

Sostenibiligrafía de la Universidad¹

Henar Herrero Suárez²

Resumen. El documento que se presenta a continuación discurre sobre el papel de la Universidad en el futuro en lo concerniente a la formación de profesionales-ciudadanos sostenibles, pero que también estén comprometidos con el sostenimiento del planeta y de la vida del hombre. Cuestiona el modelo —técnico, económico y científico— que se ha seguido sobre la sostenibilidad, dirigido éste hacia el ideal de progreso evolutivo, lineal, que promueve la sociedad de consumo y que se aleja de una posibilidad humana real y de los objetivos que ésta implicaría como el cuidado de la naturaleza y desarrollo de lo social; este modelo, a su vez, ha permeado reciamente los presupuestos epistemológicos de la educación superior, los cuales se evidencian en una continua fragmentación del saber, y la ha incapacitado para responder a las problemáticas sociales de nuestros días.

Palabras clave. educación superior, desarrollo social sostenible, profesionales-ciudadanos, paradigma del conocimiento fragmentado, paradigma de la complejidad.

Abstract. The following document presents a discussion about the role of the university in the future concerning the formation of sustainable professional-citizens, and their commitment with the planet and human life sustainability. It questions the technical, economical and scientific model of sustainability guided by the lineal and evolution progress idea, promoting a consumer society and moving away from a real human possibility and its entailed aims such as the nature and the development of social awareness; at the same time, this model has strongly influenced the epistemological assumptions of the higher education, which are evidenced in the constant fragmentation of knowledge, and has disqualified the university to react to the social problems of our days.

Key words. higher education, sustainable social development, professional-citizens, fragmented knowledge paradigm, complexity paradigm.

Introducción

Uno de los temas que constituyen o debieran constituir un objeto de preocupación fundamental para la comunidad académica universitaria es la reflexión y el análisis riguroso y profundo sobre el papel que la Universidad ha de desempeñar en el advenimiento de un planeta y de una civilización sostenibles, así como la formulación de propuestas y alternativas para orientar el cambio de la educación superior hacia modelos de formación de profesionales sostenibles y sostenibilizadores (Herrero Suárez, 2005, p. 77).³

Y es que las organizaciones e instituciones inteligentes —y la Universidad pretende serlo—, se caracterizan, entre otras muchas cosas, por desarrollar proyectos valiosos y no cabe duda de que la búsqueda de un futuro mejor para nuestra civilización y nuestro preciado planeta azul constituye un proyecto de incalculable valor, quizás el más valioso de todos, al menos para cuantos creemos que nos hallamos inmersos en una profunda crisis civilizatoria.

Por ello y, porque, parafraseando a Marina (2004), no debemos seguir avanzando irreflexi-

vamente hacia una Universidad tonta sino dar un rotundo y radical viraje hacia una Universidad inteligente y reflexiva, y también porque nuestro ethos universitario nos lo exige, o al menos así lo creemos muchos, debemos avizorar y coadyuvar el advenimiento de un futuro mejor, mediante una renovación de nuestras instituciones universitarias que permita formar un nuevo tipo de profesionales-ciudadanos (Herrero Suárez, 2007 pp. 598-599 e Imbernón, 1998, p. 12).⁴

En este apasionante camino consideramos indispensable comenzar por el principio y hacer un diagnóstico previo de la situación actual de nuestras Universidades. Así pues, las páginas que siguen constituyen un ejercicio de introspección y autocrítica, que no de auto-flagelación. El objetivo es que nuestro discurso sirva, si fuera posible, de catalizador o de revulsivo y si no lo conseguimos, que al menos invite e incite a la reflexión.

Partimos pues de un planteamiento autobiográfico colectivo que nos refleje tal y como somos para desde ahí ir haciendo el boceto de cómo podríamos, deberíamos o, quizás, sólo cómo algunos desearíamos llegar a ser, desde una perspectiva constructivista.

Para este fin organizaré mi discurso en torno a tres grandes cuestiones, que son:

1. En primer lugar plantearé ciertos aspectos propedéuticos y preceptivos acerca de la sostenibilidad y el desarrollo sostenible.
2. Seguidamente, me ocuparé del tema central de este trabajo: la sostenibiligrafía de la Universidad propiamente dicha, es decir la radiografía de la Universidad a la luz de la sostenibilidad.

3. Simultáneamente iré introduciendo algunas propuestas de transformación para la educación superior y para la formación de sus profesionales.

La segunda y la tercera de las cuestiones las plantearemos de manera conjunta, en su relación dialéctica problema/solución.

Paradigmas humanistas de la sostenibilidad

La complejidad y la heterogeneidad del concepto y de la gestión de la sostenibilidad aconsejan que toda aproximación a cualquiera que sea la faz de esta poliédrica y sistémica realidad contemple el esclarecimiento tanto del sentido que se la atribuye, como de la óptica desde la que se afronta su estudio. Ahora bien, conviene tener muy en cuenta que los paradigmas de la sostenibilidad no son paradigmas científicos, sino más bien paradigmas éticos, culturales o ideológicos, cuya función es guiar las acciones humanas en aras a garantizar la conservación y mejora del planeta y de la calidad de vida planetaria.

