

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO HUMANO EN LA UNIVERSIDAD. LA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD SAN PABLO-CEU.

Autor: Dr. José María LARRÚ RAMOS.

Profesor de Economía Mundial. Dpto. de Economía General.

Universidad San Pablo-CEU.

Julián Romea 23

28003 Madrid.

larram@ceu.es

Resumen:

El trabajo trata de fundamentar un modelo de educación para el desarrollo en la universidad basado en la búsqueda permanente de la verdad, superando el relativismo y el fundamentalismo epistemológicos y optando por un modo de conocer realista que necesita del diálogo permanente para acercarse con honestidad a la verdad. Asimismo, plantea un modelo de cooperación al desarrollo basado en valores distintos a los dominantes en el sistema social actual, que tiene como consecuencia una educación para el desarrollo que une la transversalidad con la necesidad de una formación específica en la materia. Por último se ofrece la experiencia que actualmente se lleva a cabo en la Universidad San Pablo-CEU.

Palabras clave:

Cooperación, desarrollo, diálogo, educación, globalización, neoliberalismo, realismo, transversalidad, universidad, valores, verdad.

1. Introducción.

No es infrecuente asociar el sustantivo crisis a la situación actual de la universidad española. Desde las variadas formas de financiación, pasando por los sistemas de evaluación y selección de profesorado o los mecanismos de elección de rectores, hasta la crisis que se ve venir resultado de la conjunción de una disminución de la demanda de plazas universitarias debido a la menor tasa de natalidad de nuestro país, junto a un aumento fuerte de la oferta con nuevas universidades, ya sean públicas o privadas. Pero no creo que la esencia de la crisis esté en estos temas. La universidad nace para *buscar la verdad*, y este sí que es el concepto que está verdaderamente en crisis, con mucho de cuestionamiento y olvido y muy poco de búsqueda activa para ser compartido por la comunidad científica y transmitido honestamente a los alumnos que llegan a los campus con muy poca conciencia de que esa sea la identidad más íntima de la universidad.

Podemos definir a la universidad como un grupo de amigos que buscan la verdad. La amistad entre profesorado-colegas, entre científicos, entre profesores y alumnos, entre los alumnos y alumnas que pasan quizá los años más clave de sus vidas en las aulas, es una condición necesaria para el aprendizaje. Vivir en un clima de amistad para buscar la verdad, requiere estar fundamentado sobre *valores*. Y aquí es donde la cooperación para el desarrollo humano muestra un potencial y una responsabilidad que no debería ser despreciada por ninguna universidad que se tuviese por tal.

La cooperación para el desarrollo humano tratará de desplegar una educación sobre el hombre que le permita al educando adquirir conciencia, sensibilidad y capacidad crítica para posicionarse en el mundo ante el mayor interrogante y desafío que tiene: la desigualdad en los medios materiales y en las oportunidades de vida entre los seres humanos, fruto de un *sistema* (formado por los actores, las interacciones, las dinámicas y la estructura [Sanahuja 2001:61]) que el propio hombre ha diseñado y algunos hombres mantienen, mientras otros padecen. La universidad debe conocer el sistema, debe criticarlo y valorarlo y debe contribuir a su cambio, para que sea más justo y digno. Sea en la facultad que sea, se educa a hombres para que lleguen –normalmente mediante su trabajo– a realizarse como hombres completos, como seres que participan de la verdad, del bien y de la belleza. Esta sería la parte común que deben asumir todos los actores y universidades.

Esta tarea, en el vocabulario propio de la pedagogía, se ha repartido entre educación transversal y formación específica. Pero, en primer lugar, ¿cómo aplicar una *transversalidad* eficaz, que supere el simple enunciado más o menos bello del “diseño curricular” o del ideario del centro y pase a poder mostrar resultados concretos? ¿Cuáles son los mecanismos que permitirían implantar una educación sobre la verdad y los valores humanos, transformadora del sistema, que produjera como fruto un hombre sensibilizado, responsable y educado para fomentar con su vida un desarrollo humano y sostenible? Y, en segundo lugar, ¿cuáles serán los contenidos y formas mejores para la *formación específica* de la educación para el desarrollo humano?

Estos son los ambiciosos interrogantes que están en el substrato de la comunicación y que estructuramos en cuatro partes. En la primera pretendemos pensar y profundizar sobre la universidad como lugar de verdad y valores. En la segunda, reflexionamos sobre las características del sistema o paradigma actual (el neoliberal o la globalización) y sus consecuencias. Estos dos apartados son los que podríamos denominar “de diagnóstico”, mientras que en los dos siguientes son de “pistas de solución”. Así, en la tercera parte se piensa sobre la transversalidad y formación específica universitaria para fomentar el desarrollo humano. En la cuarta y última parte, se describe la experiencia y estado actual de estos temas en la Universidad San Pablo-CEU.

