ENSAYO

CAMINO, LUEGO EXISTO

Pensar el camino en clave cosmopolita

MARCELINO AGÍS VILLAVERDE
JESÚS PALMOU LORENZO
Coordinadores

MM
MAR MAIOR

CAMINO, LUEGO EXISTO

PENSAR EL CAMINO EN CLAVE COSMOPOLITA

MAR MAIOR

E N S A Y O

Esta publicación recoge las actas de los XIII
Encuentros Internacionales de Filosofía en el Camino de Santiago
en clave cosmopolita. Homenaje al profesor Antonio Pieretti

Esta obra fue cofinanciada por la Axencia de Turismo de Galicia
y la S. A. de Xestión do Plan Xacobeo (Xunta de Galicia)

Primera edición, primera impresión (Mar Maior), 2017

Promueve
Sociedade Interuniversitaria de Filosofía (SIFA)
Galicia Milenio. Foro de Pensamento e Opinión
Academia Xacobea

© Editorial Galaxia, S. A., 2017
Avenida de Madrid, 44, bajo. 36204, Vigo. Galicia. España
www.editorialgalaxia.gal

ISBN: 978-84-9151-149-6
Depósito legal: VG 758-2017

Fotografía de cubierta
© Shutterstock / Grisha Bruev

Diseño y maquetación
Editorial Galaxia

El camino del conocimiento: la universidad cosmopolita en una era de cambios

Miguel Ángel Escotet

Permítanme con la brevedad que requiere este trabajo referirme a la universidad cosmopolita en una era de cambios, fundamentalmente en las esferas del conocimiento, de las explosiones del conocimiento, de la dimensión interétnica y del cambio mismo. Los conceptos que aquí presento forman parte de una posición que he ido construyendo con los años y que está patente en mis libros y artículos. Estamos asistiendo a una velocidad de innovación y de generación de ciencia, de multiplicación de las disciplinas del conocimiento como el ser humano jamás imaginó. Esto ha traído como consecuencia, la multiplicación de tecnologías, de instrumentos, de sistemas que intervienen directamente en la actividad cerebral y física de los seres humanos. Esta multiplicación del conocimiento plantea un problema profundo a la educación, puesto que se trata de estar al día en algo que cambia tan velozmente y de manera tan diversificada y, al mismo tiempo, el problema para enfrentar esa inmensa demanda por el aprendizaje cada vez menos terminal y más permanente, para no enseñar la ciencia de anteayer ni la de ayer sino la que está más próxima a la de este momento.

Este desafío de la pluralidad de los conocimientos, de la pluralidad de la ciencia, de la multiplicación de las ramas, pone

en dificultad la propia transmisión del conocimiento. Si lo que nosotros tuviéramos que transmitirles a esos millones de jóvenes que se acumulan en las puertas de las universidades fuera una enseñanza tradicional, como así ocurre en muchas de nuestras facultades, ¿qué les estaríamos enseñando? ¿Los estaríamos preparando para el mundo que dejó de existir hace cincuenta años o los estaríamos preparando para el difícil, complejo y casi impredecible mundo del mañana?

En la medida en que el saber se ha hecho más complejo, más variado y más inacabable, es más difícil transmitirlo. De modo que muchas veces o estamos transmitiendo un saber que ya dejó de tener vigencia o lo estamos haciendo en forma fragmentada, parcial e incompleta y por tanto, estamos sencillamente en un desfase de lo que enseñamos para un mundo en el cual vivimos y no nos estamos preparando para vivir en él. Es aquí donde la universidad tiene un gran reto de transformación. La educación formal ha sido depositaria de la tradición, de la perpetuación de valores. Tanto la escuela como la universidad enseñan a conservar y no a cambiar. Cada vez se informa menos y se forma muchísimo menos. El sistema de ciencia y tecnología avanza con pasos de gigante y el sistema universitario lo hace con pasos de enano, ampliando así más la brecha que los separa.

Esto, a su vez, trae problemas de otra índole. Trae el problema de lo que se ha llamado las dos culturas. Hasta comienzos del siglo XX, la educación universitaria era una educación científica y humanística, en donde todavía quedaba un poco la imagen renacentista de aquellas personas como Leonardo, que uno no sabía dónde terminaba el artista y dónde comenzaba el científico. Hoy día hemos llegado a una segmentación tan grave como para convertir la ciencia y las humanidades en idiomas separados y muchas veces incomunicables; y es que los saberes han fragmentado los lenguajes. Hay un lenguaje matemático sin el cual es absolutamente imposible entrar en las ramas más

elevadas de la ciencia de hoy, incluyendo como derivación del sistema binario el lenguaje informático. El desconocimiento de estos lenguajes condena a una gran parcela de seres humanos a estar incomunicados y el que los posea, desconociendo otros lenguajes, está condenado a no poder comunicarse sino con ese círculo de personas que hablan esa misma lengua.

