonios cuando las nuevas tecnologías nos hablan del futuro siempre lo ven del color de sus planes estratégicos?». Y esto está bien porque esas empresas tienen que rendir cuentas a sus accionistas y, por lo tanto, su obligación es vender, crecer, etcétera, pero ¿la escuela está para hacer suyo de manera inmediata todos esos discursos? ¿No deberíamos ser un poco más calmados? Además, desde un punto de vista incluso económico, es imposible estar al día porque te compres lo que te compres a los cuatro días se convierte en cacharrería. Pero lo que me importa es: ¿tiene la escuela un discurso propio que le permita integrar las nuevas tecnologías en ese discurso o, como carece de discurso, se está rindiendo a las nuevas tecnologías porque le parece que la tecnología le está ofreciendo un discurso ideológicamente neutral?

Si hablamos de nuevas tecnologías ya no hablamos de fines de la educación, ya no hablamos de valores, de virtudes, de nada de esto, sino de que hay que actualizarse y parece que sea un discurso ideológicamente neutro. Lo que me preocupa es que el discurso pedagógico no es suficientemente potente para integrar dentro de su praxis y de su teoría una reflexión sobre las nuevas tecnologías, por lo que se está rindiendo a ellas.

El hombre es un ser tecnológico, no podemos vivir sin tecnologías. ¿Un hombre no diseñado cómo sería? ¿Que no se cortase el pelo, que no se cortase las uñas? Un hombre al que no se le enseña a caminar de pie, ¿cómo sería? Vivimos en entornos tecnológicos y somos seres tecnológicos, por eso insisto en que las tecnologías son básicamente prótesis antropológicas que amplifican lo que ya somos para bien y para mal. Si te interesa la poesía romántica letona, que no sé si existe, pues tienes seguro en Internet a los poetas más significativos del romanticismo letón; si te interesa el arte etrusco tienes posibilidades de llegar a artículos, a centenares de artículos sobre el arte etrusco sin necesidad de gastarte una fortuna en libros; pero si te interesa la pornografía también tienes más posibilidades que nunca de acceso a la pornografía o cómo construir bombas o cómo utilizar un cuchillo para descuartizar a una persona sin que sangre demasiado. En Internet lo tienes todo, está la información sin catalogación y lo que nos importa es el criterio para convertir la información en conocimiento y ese criterio no te lo proporciona Internet.

Rendirse a las nuevas tecnologías es rendirse a las prótesis sin darte cuenta de que amplifican lo que ya eres. De tal modo, que si no te preocupas por lo que eres, entonces, te están amplificando el vacío que eres y, esto es lo preocupante, pasas de una cosa a otra intentando llenar ese vacío con experiencias digitales que lo único que hacen es aburrirte enseguida por lo que necesitas pasar a otras.

Es más urgente que nunca una reflexión antropológica que nos permita entender lo que somos para poder ver claramente en el uso de las nuevas tecnologías si están amplificando o restringiendo lo que ya somos.



## 8. LO QUE ERES Y LO QUE PUEDES LLEGAR A SER: PERMANENCIA Y CUIDADO DE SÍ

Es muy urgente que reconozcamos si el ser humano es un ser de temporada o un ser de permanencias. Eso cambia totalmente la perspectiva: si el ser humano es un ser de temporada, ¿para qué educar en el futuro si no sabemos cómo será? ¿Qué garantía tenemos de que dentro de veinte años se mantenga aquello que llamamos competencias y educación competencial? Si nos atrevamos a mirar el mundo tal y como nos aparece, descubriremos si hay o no permanencias y, si las hay, en ellas, se encuentra aquello que es el ser humano.

Desde hace un tiempo estoy reivindicando -sin ningún complejo- un término esencial en la cultura occidental que es el concepto de alma. No lo utilizo en un sentido religioso sino filosófico tal y como se hizo hasta Boecio. El alma yo la defino de esta manera: es el ámbito en el cual lo mejor que puedes llegar a ser se dirige a lo que eres. ¿Y cómo sabes qué es lo mejor que puedes llegar a ser? Porque parcialmente ya lo hemos sido. Nosotros tenemos experiencias parciales fragmentarias de nosotros mismos, de las que nos sentimos orgullosos y tenemos experiencias fragmentarias de nosotros mismos de las que sentimos vergüenza. Como no podemos ser morales fragmentariamente -Kant tenía razón-, entonces el reto es crear una imagen uniforme de nosotros mismos, no en función de las ideas, sino en función de lo mejor que hayamos sido, esa reflexión personal sobre tu propia experiencia.

Uno de los filósofos más voluntariamente incomprendido de nuestro tiempo es Foucault. Si bien en sus primeras obras reflexiona sobre el poder, en las últimas lo que están haciendo es reivindicar la *Epimeleia*, el cuidado de sí, y apoyándose en Nietzsche, el reto de hacer de tu vida una obra de arte. La responsabilidad sobre el cuidado de uno mismo no se la podemos alquilar ni ceder a nadie porque entonces somos sus siervos. Esto es lo que nos concede dignidad, pero para ello tenemos que creer que somos algo más que un ser de temporada.

Hace poco participé en un debate en Madrid hablando de la posibilidad de pasar sin suspensos que permite la nueva ley de educación. Señalé que a mí eso me preocupaba menos que la cuestión que me parece más esencial, más importante: llevamos ya un cierto tiempo intentando liberar al alumno de responsabilidades sobre sí mismo, lo que pone de manifiesto una determinada antropología. No estoy queriendo decir que a un niño de cuatro años le tengamos que exigir muchísimo, le tenemos que exigir menos que a uno de siete y al de siete menos que a uno de doce, pero a uno de catorce, de quince, de dieciséis ya se le puede exigir, yo diría que incluso al de siete se le pueden exigir cosas. Al asumir que eres responsable o al menos corresponsable de tu diálogo interior que es el que importa, de tu diálogo interior entre lo mejor que puedes llegar a ser y lo que eres, alcanzamos otra dimensión, otra profundidad, en nuestra propia vida y en nuestro entorno.

A mi modo de ver, las teorías humanas se evalúan bajo este criterio: ¿esta teoría me concede más profundidad o no? ¿Le concede más profundidad a mi ser y a mi



mundo o se la quita? Si restamos la responsabilidad sobre nosotros mismos estamos disminuyendo la densidad del mundo humano.

## **9. LA TRANSMISIÓN ES LENGUAJE: HABLA, HABLA MUCHO Y HABLA BIEN**

Hace tiempo llegué a la conclusión de que para muchos docentes hablarles de transmisión era como hablarles de metafísica. He cambiado el discurso porque no tiene sentido que te estés dirigiendo a los docentes y no te entiendan. Ahora prefiero hablar de vocabulario.

Nuestra cultura se manifiesta en nuestro lenguaje. El lenguaje es nuestra cultura en acto. Hemos de ser conscientes de que sea la que sea nuestra formación, sean las que sean nuestras ambiciones, sean los que sean nuestros proyectos de vida, la riqueza del lenguaje que empleamos ante los niños es un elemento esencial no sólo de su formación, sino de equidad porque con ese lenguaje, mejor dicho, ese mismo lenguaje, es la única vía realmente efectiva que tenemos de compensar las diferencias familiares.

Yo creo que Bernstein, el psicolingüista, tenía razón cuando señalaba algo que es así de sencillo: hay niños que cuando llegan a la escuela se encuentran con el lenguaje de su casa porque ya tienen un lenguaje familiar sofisticado, por lo que en la escuela están reforzando el lenguaje de casa y en casa están reforzando el lenguaje de la escuela. Pero también hay niños que cuando llegan a la escuela -y esto se ve especialmente de manera muy clamorosa a partir de los diez, once y doce años-, tienen que traducir el lenguaje académico al lenguaje familiar, dándose una pérdida notable; con lo cual la escuela falla totalmente en compensar las diferencias familiares.

El principal deber deontológico, el primer principio deontológico de un maestro debería ser: «utiliza un vocabulario amplio, complejo y sistematizado, habla, habla mucho». Los niños de dos años, como promedio, comienzan a decir palabras de dos frases «mamá agua», «quiero pis», y lo consideramos una gran conquista, pero ese mismo niño cuando canta utiliza palabras de tres y hasta de cuatro frases. Esto es el milagro del progreso, por lo tanto, vamos a enseñarle muchísimas canciones pero no cualquier canción, vamos a utilizar canciones en las que la semántica y la sintaxis cumplen un papel relevante porque la transmisión no deja de ser lenguaje en acto.

## **10. LAS TRES REFLEXIONES ANTES DE ENTRAR EN CLASE**

Otro deber del maestro es ser optimista. Bajo ningún concepto podemos caer en el pesimismo. Frente al pesimismo de los hechos, siempre el optimismo de la voluntad, siempre, porque estamos trabajando con materias muy delicadas. Cuando hablo a los maestros les suelo decir que tienen que pensar que en su nómina, en su salario, hay una parte que se la pagan por ser profesional y otra moral, que se

la pagan por ser optimista. Esta cuestión es fundamental y como todas las importantes va más allá de la Pedagogía porque apunta a cómo hacer de ti un referente.

En realidad, no se trata de utilizar grandes palabras ni grandes gestos, se trata de aprender a entrar en clase. Hace tiempo descubrí que para modificar la disciplina de un centro más que grandes proyectos lo que es imprescindible son las pequeñas palabras: «gracias», «por favor», «perdón» ...que tienen un poder extraordinario. Pues bien, también descubrí hace mucho tiempo que hay tres reflexiones que viene bien que nos las hagamos antes de entrar en clase. La primera es pensar que es muy probable que allí dentro haya una persona más inteligente que nosotros y aunque esa inteligencia no esté despierta todavía, nos va a juzgar con criterio. La segunda es pensar que es muy probable que allí dentro haya una persona moralmente superior a nosotros, es decir, con una conciencia y con un sentido del deber. Lo vamos a tener delante sin saber cuál es. Sabemos cuáles son los más espabilados pero no quién tiene esa capacidad de reflexión moral. Y la tercera es pensar que es muy probable que allí dentro esté una persona esperando que un adulto le diga la palabra adecuada que le permita cambiar de trayectoria, y tampoco sabemos cuál es.

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660  
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.27864>

## **DE LA REALIDAD EXTENDIDA AL METAVERSO: UNA REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS APORTACIONES A LA EDUCACIÓN**

*From Extended Reality to The Metaverse: A Critical  
Reflection on Contributions to Education*

Pablo Javier ORTEGA-RODRÍGUEZ  
*Universidad Autónoma de Madrid. España.*  
[pabloj.ortega@educicuaam.es](mailto:pabloj.ortega@educicuaam.es)  
<https://orcid.org/0000-0002-1128-2360>

Fecha de recepción: 03/12/2021  
Fecha de aceptación: 12/01/2022  
Fecha de publicación en línea: 01/03/2022

**Cómo citar este artículo:** Ortega-Rodríguez, P. J. (2022). De la realidad extendida al metaverso: una reflexión crítica sobre las aportaciones a la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 189-208. <https://doi.org/10.14201/teri.27864>

### RESUMEN

La realidad extendida, un concepto que abarca la realidad virtual, la realidad aumentada y la realidad mixta, ha experimentado un notable progreso en los últimos años y ha tenido un gran impacto en la comprensión de la educación. La investigación sobre la realidad extendida ha aportado beneficios en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, a partir de dos conceptos clave: el grado de inmersión y la sensación de presencia. Sin embargo, estas aportaciones necesitan una revisión desde una metodología crítica fundamentada para evitar caer en la tecnofilia sin evidencias científicas. El objetivo de este artículo es conocer y evaluar las aportaciones de la realidad extendida a la educación y los retos que plantea ante el desarrollo del metaverso. Para ello, en

primer lugar, se conceptualiza cada tipo de realidad y se evalúan sus aplicaciones en el ámbito de la educación desde un punto de vista crítico. En segundo lugar, se realiza una argumentación fundamentada sobre las ventajas e inconvenientes de estas tecnologías en la práctica educativa. En tercer lugar, se describen los desafíos que plantea el metaverso en la educación. Este análisis muestra como la realidad extendida ha contribuido al desarrollo de la innovación y la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque se evidencia la falta de formación del profesorado para diseñar experiencias de aprendizaje basadas en la realidad extendida y una carencia de colaboración interdisciplinaria entre los ámbitos de la tecnología y la pedagogía. Estos resultados influyen en el desarrollo del metaverso, un paso más en la evolución de la realidad extendida, que tendrá un gran impacto en el ámbito de la educación, lo cual sugiere la necesidad de diseñar un código ético, desarrollar una cultura y proteger la identidad de los usuarios.

*Palabras clave:* realidad extendida; metaverso; realidad virtual; realidad aumentada; realidad mixta; teoría de la educación; TIC; aprendizaje.

#### ABSTRACT

Extended reality, a concept that encompasses virtual reality, augmented reality and mixed reality, has seen remarkable progress in recent years and has had a great impact on the understanding of education. Research on extended reality has provided benefits in improving teaching and learning, based on two key concepts: the degree of immersion and the sense of presence. However, these contributions need a review from a critical grounded theory, to avoid falling into a technophilia without scientific evidence. This article aims to know and evaluate the contributions of extended reality to education and the educational challenges it poses before the development of the metaverse. For this reason, first, each type of reality is defined and its applications in the field of education are evaluated from a critical point of view. Secondly, a critical argument is posed about the advantages and disadvantages of these technologies in educational practice. Third, challenges posed by the metaverse in education are described. This analysis shows that extended reality has contributed to the development of innovation and improvement of the teaching and learning process, although there is a lack of teacher training to design learning experiences based on extended reality and a lack of interdisciplinary collaboration between the fields of technology and pedagogy. These results influence the development of the metaverse, one more step in the evolution of extended reality, which will have a great impact in the field of education. Findings suggest the need to design an ethical code, develop a culture and protect identity of users.

*Keywords:* extended reality; metaverse; virtual reality; augmented reality; mixed reality; education theory; ICT; learning.

## 1. INTRODUCCIÓN

El ámbito educativo está percibiendo cómo los adelantos que se producen en el campo de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) le proporcionan nuevas herramientas de aprendizaje, que permiten al alumnado aumentar sus conocimientos más allá de las barreras temporales y geográficas (Cabero, 2013; Cabero *et al.*, 2015). La investigación ha demostrado que el impacto de la incorporación de las TIC a las prácticas educativas se concreta en pequeñas innovaciones educativas ad hoc a la metodología del profesorado, dependiendo de su formación y actitudes hacia la enseñanza y el aprendizaje (Area, 2010; Fernández Cruz *et al.*, 2018). Las tecnologías emergentes están transformando los modos tradicionales de enseñanza, que se aproximan a los escenarios en línea (Adell, 1997; Area, 2020). A pesar de los avances realizados en las infraestructuras, los recursos telemáticos, la formación y la competencia digital del profesorado, la presencia de las TIC ha representado un cambio superficial de las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Area & Adell, 2021).

En la última década, el aprendizaje online se ha extendido al ámbito educativo, de modo que las investigaciones se han centrado en conocer las posibilidades de las tecnologías emergentes en los entornos virtuales (Boulton *et al.*, 2018; Muñoz-Cristóbal *et al.*, 2017). Schroeder (1996, p. 25) define *entorno virtual* como “una pantalla generada por ordenador que permite a los usuarios tener la sensación de estar presentes en un entorno diferente al que realmente se encuentra e interactuar con el mismo”. Entre las tendencias más utilizadas en los entornos virtuales, destaca el *mobile learning*, un enfoque centrado en el aprendizaje de conocimientos mediante el uso de teléfonos móviles (Yuen & Yuen, 2008). Este enfoque favorece el desarrollo de cuatro tipos de aprendizaje: el aprendizaje individualizado, que permite a los estudiantes aprender a su propio ritmo, el aprendizaje situado, que consiste en el uso de dispositivos móviles para aprender en un contexto real, el aprendizaje colaborativo, para interactuar y comunicarse fácilmente con otros estudiantes, y el aprendizaje informal, que tiene lugar cuando los estudiantes aprenden fuera de clase a su propio ritmo (Cheon *et al.*, 2012). El uso del teléfono móvil con fines educativos ha cobrado protagonismo en los últimos años (Briz-Ponce *et al.*, 2017). La literatura científica se centra en el impacto del *mobile learning* en el rendimiento académico del alumnado (Crompton & Burke, 2018).

La pandemia causada por la COVID-19 ha puesto de relieve el papel que juegan las tecnologías emergentes en la educación. Las más utilizadas con el móvil son la realidad virtual (RV), considerada la herramienta de aprendizaje del siglo XXI (Rogers, 2019), la realidad aumentada (RA) (Arici *et al.*, 2019) y la realidad mixta (RM) (Zhan *et al.*, 2020), que conforman la realidad extendida (XR, *extended reality*) (Çöltekin *et al.*, 2020a). Este es un concepto que hace referencia a la combinación de los entornos virtuales y reales, y las interacciones que existen con los usuarios (Dall'Acqua & Gironacci, 2019). Los avances en la realidad extendida permiten

la validación de instrumentos que miden el grado de sensación de presencia que proporcionan los entornos virtuales, que abre nuevas posibilidades en la educación (Gandolfi *et al.*, 2020).

Desde un punto de vista teórico, es preciso conocer las aportaciones que ofrece la realidad extendida, que puede ser un remedio, lo cual contribuye a la difusión de información, o algo perjudicial, que puede sustituir al profesorado (Meirieu, 2022). Asimismo, es necesario reflexionar de manera crítica sobre las aportaciones que ofrece la realidad extendida a la educación ante el desarrollo del metaverso, que constituye un reto al que debe enfrentarse la teoría de la educación.

El objetivo general de este artículo es conocer y evaluar las aportaciones de la realidad extendida (la realidad virtual, la realidad aumentada y la realidad mixta) a la educación y los retos educativos que plantea de cara al desarrollo del metaverso. Desde una metodología crítica fundamentada, es preciso conocer, en primer lugar, el concepto de cada tecnología y sus posibilidades en el ámbito de la educación desde un punto de vista crítico, evitando caer en la denominada tecnofilia, o entusiasmo sin evidencia científica hacia las posibilidades de las nuevas tecnologías. En segundo lugar, se reflexiona sobre las ventajas e inconvenientes de estas tecnologías en la práctica educativa. En tercer lugar, se describen los retos que plantea el metaverso en la educación del futuro, que abre nuevas líneas de investigación.

## 2. METODOLOGÍA

Este trabajo se enmarca en una metodología crítica fundamentada, que parte del paradigma socio-crítico, basado en el análisis crítico de la realidad para transformar las prácticas educativas (Bisquerra, 2009). Esta metodología permite reflexionar sobre las aplicaciones, los pros y los contras de cada tipo de realidad a fin de aportar conocimientos a los investigadores y los profesionales de la educación y aplicarlos en el ámbito educativo (McMillan & Schumacher, 2008). Se ha realizado un análisis de contenido sobre las referencias bibliográficas, con el programa ATLAS.ti, que ha permitido identificar cuatro categorías: el concepto de cada tipo de realidad, su aplicación en el ámbito educativo, las ventajas y los inconvenientes.

## 3. RESULTADOS

### 3.1. *Concepto y aportaciones de la realidad virtual a la educación*

La realidad virtual (RV) es un entorno simulado, construido en formato digital, que cuenta con efectos visuales y sonoros para hacer creer a los usuarios que se encuentran en un ambiente que existe realmente. Puede aplicarse en el área educativa, sumergiendo al alumnado en un espacio creado para hacerle sentir distintas emociones, por ejemplo, pasear por las ciudades del antiguo Egipto (Gómez-García *et al.*, 2020). Comprende dos conceptos clave: inmersión y presencia. El primero

describe la experiencia resultante de usar la tecnología, que nos introduce en un ámbito imaginario y funciona intercambiando información sensorial de la realidad con otra, generada digitalmente, como imágenes y sonidos (Ott & Freina, 2015). El segundo se refiere a la reacción subjetiva que experimentan los usuarios al estar inmersos en un entorno virtual, de modo que el cerebro se comporta de manera similar a encontrarse en el mundo real (Slater, 2003).

La literatura científica pone de relieve el uso de la realidad virtual en la educación y sus posibilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los laboratorios en realidad virtual para enseñar contenidos relacionados con las áreas STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) permiten llevar a cabo simulaciones de experimentos mediante objetos creados en 3D (Potkonjak *et al.*, 2016). Son pocos los estudios que han diseñado aplicaciones de realidad virtual, basándose en una teoría de aprendizaje específica, y han investigado sobre cómo se puede integrar en el currículum (Radianti *et al.*, 2020).

Diferentes investigaciones demuestran que las situaciones de realidad virtual producen desde sentimientos leves de inseguridad hasta otros más importantes de mareos (Jensen y Konradsen, 2017), que ponen de relieve la importancia de diseñar situaciones que minimicen las molestias físicas. El estudio de Krokos *et al.* (2019) muestra que el alumnado retiene más información y aplica mejor lo que ha aprendido tras haber participado en experiencias educativas con realidad virtual.

### 3.1.1. Ventajas e inconvenientes de la realidad virtual

Las ventajas de la RV residen en su capacidad para presenciar una situación. El alumnado siente una mayor sensación de presencia cuando se ve inmerso en una situación de realidad virtual con una HMD (*Head-Mounted Display*) o dispositivo de visualización similar a un casco, pero aprende menos en comparación con otra situación de baja inmersión en un ordenador (Makransky *et al.*, 2017). Los inconvenientes de la RV son las dificultades técnicas que conlleva su uso y el alto coste del equipamiento necesario para llevar a cabo experiencias con alto nivel de inmersión (Duncan *et al.*, 2012), que han dificultado su implementación en la práctica educativa. En este sentido, los pros relacionados con la realidad virtual en cuanto a la sensación de emociones en el alumnado no se han consolidado en la educación debido a la sofisticación y la inversión que exigen los dispositivos necesarios para su implementación en las aulas.

### 3.2. Concepto y aportaciones de la realidad aumentada a la educación

Thomas P. Caudell, investigador y científico, acuñó el término “realidad aumentada” (RA) en 1992 para definir una tecnología que permite aumentar el campo visual mediante la visualización frontal (Caudell & Mizell, 1992; Lee, 2012). La realidad aumentada es una tecnología que permite a los usuarios ver una realidad

complementada a través de objetos virtuales superpuestos sobre el mundo real (Azuma, 1997). Es un entorno que incluye elementos de dos mundos (real y virtual), mantiene interacción en directo y puede mostrarse en tres dimensiones (Gómez-García & Palomo, 2016, p. 141). A partir del año 2010, el número de investigaciones sobre la aplicación de la RA en la educación ha aumentado de manera notable debido a la integración de los sistemas de RA en los *smartphones* y las *tablets*, que destacan entre las tecnologías emergentes (Garzón *et al.*, 2019).

La aplicación de la RA en la educación permite al profesorado y al alumnado hacer anotaciones en el mundo real, interactuar con objetos reales y virtuales a la vez, y realizar prácticas con objetos virtuales en una situación real sin riesgos, por ejemplo, la disección de animales (Gómez-García & Palomo, 2016). En este sentido, uno de los ámbitos en los que la RA tiene mayor impacto es el ámbito STEM, en el que se utilizan herramientas de exploración basadas en la RA, junto a actividades de investigación y simulación (Ibáñez & Delgado-Kloos, 2018). En el área de Matemáticas, el uso de la RA en la práctica educativa tiene un efecto significativo en la comprensión de conceptos (Boaler *et al.*, 2016), la habilidad para resolver problemas (Sollervall, 2012) y el rendimiento académico (Demitriadou *et al.*, 2020). Una de las modalidades de RA más común en el ámbito educativo es la geolocalización GPS, una tecnología que permite conocer la posición geográfica en cualquier sitio del mundo, acceder a mapas por geo-posicionamiento y a información en tiempo real (Brazuelo, 2015). La geolocalización y la realidad aumentada contribuyen a la realización de actividades de exploración del entorno de forma autónoma y de conceptos geográficos (Arango-López *et al.*, 2019; Fombona & Vázquez-Cano, 2017).

### 3.2.1. Ventajas e inconvenientes de la realidad aumentada

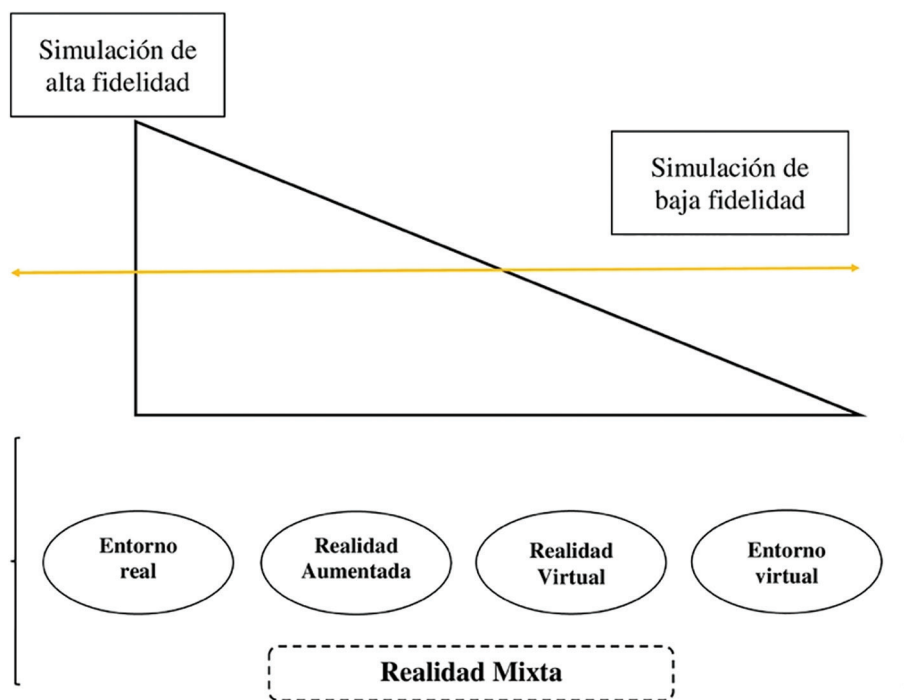
Las ventajas de la RA en la educación estriban en su capacidad para aumentar la participación del alumnado en las actividades con tecnologías inmersivas y mejorar la experiencia de aprendizaje (Suh & Prophet, 2018). El uso de la RA en la práctica educativa tiene un efecto moderado en los resultados académicos del alumnado (Garzón & Acevedo, 2019). Los inconvenientes de la RA tienen que ver con su complejidad, que pone de manifiesto la necesidad de formación específica del profesorado a fin de crear contenidos que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pellas *et al.*, 2018). La RA plantea retos en la práctica educativa para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje: la falta de formación y experiencia del profesorado, la necesidad de más tiempo de clase para perfeccionar su uso y su inadecuación en aulas con altas ratios (Ackayir & Ackayir, 2017). La RA supone un paso más hacia la combinación de la RV y el mundo físico, que contribuye a la motivación del alumnado, aunque existen carencias formativas en los planes de estudios universitarios sobre su implementación en la práctica educativa.



### 3.3. Concepto y aportaciones de la realidad mixta a la educación

Milgram y Kishino (1994), dos investigadores pioneros en tecnología explicaron las posibilidades de la RM en la mejora del aprendizaje "en cualquier lugar entre los extremos del continuo de virtualidad" (p. 1322), en el que los contextos virtuales se extienden de entornos reales a virtuales mediante una tecnología que puede "aumentar" la experiencia del usuario. En este sentido, acuñaron el término "*reality-virtuality continuum*" (véase la Figura 1), para designar la evolución de la RM.

FIGURA 1  
EVOLUCIÓN DE LA REALIDAD MIXTA



Fuente: Traducido de Pellas *et al.* (2019)

La RM es una combinación de la RA y la RV, que ofrece la posibilidad de interactuar físicamente con objetos virtuales en el mundo real (Yusoff *et al.*, 2011). Se puede utilizar para el desarrollo de entornos "aumentados" dentro de otros pertenecientes al mundo real, en los que los usuarios pueden agregar o integrar información virtual dentro de ella (Tamura *et al.*, 2001). En los entornos de RM, los

datos se procesan a través de varios dispositivos de entrada diferentes, como gafas inteligentes, tabletas, sensores o computadoras personales (PC), que se combinan con dispositivos de salida, como proyectores, paredes interactivas o monitores de PC que muestran los resultados del procesamiento. Todos los dispositivos de entrada y salida deben integrarse dentro de un entorno físico que mejore la sensación de "presencia" del usuario (Ponto *et al.*, 2006). La principal diferencia entre la RA y la RM estriba en que la primera permite la superposición de un objeto virtual en el mundo real, mientras que la segunda es un medio que incorpora un conjunto de elementos virtuales y reales a través de un continuo de la realidad (Lindgren & Johnson-Glenberg, 2013). La investigación ha demostrado que el uso de la RM resulta eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ke *et al.*, 2016; Tang *et al.*, 2020).

Los principales retos que plantean la RV, la RA y la RM son la personalización del aprendizaje y la inteligencia educativa. La personalización del aprendizaje conlleva crear e implementar experiencias de aprendizaje basadas en las necesidades educativas y características del alumnado (conocimientos previos sobre un tema, intereses y estilos de aprendizaje). La inteligencia educativa es la aplicación de las nuevas tecnologías y los métodos inteligentes que mejoran el aprendizaje del alumnado (Kurilovas, 2016).

La aplicación de la RM en el ámbito educativo ha sido un tema estudiado en profundidad en muchas investigaciones (Johnson-Glenberg *et al.*, 2014; Tscholl & Lindgren, 2016). La aplicación de la realidad mixta en la educación ha dado lugar a un enfoque denominado MRLE (Mixed Reality Learning Environment) o entorno de aprendizaje basado en la realidad mixta (Chang *et al.*, 2010). Una de las aplicaciones del MRLE que ha tenido mayor impacto en el aprendizaje es el uso de los móviles en el área de ciencias, mediante el diseño de laboratorios en realidad mixta, que permiten a los usuarios enfocar las pruebas del laboratorio, aumentar los gráficos, modificarlos y realizar experimentos (Frank & Kapila, 2017). También se ha utilizado en el área de astronomía para enseñar conocimientos sobre el espacio exterior (Lindgren *et al.*, 2016).

La motivación del alumnado es un factor importante en el rendimiento académico (Trowler, 2010). Tanto el uso de la RV como de la RM tiene más impacto en la motivación del alumnado que los métodos tradicionales, lo cual influye en la mejora del rendimiento académico (Allcoat *et al.*, 2021; Leonard & Fitzgerald, 2018). El uso de la RM en la práctica educativa mejora el rendimiento académico del alumnado, en particular aquel que tiene baja habilidades espaciales (Weng *et al.*, 2018).

### 3.3.1. Ventajas e inconvenientes de la realidad mixta

Las ventajas de la RM guardan relación con sus múltiples aplicaciones desde un punto de vista metodológico, en tanto que combina las posibilidades de la RV y RA en un mismo enfoque, dando lugar al diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje que otorgan relevancia, interés y significancia al aprendizaje del

alumnado. Uno de los enfoques en los que la RM destaca es el *serious game*, que consiste en un juego digital cuyo objetivo es entretener y alcanzar, al menos, un objetivo educativo, promoviendo la resolución de problemas (Dörner *et al.*, 2016). En este sentido, los *serious games* basados en la RM contribuyen a que los alumnos resuelvan un problema significativo de forma colaborativa, aprovechando las posibilidades que ofrecen ambas realidades (Lee *et al.*, 2016). Los inconvenientes derivados de la aplicación de la RM en la educación tienen que ver con la carencia de colaboración interdisciplinar entre la investigación tecnológica de los soportes utilizados en la RM (por ejemplo: las gafas inteligentes) y la pedagógica sobre su aplicación en la práctica educativa. La creación de experiencias basadas en la RM que resulten eficientes sólo puede lograrse mediante la colaboración interdisciplinar, consolidando y aceptando los avances de diferentes disciplinas, como la tecnología y la educación, de modo que el avance de las disciplinas por separado conlleva el riesgo de hacer suposiciones unidireccionales sobre el uso de las tecnologías (Çoltekin *et al.*, 2020b). En este sentido, el avance en el conocimiento sobre estas nuevas tecnologías impulsa enfoques interdisciplinares con un gran potencial que permiten todo tipo de metodologías y aplicaciones (Prendes & Cerdán, 2021).

La revisión de la literatura ha demostrado que existe una carencia de estudios sobre el uso de la RA y la RV con fines educativos debido a tres factores: 1. El acceso a estas tecnologías mediante los *smartphones*, cuyo uso no ha llegado a consolidarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, 2. La falta de contenidos sobre la utilización de estas tecnologías en los centros educativos y 3. La brecha digital en países y escuelas (Maas & Hughes, 2020). Las experiencias de RM en el metaverso requerirán de interacción verbal con objetos virtuales y recibir un feedback o retroalimentación, de modo que la interacción de voz es el reto principal para pasar de la RM al desarrollo del metaverso en la educación (Siyayev & Jo, 2021). Para ello, es preciso perfeccionar el desarrollo de las gafas empleadas en la RM, que funcionan con comandos de voz estáticos y predefinidos (Eschen *et al.*, 2018), e incluir otros flexibles que se adapten al feedback de los usuarios.

### 3.4. *Concepto y aportaciones del metaverso a la educación*

Mark Zuckerberg anunció en octubre de 2021 la llegada del metaverso en un plazo de 5 a 10 años, definiéndolo como una realidad digital alternativa en la que la gente trabaja, juega y socializa (Gonzalo, 2021). Desde entonces, han proliferado artículos de opinión sobre las posibles consecuencias del metaverso en la sociedad y su impacto en el *e-learning*, poniendo de relieve la importancia y vigencia del tema. Para conocer los retos que plantea el metaverso en los escenarios digitales del futuro, procede partir del concepto y las experiencias que se han aproximado a esta nueva realidad, publicadas en revistas científicas. Los conceptos que aluden al metaverso son “mundo espejo” o “internet espacial”, de modo que puede entenderse como “una realidad física virtualmente mejorada” (Ribeiro, 2021).

El metaverso es un acrónimo formado por el prefijo “meta” (más allá) y la contracción del término universo -“verso”-, que se refiere a un mundo virtual en 3D que es inmersivo, interactivo y colaborativo. Constituye una nueva dimensión en Internet, con gran impacto en la educación del futuro (Rodríguez, 2021). Fue el novelista americano Neal Stephenson (1992) quien utilizó este término por primera vez en su novela *Snow Crash* para referirse a una nueva versión de Internet. Esto permite que diferentes miembros de un grupo puedan trabajar juntos en un espacio virtual mediante avatares que interactúan cara a cara y crean objetos tridimensionales que representan ideas, valores o sentimientos (Davis *et al.*, 2009).

El metaverso reúne una serie de características que superan a la realidad extendida (Ball, 2020; Martín-Ramallal & Merchán-Murillo, 2019):

- Es persistente. No se reinicia ni se pausa, sino que continúa indefinidamente.
- Favorece la proactividad de los usuarios, que toman el control, adoptan decisiones y se anticipan a posibles acontecimientos.
- Es sincrónico y existe en tiempo real.
- No tiene límites para la simultaneidad de usuarios en una actividad.
- Brinda una experiencia que abarca el mundo digital y el real, la relación entre redes privadas y públicas.
- Ofrece interoperabilidad de datos y elementos digitales, por ejemplo, un objeto virtual de un videojuego puede ser regalado a un amigo a través de Facebook.

Una de las posibilidades educativas del metaverso está relacionada con la creación de museos, que albergan exposiciones de temas especiales y proporcionan contenidos experienciales a los visitantes (Choi & Kim, 2017). Otras guardan relación con el diseño de experiencias de aprendizaje basadas en el metaverso, que exigen la creación de un avatar, un alter ego del usuario que puede interactuar con otros avatares en un mundo virtual (Bailenson & Yee, 2005). El Informe Horizon Report 2021 destaca el uso de avatares para practicar un idioma en un entorno virtual. El avatar está conectado con un chatbot, que ofrece respuestas a las dudas del alumnado (Pelletier *et al.*, 2021). Un estudio pionero evaluó la percepción social de las personas a partir de la creación de dos avatares, uno tiene la misma apariencia facial que los usuarios y el otro, la misma expresión de sus gestos. Los resultados muestran que los participantes no se identificaban con la apariencia de su avatar, mientras que sí se reconocieron en los avatares que realizaban los mismos gestos que ellos. Por tanto, este realismo conductual juega un papel importante en el diseño de avatares para la implementación del metaverso (Park *et al.*, 2021).

### 3.4.1. Retos del metaverso en la educación

El principal reto estriba en pasar de un entorno en realidad virtual, sofisticado, pero independiente, a una red integrada de mundos virtuales en 3D o metaverso, que pone de relieve la necesidad de avanzar en el conocimiento sobre cuatro aspectos

que tienen un impacto en la educación (Dionisio *et al.*, 2013): 1. Realismo (hacer sentir a los usuarios que están inmersos en una dimensión alternativa), 2. Ubicuidad (establecer el acceso al sistema a través de los dispositivos digitales y mantener la identidad virtual de los usuarios dentro del sistema), 3. Interoperabilidad (permitir la creación y movimiento de objetos en 3D fuera del sistema), y 4. Escalabilidad (permitir un uso eficiente del sistema con cantidades masivas de usuarios conectados a la vez). Desde un punto de vista práctico, las primeras experiencias que se han aproximado al metaverso se han centrado en la comprensión escrita y oral de idiomas (Garrido-Íñigo & Rodríguez-Moreno, 2013).

El metaverso ofrece muchas posibilidades educativas relacionadas con la adquisición de conocimientos culturales (Zheng, 2020). En este sentido, uno de los conceptos clave en el desarrollo del metaverso es la cultura, que se refiere a los antecedentes y experiencias de las personas que forman parte de esta dimensión (Han, 2015) y abarca dos conceptos relacionados: quiénes somos y cómo vivimos (Wang, 2001). Castells (2005, p. 405) afirma que es precisa una cultura en la sociedad del conocimiento, a partir del establecimiento de ciertas normas. El autor señala que esta cultura forma parte de un sistema de virtualidad real, en el que la misma realidad (la existencia de las personas) es sumergida en un escenario de imágenes virtuales, en el que las apariencias no están solamente en la pantalla a través de la que se comunica la experiencia, sino que se convierten en la experiencia. En este sentido, resulta fundamental construir una cultura o conjunto de normas y valores de base para comunicarse, trabajar y ser en el metaverso, una realidad alternativa en la que las fronteras entre lo físico y lo virtual resultan aún difusas y necesitan ser delimitadas con precisión para salvaguardar la identidad de los usuarios. En este sentido, Smithson (2022) sugiere la necesidad de un código ético para desarrollar la cultura del metaverso, que se sustenta en cinco aspectos:

1. La transparencia de conocimientos y opiniones entre los consumidores y los creadores de productos basados en el metaverso contribuyen a la mejora de su funcionamiento.
2. Una escala de valores que favorezca la convivencia y las relaciones entre los usuarios.
3. El principio de inclusión es fundamental. El metaverso debe ser accesible y fácil de utilizar para todas las personas.
4. Los avatares (o alter ego) son personas reales, de modo que las actitudes de acoso y fraudulentas serán sancionadas con la eliminación temporal de los usuarios en este espacio.
5. La ética es la piedra angular, que se traduce en el diseño de programas y experiencias de aprendizaje que aseguren la confidencialidad de los consumidores.

#### **4. CONCLUSIONES**

La pandemia originada por la COVID-19 supuso el traslado de la docencia a las plataformas digitales, que marca un punto de inflexión sobre la implementación de

las tecnologías emergentes en la educación del futuro, en la que la realidad extendida y el metaverso destacan por su relevancia, interés e impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, el objetivo fundamental de este estudio era conocer y evaluar las aportaciones científicas de la realidad extendida (la realidad virtual, la realidad aumentada y la realidad mixta) al ámbito educativo, así como los retos que plantea el metaverso en la educación del futuro.

En cuanto al concepto de los tres tipos de realidades que conforman la realidad extendida, la RV incorpora efectos visuales y sonoros para hacer creer a los usuarios que están en un ambiente que existe en la realidad. El objetivo fundamental de esta realidad es abordar la inmersión en un ámbito virtual sin renunciar a la presencia ni a la reacción subjetiva de los usuarios. Ambos conceptos, inmersión y presencia, han guiado los estudios posteriores sobre la realidad aumentada, que brinda la posibilidad de interactuar físicamente con objetos virtuales en el mundo real. La RA se ha visto reforzada por los *smartphones* y las *tablets*, que han facilitado su desarrollo en la educación. En un intento por aumentar el grado de inmersión y presencia, surge la realidad mixta, que incorpora elementos virtuales y reales a través de un continuo de la realidad y constituye un antecedente importante para el desarrollo del metaverso, un mundo virtual en 3D que requiere la creación de un avatar para interactuar con otros avatares en un mundo virtual.

En lo que concierne a la aplicación en el ámbito educativo, la RV se ha centrado en el diseño de laboratorios sobre las áreas STEM para llevar a cabo simulaciones de experimentos sin riesgo alguno. La aplicación de la RA se ha extendido al área de las matemáticas, para la explicación de conceptos, y de la geografía, para la exploración de entornos geográficos mediante la geolocalización. La implementación de la realidad mixta ha supuesto el perfeccionamiento de las pruebas de laboratorio en el área de ciencias, mediante la modificación y el aumento de gráficos, así como la enseñanza de conceptos sobre el espacio exterior en el área de astronomía. Asimismo, ha supuesto un avance notable en el desarrollo de nuevas propuestas metodológicas, como los *serious games*.

En lo tocante a las ventajas e inconvenientes de la realidad extendida, la realidad virtual ofrece mayor sensación de inmersión y presencia que las metodologías tradicionales, pero el coste del equipamiento necesario para desarrollar experiencias de calidad en los centros educativos es alto. La realidad aumentada favorece la motivación del alumnado hacia el aprendizaje, aunque el profesorado no cuenta con la formación necesaria para implementarla en la práctica educativa. Por su parte, la realidad mixta promueve el desarrollo de estrategias metodológicas diversas, aunque los avances en los campos de la tecnología y la pedagogía han discurrido por cauces paralelos, sin que exista una colaboración interdisciplinar para avanzar en el conocimiento sobre las posibilidades educativas de la RM en la educación.