1.La universidad, lugar de búsqueda de la verdad y de transmisión de valores.

Desde sus orígenes medievales, la *universitas* nace con vocación de reunir a maestros y discípulos en una comunidad cohesionada por las ganas de saber. Los maestros, para compartir sus saberes y ser interpelados por colegas que les hagan crecer en la profundidad de sus conclusiones. Debates, cuestiones disputadas, opúsculos de defensa de opiniones frente a adversarios, eran frecuentes y todos tenían como denominador común el diálogo, como medio para avanzar en la búsqueda de la verdad.

Por su parte, los discípulos, aprendices o alumnos, acudían a los maestros con la intención de saciar su sed de verdad. Seguramente, ayer como hoy, (no todos, es cierto), pero sí que era la medieval, una sociedad más homogénea a la actual y las anteriores afirmaciones nos valen como telón de fondo para lo que queremos argumentar.

Las preguntas clave, las esencialmente universitarias son “universales” y “abstractas”: qué es la verdad, cómo puedo conocer verdaderamente (la epistemología o teoría del conocimiento); qué merece la pena ser vivido o valorado, qué es lo bueno para mí (la ética); cómo es el universo, por qué hay orden y no caos, porqué existe el ser y no la nada (la cosmología y la metafísica); cómo puede fabricarse, cómo puedo construir, combinar o manipular, cuáles son las leyes de la materia (la física, la química, la ingeniería); quién soy yo, de dónde vengo y a dónde voy, eran las preguntas de Kant, que sintetizó en qué es el hombre. Creo que toda ciencia, todo conocimiento, parte de una antropología, ya que es un hombre quien piensa y formula ideas en lenguaje, y debe estar al servicio del hombre.

Esto tiene inmediatas consecuencias en nuestra materia de educación para el desarrollo *humano*, como luego veremos. Pero hay que partir de que la universidad es una comunidad que busca e imparte saber, y que –últimamente- es un saber del hombre y para el hombre, que es un ser capaz de interrogarse, de valorar y de decidir si lo que piensa le instala más en la verdad o no. La universidad será así, la comunidad de amigos que –por el diálogo- busca la verdad. Pero, ¿es hoy así? ¿Ha perdido la universidad su pretensión de alcanzar la verdad? ¿Queda, al menos, la verdad como criterio científico, como objetivo de las publicaciones e investigaciones de los profesores universitarios? Dejemos estas buenas preguntas para la conciencia de los maestros para no desviarnos excesivamente del tema, pero retengamos como primera idea, que la verdad es un sustantivo intrínseco a la universidad. Sin verdad, sin criterios de verdad, la producción de conocimientos es vana, ya que no podré ni querré saber si ese conocimiento me permite acceder a la realidad o no.

Resulta sugerente identificar al menos tres formas de enfocar la verdad según distintas tradiciones de pensamiento. Para la tradición griega –la más cercana al mundo académico- la verdad (*αληθεια*) es la esencia, lo permanente, lo que no cambia, la substancia, frente a lo accidental o aparente. Esta verdad como adecuación a la realidad será recogida posteriormente por los escolásticos que entenderán el *verum* como un trascendental del ser, como la cualidad de conocer de forma que ente y mente coincidan.

Para la tradición hebrea, sin embargo, la verdad se expresa como seguridad ante el futuro, como confianza, como fidelidad. La *'emunah* se proyecta entonces sobre el futuro

y plantea una verdad como coincidencia con la creencia. Últimamente, sólo Dios puede garantizar la absoluta fidelidad en sus promesas porque es el único Ser cuya Palabra crea la realidad, dá el ser, y por tanto cumple su palabra. El hombre alcanza esta verdad por participación. El hombre descubre la verdad en el discernimiento de los hechos pasados (verdad histórica) y es lo que le permite superar la decepción y afrontar el futuro con esperanza.

Por último, la tradición latina traduce la *veritas* como la veracidad, como lo que es conforme a derecho, a la naturaleza.

Vemos que si la tradición griega enfoca la verdad más desde el pasado (acto de conocimiento de las esencias), la tradición hebrea la enfoca desde el futuro (ser fiel a la realidad) y la latina desde el presente (coincidencia con la realidad, o “coincidencia del hombre consigo mismo”, como la definirá Ortega y Gasset). Gracias a la verdad, el hombre sabe a qué atenerse, confía en cierta constancia de la realidad y puede vivir confiado y esperanzado.