Lo mismo ocurre con los que se han mantenido solamente en una cultura humanística. Las dos culturas que existen en el mundo de hoy y que posiblemente son más de dos, la humanística y la científica, tienen que establecer un puente, algo nada fácil, no para crear personas universales, sino para formar seres humanos con cultura general. Individuos que sepan *mucho* de lo suyo, pero que sepan *algo*, suficiente, de lo otro, de lo que no es su disciplina. C. P. Snow señalaba que tan grave era que un individuo lleno de ciencia no pudiera darse cuenta de lo que significaba la *Novena* de Beethoven, como era grave que un ser humano lleno de pasión literaria, de cultura humanística y artística no supiera lo que significa la Segunda Ley de la Termodinámica.

El avance de la ciencia y el gran drama de esa bifurcación, que no solamente se produce entre esas dos ramas, sino en muchas subramas y disciplinas que hoy día constituyen uno de los grandes problemas de la transmisión de conocimientos y de poder tener una visión gestáltica del mundo, tienen que ser encarados definitivamente por el sistema universitario. No podemos despreciar la educación humanística, a riesgo de crear tecnólogos insensibles a su esencia. No podemos descuidar la formación científica y tecnológica, porque ellas son herramientas del desarrollo indispensable para hacer más científica la educación humanística y más humanística la educación científica. Tengo la convicción de que el mundo del futuro no va a ser de los especialistas, sino de aquellos que integren la especialidad con la generalidad, capaces de comprender la "cultura orgánica", que no es sino lograr el equilibrio sin retardar el cre-

cimiento y promover el crecimiento sin comprometer el equilibrio. La universidad tendrá que encontrar la medida exacta para combinar la estética, la ciencia y la ética en la formación de hombres y mujeres. Pero aun así, centrando los extremos del paradigma de formación, no se podría resolver todo el problema. Para ello, la universidad tendría que convertirse en una institución orientada a la formación permanente, lo que le obliga a estar en constante renovación de contenidos, métodos, prácticas, medios y tiempos.

La educación permanente exige a las universidades desformalizar sus estructuras y sus servicios para dar cabida a nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, el establecimiento de sistemas de cooperación en doble vía con las empresas públicas, comerciales, industriales, sociales y comunitarias, crear entramados educativos con los sistemas no formales de la sociedad, el reconocimiento de la experiencia y los aprendizajes por vías distintas al convencionalismo del aula y el laboratorio académico, la incorporación de medios de comunicación e información en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la propia desformalización de la educación presencial. Esto significa también la creación de múltiples redes interuniversitarias e intereducativas que rompan con las falsas fronteras del conocimiento, transmisión y generación de saberes.

La cooperación entre universidades de un mismo país y entre las distintas regiones del mundo es una tendencia cada vez más creciente. El intercambio de profesores y estudiantes, las investigaciones conjuntas y el compartir la información y los recursos disponibles son formas imprescindibles para una universidad que —más que ninguna otra institución social— está obligada a trabajar en una realidad interdependiente y universal en la que se mueven las distintas sociedades. Es en parte una visión cosmopolita del conocimiento como esencia del conocimiento mismo. Muchas de estas formas de cooperación ni siquiera exigen el desplazamiento de personas y objetos. Las

nuevas tecnologías de información, de videotelefonía avanzada, de robótica o de comunicación podrían permitir poner al alcance de cualquier universidad bases de datos internacionales y nacionales, bibliotecas, videotecas, sistemas de datos multimedia, teleconferencias de doble vía y teleseminarios, modos de videotexto interactivo y muchas otras formas digitales de educación e investigación cooperativa a distancia. Lo que conocemos es apenas un primer paso rudimentario de un mundo donde el aprendizaje formal e informal se constituirá en la base de la sociedad global, acercando el conocimiento a la persona y no como actualmente ocurre, donde la persona va en búsqueda de ese conocimiento.

Las instituciones con menos recursos financieros tienen, a medio plazo, un potencial de mejoramiento y desarrollo de su calidad académica a través de estas tecnologías. Programas de estas dimensiones podrían acercar a la universidad a una reflexión anticipatoria como vía para predecir los nuevos escenarios del conocimiento y su servicio al ser humano. Permítanme hacer referencia a alguna de las políticas universitarias que menciono en uno de mis últimos libros sobre la misión universitaria (2010) y que están en estrecha relación con la formación universitaria y la explosión del conocimiento. Las mismas constituyen bases filosóficas para el desarrollo de la universidad frente a la explosión y onda expansiva del conocimiento.