Como es de todos sabido en el ámbito de la sostenibilidad existen multitud de enfoques; aquí no nos vamos a detener en todos ellos, sino que atenderemos al que mejor responde a nuestro proyecto social de futuro (Herrero Suárez, 2006, pp. 17-36).

El desarrollo humano

Los paradigmas de corte humanista, surgidos, en muy buena medida, como consecuencia de los éxitos obtenidos por los trabajos de Amartya Sen (1999, 2000) y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), postulan el desarrollo humano y social, entendido éste como la progresiva ampliación de las capacidades humanas que

¹ Este texto es la memoria de la conferencia que lleva su nombre presentada en las jornadas sobre "El nuevo reto de los profesionales del siglo XXI: el desarrollo humano y sostenible en las ciencias de la salud, económico administrativas, educación, derecho, ingenierías y terapias sociales", celebradas en la Universidad Antonio Nariño de Bogotá, Colombia, en noviembre de 2008.

² Universidad de Valladolid (España). E-mail: hherrero@sdcs.uva.es

³ Los calificativos sostenibles y sostenibilizadores afectan tanto a los modelos como a los profesionales. Pensamos en una Educación Superior para el "saber", para el "saber hacer" y para el "ser", que tenga como misión fundamental: formar personas-ciudadanos-profesionales integrales debidamente conscientes, cualificados, sensibilizados y comprometidos para identificar, interpretar y resolver positivamente los problemas que acontecen en el tiempo y en el espacio en el que desarrollan sus actividades vitales, sociales y profesionales, y que neutralizan o interceptan la consecución de un planeta y de una calidad de vida universal armónica, equilibrada y justa en el presente, por descontado, pero también en el futuro.

⁴ Ante la polémica que conlleva el término "profesionalización" creemos necesario hacer algunas observaciones al respecto. Tradicionalmente, formación y desarrollo profesional han sido concebidos de manera aislada y complementaria, al entenderse que la primera respondía a la cultura que se debía desarrollar, y el segundo a las técnicas o competencias que debían aplicarse. Esta idea procedía de una determinada acepción del término profesión u oficio, según la cual la profesionalización estaba íntimamente relacionada con las artes mecánicas o técnicas, y la formación se hallaba mucho más próxima al cultivo del intelecto y del espíritu, de modo tal que teoría y práctica parecían discurrir por sendas si no antitéticas, al menos divergentes. Afortunadamente, y debido a la nueva proyección que, al menos aparentemente, está adquiriendo la dimensión profesional (y también la formativa) —concebida como una síntesis que engloba componentes tales como la cultura, el contexto, el conocimiento disciplinar y científico, la ética, la competencia metodológica y la didáctica—, la formación y el desarrollo profesional parecen caminar hacia la constitución de un todo indisoluble o de un binomio indisoluble.

permita a las personas gozar de libertad para llevar a cabo proyectos de vida que valoran.

Esta concepción encuentra su anclaje en el republicanismo aristotélico, al considerar que sin libertades individuales no hay verdadero desarrollo; pero sin el compromiso colectivo no hay libertades individuales, aunque Sen se distancia del pensamiento del macedonio al contemplar la variable de la universalidad y de la inclusividad.

Conviene tener muy en cuenta que los paradigmas de la sostenibilidad no son paradigmas científicos, sino más bien paradigmas éticos, culturales o ideológicos.

Los paradigmas humanistas plantean también la necesidad de invertir el proceso de subordinación del desarrollo humano al desarrollo económico (Morin, s.f), lo que exige repensar el desarrollo para humanizarlo. Se trata de armonizar lo social, lo ambiental y la eficiencia económica, mediante la argamasa de una ética para el desarrollo basada en los principios de corresponsabilidad y solidaridad, no sólo con la especie humana sino también con el resto de los seres vivos y con el planeta en su conjunto⁵.

En este sentido, conviene recordar que la “sostenibilidad” del desarrollo se vinculó, a partir de los años 90, con la propuesta de Desarrollo Humano gestada en el marco del PNUD. Así, sus diferentes programas, desde 1990 hasta la fecha, han situado al hombre como objeto y a la vez como sujeto del desarrollo.

En este contexto, se entiende que cualquier política de desarrollo tiene que hacerse para el hombre, con lo que se pretende desandar un camino del que ya hemos recorrido buen trecho, pues como señalan Sampedro y Taibo (2006, p. 19):

Vivimos en un sistema económico para el cual el hombre es secundario, salvo como medio de producción y agente de consumo. El desarrollo [...] es un desarrollo evidentemente consumista y depredador, no perfeccionador del hombre, no creador de posibilidades humanas.