Cuatro son los grandes retos que afronta la educación para desarrollar la realidad extendida en el ámbito educativo (Fernández, 2021; López- Rupérez, 2020; NEPT., 2017):

- La alta inversión que han de realizar los centros para poner en práctica la RV y la RA, que permiten crear nuevas experiencias de aprendizaje en laboratorios digitales.
- La personalización de la formación, que tiene en cuenta el punto de partida del alumnado, de modo que el ritmo de aprendizaje y el enfoque de la enseñanza están organizados según las necesidades de cada estudiante.
- La integración de metodologías activas y las tecnologías emergentes, que implica el desarrollo de metodologías, como la clase invertida o *flipped classroom*, en la que los alumnos preparan el temario antes de una clase y dedican el tiempo en el aula a poner en práctica tales contenidos.
- La búsqueda de un aprendizaje significativo, que no conciba las tecnologías emergentes sólo como un fin en sí mismo, sino también como herramientas al servicio del profesorado y del alumnado para lograr una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos desafíos influyen en el desarrollo del metaverso, que está llamado a ser una revolución en los ámbitos de las nuevas tecnologías, la comunicación y la educación. En esta nueva realidad es preciso diseñar un avatar, que represente al usuario e interactúa con otros avatares para comunicarse, trabajar y colaborar, lo cual abre muchas posibilidades en el *e-learning*, trascendiendo las barreras temporales y geográficas. Existen tres aspectos que cobran importancia en las futuras investigaciones:

1. El desarrollo del metaverso puede difuminar las fronteras entre el mundo real y el virtual, que sugiere la necesidad de diseñar y desarrollar un código ético que sirva de guía para desenvolverse de manera segura. No se trata de que esta realidad “alternativa” suplante a la realidad en sí misma, sino que se perciba como un nuevo continuo de la realidad virtualmente mejorada, lo cual abre nuevas posibilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Este código ético favorece el desarrollo de una cultura, que consiste en el diseño e implantación de normas que cobran un sentido en el metaverso y se consolidan con la experiencia. Dos aspectos fundamentales de este código ético son el principio de inclusión y los valores, que favorecen el desarrollo de las relaciones entre los usuarios.
3. La protección de la identidad de los usuarios. La creación de un avatar implica definir un *alter ego*, que reúne una serie de rasgos físicos y/o de personalidad que nos definen como individuos en el metaverso y nos diferencian del resto de avatares. Esta situación exige la necesidad de garantizar la confidencialidad de los datos personales.



A modo de conclusión, se puede afirmar que el traspaso de la realidad extendida al metaverso en el *e-learning* conlleva un planteamiento diferente, en tanto que la inmersión y la presencia constituirían un medio para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que en el metaverso representan un fin en sí mismo, en una realidad virtualmente mejorada. Resulta necesario una mayor colaboración interdisciplinaria entre los campos de la tecnología y la investigación en educación a fin de que la implantación del metaverso en el *e-learning* conduzca a una mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (7), a007. <https://doi.org/10.21556/edutec.1997.7.570>
- Akçayır, M., & Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 20(1), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.002>
- Alcoat, D., Hatchard, T., Azmat, F., Stansfield, K., Watson, D., & von Mühlhelen, A. (2021). Education in the digital age: learning experience in virtual and mixed realities. *Journal of Educational Computing Research*, 59(5), 795-816. <https://doi.org/10.1177/0735633120985120>
- Arango-López, J., Cerón, C. C., Collazos, C.A., Gutiérrez, F. L., & Moreira, F. (2019). Creando: Tool for creating pervasive games to increase the learning motivation in higher education students. *Telematics and Informatics*, (38), 62-73. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.08.005>
- Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, (352), 77-97.
- Area, M. (2020). *Escuela Digital. Los materiales didácticos en la Red*. Graó.
- Area, M., & Adell, J. (2021). Tecnologías digitales y cambio educativo. Una aproximación crítica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 83-96. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>
- Arici, F., Yildirim, P., Caliklar, S., & Yilmaz, R. M. (2019). Research trends in the use of augmented reality in science education: Content and bibliometric mapping analysis. *Computers & Education*, 142(103647), 1-44. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103647>
- Azuma, R. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 6(4), 355-385. <https://doi.org/10.1162/pres.1997.6.4.355>
- Bailenson, J. N., & Yee, N. (2005). Digital chameleons: Automatic assimilation of nonverbal gestures in immersive virtual environments. *Psychological Science*, 16(10), 814-819. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01619.x>
- Ball, M. (14 de enero de 2020). *The Metaverse: what it is, where to find it, and who will build it*. <https://bit.ly/34U1SW5>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Boaler, J., Chen, L., Williams, C., & Cordero, M. (2016). Seeing as understanding: The importance of visual mathematics for our brain and learning. *Journal of Applied & Computational Mathematics*, 5(5), 1-6. <https://doi.org/10.4172/2168-9679.1000325>



- Boulton, C. A., Kent, C., & Williams, H. (2018). Virtual learning environment engagement and learning outcomes at a “bricks-and-mortar” university. *Computers & Education*, (126), 129-142. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.031>
- Brazuelo, F. (2015). Recursos móviles y realidad aumentada. En M. L. Cacheiro, C. Sánchez & J. M. González (Coords.), *Recursos tecnológicos en contextos educativos* (pp. 399-432). UNED.
- Briz-Ponce, L., Pereira, A., Carvalho, L., Juanes-Méndez, J. A., & García-Peñalvo, F. J. (2017). Learning with mobile technologies-Students’ behaviour. *Computers in Human Behavior*, 72, 612-620. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.027>
- Cabero, J. (2013). La formación virtual en el nuevo entramado 2.0: el e-learning 2.0. En J. I. Aguaded & J. Cabero (Coords.), *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad* (pp. 23-52). Alianza.
- Cabero, J., Barroso, J., & Llorente M. C. (2015). Tecnología educativa: historia, concepto y bases conceptuales. En J. Cabero & J. Barroso (Coords.), *Nuevos retos en tecnología educativa* (pp. 19-39). Síntesis.
- Castells, M. (2005). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen 1*. Siglo XXI editores.
- Caudell, T. P., & Mizell, D. W. (1992). Augmented reality: an application of heads-up display technology to manual manufacturing processes. *Proceedings of the Twenty-Fifth Hawaii International Conference on System Sciences*, 2, 659-669. <https://doi.org/10.1109/HICSS.1992.183317>
- Chang, C. W., Lee, J. H., Wang, C. Y., & Chen, G. D. (2010). Improving the authentic learning experience by integrating robots into the mixed-reality environment. *Computers & Education*, 55(4), 1572-1578. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.06.023>
- Cheon, J., Lee, S., Crooks, S. M., & Song, J. (2012). An investigation of mobile learning readiness in higher education based on theory of planned behavior. *Computers & Education*, 59(3), 1054-1064. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.015>
- Choi, H., & Kim, S. (2017). A content service deployment plan for metaverse museum exhibitions-Centering on the combination of beacons and HMDs. *International Journal of Information Management*, 37(1), 1519-1527. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2016.04.017>
- Çöltekin, A., Griffin, A. L., Slingsby, A., Robinson, A. C., Christophe, S., Rautenbach, V., Chen, M., Pettit, C., & Klippel, A. (2020a). Geospatial information visualization and extended reality displays. En *Manual of Digital Earth* (pp. 229-277). Springer.
- Çöltekin, A., Lochhead, I., Madden, M., Christophe, S., Devaux, A., Pettit, C., Lock, O., Shukla, S., Herman, L., Stachon, Z., Kubíček, P., Snopkova, D., Bernardes, S., & Hedley, N. (2020b). Extended Reality in spatial sciences: A review of research challenges and future directions. *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 9(7), 1-29. <https://doi.org/10.3390/ijgi9070439>
- Crompton, H., & Burke, D. (2018). The use of mobile learning in higher education: A systematic review. *Computers & Education*, 123, 53-64. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.04.007>
- Dall’Acqua, L., & Gironacci, I. M. (2019). *Political decision-making and security intelligence: Recent techniques and technological developments*. IGI Global.

- Davis, A., Khazanchi, D., Murphy, J., Zigurs, I., & Owens, D. (2009). Avatars, people, and virtual worlds: Foundations for research in metaverses. *Journal of the Association for Information Systems*, 10(2), 90-116. <https://doi.org/0.17705/1jais.00183>
- Demitriadou, E., Stavroulia, K. E., & Lanitis, A. (2020). Comparative evaluation of virtual and augmented reality for teaching mathematics in primary education. *Education and Information Technologies*, 25(1), 381-401. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09973-5>
- Dionisio, J. D., Burns, W. G., & Gilbert, R. (2013). 3D virtual worlds and the metaverse: Current status and future possibilities. *AMC Computing Surveys*, 45(3), 1-38. <https://doi.org/10.1145/2480741.2480751>
- Dörner, R., Göbel, S., Effelsberg, W., & Wiemeyer, J. (2016). *Serious games. Foundations, concepts and practice*. Springer.
- Duncan, I., Miller, A., & Jiang, S. (2012). A taxonomy of virtual worlds usage in education. *British Journal of Educational Technology*, 43(6), 949-964. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01263.x>
- Eschen, H., Kötter, T., Rodeck, R., Harnisch, M., & Schüppstuhl, T. (2018). Augmented and Virtual Reality for inspection and maintenance processes in the aviation industry. *Procedia Manufacturing*, 19, 156-163. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2018.01.022>
- Fernández, J. A. (20 de noviembre de 2021). Cinco asignaturas que debe aprobar la universidad que viene. *El País*. <https://bit.ly/3Kli1En>
- Fernández Cruz, F. J., Fernández Díaz, M. J., & Rodríguez Mantilla, J. M. (2018). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos madrileños. *Educación XX1*, 21(2), 395-416. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17907>
- Fombona, J., & Vázquez-Cano, E. (2017). Posibilidades de utilización de la Geolocalización y realidad aumentada en el ámbito educativo. *Educación XX1*, 20(2), 319-342. <https://doi.org/10.5944/educXX1.19046>
- Frank, J. A., & Kapila, V. (2017). Mixed-reality learning environments: Integrating mobile interfaces with laboratory test-beds. *Computers & Education*, 110(4), 88-104. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.02.009>
- Gandolfi, E., Kosko, K. W., & Ferdig, R. E. (2020). Situating presence within extended reality for teacher training: Validation of the extended Reality Presence Scale (XRPS) in preservice teacher use of immersive 360 video. *British Journal of Educational Technology*, 52(2), 824-841. <https://doi.org/10.1111/bjet.13058>
- Garzón, J., & Acevedo, J. (2019). Meta-analysis of the impact of Augmented Reality on students' learning gains. *Educational Research Review*, 27(1), 244-260. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.04.001>
- Garzón, J., Pavón, J., & Baldiris, S. (2019). Systematic review and meta-analysis of augmented reality in educational settings. *Virtual Reality*, 23(1), 447-459. <https://doi.org/10.1007/s10055-019-00379-9>
- Garrido-Íñigo, P., & Rodríguez-Moreno, F. (2013). The reality of virtual worlds: pros and cons of their application to foreign language teaching. *Interactive Learning Environments*, 23(4), 1-18. <https://doi.org/10.1080/10494820.2013.788034>

- Gómez-García, M., & Palomo, R. (2016). Realidad aumentada y recursos móviles. En J. Sánchez, J. Ruiz & M. Gómez García (Coords.), *Tecnologías de la Comunicación y la Información aplicadas a la educación* (pp. 131-149). Síntesis.
- Gómez-García, M., Palomo, R., Guillén, F. D., & Pérez, R. (2020). Aprendizaje con móviles. realidad virtual, aumentada y mixta. En E. Sánchez, E. Colomo & J. Ruiz (Coords.), *Tecnologías de la Información y la Comunicación en Contextos Educativos* (pp. 141-152). Síntesis.
- Gonzalo, M. (26 de octubre de 2021). *Metaverso, ¿para cuándo? O cómo reconocerlo cuando llegue*. <https://bit.ly/3Gesijl>
- Han, H. C. (2015). Teaching visual learning through virtual world experiences: Why do we need a virtual world for art education? *Art Education*, 68(6), 22-27. <https://doi.org/10.1080/00043125.2015.11519344>
- Ibáñez, M. B., & Delgado-Kloos, C. (2018). Augmented reality for STEM learning: A systematic review. *Computers & Education*, 123, 109-123. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.002>
- Jensen, L., & Konradsen, F. (2017). A review of the use of virtual reality head-mounted displays in education and training. *Education and Information Technologies*, 23(4), 1515-1529. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9676-0>
- Johnson-Glenberg, M. C., Birchfield, D. A., Tolentino, L., & Koziupa, T. (2014). Collaborative embodied learning in mixed reality motion-capture environments: Two science studies. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 86-104. <https://doi.org/10.1037/a0034008>
- Ke, F., Lee, S., & Xu, X. (2016). Teaching training in a mixed-reality integrated learning environment. *Computers in Human Behavior*, 62, 212-220. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.094>
- Krokos, E., Plaisant, C., & Varshney, A. (2019). Virtual memory palaces: immersion aids recall. *Virtual Reality*, (23), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10055-018-0346-3>
- Kurilovas, E. (2016). Evaluation of quality and personalization of VR/AR/MR learning systems. *Behaviour and Information Technology*, 35(11), 998-1007. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2016.1212929>
- Lee, K. (2012). Augmented reality in education and training. *TechTrends*, 56(2), 13-21. <https://doi.org/10.1007/s11528-012-0559-3>
- Lee, H., Parsons, D., Kwon, G., Kim, J., Petrova, K., JEong, W., & Ryu, H. (2016). Cooperation begins: Encouraging critical thinking skills through cooperative reciprocity using a mobile learning game. *Computers & Education*, 97, 97-115. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.006>
- Leonard, S. N., & Fitzgerald, R. N. (2018). Holographic learning: A mixed reality trial of Microsoft HoloLens in an Australian secondary school. *Research in Learning Technology*, 26, 1-12. <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2160>
- Lindgren, R., & Johnson-Glenberg, M. (2013). Emboldened by embodiment: Six precepts for research on embodied learning and mixed reality. *Educational Researcher*, 42(8), 445-452. <https://doi.org/10.3102/13189X13511661>
- Lindgren, R., Tscholl, M., Wang, S., & Johnson, E. (2016). Enhancing learning and engagement through embodied interaction within a mixed reality simulation. *Computers & Education*, 95(1), 174-187. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.1.1>

- López-Rupérez, F. (2020). *El currículo y la educación en el siglo XXI. La preparación del futuro y el enfoque por competencias*. Narcea.
- Maas, M. J., & Hughes, J. M. (2020). Virtual, augmented and mixed reality in K-12 education: a review of the literature. *Technology, Pedagogy and Education, 29*(2), 231-249. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1737210>
- Makransky, G., Terkildsen, T. S., & Mayer, R. E. (2017). Adding immersive virtual reality to a science lab simulation causes more presence but less learning. *Learning & Instruction, 60*, 225-236. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.12.007>
- Martín-Ramallal, P., & Merchán-Murillo, A. (2019). Realidad virtual. Metaversos como herramienta para la teleformación. En P. Casas-Moreno, G. Paramio-Pérez & V. B. Gómez Pablos (Eds.), *Realidades educativas en la esfera digital: Sistemas, modelos y paradigmas de aprendizaje* (pp. 15-38). Egregius Ediciones.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2008). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson.
- Meirieu, Ph. (2022). El futuro de la Pedagogía. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 34*(1), 69-81. <https://doi.org/10.14201/teri.27128>
- Milgram, P., & Kishino, A. (1994). Taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE Transactions on Information and Systems, 12*(12), 1321-1329.
- Muñoz-Cristóbal, J. A., Gallego-Lema, V., Arribas-Cubero, H. F., Martínez-Monés, A., & Asensio-Pérez, J. I. (2017). Using virtual learning environments in bricolage mode for orchestrating learning situations across physical and virtual spaces. *Computers & Education, 109*, 233-252. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.004>
- NEPT. (2017). *Reimagining the role of technology in education*. U.S. Department of Education. <https://tech.ed.gov>.
- Ott, M., & Freina, L. (23 de abril de 2015). *A literature review on immersive virtual reality in education: state of the art and perspectives* [Presentación de paper]. Conference: eLearning and Software for Education, Bucarest, Rumanía. <https://bit.ly/3DdqeFT>
- Park, S., Kim, S. P., & Whang, M. (2021). Individual's social perception of virtual avatars embodied with their habitual facial expressions and facial appearance. *Sensors, 21* (5986), 1-18. <https://doi.org/10.3390/s21175986>
- Pellas, N., Fotaris, P., Kazanidis, I., & Wells, D. (2018). Augmenting the learning experience in primary and secondary school education: a systematic review of recent trends in augmented reality game-based learning. *Virtual Reality, 23*(4), 329-346. <https://doi.org/10.1007/s10055-018-0347-2>
- Pellas, N., Kazanidis, I., & Palaigeorgiou, G. (2019). A systematic literature review of mixed reality environments in K-12 education. *Education and Information Technologies, 25*, 2481-2520. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10076-4>
- Pelletier, K., Brown, M., Brooks, C., McCormack, M., Reeves, J., Arbino, N., Bozkurt, A., Crawfords, S., Czerniewicz, L., Gibson, R., Linder, K., Mason, J., & Mondelli, V. (2021). *EDUCAUSE Horizon Report. Teaching and Learning Edition*. Educause.
- Ponto, K., Kuester, F., Nideffer, R., & Penny, S. (2006). Virtual bounds: A teleoperated mixed reality. *Virtual Reality, 10*(1), 41-47. <https://doi.org/10.1007/s10055-006-0030-x>

- Potkonjak V., Gardner M., Callaghan V., Mattila P., Guetl C., Petrović V. M., & Jovanović K. (2016). Virtual Laboratories for Education in Science, Technology, and Engineering. *Computers & Education*, 95, 309-327. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.002>
- Prendes, M. P., & Cerdán, F. (2021). Tecnologías avanzadas para afrontar el reto de la innovación educativa. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 35-53. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28415>
- Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgennant, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, 147, 1-33. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>
- Ribeiro, R. (15 de noviembre de 2021). Metaverse and the educational potential: Is it so far away? *Cambridge University Press*. <https://bit.ly/34PDBR0>
- Rodríguez, P. (2021). *Metaverso: hay otros mundos, pero están en éste*. Fundación Telefónica. <https://bit.ly/3qEHvVe>
- Rogers, S. (2019). *Virtual reality: The learning aid of the 21st century*. Forbes
- Schroeder, R. (1996). *Possible Worlds: The Social Dynamic of Virtual Reality Technologies*. Westview Press.
- Siyaevev, A., & Jo, G. S. (2021). Towards aircraft maintenance metaverse using speech interactions with virtual objects in Mixed Reality. *Sensors*, 21(6), 1-21. <https://doi.org/10.3390/s21062066>
- Slater, M. (2003). A note on presence terminology. *Presence Connect*, 3(3), 1-5.
- Smithson, A. (5 de enero de 2022). *The Metaverse Manifesto*. <https://bit.ly/3tdHfyu>
- Sollervall, H. (2012). Collaborative mathematical inquiry with augmented reality. *Research & Practice in Technology Enhanced Learning*, 7(3), 153-173.
- Stephenson, N. (1992). *Snow Crash*. Bantam Books.
- Suh, A., & Prophet, J. (2018). The state of immersive technology research: A literature analysis. *Computers in Human Behavior*, 86, 77-90. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.019>
- Tamura, H., Yamamoto, H., & Katayama, A. (2001). Mixed reality: Future dreams seen at the border between real and virtual worlds. *Computer Graphics and Applications*, 21(6), 64-70. <https://doi.org/10.1109/38.963462>
- Tang, Y. M., Au, K. M., Lau, H. C., Ho, G. T., & Wu, C. H. (2020). Evaluating the effectiveness of learning design with mixed reality (MR) in higher education. *Virtual Reality*, 24(4), 797-807. <https://doi.org/10.1007/s10055-020-00427-9>
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. Lancaster University. The Higher Education Academy.
- Tscholl, M., & Lindgren, R. (2016). Designing for learning conversations: How parents support children's science learning within an immersive simulation. *Science Education*, 100(5), 877-902. <https://doi.org/10.1002/sce.21228>
- Wang, J. (2001). *Handshakes in cyberspace: Bringing the cultural differences through effective intercultural communication and collaboration*. National Convention of the Association for Educational Communications and Technology, 513-519.

- Weng, C., Rathinasabapathi, A., Weng, A., & Zagita, C. (2018). Mixed Reality in science education as a learning support: A revitalized science book. *Journal of Educational Computing Research*, 57(3), 777-807. <https://doi.org/10.1177/0735633118757017>
- Yuen, S. C., & Yuen, P. K. (2008). Mobile learning. In L. A. Tomei (Ed.), *Encyclopedia of information technology curriculum integration* (pp. 95-99). Idea Group.
- Yusoff, R. C. M., Ibrahim, R., Zaman, H. B., & Ahmad, A. (2011). Evaluation of user acceptance of mixed reality technology. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(8), 1369-1387. <https://doi.org/10.14742/ajet.899>
- Zhan, T., Yin, K., Xiong, J., He, Z., & Wu, S.T. (2020). Augmented reality and virtual reality displays: perspectives and challenges. *IScience*, 23(8), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.isci.2020.101397>
- Zheng, R.Z. (2020). *Cognitive and affective perspectives on immersive technology in education*. IGI Global.

## **FROM EXTENDED REALITY TO THE METAVERSE: A CRITICAL REFLECTION ON CONTRIBUTIONS TO EDUCATION**

*De la realidad extendida al metaverso: una reflexión  
crítica sobre las aportaciones a la educación*

Pablo Javier ORTEGA-RODRÍGUEZ  
*Universidad Autónoma de Madrid. Spain.*  
[pabloj.ortega@educuam.es](mailto:pabloj.ortega@educuam.es)  
<https://orcid.org/0000-0002-1128-2360>

Date received: 03/12/2021  
Date accepted: 12/01/2022  
Date of publication on line: 01/03/2022

**How to cite this article:** Ortega-Rodríguez, P. J. (2022). From extended reality to the metaverse: a critical reflection on contributions to education *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 189-208. <https://doi.org/10.14201/teri.27864>

### ABSTRACT

Extended reality, a concept that encompasses virtual reality, augmented reality and mixed reality, has seen remarkable progress in recent years and has had a great impact on the understanding of education. Research on extended reality has provided benefits in improving teaching and learning, based on two key concepts: the degree of immersion and the sense of presence. However, these contributions need to be reviewed using a grounded critical methodology to avoid falling into a technophilia without scientific evidence. This article aims to establish and evaluate the contributions extended reality makes to education and the educational challenges it poses in light of the development of the metaverse. For this purpose, firstly, each type of



reality is defined and its applications in the field of education are evaluated from a critical point of view. Secondly, a critical argument is posed about the advantages and disadvantages of these technologies in educational practice. Thirdly, the challenges posed by the metaverse in education are described. This analysis shows how extended reality has contributed to the development of innovation and improvements in the teaching and learning process, although a lack of training for teachers who design learning experiences based on extended reality and a lack of interdisciplinary collaboration between the fields of technology and pedagogy are apparent. These results influence the development of the metaverse, which is another step in the evolution of extended reality that will have a great impact in the field of education. Our findings suggest there is a need to design an ethical code, develop a culture and protect the identity of users.

*Keywords:* extended reality; metaverse; virtual reality; augmented reality; mixed reality; education theory; ICT; learning.

## RESUMEN

La realidad extendida, un concepto que abarca la realidad virtual, la realidad aumentada y la realidad mixta, ha experimentado un notable progreso en los últimos años y ha tenido un gran impacto en la comprensión de la educación. La investigación sobre la realidad extendida ha aportado beneficios en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, a partir de dos conceptos clave: el grado de inmersión y la sensación de presencia. Sin embargo, estas aportaciones necesitan una revisión desde una metodología crítica fundamentada para evitar caer en la tecnofilia sin evidencias científicas. El objetivo de este artículo es conocer y evaluar las aportaciones de la realidad extendida a la educación y los retos que plantea ante el desarrollo del metaverso. Para ello, en primer lugar, se conceptualiza cada tipo de realidad y se evalúan sus aplicaciones en el ámbito de la educación desde un punto de vista crítico. En segundo lugar, se realiza una argumentación fundamentada sobre las ventajas e inconvenientes de estas tecnologías en la práctica educativa. En tercer lugar, se describen los desafíos que plantea el metaverso en la educación. Este análisis muestra como la realidad extendida ha contribuido al desarrollo de la innovación y la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque se evidencia la falta de formación del profesorado para diseñar experiencias de aprendizaje basadas en la realidad extendida y una carencia de colaboración interdisciplinar entre los ámbitos de la tecnología y la pedagogía. Estos resultados influyen en el desarrollo del metaverso, un paso más en la evolución de la realidad extendida, que tendrá un gran impacto en el ámbito de la educación, lo cual sugiere la necesidad de diseñar un código ético, desarrollar una cultura y proteger la identidad de los usuarios.

*Palabras clave:* realidad extendida; metaverso; realidad virtual; realidad aumentada; realidad mixta; teoría de la educación; TIC; aprendizaje.



## 1. INTRODUCTION

The field of education is seeing how advances in the field of ICT (Information and Communication Technology) are providing new learning tools, allowing students to increase their knowledge beyond temporal and geographic barriers (Cabero, 2013; Cabero *et al.*, 2015). Research has shown that the incorporation of ICT into educational practices has had an impact through small ad hoc educational innovations in teachers' methodology, depending on their training and attitudes towards teaching and learning (Area, 2010; Fernández Cruz *et al.*, 2018). Emerging technologies are transforming traditional modes of teaching, which are becoming more closely linked to online scenarios (Adell, 1997; Area, 2020). Despite advances in infrastructure, electronic resources and teachers' training and digital competence, ICT has so far only resulted in a superficial change to teaching and learning practices (Area & Adell, 2021).

Over the last decade, online learning has extended to the field of formal education and so research has centred on discovering the possibilities of emerging technologies in virtual settings (Boulton *et al.*, 2018; Muñoz-Cristóbal *et al.*, 2017). Schroeder (1996, p. 25) defines a virtual environment as "a computer-generated display that allows users to have a sense of being present in an environment other than the one they are actually in, and to interact with that environment". Mobile learning – a focus centred on the learning of knowledge through the use of mobile telephones (Yuen & Yuen, 2008) – stands out among the most widely used trends in virtual environments. This focus favours the development of four types of learning: individualised learning, which allows students to learn at their own pace; situated learning, which involves the use of mobile devices to learn in a real context; collaborative learning, to interact and communicate easily with other students; and informal learning, which happens when students learn outside class at their own pace (Cheon *et al.*, 2012). Use of mobile telephones for educational purposes has increased in prominence in recent years (Briz-Ponce *et al.*, 2017). Academic literature has centred on mobile learning's impact on students' academic performance (Crompton & Burke, 2018).

The Covid-19 pandemic has highlighted the role of emerging technologies in education. The technologies used most widely with mobile phones are virtual reality (VR), considered to be the learning tool of the twenty-first century (Rogers, 2019), augmented reality (AR) (Arici *et al.*, 2019) and mixed reality (MR) (Zhan *et al.*, 2020), which together comprise extended reality (XR) (Çöltekin *et al.*, 2020a). This concept refers to the combination of virtual and real settings, and how users interact with them (Dall'Acqua & Gironacci, 2019). Advances in extended reality enable the validation of instruments that measure the degree of the sensation of presence that virtual settings provide, opening up new possibilities in education (Gandolfi *et al.*, 2021).

From a theoretical perspective, it is necessary to establish what contributions are offered by extended reality, which can be beneficial by contributing to the circulation of information, or be something damaging that might replace teachers (Meirieu, 2022). Similarly, it is necessary to reflect critically on the contributions extended reality offers to education given the development of the metaverse, which is a challenge the theory of education must confront.

The aim of this article is to establish and evaluate the contributions to education of extended reality (virtual reality, augmented reality and mixed reality) and the educational challenges it poses in view of the development of the metaverse. Starting from a grounded critical methodology, it is first necessary to establish the conceptual basis of each technology and its possibilities in the field of education from a critical perspective, avoiding technophilia or excess enthusiasm without scientific evidence for the possibilities of the new technologies. This article then reflects on the advantages and disadvantages of these technologies in educational practice. Thirdly, it describes the challenges of the metaverse in the education of the future, which open up new lines of research.

## **2. METHODOLOGY**

This work is based around a grounded critical methodology, which starts from a critical social paradigm, based on critical analysis of reality to transform educational practices (Bisquerra, 2009). This methodology makes it possible to reflect on the applications and pros and cons of each type of reality in order to provide knowledge for educational researchers and professionals and apply them in the field of education (McMillan & Schumacher, 2008). A content analysis of the bibliographical references was carried out using the ATLAS.ti program. This enabled the identification of four categories: the concept of each type of reality, its application in the field of education, its advantages and its disadvantages.

## **3. RESULTS**

### *3.1. Concept and contributions to education of virtual reality*

Virtual reality (VR) is a digitally constructed simulated environment, which features visual and sound effects that make users believe that they are in an environment that really exists. It can be used in the field of education, immersing students in a space created to make them feel different emotions, for example walking around the cities of ancient Egypt (Gómez-García *et al.*, 2020). It comprises two key concepts: immersion and presence. The former describes the experience of using technology that introduces us into an imaginary realm and works by interchanging sensory information about reality with other digitally created information, such as images and sounds (Ott & Freina, 2015). The latter

refers to the subjective reaction users experience when immersed in a virtual environment, so that the brain behaves in a similar way to when it is in the real world (Slater, 2003).

Academic literature has highlighted the use of virtual reality in education and its possibilities in the teaching–learning process. Virtual reality laboratories for teaching STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) content make it possible to carry out simulations of experiments using objects created in 3D (Potkonjak *et al.*, 2016). Few studies have designed virtual reality applications, based on a specific theory of learning and researched how it can be integrated into the curriculum (Radianti *et al.*, 2020).

Research has found that virtual reality situations can produce mild feelings of unsafety up to other more serious cases of cybersickness (Jensen & Konradsen, 2017), underlining the importance of designing situations that minimise physical discomfort. The study by Krokos *et al.* (2019) found that students retain more information and apply what they have learnt better after participating in educational experiences using virtual reality.

### 3.1.1. Advantages and disadvantages of virtual reality

The advantages of VR derive from its capacity to make users feel present in a situation. Students feel a greater sensation of presence when immersed in a virtual reality situation with an HMD (Head-Mounted Display), a display unit that is similar to a helmet, but they learn less in comparison to other low-immersion situations using a computer (Makransky *et al.*, 2017). The drawbacks of VR are the technical difficulties of using it and the high cost of the equipment needed to carry out experiences with a high level of immersion (Duncan *et al.*, 2012), which have hampered its implementation in educational practice. Consequently, the advantages of virtual reality with regards to students' sensation of emotions have not been consolidated in education owing to the sophistication and investment required for the devices needed to implement it in the classroom.

### 3.2. *Concept and contributions of augmented reality in education*

The researcher and scientist Thomas P. Caudell coined the term “augmented reality” (AR) in 1992 to define a technology that makes it possible to augment the field of vision through head-up displays (Caudell & Mizell, 1992; Lee, 2012). Augmented reality is a technology that enables users to see a reality complemented by superimposing virtual objects on the real world (Azuma, 1997). It is a setting that includes elements of two worlds (real and virtual), maintains interaction in real time and can be shown in three dimensions (Gómez & Palomo, 2016, p. 141). Since 2010, research into the application of AR in education has increased

noticeably owing to the integration of AR systems in smartphones and tablets, which stand out among emerging technologies (Garzón *et al.*, 2019).

The use of AR in education allows teachers and students to take notes in the real world, simultaneously interact with real and virtual objects and do practical work with virtual objects in a real situation, for example dissecting animals, without risk (Gómez-García & Palomo, 2016). Accordingly, one of the fields where AR has the greatest impact is the STEM, where AR-based exploration tools are used, alongside research and simulation activities (Ibáñez & Delgado-Kloos, 2018). In mathematics, use of AR in educational practice has a significant effect on students' understanding of concepts (Boaler *et al.*, 2016), problem-solving ability (Sollervall, 2012) and academic performance (Demetriadou *et al.*, 2020). One of the most common types of AR in the educational sphere is GPS geolocation, a technology that makes it possible to find one's geographical position anywhere on earth and access maps through geo-positioning and real-time information (Brazuelo, 2015). Geolocation and augmented reality contribute to carrying out activities for exploring the environment and of geographical concepts independently (Arango-López *et al.*, 2019; Fombona & Vázquez-Cano, 2017).

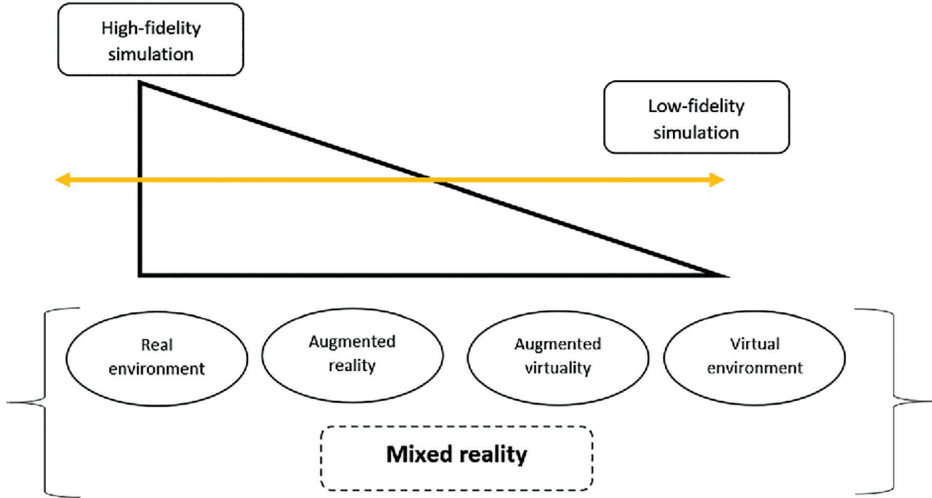
### 3.2.1. Advantages and disadvantages of augmented reality

The advantages of AR in education lie in its capacity to increase student participation in activities through immersive technologies and improve the learning experience (Suh & Prophet, 2018). Use of AR in educational practice has a moderate effect on students' academic results (Garzón & Acevedo, 2019). AR's drawbacks relate to its complexity, which underlines the need for specific training for teachers to create content that improves the teaching-learning process (Pellas *et al.*, 2018). AR poses challenges for improving the teaching-learning process in educational practice: teachers' lack of training and experience, the need for more class time to perfect its use and its unsuitability in classes with high ratios (Ackayir & Ackayir, 2017). AR involves another step towards combining VR and the physical world, which contributes to student motivation even if there are training shortfalls in university curriculums relating to its implementation in educational practice.

### 3.3. *Concept and contributions to education of mixed reality*

Milgram and Kishino (1994), two pioneering technology researchers, explained the possibilities of MR for improving learning “anywhere between the extrema of the virtuality continuum” (p. 1322), in which virtual contexts extend from real settings to virtual ones through technology that can “augment” the user's experience. Accordingly, they coined the term “reality-virtuality continuum” (see Figure 1), to describe the development of MR.

FIGURE 1  
EVOLUTION OF MIXED REALITY



Source: Pellas *et al.* (2019)

MR is a combination of AR and VR, and offers the possibility of interacting physically with virtual objects in the real world (Yusoff *et al.*, 2011). It can be used to develop “augmented” settings within real-world settings in which users can aggregate or integrate virtual information (Tamura *et al.*, 2001). In MR scenarios, data are processed through a variety of different input devices, such as smart glasses, tablets, sensors or personal computers (PC), which are connected to output devices such as projectors, interactive walls or computer monitors that show the results of the processing. The input and output devices must all be integrated into a physical environment that improves the user’s feeling of “presence” (Ponto *et al.*, 2016). The principal difference between AR and MR is that the former allows virtual objects to be superimposed in the real world, while the latter is a medium that incorporates a set of virtual and real elements through a continuum of reality (Lindgren & Johnson-Glenberg, 2013). Research has shown that use of MR is effective in the teaching–learning process (Ke *et al.*, 2016; Tang *et al.*, 2020).

The principal challenges that VR, AR and MR pose are personalisation of learning and educational intelligence. Personalisation of learning involves creating and implementing learning experiences based on the educational needs and characteristics of the students (prior knowledge of a topic, interests and learning styles).

Educational intelligence is the application of new technologies and smart methods that improve students' learning (Kurilovas, 2016).

The application of MR in the educational sphere is a topic that has been considered in depth in much research (Johnson-Glenberg *et al.*, 2014; Tscholl & Lindgren, 2016). The application of mixed reality to education has given rise to a focus called MRLE (Mixed Reality Learning Environment) (Chang *et al.*, 2010). One of the applications of MRLE that has had the biggest impact in learning is the use of mobile phones in the sciences, through the design of mixed-reality laboratories that allow users to focus on laboratory tests, augment graphics, modify them and perform experiments (Frank & Kapila, 2017). This has also been used in the field of astronomy for teaching about outer space (Lindgren *et al.*, 2016).

Student motivation is an important factor in academic performance (Trowler, 2010). Use of both VR and MR has more impact on student motivation than traditional methods, and so have an influence on improving academic performance (Allcoat *et al.*, 2021; Leonard & Fitzgerald, 2018). Use of MR in educational practice improves students' academic performance, in particular those who have low spatial abilities (Weng *et al.*, 2020).

### 3.3.1. Advantages and disadvantages of mixed reality

The advantages of MR relate to its multiple applications from a methodological perspective, as it combines the possibilities of VR and AR into one focus, leading to the design and development of learning experiences that provide relevance, interest and significance to students' learning. One of the focuses where MR stands out is the *serious game*. This consists of a digital game intended to entertain while achieving at least one educational objective, thus promoting problem solving (Dörner *et al.*, 2016). Accordingly, MR-based serious games contribute to students resolving a meaningful problem collaboratively, making use of the possibilities that both realities offer (Lee *et al.*, 2016). The drawbacks of using MR in education relate to the lack of interdisciplinary collaboration between technological research into the devices used in MR (for example, smart glasses) and pedagogical research regarding its application in educational practice. Effective MR-based experiences can only be created through interdisciplinary collaboration, consolidating and accepting advances from different disciplines such as technology and education, given that separate advance of the disciplines entails the risk of making one-way suppositions about the use of technologies (Çoltekin *et al.*, 2020b). In this way, advances in knowledge about these new technologies encourages interdisciplinary focuses with great potential, enabling all sorts of methodologies and applications (Prendes & Cerdán, 2021).

Our literature review has shown a lack of studies on the use of AR and VR for educational purposes owing to three factors: 1. Access to these technologies through smartphones, use of which has not yet become consolidated in the

teaching–learning process; 2. The lack of content relating to the use of these technologies in educational institutions; and 3. The digital divide within countries and schools (Maas & Hughes, 2020). MR experiences in the metaverse require verbal interaction with virtual objects and receiving feedback, and so voice interaction is the principal challenge in moving from MR to the development of the metaverse in education (Siyayev & Jo, 2021). To do so, it is necessary to perfect development of the glasses used in MR, which function with static and predefined voice commands (Eschen *et al.*, 2018), and include other flexible ones that adapt to feedback from users.

### 3.4. *Concept and contributions of the metaverse to education*

In 2021, Mark Zuckerberg announced that the metaverse would arrive within five to ten years, describing it as an alternative digital reality in which people work, play and socialise (Gonzalo, 2021). Since then, opinion pieces on the possible social consequences of the metaverse and its impact on e-learning have proliferated, underlining the importance and currency of the matter. To establish what challenges the metaverse poses for future digital scenarios, it is best to start from its concept and works published in academic journals that have considered this new reality. The concepts that relate to the metaverse are “mirror world” or “spacial internet”, and so it can be understood as “a virtually enhanced physical reality” (Ribeiro, 2021).

The metaverse is an acronym formed by the prefix “meta” (of a higher kind) and a contraction of the term universe – “verse” – referring to an immersive, interactive and collaborative virtual 3D world. It represents a new dimension in the internet that will have a significant impact on education in the future (Rodríguez, 2021). The US novelist Neal Stephenson (1992) was the first person to use this term in his novel *Snow Crash* to refer to a new version of the internet. It makes it possible for different members of a group to work together in a virtual space through avatars that interact face to face and create three-dimensional objects that represent ideas, values or feelings (Davis *et al.*, 2009).

The metaverse combines a series of characteristics that go beyond extended reality (Ball, 2020; Martín-Ramallal & Merchán-Murillo, 2019):

- It is persistent. It does not restart or pause, but instead continues indefinitely.
- It favours proactivity by users, who take control, make decisions and anticipate possible events.
- It is synchronous and exists in real time.
- It does not place limits on simultaneous users in an activity.
- It offers an experience that encompasses the digital and the real worlds, the relationship between private and public networks.
- It offers interoperability of data and digital elements, for example, a virtual object from a video game can be given to a friend via Facebook.



One educational possibility of the metaverse is the creation of museums that house exhibitions on special topics and provide experiential content to visitors (Choi & Kim, 2017). Others relate to the design of learning experiences based in the metaverse. These require the creation of an avatar, an alter ego of the user that can interact with other avatars in a virtual world (Bailenson & Yee, 2005). The Horizon Report 2021 highlights the use of avatars for practising languages in a virtual environment. The avatar is connected to a chatbot, which provides answers to the students' doubts (Pelletier *et al.*, 2021). One pioneering study evaluated the social perception of people based on creating two avatars, one with the same facial appearance as the users and another with the same facial expressions and gestures. The results show that participants did not identify with the appearance of their avatar, while they did recognise themselves in the avatars that made the same facial expressions and gestures as them. Therefore, this behavioural realism plays an important role in the design of avatars to implement the metaverse (Park *et al.*, 2021).

#### 3.4.1. Challenges of the metaverse in education

The principal challenge lies in moving from a sophisticated but independent virtual reality environment to an integrated network of 3D virtual worlds or metaverse. This challenge underlines the need to progress in understanding of four areas that have an impact on education (Dionisio *et al.*, 2013): 1. Realism (making users feel that they are immersed in an alternative dimension); 2. Ubiquity (establishing access to the system through digital devices and maintaining users' virtual identities within the system); 3. Interoperability (allowing the creation and movement of 3D objects outside the system); and 4. Scalability (enabling efficient use of the system with massive numbers of users connected at once). From a practical viewpoint, the first experiments that have approached the metaverse have centred on reading and listening comprehension and written expression in languages (Garrido-Íñigo & Rodríguez-Moreno, 2013).

The metaverse offers many educational possibilities relating to the acquisition of cultural knowledge (Zheng, 2020). Accordingly, one key concept in the development of the metaverse is culture, which refers to the background and experiences of the people who form part of this dimension (Han, 2015) and encompasses two related concepts: who we are and how we live (Wang, 2001). Castells (2005, p. 405) argues for the necessity of a culture in the knowledge society based on establishing certain norms. He observes that this culture forms part of a system of real virtuality in which reality itself (the existence of people) is submerged in a scenario of virtual images, where appearances are not only on the screen through which the experience is communicated, but also become the experience. In this sense, it is fundamental to construct a culture or set of norms and values as a basis for communicating, working and being in the metaverse, an



alternative reality in which the boundaries between the physical and the virtual are still vague and must be delineated with precision to protect users' identities. Accordingly, Smithson (2022) suggests the need for an ethical code to develop the culture of the metaverse, based on five aspects:

1. Transparency of knowledge and opinions between consumers and creators of products based in the metaverse will help improve its functioning.
2. A scale of values that favours coexistence and relations between users.
3. The principle of inclusion is fundamental. The metaverse must be accessible and easy to use for everyone.
4. The avatars (or alter egos) are real people, and so harassment or fraudulent behaviour will be punished with temporary suspension of users from this space.
5. Ethics are the cornerstone that results in the design of programs and learning experiences that guarantee the confidentiality of the consumers.