El mundo es consciente de la globalización económica y de la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación. Al mismo tiempo, se observa con marcada preocupación la invasión cultural anárquica que esa globalización conlleva y que pone en riesgo la *ecocultura*. Concepto este que tendría que ser incorporado al desarrollo sostenible para mantener los factores ambientales y culturales que determinan las dimensiones cognoscitivas y afectivas del ser humano. Es decir, a medida que se reduce la diversidad cultural se reducen asimismo los límites del pensamiento cognitivo y los sistemas

de comportamiento afectivo. Precisamente lo que refuerza la libertad es aquello que como contraposición expande la diversidad. La libertad no se alcanza si no se es capaz de cambiar el ejercicio del control de unos sobre otros por el ejercicio del autocontrol como respeto al otro. Por eso no existe libertad si no existe capacidad de elegir. No existe libertad si no existe diversidad. La asimilación cultural global podría poner en peligro el pensamiento cognitivo como impronta de la creatividad y reduciría los espacios éticos que están interrelacionados con el pensamiento afectivo, creando al mismo tiempo un ser humano más restringido en su capacidad ética y estética para elegir.

Dicho esto, debo señalar con la misma intensidad que la sociedad de nuestros días y de los días que vendrán se caracterizará por su inmersión en un mundo con complejidad de señales y sistemas, inevitable y, por qué no, deseable, si se es capaz de poner esa tecnología al servicio del ser humano y no como se observa frecuentemente, un ser humano controlado, subyugado por la tecnología que es, irónicamente, un producto de su propia creación. En el caso de países en transición o con menor avance tecnológico, el desarrollo afectivo tiene cotas más altas que las de aquellos países que ocupan los primeros lugares de desarrollo científico y tecnológico. Sin embargo, su crecimiento en tecnologías de la información y la comunicación está totalmente supeditado al de los países generadores de esas tecnologías y, lo que es peor, el avance de los países en transición es aritmético y lineal mientras que otros países avanzan geométricamente y con ecuaciones no lineales.

Las instituciones de educación superior de muchos países del sur de Europa y de América Latina y el Caribe, aun a pesar de los extraordinarios avances que hemos tenido en las tres últimas décadas y, salvo excepciones auténticamente innovadoras, mantienen, en parte por falta de recursos, de apoyos o por exceso de tradiciones, el esquema napoleónico; en la edad del satélite nos aferramos a medios tradicionales, o simplemente

en el mejor de los casos, a reemplazar una tableta por una pizarra y hay quienes todavía están anclados en los apuntes, y por un sistema corporativista que da más valor al que enseña que al que aprende. Este hecho, que no solo afecta a las sociedades en transición, sino también a un buen grupo de países desarrollados, constituye un obstáculo importante para la necesaria reconversión tecnológica y de procesos que requiere el sistema educativo y en especial el de educación superior.

Pero no cabe duda de que el mundo ya está inmerso en una corriente de gran predominio tecnológico, del cual, querámoslo o no, no nos podemos apartar y sobre el que estamos en el deber de conocer y adquirir habilidades para dominarlo, para no quedar marginados, tanto dentro de cada país como internacionalmente. De lo contrario, las actuales generaciones serán responsables de los nuevos analfabetos tecnológicos y del aumento de la brecha que separa hoy a los países propietarios de tecnología, generadores de conocimiento, de los países importadores de ella y simples espectadores. La educación superior, y dentro de ella la universidad, tendrá que dar un salto inmediato cualitativo y cuantitativo. No lo podrá dar sola. Deberá ir acompañada de la sociedad civil y del Estado. Tendrá que hacer frente a las ocho revoluciones del conocimiento.

La educación ha pasado de una dimensión local a un espacio cosmopolita, al igual que muchas otras esferas políticas, económicas, sociales, culturales y tecnológicas. No así la ciencia. Esta siempre ha sido intrínsecamente cosmopolita. No es posible concebir leyes científicas si las mismas no están determinadas por la universalidad, que es precisamente la otra frontera interactiva del cosmopolitismo. Sin embargo, cosmopolitismo no es sinónimo de universalismo, como tampoco es localismo sinónimo de provincialismo. En otros términos: una dimensión universal pudiera ser concebida de forma negativa, es decir, homogeneizadora, reduccionista y opresiva (Hansen, 2011).

Algo semejante a lo que nos planteaba Bertrand Russell (1966) cuando expresaba que el hecho de que una idea sea compartida por la mayoría no quiere decir que sea verdadera; y en vista de lo estúpidamente que se comporta muchas veces la mayor parte de la humanidad, una idea de la mayoría tiene más probabilidades de ser falsa que de ser verdadera. Pero, qué duda cabe, estamos inmersos en la tempestad de los saberes, en la explosión del conocimiento. Probablemente lo que los seres humanos sabemos hoy, nuestro volumen de conocimientos, se ha generado en un gran porcentaje en los últimos años. Estamos asistiendo a una velocidad de innovación y de generación de ciencia, de multiplicación de las disciplinas del conocimiento como el ser humano jamás imagina. Esto ha traído como consecuencia la multiplicación de tecnologías, de instrumentos, de sistemas que intervienen directamente en la actividad cerebral y física del del ser humano. Nos ha llevado de un sentido provincialista a una dimensión cosmopolita reforzada por el uso de tecnologías de comunicación que transportan nuestros mundos reales y virtuales al simple sonido de un clic. Los mismos movimientos sociales y políticos se mueven más y más de redes jerárquicas a redes sociales (Lingard, Nixon and Ranson, 2008).