Más radical, si cabe, fue Fromm (1978, p. 26) hace cuatro décadas, cuando planteaba que el desarrollo de nuestro actual sistema económico no está determinado por la pregunta ¿qué es bueno para el hombre?, sino por la pregunta ¿qué es bueno para el desarrollo del sistema?, presuponiendo que lo que es bueno para el desarrollo del sistema lo es también para la gente. En esta misma línea, el Informe sobre Desarrollo Humano 2003 de Naciones Unidas estable-

⁵ A este respecto resultan de gran interés los trabajos llevados a cabo por la International Development Ethics Association (IDEA), de cuya intensa actividad se puede obtener información en URL: <http://www.carleton.ca/idea>

ce los objetivos y las repercusiones del “rostro humano” del desarrollo, al concebirlo como un proceso que procura ampliar las posibilidades de una mejor calidad de vida al alcance de los ciudadanos. El informe dice así:

La dimensión humana del desarrollo no es un agregado más al diálogo del desarrollo. Es una perspectiva completamente nueva, una manera revolucionaria de redefinir nuestro acercamiento convivencial al desarrollo [...]. Más que residuos del desarrollo, los seres humanos podrán convertirse en su principal objeto y sujeto, no una olvidada abstracción económica sino una viviente realidad operativa, no víctimas indefensas o esclavos de los mismos procesos de desarrollo cuyo control no ha estado en sus manos, sino en sus amos.

Para el PNUD: “establecer la supremacía de la gente en el desarrollo económico es un apasionante desafío e implica ir hacia un nuevo paradigma del desarrollo humano”.

El desarrollo humano y sostenible

Muy próximo al desarrollo humano se halla el desarrollo humano sostenible o, como prefiere calificarlo Carlos de Castro (2001, 2004), el desarrollo humano sostenible basado en la equidad y el ecologismo. Un modelo integral, de talante comprensivo, sistémico y complejo, que es el que nosotros hemos adoptado.

Este modelo se caracteriza por intentar superar la dicotomía antropocentrismo-ecocentrismo, y lo hace mediante un discurso que combina⁶ el horizonte humano y el ecológico. Del mismo modo, pretende integrar la ética ecológica de la “autocontención” o “autolimitación” con la ética de la

solidaridad y de la responsabilidad, al igual que postula la implantación y la extensión de valores como la justicia, la equidad y la frugalidad de manera transversal a todas las sociedades, a todas las generaciones, incluidas las venideras, y a la vida no humana. En este mismo sentido, la declaración de la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas, de septiembre de 2000, estableció que los valores básicos en los que se fundamenta el desarrollo son la libertad, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto por la naturaleza y la responsabilidad compartida.

A tenor de lo dicho, la perspectiva del desarrollo sostenible que aquí nos planteamos es la de un modelo de desarrollo integral, endógeno, perdurable y humano, que tiene como fin supremo la defensa de la naturaleza y de la especie humana, y que otorga un papel protagónico a los principios de la diversidad y la solidaridad, del mismo modo que persigue preservar el patrimonio biológico y cultural de los pueblos en sus dimensiones local, regional, nacional y global.

No en vano, el equipo de la Red Alfa PlanGIES, al cual hemos pertenecido y con el que hemos trabajado durante los últimos años, considera que:

El desarrollo sostenible es un proceso socio-personal que intenta conservar y respetar el planeta Tierra, al tiempo que pretende mejorar a la persona y a la sociedad en armonía con la naturaleza y aspira a construir y consolidar un mundo justo, ético, solidario, equitativo, participativo, libre y convivencial. Como tal, el desarrollo integral sostenible mira no sólo a las generaciones presentes, sino también a las futuras, rechazando abiertamente cualquier tipo de exclusión.⁷ En coherencia con este paradigma y siguiendo a Roberto Guimãraes (1998) y a Antonio

⁶ El autor escribe la palabra simultánea como verbo, pero aquí se propone el verbo combinar por ser mayormente utilizado en nuestro contexto. Nota del editor.

⁷ La Red Alfa PlanGIES se constituyó con el fin de desarrollar el proyecto de trabajo que lleva por título *Planejamento e gestão das instituições de ensino superior: relação da Universidade com o entorno social para a promoção do desenvolvimento regional sustentável*. El equipo constituido para la investigación, en el marco del programa Alfa, está integrado por: Freie Universität Berlin (Alemania), Fundação Universidade Regional de Blumenau FURB/SC (Brasil), Universidad de Valladolid (España), Universidad Nacional de Costa Rica (Costa Rica), Universidad Nacional de Rosario (Argentina), Universidade da Beira Interior Covilhã (Portugal), Universidade Estadual de Campinas/SP (Brasil) y Université Lille3-Charles De Gaulle (Francia). Más información al respecto se puede obtener en URL: <http://www.fae.unicamp.br/alfaplanguies>

⁸ Para la comprensión de la vinculación entre la ética y el desarrollo deber: Kliksberg, B., (2004). *Más ética, más desarrollo*. Buenos Aires: Temas.

Elizalde debemos abogar por un estilo de desarrollo que sea ambientalmente sustentable en el acceso y uso de los recursos naturales, así como en la preservación de la biodiversidad. Que sea socialmente sustentable en la reducción de la pobreza y de las desigualdades sociales y que promueva la justicia y la equidad. Que sea culturalmente sustentable en la conservación del sistema de valores, prácticas y símbolos de identidad de los distintos pueblos, al tiempo que favorezca la interculturalidad. Que sea políticamente sustentable al profundizar en la democracia y garantizar el acceso y la participación de todos en la toma de decisiones públicas. Y que sea económicamente sustentable, alumbrando nuevos modelos de producción y consumo respetuosos con los ecosistemas y la biosfera.