#### **4. CONCLUSIONS**

The Covid-19 pandemic resulted in teaching moving onto digital platforms, marking a turning point in the implementation of emerging technologies in the education of the future, where extended reality and the metaverse stand out for their relevance, interest and impact on the teaching–learning process. Therefore, the fundamental aim of this study was to establish and evaluate the scientific contributions of extended reality (virtual reality, augmented reality and mixed reality) to the field of education, as well as the challenges the metaverse poses in the education of the future.

Regarding the concept of the three types of realities that make up extended reality, VR combines visual and sound effects to make users believe that they are in an environment that exists in reality. The fundamental objective of this reality is to address immersion in a virtual setting without foregoing presence or the subjective reaction of the users. These two concepts – immersion and presence – have guided later studies on augmented reality, which offers the possibility of physical interaction with virtual objects in the real world. AR has been bolstered by smartphones and tablets, which have facilitated its development in education. Mixed reality has emerged in an attempt to increase the degree of immersion and presence, incorporating virtual and real elements through a continuum of reality and providing an important precursor to the development of the metaverse, a 3D virtual world, that requires the creation of an avatar to interact with other avatars in a virtual world.

Regarding its application in the educational sphere, VR has centred on the design of laboratories in STEM subjects for carrying out simulations of experiments without any risk. Use of AR has spread to the area of mathematics, in order to explain concepts, and geography, to explore geographical settings through

geolocation. The implementation of mixed reality has involved refining laboratory tests in the sciences through modifying and augmenting graphics, as well as teaching concepts about outer space in the field of astronomy. It has also involved a notable advance in the development of new methodological proposals, such as serious games.

With regards to the advantages and disadvantages of extended reality, virtual reality offers a greater sensation of immersion and presence than traditional methodologies, but the cost of the equipment needed to implement quality experiences in educational centres is high. Augmented reality favours students' motivation towards learning, even though teachers do not have the necessary training to implement it in educational practice. Mixed reality, for its part, promotes the development of diverse methodological strategies, even though advances in the fields of technology and pedagogy have followed parallel courses without interdisciplinary collaboration to progress in knowledge about the possibilities of MR in education.

There are four major challenges to develop extended reality in the educational sphere (Fernández, 2021; López-Rupérez, 2020; NEPT, 2017):

- The major investment centres need to make to implement VR and AR to enable the creation of new learning experiences in digital laboratories.
- Personalised education, which takes into account the starting point of each student so that the pace of learning and the focus of the teaching are organised in accordance with the students' individual needs.
- Integration of active methodologies and emerging technologies, which entails the development of methodologies such as flipped classroom in which students prepare the lesson plan before a class and spend class time delivering this content.
- The search for meaningful learning, that does not regard emerging technologies as an end in themselves but also as a tool in the service of teachers and students to improve the teaching-learning process.

These challenges affect the development of the metaverse, which is destined to be revolutionary in the fields of new technologies, communication and education. In this new reality, it is necessary to design an avatar, which represents the user and interacts with other avatars to communicate, work and collaborate, thus opening up many possibilities in e-learning and transcending temporal and geographical barriers. Three aspects will be important in future research:

1. Development of the metaverse could blur the boundaries between the real and virtual worlds. This suggests there is a need to design and develop an ethical code to acts as a guide to using the metaverse with greater safely. It is not a matter of this "alternative" reality supplanting reality itself. Instead it is perceived as a new continuum of the virtually improved reality, which opens new possibilities in the teaching-learning process.

2. This ethical code favours the development of a culture, that involves designing and implementing norms that acquire a meaning in the metaverse and become consolidated with experience. Two fundamental aspects of this ethical code are the principle of inclusivity and values that favour the development of relationships between users.
3. Protecting users' identities. Creating an avatar involves defining an alter ego, which combines a series of physical and/or personality features that define us as individuals in the metaverse and differentiate us from other avatars. This situation imposes a need to guarantee the confidentiality of personal data.

In conclusion, it can be asserted that the shift from extended reality to the metaverse in e-learning involves a different approach, insofar as immersion and presence comprise a means of improving the teaching–learning process, while in the metaverse they represent an end in themselves, in a virtually improved reality. Greater interdisciplinary collaboration between the fields of technology and research in education is needed to ensure that the implementation of the metaverse in e-learning results in improvements to teaching and learning.

## REFERENCES

- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (7), a007. <https://doi.org/10.21556/edutec.1997.7.570>
- Akçayır, M., & Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 20(1), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.002>
- Allcoat, D., Hatchard, T., Azmat, F., Stansfield, K., Watson, D., & von Mühlhnen, A. (2021). Education in the digital age: Learning experience in Virtual and Mixed Realities. *Journal of Educational Computing Research*, 59(5), 795-816. <https://doi.org/10.1177/0735633120985120>
- Arango-López, J., Cerón, C. C., Collazos, C.A., Gutiérrez, F. L., & Moreira, F. (2019). Creando: Tool for creating pervasive games to increase the learning motivation in higher education students. *Telematics and Informatics*, (38), 62-73. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.08.005>
- Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, (352), 77-97.
- Area, M. (2020). *Escuela Digital. Los materiales didácticos en la Red*. Graó.
- Area, M., & Adell, J. (2021). Tecnologías digitales y cambio educativo. Una aproximación crítica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 83-96. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>
- Arici, F., Yildirim, P., Caliklar, S., & Yilmaz, R. M. (2019). Research trends in the use of augmented reality in science education: Content and bibliometric mapping analysis. *Computers & Education*, 142(103647), 1-44. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103647>

- Azuma, R. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 6(4), 355-385. <https://doi.org/10.1162/pres.1997.6.4.355>
- Bailenson, J. N., & Yee, N. (2005). Digital chameleons: Automatic assimilation of nonverbal gestures in immersive virtual environments. *Psychological Science*, 16(10), 814-819. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01619.x>
- Ball, M. (14 de enero de 2020). *The Metaverse: what it is, where to find it, and who will build it*. <https://bit.ly/34U1SW5>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Boaler, J., Chen, L., Williams, C., & Cordero, M. (2016). Seeing as understanding: The importance of visual mathematics for our brain and learning. *Journal of Applied & Computational Mathematics*, 5(5), 1-6. <https://doi.org/10.4172/2168-9679.1000325>
- Boulton, C. A., Kent, C., & Williams, H. (2018). Virtual learning environment engagement and learning outcomes at a “bricks-and-mortar” university. *Computers & Education*, (126), 129-142. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.031>
- Brazuelo, F. (2015). Recursos móviles y realidad aumentada. En M. L. Cacheiro, C. Sánchez & J. M. González (Coords.), *Recursos tecnológicos en contextos educativos* (pp. 399-432). UNED.
- Briz-Ponce, L., Pereira, A., Carvalho, L., Juanes-Méndez, J. A., & García-Peñalvo, F. J. (2017). Learning with mobile technologies-Students' behaviour. *Computers in Human Behavior*, 72, 612-620. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.027>
- Cabero, J. (2013). La formación virtual en el nuevo entramado 2.0: el e-learning 2.0. En J. I. Aguaded & J. Cabero (Coords.), *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad* (pp. 23-52). Alianza.
- Cabero, J., Barroso, J., & Llorente M. C. (2015). Tecnología educativa: historia, concepto y bases conceptuales. En J. Cabero & J. Barroso (Coords.), *Nuevos retos en tecnología educativa* (pp. 19-39). Síntesis.
- Castells, M. (2005). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen 1*. Siglo XXI editores.
- Caudell, T. P., & Mizell, D. W. (1992). Augmented reality: an application of heads-up display technology to manual manufacturing processes. *Proceedings of the Twenty-Fifth Hawaii International Conference on System Sciences*, 2, 659-669. <https://doi.org/10.1109/HICSS.1992.183317>
- Chang, C. W., Lee, J. H., Wang, C. Y., & Chen, G. D. (2010). Improving the authentic learning experience by integrating robots into the mixed-reality environment. *Computers & Education*, 55(4), 1572-1578. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.06.023>

- Cheon, J., Lee, S., Crooks, S. M., & Song, J. (2012). An investigation of mobile learning readiness in higher education based on theory of planned behavior. *Computers & Education, 59*(3), 1054-1064. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.015>
- Choi, H., & Kim, S. (2017). A content service deployment plan for metaverse museum exhibitions-Centering on the combination of beacons and HMDs. *International Journal of Information Management, 37*(1), 1519-1527. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2016.04.017>
- Çoltekin, A., Griffin, A. L., Slingsby, A., Robinson, A. C., Christophe, S., Rautenbach, V., Chen, M., Pettit, C., & Klippel, A. (2020a). Geospatial information visualization and extended reality displays. En *Manual of Digital Earth* (pp. 229-277). Springer.
- Çoltekin, A., Lochhead, I., Madden, M., Christophe, S., Devaux, A., Pettit, C., Lock, O., Shukla, S., Herman, L., Stachon, Z., Kubíček, P., Snopkova, D., Bernardes, S., & Hedley, N. (2020b). Extended Reality in spatial sciences: A review of research challenges and future directions. *ISPRS International Journal of Geo-Information, 9*(7), 1-29. <https://doi.org/10.3390/ijgi9070439>
- Crompton, H., & Burke, D. (2018). The use of mobile learning in higher education: A systematic review. *Computers & Education, 123*, 53-64. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.04.007>
- Dall'Acqua, L., & Gironacci, I. M. (2019). *Political decision-making and security intelligence: Recent techniques and technological developments*. IGI Global.
- Davis, A., Khazanchi, D., Murphy, J., Zigurs, I., & Owens, D. (2009). Avatars, people, and virtual worlds: Foundations for research in metaverses. *Journal of the Association for Information Systems, 10*(2), 90-116. <https://doi.org/0.17705/1jais.00183>
- Demitriadou, E., Stavroulia, K. E., & Lanitis, A. (2020). Comparative evaluation of virtual and augmented reality for teaching mathematics in primary education. *Education and Information Technologies, 25*(1), 381-401. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09973-5>
- Dionisio, J. D., Burns, W. G., & Gilbert, R. (2013). 3D virtual worlds and the metaverse: Current status and future possibilities. *AMC Computing Surveys, 45*(3), 1-38. <https://doi.org/10.1145/2480741.2480751>
- Dörner, R., Göbel, S., Effelsberg, W., & Wiemeyer, J. (2016). *Serious games. Foundations, concepts and practice*. Springer.
- Duncan, I., Miller, A., & Jiang, S. (2012). A taxonomy of virtual worlds usage in education. *British Journal of Educational Technology, 43*(6), 949-964. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01263.x>
- Eschen, H., Kötter, T., Rodeck, R., Harnisch, M., & Schüppstuhl, T. (2018). Augmented and Virtual Reality for inspection and maintenance processes in the aviation industry. *Procedia Manufacturing, 19*, 156-163. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2018.01.022>

- Fernández, J. A. (20 de noviembre de 2021). Cinco asignaturas que debe aprobar la universidad que viene. *El País*. <https://bit.ly/3Kli1En>
- Fernández Cruz, F. J., Fernández Díaz, M. J., & Rodríguez Mantilla, J. M. (2018). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos madrileños. *Educación XX1*, 21(2), 395-416. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17907>
- Fombona, J., & Vázquez-Cano, E. (2017). Posibilidades de utilización de la Geolocalización y realidad aumentada en el ámbito educativo. *Educación XX1*, 20(2), 319-342. <https://doi.org/10.5944/educXX1.19046>
- Frank, J. A., & Kapila, V. (2017). Mixed-reality learning environments: Integrating mobile interfaces with laboratory test-beds. *Computers & Education*, 110(4), 88-104. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.02.009>
- Gandolfi, E., Kosko, K. W., & Ferdig, R. E. (2020). Situating presence within extended reality for teacher training: Validation of the extended Reality Presence Scale (XRPS) in preservice teacher use of immersive 360 video. *British Journal of Educational Technology*, 52(2), 824-841. <https://doi.org/10.1111/bjjet.13058>
- Garzón, J., & Acevedo, J. (2019). Meta-analysis of the impact of Augmented Reality on students' learning gains. *Educational Research Review*, 27(1), 244-260. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.04.001>
- Garzón, J., Pavón, J., & Baldiris, S. (2019). Systematic review and meta-analysis of augmented reality in educational settings. *Virtual Reality*, 23(1), 447-459. <https://doi.org/10.1007/s10055-019-00379-9>
- Garrido-Íñigo, P., & Rodríguez-Moreno, F. (2013). The reality of virtual worlds: pros and cons of their application to foreign language teaching. *Interactive Learning Environments*, 23(4), 1-18. <https://doi.org/10.1080/10494820.2013.788034>
- Gómez-García, M., & Palomo, R. (2016). Realidad aumentada y recursos móviles. En J. Sánchez, J. Ruiz, & M. Gómez García (Coords.), *Tecnologías de la Comunicación y la Información aplicadas a la educación* (pp. 131-149). Síntesis.
- Gómez-García, M., Palomo, R., Guillén, F. D., & Pérez, R. (2020). Aprendizaje con móviles. realidad virtual, aumentada y mixta. En E. Sánchez, E. Colomo & J. Ruiz (Coords.), *Tecnologías de la Información y la Comunicación en Contextos Educativos* (pp. 141-152). Síntesis.
- Gonzalo, M. (26 de octubre de 2021). *Metaverso, ¿para cuándo? O cómo reconocerlo cuando llegue*. <https://bit.ly/3Gesijl>
- Han, H. C. (2015). Teaching visual learning through virtual world experiences: Why do we need a virtual world for art education? *Art Education*, 68(6), 22-27. <https://doi.org/10.1080/00043125.2015.11519344>
- Ibáñez, M. B., & Delgado-Kloos, C. (2018). Augmented reality for STEM learning: A systematic review. *Computers & Education*, 123, 109-123. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.002>

- Jensen, L., & Konradsen, F. (2017). A review of the use of virtual reality head-mounted displays in education and training. *Education and Information Technologies*, 23(4), 1515-1529. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9676-0>
- Johnson-Glenberg, M. C., Birchfield, D. A., Tolentino, L., & Koziupa, T. (2014). Collaborative embodied learning in mixed reality motion-capture environments: Two science studies. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 86-104. <https://doi.org/10.1037/a0034008>
- Ke, F., Lee, S., & Xu, X. (2016). Teaching training in a mixed-reality integrated learning environment. *Computers in Human Behavior*, 62, 212-220. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.094>
- Krokos, E., Plaisant, C., & Varshney, A. (2019). Virtual memory palaces: immersion aids recall. *Virtual Reality*, (23), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10055-018-0346-3>
- Kurilovas, E. (2016). Evaluation of quality and personalization of VR/AR/MR learning systems. *Behaviour and Information Technology*, 35(11), 998-1007. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2016.1212929>
- Lee, K. (2012). Augmented reality in education and training. *TechTrends*, 56(2), 13-21. <https://doi.org/10.1007/s11528-012-0559-3>
- Lee, H., Parsons, D., Kwon, G., Kim, J., Petrova, K., JEong, W., & Ryu, H. (2016). Cooperation begins: Encouraging critical thinking skills through cooperative reciprocity using a mobile learning game. *Computers & Education*, 97, 97-115. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.006>
- Leonard, S. N., & Fitzgerald, R. N. (2018). Holographic learning: A Mixed Reality trial of Microsoft HoloLens in an Australian Secondary School. *Research in Learning Technology*, 26, 1-12. <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2160>
- Lindgren, R., & Johnson-Glenberg, M. (2013). Emboldened by embodiment: Six precepts for research on embodied learning and mixed reality. *Educational Researcher*, 42(8), 445-452. <https://doi.org/10.3102/13189X13511661>
- Lindgren, R., Tscholl, M., Wang, S., & Johnson, E. (2016). Enhancing learning and engagement through embodied interaction within a mixed reality simulation. *Computers & Education*, 95(1), 174-187. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.1.1>
- López-Rupérez, F. (2020). *El currículo y la educación en el siglo XXI. La preparación del futuro y el enfoque por competencias*. Narcea.
- Maas, M. J., & Hughes, J. M. (2020). Virtual, augmented and mixed reality in K-12 education: a review of the literature. *Technology, Pedagogy and Education*, 29(2), 231-249. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1737210>
- Makransky, G., Terkildsen, T. S., & Mayer, R. E. (2017). Adding immersive virtual reality to a science lab simulation causes more presence but less learning. *Learning & Instruction*, 60, 225-236. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.12.007>



- Martín-Ramallal, P., & Merchán-Murillo, A. (2019). Realidad virtual. Metaversos como herramienta para la teleformación. En P. Casas-Moreno, G. Paramio-Pérez & V. B. Gómez Pablos (Eds.), *Realidades educativas en la esfera digital: Sistemas, modelos y paradigmas de aprendizaje* (pp. 15-38). Egregius Ediciones.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2008). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson.
- Meirieu, Ph. (2022). El futuro de la Pedagogía. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 69-81. <https://doi.org/10.14201/teri.27128>
- Milgram, P., & Kishino, A. (1994). Taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE Transactions on Information and Systems*, 12(12), 1321-1329.
- Muñoz-Cristóbal, J. A., Gallego-Lema, V., Arribas-Cubero, H. F., Martínez-Monés, A., & Asensio-Pérez, J. I. (2017). Using virtual learning environments in bricolage mode for orchestrating learning situations across physical and virtual spaces. *Computers & Education*, 109, 233-252. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.004>
- NEPT. (2017). *Reimagining the role of technology in education*. U.S. Department of Education. <https://tech.ed.gov>.
- Ott, M., & Freina, L. (23 de abril de 2015). *A literature review on immersive virtual reality in education: state of the art and perspectives* [Presentación de paper]. Conference: eLearning and Software for Education, Bucarest, Rumanía. <https://bit.ly/3DdqFT>
- Park, S., Kim, S. P., & Whang, M. (2021). Individual's social perception of virtual avatars embodied with their habitual facial expressions and facial appearance. *Sensors*, 21 (5986), 1-18. <https://doi.org/10.3390/s21175986>
- Pellas, N., Fotaris, P., Kazanidis, I., & Wells, D. (2018). Augmenting the learning experience in primary and secondary school education: a systematic review of recent trends in augmented reality game-based learning. *Virtual Reality*, 23(4), 329-346. <https://doi.org/10.1007/s10055-018-0347-2>
- Pellas, N., Kazanidis, I., & Palaigeorgiou, G. (2019). A systematic literature review of mixed reality environments in K-12 education. *Education and Information Technologies*, 25, 2481-2520. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10076-4>
- Pelletier, K., Brown, M., Brooks, C., McCormack, M., Reeves, J., Arbino, N., Bozkurt, A., Crawfords, S., Czerniewicz, L., Gibson, R., Linder, K., Mason, J., & Mondelli, V. (2021). *EDUCAUSE Horizon Report. Teaching and Learning Edition*. Educause.
- Ponto, K., Kuester, F., Nideffer, R., & Penny, S. (2006). Virtual bounds: A teleoperated mixed reality. *Virtual Reality*, 10(1), 41-47. <https://doi.org/10.1007/s10055-006-0030-x>
- Potkonjak V., Gardner M., Callaghan V., Mattila P., Guetl C., Petrović V. M., & Jovanović K. (2016). Virtual Laboratories for Education in Science, Technology, and Engineering. *Computers & Education*, 95, 309-327. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.002>
- Prendes, M. P., & Cerdán, F. (2021). Tecnologías avanzadas para afrontar el reto de la innovación educativa. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 35-53. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28415>



- Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgemann, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education, 147*, 1-33. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>
- Ribeiro, R. (15 de noviembre de 2021). Metaverse and the educational potential: Is it so far away? *Cambridge University Press*. <https://bit.ly/34PDBR0>
- Rodríguez, P. (2021). *Metaverso: hay otros mundos, pero están en éste*. Fundación Telefónica. <https://bit.ly/3qEHvVe>
- Rogers, S. (2019). *Virtual reality: The learning aid of the 21st century*. Forbes
- Schroeder, R. (1996). *Possible Worlds: The Social Dynamic of Virtual Reality Technologies*. Westview Press.
- Siyaev, A., & Jo, G. S. (2021). Towards aircraft maintenance metaverse using speech interactions with virtual objects in Mixed Reality. *Sensors, 21*(6), 1-21. <https://doi.org/10.3390/s21062066>
- Slater, M. (2003). A note on presence terminology. *Presence Connect, 3*(3), 1-5.
- Smithson, A. (5 de enero de 2022). *The Metaverse Manifesto*. <https://bit.ly/3tdHfyu>
- Sollervall, H. (2012). Collaborative mathematical inquiry with augmented reality. *Research & Practice in Technology Enhanced Learning, 7*(3), 153-173.
- Stephenson, N. (1992). *Snow Crash*. Bantam Books.
- Suh, A., & Prophet, J. (2018). The state of immersive technology research: A literature analysis. *Computers in Human Behavior, 86*, 77-90. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.019>
- Tamura, H., Yamamoto, H., & Katayama, A. (2001). Mixed reality: Future dreams seen at the border between real and virtual worlds. *Computer Graphics and Applications, 21*(6), 64-70. <https://doi.org/10.1109/38.963462>
- Tang, Y. M., Au, K. M., Lau, H. C., Ho, G. T., & Wu, C. H. (2020). Evaluating the effectiveness of learning design with mixed reality (MR) in higher education. *Virtual Reality, 24*(4), 797-807. <https://doi.org/10.1007/s10055-020-00427-9>
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. Lancaster University, The Higher Education Academy.
- Tscholl, M., & Lindgren, R. (2016). Designing for learning conversations: How parents support children's science learning within an immersive simulation. *Science Education, 100*(5), 877-902. <https://doi.org/10.1002/sc.21228>
- Wang, J. (2001). *Handshakes in cyberspace: Bringing the cultural differences through effective intercultural communication and collaboration*. National Convention of the Association for Educational Communications and Technology, 513-519.
- Weng, C., Rathinasabapathi, A., Weng, A., & Zagita, C. (2018). Mixed Reality in science education as a learning support: A revitalized science book. *Journal of Educational Computing Research, 57*(3), 777-807. <https://doi.org/10.1177/0735633118757017>

- Yuen, S. C., & Yuen, P. K. (2008). *Mobile learning*. In L. A. Tomei (Ed.), *Encyclopedia of information technology curriculum integration*. Idea Group.
- Yusoff, R. C. M., Ibrahim, R., Zaman, H. B., & Ahmad, A. (2011). Evaluation of user acceptance of mixed reality technology. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(8), 1369-1387. <https://doi.org/10.14742/ajet.899>
- Zhan, T., Yin, K., Xiong, J., He, Z., & Wu, S.T. (2020). Augmented reality and virtual reality displays: perspectives and challenges. *IScience*, 23(8), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.isci.2020.101397>
- Zheng, R.Z. (2020). *Cognitive and affective perspectives on immersive technology in education*. IGI Global.

# **LAS CIUDADES EDUCADORAS ANTE LA SEGREGACIÓN ESCOLAR: CAMINANDO HACIA EL DESARROLLO SOSTENIBLE<sup>1</sup>**

## *Educating Cities Faced with School Segregation: Walking Towards Sustainable Development*

Pedro Moisés ARAMENDI JÁUREGUI, Itziar REKALDE-RODRÍGUEZ, Esther CRUZ IGLESIAS

*Universidad del País Vasco UPV/EHU*

*pello.aramendi@ehu.es; itziar.rekalde@ehu.es; esther.cruz@ehu.es*

*<https://orcid.org/0000-0003-0869-9357>; <https://orcid.org/0000-0002-9297-6734>;*

*<https://orcid.org/0000-0001-6093-9309>*

Fecha de recepción: 11/10/2021

Fecha de aceptación: 11/01/2022

Fecha de publicación en línea: 01/03/2022

**Cómo citar este artículo:** Aramendi Jáuregui, P. M., Rekalde-Rodríguez, I., y Cruz Iglesias, E. (2022). Las ciudades educadoras ante la segregación escolar: caminando hacia el desarrollo sostenible. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 209-235. <https://doi.org/10.14201/teri.27384>

### RESUMEN

El quehacer fundamental de las Administraciones y de la clase política en general, es mejorar la calidad de vida de la ciudadanía. En lo que se refiere al Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4, las administraciones deben garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje

1. Esta investigación ha sido financiada por el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz y autorizada por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea en el marco del programa sobre el Estudio de la Segregación Escolar en Vitoria-Gasteiz (Referencias: 2018.0123 y 2019.0092).

a lo largo de toda la vida para todos y todas. Uno de los problemas que más incidencia tiene en la igualdad de oportunidades y en el bienestar de los ciudadanos y ciudadanas es la segregación escolar. Este artículo pretende describir el fenómeno de la segregación escolar en 21 ciudades educadoras del Estado español desde la perspectiva de los técnicos y las técnicas municipales, aportando propuestas para abordarlo de manera sostenible. El enfoque utilizado es descriptivo-interpretativo y los instrumentos que se han utilizado para recabar información han sido un cuestionario inicial *online* y los documentos escritos (actas) que corroboran los contenidos abordados en el *World Café*. En cuanto al procedimiento analítico ha consistido en ordenar y dar sentido a la información a través de un análisis categorial. Los resultados apuntan a que las razones explicitadas por los técnicos y las técnicas sobre la segregación escolar están estrechamente relacionadas con factores socioeconómicos, socioculturales y de vivienda (plan urbanístico, residencia familiar, renta y nivel cultural de las familias, proximidad del centro), aspectos étnico-culturales (origen nacional, la tendencia a agruparse por afinidad comunitaria) y la política educativa (trato a las diferentes redes educativas, mapa escolar, funcionamiento de los centros educativos, atención a la diversidad, equidad del sistema educativo...). El abordaje sostenible de este problema exige desarrollar políticas transversales, lograr un alto nivel de coordinación entre las diversas Administraciones (estatal, autonómica y local) y, apelar a la responsabilidad e implicación de la clase política.

*Palabras clave:* ciudades educadoras; segregación escolar; desarrollo sostenible; exclusión social; igualdad de oportunidades.

#### ABSTRACT

The basic task of the administrations and the political class in general is to improve the quality of life of citizens. With regard to Sustainable Development Goal (SDG) 4, administrations must ensure inclusive, equitable and quality education and promote lifelong learning opportunities for all. One of the problems, that most affects to equal opportunities and the well-being of citizens, is school segregation. This article aims to describe the causes and effects of school segregation in the 21 educational cities of Spain from the perspective of municipal technicians and techniques that have participated in this study, offering proposals that redefine the problem in order to tackle it in a sustainable way. The approach used is descriptive-interpretative and the instruments deployed were an initial online questionnaire and written records derived from the implementation of the *World Café*. The analytical procedure consisted of ordering and making sense of the information through a categorial analysis.. The results addressed that the causes explaining school segregation, defined by the technicians, are closely related to socio-economic, socio-cultural and housing factors (urban planning, family residence, income, family cultural level, proximity of the school), ethnic-cultural aspects (national origin, the tendency to group together due to community affinity) and education policy (treatment of the different educational networks, distribution of schools, functioning of schools, addressing diversity, equality of the education system, etc.). The sustainable approach to this problem requires the development of transversal policies, a high level of coordination

between the various administrations (state, regional and local) and the responsibility and involvement of the political class.

*Keywords:* educating cities; school segregation; sustainable development; social exclusion; equal opportunities.

## 1. INTRODUCCIÓN

La ciudad educadora e inclusiva es aquella en la que cualquier persona puede llevar a cabo un proyecto vital independiente, participando plenamente en la vida política, social y económica con igualdad de oportunidades en relación con el resto de los ciudadanos y las ciudadanas (Ainscow, 2004). El movimiento de ciudades educadoras se inicia en el año 1990, con motivo del Congreso Internacional de Ciudades Educadoras celebrado en Barcelona, donde un grupo de municipios representados por sus gobiernos locales se planteó el objetivo de trabajar conjuntamente en proyectos relacionados con la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía. Como nos recuerda Kearns (2015) tanto la corriente de ciudades educadoras como la de ciudades del aprendizaje parten del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida.

En concreto la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) se formalizó en 1994, como estructura permanente de colaboración entre los gobiernos locales, y se comprometió con el desarrollo de la Carta de Ciudades Educadoras (2004). Esta carta se fundamenta en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948); el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); la Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989); la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) y la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001). En el principio 16 de dicha Carta se afirma que los municipios deberán detectar los mecanismos de marginación y desarrollar políticas adecuadas para atender a la ciudadanía, en especial a las personas recién llegadas (inmigrantes o refugiadas) (AICE, 2004). En este sentido, a nivel estatal existe un acuerdo generalizado de que las políticas inclusivas desarrolladas por los municipios son de gran ayuda para afrontar los problemas relacionados con la segregación educativa y social (Bonaf, 2018; Martínez y Ferrer, 2018; Murillo y Martínez-Garrido, 2019).

Además, a raíz de la aprobación mundial de la Agenda 2030 y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la AICE ha adoptado los ODS como marco de trabajo con los gobiernos locales, especialmente en lo que se refiere al ODS número 4 dedicado a la educación: "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos" (ONU, 2015). De hecho, cabe destacar que la fusión que se crea entre los conceptos de ciudad educadora y desarrollo sostenible en la educación se materializa en la realización de proyectos que tengan como objetivo promover el empoderamiento y la sostenibilidad de las comunidades (Dos Santos Figueiredo *et al.*, 2021).

La Ciudad Educadora es, por tanto, un proyecto político y social que tiene como propósito central la mejora de las condiciones de vida de la ciudadanía (Aldana y Rodríguez, 2018). El ciudadano y la ciudadana tienen derecho a una historia de vida, a un proyecto personal y colectivo digno (Apple, 2015), y para lograrlo la ciudad pensada en perspectiva educadora es un pilar fundamental (Carbonell, 2016).

Uno de los problemas que más incidencia tiene en la igualdad de oportunidades y en la inserción social de los ciudadanos y ciudadanas es la segregación escolar. Según Murillo (2016) se producen situaciones de segregación escolar cuando los y las estudiantes de nivel socioeconómico bajo asisten a instituciones escolares con menos recursos, cuando el alumnado inmigrante extranjero se concentra en centros determinados, o cuando se admite a los y las estudiantes en los centros educativos en función de su rendimiento académico previo. En cualquier caso, la relación entre la elección de centro y la segregación escolar se ha convertido en un fenómeno que acapara la atención de las corporaciones locales en general y de las ciudades educadoras en particular (Cote, 2018; Owens, 2018). Como ponen de manifiesto diferentes autores y autoras, las causas que provocan la segregación escolar y las implicaciones que acarrea en ámbitos diferentes de la vida cotidiana, merecen de estudios exhaustivos y rigurosos para abordarlos con sentido y perspectiva ecológica y sostenible (Ortíz, 2014; Pallarés *et al.*, 2017).

## 2. LA SEGREGACIÓN ESCOLAR Y SUS EFECTOS EN LA SOCIEDAD

El problema de la segregación no sólo afecta al alumnado y sus familias, sino también a la eficacia del sistema educativo en general (Rubia, 2013). Las graves consecuencias se reflejan, por un lado, en una organización escolar ineficiente, con una elevada proporción de alumnado que repite curso o abandona el sistema y, consecuentemente, con un incremento del número de jóvenes sin cualificar y en riesgo de exclusión. Por otro lado, en un descenso a medio plazo de la calidad de vida de la ciudadanía y en la reducción de la cohesión social (Sindic de Greuges, 2016).

El concepto de segregación escolar es el resultado de las desviaciones que se dan entre la composición de las escuelas y el entorno en el que se encuentran ubicadas (Murillo y Martínez-Garrido, 2019). Es un problema poco visible, sibilino, que se ha ido agravando en los últimos años y que, en la actualidad, constituye una prioridad en la política educativa española. De hecho, el Estado español es el sexto país europeo con mayor segregación en su sistema educativo, sufriendo un aumento del 13,4% en la última década (Martínez y Ferrer, 2018). Además de los desequilibrios sociales y la falta de equidad educativa que este problema genera, Murillo, Martínez-Garrido y Belavi (2017) analizan las implicaciones que tienen la segregación escolar en el fomento de la interculturalidad y las interacciones sociales. La segregación escolar provoca que el alumnado inmigrante se concentre en unas escuelas determinadas, generando guetos y negando la posibilidad de que el centro sea un espacio de encuentro e interrelación entre culturas (Bellei, 2013; Donato y Hanson, 2019; Rosiek, 2019).

Los procesos de discriminación producidos en el interior de los centros educativos (segregación interna) también son preocupantes (Macartney y Singleton, 2017) porque como afirma Pàmies (2013), algunos grupos de estudiantes, generalmente de rendimiento académico bajo, tienen acceso a currículos y experiencias educativas precarias. Compartir la misma escuela no supone para los y las estudiantes tener acceso a experiencias curriculares, expectativas académicas y relaciones sociales similares (Sleeter, 2018). Al margen de la incidencia de la procedencia familiar, las características agregadas del alumnado tienen un efecto adicional sobre el rendimiento académico individual, llamado efecto composición (Alegre, 2008; Benito y González, 2013).

En relación con los factores vinculados con la segregación escolar, Rossetti (2014) identifica algunas causas que la originan: las tendencias demográficas y la segregación residencial, la elección de centro por parte de las familias (motivada por factores étnicos y sociales) y, finalmente, la selección del estudiantado por parte de los colegios. Además de estas causas, la segregación escolar se hace evidente en la selección institucional del alumnado entre itinerarios académicos y profesionales. En los sistemas donde la selección se hace a edades más tempranas, la desigualdad entre los itinerarios aumenta y la segregación escolar es mayor, puesto que las y los estudiantes viven experiencias escolares diferentes durante más tiempo (Valiente, 2008). A todo esto, hay que añadir que, ciertas normas de admisión del alumnado en los centros educativos (tales como desempeño escolar, creencias o religión) también se asocian con los antecedentes sociales o étnicos del propio alumnado (Billingham, 2019). Y por si fuera poco, la privatización de la educación además promueve más desequilibrios sociales y mayor segregación escolar (Bonal, 2018; Bonal y Verger, 2016). Es por todo ello que, cada vez más estudios cuestionan decididamente los principios actuales de la selección de centro en el sistema educativo español, ya que agrava aún más el problema de la segregación en la población estudiantil (Hernández y Raczynski, 2015). Las ciudades educadoras reivindican el protagonismo de los municipios como contextos de actuación para prevenir e intervenir en los procesos de exclusión educativa y social (Jimenez, 2017), dado que las políticas públicas deben afrontar las causas que obstaculizan la inclusión social y la igualdad de oportunidades de la ciudadanía, especialmente, de las personas pertenecientes a los colectivos más vulnerables (Erickson y Highsmith, 2018).

El objetivo general de esta investigación reside en identificar y describir los elementos que inciden en el fenómeno de la segregación escolar en 21 ciudades educadoras del Estado español, desde la perspectiva de los técnicos y las técnicas municipales, aportando, a la vez, propuestas de mejora basadas en la sostenibilidad. Los objetivos específicos que persigue este estudio son:

- Conocer la disponibilidad de datos e informaciones que poseen estas ciudades para conocer e intervenir sobre el fenómeno de la segregación escolar.
- Identificar las causas relacionadas con el fenómeno de la segregación escolar desde el punto de vista de los técnicos y las técnicas de las ciudades educadoras participantes en el estudio.

- Describir los efectos de la segregación escolar en la vida cotidiana de las ciudades participantes.
- Dar a conocer las intervenciones que desarrollan las ciudades educadoras a la hora de paliar los efectos de la segregación escolar.

### 3. MÉTODO

En coherencia con el marco teórico y los objetivos del estudio, se ha optado por un enfoque descriptivo-interpretativo. Este enfoque se considera idóneo para analizar las opiniones de las personas investigadas, de tal manera que quienes investigan comprendan adecuadamente sus puntos de vista (Janesick, 2000). El estudio se ha articulado de manera cualitativa (Taylor y Bogdan, 1994) al objeto de comprender y profundizar en las opiniones y valoraciones realizadas por los y las participantes en torno a la segregación escolar en las ciudades educadoras y, posteriormente, realizar propuestas que ayuden a paliar este complejo problema (Grundy, 1991; Flick, 2011).

#### 3.1. *Participantes*

Las personas colaboradoras han sido 21 técnicos y técnicas municipales (representantes de cada municipio) que han participado de manera voluntaria en este estudio. En la Figura 1 se recogen, por orden alfabético, las 21 ciudades educadoras que han participado incluyendo, la comunidad autónoma a la que pertenecen y el tipo de localidad (ciudad pequeña, mediana, mediana integrada en área metropolitana, y grande) (Jordá, 2020).

Como puede apreciarse en la Figura 1 la Comunidad Autónoma con más personal técnico que ha participado en el estudio ha sido Cataluña, seguido del País Vasco y Madrid.

Como se aprecia en la Figura 2 el 48 % de la muestra pertenece a ciudades medianas integradas en áreas metropolitanas. Son los municipios que se encuentran inmersos en el área metropolitana de una gran ciudad. Estas ciudades, si bien a veces pueden tener una dimensión importante adolecen de muchos servicios porque éstos son proporcionados por la gran ciudad a cuya área metropolitana pertenecen. Es decir, que sus habitantes desarrollan buena parte de sus actividades diarias en la capital del área metropolitana. Como señala Jordá (2020) son ciudades que, por un lado, pueden beneficiarse de la capacidad de atracción de la capital a la que se encuentran adosadas, mientras que por el otro, sufren la tendencia a que sea la capital quien absorba los servicios de educación, sanidad, cultura, justicia, tecnología... y, mientras se expulsa activos menos interesantes (vertederos de residuos, plantas depuradoras de aguas,...) a su extrarradio. El 38 % de la muestra pertenece a ciudades intermedias, alejadas de una gran ciudad pero que son el centro de referencia para un amplio territorio (ciudades pequeñas, pueblos y zonas rurales) al que proporcionan todo tipo de servicios



FIGURA 1  
CIUDADES EDUCADORAS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

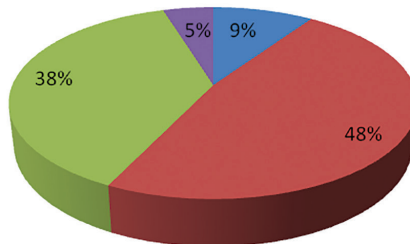
- C1. Alcoi (Comunidad Valenciana) 57.646 habitantes, ciudad intermedia
- C2. Barakaldo (País Vasco) 100.435 habitantes, mediana integrada en área metropolitana
- C3. Barcelona (Cataluña) 1,7 millones de habitantes, grande
- C4. Bilbao (País Vasco) 346.843 habitantes, ciudad mediana
- C5. Ciudad Real (Castilla La Mancha) 75.835 habitantes, ciudad mediana
- C6. Girona (Cataluña) 99.494 habitantes, ciudad mediana
- C7. Getafe (Comunidad de Madrid) 183.374 habitantes, mediana integrada en área metropolitana
- C8. Lleida (Cataluña) 138.956 habitantes, ciudad mediana
- C9. Mataró (Cataluña) 129.680 habitantes, mediana integrada en área metropolitana
- C10. Sant Boi (Cataluña) 83.996 habitantes, mediana integrada en área metropolitana
- C11. Terrassa (Cataluña) 217.756 habitantes, mediana integrada en área metropolitana
- C12. Móstoles (Comunidad de Madrid) 206.589 habitantes, mediana integrada en área metropolitana
- C13. Rivas Vaciamadrid (Comunidad de Madrid) 88.150 habitantes, mediana integrada en área metropolitana
- C14. Sabadell (Cataluña) 208.438 habitantes, mediana integrada en área metropolitana
- C15. Valencia (Comunidad Valenciana) 794.518 habitantes, ciudad intermedia
- C16. Sant Feliu de Llobregat (Cataluña) 44.860 habitantes, ciudad pequeña
- C17. Tarragona (Cataluña) 134.515 habitantes, ciudad mediana
- C18. Ibi (Comunidad Valenciana) 23.489 habitantes, ciudad pequeña
- C19. Granollers (Cataluña) 60.655 habitantes, mediana integrada en área metropolitana
- C20. Prat de Llobregat (Cataluña) 62.637 habitantes, mediana integrada en área metropolitana
- C21. Vitoria-Gasteiz (País Vasco) 255.042 habitantes, ciudad mediana

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 2  
TIPOS DE CIUDADES QUE HAN PARTICIPADO EN EL ESTUDIO

### Tipos de ciudades del estudio

■ Pequeña ■ Mediana integrada en área metropolitana ■ Intermedia ■ Grande



Fuente: Elaboración propia

(educación superior, sanidad, ocio, comercio, empleo...). El 9 % de la muestra pertenece a ciudades pequeñas que en muchos casos no disponen de los recursos y servicios de las grandes ciudades y, por último, el 5 % pertenece a ciudades grandes que tienen aproximadamente 1 millón de habitantes.

### 3.2. Instrumentos

Se han utilizado principalmente dos instrumentos para la recogida de información; por un lado, un cuestionario inicial y, por otro, las actas escritas que provienen del despliegue de la utilización de la técnica participativa conocida como *World Café*. Ambos instrumentos se han llevado a cabo con las y los 21 representantes municipales de las ciudades educadoras participantes en el estudio.

Respecto al cuestionario se ha utilizado para obtener información de manera ágil y rápida (Casas *et al.*, 2003). En este caso para conocer la tendencia en la opinión de las y los técnicos de las ciudades educadoras respecto a la segregación escolar, y no con el propósito de cuantificar sus respuestas ni establecer relaciones causales. Este instrumento está compuesto por 6 preguntas complejas que son: 1) ¿Cuáles son las causas y los efectos de la segregación escolar?; 2) En una ciudad educadora ¿Desde qué valores se ha de abordar la intervención ante la segregación escolar?; 3) ¿Cuál es el ámbito competencial de tu municipio ante la segregación escolar?; 4) Según tu opinión ¿Qué objetivos debe perseguir la intervención de una ciudad educadora ante la segregación escolar?; 5) ¿Qué medidas pueden desarrollar los municipios para paliar los efectos negativos de la segregación escolar?, y 6) Según tu opinión ¿Desde qué perspectiva se debe intervenir (intervención comunitaria, intervención específica con el centro escolar...)? En cada una de estas preguntas la persona participante escribía su opinión al respecto, recogiendo, por tanto, enunciados basados en las voces y convicciones de los y las participantes.

Los cuestionarios se enviaron y contestaron *online*.

En cuanto a las actas generadas en la dinámica participativa del *World Café*, se ha llevado a cabo un análisis documental (Bisquerra, 2012), de tal manera que se ha sistematizado y organizado para ofrecer diferentes enfoques sobre el tema objeto de estudio (Rodríguez *et al.*, 1999).

En cuanto a la técnica participativa de la que proviene la información, señalar que se llevó a cabo una reunión conjunta entre todas las y los técnicos municipales, por un lado, y los miembros del equipo de investigación por otro, en la que se presentaron las tendencias en las respuestas obtenidas a través del cuestionario y se subrayaron los aspectos que todavía necesitaban de un mayor contenido para ofrecer una descripción completa y ajustada de la situación. Para ello se puso en marcha el *World Café* con el propósito de impulsar la inteligencia colectiva de todas las personas participantes. Esta técnica consiste en un proceso organizacional de trabajo en equipo basado en el diálogo y el aprendizaje cooperativo de forma que las respuestas se van construyendo entre todos los participantes. Permite que un grupo de personas reflexione sobre preguntas

importantes para generar acuerdos e itinerarios de actuación innovadores (Brown y Isaacs, 2006). Se organizaron 3 mesas de trabajo y en cada una de ellas se plantearon los temas que necesitaban de una mayor indagación, a saber: Mesa 1, causas de la segregación escolar; Mesa 2, efectos de este fenómeno, y Mesa 3, intervenciones de los municipios participantes. Las y los técnicos municipales se dividieron en los 3 grupos, cada uno de los cuáles conversó durante 30 minutos el tema correspondiente a su mesa. En cada grupo, una persona del equipo de investigación actuó de moderador/a y otro de secretario/a. Al finalizar el tiempo, cada subgrupo rotó de posición hasta que los subgrupos participaron en todas las mesas. Cada secretario/a tomó acta de los comentarios que se compartieron durante la sesión de trabajo que son las que han sido objeto de análisis.