Las respuestas al *saber qué* y al *saber cómo* se manifiestan en la revolución del *poder explosivo*, !a fisión nuclear hoy todavía orientada hacia la guerra y que debería derivarse hacia la cultura de la paz; en el *cambio global* dentro del concepto de desarrollo sostenible; en la *biotecnología* para transformar la relación entre bienestar y miseria; el mundo de la *comunicación* como instrumento para acercar interactivamente las personas y los pueblos y dar acceso a formas de compartir el conocimiento.

Las respuestas al *saber por qué* y *saber quién* están entre las revoluciones del sistema de valores. Es decir, la *ética ecológica* como preservación de la diversidad en el medio ambiente y en formas cognitivas de autocontrol del hombre; la *justicia* que

converge en el respeto a los derechos humanos, en la solidaridad, en la justicia social y en un profundo respeto a la libertad; la *identidad cultural* como forma multicultural e intercultural sin pérdida de la libertad de pensar por encima de los errores y prejuicios de la sociedad y el tiempo en quo se vive; y la *participación* como práctica subyacente del espíritu democrático de la sociedad global.

Finalmente, la universidad tiene otra gran pregunta que contestar en función del conocimiento, la más importante, la que da un sentido a lo que indicábamos al inicio de esta conferencia como cosmopolitismo ético: *¿para qué?* La respuesta está en hacer frente a la permanente *revolución estética* como esa dimensión del hombre quo busca la belleza, la armonía dentro del caos y el cultivo del espíritu; y a la *revolución ética* como conjunto de valores opuestos a la destrucción del ser humano y su hábitat, a la intolerancia, al autoritarismo y a la corrupción material de las ideas. Sin estas dos revoluciones, las ocho anteriores no tienen sentido, pues serían parte del lado oscuro y destructor de la propia vida. Las grandes crisis sociales, económicas y políticas han sido en el fondo crisis éticas y estéticas.

Ahora bien, todas estas explosiones y sus ondas expansivas no vienen dadas siempre por esquemas lineales preconcebidos, organizados y simplificados. El mundo del conocimiento se mueve entre esquemas complejos de certeza y de incertidumbre. Sin embargo, la universidad y el sistema educativo en general enseñan a manejar variables de procesos estáticos, modelos de predicción basados en series históricas, diseños curriculares lineales y verticales, solución de problemas que ya se han resuelto como un ejercicio de la memoria, aprendizaje pasivo y una precaria información en el cada día más inabarcable mundo del conocimiento. Sin embargo, los profesionales que no intentan mantenerse al día son claramente unos impostores en su profesión, unos profesionales deshonestos que incurren

en un ejercicio profesional fraudulento. También en este ámbito, la filosofía alrededor del cosmopolitismo es implacable en ejercer esta praxis como imperativo moral (Hill, 2000).

Las condiciones presentes y futuras de la sociedad y las exigencias de su desarrollo acelerado en todos los dominios del pensamiento exigen un cambio de la universidad, no un simple proceso evolutivo, para que pueda alcanzar los objetivos de progreso. Este criterio se sustenta en al menos, tres argumentos:

1. La dinámica del cambio social que produce de forma permanente nuevos estímulos en la demanda de la sociedad. Los nuevos conocimientos y procesos modifican el sistema de valores y orientan y subordinan el proceso económico y su equitativa distribución. La educación en general y la universidad en particular orientan su acción hacia el progreso, pero al mismo tiempo, lo modifican o lo transforman. La universidad, en el ejercicio de un cambio permanente, contribuye a la creación de nuevas dimensiones y modelos de conocimientos o, al menos, a la adecuación al medio nacional de modelos universales de conocimiento y al diseño, crítica y evaluación de nuevos modelos sociales.

2. Los cambios producidos en la mayoría de los sistemas universitarios han sido reformas parciales, superficiales y de tipo remedial, que no han conducido al cambio integral que demanda el desarrollo global y sostenido. En múltiples ocasiones se observa que una reforma parcial, que en un principio se consideraba acertada, produce resultados negativos cuando las acciones reformadas interactúan con otros elementos que no han cambiado. Un cambio permanente y progresivo, por el contrario, modifica acciones bajo el análisis de las consecuencias en el sistema global. El cambio es un componente dinámico capaz de anticiparse a la realidad futura inmediata, mientras que la evolución es una adaptación natural a una realidad ya

existente. En general, las universidades contemporáneas han evolucionado, pero no han cambiado de forma integral.