Este nuevo estilo de desarrollo tiene como horizonte una nueva ética según la cual los objetivos económicos del crecimiento y del progreso debieran estar subordinados a las leyes del funcionamiento de los sistemas naturales y a los criterios de respeto a la dignidad humana y de mejora de la calidad de vida de las personas. Así las cosas, la consecución de un auténtico desarrollo humano y sostenible pasa por una revolución tanto en los valores y en las actitudes éticas de los individuos y de las sociedades, como en la estructura de pensamiento. Esta revolución ha de tener como principal protagonista la ciudadanía en su conjunto.⁸

Se trata de un proceso en el que, a nuestro entender, la educación en general, y la Universidad en particular, debieran erigirse en arietes de esta transformación, promoviendo una reforma estructural y crítica del pensamiento y de la cultura y, formando y capacitando profesionales capaces de protagonizar la inaplazable revolución ética.

Pero veamos dónde se halla ubicada realmente la Universidad, a fin de determinar sus posibilidades como agente impulsor de la perentoria y decisiva metamorfosis y de apuntar algunas alternativas de transformación. En este sentido nos hemos planteado los siguientes interrogantes: ¿es la Universidad actual una mera réplica de los modelos de maldesarrollo al uso?, o, por el contrario ¿se está comportando la Universidad como un agente de transformación y de promoción de modelos de desarrollo sostenibles? El objetivo de dichos interrogantes es, como ya hemos anunciado, conocer la situación real de nuestra Universidad de cara a orientar adecuadamente los proyectos de futuro.

La educación superior frente al espejo de la sostenibilidad

En nuestro recorrido a través de la institución universitaria, desde la óptica de la sostenibilidad, hemos detectado que la Universidad española constituye, en

⁸ Ahora bien, el neoevolucionismo imperante en las décadas de los 50 y 60 del siglo pasado, a diferencia del evolucionismo clásico, planteó que el sujeto de la evolución y del progreso no era ya la humanidad o la especie humana, sino la sociedad y la cultura.

muy buena medida, una réplica de los modelos tecno-económicos de mediados de los años 50, previos al despertar de la lógica de la sostenibilidad. El modelo tecno-económico cobró forma empírica en la famosa obra de Rostov *Las etapas del crecimiento económico*, un manifiesto no comunista (1960), con su pretendidamente universalizable teoría del crecimiento. Así, se postuló la identificación entre crecimiento económico con desarrollo social, instalándonos definitivamente en la ideología del desarrollo, planteado éste, insisto, como el crecimiento de la producción per cápita de la población o del Producto Interno Bruto (PIB).

El desarrollo de la vida social se concibió como un proceso continuo de crecimiento, de expansión y de diferenciación social, que acontece siempre en una misma dirección; evolutivo, gradual, continuo, acumulativo e irreversible, que además de identificarse con el progreso presupone el tránsito de un estado de la vida social a otro siempre superior.⁹

Estos presupuestos dieron origen a un modelo de racionalidad unidimensional, dominado por la lógica técnica, económica y científica. También propagaron y, paulatinamente, connaturalizaron valores o contravalores —derivados de la progresiva economización de la vida—, como el utilitarismo, el economicismo, el individualismo, el egocentrismo, la hiper-especialización, la competitividad agresiva, la pérdida de la responsabilidad, de la versatilidad y de la capacidad de adaptación.

Los efectos de la simplificación, la fragmentación, la especialización y la certeza

Todas las dimensiones recién formuladas han ido calando hondo en la Universidad que ha optado por un paradigma epistemológico de simplificación, fragmentación, especialización y certeza, por otra parte, con bastante tradición en la epistemología occidental, marcada por los rasgos de la idealización, la normalización y también la simplificación.

No en vano, la transposición de este modelo al ámbito universitario se hace patente en multitud de expresiones de su vertebración y se deja sentir, sobre todo, en la incapacidad de la Universidad para dar respuesta a elementos que están penetrando a paso ligero en la cultura occidental como son “la duda, la incertidumbre, la inseguridad, la historicidad, el nihilismo, la perplejidad, la reflexividad, la virtualidad, la relatividad, la finitud o el riesgo” (Ortega, 2005), y cómo no, el desafío de la globaliza-

¹⁰ El autor escribe *interculturalismo*, pero aquí se propone la palabra *interculturalidad* por ser mayormente utilizada en nuestro contexto. Nota del editor.

ción, la interculturalidad¹⁰ y de la “digitalización” de la sociedad.

Del mismo modo, frente a la idea de totalidad del saber o de *universitas scientiarum* que caracterizó a la Universidad humboldtiana y liberal del siglo XIX, la lógica y el modelo de desarrollo dominantes desde mediados del siglo XX han provocado la definición de un sistema universitario sustentado sobre la parcelación del saber. Esto se refleja en una estructura disciplinar—en lo referente a la conformación de los currículos y, muchas veces en el diseño de los proyectos de investigación—, y en una especialización o hiper-especialización tanto de los docentes como del alumnado.