### 3.3. *Diseño de la investigación*

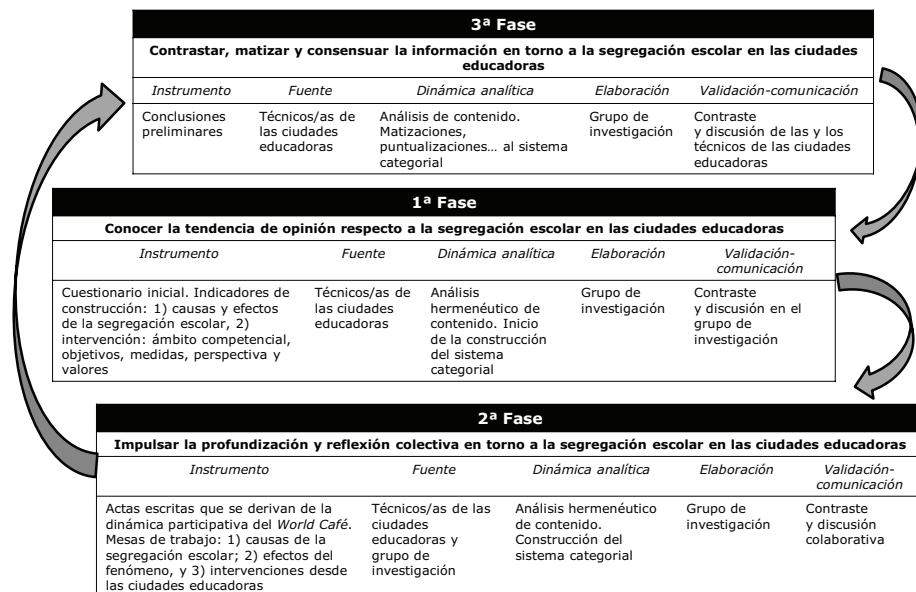
El diseño de la investigación ha consistido en la descripción detallada del trabajo de campo realizado. El itinerario, que a continuación se recoge (Figura 3), se ha ido construyendo y reconstruyendo a medida que avanzaba la investigación a partir de una guía previa, que representaba una planificación provisional del trabajo. Subrayemos el carácter provisional y el sentido cíclico y en espiral de las fases en las que se ha intentado desarrollar el estudio. Dicho itinerario recoge las fases diferenciadas, los instrumentos de investigación, la fuente utilizada, la dinámica analítica, la persona responsable de la elaboración y el proceso de validación y comunicación de los resultados.

Tal y como se refleja en la Figura 3 el equipo de investigación elaboró las conclusiones preliminares que fueron enviadas a las y los técnicos representantes de las ciudades educadoras para que las contrastaran, matizaran, y añadieran aquello que consideraran oportuno antes de construir el documento final consensuado.

### 3.4. *Procedimiento analítico*

El procedimiento analítico se ha desarrollado de forma concomitante al trabajo de campo (Goetz y Lecompte, 1988). En éste el análisis de la información obtenida ha representado un proceso, básicamente inductivo, dinámico y sistemático que ha requerido identificar, seleccionar, categorizar, comparar e interpretar el mensaje de la información obtenida a través del cuestionario, las actas del *World Café* y el contraste y matización del documento final consensuado facilitado por las y los técnicos municipales de las ciudades educadoras participantes (Coffey y Atkinson, 2003). En todo este proceso la comprensión del fenómeno de la segregación escolar en las ciudades educadoras ha interactuado constantemente (Lukas y Santiago, 2016; Taylor y Bogdan, 1994). Las categorías resultantes han sido las que se recogen en la Tabla 1, y recogen la opinión de los técnicos y las técnicas municipales sobre cada una de las categorías.

FIGURA 3  
 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN



Fuente: Elaboración propia

TABLA 1  
 SISTEMA CATEGORIAL

<b>Sistema categorial</b>	
Categoría	Subcategoría
Causas de la segregación escolar en la vida de las ciudades	De tipo social
Efectos de la segregación escolar en la vida de las ciudades	De tipo familiar
Disponibilidad de información para abordar la segregación escolar	De tipo educativo
Intervenciones de ciudades educadoras ante la segregación escolar	Ámbito educativo
	Ámbito familiar
	Ámbito cultural

Fuente: Elaboración propia

### 3.5. Cuestiones éticas

Se han codificado los datos personales para preservar la privacidad y el anonimato, y se ha defendido y velado con respeto en todo momento la información proporcionada por las personas participantes a través de los diferentes instrumentos utilizados, tal y como señala el Comité de Ética para las Investigaciones relacionadas

con los Seres Humanos de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (CEISH, 2020).

#### 4. RESULTADOS

Los resultados se presentan siguiendo el sistema categorial resultante del proceso de análisis que nos permite acercarnos a las causas y los efectos de la segregación escolar; la disponibilidad de información de que disponen las y los técnicos municipales para llevar a cabo su trabajo, y las intervenciones que se desarrollan desde las ciudades educadoras para paliar esta segregación.

##### 4.1. *Las causas y los efectos de la segregación escolar en la vida de las ciudades*

Las personas informantes nos muestran, por orden descendente, cuáles son las causas que según ellos y ellas más se recalcan en la segregación escolar: nivel socioeconómico de las familias (85,7 %), planificación urbanística de las ciudades (76,1 %), origen étnico-cultural (71,4 %), política educativa desarrollada por la Administración (47,6 %), diferencias entre redes educativas (42,8 %), creencia religiosa (28,5 %), exclusión de determinados centros por rendimiento académico (28,5 %), origen de los estudiantes (19 %), ideología de los políticos (14,2 %), ubicación geográfica de las personas en la ciudad (9,5 %) y lengua materna (4,7 %).

En cuanto a los efectos de la segregación escolar en la vida cotidiana de las ciudades, los y las representantes de las ciudades participantes analizan los efectos de la segregación escolar (véase Tabla 2), y según su opinión, las repercusiones son múltiples, variadas y complejas.

En relación a los *efectos sociales* de la segregación escolar, las ciudades participantes en el estudio afirman que este problema influye poderosamente en la igualdad de oportunidades (C21 y C1), repercute en las interacciones sociales entre diferentes colectivos (C10) y, en consecuencia, en la convivencia ciudadana (C2). Se produce también una diferenciación entre clases sociales a la hora de seleccionar centro. Las clases altas eligen centros escolares donde prácticamente no existe inmigración (*centros blancos*), produciéndose situaciones de aislamiento social y *guetización* (C8 y C9). Así mismo, la política de vivienda puede generar desequilibrios, así como la planificación urbanística de las ciudades puede convertirse en la antesala de la segregación escolar y social (C11).

Respecto a las *repercusiones en la institución familiar*, se debe subrayar, en primer lugar, los diferentes criterios de selección de centro que tienen las familias de diversas clases sociales. La clase media-alta prioriza las características del proyecto educativo, los resultados académicos y la composición social (C6 y C10). Sin embargo, las familias de clase baja seleccionan su centro educativo en función de la proximidad e incluso intentan reagrupar a sus hijos e hijas en la misma escuela

TABLA 2  
 EFECTOS DE LA SEGREGACIÓN ESCOLAR (RESUMEN)

<b>Ciudad</b>	<b>De tipo social</b>	<b>De tipo familiar</b>	<b>De tipo educativo</b>
C1	- Falta de cohesión social, no hay integración social, provoca guetos.	- Retirada de los hijos/as de las familias autóctonas. - Familias de altas expectativas huyen del centro.	- Existe un desequilibrio entre red concertada y pública. Sólo hay 4 escuelas públicas y 9 concertadas (de la iglesia).
C2	- Se fomentan guetos: la convivencia se limita a sus iguales.	- Reagrupación familiar en centros por solicitud expresa de la familia.	- El nivel académico del alumnado de centros en los que existe un elevado porcentaje de inmigrantes es más bajo.
C5	- La cohesión social y la convivencia entre población autóctona e inmigrante. - Existe segregación urbanística.	- Las familias con origen inmigrante y con situación económica precaria participan menos en el centro.	- Se favorece la segregación en los centros concertados a través de criterios como la adscripción única. - Los inmigrantes ralentizan el aprendizaje (creencia).
C6	- Segregación urbanística.	- Las familias priorizan la proximidad, el proyecto educativo innovador del centro y la composición social del alumnado del centro.	- El abandono escolar prematuro y el absentismo. - La disponibilidad de vacantes y la atención de la matrícula viva se concentran en centros segregados.
C7	- Aislamiento social y "guetización" - Problemas de la inclusión de los alumnos/as y familias del extranjero.	- No contar con familias autóctonas, que puedan transmitir los valores educativos y culturales que compartimos, supone un hándicap. Sin esta interacción la escuela se empobrece.	- La segregación en la ciudad C7 no obedece a una lógica simplemente público-privada. Existe segregación en las escuelas públicas y en las concertadas (en ambas).
C8	- Algunas familias se creen parte del "grupo de poder" (prestigio).	- Los empresarios/as escolarizan a sus hijos/as en la concertada	- Los centros bilingües concentran estudiantes mayor rendimiento académico y con mayor poder adquisitivo

(continúa)

<b>Ciudad</b>	<b>De tipo social</b>	<b>De tipo familiar</b>	<b>De tipo educativo</b>
C9	- Centros blancos: escolarización sin compartir aula con otras clases sociales	- Familias autóctonas con más expectativas (fuga a otros centros).	- Centros públicos utilizan la innovación como factor llamada (bilingüismo...).
C10	- Estructuras e interacciones sociales. - Afecta en todos los ámbitos sociales.	- El principal factor de elección de centro de familias: composición social, proyecto educativo, instalaciones, servicios que ofrece...	- Condiciones para la inclusión. Menos oportunidades de interacción de los segregados. - El número de centros privados ha crecido (privatización).
C11	- Efecto de arrastre: de la segregación residencial a la segregación escolar.	- Medidas de la libre elección de castro (zona única) segregan a familias.	- Dificulta la efectividad de las políticas educativas y los Servicios Sociales. La segregación promueve la exclusión.
C13	- Cohesión social, estructuras e interacciones sociales.	- La cantidad de actividades complementarias condiciona el presupuesto familiar.	- Los centros que segregan optan por el bilingüismo para atraer a mejor alumnado (segregación por bilingüismo).
C14	- Estigmatizan a alumnos/as, familias, centros educativos y territorios.	- No escolarizan a sus hijas/os por tratarse de una etapa que no es obligatoria (etapa 0-3 años).	- Desde este convencimiento, la segregación escolar (externa interna) es uno de los principales retos.
C19	- Problemas de convivencia.	- Efecto <i>huida</i> de las familias.	- Segregación natural: mapa escolar determinado por lugar de residencia. La normativa de la Administración segrega.
C21	- Falta de cohesión social.	- Reagrupación de los hijos/es en el mismo centro educativo.	- Alumnado agrupado en función de: planificación urbanística, mapa escolar, la creencia religiosa, origen étnico-cultural, red educativa, rendimiento. ISEC...

incrementando, de esta manera, la concentración de estudiantes de las mismas características. Esta tendencia genera el efecto *retirada* o *huida* de las familias más acomodadas hacia otro tipo de escuelas (C1 y C9). Según los informantes, a la hora de seleccionar centro, la creación de *zonas únicas* por parte de la Administración Educativa alimenta (de forma consciente o involuntaria) los fenómenos de segregación escolar y de aislamiento social (C11). Los representantes de las ciudades también destacan la discriminación que se produce en el acceso a actividades extraescolares, complementarias y la escasa participación de niños y niñas de clase socioeconómica baja en el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años). La falta de recursos económicos de algunas familias limita su participación en servicios educativos de este tipo (C14 y C13).

En cuanto a los *efectos educativos*, se detectan repercusiones importantes. En primer lugar, existe la creencia de que los centros con gran concentración de estudiantes inmigrantes ralentizan el rendimiento de los *nacionales* (C5). Es decir, se promueve deliberadamente la idea de que los niveles académicos de estos centros son más bajos (C2 y C21) y que existe más absentismo y abandono escolar (C6). Algunos centros públicos utilizan el *factor innovación* para atraer a las familias, mientras que los colegios privados concertados utilizan el *factor bilingüismo* o *trilingüismo* para que las familias matriculen a sus hijos e hijas en sus centros (C8 y C13). Finalmente, se constata que la segregación tiene efectos e implicaciones en los Servicios Sociales de Base, haciendo que la segregación escolar alimente la exclusión social (C11).

#### 4.2. Disponibilidad de la información que manejan las técnicas y los técnicos municipales para trabajar en torno a la segregación escolar

En cuanto a la disponibilidad de la información que manejan los técnicos y las técnicas municipales para trabajar en torno a la segregación escolar (véase Tabla 3), y según su punto de vista, la mayoría de las ciudades no tienen información de datos concretos sobre la misma.

Los municipios comprenden la magnitud del problema, pero no poseen la información necesaria para realizar intervenciones basadas en diagnósticos certeros. Solamente tres capitales de provincia y de comunidad autónoma (C3, C15 y C21) tienen un convenio con sus respectivos Departamentos Autonómicos de Educación.

La amplia mayoría de las ciudades realiza estimaciones mediante datos relacionados con el número de matrículas por centro y redes, los porcentajes de inmigración, matrícula viva, vacantes, subvenciones y ayudas proporcionadas por los municipios (becas, libros de texto...), número de alumnado con necesidades educativas de apoyo, absentismo y abandono escolar y datos socioeconómicos, y urbanísticos de los barrios de la ciudad.

Las capitales de provincia que obtienen datos sobre la segregación escolar gozan de algún privilegio en esta cuestión. Los Departamentos de Educación de



TABLA 3  
 INFORMACIÓN DISPONIBLE EN LOS MUNICIPIOS  
 SOBRE LA SEGREGACIÓN ESCOLAR (RESUMEN)

<b>Ciudad</b>	<b>En tu municipio. ¿se recogen datos sobre la segregación escolar?</b>	<b>¿Disponéis de información sobre la segregación escolar?. ¿Qué tipo de datos?</b>
C1	- No.	- No. No disponemos de ningún dato.
C2	- No. No se recogen datos de manera explícita sobre la segregación escolar.	- Se disponen de datos anuales sobre indicadores que pueden influir en la segregación (porcentaje de matrícula de inmigrantes, absentismo escolar, solicitud de subvenciones...).
C3	- Sí, a través del Consorcio de Educación	- información sobre concentración de alumnado inmigrante no comunitario, ayudas sociales, flujos de movilidad, desigualdad territorial, costes de escolarización.
C4	- No hay recogida de datos específica sobre la segregación escolar. Se realizan estimaciones intuitivas.	- Los datos que disponemos sobre segregación escolar son muy genéricos y asociados al estudio diagnóstico de los barrios. Se intuye una incidencia de tipo urbanístico, de concentración de población con limitada formación y bajas expectativas educativas. También se poseen datos de la comisión local de absentismo escolar.
C5	- No. Se recogen datos relacionados con la segregación escolar, pero muy simples.	- Tenemos datos sobre distribución del alumnado del municipio (solicitudes por redes, vacantes, por etapas...).
C7	- No. En el municipio recogemos algunos datos relacionados.	- En el municipio se trabaja en red. Se reúne la Comisión de Escolarización y la Inspección facilita algunos datos sobre alumnado con necesidades educativas especiales (NEE). También colaboran los Servicios Sociales.
C8	- No se recogen datos sobre segregación escolar.	- La Comisión de Escolarización tiene datos sobre escolarización, nacionalidades e inmigración.
C10	- No sobre segregación escolar. El ayuntamiento posee un Servicio de Estudios y Análisis de la Información que nos proporciona datos socioeconómicos de los barrios, pero no de los centros escolares. No podemos decir que sea fiable.	- Se elaboran datos sobre niveles socioeconómicos de las escuelas, a partir de las becas de comedor y del número de matriculaciones. También se tienen en cuenta los datos de la Generalitat sobre el alumnado con necesidades de apoyo educativo.

(continúa)

<b>Ciudad</b>	<b>En tu municipio. ¿se recogen datos sobre la segregación escolar?</b>	<b>¿Disponéis de información sobre la segregación escolar?. ¿Qué tipo de datos?</b>
C12	- No. Solo tenemos datos sobre la concentración de alumnado con necesidades específicas de apoyo (NEA) y recién llegados.	- Tenemos datos por centros sobre los indicadores mencionados y estimamos las diferencias entre centros.
C13	- No de manera concreta. Se recogen datos sobre escolarización, desagregando alumnado con NEA. Hacemos estimaciones con estos datos.	- Se tienen datos sobre asistencia de alumnado a clase, grado de integración, comportamiento y normas de convivencia, competencias instrumentales, promoción de curso, repetición, NEEy expulsiones del centro.
C15	- Sí disponemos de datos. Tenemos un convenio con la Universidad X sobre el estado de este tema.	- Tenemos datos sobre escolarización para revisar las zonas escolares y disminuir la segregación. Se han adoptado medidas sobre el alumnado con NEE y NEA, ratios para la matrícula vivay así evitar la acumulación.
C21	- Sí tenemos datos. Se han obtenido mediante un convenio entre el municipio y el Departamento de Educación del Gobierno X.	- Sí. Disponemos de un flujo de información continuo desde el Departamento de Educación del gobierno autonómico (Sección de Estadística).

Fuente: Elaboración propia

las Comunidades Autónomas tienen información sobre este tema, pero no parecen estar dispuestos a compartirla con todos los municipios (C6). En el caso de la ciudad C21 (capital de una Comunidad Autónoma), la Administración le ofrece datos de los resultados de las pruebas de diagnóstico de las asignaturas instrumentales desglosados por centro educativo, índices socioeconómicos de barrios y zonas, etc. Parece pues existir una diferencia de trato en función del tamaño de las ciudades. Las grandes ciudades y las medianas de la muestra obtienen datos objetivos y fiables de la Administración Autonómica sobre el fenómeno de la segregación escolar (vía convenio), mientras que las ciudades medianas integradas en áreas metropolitanas y las pequeñas carecen de la información necesaria (se basan en estimaciones) para diagnosticar la magnitud del problema y diseñar actuaciones de intervención.

En muy pocas corporaciones locales se trabaja de manera transversal (entre Administraciones, Universidades, Consorcios...), y en la misma corporación no todas las concejalías están sensibilizadas de la misma manera con este problema. En general, las que más se implican son las concejalías de

Educación, Servicios Sociales y Cultura. En la ciudad C21 también se subraya la importancia de activar los Consejos Escolares de cada centro y municipio para compartir información y planificar intervenciones coordinadas entre las diversas instituciones comunitarias.

#### 4.3. *Las intervenciones de las ciudades educadoras ante la segregación escolar*

Como resultados se exponen en la Tabla 4 los datos aportados por los técnicos y las técnicas sobre las medidas adoptadas por aquellos municipios que tienen planes específicos para abordar el problema de la segregación escolar.

Dada la complejidad del problema, parece obvio que las intervenciones para paliar la segregación escolar deben ser diversas e interdisciplinarias. Las propuestas de las ciudades participantes recogidas en la Tabla 4 se fundamentan en un plan integral contra la segregación escolar. Este plan desarrolla programas y proyectos diferentes en función de la actuación de las Administraciones y concejalías responsables. Sin embargo, no todos los planes contra la segregación escolar están apoyados por el gobierno autonómico-regional. La mayoría son creados de forma independiente por municipios sensibilizados y comprometidos con el bienestar de la ciudadanía.

Respecto a la intervención en el *ámbito educativo*, los representantes de las ciudades participantes en el estudio exponen actuaciones relacionadas con la orientación de las familias en los procesos de selección de centro mediante la creación de Oficinas Municipales de Escolarización (OME), la detección precoz de alumnado con necesidades educativas de apoyo, el análisis del mapa escolar y la orientación, y la ayuda a familias y estudiantes en la transición de los centros de primaria a los institutos de secundaria (C6). Respecto a la previsión de puestos escolares, se analiza la reserva de plazas para el alumnado de incorporación tardía, el cierre de escuelas en crisis y la creación de nuevos centros con proyectos educativos innovadores (*Magnet, Escola Nova, Tandem...*). También se refuerza la oferta de actividades extraescolares y se controlan las posibles prácticas discriminatorias de los centros educativos (C14, C15 y C21). Lamentablemente, solamente 3 de las 21 ciudades participan en reuniones de coordinación con la Administración Autonómica para abordar este problema (C3, C15 y C21).

*En el ámbito familiar*, se desarrollan políticas activas de inclusión en los diferentes barrios y zonas de la ciudad (Proyecto *Mincome*) (C3). También se impulsan medidas relacionadas con la orientación y el acompañamiento de las familias en el proceso de escolarización de sus hijos e hijas (C6 y C14), políticas relacionadas con el acercamiento de recursos a las familias más necesitadas (becas, ayudas, material didáctico, promover la socialización de los recursos, oferta de actividades extraescolares...) e impulso de la Educación Infantil de primer ciclo (0-3 años).

TABLA 4  
 INTERVENCIÓN DE LAS CIUDADES EDUCADORAS  
 ANTE LA SEGREGACIÓN ESCOLAR (RESUMEN)

<b>Ciudad</b>	<b>¿Qué medidas específicas desarrollan los ayuntamientos para paliar los efectos negativos de la Segregación Escolar?</b>	<b>Identifica experiencias de intervención municipal ante la Segregación Escolar que se realizan en vuestra ciudad</b>
C3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plan contra la segregación escolar 2019-20. El plan de choque incluye el trabajo integral con el alumnado. Las orientaciones tienen como marco de referencia el Pacto contra la Segregación Escolar del Síndic de Greuges (Defensor del Pueblo), tanto en la escuela pública como en la concertada.</li> <li>- Políticas culturales: Alianza Cultura y Educación.</li> <li>- Política familiar: Proyecto B. <i>Mineome</i> que desarrolla políticas activas de inclusión en los barrios del eje X.</li> <li>- Política de economía y empleo, política de vivienda y urbanismo, política de movilidad, accesibilidad y transporte, política de comunidad y de integración, plan de barrios (el objetivo principal es revertir las desigualdades sociales entre los barrios de la ciudad), políticas de igualdad de oportunidades, género, feminismo. Impregnar todas las políticas municipales con un enfoque de género.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La Estrategia Local con el Pueblo Gitano es un plan de actuación para luchar contra las desigualdades con las que se pueden encontrar estas personas, incidiendo especialmente en los ámbitos de la educación, salud, trabajo y vivienda.</li> </ul>
C6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajustar la oferta de plazas escolares: detección precoz del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) y reserva de plazas, adscripciones de centros de primaria a los de secundaria, análisis de zonas escolares (áreas de influencia para aplicar el criterio de proximidad).</li> <li>- Medidas de acompañamiento y orientación para las familias: Oficinas Municipales de Escolarización (OME).</li> <li>- Medidas para mejorar la oferta educativa: proyectos de innovación singulares en cada centro, Proyecto <i>Magnet</i>, Escola Nova 21, Tandem. Actividades extraescolares, acciones de mejora y mantenimiento de los edificios escolares (cuidar la imagen).</li> <li>- Igualdad de oportunidades: acceso a servicios de comedor, transporte y actividades extraescolares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La ciudad ha iniciado un plan a medio plazo para la mejora de la escolarización con una voluntad clara de erradicar la segregación escolar.</li> </ul>

(continúa)

<b>Ciudad</b>	<b><i>¿Qué medidas específicas desarrollan los ayuntamientos para paliar los efectos negativos de la Segregación Escolar?</i></b>	<b><i>Identifica experiencias de intervención municipal ante la Segregación Escolar que se realizan en vuestra ciudad</i></b>
C14	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Políticas focalizadas en la oferta: ajuste en la oferta de plazas, apertura o cierre de líneas, mejoras en la detección de las NEE, reserva de plazas, adscripciones entre centros de primaria y de secundaria, zonificación escolar.</li> <li>- Políticas de gestión de la escolarización: gestión de la matrícula viva, reducción o aumento de ratios, control de fraude en los empadronamientos y en la certificación de enfermedades digestivas.</li> <li>- Políticas dirigidas a las familias: políticas de información, medidas de acompañamiento en el proceso de escolarización y refuerzo de las Oficinas Municipales de Escolarización.</li> <li>- Políticas para mejorar la calidad y el atractivo de los centros.</li> <li>- Políticas para garantizar la accesibilidad a los recursos: becas y ayudas para comedores escolares, libros y material escolar, promover la socialización de recursos, tarifación social versus tarifa única.</li> <li>- Políticas que contemplen aspectos más allá de la formación obligatoria y reglada: oferta de Escuelas Bressol (escuelas 0-3 años) y servicios complementarios para esa edad, el acceso a las ofertas educativas no regladas y complementarias (música, arte, deporte, educación y tiempo libre).</li> <li>- Políticas culturales: ofertas culturales para todos los públicos, que lleguen a todos los barrios de la ciudad, que faciliten la accesibilidad a las distintas economías, que promuevan la interacción entre públicos, intereses, generaciones y culturas.</li> <li>- Política familiar: Programas de soporte a la familia desde la óptica de la formación, recursos y servicios para su completo desarrollo. Políticas de empoderamiento.</li> <li>- Política de economía y empleo: generar servicios de soporte a la creación de empleo y formación profesional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoyo al colectivo gitano de la zona norte de la ciudad.</li> <li>- Gestión unificada de comedores escolares desde el ayuntamiento.</li> <li>- Oferta de actividades extraescolares coordinada con los centros escolares. Programa piloto.</li> <li>- Figura de coordinador/a de actividades extraescolares del ayuntamiento.</li> <li>- Plan municipal de apoyo a los institutos.</li> <li>- Oficina municipal de acompañamiento a las familias.</li> <li>- Guía de recursos educativos.</li> </ul>

(continúa)

<b>Ciudad</b>	<b>¿Qué medidas específicas desarrollan los ayuntamientos para paliar los efectos negativos de la Segregación Escolar?</b>	<b>Identifica experiencias de intervención municipal ante la Segregación Escolar que se realizan en vuestra ciudad</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Política de vivienda y urbanismo: planificación de barrios y ciudades desde una perspectiva de la inclusión de los distintos niveles económicos y culturales y que transforman paulatinamente los déficits de los que ya están construidos, planes ambiciosos de regeneración de barrios.</li> <li>- Política de movilidad, accesibilidad y transporte: garantizar la facilidad del transporte, especialmente de las zonas con más dificultades (analizar líneas y frecuencias superando los aspectos de rentabilidad económica), políticas de bonificación o de acceso libre.</li> <li>- Políticas de igualdad de oportunidades, género, feminismo: detección de los elementos constitutivos de las desigualdades, campañas de concienciación, de reivindicación y proyectos educativos, no únicamente escolares, que participen de esta visión e impulsen el cambio de acciones. Es decir, que superen la fase ideológica o discursiva y lleguen al cambio mediante la acción (medidas concretas).</li> </ul>	
C15	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La Consejería de Educación de X tiene como uno de sus objetivos prioritarios políticos 2015-2019 reducir la segregación escolar en el municipio (la capital) alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la agenda 2030 en su punto 4 (Educación).</li> <li>- Políticas focalizadas en la oferta: análisis de las zonificación escolares, adscripciones entre los centros de primaria y secundaria, reserva de plazas y detección de alumnado con NEE, cierre de líneas de grupos, ajuste de la oferta a las plazas.</li> <li>- Políticas para la mejora de los recursos: fomento de la innovación educativa (Proyectos <i>Magnet</i>), reforzar la calidad educativa de los centros, favorecer la oferta de actividades extraescolares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudio sobre la segregación escolar en el municipio (Consejería de Educación).</li> <li>- Proyección demográfica 2018-2022 para la planificación educativa.</li> </ul>

(continúa)

<b>Ciudad</b>	<b>¿Qué medidas específicas desarrollan los ayuntamientos para paliar los efectos negativos de la Segregación Escolar?</b>	<b>Identifica experiencias de intervención municipal ante la Segregación Escolar que se realizan en vuestra ciudad</b>
C21	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acordar con la Administración Educativa competente el modelo de intervención a desarrollar.</li> <li>- Planes de Ordenación Urbana: medidas que limiten la segregación urbanística (no concentrar viviendas de protección oficial, espacios de encuentro en barrios, facilitar la comunicación entre las distintas zonas de la ciudad...).</li> <li>- Desarrollar diagnósticos individualizados en los centros escolares más vulnerables que permitan conocer sus necesidades y desarrollar planes de intervención específicos.</li> <li>- Controlar las cuotas para el desarrollo de actividades complementarias y extraescolares (estableciendo importes para las familias con rentas bajas).</li> <li>- Participar en las Comisiones de garantías del Gobierno Autonómico (en las mismas se debate sobre el proceso de matriculación del alumnado recién llegado).</li> <li>- Estudiar el impacto de la diversidad religiosa y el laicismo en el acceso a los centros educativos.</li> <li>- Fomentar el encuentro y la cooperación entre Asociaciones de Madres y Padres (AMPA) de escuelas diferentes. Ofertar actividades extraescolares zonales sin afectar a las actividades que organizan las AMPAs de los centros.</li> <li>- Posibilitar el acceso gratuito de menores de familias en situación de vulnerabilidad socioeconómica en el primer ciclo de Educación Infantil (Escuelas Infantiles Municipales).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyecto con AMPAs y coordinado con el programa <i>Hamaika Esku</i>.</li> <li>- Pruebas diagnósticas para prevenir el fracaso escolar.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

En la *política de servicios sociales y vivienda*, se identifican iniciativas relacionadas con la igualdad de oportunidades, empoderamiento de familias, políticas de igualdad de género y acceso a transporte y comedor escolar (C3 y C14). En el ámbito de la economía, se promueve la creación de empleo y el fomento de la formación profesional. La política urbanística también es un aspecto fundamental para el impulso de la cohesión social. Se desarrollan planes de regeneración de

barrios para corregir desigualdades (Plan de Ordenación Urbana, C21), se facilita el acceso a la vivienda, las actuaciones en el ámbito de la movilidad, accesibilidad y transporte desde la perspectiva inclusiva (C14).

Finalmente, *en el ámbito cultural*, la actuación de las ciudades se basa en el principio de inclusión e igualdad de oportunidades, fomentando la atención a la diversidad y el impulso de las interacciones entre la ciudadanía. Para lograrlo, se procura garantizar que la oferta cultural sea asequible, de forma que cualquier ciudadano o ciudadana pueda acceder a ella (C21).

Así mismo, los y las representantes de las ciudades educadoras presentan experiencias de intervención municipal realizadas con diferentes sectores sociales (colectivo gitano, marroquí, familias inmigrantes y de nivel socioeconómico bajo) y con servicios profesionales especializados.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el estudio realizado con las 21 ciudades educadoras participantes, podemos extraer las siguientes conclusiones discutidas:

Se percibe que la mayoría de las ciudades no poseen datos específicos sobre el problema de la segregación escolar y que la Administración Autonómica, según sus técnicos y técnicas, tampoco parece estar demasiado predispuesta a compartirlos. La escasez de información dificulta el conocimiento exhaustivo del problema y la selección de alternativas adecuadas a cada situación (Lubián, 2016). No obstante, a diferencia de los pequeños municipios, se constata que algunas capitales de provincia logran información y ayuda de la Administración Autonómica, mediante la ejecución de convenios, creando un agravio comparativo respecto a las ciudades con menos población. Además, algunas capitales autonómicas han creado instituciones que gestionan la formación de los docentes e, incluso, la innovación de los centros educativos de la ciudad (Vila, 2018).

Las personas participantes en el estudio afirman que hay gran diversidad de causas que originan la segregación escolar y, por tanto, nos lleva a concluir que las alternativas de solución también son múltiples y dependientes de las variables contextuales, económicas, sociales y culturales de la ciudad educadora. Como señalan Ortiz (2014) y Finnfold, (2018), las causas que explican la segregación escolar están estrechamente relacionadas con factores socioeconómicos, socioculturales y urbanísticos. Algunos de estos factores se retroalimentan entre sí, complicando aún más el problema (Erickson y Highsmith, 2018). Se trata de complejos procesos de construcción de la diferencia que generan desequilibrios y, en consecuencia, ciudades más fragmentadas (Pallarés *et al.*, 2017).

Los y las representantes de las ciudades educadoras afirman que la segregación escolar afecta de forma sensible a aspectos educativos y familiares y, fundamentalmente, al ámbito social. A nivel educativo, se constata la existencia de segregación



escolar intra y entre redes de enseñanza (Owens, 2018). La opinión generalizada de los representantes de las ciudades es que la misma política de la Administración Educativa provoca situaciones de segregación interna e inter-escolar (Pàmies, 2013), de *guetización* (Martínez y Ferrer, 2018) y efectos sistémicos complejos (Cote, 2018). Una consecuencia de esta situación es el *efecto huido* de las familias que no desean que sus hijos e hijas compartan estudios con estudiantes de otras clases y colectivos sociales (Liebowitz, 2018). Lamentablemente, existe un proceso de aculturación de colectivos de origen inmigrante, sin que se produzca su inclusión plena en la sociedad, y como sabemos, las ciudades educadoras deben apostar por el fomento de la igualdad de oportunidades y la creación de espacios sociales integradores (Murillo y Martínez-Garrido, 2019) que eliminen las barreras a la participación de todas las personas que habitan en ellas. Pero, como ya nos advertía Valiente (2008), el éxito de estas políticas no va a depender únicamente de su diseño, sino de la capacidad de cada contexto, para modular la influencia de los factores de segregación escolar.

Se concluye que el fenómeno analizado es de gran magnitud y, por tanto, las medidas deben ser adecuadas a su complejidad. El liderazgo de las corporaciones locales y, el diálogo y el entendimiento entre las diversas Administraciones son piezas esenciales para generar estrategias articuladas de intervención (Guillén y Hernández, 2018). Sin embargo, la actuación de los municipios queda sensiblemente mermada por la falta de competencias educativas y de bienestar social (Moreno, 2012). En este sentido, en el Estado español existe una fuerte tendencia centralizadora (las decisiones educativas más importantes están en manos del Estado y las Comunidades Autónomas), sin que la descentralización haya llegado a las corporaciones locales (Frías, 2007). Esta circunstancia limita sensiblemente la actuación de los municipios en el ámbito educativo y, concretamente, en el abordaje de la segregación escolar. Aunque la descentralización de competencias hacia las corporaciones locales parece difícil en el Estado español, sí podría ser factible la desconcentración de estas. Es decir, *ceder* la competencia al municipio durante un tiempo determinado mediante la creación de convenios específicos, fomentando estructuras interinstitucionales que permitan hacer realidad el derecho a la educación de toda la ciudadanía, especialmente de los más vulnerables (Amaro y Navarro, 2013).

El abordaje eficaz y sostenible de este problema, partiendo del marco de los ODS adoptado por la AICE, exige desarrollar políticas y actuaciones transversales; lograr un alto nivel de coordinación entre las diversas Administraciones (estatal, autonómica, y local) y apelar a la responsabilidad e implicación de la clase política. Para caminar hacia ello, las propuestas que se derivan de este estudio subrayan las implicaciones de las políticas locales de las ciudades educadoras en términos de desarrollo sostenible:

- Establecer mecanismos de trasvase de información respecto a la segregación escolar desde las administraciones estatal y autonómica a las ciudades educadoras.

Todas las localidades, con independencia de su tamaño, deben de tener derecho a acceder, generar y compartir información que les facilite la comprensión del fenómeno de la segregación escolar de su ciudad y su posterior intervención.

- Realizar un diagnóstico exhaustivo de los efectos económicos, culturales, sociales y de sostenibilidad que genera la segregación escolar en las ciudades educadoras.
- Diseñar proyectos estratégicos que compensen de manera equitativa la influencia de los factores que inciden en la segregación escolar para minimizar sus efectos.
- Desconcentrar las competencias en materia de inclusión social en las corporaciones locales, de tal manera que se establezcan convenios específicos que fomenten estructuras interinstitucionales.
- Respalda políticas educativas que fomenten un planteamiento ecológico, desde una visión global y abierta teniendo en cuenta la naturaleza acogedora de las ciudades educadoras. De tal manera que se traspase el contexto de la educación formal *intramuros* y se llegue a espacios naturales y abiertos de aprendizaje, donde las ciudades educadoras tienen un largo y prometedor camino por recorrer.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Narcea.
- Aldana, Y., y Rodríguez, L. C. (2018). Las ondas ciudadanas en la escuela. *Comunicación*, 38, 11-28. <http://doi.org/10.18566/comunica.n38.a02>
- Alegre, M. A. (2008). Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? *Revista de Educación*, 345, 61-82.
- Amaro, A., y Navarro, D. (2013). Agentes externos, Ciudades Educadoras e Inclusión. Ejes del cambio en las aulas. *Historia y comunicación social*, 18 (3), 449-460. [http://doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2013.v18.44341](http://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44341)
- Apple, M. W. (2015). Reflections on the Educational Crisis and Tasks of the Critical Scholars/Activist. *Nordic Journal of Pedagogy and Critique*, 1, 1-17. <http://doi.org/10.17585/ntpk.v1.90>
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras [AICE]. (2004). *Carta de Ciudades Educadoras*. <https://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras/>
- Benito, R., y González, I. (2013). ¿Puede el efecto composición reducir las desigualdades educativas? Una mirada sobre los efectos de la segregación escolar en España y los países del modelo de integración uniforme. *RASE*, 6(1), 49-71. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8597>
- Bellei, C. C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos* 39(1), 325-345. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>

- Billingham, C. M. (2019). Within-District Racial Segregation and the Elusiveness of White Student Return to Urban Public Schools. *Urban Education*, 54(2), 151-181. <https://doi.org/10.1177/0042085915618713>
- Bisquerra, R. (Coord.) (2012). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bonal, X. (2018). *La política educativa ante el reto de la segregación escolar en Cataluña*. UNESCO.
- Bonal, X., y Verger, A. (2016). Privatización educativa y globalización: una realidad poliédrica. *RASE*, 9(2), 175-180. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8413>
- Brown, J., e Isaacs, D. (2006). *World Café. El nuevo paradigma de comunicaci3n organizacional y social*. CECSA.
- Casas, J, Repullo, J. R., y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigaci3n. Elaboraci3n de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Atenci3n primaria*, 31(8), 527-538. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(03\)70728-8](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(03)70728-8)
- Carbonell, J. (2016). *Ciudad Educadora. Pedagogías del siglo XXI*. Octaedro.
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Contus.
- Comité de  tica para las Investigaciones relacionadas con los Seres Humanos de la UPV/EHU -CEISH- (2020). <https://www.ehu.es/eu/web/ceid/ceish/comite>
- Cote, D. A. (2018). Ciudad y Educaci3n: Persistencias, transformaciones y correspondencias de un vínculo inmanente. *Praxis & Saber*, 9, 119-141. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n19.2018.8299>
- Donato, R., & Hanson, J. (2019). Mexican-American resistance to school segregation. *Pbi Delta Kappan*, 100 (5), 39-42. <https://doi.org/10.1177/0031721719827545>
- Dos Santos Figueiredo, Y. D., Prim, M. A., & Dandolini, G.A. (2021). Educating city: A media for social innovation. *Smart Innovation, Systems and Technologies*, 198, 251-260. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-55374-6\\_25](https://doi.org/10.1007/978-3-030-55374-6_25)
- Erickson, A. T., & Highsmith, A. R. (2018). The Neighborhood Unit: Schools, Segregation, and the Shaping of the Modern Metropolitan Landscape. *Teachers College Record*, 120(3), 1-36. <https://doi.org/10.1177/016146811812000308>
- Finnvold, J. E. (2018). School segregation and social participation: the case of Norwegian children with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 187-204. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424781>
- Flick, U. (2011). *Introducing research methodology. A beginner's guide to doing a research project*. Sage.
- Frías, A. S. (2007). La educaci3n y la Administraci3n local. *Participaci3n Educativa*, 6, 5-21.
- Goetz, J. P., y Lecompte, M. D. (1988). *Etnograf a y diseño cualitativo en investigaci3n educativa*. Morata.
- Grundy, S. (1991). *Producto y praxis del currículum*. Morata.
- Guillén, R., y Hernández, A. M. (2018). La colaboraci3n de la escuela y las instituciones culturales para la Educaci3n Patrimonial: estudio de caso. *Clio, History and History Teaching*, 44, 146-169.
- Hernández, M., y Raczyński, D. (2015). Elecci3n de escuela en Chile: De las dinámicas de distinción y exclusi3n a la segregaci3n socioecon3mica del sistema escolar. *Estudios Pedag3gicos* 41(2), 127-141. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200008>

- Janesick, V. (2000). The Choreography of Qualitative Research Design: Minuets, Improvisations, and Crystallization. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The Handbook of Qualitative Research* (pp. 379-400). Sage Pub.
- Jimenez, O. (2017). *Euskal Herriko herri eta hiri bezitzaileen errealitatearen analisisa erakunde eta komunitate ikuspegitik. Praktika onen ekarpena gizarte berrikuntzari*. Tesis doctoral inédita. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Jordá, A. (2020). La gran diferencia entre las grandes ciudades y el resto de los territorios. *Blog Política Comunicada*. <https://ciudadinnova.blogspot.com/2020/11/>
- Kearns, P. (2015). Learning cities on the move. *Australian Journal of Adult Learning*, 55(1), 153-168.
- Liebowitz, D. D. (2018). Ending to What End? The Impact of the Termination of Court-Desegregation Orders on Residential Segregation and School Dropout Rates. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 40(1), 103-128. <https://doi.org/10.3102/0162373717725804>
- Lubián, C. (2016). La escolarización del alumnado de nacionalidad extranjera en la ciudad de Granada. Diferencias por nacionalidad y el papel de la red privada-concertada. *RASE*, 9(2), 212-231.
- Lukas, J. F., y Santiago, K. (2016). *Hezkuntza Ebaluazioa*. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Macartney, H., & Singleton, J. D. (2017). School boards and student segregation. *Journal of Public Economics*, 164, 165-182. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2018.05.011>
- Martínez, L., y Ferrer, A. (2018). *Mézclate conmigo. De la segregación económica a la inclusión educativa*. Save The Children-España.
- Moreno, J. L. (2012). *Ayuntamientos y desarrollo educativo*. Popular.
- Murillo, F. J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 33-60. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002>
- Murillo, F. J., y Martínez-Garrido, C. (2019). Perfiles de segregación escolar por nivel socio-económico en España y sus Comunidades Autónomas. *RELIEVE*, 25(1), 1-20. <http://doi.org/10.7203/relieve.25.1.12917>
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C., y Belavi, G. (2017). Segregación escolar por origen nacional en España. *Obets*, 12(2), 395-423. <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.2.04>
- Organización de Naciones Unidas -ONU- (2015). Transversalización de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. [https://unsdg.un.org/sites/default/files/UNDG-Mainstreaming-the-2030-Agenda-Reference-Guide\\_Spanish-clean.pdf](https://unsdg.un.org/sites/default/files/UNDG-Mainstreaming-the-2030-Agenda-Reference-Guide_Spanish-clean.pdf)
- Ortiz, M. (2014). Inmigración, Escuela y Exclusión. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 28, 59-78. <https://doi.org/10.5944/empiria.28.2014.12121>
- Owens, A. (2018). Income Segregation between School Districts and Inequality in Students Achievement. *Sociology of Education*, 91(1), 1-27. <https://doi.org/10.1177/0038040717741180>
- Pallarés, M., Ahedo, J., y Planella, J. (2017). Ciudad Educadora, desde la relación: Educación, integración, ciudad y comunicación. *Kultur*, 4(8), 327-354. <http://doi.org/10.6035/Kultur.2017.4.8.13>

- Pàmies, J. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación*, 362, 133-158.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rosiek, J. (2019). School segregation: A realist's view. *Phi Delta Kappan*, 100(5), 8-13. <https://doi.org/10.1177/0031721719827536>
- Rossetti, M. (2014). *La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad*. Naciones Unidas-Cepal.
- Rubia, F. A. (2013). La segregación escolar en nuestro sistema educativo. *Forum Aragón*, 10, 47-52.
- Sindic de Greuges de Catalunya (2016). *La segregación escolar en Catalunya (I): la gestión del proceso de admisión del alumnado*. Sindic de Greuges de Catalunya.
- Sleeter, C. (2018). La transformación del currículo en una sociedad diversa: ¿quién y cómo se decide el currículum? *RELIEVE*, 24(2), 1-12. <https://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13374>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Valiente, O. (2008). ¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-06). *Profesorado. Revista de Curriculum y formación del Profesorado*, 12(2), 1-23.
- Vila, F. (2018). Políticas educativas del consorcio de educación de Barcelona en relación al aprendizaje-servicio como innovación social. *Ridas, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 6, 33-41.