3. Un proceso de evolución de la universidad mantiene sin grandes modificaciones sus misiones y políticas. Un proceso de cambio exige transformar aquellas prácticas que la realidad requiere, crear nuevas y hacer permanecer las que mantienen su vigencia. Cambiar la universidad no es, por tanto, sinónimo de romper con todo lo existente. Tampoco es la adopción esnob e impulsiva de innovaciones. Semejante estrategia "modernizadora" produce algunas veces resultados contrapuestos: mantiene tradiciones que deberían cambiar, mientras cambia otras que deberían permanecer. El cambio permanente obliga a una evaluación permanente. No se puede cambiar sin el estudio y valoración de la realidad ni se puede esperar a cambiar a expensas de los resultados de ese estudio. La práctica imperante consiste en llevar a cabo evaluaciones al final de una reforma para hacer otra. Pero la velocidad del cambio es de tal naturaleza que, cuando se termina la evaluación, la nueva realidad es tan diferente con respecto a la que se acaba de evaluar que sus resultados no son ya pertinentes a las nuevas realidades sociales y económicas.

El conocimiento adquirido no es producto de un proceso desarrollado en el vacío, sino en la interacción de experiencias, tanto individuales como sociales que dan sentido a la vida del ser humano. Por ello, educar en su sentido más amplio no puede ser sinónimo de enseñar, instruir o entrenar. Educar es formar e instruir al mismo tiempo. Es combinar los procesos cognitivos, psicomotores y afectivos, convirtiendo los contenidos en elementos libremente disponibles y discernibles, pero también como parte del crecimiento de la personalidad y de la convivencia en sociedad. Veamos solo algunos puntos.

■ Transformar y mejorar el sistema educativo sin etnocentrismos es adecuarlo a las necesidades del futuro. Un futuro que

sin duda será interétnico, intercultural, que tiene que respetar la variedad y singularidad de las culturas que definen nuestro mundo. A ese futuro interétnico de la educación se le unen muchos otros futuros: el ecológico, el científico, el técnico, el económico, el del binomio trabajo-ocio, el de cultura de paz, el estético, el ético. Es un mundo multidimensional y un futuro impredecible en vertiginoso cambio, con un sentido gestáltico de que la unidad, el todo, son producto de la variedad, de la diversidad, del movimiento. Pero diversidad no significa desigualdad ni asimetría. El concepto de diversidad parte de la equidad de derechos y deberes de las personas que se obtiene a partir de políticas y hechos desiguales, diversos, mediante el perfeccionamiento de lo que está existencialmente implícito en la solidaridad y fraternidad. Aquí está el gran desafío para combatir la pobreza, el racismo, la violencia, la cultura de la guerra, la degradación del medio ambiente, la ignorancia… Por ello, a esa educación diferenciada que busca obtener iguales resultados, se tendría que incluir una educación para la diversidad basada en los componentes afectivos del aprendizaje.

■ La diferencia entre una escuela y un centro de entrenamiento es que la escuela debe orientarse al desarrollo integral del ser humano en consonancia con su medio, no solo mediante la enseñanza de destrezas y capacidades, característica de los centros de entrenamiento, sino en el aprendizaje social y cultural y en el crecimiento como persona, no en soledad, sino en constructiva compañía. Sin embargo, la escuela, que en buena parte de los países demuestra tener problemas graves en el desarrollo de las competencias cognitivas —como las que corresponden a los lenguajes matemáticos o abstractos—, tiene aún mayores dificultades en el manejo de variables sociales y culturales. La violencia, el egoísmo, el abandono de conductas cooperativas, el racismo, la intolerancia, la educación etnocéntrica y nacionalista, son parte de un problema más generalizado. Nuestros sistemas educativos están informando mal y formando mucho peor. La educación

afectiva está prácticamente remitida a un último lugar y esto es, a mi juicio, una de las causas más importantes de la mala salud de la educación en general.

■ La escuela tendrá que poner más atención a las variables afectivas. En nuestro libro *The Psychosocial and Cultural Nature of Education* se presentan 21 variables afectivas que son esenciales en la construcción de la educación del futuro. Entre ellas, desarrollar el pensamiento ético y estético, las conductas de flexibilidad y tolerancia, el ejercicio permanente para la liberación de prejuicios mentales y sociales, la moderación de lo superfluo, el ejercicio de la compasión, el aprender a compartir el conocimiento, aprender a saber escuchar, fomentar las actitudes generosas, reconocer lo que otro puede enseñarnos, aprender el sentido de convivencia con la naturaleza, con el conocimiento y con el propio ser humano. En definitiva, aprender a aprender en compañía.

■ Los grandes avances de la neurociencia y su aplicación al aprendizaje serán de importancia decisiva para crear programas que no solo permitan la evolución de las variables cognitivas y el avance de la inteligencia artificial, sino también de la comprensión y estimulación de las actividades humanas en las esferas de las decisiones morales, sociales, emocionales y del aprendizaje afectivo. Es mucho más importante aprender a amar el aprendizaje que aprender odiándolo. Este es el gran desafío de la educación del futuro, acompañado por la construcción ética del conocimiento.

■ La educación afectiva requerirá modificar radicalmente la formación de maestros y profesores. Además de su formación científico-matemática y social tradicional, deberán ser profesionales con extensos conocimientos de psicología, ciencias de la salud, tecnología, filosofía y áreas afines para que puedan llevar a cabo todos los procesos de atención a los estudiantes en sus distintas etapas evolutivas. Así mismo, la educación del futuro de cada persona tendrá que ser responsabilidad de un equipo de profesionales de diferentes disciplinas.