Hoy más que nunca resulta evidente que el reconocimiento, la comprensión, la interpretación y la solución de los problemas, finalidad última, a nuestro parecer, de la acción educativa, necesita de la cooperación de saberes, lo que hace inviable el mantenimiento de concepciones disciplinares tanto en la configuración de los currículos académicos, como en la programación de las diferentes asignaturas y, lo que es más importante, en la estructuración de la mente y del pensamiento.

Cualquier aprendizaje ha de ser enmarcado en un contexto y situado en un conjunto, es decir globalizado. Y ello es así no sólo porque es la única vía de acceso al conocimiento, sino también porque la pérdida de la perspectiva y de la percepción global, emanada de la disciplinabilidad y la especialización, conduce, como tan acertadamente expuso Morin, “al debilitamiento del sentido de responsabilidad [...], así como al debilitamiento de la solidaridad” (2001, p. 20), y también a la pérdida de flexibilidad y de capacidad de adaptación, algo en lo que tanto tienen que ver las rigideces generadas por la estructura vertical y burocratizada del sistema universitario.

Así pues, frente a los paradigmas que abordan el saber desde la simplificación y la reducción, se impone un paradigma de la complejidad y de la globalización que encuentra uno de sus obstáculos más evidente y expresivo en la fractura de la unidad del saber y de la razón humana. La fragmentación del saber tiene su correlato inmediato

en una desintegración administrativa que se evidencia en multitud de realidades, de las cuales la más grave y peligrosa es, bajo nuestro punto de vista, la compartimentación departamental, que ha llevado a encorsetar rígidamente la actividad universitaria dentro de las camisas de fuerza de unas unidades de carácter inamovible y basadas en la estructura disciplinar.

A este respecto consideramos que la estructura departamental (o de pequeños reinos de taifas, si se nos permite) no resulta operativa, y ello es así porque esta estructura contraviene o al menos no estimula la interdisciplinariedad. Esta estructura atenta contra el principio de comunidad abierta, libre y flexible, de investigación, docencia y deliberación pública, que debiera prevalecer en la Universidad; por el contrario, permite y legitima discursos de dominación que desde luego constituyen una rémora importante para la efectiva democratización de la Universidad, coadyuvando la burocratización universitaria, constituyéndose en una excelente vía de expresión del burocratismo, algo que, según Cortina, conduce a:

las oligarquías, los hábitos endogámicos, las mafias, el funcionamiento de esos “códigos rojos” que no se encuentran positivados en ningún código escrito, pero son los que funcionan. Es el humus de la conspiración y la intriga de los ambiciosos, del fomento del instinto gremial. Todo lo contrario de lo que precisa una comunidad abierta y flexible (2003, p. 59).

Y ampliaríamos nosotros, todo lo contrario de lo que necesita una sociedad que aspira a su rearme y a su reconstrucción ética.

A este respecto consideramos que resultaría mucho más adecuada una vertebración basada en grupos de investigación libres y flexibles, de personas que trabajan realmente juntas, dado que este sistema, por basarse en la libertad, la flexibilidad y el dinamismo, permite trabajar solidariamente a quienes comparten un objeto y un problema de conocimiento, pero también unos valores, un código ético y un proyecto de futuro similares.

Se trata, como escribió Adela Cortina, y nosotros suscribimos, de que *la estructura de la institución sea*

tal que cada uno de sus componentes sepa a qué atenerse y no tenga que defenderse estratégicamente de los ambiciosos, estar atento a sus cambios de humor, tragar sapos y culebras y recurrir al falso halago para gozar de la tranquilidad, porque la interpretación de las leyes no depende del carácter de quien ocupa el puesto de responsabilidad ni del grupo de sus amistades (2003, p. 63).

Por otro lado, siguiendo con los efectos provocados por los paradigmas simplificadores se observa que éstos han difundido la idea y el sentimiento de que la compartimentación estanca y de la pérdida de perspectiva de la dinámica de los sistemas de todo tipo y naturaleza, en los que nada sucede aisladamente, sin prolongaciones ni consecuencias, y en los que cada acto, incluidos lógicamente los individuales, se conectan con ámbitos de mucha mayor amplitud. Este radical aislamiento ha provocado, a su vez, unas prácticas sociales e individuales irresponsables, que en el caso concreto de la Universidad se han concretado y materializado en el divorcio Universidad/sociedad.

La alternativa sostenible nos impele a incluir entre las funciones sustantivas de la educación superior el horizonte de la humanidad y del planeta, la Universidad debe, por lo tanto, mantener una conexión real y de retroalimentación con la sociedad, recuperando su dimensión ciudadana, asumiendo sus responsabilidades, para erigirse en un sujeto activo en el ámbito de lo público.

Una vez más se trata de un problema de ética, entendida ésta desde su dimensión de ética de la responsabilidad, de acuerdo con el término y el concepto acuñado por Jonas (1995). Y aunque aquí nos hayamos fijado en la institución y en la actividad universitarias, conviene tener muy presente que la Universidad la forman todas y cada una de las personas que en ella conviven, y todas y cada una han de asumir también sus responsabilidades como ciudadanos y ciudadanas de la misma polis y del mismo cosmos y actuar conforme a una escala de valores que propicie el advenimiento de un planeta verdaderamente humano y sostenible. Esto nos lleva de regreso a la apuesta por un paradigma de complejidad, de diálogo, de alteridad,

de integración y de diversidad, ya que no se trata tan sólo de globalizar y contextualizar el saber, sino de abandonar los planteamientos simplificadores y reduccionistas en vigor que atraviesan todas las dimensiones que conforman la Universidad.