## EL PAPEL DEL CONOCIMIENTO EN LA AGENCIA DOCENTE: UN MODELO TEÓRICO DE COMPRENSIÓN<sup>1</sup>

*The Role of Knowledge in Teacher Agency: An  
Understanding Theoretical Model*

Macarena VERÁSTEGUI MARTÍNEZ\*, Jorge ÚBEDA GÓMEZ\*\*

\*Fundación Promaestro

Universidad Autónoma de Madrid. España.

[macarena.verastegui@gmail.com](mailto:macarena.verastegui@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-9062-1630>

\*\*Fundación Promaestro

Universidad Complutense de Madrid. España.

[jubeda@promaestro.org](mailto:jubeda@promaestro.org)

<https://orcid.org/0000-0001-9286-6247>

Fecha de recepción: 16/07/2021

Fecha de aceptación: 23/11/2021

Fecha de publicación en línea: 01/03/2022

**Cómo citar este artículo:** Verástegui Martínez, M., y Úbeda Gómez, J. (2022). El papel del conocimiento en la agencia docente: un modelo teórico de comprensión. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 237-255. <https://doi.org/10.14201/teri.26953>

### RESUMEN

El conocimiento del profesorado es un objeto de estudio fundamental para la investigación educativa desde que existe evidencia del impacto que tiene en la mejora de los sistemas educativos. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones desarrolladas

1. Investigación en el marco del proyecto “#Lobbyingteachers: fundamentos teóricos, estructuras políticas y prácticas sociales de las relaciones público-privadas en materia de profesorado en España”. (Ref. PID2019-104566RA-I00). De la Convocatoria 2019 del Programa Estatal de I+D+I.

presentan una visión parcial e incompleta sobre esta cuestión, ya que ofrecen modelos de indagación poco operativos o que sesgan el constructo estudiado. Para superar estas limitaciones y estudiar de manera operativa la cuestión del conocimiento educativo docente es esencial partir de un enfoque de agencia del profesorado que permita comprender con claridad en qué consiste la práctica profesional. El objetivo de este artículo es ofrecer un modelo teórico y metodológico que vincule la agencia del profesorado con el conocimiento educativo que el docente es capaz de producir. Para ello hemos desarrollado un trabajo crítico-reflexivo sobre la documentación existente y los conceptos en juego, partiendo de dos modelos de comprensión: el modelo de la cumbre del Conocimiento de Contenido Pedagógico (Helms & Stokes, 2013) y el modelo ecológico de Priestley *et al.* (2015) sobre la agencia. Como resultado, ofrecemos un modelo que recoge el concepto de agencia y de conocimiento docente y que amplía la comprensión de este último constructo a partir de la inclusión de dos dimensiones: (1) el conocimiento que adquiere y posee y (2) el conocimiento que produce *ad intra* y *ad extra* de la profesión. Nuestra prospectiva con este modelo es observar si nos sirve como marco operativo para indagar el conocimiento educativo que el docente es capaz de producir en las prácticas reflexivas y colaborativas y situar en un espacio más productivo la clásica separación heredada entre teoría y praxis.

*Palabras clave:* Conocimiento de contenido pedagógico; praxis; enseñanza reflexiva; observación; comunidades de prácticas.

#### ABSTRACT

Teacher Knowledge is a relevant subject matter for educational research since there is evidence about the impact of teachers in the effectiveness and improvement of educational systems. However, mainly researches have a biased and incomplete approach about it, because they offer fewer operative methods of investigation or that distort the concept that is studied. To overcome these constraints and to study in an operational way teacher educational knowledge is necessary to draw from a teacher agency approach, which lead us to understand clearly what is professional practice. The aim of this paper is to offer a theoretical and methodological model which links teacher agency with educational knowledge that teacher can produce. For that we have done a critical-reflective work about the reference material and the research concepts, and we have drawn from two understanding models: *Pedagogical Content Knowledge* Summit model (Helms, & Stoke, 2013) about Pedagogical Content Knowledge and ecological model of Priestley *et al.* (2015) about teacher agency. As results, we offer a model that links the concepts of teacher agency and teacher knowledge, and it expands the teacher knowledge understanding because it incorporates two dimensions about it: (1) knowledge that teacher incorporates and get and (2) knowledge that teacher produces *ad intra* and *ad extra* of profession. Our prospect of this model is to observe if it is useful for studying knowledge that teachers create through reflective and collaborative practices in an operational way and to locate the inherited classic gap between theory and praxis in a more constructive place.



*Keywords:* pedagogical content knowledge; praxis; reflective teaching; observation; communities of practice.

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde 1980, el conocimiento del profesorado ha sido una línea de investigación muy relevante (Biesta *et al.*, 2017; Fernández, 2014) cuyo objetivo principal ha sido comprender qué es y qué conforma este conocimiento. Shulman (1987) fue uno de los primeros autores en abordar esta cuestión (Biesta *et al.*, 2017). Aunque desde el inicio incorporó, no sólo en qué consistía este conocimiento, sino cómo el docente es capaz de generarlo, la mayor parte de la investigación desarrollada ha partido de una idea estática del constructo, es decir, como un fenómeno ganado a partir de la experiencia formativa y profesional (Fernández, 2014).

Los modelos que se basan en una idea dinámica del conocimiento, como el de Shulman (1987) y el de la cumbre del Conocimiento de Contenido Pedagógico (*Pedagogical Content Knowledge*, en adelante, PCK) (Helms & Stokes, 2013), parten de un enfoque en el que el conocimiento docente es producido y ampliado en el ejercicio de la práctica. Sin embargo, esta construcción de conocimiento educativo se circunscribe *ad intra* de la profesión, es decir, recoge cómo el docente va incorporando a su saber inicial el cuerpo de conocimientos necesario para su desempeño a partir de la formación recibida, del contexto de trabajo y de los resultados de aprendizaje de su alumnado. De esta manera, los docentes van desarrollando un amplio cuerpo de conocimientos que constituye el PCK (Medina, 2006).

Este enfoque del PCK como un constructo que se va generando y ampliando gracias a la praxis docente queda recogido, de manera clara, en el modelo de Helms & Stokes (2013). Estos investigadores, durante la cumbre de PCK, hicieron un esfuerzo por aunar los diversos modelos existentes sobre esta cuestión y consensuar un modelo unificado que sirviera como marco de comprensión de este constructo. Sin embargo, el modelo se circunscribe a la producción de conocimiento *ad intra* de la profesión docente, de tal forma que la perspectiva del docente como generador de conocimiento educativo que es proyectado hacia fuera de la profesión no aparece en la literatura de esta línea de investigación.

A pesar de ello, la cuestión del docente como creador de conocimiento *ad extra* no es una novedad y son diversos los autores que apuestan por este enfoque de la profesión (Domingo, 2020; Rupérez, 2014; Shulman, 1987; Zeichner & Liston, 1996). En el ámbito de la investigación- acción se ha abordado ampliamente esta cuestión, ya que parte de la idea de que el docente es agente participativo de la misma y no solo sujeto investigado (Kemmis, 2006), por lo que se presenta como una de las mejores formas en la que el docente, junto al equipo de investigación, es capaz de generar conocimiento educativo. Sin embargo, aunque se ha demostrado que es un modelo eficaz, los docentes poseen otras formas, más próximas a su desempeño, de

indagar sobre su práctica que también les permiten producir conocimiento educativo (Croll, 1995; Groundwater-Smith *et al.* 2016; Reis-Jorge, *et al.*, 2020).

Desde esta perspectiva, gran parte de la literatura se ha centrado en abordar esta cuestión desde los procesos necesarios para que el docente genere conocimiento educativo. Así, existe abundante bibliografía sobre la importancia de la reflexión para que el docente se convierta en indagador de su práctica (Domingo, 2020; Reis-Jorge *et al.*, 2020; Villar Angulo, 1995), sobre la observación para que el docente recoja evidencias sobre la práctica educativa ejecutada (Burgess *et al.*, 2019; Firestone & Donaldson, 2019; Roth *et al.*, 2019), sobre la relevancia de pertenecer a comunidades profesionales de aprendizaje (Malpica, 2013; Moreno, 2018) y sobre la capacidad docente para sistematizar las evidencias recogidas de la práctica y ponerlas en discusión con las evidencias procedentes de la investigación educativa (Croll, 1995; Malpica, 2013; Murillo *et al.*, 2017; Perines, 2018).

Por otro lado, otras investigaciones no se han centrado tanto en cómo se produce el conocimiento sino en la fuente de la que procede. En este sentido, el docente es productor del conocimiento que se genera de su práctica educativa (Schön, 1984; Shulman, 1987). Al ser una realidad práctica, la teoría de la acción ha sido el marco teórico desde el que se ha abordado este constructo, siendo uno de sus principales objetivos comprender en qué consiste la praxis del profesorado (Dewey, 1933; González, 1997; Priestley *et al.*, 2015). Si bien es cierto que se han producido avances destacados en la comprensión del fenómeno, todavía resta por aclarar y discutir algunas cuestiones que influyen directamente en la forma de comprender la profesión docente (Groundwater-Smith *et al.*, 2016; Medina & Pérez, 2017; Perines, 2018; Viñao, 2018).

A pesar de ello, podemos afirmar que el pragmatismo ha sido una influencia filosófica decisiva en el pensamiento educativo durante el siglo XX (Biesta, 2007; Dewey, 1933; Thoilliez, 2013), ayudando a comprender en qué consiste la profesión docente y la práctica educativa (Leijen *et al.*, 2020). En este sentido, la investigación de Priestley *et al.* (2015), desde fundamentos pragmatistas, hace una aportación destacada incorporando el enfoque ecológico a la descripción de la agencia docente. Desde este enfoque, la comprensión de la agencia se obtiene a partir de las interacciones que existen entre los diversos elementos que la constituyen (esfuerzos individuales, recursos disponibles y factores contextuales y estructurales). Es por esta idea de la interrelación entre los elementos que las claves contextuales, poco destacadas en la bibliografía anterior, adquieren un papel clave en este enfoque, ya que son necesarias para lograr una comprensión profunda y ajustada sobre la praxis docente y, por tanto, sobre su capacidad profesional para tomar decisiones y actuar en beneficio del proceso de aprendizaje de los alumnos (Groundwater-Smith *et al.*, 2016).

Sin embargo, no disponemos todavía de un modelo unificado que integre la capacidad del profesorado para construir conocimiento tanto *ad intra* de la profesión

(cuerpo de conocimientos que los docentes van generando e incorporando) como *ad extra* (conocimiento educativo que el profesorado transfiere al resto de la comunidad) (Biesta, *et al.*, 2017). Es decir, que la producción de conocimiento educativo por parte del profesorado se convierta en una dimensión dinámica y transversal de la agencia.

El propósito de este artículo es ofrecer un modelo teórico y metodológico que vincule la agencia del profesorado con el conocimiento educativo que el docente es capaz de producir. Para ello partimos de dos modelos de comprensión. En primer lugar, el modelo de la cumbre de PCK (Helms & Stokes, 2013) sobre el conocimiento que posee el profesorado. En segundo lugar, el enfoque ecológico de Priestley *et al.* (2015) sobre la agencia docente (siguiendo la versión ampliada por Leijen *et al.*, 2020) y, por tanto, sobre cómo el conocimiento es ejecutado en la práctica. A partir de estos dos modelos se incorpora la dinámica de producción de conocimiento educativo por parte del profesorado, atendiendo a los procesos que se han destacado como fundamentales para esa construcción: reflexión, observación, discusión y sistematización.

Para ello hemos seguido el método de leer, pensar y escribir (Trilla, 2005 citado en Thoilliez, 2013), basado en un trabajo reflexivo que ha supuesto un ejercicio cuidadoso de lectura y documentación que ha permitido desarrollar una comprensión y discusión crítica de los conceptos en juego. Como resultado, ofrecemos un modelo que sintetiza y recoge el concepto de agencia y de conocimiento docente y amplía la comprensión de este último incluyendo las dos dimensiones del conocimiento educativo del profesorado: (1) el conocimiento que adquiere y posee y (2) el conocimiento que produce *ad intra* y *ad extra* de la profesión.

## 2. LA POTENCIALIDAD DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

Dentro de las profesiones y, en concreto, en la docencia, la reflexión se ha definido a través del concepto de práctica reflexiva, cuya incorporación conceptual al mundo educativo tuvo su origen en Dewey (1933). Sin embargo, este concepto adquiere especial relevancia cuando las agendas políticas y la investigación ponen al profesorado como agente imprescindible de la calidad educativa (Rupérez, 2014). La reflexión del docente sobre su práctica se convierte así en una de las claves para la mejora educativa y en uno de los procesos imprescindibles para el fortalecimiento de la profesión (Rupérez, 2014; Verástegui, 2019).

Así pues, podemos entender la práctica reflexiva como la capacidad de desarrollar el juicio pedagógico, que permite hacer frente a la realidad educativa de manera crítica, pensada, compartida y sistemática, con el fin de abordarla adecuadamente, generar conocimiento de la propia actividad profesional y buscar alternativas para la mejora (Domingo, 2020; Schön, 1984; Zeichener & Liston, 1996).

Desde este marco, son diversos los autores que han investigado la práctica reflexiva atendiendo a su tipología y graduación con el fin de comprender cómo

potencia la agencia del profesorado y fomenta la creación de conocimiento educativo (Leijen *et al.*, 2020; Villar Angulo, 1995).

El modelo de comprensión que proponemos parte de dos aportaciones fundamentales acerca de la práctica reflexiva y su relación con el conocimiento educativo: la tipología de Schön (1984) y el modelo ampliado de agencia docente de Leijen *et al.* (2020). En primer lugar, la distinción de Schön (1984) sobre el pensamiento práctico (conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción) sigue siendo una de las tipologías más destacadas en esta cuestión. Además, asumimos la ampliación que Killion & Todnem (1991) realizaron sobre el trabajo de este autor, incorporando la reflexión para la acción, gracias a la cual se incorpora la dimensión proyectiva de la acción. En segundo lugar, el modelo de Leijen *et al.* (2020) vincula los grados de reflexión con la consecución de agencia.

Los grados de reflexividad mencionados forman parte de un continuo (Domingo, 2020) que se distribuye desde el uso del conocimiento tácito e implícito hasta la transferencia de un conocimiento educativo riguroso y sistematizado de la práctica educativa (Killion & Todnem, 1991; Villar Angulo, 1995). Esta graduación depende fundamentalmente de cómo la práctica reflexiva es realizada y qué se obtiene de ella, es decir, qué agencia es lograda y qué tipo de conocimiento educativo se moviliza y ejecuta (Leijen *et al.*, 2020). Para comprender esta cuestión es fundamental poner atención en las dinámicas profesionales que se activan, así como en las herramientas utilizadas (Domingo, 2020). Por esta razón, en el modelo de comprensión recogemos tres dinámicas profesionales orientadas a la consecución del nivel de reflexividad que propicia la generación de conocimiento educativo sistemático y explícito: la observación, la discusión y la sistematización de la práctica con otros docentes (Malpica, 2013; Úbeda, 2018; Verástegui, 2019; Villar Angulo, 1995).

### 2.1. *La mirada que mejora: la observación de la práctica educativa*

En primer lugar, la observación de la práctica educativa, rigurosa y sistematizada es una de las herramientas esenciales para la práctica reflexiva si el objetivo es generar conocimiento educativo que pueda transferirse al resto del sistema (Contreras & Pérez de Lara, 2010; Leijen *et al.*, 2020; Roth *et al.*, 2019). Que la observación sea sistemática, quiere decir, tal y como define Úbeda (2018, p. 5), que (i) se realiza conforme a unos fines orientados a la mejora, (ii) se ajusta a unos criterios de observación elaborados por los docentes, (iii) es realizada a través de diversas herramientas que propician la observación, y (iv) ocupa un espacio específico en el tiempo de aula.

La observación sistematizada de la práctica debe incorporarse tanto en su dimensión individual -autoobservación- como en su dimensión profesional -observación entre iguales- (Spencer, 2014). Gracias a ella, la reflexión se concreta en el tiempo, pues formula unos objetivos educativos que alcanzar sobre prácticas específicas y determina los cauces que permiten sistematizar la observación (Úbeda, 2018). De

esta manera, el docente es capaz de disminuir los sesgos en la evaluación posterior de las prácticas educativas y obtener evidencias sobre lo que está funcionando o no en su aula (Burgess, *et al.*, 2019; Firestone & Donaldson, 2019; Roth *et al.*, 2019; Spencer, 2014). Así, la observación permite acercarse a la práctica con el fin de investigar sobre ella (Contreras & Pérez de Lara, 2010; Croll, 1995; Domingo, 2020).

En este sentido, son muchos los autores que han destacado la necesidad de que el profesorado pueda realizar investigaciones en las aulas para evaluar la eficacia de sus prácticas y poder detectar las necesidades de mejora (Contreras & Pérez de Lara, 2010; Domingo, 2020; Groundwater-Smith *et al.*, 2016; Reis-Jorge *et al.*, 2020; Zeichner & Liston, 1996). La observación entendida como un proceso de recogida de información resulta fundamental para desarrollar la investigación en el aula y, por tanto, para la creación de conocimiento que tiene como finalidad conseguir mejorar la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje (Croll, 1995; Domingo, 2020; Malpica, 2013).

Esta observación puede darse de diversas maneras, sin embargo, para que el docente aumente su agencia y produzca conocimiento es necesaria la participación de otros compañeros de forma directa (la observación entre iguales) o indirecta (la grabación de las sesiones) (Spencer, 2014). Llegamos así al reconocimiento de la importancia de la comunidad profesional y la discusión como dinámica fundamental para la creación de conocimiento por parte del profesorado.

## 2.2. *La comunidad profesional: el papel de los colegas en la discusión educativa*

Los procesos reflexivos y de observación, propios de la indagación en el aula, deben enmarcarse en el seno de una comunidad profesional de aprendizaje (Malpica, 2013; Moreno, 2018; Moya & Luengo, 2019; Spencer, 2014; Villar Angulo, 1995). El conocimiento docente surge de la experiencia educativa construida colaborativamente en los contextos escolares para atender, con mayor precisión, las necesidades educativas del alumnado (Contreras & Pérez Lara, 2010; Úbeda, 2018).

Tal y como venimos defendiendo, la capacidad individual del docente juega un papel fundamental a la hora de conseguir agencia y construir conocimiento de su práctica. Sin embargo, es solo una de las partes implicadas ya que las cuestiones estructurales, sociales y materiales también influyen en estos procesos (Leijen *et al.*, 2020; Priestley *et al.*, 2015). Por tanto, es importante centrar la mirada en la comunidad profesional y buscar qué actuaciones son importantes desde esta dimensión colectiva e institucionalizada de la profesión docente (Malpica, 2013; Moya & Luengo, 2019). Esta información es clave a la hora de que las decisiones políticas puedan apoyar o desincentivar al profesorado en la consecución de la agencia (Biesta *et al.*, 2017; Priestley & Drew, 2019) y, por ende, como defendemos en este artículo, en la construcción de conocimiento educativo (Groundwater-Smith *et al.*, 2016; Moreno, 2018).

La capacidad del profesorado para construir conocimiento requiere de una visión colegiada sobre el grado de evidencia de las prácticas y teorías educativas disponibles, que orientan la práctica del aula y del centro educativo (Malpica, 2013). Con tal objetivo, en el contexto escolar se torna imprescindible disponer de espacios y tiempos para que los docentes discutan sobre tales evidencias y, a través de la observación, sean capaces, conjuntamente, de discernir cuáles son los procesos pedagógicos que en ese momento están consiguiendo mejores resultados en el aprendizaje de su alumnado (Priestley & Drew, 2019).

En definitiva, la discusión educativa colegiada permite al cuerpo docente mejorar su juicio pedagógico, impulsar una cultura profesional de alto impacto y fomentar el aprendizaje constante orientado hacia la mejora (Biesta, 2007; Priestley & Drew, 2019). Sin embargo, debe ser sistemática y sistematizada para que sea una acción profesional institucionalizada y no meramente arbitraria (Malpica 2013, Úbeda, 2018). Esta última clave es la que completa el ciclo de construcción de conocimiento, incorporando, por un lado, una dinámica interna a la profesión y, por otro, permitiendo su transferencia al resto del sistema educativo.

### 2.3. *La sistematización de la práctica educativa: un previo a la transferencia*

La sistematización de la práctica educativa se torna fundamental para crear conocimiento a partir de ella y, así, poder institucionalizarla y transferirla (Groundwater-Smith *et al.*, 2016). Tal sistematización se realiza a partir de procesos colaborativos y contextualizados que revelan un alto nivel de logro en la agencia del equipo docente implicado (Malpica, 2013; Verástegui, 2019).

En primer lugar, la sistematización precisa de criterios comunes y objetivados que permitan conocer qué es lo que funciona mejor en las aulas con relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se están desarrollando en los centros (Malpica, 2013; Úbeda, 2018). El conocimiento sobre lo que está funcionando y lo que no en cada escuela permite, por un lado, mejorar la práctica y crear una cultura colaborativa de aprendizaje constante y, por otro, institucionalizar las prácticas educativas que mejor funcionan (Verástegui, 2019). De esta manera, todos los docentes de un centro trabajarán a partir de un horizonte y enfoque común, asumiendo el reto del aprendizaje de todo el alumnado de manera colaborativa (Biesta, 2007). Es decir, permitiría a los docentes conseguir un desempeño eficaz, acercándose al cometido de que todos los estudiantes aprendan y lleguen a las competencias que la institución escolar ha considerado esenciales (Malpica, 2013).

En segundo lugar, los criterios profesionales de valoración permiten al colectivo docente fortalecerse frente a la comunidad y al sistema educativo (Úbeda, 2018), ya que puede presentar, a través de las evidencias generadas a partir de su práctica, cuáles son las respuestas dadas a las necesidades que tiene el centro y cuál es el valor educativo de aquellas, lo que supone aportar un conocimiento necesario para el sistema educativo en su conjunto. Esta información es de vital importancia para

los líderes escolares, ya que podrían poner al servicio de lo pedagógico la dimensión organizativa de los centros educativos (Malpica, 2013). Del mismo modo, los agentes que toman decisiones educativas desde el ámbito político deberían acoger esta información como un bien preciado para acompañar las medidas políticas y de gestión a las necesidades pedagógicas de los centros educativos (Biesta *et al.*, 2019; Viñao, 2018). Por último, la investigación académica y disciplinar podría orientar parte de sus intereses a corroborar e indagar sobre las evidencias del profesorado (Murillo *et al.*, 2017; Perines, 2018), de tal forma, que habría un equilibrio entre la investigación y la práctica, propiciándose una retroalimentación constante entre ellas (Croll, 1995).

### 3. LA PRAXIS COMO CONCEPTO CLAVE: LA AGENCIA DOCENTE

El concepto de praxis es un constructo complejo, cuya definición sigue siendo un reto epistémico actual, sobre todo cuando pretendemos comprender qué es y en qué consiste un tipo de práctica como es la docencia (Medina & Pérez, 2017; Perines, 2018; Viñao, 2018; Zeichner & Liston, 1996). A pesar de ello, son diversos los autores que han abordado esta cuestión haciendo un esfuerzo de definición y delimitación del concepto (Dewey, 1933; González, 1997; Leijen, *et al.*, 2020).

En este artículo, asumimos la concepción de agencia aportada por Priestley *et al.* (2015), que procede del pragmatismo, para abordar la cuestión de la praxis docente. Su aportación fundamental es la incorporación del enfoque ecológico dentro de la teoría de la acción, es decir, añadir a la comprensión de la acción docente la interacción entre los diversos elementos que la componen. Por agencia entendemos la capacidad profesional global del docente que emerge de la interacción entre la capacidad de los docentes para formular posibilidades para la acción, la consideración activa de tales posibilidades y el ejercicio de la elección, y los factores contextuales, es decir, las estructuras sociales, materiales y culturales que influyen en el comportamiento humano (Priestley *et al.*, 2015, p. 23). Por tanto, la agencia docente es un “fenómeno temporal y relacional; algo que ocurre a lo largo del tiempo y trata sobre las relaciones entre los actores y los entornos en y a través del cual actúan” (Biesta *et al.*, 2017, p. 40).

Este concepto de agencia se puede encontrar en otros autores, como en la teoría de la acción explicitada por González (1997), en la que desglosa la praxis en cuatro conceptos (actos, acciones, actuaciones y actividades). El último, la actividad, es la que permite a los “autores” (“agentes” en caso de Priestley *et al.*, 2015) ser capaces de escoger una actuación (acciones con sentido) entre diversas posibilidades.

La propuesta de agencia de Priestley *et al.* (2015) no solo recoge la capacidad de los individuos como elemento central de la misma, sino cómo esta capacidad interactúa con otros factores (contextuales, biográficos, etc.). Por tanto, entienden que la agencia es un fenómeno que se logra en los contextos y a través de ellos, es decir que no puede ser entendida sin tener en cuenta las interacciones que se dan



entre las diferentes dimensiones que la componen. Estas dimensiones son tres: la iterativa, la proyectiva y la práctica-evaluativa (Priestley *et al.*, 2015).

En primer lugar, la dimensión iterativa se conforma de la experiencia previa (tanto personal como profesional), es decir, de la capacidad individual (habilidades y conocimientos), de las creencias y los valores. En ella, se constituyen esquemas mentales que permiten actuar con cierto “*habitus*” y, por tanto, desempeñarse profesionalmente de manera adecuada, así como diseñar y orientar la práctica educativa a partir de los conocimientos adquiridos en el período de formación inicial y a lo largo del ejercicio profesional.

En segundo lugar, la dimensión proyectiva, influida directamente por la dimensión anterior, es la que se vincula con los propósitos que orientan la práctica hacia la generación de un futuro diferente (Priestley *et al.*, 2015). Los propósitos perseguidos influyen a la hora de tomar decisiones en la práctica y están vinculados a los valores y creencias que los docentes poseen. Es fundamental tener en cuenta cómo los mecanismos de evaluación del desempeño juegan un papel fundamental a la hora de moldear los propósitos profesionales que tienden a ajustarse a las normas y expectativas sociales. Esta afirmación conduce a valorar qué tipo de políticas a largo plazo se desarrollan para influir en la dimensión proyectiva del profesorado para beneficiar, en último término, al alumnado (Priestley *et al.*, 2015).

En tercer y último lugar, la agencia docente se conforma de la dimensión práctica-evaluativa, es decir, aquella orientada en el presente y que se produce en el entorno laboral. Es decir, las percepciones e interpretaciones que el docente genera a partir de las condiciones culturales, estructurales y materiales en las que desarrolla su trabajo y a partir de las facilidades, limitaciones y recursos de los que dispone (Leijen *et al.*, 2020). Es por ello por lo que esta dimensión tiene una gran influencia en el logro de agencia, ya que moldea profundamente las decisiones y la acción del docente, fomentándola o inhibiéndola. Por un lado, permite al docente conocer lo que es prácticamente posible dada una situación concreta y, por otro, le permite evaluar los retos que existen en esa situación y las posibilidades de acción para cada uno de ellos (Priestley *et al.*, 2015).

En definitiva, el aporte fundamental de estos autores es ofrecer un enfoque ecológico a la conceptualización de agencia. Es decir, comprenderla, no únicamente como la capacidad de actuar de los individuos, sino como un fenómeno que estos logran en y dentro de contextos que cambian continuamente a lo largo del tiempo y con orientaciones hacia el pasado, el futuro y el presente (Priestley *et al.*, 2015, p. 25). La idea de que el profesorado logra la agencia (y no dispone de ella) para actuar de una determinada manera nos permite colocar el conocimiento docente como un fenómeno emergente en un doble sentido: como aquello que emerge en una situación dada a partir de la capacidad para tomar decisiones y actuar en un contexto educativo dado y como un conocimiento producido que requiere ser sistematizado y transferido.



#### 4. LA EMERGENCIA DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO DOCENTE

Como ya hemos visto, reflexionar sobre la práctica es una acción indispensable de la profesión docente (Domingo, 2020; Medina & Pérez, 2017). Sin embargo, cuando a esta acción le sumamos la observación, la colegialidad, la sistematización y la transferencia nos encontramos con un fenómeno mucho más amplio y complejo como es el de la construcción de conocimiento educativo (Malpica, 2013; Úbeda, 2018; Verástegui, 2019).

Quando hablamos de conocimiento educativo docente, nos referimos al conjunto de afirmaciones sobre la validez de las prácticas educativas basadas en la observación sistematizada -búsqueda de evidencias- y la discusión de resultados a partir de criterios. Este conjunto de afirmaciones, además, forma parte de un proceso de discusión entre docentes y de transferencia más allá del contexto de ejecución de la práctica. Es por ello, que la agencia docente es, al mismo tiempo, condición de posibilidad del conocimiento educativo y su fuente (Helms & Stokes, 2013; Shulman, 1987).

A la hora de definir el constructo, tal y como lo encontramos en la literatura, el conocimiento educativo docente se entiende de dos formas distintas que no suelen aparecer conectadas entre sí (Biesta *et al.*, 2017). Por un lado, aquella que comprende este concepto como el cuerpo de saberes que hacen al conjunto de profesionales ser “buenos docentes” (*formal knowledge*), que suele ser prescrito por agentes externos a la profesión. Y por otro, aquellas que abordan el concepto desde el enfoque del saber que los docentes son capaces de generar a partir de su práctica educativa (*practical knowledge*) (Fernández, 2014), que les permite mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje (Poulou *et al.*, 2019).

Ambas dimensiones del conocimiento forman parte de la agencia docente y, por tanto, se complementan entre sí. Sin embargo, los modelos existentes sobre esta cuestión no incorporan ambas ni mucho menos vinculan la cuestión del conocimiento docente a la agencia profesional (Biesta *et al.*, 2017). Además, en muchas ocasiones, el conocimiento práctico se ha visto en detrimento del formal (Moya & Luengo, 2019), un aspecto que se puede observar en la investigación, la cual, de forma mayoritaria ha indagado sobre qué conocimiento posee el docente y cómo es ejecutado en la práctica y, en menor medida, sobre cómo el docente produce conocimiento que se proyecta tanto hacia dentro como hacia fuera de la profesión (Medina, 2006).

Dentro de esta última, la literatura sobre investigación-acción es la que más ha estudiado esta concepción del conocimiento docente, sin embargo, no siempre el docente puede incorporarse a estos procesos de investigación y, a pesar de ello, sigue generando un conocimiento educativo que es valioso (Kemmis, 2006; Reis-Jorge *et al.*, 2020) y que, por tanto, es necesario tomar en consideración (Poulou *et al.*, 2019). Por otro lado, el resto de autores que indagan la cuestión del conocimiento educativo docente desde este enfoque fortalecedor (Schön, 1984; Villar

Angulo, 1995), no recogen una visión completa de la construcción de conocimiento, es decir, ecológica y sistémica del fenómeno, que requiere de la interacción entre los diferentes elementos y dimensiones que lo componen y, por tanto, de procesos comunitarios- dentro del centro y fuera de él- tanto en su generación como en su transferencia (Moya & Luengo, 2019).

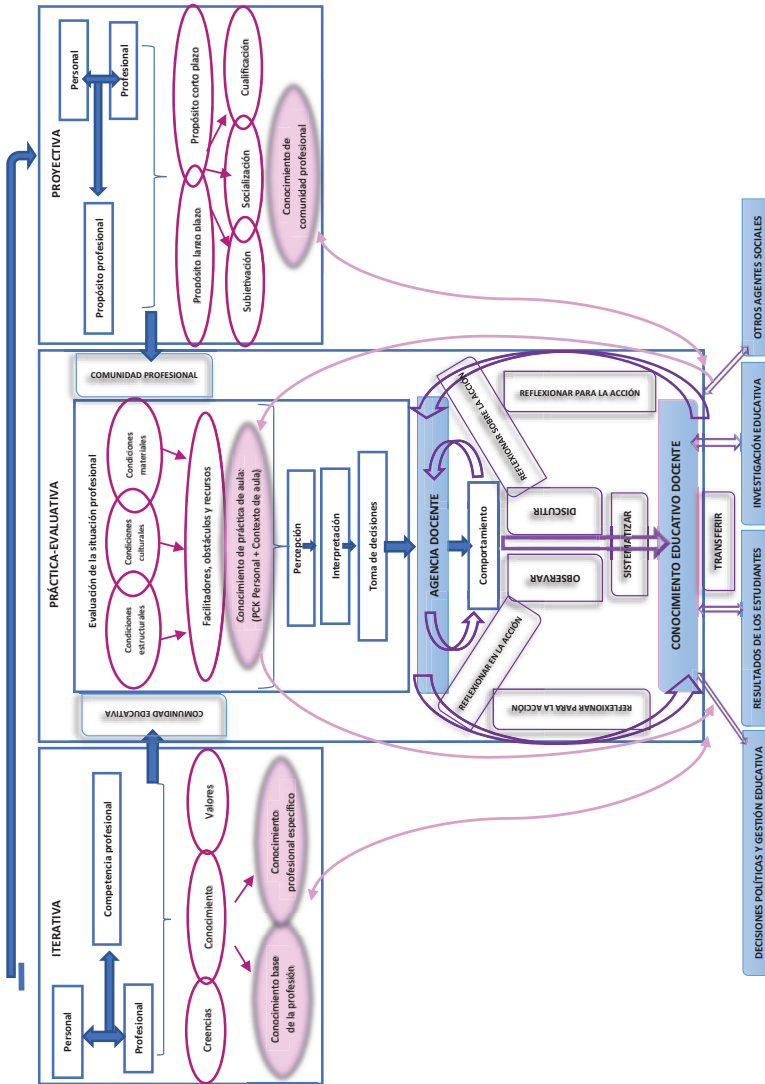
Es en este sentido el modelo que aportamos en este artículo pretende resolver esta cuestión, incorporando el conocimiento docente al modelo de agencia desde un enfoque dinámico y transversal, que permita indagar sobre el fenómeno desde una visión sistémica que recoja, por un lado, tanto el conocimiento que el docente posee como el que produce y transfiere y, por otro, las relaciones existentes entre ellos. De esta manera, conseguimos un modelo operativo para la investigación, que permita indagar sobre el fenómeno del conocimiento educativo docente y sobre la agencia del profesorado, teniendo en cuenta la relación existente entre ellos.

Para ello, partimos del modelo de agencia de Priestley *et al.* (2015) con las tres dimensiones de las que se compone: la iterativa, la práctica-evaluativa y la proyectiva. Además, hemos tenido en cuenta la ampliación del modelo de agencia de Leijen *et al.* (2020), ya que estos autores profundizan, por un lado, en los elementos de cada dimensión y, por otro, incorporan la reflexión como proceso necesario para alcanzar la agencia que permite al docente generar conocimiento de su práctica.

Por otro lado, con el objetivo de integrar el fenómeno de conocimiento educativo docente al modelo de agencia, hemos incorporado los diversos conocimientos que el docente posee del modelo consensuado durante la Cumbre de PCK en 2013 (Helms & Stokes, 2013). Así, en nuestro modelo incluimos en la dimensión iterativa el conocimiento base del profesorado y el conocimiento profesional específico de la materia y, en la dimensión práctica-evaluativa, el conocimiento de la práctica de aula. Asimismo, hemos incorporado varios elementos: (i) las interacciones entre los conocimientos anteriormente mencionados, (ii) el conocimiento producido por el docente, (iii) los elementos colectivos y profesionales que influyen en la agencia docente y en la producción de ese conocimiento contextual (comunidad educativa y comunidad profesional) y (iv) una nueva categoría en la dimensión proyectiva que hemos denominado conocimiento de la comunidad profesional que permite institucionalizar y transferir el conocimiento producido por el profesorado (Moya & Luengo, 2019).

Además, hemos mantenido la propuesta del modelo de PCK en el que los resultados de los estudiantes aparecen como un elemento fundamental del conocimiento educativo del profesorado. Pero lo incorporamos no sólo como parte influyente en el proceso de producción de conocimiento docente sino, también, como parte beneficiada del mismo. En este sentido, igualmente sumamos otros agentes que inciden en el proceso de transferencia del conocimiento: las decisiones y gestión política, la investigación y otros agentes educativos.

IMAGEN 1  
 MODELO SISTÉMICO DE CONOCIMIENTO EDUCATIVO DOCENTE



Fuente: Basado en el modelo de agencia de Priestley *et al.* (2015), la versión ampliada de Leijen *et al.* (2020) y el modelo de la cumbre de PCK (Helms & Stokes, 2013)

Por último, la aportación más significativa de este modelo es el nexo entre el concepto de agencia y el concepto de conocimiento educativo docente. Esta conexión se establece a partir de las dinámicas profesionales que presentábamos al principio de este artículo: la reflexión, la observación, la discusión y la sistematización. Con respecto a la reflexión, hemos distinguido tres niveles según el momento en el que se realiza: reflexión en la acción, reflexión sobre la acción y reflexión para la acción (Killion & Todnem, 1991; Schön, 1984).

Tal y como se puede observar en la Imagen 1, la reflexión se entiende, por un lado, como una forma de conocimiento que orienta la acción (Schön, 1984) y, por otro, como aquello que favorece la explicitación de saberes procedentes de la formación y la experiencia (Leijen *et al.*, 2020). Del mismo modo, la observación, la discusión y la sistematización de la práctica educativa son desarrollados por el docente cuando el objetivo es producir conocimiento educativo. Un conocimiento educativo que es influido por las tres dimensiones de la agencia, pero que también las moldea, como es el caso de las dimensiones iterativa y proyectiva. En el caso de la práctica- evaluativa, la interacción es más recursiva, a medida que el docente decide y actúa en un determinado contexto, es capaz de generar conocimiento educativo que, a su vez, amplía y fomenta el conocimiento que posee en torno a la práctica de aula y, por tanto, potencia su logro de agencia.

Por último, el modelo presenta cómo los docentes pueden transferir su conocimiento a la comunidad educativa y, a su vez, cómo esta comunidad influye directamente en el conocimiento que el docente produce y, como hemos explicado, que va siendo incorporado a las distintas dimensiones que componen la agencia.

## 5. DISCUSIÓN Y PROSPECTIVAS

El conocimiento educativo docente ha sido y sigue siendo un objeto de estudio relevante para la investigación educativa (Fernández, 2014). Sin embargo, la mayoría de las investigaciones desarrolladas presentan una visión parcial e incompleta sobre esta cuestión (Medina, 2006). Por un lado, encontramos aquellas que muestran el conocimiento educativo que el docente incorpora para ser un buen profesional, obtenido, normalmente, del ámbito formativo y de la investigación; y, por otro lado, encontramos aquellas que abordan la investigación desde el conocimiento que el docente es capaz de construir (Biesta *et al.*, 2017). Además, en estas últimas, se encuentran escasas referencias que incorporen tanto la dimensión *ad intra* y *ad extra* de la construcción del conocimiento docente (Fernández, 2014; Medina, 2006). Es por ello por lo que decimos que esta línea de investigación es incompleta.

Asimismo, en los modelos consensuados sobre el conocimiento educativo docente se observan dos limitaciones. La primera, la mayoría de los modelos no son operativos y, por tanto, no permiten indagar la realidad estudiada. En segundo lugar, los modelos operativos no recogen una visión completa del conocimiento, aquella que integra ambas dimensiones, el conocimiento obtenido y el conocimiento construido

por el profesorado (Fernández, 2014). Y, mucho menos, encontramos modelos que incorporen las dos facetas de la construcción del conocimiento docente, aquella que incide internamente y aquella que lo hace de manera externa a la profesión.

Por otro lado, si queremos estudiar de manera operativa la cuestión del conocimiento educativo docente, es esencial partir de un enfoque de praxis que nos permita comprender con claridad en qué consiste la práctica profesional, es decir, qué conocimiento requiere, cómo se ejecuta ese conocimiento y qué conocimiento se produce a partir de ella (Leijen *et al.*, 2020). Por esta razón, en nuestra propuesta hemos partido de un modelo de agencia como elemento fundamental para nuestra investigación sobre el conocimiento educativo docente.

Tras realizar una revisión de los modelos que se han ido elaborando en torno al conocimiento educativo y la agencia del profesorado seleccionamos aquellos que han ofrecido un marco operativo de indagación: el modelo de la cumbre de PCK (Helms & Stokes, 2013) y el modelo de agencia de Priestley *et al.* (2015) en su versión ampliada por Leitjen *et al.* (2020). El primero muestra un marco consensuado sobre el conocimiento educativo que el docente posee y que es capaz de construir de manera interna a la profesión. Y el segundo ofrece un modelo operativo sobre qué es y cómo es alcanzada la agencia del profesorado.

El modelo que presentamos en este artículo pretende ampliar la investigación ya realizada sobre la agencia y el conocimiento educativo del profesorado. En concreto, la propuesta realizada integra la producción de conocimiento educativo como un elemento que completa y mejora los modelos seleccionados y explicados con anterioridad. Específicamente, la principal aportación de nuestro modelo es ubicar el conocimiento educativo docente como una dimensión dinámica y transversal de la agencia.