Desde otro ángulo, y de una forma muy simplificada, verdad puede referirse tanto a una proposición o argumento, como a una realidad. Para el primero, la lógica reconoce la validez de proposiciones o argumentos si están contruidos conforme a sistemas que integran valores de verdad, tablas de verdad, y logran ser completos y consistentes. Su aportación radica en que confirma que la sucesión de ideas es correcta, pero no se nos dice nada acerca de si las premisas de partida, son conformes a la realidad o no. La excepción serán los axiomas formales, que son reglas de verdad sin contenido de realidad, sino “verdades” que no necesitan ser demostradas ya que son obvias.

Mayor problema presenta la verdad como adecuación del pensamiento a la realidad del ser. Será verdadero por que “es así”, porque mi pensamiento, mi lenguaje y la existencia coinciden con la realidad. Históricamente, y a grosso modo, se pueden identificar –entre otras- tres posturas en torno a la posibilidad de que pensamiento, lenguaje y ser sean accesibles para el hombre, y le instalen en la verdad: el relativismo, el fundamentalismo y el realismo. Apliquemos estas escuelas a posibles “modelos” de universidad y ejemplifiquemos con discursos sobre cooperación al desarrollo, para no hacer el texto excesivamente pesado.

El relativismo, como casi todas las escuelas o movimientos, es variado. Hay relativismo radical y moderado, aplicado a la capacidad

de conocer (epistemológico) o la moral, a la historia o a las ideas (escepticismo). Para el relativismo, no hay verdad. No es posible conocer ni decir nada acerca de la realidad ontológica ya que todo depende de las circunstancias que rodean al ser. Si aplicamos el aforismo de Ortega de que el hombre es el ser y sus circunstancias, para el relativismo las circunstancias determinan la identidad del ser. Una universidad relativista, es la que lleva a un extremo casi absurdo la "libertad de cátedra" y en su nombre permite que sea enseñable cualquier cosa ofrecida por el maestro. Si el discurso atenta contra la igualdad en dignidad entre el varón y la mujer, da igual. Si el saber ignora la posibilidad de contradicción, es admisible, porque lo único que puede hacer el maestro es mostrar rasgos de la realidad circunstancial del hombre, la materia o la sociedad. El gran problema del relativismo es que, si todo da igual o es relativo, nada es importante y tampoco puede erigirse en absoluta la proposición "todo es relativo". Es una contradicción manifiesta. Además, nadie vive siendo radicalmente relativista. Hay actuaciones que presuponen una constancia de los hechos.

El discurso relativista sobre el desarrollo pone de relieve que la pobreza es un término relativo, que depende de lo que se desee, uno es pobre o rico. Que las culturas de cada pueblo son diversas y eso lleva a que no podamos afirmar nada sobre lo que es bueno para el hombre. Los derechos humanos, serían declaraciones occidentales que expresan deseos, pero que no son exigibles para todos los pueblos, ni su incumplimiento puede ser criticado ni penado. Son "las circunstancias" las que determinan que un hombre sea pobre y otro rico.

Como puede preverse, poco se puede hacer dentro de este discurso para "educar" para el desarrollo. A lo más, se podrá informar a los alumnos, intercambiar impresiones con colegas, pero no hay un criterio que pueda conducir a un compromiso estable con la erradicación de la pobreza ni con la ausencia de condiciones materiales mínimas de desarrollo de las personas y los pueblos. Sólo actuando sobre las circunstancias históricas, se podrá transformar la realidad. Pero no podremos saber si la nueva realidad será más humana o no, ya que ésta es una pretensión absoluta que no estaremos nunca en condiciones de poder afirmar.

En el otro extremo, *el fundamentalismo* se apodera de la verdad, y hace que su discurso sea el único posible y aceptable. Sólo es verdadero quien piensa, habla y actúa como yo. Sólo hay una forma de ver las cosas, una

forma de valorar, una manera de explicar, de evaluar. La gran ventaja del fundamentalismo, es que genera mucha seguridad. Pero el enorme peligro es la actitud violenta que lleva dentro de sí. Los totalitarismos políticos son fundamentalistas en lo epistemológico y lo ético.

Una universidad "fundamentalista" mantendrá un discurso sobre pobreza y subdesarrollo unilateral. La pobreza sólo puede verse de una forma y solucionarse de una manera. El compromiso contra ella no es voluntario, sino exigible. Pienso que hay bastante menos fundamentalismo que relativismo en nuestras universidades.