Los efectos de la mercantilización

Tras plantear los efectos del paradigma epistemológico de simplificación, fragmentación, especialización y certeza en la Universidad, a partir de ahora nos centraremos en otros de los efectos provocados por los modelos tecno-económicos en el ámbito universitario: nos fijaremos, pues, en la proyección sobre la Universidad de las concepciones y de las estrategias empresariales, derivadas de las leyes del mercado, de las exigencias de la producción, del consumo y de la rentabilidad económica.

Así, cada vez se hacen más patentes las vinculaciones de nuestra institución con el sistema productivo y con los valores de la efectividad o el eficientismo y de la competitividad corporativa. De hecho, es la ley del mercado y de la rentabilidad económica la que condiciona, de forma progresiva, tanto la oferta de titulaciones como los diseños curriculares y la valoración de los proyectos de investigación, con lo que, en muchos casos, los criterios académicos ceden el paso a las demandas del mercado, dando lugar a una relación del tipo cliente consumidor.

No ponemos en duda la necesidad de acomodar la docencia y la investigación universitarias a la realidad social en la que se desenvuelven, pero, quizás, la lógica de este acomodo no debiera ser tanto la marcada por los criterios económicos, cuanto el afán transformador que debiera dar razón de ser a la Universidad. Y aquí, precisamente, es donde cobra carta de naturaleza la presencia del desarrollo humano y sostenible, pues una educación superior que incorpora este referente a su idiosincrasia ha de potenciar, además de una cultura ética y ciudadana en todos sus modos de expresión, la formación de profesionales debida-

mente cualificados para intervenir en la sociedad en pro de la sostenibilidad, así como ha de promover el desarrollo de investigaciones, ya de base, ya aplicadas, que conduzcan a la mejora real de la calidad de vida de la humanidad en su conjunto.

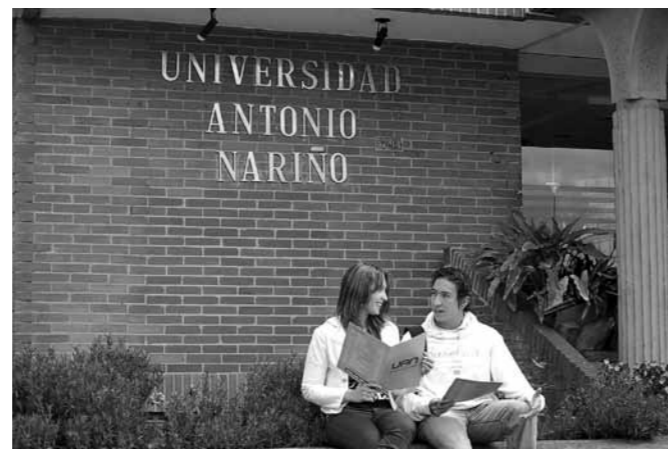
Otro terreno en el que se ha hecho patente la clonación universitaria es el de la constante aplicación de criterios de eficacia para computar objetivamente y cuantitativamente la calidad, lo que ha llevado más que a valorar la calidad, a cuantificar la cantidad, ya en la valoración de los méritos del profesorado, ya en las acreditaciones concedidas por las diferentes Agencias de Evaluación de la Calidad, ya en la concesión de tramos de investigación.

Los criterios aplicados, uniformes y uniformantes, olvidan por completo las peculiaridades, la especificidad y la identidad de las diferentes áreas de conocimiento, cuyos profesionales se ven juzgados con criterios de honda raigambre tecno-científica que, en ciertas ocasiones, poco o nada tienen que ver con la naturaleza de su objeto de conocimiento. Esto obliga a los docentes a forzar la orientación de su trabajo para adaptarse a un perfil monolítico y unívoco, o para conseguir financiación, ya que sólo parecen tener valor los proyectos de investigación financiados, con lo que el dictado del mercado y de la empresa vuelve a convertirse en un poder fáctico que condiciona, paradójicamente, la vida académica.

Todo ello propicia la conformación de *curriculum vitae* a medida de los baremos, lo que, en no pocas ocasiones, violenta la identidad y las convicciones individuales y potencia comportamientos picarescos y utilitaristas. Además, esta ceguera ante las diferencias no tiene en cuenta las circunstancias y las posiciones particulares, e impone patrones homogéneos desde los que brota la exclusión de quienes no encajan en el grupo dominante, reforzando el estatus de quienes dominan.



Nuestro recorrido a través del sistema universitario actual, desde la óptica de la sostenibilidad, a fin de vislumbrar si éste tiene posibilidades y potencial para transformar la sociedad y actuar como motor de la sostenibilidad y de la metamorfosis ética.



Por otro lado, y tal y como ya señalamos, la objetividad cuantitativa sólo permite conocer la parte superficial de la realidad, con lo que, si este tipo de mediciones está siendo cuestionado seriamente en la ponderación del desarrollo humano y sostenible de las sociedades, y en el establecimiento de los indicadores de los niveles de calidad de vida y de bienestar, también debería ser revisado en la institución universitaria.