Con tal fin, hemos incorporado, en primer lugar, el modelo de la cumbre de PCK (Helms & Stokes, 2013) al modelo de agencia de Priestley *et al.* (2015). Además, hemos ampliado el modelo incorporando, por un lado, las interacciones entre los conocimientos que posee y produce el profesorado y las dimensiones de la agencia. Y, por otro, una categoría de la producción de conocimiento (conocimiento de la comunidad profesional) que se corresponde con la dimensión proyectiva de la agencia y que tiene que ver con la capacidad del cuerpo docente de institucionalizar y transferir su conocimiento (Malpica, 2013; Moya & Luengo, 2019).

Por último, para explicitar la relación existente entre los conceptos de agencia y de conocimiento educativo docente hemos incorporado las dinámicas profesionales colaborativas: la reflexión, la observación, la discusión y la sistematización. Es decir, aquellos procedimientos que permiten al profesorado, a partir de su agencia, construir conocimiento educativo que surge de su práctica educativa (Domingo, 2020; Priestley & Drew, 2019; Verástegui, 2019). Un conocimiento sistemático y transferible a la propia profesión, pero, también, fuera de ella (Úbeda, 2018).

Nuestra prospectiva con este modelo es, en primer lugar, observar si nos sirve como marco operativo para indagar el conocimiento educativo que el docente

es capaz de producir en las prácticas colaborativas. Al ser una propuesta teórica debemos esperar a su aplicación práctica para poder obtener más información sobre su operatividad y, por tanto, discutir con claridad la aportación teórica del mismo. Sin embargo, consideramos que este modelo podría tener la capacidad de situar en un espacio más productivo, y en realidad superador, la clásica separación heredada entre teoría y praxis (Biesta, 2007; Domingo, 2020). Consideramos esta posibilidad porque el modelo que proponemos sitúa lo que se llama “teoría” en educación como una de las dimensiones de la praxis docente pues el profesorado, en su agencia, se relaciona con el conocimiento como un conjunto de herramientas (reglas y usos posibles) que pueden servir para responder a las situaciones educativas dadas y que prueban su valor en su operatividad con relación potencial a una comunidad profesional y no, sólo, como un conjunto de enunciados descriptivos sobre los fenómenos educativos que prueban su valor con relación a una metodología compartida por una comunidad de investigación (Biesta, 2007; Groundwater-Smith *et al.*, 2016; Willingham & Daniel, 2021). A pesar de esta consideración, nos parece que queda fuera del alcance de este artículo tal discusión por lo que pensamos que es una línea de investigación relevante para explorar en el futuro.

En este sentido, consideramos que otra posible línea de investigación es la de estudiar el procedimiento de transferencia del conocimiento educativo docente al exterior de la profesión (Groundwater-Smith *et al.*, 2016). A pesar de que desborda el objeto de este artículo, creemos que es fundamental plasmar, tal y como aparece en el modelo, la necesidad de que el conocimiento docente se sistematice y transfiera para introducirlo en el área de conocimiento que se denomina educación informada por las evidencias (Biesta, 2007; Reis-Jorge *et al.*, 2020). Consideramos que sin una clara intención de contar con el conocimiento docente como parte del conocimiento educativo disponible será muy difícil conseguir la ansiada mejora educativa (Biesta *et al.*, 2019; Malpica, 2013). La investigación educativa, así como los agentes políticos y otros agentes sociales deben tener en cuenta y tomar en serio las evidencias que surgen de la práctica de aula y que forman parte del conocimiento de la comunidad profesional del profesorado (Biesta, 2007; Groundwater-Smith *et al.*, 2016). Asimismo, los docentes deben comprometerse con el papel activo que les corresponde en este ámbito y buscar su fortalecimiento como una parte fundamental de su ejercicio profesional (Reis-Jorge *et al.*, 2020; Rupérez, 2014).

Por último, una consecuencia directa de asumir este enfoque sobre el conocimiento educativo docente y, por tanto, de comprometerse con las evidencias procedentes del aula, es apostar de manera decidida por orientar la gestión y la organización educativa de modo que faciliten las dinámicas profesionales necesarias para que este conocimiento se construya y se transfiera (Malpica, 2013; Medina, 2006; Moya & Luengo, 2019). También, para que se creen los espacios y estructuras necesarios para que la evidencia educativa surja de la retroalimentación constante entre la investigación y la práctica de aula (Biesta *et al.*, 2019) y, por tanto, se pueda

constituir un sistema educativo sólido y sostenible informado en las mejores evidencias educativas disponibles (Biesta, 2007; Willingham & Daniel, 2021).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biesta, G. (2007). Why “What works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Biesta, G., Filippakou, O., Wainwright, E., & Aldridge, D. (2019). Why educational research should not just solve problems, but should cause them as well. *British Educational Research Journal*, 45(1), pp 1-4. <https://doi.org/10.1002/berj.3509>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2017). Talking about education: exploring the significance of teachers’ talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38-54. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143>
- Burgess, S., Shenila, R., & Taylor, E. (2019). *Teacher peer observation and student test scores: Evidence from a field experiment in English secondary schools*. EdWorkingPaper, 19-139. Annenberg Institute at Brown University. <https://www.edworkingpapers.com/ai19-139>
- Contreras, J., y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Coords.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Morata.
- Croll, P. (1995). *La observación sistemática en el aula*. Muralla.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Prometheus Books.
- Domingo, A. (2020). *Profesorado reflexivo e investigador. Propuestas y experiencias formativas*. Narcea.
- Fernández, C. (2014). Knowledge base for teaching and pedagogical content knowledge (PCK): some useful models and implications for teacher’s training. *Problems of Education in the 21st century*, 60, 79-100. [https://www.scientiasocialis.lt/pec/node/files/pdf/vol60/79-100.Fernandez\\_Vol.60.pdf](https://www.scientiasocialis.lt/pec/node/files/pdf/vol60/79-100.Fernandez_Vol.60.pdf)
- Firestone, W. & Donaldson, M. (2019). Teacher evaluation as data use: what recent research suggests. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 31, 289-314. <https://doi.org/10.1007/s11092-019-09300-z>
- González, A. (1997). *Estructuras de la praxis. Ensayo de una filosofía primera*. Fundación Xavier Zubiri.
- Groundwater-Smith, S., Mitchell, J., & Mockler, N. (2016). Praxis and the language of improvement: inquiry-based approaches to authentic improvement in Australasian schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 80-90. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.975137>
- Helms, J., & Stokes, L. (2013). *A meeting of minds around Pedagogical Content Knowledge: designing an international PCK summit for professional, community and field development*. Inverness Research - PCK Summit Report. <https://www.researchgate.net/publication/286265312>



- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14(4), 459-476. <https://doi.org/10.1080/09650790600975593>
- Killion, J., & Todnem, G. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 48(6), 14-16. [https://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_199103\\_killion.pdf](https://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199103_killion.pdf)
- Leijen, A., Pedaste, M., & Lepp, L. (2020). Teacher agency following the ecological model: how it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British Journal of Educational Studies*, 68(3), 295-310. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1672855>
- Malpica, F. (2013). *Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje* (4.ª ed). Graó.
- Medina, J. L. (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Lumen.
- Medina, J. L., y Pérez, M. J. (2017). La construcción del conocimiento en el proceso de aprender a ser profesor: la visión de los protagonistas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 17-38. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681002.pdf>
- Moreno, J. M. (2018). Profesorado: más que una profesión. *Cuadernos de pedagogía. Especial profesión docente*, 489, 12-17.
- Moya, J., y Luengo, F. (2019). *Capacidad profesional docente. Buscando la escuela de nuestro tiempo*. Anaya.
- Murillo, J., Perines, H., y Lomba, L. (2017). La comunicación de la investigación educativa. Una aproximación a la relación entre la investigación, su difusión y la práctica docente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(3), 183-200. <https://tecyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59794>
- Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre educación*, 34, 9-27. <https://doi.org/10.15581/004.34.9-27>
- Poulou, M., Reddy, L., & Dudek, C. (2019). Relation of teacher self-efficacy and classroom practices: a preliminary investigation. *School Psychology International*, 40(1), 25-48. <https://doi.org/10.1177/0143034318798045>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency. An ecological Approach*. Bloomsbury.
- Priestley, M., & Drew, V. (2019). Professional Enquiry: an ecological approach to developing teacher agency. In D. Godfrey & C. Brown (Eds.), *An eco-system for research-engaged schools. Reforming education through research* (pp. 154-170). Routledge. <https://hdl.handle.net/1893/28253>
- Reis-Jorge, J., Ferreira, M., y Olcina-Sempere, G. (2020). La figura del profesorado-investigador en la reconstrucción de la profesionalidad docente en un mundo en transformación. *Revista Educación*, 44(1), 1-11. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.39044>
- Roth, K., Wilson, C., Taylor, J. Stuhlsatz, M., & Hvidsten, C. (2019). Comparing the Effects of Analysis-of-Practice and Content-Based Professional Development on Teacher and Student Outcomes in Science. *American Educational Research Journal*, 56(4), 1217-1253. <https://doi.org/10.3102/0002831218814759>
- Rupérez, F. L. (2014). *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial*. Narcea.



- Schön, D. A. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Spencer, D. (2014). Was moses peer observed? The ten commandments of peer observation of teaching. In J. Sachs & M. Parsell (Eds.), *Peer review of learning and teaching in higher education. International Perspectives* (pp. 183-200). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7639-5>
- Thoiliez, B. (2013). *Implicaciones pedagógicas del pragmatismo filosófico americano. Una reconsideración de las aportaciones educativas de Charles S. Peirce, William James y John Dewey. Tesis doctoral*. Universidad Autónoma de Madrid. <https://hdl.handle.net/10486/13475>
- Úbeda, J. (2018). Del cambio educativo a las mejoras educativas: el protagonismo del conocimiento educativo de los docentes. *Cuadernos de pedagogía*, 487(3), 76-81.
- Verástegui, M. (2019). El conocimiento educativo de los docentes en la transformación y la mejora educativa. En H. Monarca, J. M. Gorostiaga, & Fco. J. Pericacho (Coords.), *Calidad de la educación: aportes de la investigación y la práctica* (pp. 171-192). Dykinson. <https://hdl.handle.net/10486/686710>
- Villar Angulo, L. M. (Coord.). (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Ediciones Mensajero.
- Viñao, A. (2018). La desprofesionalización de la docencia: viejas cuestiones, nuevas amenazas. *Revista digital de educación del FEAE-Aragón*, 23, 8-11. <https://feae.eu/revista-forum-aragon-numero-23/>
- Willingham, D., & Daniel, D. (2021). Making Education Research Relevant. How research can give teachers more choices. *Education Next*, 21(2). <https://www.educationnext.org/making-education-research-relevant-how-researchers-can-give-teachers-more-choices/>
- Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective Teaching: An Introduction*. Lawrence Erlbaum



# THE ROLE OF KNOWLEDGE IN TEACHER AGENCY: A THEORETICAL MODEL FOR UNDERSTANDING<sup>1</sup>

*El papel del conocimiento en la agencia docente: un  
modelo teórico de comprensión*

Macarena VERÁSTEGUI MARTÍNEZ\*, Jorge ÚBEDA GÓMEZ\*\*

\*Fundación Promaestro

Universidad Autónoma de Madrid. Spain.

[macarena.verastegui@gmail.com](mailto:macarena.verastegui@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-9062-1630>

\*\*Fundación Promaestro

Universidad Complutense de Madrid. Spain.

[jubeda@promaestro.org](mailto:jubeda@promaestro.org)

<https://orcid.org/0000-0001-9286-6247>

Date of receipt: 16/07/2021

Date accepted: 23/11/2021

Date of online publication: 01/03/2022

**How to cite this article:** Verástegui Martínez, M., & Úbeda Gómez, J. (2022). The Role of Knowledge in Teacher Agency: A Theoretical Model for Understanding. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 237-255. <https://doi.org/10.14201/teri.26953>

## ABSTRACT

Teacher knowledge is a fundamental subject in educational research as there is evidence for its impact on the improvement of educational systems. However, most of the published research provides a partial and incomplete view of this question, as

1. Research undertaken as part of the project “#Lobbyingteachers: theoretical foundations, political structures and social practices of public-private relations regarding teachers in Spain”. (Ref. PID2019-104566RA-I00). From the 2019 Call of the State R&D Programme.

it features research models of limited effectiveness or ones that distort the concept studied. To overcome these constraints and effectively study teacher educational knowledge, it is necessary to start from a teacher-agency focus, which enables us to understand clearly what professional practice comprises. The aim of this article is to offer a theoretical and methodological model that links teacher agency to the educational knowledge that teachers are capable of producing. To do so, we have done critical-reflective work on the existing documentation and the concepts in play, starting from two models for understanding: the model of the Pedagogical Content Knowledge Summit (Helms, & Stoke, 2013) and the ecological model of Priestley *et al.* (2015) regarding teacher agency. As a result, we offer a model that links the concepts of teacher agency and teacher knowledge, and which expands understanding of teacher knowledge by adding two dimensions to it: (1) knowledge that teachers acquire and possess; and (2) knowledge that teachers produce within and outside the profession. Our consideration of this model involves observing whether it is useful for studying the educational knowledge that teachers are capable of creating through reflective and collaborative practices and for positioning in a more productive space the inherited classic gap between theory and praxis.

*Keywords:* pedagogical content knowledge; praxis; reflective teaching; observation; communities of practice.

## RESUMEN

El conocimiento del profesorado es un objeto de estudio fundamental para la investigación educativa desde que existe evidencia del impacto que tiene en la mejora de los sistemas educativos. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones desarrolladas presentan una visión parcial e incompleta sobre esta cuestión, ya que ofrecen modelos de indagación poco operativos o que sesgan el constructo estudiado. Para superar estas limitaciones y estudiar de manera operativa la cuestión del conocimiento educativo docente es esencial partir de un enfoque de agencia del profesorado que permita comprender con claridad en qué consiste la práctica profesional. El objetivo de este artículo es ofrecer un modelo teórico y metodológico que vincule la agencia del profesorado con el conocimiento educativo que el docente es capaz de producir. Para ello hemos desarrollado un trabajo crítico-reflexivo sobre la documentación existente y los conceptos en juego, partiendo de dos modelos de comprensión: el modelo de la cumbre del Conocimiento de Contenido Pedagógico (Helms & Stokes, 2013) y el modelo ecológico de Priestley *et al.* (2015) sobre la agencia. Como resultado, ofrecemos un modelo que recoge el concepto de agencia y de conocimiento docente y que amplía la comprensión de este último constructo a partir de la inclusión de dos dimensiones: (1) el conocimiento que adquiere y posee y (2) el conocimiento que produce *ad intra* y *ad extra* de la profesión. Nuestra perspectiva con este modelo es observar si nos sirve como marco operativo para indagar el conocimiento educativo que el docente es capaz de producir en las prácticas reflexivas y colaborativas y situar en un espacio más productivo la clásica separación heredada entre teoría y praxis.

*Palabras clave:* Conocimiento de contenido pedagógico; praxis; enseñanza reflexiva; observación; comunidades de prácticas.

## 1. INTRODUCTION

Since 1980, the knowledge of teachers has been a very important line of research (Biesta *et al.*, 2017; Fernández, 2014), its main aim being to understand what this knowledge is and what it comprises. Shulman (1987) was one of the first authors to tackle this question (Biesta *et al.*, 2017). Although, since the beginning, research has considered not only what this knowledge comprises but also how teachers are capable of generating it, most of the work done has started from a static idea of the construct, in other words, treating it as a phenomenon gained on the basis of training and professional experience (Fernández, 2014).

The models based on a dynamic idea of knowledge, like Shulman's (1987) and that of the Pedagogical Content Knowledge Summit (PCK) (Helms & Stokes, 2013), start from a focus in which teacher knowledge is produced and expanded while carrying out teaching practice. Nonetheless, this construction of educational knowledge is limited to within the profession, in other words, it reflects how teachers add the body of knowledge needed to do their work to their initial know-how on the basis of training they receive, their working context, and the learning achievements of the students. Accordingly, teachers develop a broad body of knowledge that comprises PCK (Medina, 2006).

This focus on PCK as a construct that is created and expanded through teaching praxis is set out clearly in the model of Helms and Stokes (2013). During the PCK Summit, these researchers made an effort to combine the different pre-existing models relating to this question into an accepted unified model to act as a framework for understanding this construct. Nonetheless, this model limits itself to production of knowledge within the teaching profession, and so the view of the teacher as someone who creates educational knowledge that is projected outside of the profession does not appear in the literature relating to this line of research.

Despite this, the question of the teacher as creator of knowledge that has an effect outside the profession is not new and many authors view the profession in this way (Domingo, 2020; Rupérez, 2014; Shulman, 1987; Zeichner & Liston, 1996). This question has been given considerable attention in the field of action research as it starts from the idea of the teacher as an agent who participates in research and not just as the research subject (Kemmis, 2006), and so it appears to be one of the best ways for the teacher, along with the research team, to generate educational knowledge. Nonetheless, although this has been shown to be an effective model, teachers have other ways, closer to their work, of exploring their practice that also enable them to produce educational knowledge (Croll, 1995; Groundwater-Smith *et al.*, 2016; Reis-Jorge, *et al.*, 2020).

From this outlook, much of the literature has focussed on tackling this question from the perspective of the processes needed for teachers to create educational knowledge. As a result, there is a large amount of literature on the importance of reflection for teachers to become researchers in their practice (Domingo, 2020; Reis- Jorge *et al.*, 2020; Villar Angulo, 1995), on observation so that teachers can collect evidence about the educational practice they perform (Burgess *et al.*, 2019; Firestone & Donaldson, 2019; Roth *et al.*, 2019), on the importance of belonging to professional learning communities (Malpica, 2013; Moreno, 2018), and on teachers' capacity to systematise the evidence collected from practice and compare it with evidence from educational research (Croll, 1995; Malpica, 2013; Murillo *et al.*, 2017; Perines, 2018).

In addition, other research has focussed not so much on how knowledge is produced but on its source. In this sense, teachers are the producers of the knowledge generated in their educational practice (Schön, 1984; Shulman, 1987). As this is a practical reality, theory of action is the theoretical framework from which this construct has been approached, with one of its main objectives being to understand what teachers' praxis comprises (Dewey, 1933; González, 1997; Priestley *et al.*, 2015). While it is true that there have been notable advances in the understanding of this phenomenon, some questions still remain to be clarified that directly affect how the teaching profession is understood (Groundwater-Smith *et al.*, 2016; Medina & Pérez, 2017; Perines, 2018; Viñao, 2018).

Pragmatism has been a decisive philosophical influence on educational thought throughout the 20th century (Biesta, 2007; Dewey, 1933; Thoilliez, 2013), helping provide an understanding of what the teaching profession and educational practice comprise (Leijen *et al.*, 2020). In this regard, the research by Priestly *et al.* (2015), built on pragmatist foundations, makes a notable contribution, incorporating the ecological focus into the description of teacher agency. From this focus, an understanding of agency is obtained on the basis of the interactions between its various elements (individual effort, available resources, and contextual and structural factors). It is through this idea of the interrelation between the elements that the contextual keys, which have little prominence in earlier literature, come to play a key role in this focus, as they are necessary to achieve an in-depth, tailored understanding of teaching praxis and, therefore, of teachers' professional capacity to take decisions and act to benefit students' learning process (Groundwater-Smith *et al.*, 2016).

Nonetheless, we still do not have a unified model that integrates the capacity of teachers to construct knowledge both within the profession (a body of knowledge that teachers generate and incorporate) and outside it (educational knowledge that teachers transfer to the rest of the community) (Biesta, *et al.*, 2017). In other words, the production of educational knowledge by teachers is a dynamic and transversal dimension of agency.

The aim of this work is to provide a theoretical and methodological model that links teacher agency to the educational knowledge that teachers can produce. To do so, we start from two models of comprehension. Firstly, the model from the PCK Summit (Helms & Stokes, 2013) of the knowledge that teachers possess. Secondly, the ecological focus of Priestley *et al.* (2015) on teacher agency (following the expanded version of Leijen *et al.*, 2020) and, therefore, on how knowledge is implemented in practice. Drawing on these two models, the dynamic of production of educational knowledge by teachers is incorporated, taking into account the processes that have been identified as fundamental for this construction: reflection, observation, discussion, and systematisation.

To do this, we have followed the reading, thinking and writing method (Trilla, 2005 cited in Thoilliez, 2013), based on reflexive work involving a careful exercise of reading and documentation that has made it possible to develop an understanding and a critical discussion of the concepts in play. As a result, we offer a model that synthesises and brings together the concepts of teacher agency and teacher knowledge, and expands the understanding of teacher knowledge by incorporating both dimensions of teachers' educational knowledge: (1) knowledge that teachers acquire and possess; and (2) knowledge that teachers produce within and outside the profession.

## 2. THE POTENTIAL OF REFLECTIVE PRACTICE

Within professions, and especially in teaching, reflection has been defined through the concept of reflective practice, with the incorporation of this concept into the world of education beginning with Dewey (1933). However, this concept is especially important when political agendas and research make teachers essential agents in the quality of education (Rupérez, 2014). Reflection by teachers on their practice becomes one of the key factors for improving education and one of the vital processes for strengthening the profession (Rupérez, 2014; Verástegui, 2019).

We can, therefore, understand reflective practice as the capacity to develop pedagogical judgement that makes it possible to approach educational reality in a critical, well thought-through, shared and systematic way, with the aim of approaching it adequately, creating knowledge of one's own professional activity and seeking ways to improve it (Domingo, 2020; Schön, 1984; Zeichener & Liston, 1996).

From this framework, various authors have researched reflexive practice, considering its types and levels with the aim of understanding how it boosts teachers' agency and encourages the creation of educational knowledge (Leijen *et al.*, 2020; Villar Angulo, 1995).

The model of understanding we propose starts from two fundamental contributions regarding reflexive practice and its relationship with educational knowledge: Schön's typology (1984) and the expanded model of teacher agency of Leijen *et al.* (2020). Firstly, Schön's distinction (1984) regarding practical thought (knowing in

action, reflection in action, and reflection on action) is still one of the most notable typologies on this question. We also accept the expansion of the work of this author that Killion and Todnem (1991) carried out, adding reflection for action, through which the projective dimension of action is incorporated. Secondly, the model of Leijen *et al.* (2020) links levels of reflection with the achievement of agency.

The levels of reflection mentioned form part of a continuum (Domingo, 2020) that ranges from the use of tacit and implicit knowledge to the sharing of a rigorous and systematised knowledge of educational practice (Killion & Todnem, 1991; Villar Angulo, 1995). This levelling fundamentally depends on how reflexive practice is carried out and what is obtained from it, in other words, what agency is achieved and what type of educational knowledge is mobilised and implemented (Leijen *et al.*, 2020). To understand this question, it is necessary to pay attention to the professional dynamics in play, as well as the tools used (Domingo, 2020). For this reason, in the comprehension model we collect three professional dynamics aimed at achieving a level of reflection that fosters the creation of systematic and explicit educational knowledge: observation, discussion, and systematisation of practice with other teachers (Malpica, 2013; Úbeda, 2018; Verástegui, 2019; Villar Angulo, 1995).

### 2.1. *The gaze that improves: observation of educational practice*

Firstly, rigorous and systematic observation of educational practice is one of the essential tools for reflective practice if the objective is to create educational knowledge that can be transferred to the rest of the system (Contreras & Pérez de Lara, 2010; Leijen *et al.*, 2020; Roth *et al.*, 2019). Observation being systematic means, as Úbeda observes (2018, p. 5), that: (i) it is done in accordance with aims directed at improvement; (ii) it fits observation criteria drawn up by the teachers; (iii) it is done using various tools that facilitate observation; and (iv) it occupies a specific space in classroom time.

Systematic observation of practice should be incorporated both in its individual dimension –self-observation– and its professional dimension – peer observation (Spencer, 2014). Thanks to it, reflection takes shape over time, because it formulates educational objectives to achieve that relate to specific practices and it determines the channels that make it possible to systematise observation (Úbeda, 2018). In this way, teachers can reduce bias in the subsequent evaluation of educational practices and obtain evidence about what does and does not work in the classroom (Burgess, *et al.*, 2019; Firestone & Donaldson, 2019; Roth *et al.*, 2019; Spencer, 2014). Observation therefore makes it possible to approach practice with the aim of researching it (Contreras & Pérez de Lara, 2010; Croll, 1995; Domingo, 2020).

On these lines, many authors have underscored the need for teachers to be capable of doing research in the classroom to assess the effectiveness of their practices and to be capable of detecting where there is a need for improvement (Contreras &



Pérez de Lara, 2010; Domingo, 2020; Groundwater-Smith *et al.*, 2016; Reis- Jorge *et al.*, 2020; Zeichner & Liston, 1996). Observation understood as a process of collecting information is vital for carrying out research in the classroom and so for creating knowledge with the aim of improving the quality of the teaching-learning process (Croll, 1995; Domingo, 2020; Malpica, 2013).

This observation can be done in various ways. However, for teachers to increase their agency and produce knowledge, participation by other colleagues is necessary, either directly (peer observation) or indirectly (recording sessions) (Spencer, 2014). In this way we come to recognise the importance of the professional community and of discussion as a fundamental dynamic for knowledge creation by teachers.

## 2.2. *The professional community: the role of colleagues in educational debate*

The processes of reflection and observation that are typical of enquiry in the classroom must be framed within a professional learning community (Malpica, 2013; Moreno, 2018; Moya & Luengo, 2019; Spencer, 2014; Villar Angulo, 1995). Teacher knowledge derives from educational experience built collaboratively in school settings to meet the educational needs of students more precisely (Contreras & Pérez Lara, 2010; Úbeda, 2018).

As we have argued, the individual capacity of the teacher plays a fundamental role when achieving agency and building knowledge of one's practice. However, it is only one of the elements involved, as structural, social and material questions also influence these processes (Leijen *et al.*, 2020; Priestley *et al.*, 2015). Therefore, it is important to focus one's gaze on the professional community and establish which actions are important from the perspective of this collective and institutionalised dimension of the teaching profession (Malpica, 2013; Moya & Luengo, 2019). This information is key when political decisions can support or disincentivise teachers in achieving agency (Biesta *et al.*, 2017; Priestley & Drew, 2019) and, ultimately, as we argue in this article, in constructing educational knowledge (Groundwater-Smith *et al.*, 2016; Moreno, 2018).

The capacity of teachers to build knowledge requires a collegial vision of the degree of evidence for the available educational practices and theories that guide practice in the classroom and educational centre (Malpica, 2013). With this objective, it is vital to have spaces and times in the school setting for teachers to discuss such evidence and, through observation, be capable as a group of discerning which pedagogical processes currently give the best results in their students' learning (Priestley & Drew, 2019).

Ultimately, collegial educational discussion enables the teaching profession to improve its pedagogical judgement, put in place a high-impact professional culture, and foster continuous learning aimed at improvement (Biesta, 2007; Priestley & Drew, 2019). Nevertheless, it must be systematic and systematised if it is to be an

institutionalised professional action and not just an arbitrary one (Malpica, 2013; Úbeda, 2018). This last requirement completes the cycle of knowledge construction, on the one hand incorporating a dynamic that is internal to the profession and, on the other, permitting its transfer to the rest of the educational system.

### 2.3. *The systematisation of educational practice: a preliminary step before transfer*

The systematisation of educational practice is fundamental for creating knowledge on the basis of it and so being able to institutionalise and share it (Groundwater-Smith *et al.*, 2016). Such systematisation is done on the basis of collaborative and contextualised processes that reveal a high level of achievement in the agency of the teaching team involved (Malpica, 2013; Verástegui, 2019).

Firstly, systematisation requires shared and objective criteria that make it possible to establish what works best in the classrooms in relation to the teaching-learning processes used in the schools (Malpica, 2013; Úbeda, 2018). Knowledge about what does and does not work in each school makes it possible to improve practice, create a collaborative culture of continuous learning, and also institutionalise the educational practices that work best (Verástegui, 2019). In this way, all of the teachers in a school will work on the basis of a shared outlook and focus, collaboratively accepting the challenge of ensuring all of the students' learning (Biesta, 2007). That is to say, it would enable teachers to achieve effective performance, approaching the task of ensuring that all of the students learn and acquire the competences that the educational institution considers essential (Malpica, 2013).

Secondly, the professional assessment criteria put teaching profession in a position of greater authority with regards to the community and the educational system (Úbeda, 2018); through the evidence generated on the basis of its practice, it can set out how it has responded to the needs of the school and what is the value of these educational responses, something that involves contributing knowledge that is necessary for the educational system as a whole. This information is of vital importance for school leaders as it will enable them to put the organisational dimension of schools at the service of pedagogy (Malpica, 2013). Similarly, educational decision makers from the political sphere should embrace this information as a valuable asset for fitting political and administrative measures to the pedagogical needs of the educational centres (Biesta *et al.*, 2019; Viñao, 2018). Finally, academic and disciplinary research could direct part of their interest towards corroborating and exploring the evidence from teachers (Murillo *et al.*, 2017; Perines, 2018), to provide a balance between research and practice, fostering a process of continuous feedback between them (Croll, 1995).

### 3. PRAXIS AS A KEY CONCEPT: THE TEACHING AGENCY

Praxis is a complex construct, and defining it is an ongoing epistemic challenge, especially when we aim to understand what type of practice teaching is and what it comprises (Medina & Pérez, 2017; Perines, 2018; Viñao, 2018; Zeichner & Liston, 1996). Despite this, a number of authors have tackled this question, making efforts to define and delineate the concept (Dewey, 1933; González, 1997; Leijen, *et al.*, 2020).

In this article, we use the concept of agency provided by Priestly *et al.* (2015), which proceeds from pragmatism, to consider the question of teaching praxis. Its main contribution is the addition of the ecological focus to the theory of action, in other words, adding to our understanding of teaching action, the interaction between the various elements that comprise it. By agency we mean the overall professional capacity of the teacher that emerges from the interaction between teachers' capacity to formulate possibilities for action, active consideration of such possibilities and the exercise of choice, and contextual factors, that is to say, the social, material and cultural structures that influence human behaviour (Priestley *et al.*, 2015, p. 23). Therefore, teaching agency is "both a temporal and a relational phenomenon; it is something that occurs over time and is about the relations between actors and the environments in and through which they act" (Biesta *et al.*, 2017, p. 40).

This concept of agency can be found in other authors, for example in the theory of action set out by González (1997), in which he breaks praxis down into four concepts (acts, actions, deeds, and activities). The last of these, activity, is the one that enables "authors" ("actors" in the case of Priestley *et al.*, 2015) to choose a deed (meaningful action) from among various possibilities.

The model of agency of Priestly *et al.* (2015) not only includes individuals' capacities as a core element of it, but also how this capacity interacts with other factors (contextual, biographic, etc.). Therefore, they understand agency to be a phenomenon that is achieved in and through contexts, in other words, it cannot be understood without taking into account the interactions between the different dimensions that comprise it. There are three of these dimensions: the iterational, the projective and the practical-evaluative (Priestley *et al.*, 2015).

Firstly, the iterational dimension comprises previous experience (both personal and professional), in other words, individual capacity (skills and knowledge), of beliefs and values. In it, mental schemas are created that make it possible to act with a certain "*habitus*" and, therefore, perform professionally in an appropriate way, as well as to design and direct educational practice on the basis of the knowledge acquired in their period of initial training and throughout their professional careers.

Secondly, the projective dimension, influenced directly by the previous dimension, is linked to the goals that guide practice towards the creation of a different

future (Priestley *et al.*, 2015). The goals pursued have an influence when taking decisions in practice and are linked to teachers' values and beliefs. It is vital to take into account how mechanisms for evaluating performance play a vital role when shaping professional aims, which tend to fit in with social norms and expectations. This statement leads to appraisal of what type of policies are developed in the long term to influence the projective dimension of teachers, ultimately in order to benefit the students (Priestley *et al.*, 2015).

Thirdly and finally, teaching agency includes the practical-evaluative dimension, in other words, the one that focusses on the present and occurs in the workplace. That is to say, the perceptions and interpretations that teachers create on the basis of the cultural, structural, and material conditions in which they do their work and, on the facilities, limitations, and resources available to them (Leijen *et al.*, 2020). This is why this dimension has a great influence on the achievement of agency as it profoundly shapes the dimensions and action of the teacher, fostering or inhibiting agency. On the one hand, it allows teachers to know what is possible in practical terms in a given situation, and on the other, it enables them to evaluate the challenges that exist in that situation and the possibilities for action in each of them (Priestley *et al.*, 2015).

Ultimately, the fundamental contribution of these authors is to offer an ecological focus on the conceptualisation of agency. In other words, they see it not only as individuals' capacity to act, but also as a phenomenon they achieve in and within contexts that continuously change over time and are directed towards the past, future, and present (Priestley *et al.*, 2015, p. 25). The idea that teachers achieve agency (and do not already have it) in order to act in a certain way enables us to position teacher knowledge as a phenomenon that emerges in two ways: as something that emerges in a given situation based on the capacity to take decisions and act in a given educational context and as produced knowledge that needs to be systematised and transferred.

#### **4. THE EMERGENCE OF TEACHER EDUCATIONAL KNOWLEDGE**

As we have already seen, reflecting on practice is a vital activity for the teaching profession (Domingo, 2020; Medina & Pérez, 2017). Nonetheless, when we add observation, collegiality, systematisation, and transference to this action, we find ourselves with a much broader and more complex phenomenon: the construction of educational knowledge (Malpica, 2013; Úbeda, 2018; Verástegui, 2019).

When speaking of teacher educational knowledge, we refer to the set of statements about the validity of educational practices based on systematised observation – searching for evidence – and the discussion of results on the basis of criteria. This set of statements is also part of a process of discussion between teachers and of transfer beyond the context of execution of practice. This is why teaching agency is, at the same time, a condition of possibility for educational knowledge and its source (Helms & Stokes, 2013; Shulman, 1987).

When defining the construct, as we find it in the literature, teacher educational knowledge is understood in two different ways that often seem not to be connected (Biesta *et al.*, 2017). On the one hand, there's the form that comprises this concept as the body of knowledge that makes the professionals as a group into "good teachers" (formal knowledge), which is usually prescribed by agents outside the profession. And on the other, the form that approaches the concept from the focus of the knowledge that teachers are capable of creating based on their educational practice (practical knowledge) (Fernández, 2014), that enables them to improve teaching-learning processes (Poulou *et al.*, 2019).

Both dimensions of knowledge form part of teacher agency and, therefore, complement one another. However, the existing models relating to this question do not include both and certainly do not link the question of teacher knowledge to professional agency (Biesta *et al.*, 2017). Furthermore, practical knowledge has often been to the detriment of formal knowledge (Moya & Luengo, 2019), something that is apparent in research, which has on the whole considered what knowledge teachers have and how it is executed in practice and has paid much less attention to how teachers produce knowledge that is projected both inside and outside the profession (Medina, 2006).

Within this last type, literature on action-research has studied this concept of teacher knowledge the most. However, although teachers cannot always join in with these processes of research, they continue to generate educational knowledge that is of value (Kemmis, 2006; Reis-Jorge *et al.*, 2020) and which it is therefore necessary to take into consideration (Poulou *et al.*, 2019). On the other hand, the other authors who investigate the question of teacher educational knowledge from this empowering focus (Schön, 1984; Villar Angulo, 1995) do not capture a complete vision of the construction of knowledge. In other words, an ecological and systemic vision of the phenomenon that requires interaction between the different elements and dimensions that comprise it and, therefore, of community processes – inside and outside the school – both in their generation and in their transfer (Moya & Luengo, 2019).

It is in this sense that the model we provide in this article sets out to resolve this question, incorporating teacher knowledge into the agency model from a dynamic and transversal focus, which makes it possible to approach the phenomenon from a systematic perspective that includes, on the one hand, the knowledge teachers possess and that which they produce and transfer and, on the other hand, the relationships between them. In this way, we achieve a working model for research, that makes it possible to explore the phenomenon of teacher educational knowledge and teacher agency, while taking into account the relationship between them.

To do so, we start from the model of agency of Priestly *et al.* (2015) with its three constituent dimensions: iterative, practical-evaluative and projective. Furthermore, we have taken into account the expansion of the model of agency by Leijen *et al.* (2020), as these authors consider in greater depth the elements of each dimension

and also incorporate reflection as a necessary process for achieving the agency that allows teachers to create knowledge in their practice.

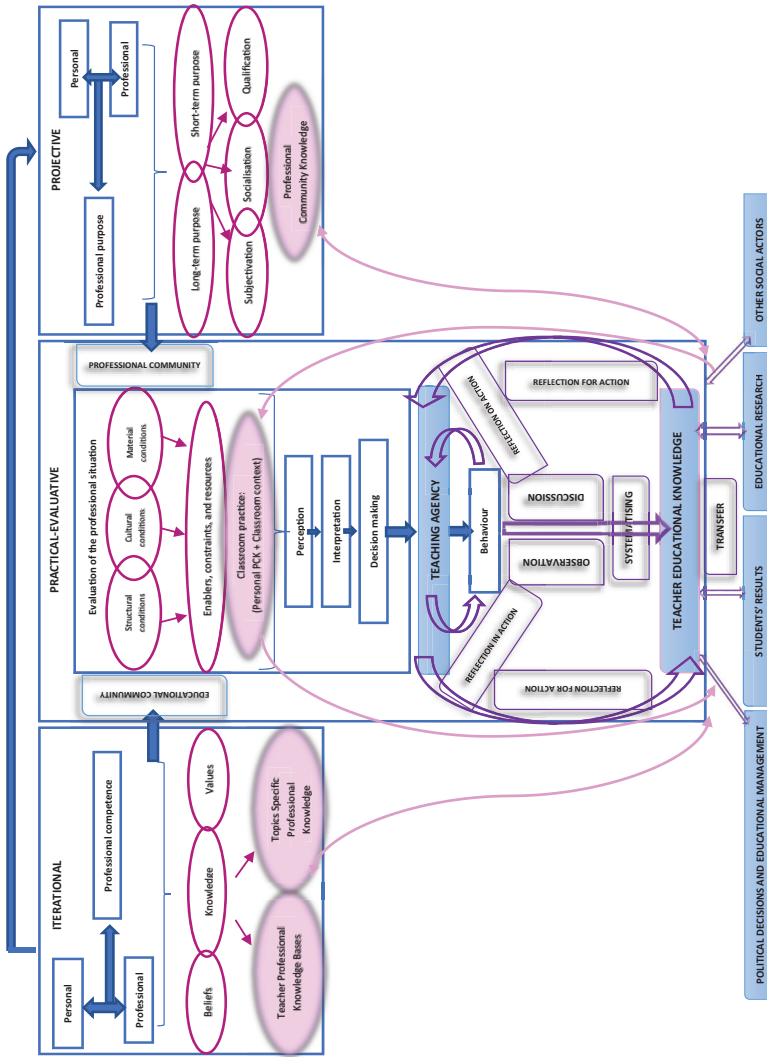
Moreover, with the objective of integrating the phenomenon of teacher educational knowledge with the agency model, we have incorporated the various types of knowledge that teachers possess into the model agreed on during the PCK Summit in 2013 (Helms & Stokes, 2013). So, in our model we include teachers' basic knowledge and their subject-specific professional knowledge in the iterational dimension, and their knowledge of classroom practice in the practical-evaluative dimension. We have also added several other elements: (i) interactions between the types of knowledge mentioned above; (ii) knowledge produced by the teacher; (iii) collective and professional elements that have an influence on teaching agency and on the production of this contextual knowledge (educational community and professional community); and (iv) a new category in the projective dimension that we have called knowledge of the professional community, which makes it possible to institutionalise and spread the knowledge produced by teachers (Moya & Luengo, 2019).

Furthermore, we have kept the proposal from the PCK model in which students' results are a fundamental element of teachers' educational knowledge. However, we include it not only as an influential part of the process of teacher knowledge production but also as a part that benefits from it. In this sense, we also note other agents that affect the process of knowledge transfer: political decisions and administration, research, and other educational agents.

Finally, the most significant contribution of this model is the link between the concept of agency and the concept of teacher educational knowledge. This connection is established on the basis of the professional dynamics we set out at the start of this article: reflection, observation, discussion, and systematisation. In the case of reflection, we have distinguished three levels depending on the moment in which it takes place: reflection in action, reflection on action, and reflection for action (Killion & Todnem, 1991; Schön, 1984).

As Figure 1 shows, reflection is understood to be a form of knowledge that guides action (Schön, 1984) and also as the thing that favours the setting out of knowledge that derives from training and experience (Leijen *et al.*, 2020). In the same way, observation, discussion, and the systematisation of educational practice are carried out by the teacher when the objective is to produce educational knowledge. Educational knowledge, which is influenced by the three dimensions of agency but also shapes them, as in the case of the iterational and projective dimensions. In the case of the practical-evaluative dimension, the interaction is more recursive; given that teachers decide and act in a given context, they are capable of creating educational knowledge, which in turn broadens and advances the knowledge they possess regarding classroom practice and so enhances their achievement of agency.

FIGURE 1  
 SYSTEMIC MODEL OF TEACHER EDUCATIONAL KNOWLEDGE



Source: Based on the model of Priestly *et al.* (2015), the expanded version of Leijen *et al.* (2020) and the model from the PCK Summit (Helms & Stokes, 2013)



Finally, the model presents how teachers can share their knowledge with the rest of the educational community and, in turn, how this community directly influences the knowledge that teachers produce and that, as we have explained, is incorporated into the different dimensions that comprise agency.

## 5. DISCUSSION AND FUTURE PERSPECTIVES

Teacher educational knowledge has been and continues to be an important area of study in educational research (Fernández, 2014). However, most of the research carried out presents a partial and incomplete vision of this question (Medina, 2006). On the one hand, there is research that shows the educational knowledge that teachers incorporate in order to be a good professional, normally obtained, from the formative field and from research; and on the other hand, there is work that approaches research from the knowledge that the teacher is capable of constructing (Biesta *et al.*, 2017). Furthermore, in this second type, there are few references that incorporate both the internal and outward-looking dimensions of the construction of teacher knowledge (Fernández, 2014; Medina, 2006). This is why we say that this line of research is incomplete.

Similarly, in the accepted models of teacher educational knowledge, two limitations are apparent. The first is that most of the models are not operational and, therefore, do not make it possible to examine the situation studied. Secondly, the operative models do not contain a complete vision of the knowledge, one that integrates both the dimensions of the knowledge obtained and the dimension of the knowledge constructed by teachers (Fernández, 2014). And, to a much lesser extent, we find models that incorporate both facets of the construction of teacher knowledge, the one that has an internal effect and the one that has an effect outside the profession.

On the other hand, if we want to study the question of teacher educational knowledge at an operational level, it is essential to start from a praxis focus that allows us to comprehend clearly what professional practice comprises, in other words, what knowledge it requires, how this knowledge is executed, and what knowledge is produced on the basis of it (Leijen *et al.*, 2020). For this reason, we started in our proposal with a model of agency as a fundamental element in our research into teacher educational knowledge.

After reviewing the models that have been developed around educational knowledge and teacher agency, we selected the ones that offer an operative framework for inquiry: the PCK Summit model (Helms & Stokes, 2013) and the agency model of Priestley *et al.* (2015) in the version of it expanded by Leitjen *et al.* (2020). The former provides an agreed framework for the educational knowledge that teachers possess and are capable of building from within the profession. The latter provides a working model of what teacher agency is and how it is achieved.