El *realismo*, sin embargo, pretende comenzar a pensar en los hechos, tal como son, tal como se le presentan al ser del hombre. También hay grados y escuelas. Desde el realismo positivo que afirma que los hechos son la realidad y esta es captada por el hombre tal cual es (como si fuera una copia fotográfica), hasta el realismo moderado –en el que nos posicionamos– que conjuga los fenómenos de realidad, con que conocer es interpretar dicha realidad. La fenomenología expresa esto diciendo que quiere ir a la realidad, poniendo entre paréntesis –en la medida de lo posible– precomprensiones, prejuicios, condicionamientos (al menos los conscientes) y que necesita volver a la realidad, una vez conocida, para verificar si su conocimiento le ha acercado a la realidad. Lo que S. Tomás llamaba la "conversio ad phantasmata" o Nicolai Hartman la necesidad de "volver a las cosas mismas".

Un enunciado, para ver verdadero, debe ser capaz de superar la prueba del tiempo, la prueba de la realidad y la prueba del otro. La prueba del tiempo ha sido bien tratada por K. Popper al afirmar que los enunciados científicos deben ser "falsables". Es decir, son verdaderos hasta que no se demuestre lo contrario, o un paradigma explique más realidad o mejor que uno anterior. La prueba de la realidad, conduce a que la verdad debe estar siempre orientada a ella. La verdad se fundamenta en la realidad, en una realidad cognoscible y plena de ser, con lo que superamos nihilismos y pesimismo que pueden paralizar nuestra investigación y constante búsqueda de la verdad. La prueba del otro, conduce a la verdad a su dimensión lingüística. Conocemos en lenguaje y él estructura nuestros enunciados. Debatimos sobre contenidos expresados en lenguaje y el conocimiento científico avanza predominantemente por escrito. Cuando el otro me confirma mi interpretación, me asienta en la verdad. Cuando el diálogo permita a una comunidad llegar a un acuerdo,

se supera la verdad inicial y se llega a un mayor grado o nivel de verdad. Por eso la universidad es comunidad.

Una universidad asentada sobre el realismo moderado, busca la verdad y la expresa humildemente en proposiciones y argumentos que son ofrecidos para el diálogo. En ese diálogo, cada uno abierto a la verdad, propone "lo que él ve" sobre esa parcela de realidad que se está analizando. Se superan las frecuentes tentaciones de asociar las ideas con las personas, se evitan las descalificaciones personales y el sentirse herido personalmente con quien no comulga con esa explicación o no la ve como real. Esta riqueza y diversidad es coherente con la realidad que se nos presenta diversa y variada, misteriosa y atractiva, explicativa y enigmática al mismo tiempo. Las conclusiones de mi aportación a la verdad son momentos de la evolución en el pensar que no puede detenerse, pues el individuo nunca puede estar instalado en la verdad, sino que es buscador permanente de ella. Incluso podemos afirmar que el individuo nunca poseerá la verdad completa, ya que ésta es comunitaria. Es la verdad quien se apodera del individuo y le invita a que la comparta con humildad, sabedor de que necesita de la parte de verdad que sólo el otro le puede aportar¹.

Este talante de diálogo universitario enfoca la educación para el desarrollo como una tarea científica imprescindible y urgente. Todos los saberes se constituyen en objeto formal de realidad a conocer y susceptibles de aportar algo al gran problema de la pobreza. Todas las asignaturas se envuelven de "hombre" y es necesario enfocarlas desde el hombre y para el hombre. Técnica y arte, letras y ciencias, son ofrecidas por el pensamiento humano para que éste pueda llegar a su plenitud, para que pueda llegar a ser plenamente humano, tanto como individuo como comunidad.

La universidad es un lugar privilegiado de educación de hombres. Hombres que en

¹ Entendemos así que la verdad no es la "verdad absoluta" propia de la Filosofía absoluta de Hegel, sino más bien la contribución de Heidegger que mantiene que la esencia de la verdad es la libertad, no como libre albedrío o decisiones cómodas, no una libertad que posee el hombre, sino una libertad que posee al hombre y que hace posible la verdad como descubrimiento permanente del modo de estar en el mundo, el descubrimiento de cómo el ente permanece abierto a la Existencia.

etapas tan importantes del desarrollo humano como la adolescencia y primera juventud, tienen una gran porosidad hacia los valores y modelos de vida. Mi experiencia docente me lleva a afirmar que los alumnos están sedientos de modelos de identidad que sean referentes para sus vidas personales, no sólo profesionales. La aportación de los profesores supera con mucho la de los conocimientos de las materias que impartimos, para situarse en la de los valores que merecen la pena ser asumidos y vividos. La calidad universitaria, además de por la excelencia académica, debe ser medida por la hondura ética que es capaz de ofrecer y troquelar en sus alumnos.