Finalmente, el hilo conductor tiene que partir de las dos instituciones fundamentales de la sociedad: la familia y la escuela. Ese hilo debe dirigirse a la educación como práctica de la democracia, de la libertad, de la equidad, de la modernidad, de la innovación y de un humanismo comunitario. Hilo que nos conduce a un futuro deseado, a unos ideales a los que no se puede renunciar. Un futuro interétnico impregnado de la mayor riqueza que tiene nuestro mundo, su variedad cultural. Un futuro para la educación que, sin renunciar a su función de desarrollo de competencias cognitivas y metacognitivas, profundice en las dimensiones afectivas y actitudinales.

Se podría concluir refiriéndonos a nuestra convicción de que la universidad es un servicio público. Este puede ser de gestión privada o de gestión pública. Es en lo que debería diferenciarse. En nada más. Las universidades son buenas o malas, no públicas o privadas. La investigación sobre la universidad afecta a lo privado y a lo público. Se dice que la sociedad crea controles porque las personas no saben autocontrolarse. Las universidades dejarán de ser controladas el día en que ellas mismas se controlen. No es esta una expresión banal. Implica todo un tratado ético. La universidad, que ha recibido el privilegio de ser considerada rectora de las ideas y de los valores, traiciona su misma esencia si no practica lo que enseña dentro y fuera de sus muros. Una universidad que se base en un desarrollo intuitivo, subjetivo y talámico no debería recibir el privilegio de existir pues constituye un peligro social, una estafa a la sociedad. La universidad tendría que practicar el ejemplo estudiándose a sí misma, tomando decisiones amparadas en análisis rigurosos y contrastados, rectificando a tiempo errores y procesos inadecuados. Por ello, la autoevaluación regulada, la investigación institucional no es un lujo ni un derecho ni una parte complementaria, ni siquiera una unidad física: es esencia de la universidad, existencia de la universidad y expresión ética de la universidad.

El estudio del cambio, como manifestábamos previamente, tiene su profunda razón de ser en el hecho de que tanto el individuo como la sociedad distan mucho de ser factores rígidos e invariables; antes por el contrario, su realidad está en su devenir. Las rápidas mutaciones, a ritmo de vértigo, que se registran en el panorama cultural, social y científico de la sociedad contemporánea dan origen a la inseguridad y su secuela de ansiedad y angustia, rasgos típicos de los hombres y mujeres de nuestro tiempo. En estas condiciones de mutación permanente se les hace difícil hoy sentir la tierra bajo los pies. Ese sentimiento de inseguridad que se impone a su existencia compromete gravemente el sano desarrollo de su potencial humano.

Pero lo cierto es que los momentos sucesivos de la inevitable evolución se fundamentan en el cambio mismo, sin que este engendre necesariamente una crisis. El cambio que engendra una crisis es el que elimina un sistema de valores e introduce otro nuevo, como ya señaló Ortega y Gasset. El cambio es la ley misma de la evolución, mientras la crisis es la ruptura. En definitiva, la crisis se produce por no estar preparados para el cambio. Es aquí donde radica, a mi juicio, el eje de la acción universitaria y en general, de la educación: *formar al ser humano para el cambio permanente y aun para la eventual crisis producto de la transición*.

La resistencia al cambio, el negativismo frente a toda innovación y la agresividad que esta puede llevar a generar, reconocen frecuentemente su origen en los cambios no comprendidos, no asimilados, no compartidos, no deseados. Martin Fishbein, en sus investigaciones sobre formación y cambio de actitudes, llegaba a la conclusión que la tal "resistencia al cambio" no existía como tal, desarrollada como impronta en el hombre, sino que la misma se producía porque los cambios se hacían tan mal que los mismos producían resistencia. Es decir, que un buen programa de innovación tiene que tener dentro de él los elementos necesarios para que, sin reducir el

contenido y extensión de sus objetivos, sea capaz de disolver la resistencia. De hecho, la resistencia desaparece cuando educamos para el cambio.

Permítame terminar estas breves reflexiones con un pasaje de ese bello y profundo cuento de *Alicia en el país de las Maravillas*, al que siempre me refiero cuando de educación trata mi intervención. Como todos ustedes saben, hay un personaje que es la Reina Roja, que invita a Alicia a correr y correr, y cada vez más desesperadamente. Alicia en esa carrera frenética se da cuenta de que están en el mismo sitio; que no han avanzado, que se encuentran en el mismo lugar. Alicia, exhausta de esta carrera, le pregunta a la Reina: "Pero… qué cosa tan curiosa, que hemos corrido tanto y no hemos avanzado. Ah —le dice la Reina Roja—. Este país es muy rápido, aquí hay que correr mucho para estar siempre en el mismo lugar. El país tuyo, Alicia, a lo mejor es un país muy lento, en el que uno corre y avanza". Esa es la realidad de la educación y del mundo del conocimiento. Hay que estar en una carrera permanente para estar en el mismo lugar, porque si uno deja de correr empieza a quedarse atrás. Para poder avanzar, habría, como dice la Reina Roja, que estar corriendo siempre y no parar nunca.