The model we present in this article is intended to build on existing research into teacher agency and educational knowledge. In particular, the proposal we make integrates the production of educational knowledge as an element that completes and improves on the models selected and explained above. Specifically, the main contribution of our model is to locate teachers' educational knowledge as a dynamic and transversal dimension of agency.

To this end we first included the model of the PCK Summit (Helms & Stokes, 2013) in the agency model of Priestley *et al.* (2015). We then expanded the model by incorporating the interactions between the knowledge teachers possess and produce and the dimensions of agency. And, in addition, a category of knowledge production (knowledge of the professional community) that corresponds with the projective dimension of agency and relates to the capacity of teachers as a group to institutionalise and transfer their knowledge (Malpica, 2013; Moya & Luengo, 2019).

Finally, to explain the relationship between the concepts of agency and teacher educational knowledge, we included collaborative professional dynamics: reflection, observation, discussion, and systematisation. In other words, the procedures that allow teachers, on the basis of their agency, to construct educational knowledge that derives from their educational practice (Domingo, 2020; Priestley & Drew, 2019; Verástegui, 2019). A knowledge that is systematic and can be transferred both within the profession and also outside it (Úbeda, 2018).

Our approach with this model is first to observe whether it provides us with an operational framework for examining the educational knowledge that teachers are capable of producing in collaborative practices. As it is a theoretical proposal, we must await its practical application to obtain more information about its functionality and so be able to discuss its theoretical contribution with clarity. However, we believe that this model could have the capacity to situate the classical inherited separation of theory and praxis in a space that is more productive and actually goes beyond this separation (Biesta, 2007; Domingo, 2020). We consider this possibility because the model we propose situates "theory" in education as one of the dimensions of teaching praxis given that teachers, in their agency, relate to knowledge as a set of tools (potential rules and customs) that can be used to react to given educational situations and which demonstrate their value in their capacity that potentially relates to a professional community and not just as a set of descriptive statements about educational phenomena that prove their value in relation to a methodology shared by a research community (Biesta, 2007; Groundwater-Smith *et al.*, 2016; Willingham & Daniel, 2021). Despite this consideration, it seems to us that such a debate falls outside the scope of this article and so we suggest that it would be an interesting line of research to pursue in future.

Similarly, we believe that another possible line of research would be to study the procedure for transferring teacher educational knowledge outside the profession (Groundwater-Smith *et al.*, 2016). Although it goes beyond the scope of this article,

we believe that it is fundamental to set out, as it appears in the model, the need for teacher knowledge to be made systematic and transferred to introduce it in the area of knowledge known as evidence-based education (Biesta, 2007; Reis-Jorge *et al.*, 2020). We believe that without a clear intention to make teaching knowledge part of educational knowledge, it will be very difficult to achieve the desired educational improvement (Biesta *et al.*, 2019; Malpica, 2013). Educational research, as well as political agents and other agents in society, must take into account and take seriously the evidence that comes from classroom practice and forms part of the knowledge of the professional community of teachers (Biesta, 2007; Groundwater-Smith *et al.*, 2016). Similarly, educators must commit to the active role that corresponds to them in this field and seek to strengthen it as a fundamental part of their professional practice (Reis-Jorge *et al.*, 2020; Rupérez, 2014).

Finally, a direct consequence of accepting this focus on the teacher educational knowledge and, consequently, of committing to the evidence coming from the classroom, is to back decisively the orientation of educational management and organisation in a way that facilitates the necessary professional dynamics for the construction and transfer of this knowledge (Malpica, 2013; Medina, 2006; Moya & Luengo, 2019). And also so that the spaces and structures necessary for educational evidence are created from constant feedback between research and classroom practice (Biesta *et al.*, 2019) and, therefore, a solid and sustainable educational system can be built guided by the best available educational evidence (Biesta, 2007; Willingham & Daniel, 2021).

## REFERENCES

- Biesta, G. (2007). Why "What works" won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Biesta, G., Filippakou, O., Wainwright, E., & Aldridge, D. (2019). Why educational research should not just solve problems, but should cause them as well. *British Educational Research Journal*, 45(1), pp 1-4. <https://doi.org/10.1002/berj.3509>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2017). Talking about education: exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38-54. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143>
- Burgess, S., Shenila, R., & Taylor, E. (2019). *Teacher peer observation and student test scores: Evidence from a field experiment in English secondary schools*. EdWorkingPaper, 19-139. Annenberg Institute at Brown University. <https://www.edworkingpapers.com/ai19-139>
- Contreras, J., y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Coords.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Morata.
- Croll, P. (1995). *La observación sistemática en el aula*. Muralla.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Prometheus Books.

- Domingo, A. (2020). *Profesorado reflexivo e investigador. Propuestas y experiencias formativas*. Narcea.
- Fernández, C. (2014). Knowledge base for teaching and pedagogical content knowledge (PCK): some useful models and implications for teacher's training. *Problems of Education in the 21st century*, 60, 79-100. [https://www.scientiasocialis.lt/pec/node/files/pdf/vol60/79-100.Fernandez\\_Vol.60.pdf](https://www.scientiasocialis.lt/pec/node/files/pdf/vol60/79-100.Fernandez_Vol.60.pdf)
- Firestone, W. & Donaldson, M. (2019). Teacher evaluation as data use: what recent research suggests. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 31, 289-314. <https://doi.org/10.1007/s11092-019-09300-z>
- González, A. (1997). *Estructuras de la praxis. Ensayo de una filosofía primera*. Fundación Xavier Zubiri.
- Groundwater-Smith, S., Mitchell, J., & Mockler, N. (2016). Praxis and the language of improvement: inquiry-based approaches to authentic improvement in Australasian schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 80-90. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.975137>
- Helms, J., & Stokes, L. (2013). *A meeting of minds around Pedagogical Content Knowledge: designing an international PCK summit for professional, community and field development*. Inverness Research - PCK Summit Report. <https://www.researchgate.net/publication/286265312>
- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14(4), 459-476. <https://doi.org/10.1080/09650790600975593>
- Killion, J., & Todnem, G. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 48(6), 14-16. [https://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_199103\\_killion.pdf](https://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199103_killion.pdf)
- Leijen, A., Pedaste, M., & Lepp, L. (2020). Teacher agency following the ecological model: how it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British Journal of Educational Studies*, 68(3), 295-310. <https://doi.org/10.1080/0007105.2019.1672855>
- Malpica, F. (2013). *Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje* (4.ª ed). Graó.
- Medina, J. L. (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Lumen.
- Medina, J. L., y Pérez, M. J. (2017). La construcción del conocimiento en el proceso de aprender a ser profesor: la visión de los protagonistas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 17-38. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681002.pdf>
- Moreno, J. M. (2018). Profesorado: más que una profesión. *Cuadernos de pedagogía. Especial profesión docente*, 489, 12-17.
- Moya, J., y Luengo, F. (2019). *Capacidad profesional docente. Buscando la escuela de nuestro tiempo*. Anaya.
- Murillo, J., Perines, H., y Lomba, L. (2017). La comunicación de la investigación educativa. Una aproximación a la relación entre la investigación, su difusión y la práctica docente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(3), 183-200. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59794>

- Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre educación*, 34, 9-27. <https://doi.org/10.15581/004.34.9-27>
- Poulou, M., Reddy, L., & Dudek, C. (2019). Relation of teacher self-efficacy and classroom practices: a preliminary investigation. *School Psychology International*, 40(1), 25-48. <https://doi.org/10.1177/0143034318798045>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency. An ecological Approach*. Bloomsbury.
- Priestley, M., & Drew, V. (2019). Professional Enquiry: an ecological approach to developing teacher agency. In D. Godfrey & C. Brown (Eds.), *An eco-system for research-engaged schools. Reforming education through research* (pp. 154-170). Routledge. <https://hdl.handle.net/1893/28253>
- Reis-Jorge, J., Ferreira, M., y Olcina-Sempere, G. (2020). La figura del profesorado-investigador en la reconstrucción de la profesionalidad docente en un mundo en transformación. *Revista Educación*, 44(1), 1-11. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.39044>
- Roth, K., Wilson, C., Taylor, J., Stuhlsatz, M., & Hvidsten, C. (2019). Comparing the Effects of Analysis-of-Practice and Content-Based Professional Development on Teacher and Student Outcomes in Science. *American Educational Research Journal*, 56(4), 1217-1253. <https://doi.org/10.3102/0002831218814759>
- Rupérez, F. L. (2014). *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial*. Narcea.
- Schön, D. A. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Spencer, D. (2014). Was moles peer observed? The ten commandments of peer observation of teaching. In J. Sachs & M. Parsell (Eds.), *Peer review of learning and teaching in higher education. International Perspectives* (pp. 183-200). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7639-5>
- Thoilliez, B. (2013). *Implicaciones pedagógicas del pragmatismo filosófico americano. Una reconsideración de las aportaciones educativas de Charles S. Peirce, William James y John Dewey. Tesis doctoral*. Universidad Autónoma de Madrid. <https://hdl.handle.net/10486/13475>
- Úbeda, J. (2018). Del cambio educativo a las mejoras educativas: el protagonismo del conocimiento educativo de los docentes. *Cuadernos de pedagogía*, 487(3), 76-81.
- Verástegui, M. (2019). El conocimiento educativo de los docentes en la transformación y la mejora educativa. En H. Monarca, J. M. Gorostiaga, & Fco. J. Pericacho (Coords.), *Calidad de la educación: aportes de la investigación y la práctica* (pp. 171-192). Dykinson. <https://hdl.handle.net/10486/686710>
- Villar Angulo, L. M. (Coord.). (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Ediciones Mensajero.
- Viñao, A. (2018). La desprofesionalización de la docencia: viejas cuestiones, nuevas amenazas. *Revista digital de educación del FEAE-Aragón*, 23, 8-11. <https://feae.eu/revista-forum-aragon-numero-23/>

- Willinghan, D., & Daniel, D. (2021). Making Education Research Relevant. How research can give teachers more choices. *Education Next*, 21(2). <https://www.educationnext.org/making-education-research-relevant-how-researchers-can-give-teachers-more-choices/>
- Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective Teaching: An Introduction*. Lawrence Erlbaum



# RECENSIONES





Santos Guerra, M. A. (2020). *¿Para qué servimos los pedagogos? El valor de la educación*. Catarata, 200 pp.

En periodos históricos como los que estamos viviendo, cuando se ponen en entredicho casi todos los saberes científicos y hay una 'opinionitis' aguda, falaz y carente de argumentos sólidos, cuando se le dedican casi más espacios al antipedagogismo sobre el que tan bien han escrito Gil Cantero o Trilla que a la pedagogía en sí, cuando en los medios de comunicación se invita a menudo antes a un psicólogo, pediatra o sociólogo para hablar de temas educativos que a algún profesional de la educación, libros como éste de Miguel Ángel Santos Guerra (Catedrático Emérito de la Universidad de Málaga) que, con un tono intencionadamente divulgativo, enfatizan y ponen en valor a la Pedagogía y la profesión pedagógica, son no sólo más que pertinentes, sino necesarios.

No es preciso insistir en la amplia trayectoria del autor, sus prolijos textos y su buena pluma, más la primera cuestión que quisiera destacar del que nos interpela aquí es el subtítulo: '*El valor de la educación*'. Cada vez resulta más importante reivindicar ideas que pueden resultar obviadas, pero que a la luz de los hechos no lo son. En cuanto al contenido del libro en sí, ameno y salpicado de anécdotas y pequeñas historias ilustrativas, como es habitual en el estilo del autor, me gustaría destacar las cuestiones lingüísticas y epistemológicas suscitadas en los primeros capítulos, además de en el oportuno prólogo de Ángel I. Pérez Gómez, donde se sintetizan algunas aclaraciones terminológicas siempre pertinentes en la

labor divulgativa (aunque nos debe hacer pensar también en la permanente 'necesidad' de autojustificación que tenemos desde la Pedagogía), que me hicieron acordarme inexorablemente también de nuestro añorado José Manuel Esteve y su Red Nomológica del concepto de Educación. En todo caso, especial mención quiero realizar de la articulación de un concepto de Pedagogía que no se queda encorsetado en cuestiones didácticas y donde la fundamentación teórica debe cobrar toda su importancia, de manera que transite y deje atrás los planteamientos del cientificismo que no tiene en cuenta las diferencias entre los conocimientos y las acciones humanas, como diría Meirieu, hacia las que se dirige la propia Pedagogía, al mismo tiempo que rehúya tanto de los dogmatismos impositivos como de los 'innovadores' y 'tecnólogos' que no piensan en y desde la educación, sino que la ponen al servicio de modas y ocurrencias, que confunden los medios con los fines, que no se dan cuenta de que si no sabemos por qué hacemos lo que hacemos y para qué, la educación se desvirtúa, que es necesario apostar por una Pedagogía profunda, fértil, que se pueda nutrir cuando sea oportuno de otros conocimientos, pero no que se vea fagocitadas por ellos, que se entienda como un saber imprescindible para la sociedad, pero un saber que cobra su sentido e intencionalidad desde ese pensar lo educativo, no desde recetas y eslóganes de 'autoayuda', sino desde la dimensión axiológica inherente al conocimiento pedagógico y su puesta en práctica.

Entrar en todo ese discurso también me hace reflexionar sobre lo positivo que

sería que dejásemos al fin atrás la falsa dicotomía entre teoría y práctica, que en otras ciencias, disciplinas y profesiones no se cuestionan, al menos de la manera 'cainita' que se suele realizar en el ámbito pedagógico. El libro sugiere alguna idea en este sentido, pero me parecería importante profundizar en esto y que dejemos claro que los pedagogos y pedagogas deben hablar de Educación, con una perspectiva amplia de miras y con vocación integradora, ser intelectuales de la Educación, recordando los ecos del pensamiento de Giroux y de inspiración gramsciana. La Pedagogía, representada por los pedagogos y pedagogas, pero también por el resto de profesionales de la educación, debe constituirse como el sustrato que fundamenta, da sentido y guía la acción educativa, con la mirada siempre puesta en lo epistemológico y en lo axiológico, como se ha ido indicando.

El libro también bucea en la escuela como institución y como escenario y en la propia tarea de la educación. Esto nos debe recordar que somos en sociedad, somos seres culturales que nos hacemos en las relaciones y que la convivencia es uno de los grandes retos que se asoman en el horizonte. Hay que pensar en las relaciones y corporeizar a los sujetos de la educación, sin dejar por ello de significar que es desde ahí también donde se genera, trasvasa y construye el conocimiento, de manera que desde la Pedagogía se nos iluminen sendas de desarrollo, aparte de las más obvias y/o ya iniciadas, para comprender y explicar la realidad educativa, una realidad compleja donde, como también se indica en el Prólogo,

los cambios sociales deben formar parte del ADN de la reflexión pedagógica.

Tras una primera parte más general, después se adentra el texto en los y las profesionales de la pedagogía, en hacer un exhaustivo listado, que siempre va a ser controvertido por definición, de cincuenta salidas profesionales y definir los contextos de la acción pedagógica. Me interesa especialmente la defensa que se hace de la elección de la profesión por motivos pedagógicamente ricos y no sólo utilitarios, la necesidad social de seleccionar a las y los mejores para esta tarea y la importancia de la evaluación profesional (real y con sentido pedagógico, no meramente burocrática) como aspecto donde queda mucho por hacer. Aquí, en el ámbito profesional, se vuelve a recalcar que: “Tiene que haber una perfecta simbiosis entre teoría y práctica. Prefiero ir de la práctica a la teoría que de la teoría a la práctica, aunque ambos caminos son transitables y llevan lejos.” (p.102) Podría ser objeto de una buena disertación, incluso de la mano de ese admirado Freire del que se cumple el centenario de su nacimiento, los argumentos sobre las bondades o debilidades de ambos caminos, pero el punto simbiótico sin duda lo compartimos, así como la apertura que ambos deben suponer como estrategias que pueden llegar a ser complementarias.

Los últimos capítulos se dedican a desgranar propuestas en torno a los caminos de la mejora profesional, las dificultades que se encuentran en esos caminos y la necesidad de la (auto) crítica como forma de ser y hacer Pedagogía, finalizando con las palabras, en

el epílogo, de un grupo de estudiantes de Pedagogía reflexionando sobre su futura profesión.

En definitiva, nos encontramos ante un libro sugerente que, desde un enfoque divulgativo que lo puede hacer atractivo para un amplio espectro de personas interesadas (como se indica en su interior), ofrece interesantes reflexiones que

cumplen con una tarea fundamental para cualquier texto educativo: hacer pensar, y hacerlo pedagógicamente, algo cada vez más residual y que, si no lo reivindicamos con pasión y rigor desde la Pedagogía, nadie hará.

Eduardo S. Vila Merino  
*Universidad de Málaga*

Ayudar a pensar y a convivir. Comentarios a la reseña de Eduardo S. Vila Merino sobre *¿Para qué servimos los pedagogos? El valor de la educación*

En una etapa en la que los críticos literarios hacían alarde de independencia de criterio, un prolífico autor leyó la reseña de su último libro firmada por un conocido plumilla. Con estupor comprobó que el autor de la crítica no había leído ni una página de su libro. Ni corto ni perezoso le llamó por teléfono y, después de presentarse, le recriminó su descuidada actitud.

- *¿Cómo es posible que haya tenido el descaro de escribir una reseña tan larga sin haberse leído ni una línea de mi libro?*
- *Por supuesto que no lo he leído porque, de haberlo hecho, ya me habría dejado influir.*

No es este el caso. Eduardo Vila ha tenido la amabilidad y la responsabilidad de leerse el libro de cabo a rabo. Del Prólogo al Epílogo, atravesando muy despacito el Logos. Y eso es lo primero que tengo que decir y que deseo agradecer. Un libro no existe si no hay unos ojos que quieran leerlo.

Y no solo lo ha leído. Lo ha entendido (él sabe mucho más de lo que el libro cuenta) y lo ha comentado con la cabeza despejada y el corazón generoso. Con buen criterio y buena pluma. Después de leer su reseña, el libro tendría más sentido y más valor para cualquier lector (o lectora) interesado.

Cuando la Editorial La Catarata me invitó a participar en su colección “¿Para qué servimos...?” (ya habían publicado varios títulos: sobre jueces, arquitectos, filósofos, politólogos, arquitectos, geólogos...) tardé unos días en aceptar. Pensé que era un riesgo que no necesitaba correr. Con seguridad iba a ser objeto de diatribas furibundas de la tribu antipedagógica. Sé que soy una de sus víctimas predilectas, a mucha honra. En mi blog *El Adarve*, hace algunos años, tuve un amplio debate con los más destacados corifeos de sus tesis. El debate estuvo suscitado por mi artículo “*Carta a un antipedagogo*”. También pensé, por contra, que alguien lo tendría que hacer. Porque era bueno que en la colección apareciésemos quienes nos dedicamos a la educación. Todo el mundo sabe lo que hace un arquitecto o un juez, pero no lo que hace un pedagogo o una pedagoga. Convenía estar presentes. Y, puesto que me habían invitado, decidí aceptar la propuesta.

No me concedieron mucho tiempo. Si mal no recuerdo, tres meses contantes y sonantes. El libro vio la luz en un momento nefasto. Vio la luz el día 9 de marzo de 2020, tres días antes de que se decretase el confinamiento de toda la población en nuestro país. Fue el libro, según apunta una persona de la editorial, que resultó más duramente castigado por la pandemia.

Eduardo ha escrito esta reseña desde dentro. Se nota a primera vista que está situado en el epicentro del tema, por conocimiento y por experiencia. Él entra plenamente en la primera persona del plural del título. Piensa, siente y escribe

desde el corazón de la profesión, desde el interior de la tarea, desde el compromiso apasionado con la educación. Es probable que ese hecho haya llevado al autor de la recensión a calificar el libro de necesario. Creo que es una generosa exageración que agradezco

En el marco de la colección, el título estaba cerrado y no era el que yo habría dado al libro. Porque me gusta titular de otra forma, más metafórica, más sugerente, más original. El título podría haber sido, por ejemplo: Ingenieros/as del alma, tema sobre el que alguna vez he reflexionado por escrito. El subtítulo me pareció imprescindible para que el lector profano se centrara en el inconveniente de de concepnportancia no de otros conocimientos, pero no que se vea fagocitada por ellos" úcleo del contenido.

De forma certera, Eduardo piensa que este pequeño trabajo tiene un carácter divulgativo. Así es. No está dirigido a expertos sino al público en general, a estudiantes y a personas preocupadas por el tema educativo en nuestra sociedad. Se trata de un libro sencillo, destinado al gran público. Es probable que los profesionales de la educación no encuentren en él nada nuevo. No está escrito para ellos. Como bien apunta mi amable crítico utilizo en el libro algunas pequeñas anécdotas o historias, que subrayan el carácter divulgativo del libro. Alguien ha dicho que la distancia más corta entre una persona y la verdad es un cuento. Esta afirmación no tiene demostración científica pero yo la voy a dar por cierta.

El profesor Vila hace referencia al estupendo Prólogo de mi compañero y

amigo Ángel Pérez Gómez. Y también al Epílogo, que contiene las opiniones de un grupo de estudiantes de Pedagogía que, de forma breve, dicen por qué y para qué quieren ser pedagogos o pedagogas. Abre el libro una persona que ha finalizado su carrera con indiscutible éxito y lo cierran quienes están en la parrilla de salida para ejercerla. Buscaba ese contraste invertido. Abre quien termina y cierra quien empieza, abre quien cierra y cierra quien abre.

Me ha emocionado el recordatorio de nuestro añorado compañero y amigo José Manuel Esteve Zarazaga, con quien tanto Eduardo como yo compartimos espacios, tiempos, tareas e ilusiones en la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga.

También, cómo no, me ha parecido oportuna la referencia a Paulo Freire, a quien sorprendió la muerte días antes de recibir el nombramiento de doctor Honoris Causa de la Universidad de Málaga, como acabo de contar en el prólogo del libro "*Cien cartas a Paulo Freire de quienes pretendemos enseñar*" que se ha publicado recientemente en Santiago de Chile con ocasión del centenario de su nacimiento.

Me ha gustado también ver citado a Henry Giroux, al que tanto he leído, con quien alguna vez he podido dialogar sobre la pedagogía crítica y al que hace años pudimos escuchar en nuestra Facultad de Educación.

El profesor Vila Merino hace una crítica interesante porque quien la lea sabrá muy bien de qué va el libro ya que, además de emitir fundadas opiniones personales sobre el contenido, hace

referencia a su estructura y a sus diferentes partes, destacando lo más importante con la brevedad exigida en una recensión: epistemología, escuela, selección de los profesionales, parcelas de actuación, mecanismos de mejora, dificultades...

De acuerdo con Eduardo sobre tres cuestiones decisivas que él destaca, a saber: la necesidad de profundizar en la simbiosis teoría/práctica, la conveniencia de “realizar la articulación de un concepto de Pedagogía que no se quede encorsetado en cuestiones didácticas y donde la fundamentación teórica debe cobrar toda su importancia” y en la importancia de apostar “por una Pedagogía profunda, fértil, que se pueda nutrir cuando sea oportuno de otros conocimientos, pero no que se vea fagocitada por ellos”.

Cierra Eduardo su recensión diciendo que la finalidad de cualquier texto educativo es hacer pensar, y hacerlo pedagógicamente. Espero y deseo que la lectura de este libro haga realidad este deseo. Y algo más que considero sustancial en la educación: ojalá despierte una adhesión inquebrantable a la solidaridad ya que la educación no ayuda solo a pensar sino que se preocupa también

por enseñar a convivir en un marco de valores.

Me ha parecido estupenda esta iniciativa de intercambiar ideas entre el autor de una obra y un lector experto que la lee y reflexiona por escrito sobre ella. Tiene así el autor un espejo en el que mirarse. Lo interesante es que de nuevo el autor del libro pueda responder a esa reflexión que le obliga al metaanálisis. Cuando ese diálogo escrito se produce, como es el caso, entre un profesional jubilado y un joven en activo, el cruce de culturas puede enriquecer el debate.

Cualquier libro podría llevar como subtítulo esta secuencia interminable: Preguntas y respuestas y preguntas... Este ejercicio que nos propone la revista *Teoría de la Educación* nos mete en ese juego estimulante de buscar la verdad a través del contraste de opiniones. Y nos hace poner en cuestión lo que pensamos. Por eso agradezco esta interesante oportunidad. La duda es un estado incómodo, pero la certeza es un estado intelectualmente ridículo.

Miguel Ángel Santos Guerra  
*Catedrático Emérito  
de la Universidad de Málaga*

Barnett, R., & Fulford, A. (Eds.). (2020). *Philosophers on the University. Reconsidering Higher Education*. Springer, 213 pp.

¿Qué se escribe sobre la universidad durante los últimos años? ¿o qué se piensa y dice?, al fin y al cabo, suelen publicarse los textos que mejor representan el imaginario social de la época que estamos viviendo. ¡Adaptación ya y de una vez por todas!, sobre eso va la cosa, en esa acción y el ponerse las pilas se resume el asunto. Los ensayos, estudios, memorandos o artículos de opinión que observan la Universidad desde fuera de sus muros piden que ésta se adapte rauda y veloz a lo que se está cocinando fuera. Por supuesto, la demanda es amplia y larga la lista de tareas. También si nos centramos en la formación universitaria. Necesitamos graduados prestos y dispuestos para las profesiones de siempre y que anden preparados para inventarse otras nuevas; programas de estudios centrados en los estudiantes y modos de aprender innovadores y motivantes; contenidos que hoy en día nos arden en las manos y que necesitan solución, sostenibilidad, equidad, igualdad de género, etc. Y los textos que se originan en las propias universidades intentan demostrar que la maquinaria de la adaptación ya está en marcha: un poco de paciencia, el ritmo es el que es, somos los que somos y tenemos los recursos que tenemos, pero estamos en ello, adaptándonos a lo que se nos dice. Claro que sí, de vez en cuando aparece algún texto rebelde, incómodo, impropio o como se le quiera llamar. A veces levanta la mano

alguien que tiene que decir cosas contrarias a las que usualmente se piensan y escuchan.

Y de tanto en cuanto saca la cabeza la filosofía de la Universidad. Suerte tenemos que ésta se comporte como el Ave Fénix, ¡javiados estaríamos si se hubiese muerto para siempre entre llamas! La filosofía de la Universidad no sirve para saber cómo hacer lo que se dice que toca hacer, sino para pensar en si es eso lo que hay que hacer. Quizá habrá que coger los actuales derroteros, sí, acaso no, pero pensemos antes en las razones de ser de la formación universitaria, escudriñemos sus orígenes y los motivos de su existencia, imaginemos su futuro, tiremos de esos hilos que han atravesado épocas y circunstancias. Esas son invitaciones propias de la filosofía de la Universidad que no deberíamos rechazar. El libro que se presenta es una llamada a pensar. Por supuesto, es una actividad que nunca viene mal, más si cabe en los tiempos que corren. Los profesores Ronald Barnett y Amanda Fulford han realizado un interesante y recomendable trabajo. No son los primeros que lo han hecho, pero eso no les resta mérito alguno. Reúnen a estudiosos de ilustres intelectuales que han dedicado alguna de sus textos a la filosofía de la formación universitaria. Como sucede con este tipo de compilaciones, siempre quedan algunos fuera, pero, aquí se cumple aquello que suele decirse: aunque no estén todos los que son, sí que son todos los que están.

El primer bloque del libro cuestiona la Universidad de la mano de Nietzsche, Theodor Adorno, Ernest Gellner

y Roy Bhaskar. Y de todo ello pueden sacarse ideas maravillosas que hoy andan perdidas o arrinconadas, por no decir, que están siendo vilipendiadas. Entre otras: que la Universidad es como un invernadero de plantas selectas y extrañas, que la formación que allí se ofrece debe adquirir la forma de un viaje a lo desconocido, que el conocimiento teórico es el más práctico de todos, que la realidad no dice siempre la verdad ni se alía irremediamente con lo mejor o que el graduado universitario debería tener poco que ver con un personaje económico, burocrático o compulsivo que necesita reinventarse cada cinco minutos.

En el segundo bloque entran en escena F. R. Lewis, Hannah Arendt, José Ortega y Gasset y Alasdair MacIntyre, autores que han pensado, entre otras cosas, sobre la cultura y la Universidad. ¿Dónde quedó aquello de que la Universidad es el templo de la Cultura? De este bloque uno puede extraer petróleo y del bueno. Se puede entender que la Universidad es un espacio de colaboración creadora, un lugar al que se llega para moverse hacia adelante y en comunión. También que es un repositorio de sabiduría y opiniones informadas, un crisol donde esa sabiduría y opiniones son criticadas y, si procede, cambiadas, mejoradas y ampliadas. Se puede asumir que el estudiante universitario no debe ser el producto de una formación en masa, sino algo único e irreplicable. La Universidad debe tratarlo como persona y abocarlo a asuntos esencialmente humanos, entrometerlo en la vida universitaria en el sentido más profundo del término. Dicho

de otra manera, alejarlo de una vida que tiene poco que ver con la Universidad y mucho con una carrera de obstáculos llamados asignaturas.

En el tercer bloque se trabajan autores como Heidegger, Karl Jaspers y Stanley Cavell, y se aborda de una manera específica el aprendizaje universitario. El título es demasiado ilustrativo: “dejar aprender”. Aviso para navegantes. Que nadie piense que se está proponiendo dejar al estudiante a sus anchas y en manos de sus intereses personales, algo así es lo que propone la psicopedagogía universitaria actual. Sus resultados ya los conocemos. Se está proponiendo que la formación universitaria tiene que ver con el pensamiento meditativo y poético, mucho más que con el calculador y utilitarista; que el conocimiento no está al servicio de las profesiones, sino al revés, son las profesiones las que administran y proporcionan el más elevado y esencial conocimiento, el de la propia existencia. Y por muy mal que sepa a algunos, también se señala que el estudiante que solo quiere su título no debería tener cabida en la universidad.

En el cuarto bloque se habla democracia y Universidad y se abordan textos de John Dewey, Jacques Rancière y Jürgen Habermas. Aquí uno encuentra el tema de la lectura universitaria, una lectura sin parangón. Esa lectura no está para extraer información que se pueda necesitar en cada momento, sino para transformarse y poder ver el mundo de otras maneras. Los grandes textos con los que uno debe hacerse durante su vida universitaria tienen la capacidad de leernos, el universitario es alguien



que lee y que se deja leer. También uno asume que la Universidad es un lugar para cultivar el espíritu crítico, para despertar el deseo de hablar, diciendo cosas serias y razonables, claro está, y la habilidad de escuchar, cosas que valgan la pena ser escuchadas, también está claro. Y no menos importante, este bloque ayuda a repensar si no es verdad que la Universidad es un lugar de retos, una comunidad de profesores y estudiantes donde todos esperan lo máximo de todos y actúan en consecuencia. La Universidad no está para cosas fáciles, mucho menos para rebajar las cosas difíciles. La formación universitaria es emancipación pura, tiene que ver con el aspirar a alcanzar objetivos inalcanzables, de esos que se plantean las personas que mejoran y maduran nuestras democracias y no se contentan con dejarse llevar o tener contento al personal.

En fin, ya estamos totalmente convencidos de que la Universidad está

para adaptarse a la realidad en la que se encuentra. Muy bien, pero no nos quedemos con eso. Libros como el que se presenta nos ayudan a pensar si no está también para otras cosas, o mejor, si no está principal y fundamentalmente para otras cuestiones. Los filósofos que se incluyen en este libro, y tantos otros que podrían haber sido incorporados, no parecen tener nada contra una formación universitaria adaptada a la realidad, la presente, la que vendrá o la que sea. No se les puede acusar de tal cosa, como a veces se hace. Ahora bien, muestran su preocupación cuando la Universidad pierde su voz, cuando se le hace ser lo que en verdad no es o cuando se la sitúa con vistas a otras cosas que, a poco que se piense, salta a la vista que no van con ella.

Francisco Esteban Bara  
*Universitat de Barcelona*

Frank, D. J., & Meyer, J. W. (2020). *The University and the Global Knowledge Society*. Princeton University Press, 182 pp.

En un momento histórico en el que distintas voces ponen en duda el sentido y actualidad de la Universidad, la obra de Frank y Meyer supone un cuestionamiento de muchos de los argumentos en los que se apoyan estas voces. Este libro cuestiona los discursos de aquellos que tildan la Universidad de obsoleta, al reclamar no solo su vigencia, sino especialmente su papel central en la sociedad del conocimiento. Supone un cuestionamiento, también, de los planteamientos de algunos defensores de la Universidad que alertan de una supuesta invasión de su torre de marfil por temáticas y problemas de carácter mundano; y, por último, este libro cuestiona también al lector corriente, que encuentra en sus páginas numerosas alusiones a la verdad y a la sacralización de la cultura, en medio de un mundo que enarbola lo secular y relativo.

Paradójicamente, esta obra no solo versa sobre la Universidad, sino que los cuestionamientos que plantea son, definitivamente, una invitación a realizar una tarea profundamente universitaria: la reflexión crítica. En ese proceso de reflexión, este libro invita a contemplar la Universidad desde una óptica distinta a la de la aplicabilidad, el beneficio económico y la transferencia de su conocimiento; proponiendo al lector observarla en términos culturales, es decir, pensando en la Universidad no tanto como un ámbito más de la sociedad, sino como una plataforma sobre la que se construye la sociedad del conocimiento. Bajo esta

mirada y realizando una analogía con la religión, los autores invitan a mirar cómo tras la II Guerra Mundial, y el consecuente debilitamiento del estado-nación, la Universidad apareció como un espacio de creación de sentido que, al igual que en otros tiempos hizo la religión, ha ido abarcando todas las esferas de la vida cotidiana con la promesa de interpretar hechos locales a la luz de verdades trascendentales. Desde este prisma, pueden explicarse con mayor profundidad muchos fenómenos relacionados con el crecimiento y expansión de la Universidad en la Alta Modernidad y, especialmente, en la que los autores denominan como hipermodernidad. Por tanto, entender la Universidad, en estos términos “cuasi-religiosos” permite comprender los profundos cambios acontecidos en las últimas décadas en la sociedad, las organizaciones, las personas e incluso en el seno mismo de la Universidad; y que observamos en fenómenos como el auge de las ciencias sociales y de las socio-ciencias, el empoderamiento de las personas como actores individuales o los cambios en los criterios de estratificación de la sociedad, entre otros muchos. En el fondo, todos estos fenómenos atestiguan la que es la tesis principal de los autores, presente en trabajos previos (Frank & Meyer, 2007): la sociedad del conocimiento es una sociedad que, gracias al conocimiento racionalista y universalista que proporciona la Universidad, se ha sacralizado y ha cambiado el modo en el que las personas se plantean y contestan preguntas relacionadas con todos los ámbitos de su vida.

Esta obra constituye, por tanto, un esfuerzo por sistematizar y divulgar las investigaciones llevadas a cabo durante más de treinta años por los autores; su valor no reside, por tanto, en la novedad de sus aportaciones, sino en el hecho de que los autores han sido capaces, sin perder el rigor, de acercar sus postulados de una manera clara y sencilla a lectores que no tengan un bagaje amplio en el ámbito de la sociología. Cabe resaltar en este sentido el esfuerzo por ilustrar sus argumentos con una gran variedad de fuentes documentales, que como ellos mismos señalan no aspiran a ser evidencias en el sentido clásico, sino ejemplos que ayuden al lector a comprender mejor sus postulados.

La obra se estructura en siete capítulos. Tras el capítulo introductorio, cada uno de los siguientes aborda un aspecto de la expansión de la Universidad: desde su carácter supralocal y supratemporal, a sus consecuencias para el individuo, la sociedad y la Universidad misma, así como los vínculos y límites que plantea la profunda imbricación entre la Universidad y la sociedad; terminando la obra con algunas consideraciones finales y prospectivas de futuro.

En el primer capítulo, los autores justifican la necesidad de su estudio. Tras mostrar las limitaciones de argumentos como la preparación a la vida laboral o el beneficio económico directo para explicar la rápida expansión de la Universidad, los autores elaboran un paralelismo con las instituciones religiosas, que sustenta sus argumentos posteriores. A continuación, se aborda la universalidad de la Universidad (capítulo 2), para lo

que se estudia la rápida proliferación de la Institución por todo el globo, su trascendencia geográfica plasmada en distintos tipos de vínculos transnacionales y el isomorfismo palpable entre instituciones separadas en el tiempo y en el espacio. Posteriormente, en los tres siguientes capítulos se abordan las consecuencias de esta expansión en distintos niveles. El primer nivel de estudio es el individual (capítulo 3), donde se muestra cómo la graduación universitaria conlleva un cambio en la identidad de los individuos y en los roles sociales que estos desempeñan. Los alumnos son ahora actores empoderados. El segundo nivel de estudio es el de la sociedad (capítulo 4). Aquí se muestra cómo la Universidad ha colonizado todos los ámbitos de la vida ordinaria, generándose así una “sacralización de la sociedad” y una supuesta “secularización de la academia” (p. 88); abordándose también un fenómeno tremendamente actual en las instituciones universitarias: la interdisciplinariedad. En el último nivel, se exponen los cambios acontecidos en el seno de la Universidad misma (capítulo 5), como consecuencia de la globalización y la liberalización del conocimiento académico; explicándose la retroalimentación que se produce entre currículum y actores, que genera un proceso de enriquecimiento mutuo y continuo. En el capítulo 6, se explora la interconexión entre Universidad y sociedad, describiéndose aquellos terrenos que comparten especialmente, así como los recelos que surgen por ambas partes: por un lado, la Universidad teme su corrupción por intereses académicos; mientras que la

sociedad cuestiona la posible limitación de la creatividad de sus individuos. Por último, los autores realizan unas consideraciones finales acerca de la sociedad del conocimiento y del concepto tanto de conocimiento como de sociedad, que subyace a sus teorías. Sorprende que estas consideraciones se encuentren al final de la obra y no en el inicio, ya que especialmente la vinculada al conocimiento permite comprender mejor los postulados epistemológicos en los que se basan los autores. Asimismo, resulta llamativo que no se aborden más allá de mencionar posibles peligros para las condiciones neoliberales que posibilitan el papel central de la Universidad en nuestra sociedad, el impacto de las nuevas tecnologías y de otras formas de Educación Superior que acontecen en el espacio online.

La lectura de este libro resulta sumamente interesante para comprender desde una nueva perspectiva distintos fenómenos actuales y cotidianos que acontecen en la Universidad (rankings mundiales, la alfabetización frente a otros criterios como la jerarquía académica, el aumento del protagonismo del alumno en el campus, el estudio de disciplinas como la historia desde los actores particulares o el auge de los institutos y centros de investigación frente a los museos, entre otros), que reflejan el cambio que el conocimiento académico al penetrar en todos los ámbitos de la vida ha tenido para las personas, que se convierten ahora en actores empoderados de una sociedad que gracias a la Universidad supera los vínculos nacionales formando parte de una comunidad

global. Así mismo, la lectura de esta obra permite comprender también una de las grandes paradojas de la sociedad del conocimiento: el hecho de que una sociedad caracterizada por su estrecha vinculación con la academia es también la sociedad de la desinformación y de la dictadura de la opinión. Los autores aportan una clave para comprender este hecho: el subjetivismo; y es que el mismo empoderamiento que habilita y legitima la participación masiva en el conocimiento universitario también legitima la subjetividad. Este fenómeno plantea una crítica al conocimiento racionalista y universalista desde el que los autores plantean sus postulados; y es que “la verdad es inagotable y nunca cabe descartarla en superficialidades objetivas. De ahí que las auténticas interpretaciones siempre plurales no puedan confundirse con meras opiniones y aunque nunca definitivas tampoco cabe considerarlas como provisionales” (Llano, 2015, p. 137).

A lo largo de la obra, se hacen distintas referencias a la Universidad del Medievo afirmando que, contra lo que algunos aseguran es la visión clásica de la Universidad, esta siempre ha estado vinculada a las actividades humanas y ahora la sociedad “mundana” que coloniza las instituciones universitarias es mucho menos mundana gracias a la sacralización originada por la Universidad. Esta gran riqueza que la Universidad aporta hoy a la sociedad puede pasar desapercibida y esta obra es, sin lugar a duda, una forma de reivindicarla.

María José Ibáñez Ayuso  
*Universidad Complutense de Madrid*

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Frank, D. J., & Meyer, J. W. (2007). University expansion and the knowledge society. *Theory and Society*, 36(4), 287-311. <https://doi.org/10.1007/s11186-007-9035-z>
- Llano, A. (2015). *Teoría del conocimiento*. BAC.

Esteban Bara, F. (2021). *Chistes de Eugenio para repensar la universidad*. Caligrama, 237 pp.

Según el poeta Karmelo Iribarren la vida se puede concebir más o menos así: “se han llevado la música a otra calle pero sigues escuchándola. Y eso es casi lo peor”. Si se asume que la universidad, entre muchas otras cosas, puede erigirse en un conjunto de respuestas en consonancia con el contexto cultural e histórico de una sociedad, la lectura de este libro nos hace preguntarnos en qué calles se ha ido ubicando la universidad en los últimos tiempos.

A dicha institución le corresponde el mantenimiento y la expansión del patrimonio cultural, y la difusión de una serie de saberes, transmitidos mediante una acción educativa que permita a quien acuda a ella adquirirlos; también debe hacer posible que los amplíe y los aplique. Precisamente por ello, Ortega la entendía como una realidad al servicio de la persona y de la sociedad, es decir, tal y como afirma el libro, “el encuentro universitario no es meramente técnico o con intenciones profesionales, sino de mejora y transformación personal, de conquista de virtudes, de cultivo de una carácter típicamente universitario” (p. 42).

Con una escritura precisa, dúctil y mineral, que nunca se aleja del mundo inmediato al que se refiere, y tomando como punto de partida de cada capítulo un chiste del genial humorista Eugenio, que sirve para mediar la esencia antropológico-social de la universidad, las páginas del libro evidencian que la formación universitaria se ha ido impregnando de una explícita ausencia de los

objetivos fundamentados en su idiosincrasia más primitiva.

Detrás de la anécdota de cada chiste de Eugenio se esconde una segunda realidad, trascendente, más elevada, que sirve a Francisco Esteban para recordar el incondicionado mantenimiento del sentido del que la universidad gozó antaño; también para explicar hacia dónde han derivado muchos de los componentes que la conforman y algunas de las actitudes tanto de quien acude a ella como alumnado como de quien ejerce profesorado, puesto que “todo el profesorado universitario en general debería asumir que el pensamiento crítico no se forma solo con lo que ellos explican en sus clases” (p. 163).

De esta manera, a partir de multitud de anécdotas (subsumidas en una serie de actuaciones narradas como inercias en remisión, que hacen inevitable la sonrisa de quien tiene el libro en las manos), se logra fundir la preocupación por los derroteros hacia los que se desliza la institución (como cuando se asevera que “tan solo hace falta una clase mal impartida, una tutoría mal preparada o hasta un diálogo e pasillo entre profesor y alumno mal gestionado para arrancar un pedacito del alma de la formación universitaria” –p. 170) con la voluntad de aspirar a que la formación universitaria se constituya como una reconsideración amplificadora de sus fundamentos originarios.