Aquí la Universidad vuelve a actuar a la zaga y no como pionera, pues hasta el mundo empresarial está tomando conciencia de la necesidad de incorporar la ética en su manera de proceder, está atendiendo también a variables como el buen ambiente laboral, la satisfacción personal en el desarrollo de la actividad profesional... y está valorando la capacidad de relación interpersonal o la capacidad de resolución de problemas. La Universidad debe, pues, a la hora de definir sus estándares de calidad, contemplar las aportaciones de cada uno de sus miembros a la mejora de las condiciones de vida de la humanidad.

Conclusiones

Nuestro recorrido a través del sistema universitario actual, desde la óptica de la sostenibilidad, a fin de vislumbrar si éste tiene posibilidades y potencial para transformar la sociedad y actuar como motor de la sostenibilidad y de la metamorfosis ética, formando profesionales sostenibles y sostenibilizadores, nos permite afirmar que, muy por el contrario, la Universidad española es hoy, en muchos casos, un mero clon o una simple réplica del sistema capitalista y neoliberal, que hace dejación de la función a la que fue llamada inicialmente de construir ciencia con conciencia, sabiduría y virtud, y formar profesionales conscientes, con conciencia, sabios y virtuosos.

Ante tal situación creemos que la Universidad debería orientarse en la triple dirección de:

1. Una sostenibilización-ambientalización curricular que afecte tanto a la docencia como a la investigación¹¹.
2. Una sostenibilización-ambientalización de la gestión interna de la Universidad.
3. Una sostenibilización-ambientalización de las relaciones entre la Universidad y la sociedad.

Recordemos que la sostenibilización curricular se entiende como un proceso continuo que busca formar personas conscientes de su realidad natural y social, críticas y creativas para modificarla. La formación implica, pues, tanto el desarrollo de compe-

¹¹ Entre los trabajos realizados sobre sostenibilización curricular destacan: Junyet, M.; Geli, A.M. y Arbat, E. (2002). (Eds.) Aspectos ambientales de las universidades. Gerona: Universidad de Gerona. (2003). Proceso de caracterización de la ambientalización curricular de los estudios universitarios. Gerona: Universidad de Gerona. (2004). Diagnóstico de la ambientalización curricular de los estudios superiores. Gerona: Universidad de Gerona.

tencias reflexivas como el de pautas para la acción, que permitan contribuir a la transformación del actual modelo de eco-organización social, respetando tanto las biodiversidades como las diversidades culturales.

El currículo sostenibilizado y sostenibilizador es también una estrategia para conseguir un reequilibrio sustentable que ha de ser usada no sólo por una comunidad académica sino que debe trascender la institución educativa mediante la generación de relaciones y proyectos con la sociedad, la empresa, la política y demás instituciones que de una u otra forma afecten al hecho de vivir en sociedad.

La sostenibilización curricular de la Universidad tiene como principal finalidad formar profesionales con capacidad de proyectar y ejercer su saber desde el propósito de la preservación y la continuación de un futuro sustentable. Es preciso formar en la ética colectiva de la responsabilidad, desde la cual los seres reconozcan que hay diversas formas de interpretar y dar sentido a la vida, y de esta manera coexistir justa y solidariamente consigo mismos, con los demás y con la naturaleza (Herrero Suárez, 2005, pp. 82-83).

La sostenibilización curricular implica por lo tanto:

1. Un sistema educativo que se base en paradigmas de complejidad. La alternativa se encuentra en la conaturalización de un pensamiento complejo que trate de dar respuestas reales a problemas reales y que responda a las exigencias de nuestra actual realidad, lo que significa una vinculación amplia y estrecha entre la Universidad, la sociedad y el planeta.

El mundo es realmente complejo, luego gestionar la complejidad del mundo requiere que nos situemos en una nueva perspectiva lo más políscopa, multidimensional y abierta posible. Ello implica un diálogo abierto entre diversas perspectivas y diversas estrategias de acercamiento, que nos aporten un conocimiento, una visión del mundo y unas actitudes y unos valores lo más integradores y contextualizados posibles.

Es necesario, por consiguiente, redefinir la formación del conocimiento, dando lugar a un conocimiento

relacional, que posibilite un enfoque y un tratamiento procesal y contextual de los problemas, como alternativa a la formación disciplinar, fragmentada y atomizada. Hay que potenciar y revalorizar el conocimiento como un recurso estratégico, mediante la innovación, el pensamiento colectivo y el trabajo colaborativo y en equipo, estableciendo relaciones dialécticas entre el conocimiento académico y los saberes sociales y culturales.

2. Un sistema educativo que atribuya un gran valor a la ética e incida en el desarrollo de una ética de la responsabilidad, de la solidaridad y de la autocontención o autolimitación, a fin de conformar una cultura de la sostenibilidad que ponga fin al modelo de “maldesarrollo” imperante. La inaplazable revolución solidaria sólo puede sobrevenir como resultado de un cambio en la globalidad del sistema, pero también de una transformación radical en las pautas de actuación de la singularidad de los ciudadanos y de los profesionales que lo conforman.