De modo que la educación es sencillamente un proceso sin fin y el aprendizaje un viaje continuo sin retorno. Uno no sale de la universidad nunca, porque debería estar regresando permanentemente a ella. La universidad tiene que revolucionar su naturaleza actual para estar cambiando sin pausa, para crear impronta en su comunidad de que el aprendizaje es la capacidad del ser humano para anticiparse al futuro, para resolver las situaciones nuevas, para arriesgarse a pensar, para seguir aprendiendo. Si la universidad apuesta por los cambios superficiales y caprichosos, por los cambios cosméticos, por el aprendizaje fragmentado y terminal, le pasa lo que al país de Alicia, se queda atrás por no haber corrido lo suficiente para mantenerse

en el mismo lugar del conocimiento integral, de cultura, de solidaridad y de libertad. Hace falta una formación que sea capaz de abarcar el cosmopolitismo sin pérdida de las señas de identidad, necesitamos más educación universitaria del corazón, de la sensibilidad del espíritu ético y estético. Como expresa Bertrand Russell, "uno de los defectos de la educación universitaria moderna es que se ha convertido demasiado en el aprendizaje de ciertas especialidades, y demasiado poco en el ensanchamiento de la mente y el corazón mediante un análisis imparcial del mundo."

REFERENCIAS

Cleveland, H. (1991). "The knowledge Imperative". *The Aspen Quarterly* 3, 1, 8-45.

Escotet, M. A. (2016). "El aprendizaje servicio y el futuro de la educación superior en sus dimensiones éticas y estéticas". *II International Congress on Service-Learning in Higher Education*. Santiago, octubre 14.

Escotet, M. A. (2012). "Educación afectiva: alas para el viaje del futuro". *Crítica* 982, noviembre-diciembre.

Escotet, M. A. (2010). *Universidad y Devenir: Entre la Certeza y la Incertidumbre*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Escotet, M. A. y Álvarez, C. M. (2004). *Psychosocial and Cultural Nature of Education*. Boston: Pearson.

Escotet, M. A. (2004). "La Universidad occidental ante el siglo de la incertidumbre". In Marquis, C. (Ed.). *La Agenda Universitaria*. Buenos Aires: Editorial UP, 251-264.

Escotet, M. A. (2000). *Cultural and Social Foundation of Education: An Interdisciplinary Approach*. Boston: Simon and Schuster.

Hansen, D. T. (2011). *The Teacher and the World. A Study in Cosmopolitanism as education*. Nueva York: Routledge.

Hill, J. D. (2000). *Becoming a Cosmopolitan*. Plymouth, UK: Rowman.

Lingard, B. Nixon, J, y Ranson, S. (2008). *Transforming Learning in Schools and Communities*. Londres: Continuum.
Russell, B. (1966). *Marriage and Morals*. Nueva York: Liveright Publishing.
Santos, M. A. (Ed.) (2013). *Cosmopolitismo y Educación*. Valencia: Editorial Brief.
Snow, C. P. (1959). *The Two Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sobre los autores

Marcelino Agís Villaverde. Catedrático de Filosofía de la Facultad de Filosofía Universidad de Santiago de Compostela y profesor tutor de la UNED de Pontevedra. Ha sido vicerrector de la USC. Es presidente de la Sociedad Interuniversitaria de Filosofía (SIFA) y del Foro de Pensamiento "Galicia Milenio". Miembro de la Academia Xacobea y miembro correspondiente de la Academia de Ciencias de Lisboa (sección 3ª Letras).

Milton Aragón. Doctor en Filosofía con Orientación en Arquitectura y Asuntos Urbanos. Nivel 2 del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. Miembro de la Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios Sociales.

Carlos Baliñas Fernández. Catedrático de Filosofía jubilado de la USC. Ha sido el fundador la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la USC y su primer decano. Presidente fundador de la SIFA, de la que es ahora presidente honorario. Medalla Castelao de la Xunta de Galicia.

Emilia Castón Blanco. Licenciada en Filosofía y en Historia del Arte por la USC, estudió Teología en el Instituto Teológico Compostelano. Máster en Filosofía por la USC y, en la actualidad, investigadora de la USC en el programa de doctorado en Filosofía.

Maria Gabriela Couto Teves de Azevedo e Castro. Profesora auxiliar de Filosofía con Agregação, del Departamento de Historia, Filosofía y Ciencias Sociales de la Universidade dos Açores, miembro de la junta directiva de la SIFA.

Acílio da Silva Estanqueiro Rocha. Profesor emérito de la Universidade do Minho, Departamento de Filosofía, Instituto de Letras y Ciencias Humanas. Miembro correspondiente de la Academia de Ciencias de Lisboa (sección 3ª Letras).