A la estela de todo ello, tal y como avanzamos en la lectura nos preguntamos: ¿en qué medida esta serie de cuestionamientos referidos a la formación universitaria no está abriendo un abismo complejo de salvar entre el

funcionamiento cotidiano de la universidad y sus (supuestos) objetivos? No obstante, antes que un análisis de las disfunciones más apremiantes de la universidad actual, el libro nos hace reflexionar sobre cuál es su situación como institución, como concepto, y se adentra en los parámetros que permiten que esta se circunscriba a la realidad; y no se evita ninguno de las cuestiones que colman los foros de debate y las revistas científicas, como cuando se afirma que “la innovación docente está muy bien, siempre que se considere como un medio y no un fin de la universidad” (p. 135).

A partir de consideraciones personales, anécdotas variadas y referencia a citas de autores de todos los tiempos, que logran precisar la laxitud del mundo anómico que se nos presenta, en la escritura de Francisco Esteban la *vida* de todo lo expuesto es más singular que la gesta de una epopeya; escribe y despliega lo que las personas somos, podemos ser (o, incluso, deberíamos ser).

De esta manera, el hecho de referirse a una cuestión académica no es óbice

para que las páginas sean un fluir de acontecimientos, de sucesos ocurrentes y de mensajes que constituyen la existencia de una comunidad humana que da forma y especificidad a la dinámica potencialidad de lo que es (y de lo que debería ser) la formación universitaria. Y se lleva a cabo desde la descripción de actitudes y actuaciones del profesorado y del alumnado (que acude diariamente a las aulas de la llamada educación superior) que el autor del libro conforma como sustrato de aquella conciencia que, al descomponer la historicidad del mundo, aspira a autoconocerse y a plantear un saber abierto que no es sino la apertura misma del conocer. A raíz de todo ello, tal y como sucede en todo buen libro, el espacio sustentante de lo que se explica capítulo a capítulo nos sugiere el estado de lo presentado como un componente de escucha auténtica y de encuentro con todas las aristas que hacen posible la actualización del espacio de mediación en el que estamos abocados a habitar.

Marc Pallarès Piquer

*Universidad Jaume I de Castelló*

Gargallo López, B., y Pérez Pérez, C. (Coords.). (2021). *Aprender a aprender, competencia clave en la sociedad del conocimiento. Su aprendizaje y enseñanza en la universidad*. Tirant Humanidades, 452 pp.

Ya han transcurrido más de veinte años desde la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior. Propuesta a la que se han sumado la mayoría de los países de nuestra región en la que se estableció una arquitectura administrativa común que permitió la movilidad de estudiantes y profesionales. A partir de la Declaración de Bolonia (1999) hemos sido testigos de cómo se ha evaluado el progreso de este proyecto, tomado decisiones para reforzar aquellos elementos más débiles y acordado nuevas propuestas para avanzar y consolidar este Espacio común con un claro carácter transnacional. Ahora bien, este avance se reconoce en los acuerdos y alianzas entre instituciones que diseñan la necesaria arquitectura administrativa común, no así en las estrategias de enseñanza aprendizaje que facilita la formación en las titulaciones que se imparten. Como docentes universitarios nos hemos visto imbuidos de nuevas formas de diseñar nuestras asignaturas y titulaciones, que han generado un nuevo lenguaje académico: evaluación continua, ECTS, competencias, específicas y transversales, trabajo autónomo del alumno, guías docentes, etc. y nuevas formas de plasmar nuestras actuaciones docentes. En este sentido hemos sabido adaptarnos a las nuevas exigencias arquitectónicas de este espacio común, pero este diseño, ¿ha modificado nuestra forma de

enseñar? Y más importante, ¿sabemos formar en las competencias transversales que requiere todo profesional, y ciudadano, en la sociedad actual? Siendo conscientes de que “(...) las competencias no se entienden como capacidades en sí mismas, sino como aprendizajes individuales, variables, que requieren de recursos individuales y de contexto (...) para su adquisición y actuación” (p. 23). Y, continuando con esta idea, ¿sabemos enseñar a ‘aprender a aprender’, competencia clave para todo profesional que debe saber enfrentarse a contextos sumamente volátiles? No hay duda de que

las instituciones educativas deben asumir el reto de ajustarse a las demandas y preparar a las personas para continuar aprendiendo durante toda la vida en un mundo cambiante, complejo e inestable. Su cometido debe ir mucho más allá de la preparación de profesionales competentes para ejercer sus funciones (p. 21).

Y en este punto enlazamos con la contribución de este libro.

No voy a seguir el orden de los capítulos en los que se expone el contenido de esta obra, ya que considero relevante destacar, como punto de partida, una idea que subyace en toda esta investigación: las dificultades para incorporar las competencias transversales en el diseño pedagógico de cada asignatura de las titulaciones universitarias. Sin duda, el papel lo aguanta todo, ya que efectivamente están presentes en las Memorias del Título elaborado, pero ¿forman parte del diseño de enseñanza de las asignaturas que impartimos, de



las metodologías que utilizamos, de los procesos de evaluación que llevamos a cabo?

Muchas de las cuestiones que se exponen en este libro son válidas para todas las competencias transversales, pero se centra únicamente en una: la competencia Aprender a Aprender (AaA), objeto de esta investigación y, por ende, de este libro. Lo primero que llama la atención son tres dificultades que impiden la incorporación real de esta competencia en nuestros diseños de aula: la complejidad de establecer un marco teórico aceptado en el que se recoja de forma clara todos sus componentes, dimensiones, subdimensiones, etc. Incluso al interpretarla en muchos casos como una metacompetencia conlleva una aplicación aún más complicada. La falta de formación del profesorado impide una implementación real de diseños por competencias, por lo que continuamos arrastrando formas de actuar que imposibilitan el trabajo coordinado entre las diferentes asignaturas de una misma titulación. Además de la ausencia de transversalidad de estas competencias, que requieren un trabajo continuo y coordinado a lo largo de toda la formación universitaria de nuestros estudiantes, al limitarse cada docente a la enseñanza que facilita en el aula. Cuando

(...) el desarrollo y aplicación de este tipo de diseños no es fácil, ya que supone clarificar muy bien el qué y cómo enseñar y el qué y cómo evaluar y estar dispuesto a ceder un poco de

la autonomía de gestión de la propia materia (p. 125).

Efectivamente, no es fácil, pero no imposible. Y aquí radica el valor, pertinencia y oportunidad de esta investigación.

Valor, ya que es fruto de un proyecto de investigación competitivo iniciado hace más de cuatro años, por el *Grupo de Investigación en Pedagogía Universitaria y en Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*<sup>1</sup>, de la Universidad de Valencia, en el que enlaza con claridad y rigor los necesarios fundamentos teóricos que avalan la definición y contenido de la competencia AaA, junto con la práctica avalada por la experiencia desarrollada en asignaturas específicas en diferentes titulaciones y universidades. Teoría – práctica, práctica – teoría han sido un continuum en la realización de esta investigación y el reconocimiento de que lo que recogen en esta obra está probado y funciona, tal como afirman sus coordinadores. Los capítulos centrados en los métodos de enseñanza sugeridos para desarrollar esta competencia AaA, en las buenas prácticas en determinadas asignaturas o el instrumento para su evaluación (CECAPEU), son claros ejemplos de la utilidad práctica de este contenido.

Pertinencia, ya que como docentes debemos “despegarnos” de los contenidos que consideramos *imprescindibles y los más relevantes de la titulación*, para “(...) avanzar en planteamientos que hagan comprender el carácter sistémico,

1. Puede consultarse la información y actividad de este Grupo de Investigación en <https://gipu.blogs.uv.es/>

integrado, complejo y poliédrico que encierra este constructo” (p. 25). Sin duda debemos aportar los contenidos clave de nuestra materia, pero más relevante es enseñarles a AaA, que permita

(...) a los estudiantes desempeñarse de forma más eficaz en un mundo laboral dinámico, adaptarse de forma flexible a los cambios constantes y a las nuevas demandas sociales y, en definitiva, constituirse en un agente activo en la construcción del conocimiento (p. 21).

Oportunidad, al “(...) señalar la contribución específica de las competencias transversales a la formación integral del alumnado universitario y el sentido de lo educativo como cuestión universitaria” (p. 30). Aportan, tal como indican los autores, esa “marca de la casa”, las señas de identidad que diferencian unas universidades de otras, que avalan el nivel formativo, en sentido amplio, de sus egresados. En suma, apuestan por su formación. En este momento en el que se está trabajando en los sistemas de garantía de calidad como garantes de la formación que oferta nuestras instituciones, recuperar y profundizar en las competencias transversales es una de las cuestiones absolutamente necesarias si queremos ser coherentes y favorecer una formación de calidad.

Retomando el contenido del libro, el objetivo de esta investigación fue diseñar un modelo de la competencia “AaA”, fundamentado en un constructo teórico sólido, que ayudara, en un segundo paso, a implementarlo y validarlo incorporándola “(...) en los contenidos curriculares, concretando métodos de enseñanza y procedimiento de evaluación” (p. 99).

Cuestión avalada tanto por el modelo MAPA-CEMAS en el que integra las dimensiones que lo configura, como el proceso de implementación que deriva en la propuesta de buenas prácticas. Ambos pasos son necesarios para diseñar procesos válidos y fiables para nuestras titulaciones universitarias.

En este modelo integran las dimensiones clásicas de esta competencia -cognitiva, metacognitiva y afectivo-motivacional-, a las que incorporan dos dimensiones que completan significativamente esta propuesta, la social/relacional y la ética. No se limitan a enunciar todas ellas, sino que describen el contenido de cada una de forma integradora, junto con las subdimensiones que las componen (pp. 101-108). Elaboración que concluye en definirla como “(...) la capacidad de organizar y regular el propio aprendizaje de manera cada vez más eficaz y autónoma en función de los propios objetivos, del contexto y de las necesidades” (p. 100). Continúan este párrafo describiendo las opciones que posibilita esta competencia, que, en suma, incide en el desarrollo de una actitud positiva hacia el aprendizaje, ya sea autorregulación del propio desempeño o capacidad de aprender con otros y de cooperar eficazmente en la realización de tareas conjuntas (p. 101).

En definitiva, una propuesta que nos compromete a formar en competencias si queremos lograr egresados capaces de afrontar un futuro -su futuro- marcado por la incertidumbre en cuanto a contenidos y destrezas que van a requerir en cada contexto, en cada situación. No se trata de cumplir con el diseño propuesto por instancias europeas, sino de estar

convencidos que estamos formando a los futuros profesionales y ciudadanos. Tal como indican sus autores,

Nos jugamos mucho. Sin una respuesta plausible de cómo enseñar y evaluar las competencias deberíamos abandonar el proyecto para no seguir instalados en un absurdo, hueco e hipócrita sistema que habla de una cosa y hace otra o no puede controlar si lo que hace consigue lo que dice (p. 145)

Libro que aporta el contenido e instrumentos clave para formarnos como docentes universitarios comprometidos con una enseñanza de calidad acorde con la sociedad del conocimiento en la que estamos insertos y a la que debemos dar respuesta.

Marta Ruiz-Corbella  
*Universidad Nacional de Educación  
a Distancia (UNED)*

Santos, M. A., Lorenzo Moledo, M., y Mella Núñez, Í. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Octaedro, 193 pp.

Los profesores Miguel A. Santos, Mar Lorenzo e Igor Mella nos presentan un libro que analiza de forma rigurosa la metodología innovadora del Aprendizaje-Servicio (ApS) de tal forma que pueda servir como guía para implementarla en el espacio universitario. Esta metodología permite, como ya apunta el título, formar a personas competentes integrando el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que mejoren las competencias sociales y laborales de los estudiantes universitarios. Con el propósito de analizar esta metodología, los autores dividen el libro en cuatro capítulos, elaborando un estudio detallado desde el marco universitario europeo actual hasta la aplicación del ApS en la Universidad de Santiago de Compostela.

El primer capítulo, *el aprendizaje en la universidad del S.XXI*, aborda el papel de la educación superior en el marco europeo, destacable por ser un eje fundamental para la construcción de la Unión Europea. En este sentido, los autores señalan que la educación superior se enfrenta a nuevos retos propios de la sociedad del conocimiento, donde ya no es suficiente la producción y gestión del saber, sino que se debe transferir a la ciudadanía. En consecuencia, la institución universitaria tiene tres misiones, por un lado, las tradicionales, docencia e investigación, y por otro, la comunidad, como nueva misión ante la sociedad del conocimiento. Por este motivo,

los procesos de innovación educativa integran la dimensión comunitaria o tercera misión, tratando de dar respuesta a los retos actuales. Además, los autores defienden el papel protagonista de los estudiantes, en los nuevos modelos de innovación, donde el profesor ya no solo transmite contenidos, sino que propone situaciones de aprendizaje para guiar la reflexión y la resolución de problemas. De este modo, la innovación educativa y el ApS deben ser el resultado de una respuesta estructurada, acompañada de cambios metodológicos y evaluaciones adaptadas. Por último, en el capítulo se analiza la adecuación de las competencias universitarias para la integración de la innovación, ya que, comparten una misma finalidad, formar egresados predispuestos al aprendizaje extensible y permanente a lo largo de la vida. Por tanto, la universidad del S.XXI está llamada a realizar cambios donde el protagonismo se centre en los estudiantes y la comunidad, donde se emplee una formación integral del alumnado mediante las competencias y la innovación educativa, y donde los docentes sean agentes de transmisión, motivación y organización del aprendizaje.

El segundo capítulo, *el aprendizaje-servicio o la potencia práctica de las metodologías activas*, aborda el marco teórico del ApS. Inicialmente se analiza el concepto, pues este se ha confundido con otros enfoques como la educación cooperativa o el voluntariado. En este sentido, es importante distinguir conceptualmente esta metodología por la relación que establece entre el currículo y el servicio, por su evaluación formal y por

su enfoque pedagógico. Los aprendizajes que se obtienen se vinculan, además, con las competencias cívico-sociales y profesionales, ya que, mediante el servicio, integra conocimientos que se encuentran en la comunidad. Esta misma perspectiva también es compartida por autores clásicos, como son Dewey y Kolb. Del primero se señala la relación que existe entre el conocimiento y la sociedad, donde el pensamiento reflexivo resulta esencial para cualquier iniciativa educativa que busque la vinculación entre ambas áreas. Kolb, por su parte, aporta el aprendizaje experiencial, donde se encuadra el ApS. Estos tres enfoques metodológicos ponen en el centro del proceso de enseñanza- aprendizaje al estudiante, pero, además, el ApS integra en su desarrollo la responsabilidad social universitaria. Esta dimensión, resultado de la demanda social, consiste en vincular el aprendizaje académico con la realidad social, mediante el fomento de una ciudadanía activa y comprometida con el desarrollo social. Por tanto, a partir de la revisión teórica y conceptual del ApS y sus fundamentos, se observa que, si bien se basa en metodologías clásicas, se adapta a demandas actuales del sistema universitario, como es que las actividades académicas tengan un fuerte compromiso social.

El tercer capítulo, *la puesta en práctica del ApS en la Universidad*, aborda la aplicación práctica del ApS en la educación superior. Inicialmente, se analizan las distintas fases por las que pasa esta metodología, señalando que es muy habitual que se presenten dificultades, pues el planteamiento es novedoso y

confronta con metodologías tradicionales instauradas en la universidad, como los modelos de evaluación o la instrucción. En este sentido, los autores apuntan a dos factores claves para afrontar las adversidades. Por un lado, fomentar la reflexión sobre la experiencia de los estudiantes, pues resulta fundamental para la construcción de aprendizajes. Con este propósito destaca, especialmente, el uso del portfolio, porque permite la conexión de vínculos teórico-prácticos y la argumentación crítica. Por otro lado, la evaluación de los aprendizajes y del proyecto resultan esenciales para reconocer los aspectos que funcionan y aquellos que pueden ser mejorables. De este modo, la evaluación continuada, que permite la obtención de resultados, es especialmente importante en el contexto español, ya que, se deben recoger evidencias rigurosas del potencial de esta metodología. Consecuentemente, los autores aportan indicadores útiles para la evaluación del ApS, donde destaca la participación de los agentes implicados, el reflejo de los aprendizajes o visibilizar aquellos aspectos de mejora y buenas prácticas. Por último, el capítulo concluye con las competencias que se adquieren con esta metodología, destacando tres. En primer lugar, la competencia cívico-social, que es fruto de la proyección comunitaria que tiene esta metodología, y queda recogida en investigaciones que reflejan una mejora de esta competencia tras la participación en un proyecto de ApS. En segundo lugar, la competencia académica, propia del sistema universitario y que actualmente se encuentra en una situación

desfavorable en el contexto español. Se evidencia que esta metodología es adecuada para gestionar un aprendizaje acorde con el futuro de la universidad, donde ya no es tan importante la memoria o las calificaciones, sino que destaca la puesta en práctica del conocimiento adquirido. En tercer y último lugar, la competencia profesional, que es el resultado de la suma entre el aprendizaje y el servicio, y permite adquirir conocimientos actualizados para que el alumnado pueda enfrentarse a situaciones complejas de la realidad profesional. Además, se aportan resultados de la mejora en la inserción sociolaboral y la estabilización y promoción en el empleo tras participar en proyectos de ApS.

Por último, el cuarto capítulo, *el aprendizaje-servicio ante el desafío de la institucionalización*, recoge la experiencia de aplicación de la metodología en la Universidad de Santiago de Compostela. Inicialmente se aborda el proceso de institucionalización que fue fundamental en esta iniciativa, pues supuso articular una estructura sostenible que animase al profesorado en la implementación del ApS. En concreto, en la universidad compostelana, se llevó a cabo en tres fases. La primera consistió en la formación del profesorado, para que conociera la metodología y familiarizase a los estudiantes con el empleo de esta. Se obtuvieron importantes resultados como cursos de verano, seminarios, libros, publicaciones en revistas, obtención de proyectos de investigación y el desarrollo de 3 tesis doctorales. La segunda fase

supuso la implementación de proyectos de innovación educativa para consolidar el ApS en la rutina académica, mediante la orientación y tutorización de los profesores. La tercera fase se centró en el reconocimiento y difusión de iniciativas para visibilizar la innovación. Todas estas etapas fueron evaluadas para poder identificar la calidad del proceso de institucionalización, ya que, como señalan los autores, no es suficiente tener buenas intenciones, sino que debe acompañarse de un respaldo empírico, donde los sistemas de evaluación resultan imprescindibles. Estas evaluaciones mostraron que el ApS tiene un gran potencial para mejorar la adquisición de competencias y la docencia universitaria. En este punto, resulta fundamental el apoyo institucional, que parte de la formación del profesorado y avanza en la dotación de recursos para la implementación de la metodología. Se concluye que esta metodología responde a las necesidades actuales de la universidad, de una forma sostenible, que optimiza la formación de los estudiantes.

Observamos que el libro presenta una base sólida de conocimientos teóricos y prácticos necesarios para implementar el aprendizaje-servicio en la universidad. Es importante destacar que, los profesores de la universidad compostelana han realizado un análisis riguroso y de calidad sobre esta metodología, hecho que les diferencia notablemente dentro de las tendencias en la innovación educativa. Se visibiliza con claridad la intención de aportar evidencias sobre

las ventajas de la metodología y la visión crítica del sistema universitario. A partir de este enfoque se pueden implementar mejoras en los sistemas educativos, y los autores han realizado un importante trabajo para alcanzar este propósito. Por

tanto, es un libro fundamental para todos aquellos que quieran aplicar el ApS en el sistema universitario.

Rocío Nicolás López  
*Universidad Complutense de Madrid*

Escámez-Sánchez, J. y Peris-Cancio, J.-A. (2021). *La Universidad del siglo XXI y la sostenibilidad social*. Tirant Humanidades, 272 pp.

¿Puede la Universidad mantenerse al margen de la preocupación y las acciones en torno a la sostenibilidad en nuestro tiempo? En absoluto. Al menos, si presuponemos que la Universidad tiene una responsabilidad académica -intelectual- y social con los problemas que a todos nos incumben. Y esto es así precisamente porque la cuestión de la sostenibilidad social no sólo afecta a un nosotros social más o menos delimitado, sino que por su globalidad tiene un alcance *universal*, afín a la misión última de la *Universidad*. Los coordinadores de esta obra, tan oportuna y bien traída, que son autores y coautores al mismo tiempo de todos los capítulos, articulan un discurso que de modo incontestable habla a favor del compromiso que la Universidad ha de asumir en este sentido. ¿En qué sentido? Básicamente en el de una apuesta por la sostenibilidad que ocurre o habría de ocurrir en tres escenarios: (1) el de la conservación medioambiental, como es habitual entender y en alusión a los recursos del planeta para la vida en un sentido biológico, (2) el de la sostenibilidad económica, dirigida al florecimiento de personas y pueblos, y (3) un escenario normalmente obviado pero tan esencial como los dos anteriores, es decir, el de la *sostenibilidad social*, tema clave del libro. Como en el prólogo establecen los autores, nos situamos aquí en el espacio de la lucha contra las desigualdades sociales “que generan violencia, guerras y muerte entre los países, entre los Estados

y entre los ciudadanos de un mismo Estado” (p. 11).

Hay que reconocer a los autores la honestidad al presentar ya desde el principio la perspectiva desde la cual analizan los problemas y ofrecen propuestas edificantes: la perspectiva de una racionalidad deliberativa y profundamente práctica, atenta a las diferentes voces y en diálogo fructífero con investigaciones y enfoques que abordan estos problemas. La racionalidad práctica y deliberativa conduce a romper los esquemas antropológicos que tanto abundan por estos pagos. Es decir, a romper con una imagen mercantilizada del ser humano, considerado incluso como mero objeto (de consumo) o simple cifra en el balance de cuentas de los mercados. Incluso ahora, como mero dato cuyo aprovechamiento digital es cada vez más rentable en ese *capitalismo de la vigilancia* descrito por Zuboff.

La formación universitaria, sea de la especialidad que sea, nunca puede olvidar esos referentes humanos y antropológicos que ofrecen un horizonte crítico y normativo a la acción profesional de los futuros egresados universitarios. La formación universitaria ha de ser una formación científica, técnica e instrumental, por supuesto, pero por definición y en su entraña es también formación en un ethos o carácter sostenible, cívico e intercultural: su centro último de interés radica en el ser humano y su igual dignidad. Y hablar de la igual dignidad, en el primer tercio del siglo XXI, no es sólo una abstracción filosófica o puramente teórica, sino una representación ética necesaria para el acercamiento adecuado al otro, para



que éste se nos desvele en su particularidad respetable y al mismo tiempo en esa condición que nos coaliga o entrelaza. Así, el libro pretende contribuir -y entiendo que lo consigue con creces- a la formación universitaria cimentada en el compromiso con la democracia, con los derechos fundamentales de las personas, con la comunidad cercana pero también con la comunidad humana en general, sin duda uno de los más hondos significados de la *Universitas* tal y como se fraguó desde el Renacimiento europeo. Esta es la clave: cómo conseguir que el respeto a las diferencias, en un marco de pluralidad de formas de vida, se engarce en una idea del bien común y dé lugar a una cultura ético política común -usando la terminología habermasiana-, es decir, a un proyecto compartido de responsabilidad y participación a nivel tanto social como global.

La primera tarea es hacer un buen diagnóstico de nuestras sociedades, calificadas en el libro como “del conocimiento” o en aras de conseguirlo, economicistas o mercantilizadas, digitales e hipercomunicadas, mestizas y complejas, crecientemente desiguales (en alusión al dictamen de Piketty), apáticas en cuanto a la participación en lo público, y necesariamente abocadas a la búsqueda de un bienestar sostenible, justo y cuidadoso. Pero una vez realizado el diagnóstico afinado de nuestro tiempo, se trata de ofrecer criterios y propuestas para una transformación viable del mismo, especialmente pensando en presentes y futuras generaciones. Esta es la responsabilidad ética y social del mundo universitario.

El proyecto de Universidad para la sostenibilidad social se desgrana en diferentes aspectos o elementos, que constituyen los diferentes capítulos del libro: *Primero*, una actualización de la misión de la Universidad planteada por Ortega y Gasset hace más de nueve décadas. *Segundo*, una revisión de esta misión en los términos de la sostenibilidad social y más allá del puro academicismo, desde el compromiso claro con una nueva definición de bien común. *Tercero*, la propuesta de una transformación que requiere un combate frontal contra las desigualdades injustificables hoy, especialmente las enormes desigualdades socioeconómicas, lo cual pasa por revitalizar los valores y actitudes propias de un desarrollo humano, empezando por la formación en una ciudadanía crítica. *Cuarto*, renovar el lenguaje y el relato de los derechos humanos, un relato que ha de descansar en una concepción de la persona como centro ético neurálgico, desde el cual articular la contribución de la Universidad al bien común. *Quinto*, una reflexión del todo oportuna hoy sobre la democracia, su sentido y la implicación que en la vida democrática ha de tener la formación universitaria, conectando aquí con la propuesta formativa para una ciudadanía real, vigorosa, participativa, dialogante y crítica, en pugna con un sentido formalista y vacío de ciudadanía, y de paso con una visión maniquea, simplista, partidizada y fragmentada de la vida pública. *Sexto*, abordar la cuestión de la pobreza y del papel de la universidad frente a ella, lo cual invita a introducir el enfoque de las capacidades y la perspectiva del

desarrollo humano de Naciones Unidas en la educación superior. *Séptimo*, resolver otro tema sangrante en nuestros días, el de las migraciones -especialmente la inmigración a los países ricos- para articular desde ahí una formación en competencias interculturales, para lo cual la Universidad ha de seguir profundizando en las investigaciones que desmontan mitos y prejuicios (inmigración unida a la delincuencia, inmigración unida al desempleo de los nativos, etc.), o en programas a favor de la libertad cultural y de una ética cívica universalizable, en sintonía con el lenguaje de los derechos humanos. *Octavo*, plantar cara al problema de las desigualdades o iniquidades por razón de género desde la investigación, la formación y la organización o gestión universitaria, en el marco de un desarrollo humano sostenible y justo. *Noveno*, y ante los estragos causados por la pandemia del Covid-19, la necesidad de impulsar una educación cosmopolita en todos los niveles, desde luego también el universitario, partiendo

de una idea más cada vez más evidente: la de que el mundo está en cada uno de nosotros día y noche, y desde ahí, que la pertenencia a una comunidad particular nunca puede excluir la pertenencia a la comunidad humana. *Décimo*, a modo de colofón e incluso broche de oro, un estudio empírico y hermenéutico que toma el pulso ético al estudiantado de un Grado universitario (Administración y Dirección de Empresas) de dos universidades valencianas, detectando carencias relevantes en el nivel de compromiso de tal estudiantado en relación con acciones para la sostenibilidad social. Un modo de justificar la urgencia de dar un golpe de timón por parte del mundo universitario siguiendo el rumbo trazado en esta obra, tan amplia de miras como rigurosa y honesta. Un libro indispensable para quien quiera repensar el sentido y el papel de la Universidad en un mundo tan convulso e intrincado como el nuestro.

Vicent Gozálviz  
*Universitat de València*

Vega González, M.<sup>a</sup> (2020). *Creando comunidades de aprendizaje en la universidad: Una propuesta de formación experiencial*. Morata, 292 pp.

¿Cómo llegar a ser un profesor universitario comprometido con la tarea docente y con el aprendizaje de los estudiantes? Esta es la máxima en la que María Vega centra su libro. *Creando comunidades de aprendizaje en la universidad: una propuesta de formación experiencial* es un escrito que desde su introducción nos inmerge de lleno en la lectura, y lo hace por ser una reflexión en primera persona que parte de la propia experiencia de la autora. Y es que no hay nada mejor que la vivencia personal para transmitir en profundidad lo que se quiere contar, para motivar el cambio en quienes sienten la necesidad de dar lo mejor de sí en su práctica como docentes.

Dividido en cuatro partes, nos situamos en el punto de partida: querer ser la mejor versión del docente que se tiene dentro. El primer paso se centra en generar una imagen del “posible” profesor que se quiere ser, “posible” entendido como una afirmación, no como una posibilidad.

Los dos primeros capítulos invitan a reflexionar sobre las propias creencias que subyacen en el profesor cuando se enfrenta a la tarea de enseñar. La autora expone la necesidad de reformular la función docente, valorando que lo importante en el aula es decidir conjuntamente qué y cómo se va a trabajar, profundizar y aprender. Estos capítulos suponen una oportunidad que permite valorar la propuesta de convertirse en

docentes aprendices, considerando al educando como un maestro del que se aprende y que ayuda a mejorar la práctica en el aula.

¿Por qué queremos ser profesores y por qué consideramos necesario implicarnos en nuestra formación docente? ¿Qué motiva al profesorado universitario? La autora anima a los profesores universitarios a plantearse seriamente estas cuestiones, con el fin de que consigan ser conscientes de que la motivación hacia la docencia repercute en los estudiantes. De hecho, el docente es uno de los principales responsables de la motivación y de la permanencia del alumnado en la universidad.

Si el objetivo de la primera parte es motivar la reflexión sobre el tipo de profesores que se quiere ser, la segunda parte brinda una clave esencial para mejorar la práctica docente. Esta clave propone entender la labor en las aulas como una evaluación continua que sea el eje y constituya la base del proceso de enseñanza – aprendizaje. Los docentes universitarios han de evaluar todo lo que hacen, evaluar por qué lo hacen, y evaluar cómo lo hacen.

El cuarto capítulo quizá sea el más atractivo, tanto por su denominación como por su contenido. Con este epígrafe, titulado “¿Cómo ayudo a aprender y cómo me gustaría hacerlo?”, la autora invita a los docentes a reflexionar sobre la propia práctica, la autoevaluación y la reflexión sobre dónde estamos, dónde queremos estar, y qué hacer para ello.

¿Qué profesor/a somos? ¿Incluimos a todos los estudiantes o seleccionamos

aquellos en los que nos vamos a centrar? ¿Valoramos el aprendizaje como una adquisición de respuestas, o buscamos un aprendizaje significativo para la transferencia? ¿Cómo queremos que aprendan nuestros estudiantes? Con estas y otras preguntas la lectura nos introduce en nueva sección, que parte de un enunciado básico pero muy potente: el cambio empieza en uno mismo. Si queremos cambiar lo que no nos gusta, tenemos que empezar por nosotros mismos.

Pero si ya hemos aceptado que queremos cambiar, ¿por dónde podemos o tenemos que empezar? En los dos capítulos del tercer bloque se ahonda en las comunidades docentes de aprendizaje (CDAs). Una comunidad de aprendizaje, además de ser un espacio compartido y consensuado por todas las personas que la integran, y donde todos son aprendices, es un viaje, un trayecto, un proceso, en el que no se está solo, sino que el punto de apoyo son el resto de los miembros de la CDA.

A lo largo de la lectura, se va comprendiendo que el perfil de profesor de universidad actual ha cambiado. De un docente universitario se espera alguien capaz de dialogar, de comunicarse asertivamente con los demás y de trabajar con personas de diferente formación y puntos de vista, y la CDA tiene un papel fundamental en este propósito.

Con la firme intención de animar a generar CDAs en nuestras aulas, la autora ofrece un ejemplo real de cómo llevar la CDA al aula universitaria, proporcionando pautas, consejos y anotaciones para demostrar que, aun siendo una tarea difícil, no es imposible. Por ello, como

ayuda final, nos propone los principios que facilitan el aprendizaje centrado en la persona, los 4CRAS: aprendizaje constructivista, recíproco, autorregulado y situado. Teniendo en cuenta estos cuatro fundamentos, la CDA será un éxito.

Para poner el broche a la lectura, en la cuarta parte del libro la autora regala una nueva experiencia real que, sin duda, puede servir y ayudar en la práctica docente. Partiendo de la base de que del conflicto se aprende, y que puede llegar a ser una excelente oportunidad de enseñanza, se describe un caso concreto en el que un conflicto se torna en una posibilidad de enriquecimiento para todos los integrantes de la CDA. La CDA implica un compromiso en el aula, un contrato entre el docente y los estudiantes, por lo que todos los acontecimientos que se viven dentro de ella no pasan por alto, sino que, por el contrario, se convierten en ocasiones de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la autora propone un escrito completo, fundamentado, que busca la acción, tratando de reducir la brecha entre la teoría y la práctica en la formación, mediante la posibilidad de incardinar las principales teorías del aprendizaje en una práctica docente íntegra y comprometida. Siguiendo y respetando las propuestas de Bruner, nos ofrece una posibilidad de adoptar su teoría: respetar la secuencia del aprendizaje (4CRAS) a través de la acción (CDA), previa a la representación (partiendo de las principales teorías del aprendizaje).

Este libro supone una oportunidad, tanto para los docentes experimentados

como para aquellas personas que comienzan sus andadas en el mundo de la docencia universitaria. Para los primeros, se trata de una ocasión de reaprender. Somos seres que aprendemos constantemente, a lo largo de toda la vida, y nunca es tarde para salir de nuestra zona de confort. Para los segundos, se convierte en una herramienta más entre todas las que se pueden ir descubriendo, para encontrar aquella práctica que encaja con nuestra forma de entender la docencia. Para ambos perfiles, puede ser el instrumento que motive en la labor universitaria.

En este sentido, no podemos obviar la situación actual que estamos viviendo, donde una pandemia ha cambiado la forma de experimentar y de hacer la educación en todos los contextos. El aula universitaria también se ha visto afectada, y, en ocasiones, nos encontramos ante clases donde peligra el sentimiento de pertenencia al grupo, ya que

el conjunto de estudiantes no se conoce más allá de las pantallas. En estas circunstancias, el regalo que hace María Vega con su libro es aún mayor. Se plantea una enorme oportunidad de actuación docente, animándonos a incluir la CDA en nuestras aulas, donde, ahora más que nunca, cobra sentido la unidad grupal.

En definitiva, *Creando comunidades de aprendizaje en la universidad: una propuesta de formación experiencial* es un texto que busca despertar la curiosidad, agitar la conciencia de las y los docentes que buscan un cambio, que están implicados en su labor y que quieren sacar el máximo partido a su trabajo. Se convierte en un libro que todo profesor universitario comprometido con su tarea docente, y con el aprendizaje de sus estudiantes, debería, al menos, conocer.

María Álvarez-Couto

*Universidad Complutense de Madrid*

Biesta, G. (2022). *World-Centred Education. A view for the present*. Routledge, 113 pp.

La política, la investigación, editoriales de educación y empresas, organizaciones supranacionales, medios de comunicación, prácticamente desde todos los ámbitos sociales contamos con firmes opiniones sobre las metas de la educación y aquello que debería lograr. Asistimos a un desajuste en el que, por un lado, hay una tendencia a estrechar el curriculum vinculándolo con la productividad económica y con altos rendimientos en las tablas clasificatorias. Por otro lado, hay un intento de ensanchar los programas educativos en términos de, por ejemplo, bienestar personal, justicia social y medioambiental, democracia y paz.

Sin menospreciar la importancia de luchar por programas educativos amplios y democráticos, Gret Biesta nos señala la problemática de reducir la educación a la aplicación de los programas que debe cumplir: el riesgo de que la educación en sí misma se comprenda por completo en términos instrumentales y, por tanto, la labor del profesorado a la mera técnica necesaria para aplicar dichos programas. A lo largo de los siete capítulos del libro, el autor profundiza en las razones por las que la perspectiva existencialista debería ser hoy la principal preocupación educativa, el epicentro de la acción pedagógica para cualquier sociedad que desee gozar de buena salud democrática.

Articula su argumento en torno a dos ideas clave: por un lado, la cuestión educativa como cuestión existencial, cuyo principal reto es la respuesta a

la pregunta *cómo existir en el mundo como seres humanos*. Por otro lado, la enseñanza, el trabajo diario en el aula, entendido como el reto de trasladar al alumnado la cuestión existencial ya mencionada, *¿cómo vivir en el mundo?* Para ello, el sistema debe comprender el desarrollo de tres procesos fundamentales: *cualificación, subjetivación y socialización*. Biesta entiende la *cualificación* como el proceso mediante el cual los estudiantes acceden al conocimiento, al ‘equipaje’ necesario para vivir en el mundo como sujetos de su propia vida y como parte de la humanidad. Pero antes de la *cualificación*, nos dice el autor, debemos construir las condiciones para que se den dos fenómenos fundamentales que pudieran parecer dimensiones educativas opuestas, pero que están íntimamente relacionadas: la *subjetivación* y la *socialización*. La *subjetivación* es entendida por el autor como el proceso consciente de estar en el mundo como sujeto de la propia vida: libre para aplicar el imperativo kantiano que apela a utilizar las propias capacidades racionales. La *socialización*, por su parte, es la tarea educativa que permite proporcionar a las nuevas generaciones una orientación hacia las tradiciones, culturas y prácticas del pasado y del presente. Ambos procesos no solo son necesarios para la *cualificación*, sino que le preceden. Así, Biesta pone en valor el papel central del profesorado en la enseñanza. A través del ‘acto de enseñar’, el docente reorienta la atención del alumnado sobre el mundo. El proceso de individualización propio del paradigma personalista de la posmodernidad, ha

traído consigo incertidumbre y dependencia. La sociedad *impulsiva*, expone el autor, ha multiplicado como nunca sus opciones de consumo (entre las que la educación no es una excepción), manteniéndonos en un estado de perpetua minoría de edad. Ante la mercantilización progresiva de la vida cotidiana, Biesta defiende que la educación debe afrontar el reto de hacernos abandonar nuestra actitud pueril ante el mundo, abordar la espinosa tarea de producir un diálogo entre nuestros deseos egoístas y la realidad existente más allá de ellos, creando un espacio entre lo que *yo* deseo y lo que el mundo necesita de mí, una perspectiva donde la preocupación última de la educación es el modo en el que los seres humanos existimos en y con el mundo natural y social.

En el primer capítulo (*What Shall We Do with the Children?*), Biesta hace una crítica al cambio de tendencia o *learnification* en el uso del lenguaje en el contexto socioeducativo, gracias en parte a la influencia de la lectura política de los resultados de las evaluaciones internacionales sobre calidad educativa, en una era obsesionada por la producción de resultados de aprendizaje medibles. Señala que la palabra educación ha ido cayendo en desuso para ser sustituida por aprendizaje, término vinculado con un proceso individual, huérfano de las connotaciones relacionales contenidas en la palabra educación.

En el segundo capítulo (*What shall we do with the children?*) el autor plantea el debate educativo en torno a la relación entre escuela y sociedad. En este sentido, propone centrar el debate no en qué puede hacer la escuela por la sociedad, sino en qué clase de sociedad necesita la escuela para recuperar su sentido como espacio emancipador capaz de proporcionar a las nuevas generaciones una oportunidad justa de desarrollar su propia subjetividad.

En el tercer capítulo (*The Parks-Eichmann Paradox and the Two Paradigms of Education*) el autor discurre sobre el paradigma existencialista de la educación como cuestión fundamental para el ser humano, su desarrollo y aprendizaje. En este sentido, Biesta sugiere que el paradigma existencialista debe primar sobre la idea de educación como proceso de *cultivación* del conocimiento, con el fin de asegurar el núcleo existencial de la educación. En este sentido, son los profesores y profesoras quienes tienen la importante tarea de crear espacios y tiempos para el desarrollo de la subjetivación<sup>1</sup>.

En el capítulo cuarto, (*Subjetivación revisited*) el autor nos ofrece una mirada en profundidad sobre la idea de la *subjetivación* como proceso imprescindible para el desarrollo de la *cualificación* y la *socialización*:

la dimensión subjetiva es clave para el desarrollo de la socialización y la

1. Una discusión detallada, excelentemente argumentada, sobre esta propuesta de Biesta puede encontrarse en un artículo publicado -en español e inglés- en esta misma revista: Oliverio, S. (2022). Subjetivación y existencialismo en la Teoría de la Educación contemporánea. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 11-32. <https://doi.org/10.14201/teri.26668>



cualificación, para que al abordar cualquier tema los estudiantes puedan encontrar el mundo, encontrarse a sí mismos en relación con el mundo, y que puedan explorar libremente el significado de existir en el mundo como sujetos libres de la objetivación (p. 54).

En el quinto capítulo (*Learning, Givenness, and the Gifts of Teaching*) el autor argumenta la imposibilidad de reducir la educación al proceso de aprendizaje, reivindicando la figura del profesor y el acto de la enseñanza como elementos centrales del proceso educativo. Biesta discurre sobre el impacto de la teoría constructivista en y el desplazamiento de la figura del profesor a categorías tales como ‘guía, acompañante, facilitador, coach, amigo-enseñante, cualquier cosa menos profesores’ (p. 69). Biesta hace hincapié en que en la teoría constructivista pareciera que los profesores no tienen un peso especial en el proceso educativo, dado que el protagonismo pertenece por completo al alumno/a (*learner*), que se hará cargo de su propio autoaprendizaje sin necesidad de ninguna guía externa.

Durante el sexto capítulo (*From Matters: On the Point(ing) of Education*) el autor continúa con la cuestión de la enseñanza a través de la interesante línea de pensamiento de la ‘teoría operativa de la educación,’ del investigador educativo alemán Klaus Prange, quien argumenta que aquello que es propio y distintivo de la educación, en relación con la integridad de la misma, no radica en programas educativos que otorgan una u otra dirección a la educación, sino que se encuentra en la *forma* particular

de la práctica educativa. Prange sugiere que la única operación propiamente educativa es la de *zeigen*, término alemán que contiene el significado de señalar y mostrar. En este sentido, Biesta –junto con Prange– recupera una de las más antiguas representaciones de la enseñanza en la cultura occidental, la alegoría de la caverna en la *República*, donde Platón enfatiza que

(..) el arte de enseñar no consiste en poner el poder de la vista en el ojo del alma, que ya lo tiene, sino en lograr que, en lugar de mirar en la dirección equivocada, esté en la dirección que debe estar (En Biesta, p. 77; traducción nuestra).

Es aquí el gesto de enseñar entendido como la interpelación al estudiante para prestar su atención al mundo.

En el capítulo final (*World-Centred Education*) Biesta retoma de nuevo la idea de la educación centrada en el mundo, preguntándose cómo podemos entender mejor nuestro encuentro con él. Más allá de pensar en esta cuestión en términos de enseñanza y comprensión –lo que en opinión del autor contribuye a poner al estudiante en el centro del mundo y a hacer del mundo un mero objeto ante sus ojos–, sugiere el caso de la dirección opuesta, dónde es el mundo quién interpela a los estudiantes, tratando de mostrarles el camino de la enseñanza y de la educación en *sí misma*. La pregunta central radica entonces, de nuevo, no en qué puedo desear del mundo, sino en qué necesita el mundo de mí. Para Biesta este es el principal gesto de una educación centrada en el mundo, y es precisamente



en este contexto donde el trabajo educativo encuentra y toma su lugar.

La pregunta por el bien de la educación siempre resulta estimulante. Lejos de pretender mostrar una verdad cerrada sobre lo que la educación es, Biesta nos propone en este libro una perspectiva existencialista orientada a la atención del alumnado sobre el mundo. Es acaso el valor de la transmisión del

conocimiento lo que interpela a los estudiantes a volverse hacia él, la justificación de la existencia de la educación como un bien común, no centrada en dar a 'los clientes' lo que desean, sino en contribuir al aprecio por lo valioso, no al del beneficio egoísta.

María Casas Bañares  
*Universidad Complutense de Madrid*