3. Un sistema educativo que potencie el sentimiento de ciudadanía, ya se denomine ciudadanía planetaria, cosmopolita o global. Hay que promocionar entre los miembros de la comunidad académica un sentimiento y un compromiso cívico activo. Hay que tender a establecer una relación dialéctica entre el universalismo y el comunitarismo y atender a la triple dimensión del individuo, la comunidad y la humanidad, buscando formas amplias de solidaridad que sepan integrar las raíces que nos constituyen como individuos, como comunidades, como naciones o como especie. Hay que recuperar, pues, las solidaridades dañadas, combinando la autonomía con la interdependencia y potenciando la denominada por Giddens “confianza activa”.

En este sentido parece caminar el modelo republicano de ciudadanía, ampliamente desarrollado por Pettit (1999). Resulta urgente, por lo tanto, favorecer la democracia participativa y deliberativa como agentes de la transformación.

4. Un sistema educativo que permute la cultura de la calidad eficientista y bancaria por una auténtica cultura de la calidad, que interactúe con los sectores productivos y con las diferentes instancias del poder,

a fin de estimular procesos de innovación científica y tecnológica en los que, frente al primado de los condicionantes propios del mercado, se atienda a motivos éticos, científicos y culturales y se realice la reconversión tecnológica sustentable.

En conclusión, pensamos, con Morin (2001, p. 23), que la educación es el espacio natural para proyectar una imperiosa reforma estructural y crítica, que dé origen a una espiral dialéctica y de retroalimentación, de modo que la reforma de la enseñanza conduzca a la reforma del pensamiento —o cultural si se quiere— y de la sociedad, y en la que, a su vez, la metamorfosis del pensamiento y de la cultura aboque en una transformación de la educación y de la sociedad.

El mundo es realmente complejo, luego gestionar la complejidad del mundo requiere que nos situemos en una nueva perspectiva lo más políscopa, multidimensional y abierta posible. y contextualizados posibles.



Referencias

- Castro, C. de, (2001). *La revolución solidaria: más allá del desarrollo sostenible*. Madrid: IEPALA.
- Castro, C. de., (2004). *Ecología y desarrollo sostenible*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Cortina, A., (2003). *La Universidad desde una perspectiva ética*. En: Peña, F.J. (Coord.). *Ética para la sociedad civil* (pp. 39-66). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Fromm, E., (1978). *¿Tener o ser?* (Edición de 1993, 17ª impresión). México: Fondo de Cultura Económica.
- Guimarães, R.P., (1998). *La ética de la sustentabilidad y la formulación de políticas de desarrollo*. *Ambiente & Sociedade*, n° 2, primer semestre, pp. 5-24. En URL: <<http://168.96.200.17/ar/libros/ecologia/guimaraes.pdf>
- Herrero Suárez, H., (2005). *Sobre las funciones sustantivas de una Educación Superior sostenibilizadora (mejora) civilizadora*. En: Bryan N.A.P.; Gonçalves, L. y Sánchez Oviedo, O.M. *Los desafíos de la gestión universitaria hacia el desarrollo sostenible* (pp. 69-86). San José (Costa Rica)-Campinas (Brasil): Graf. FE/Unicamp.
- Herrero Suárez, H., (2006). *Los paradigmas de la sostenibilidad. ¿Hacia una revolución ética y solidaria?* En: Wulf, Ch. y Bryan, N.A.P. (Eds.). *Desarrollo sostenible*, Waxman, *European Studies in Education* vol. 22, Münster, Alemania, pp. 17-36.
- Herrero Suárez, H., (2007). *Profesionalización y sostenibilidad: dos claves en el diseño del plan de prácticas del máster de formación del profesorado de secundaria*. En: Cid, A.; Muradas, M.; Zabalza, M.A.; Sanmamed, M.; Raposo, M. e Iglesias, M.L. (Coords.) *Buenas prácticas en el practicum* (pp. 591-606). Vigo: Imprenta Universitaria.
- Imbernón, F., (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Jonas, H., (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- Marina, J. A., (2004, enero-junio). *Universidades inteligentes vs Universidades tontas*. En: *Revista mejicana de agronegocios*, tercera época, año VIII, vol. 14, pp. 260-265.
- Morin, E., (s.f). *Estamos en un Titanic*. Sitio web de la Biblioteca digital de la iniciativa interamericana de capital social, ética y desarrollo, URL: www.iadb.org/etica.
- Morin, E., (2001). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma, reformar el pensamiento* (3ª edición). Barcelona: Seix Barral.
- Naciones Unidas. *Informe sobre Desarrollo Humano 2003*. En URL: <http://hdr.undp.org/en/media/hdr03-summary-SPA1.pdf>
- Naciones Unidas, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], (2007-08). En URL: http://hdr.undp.org/en/media/hdr_20072008_sp_complete.pdf
- Ortega, E., (2005). *Universidades reflexivas: una perspectiva filosófica*. Barcelona: Laertes.
- Pettit, P., (1999). *Republicanism: una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós.
- Sampedro, J.L. y Taibo, C., (2006). *Sobre política, mercado y convivencia*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Sen, A., (1999). *Sobre ética y economía*. Madrid: Alianza.
- Sen, A., (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.