Juan R. Coca. Vicedecano de la Facultad de Educación - Campus "Duques de Soria" - Universidad de Valladolid. Profesor contratado doctor en el Departamento de Sociología y Trabajo Social, Universidad de Valladolid.

Agustín Domingo Moratalla. Profesor titular de Filosofía Moral y Política de la Universitat de València (con acreditación como catedrático de universidad). Es director de la sede de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP) en Valencia y miembro de la junta directiva de la SIFA.

Miguel Ángel Escotet. Catedrático emérito y ex decano de la Universidad de Texas y director honorífico de la Cátedra UNESCO de Historia y Futuro de la Universidad. Actualmente es rector presidente del Instituto de Educación Superior Intercontinental de la Empresa de Afundación y director general de RSC y Comunicación de ABANCA. Más información en www.miguelescotet.com.

Luís García Soto. Profesor titular de Filosofía Moral de la Facultad de Filosofía de la USC y miembro del Grupo de Investigación Ethos. Ha sido decano de la Facultad de Filosofía (USC).

Manuel Rosa Gonçalves Gama. Catedrático de Filosofía del Instituto de Letras e Ciências Humanas, de la Universidade do Minho, en el Campus de Gualtar (Braga).

Ángel González Fernández. Catedrático de Filosofía jubilado de la Escuela Universitaria de Magisterio y de la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC, miembro de la junta directiva de la SIFA.

Martín González Fernández. Profesor titular de Filosofía de la Facultad de Filosofía de la USC. Ha sido director del departamento de Filosofía y Antropología Social.

Alba Iglesias Varela. Graduada y máster en Filosofía por la USC, en la actualidad es investigadora de la USC, vinculada al programa de doctorado en Filosofía de la USC. Miembro de la junta directiva del Foro Galicia Milenio. Experta en cultura japonesa, con título de Japonés del Centro de Lenguas Modernas de la USC.

Marco Marian. Doctor en Filosofía por la USC en 2016, con una tesis titulada "De una teoría crítica de la sociedad a una teoría crítica digital. El discurso sobre la técnica de Jacques Ellul", dirigida por el doctor M. Agís Villaverde.

Jesús Palmou Lorenzo. Doctor en Derecho por la Universidad de A Coruña y director de la Academia Xacobea. Ha sido consejero de Interior y Justicia de la Xunta de Galicia y consejero mayor del Consello de Contas de Galicia. Miembro de la junta directiva del Foro Galicia Milenio.

Óscar Parcero Oubiña. Profesor interino de Filosofía en la Facultad de Filosofía de la USC. Es secretario del Departamento de Filosofía y Antropología.

Antonio Pieretti. Catedrático jubilado de Filosofía teorética del Instituto de Filosofía (Facultad de Letras) de la Universidad de Perugia, de la que fue decano durante más de veinte años. Codirector de la *Enciclopedia filosófica* italiana. Fue vicepresidente de la Sociedad Filosófica Italiana y del Centro di Studi Filosofici di Gallarate. Presidente del Centro Internazionale di Studi sui Diritti Umani di Praia a Mare y vicepresidente 1º de la SIFA.

Paula Ponce de Leão. Profesora asociada jubilada de Filosofía en el Instituto Universitario de Psicología Aplicada de Lisboa (ISPA), miembro de la Junta Directiva de la SIFA.

Maria Luisa Portocarrero Ferreira da Silva. Catedrática de Hermenéutica Filosófica, Facultad de Letras, Universidad de

Coímbra. Directora del Grupo de Investigación Internacional "La Racionalidad Hermenéutica". Miembro de los Fonds Ricoeur (París) y vicepresidente 2ª de la SIFA.

Jesús Ríos Vicente. Profesor titular de Filosofía jubilado de la Universidad de A Coruña, de cuyo rector fue asesor. Vicepresidente de la SIFA.

María Aránzazu Serantes. Doctora en Filosofía por la USC en 2015, con una tesis titulada "Rosalía de Castro y María Zambrano. La razón poética", dirigida por el doctor M. Agís Villaverde.

Luis António Umbelino. Profesor auxiliar de Filosofía del Departamento de Filosofia, Comunicação e Informação, de la Facultad de Letras de la Universidad de Coímbra.

Jesús A. Valero Matas. Profesor titular de Sociología de la Universidad de Valladolid. Cargos desempeñados: secretario de la Facultad de Educación de Palencia; coordinador de la Unidad Docente de Sociología, Campus de Palencia; representante del Departamento de Sociología y Trabajo Social en la Facultad de Ciencias del Trabajo de Palencia.

Carlos Zamarrón Sanz. Doctor en Medicina y Cirugía y graduado en Filosofía por la UNED, máster en Filosofía por la USC. Profesor asociado de Ciencias de la Salud de la USC (con acreditación como profesor titular) y médico especialista en Neumología en el Complejo Hospitalario Universitario de Santiago de Compostela. Miembro de la junta directiva del Foro Galicia Milenio.