Y aquí es donde la educación para el desarrollo se muestra como una oportunidad inmejorable. Plagada de valores como justicia, solidaridad, responsabilidad, igualdad, o propiedad, tiene a la dignidad humana como objeto y como fin. Es necesario ayudar a los semejantes para satisfagan sus necesidades básicas, porque somos corresponsables, dirán unos, porque es de justicia, alegan otros, porque la solidaridad es una valor humano que nos engrandece y nos hace más humanos. ¿Qué valores transmitimos actualmente en la universidad? ¿Qué lugar ocupa la hondura ética en el ideario de nuestras universidades y en la práctica cotidiana de la docencia? La Carta de Derechos Humanos, parece ser el compendio disponible más completo y compartido por la comunidad internacional de valores que deben ser respetados, promovidos y que deben ser objeto de educación universal.

Pero frente al discurso de los derechos humanos se alza una realidad bien distinta. La *globalización* es el término que usamos ahora para tratar de enmarcar y describir la realidad social, económica y política de nuestro mundo. Sus características y valores es lo que pretendemos abordar en el siguiente apartado.

2. Características y valores del sistema predominante: la globalización y el neoliberalismo.

Sanahuja (2001:61) cataloga la noción de *sistema* compuesta por los actores, las interacciones, las dinámicas y la estructura de la realidad que se pretende sistematizar. El concepto de sistema ayuda a tener una visión global del mundo, al tiempo que aporta lo elementos necesarios para hacer un análisis ordenado de dicha realidad. En nuestro caso, la realidad es el sistema económico-político-social que sostiene el actual orden

internacional y que provoca desigualdad y exclusión, la mantiene y la agranda con el paso del tiempo.

Defensores y detractores de la globalización, tienen sus posturas frente a la ayuda al desarrollo. Pero todos aceptan que la globalización no es un sistema simétrico y neutral, sino que tiene efectos indeseados y que afecta a los más pobres, haciéndoles más vulnerables a realidades económicas como las crisis financieras, a realidades políticas como la ausencia de participación en las decisiones políticas, a realidades ecológicas como los desastres naturales (terremotos, inundaciones, sequías...) y a realidades sociales, como la ausencia de educación primaria, de conocimientos básicos como leer, escribir y contar o de ausencia de tratamientos médicos ante enfermedades curables. La globalización, a la vez que está aportando numerosas posibilidades para algunos hombres, está dejando al margen a muchos otros, de forma que hay globalizadores y globalizados, hay beneficiados y perjudicados.

Siguiendo de nuevo a Sanahuja (2001:105), hay tres elementos que ayudan a explicar la evolución y el diseño actual de la ayuda al desarrollo: los intereses nacionales, los valores e identidades culturales y el poder y la hegemonía. Según el autor, podrían distinguirse tres teorías explicativas de la realidad de la ayuda al desarrollo, dentro del actual sistema neoliberal-globalización.

Las *teorías de la estabilidad hegemónica*, explican la ayuda como uno de los costes que asumen los poderes hegemónicos del sistema para sostener el actual orden internacional conforme a sus intereses. Así la ayuda es un coste más, (ciertamente pequeño) que debe suministrarse al sistema para que no se desboque y se vuelva ingobernable. La ayuda mantiene la emigración indeseada por el Norte o el tráfico de drogas ilegales, dentro de una "racionalidad" economicista, en la que los beneficios superan a los costes, y por tanto son "soportados".

Una segunda teoría es la del *institucionalismo liberal* que considera la ayuda al desarrollo como uno de los marcos en los que se dirimen cuestiones como la financiación del desarrollo o las normas de comercio internacional. En este marco de negociación universal en el que pueden participar todos los países (por supuesto no en igualdad de condiciones), cada parte intenta satisfacer sus propios intereses nacionales actuando con mezclas de estrategias nacionales y – cada vez más- colectivas, de forma que los

costes de transacción sean los más bajos posible. Además, es claro que los costes serían mucho mayores en ausencia de este marco regulador internacional. Sin OMC, sin FMI ni Banco Mundial, sin multilateralidad, los costes regulatorios serían superiores, por lo que estos organismos tratan de alcanzar economías de escala que reduzcan los costes derivados de un sistema exclusivamente bilateral entre Estados. La creciente interdependencia, el desarrollo de procesos de integración económica y la búsqueda de intereses comunes, son manifestaciones de esta teoría.

La tercera explicación proviene de los *enfoques constructivistas* que conciben la ayuda externa como la expresión de los valores humanitarios, de solidaridad y equidad, que dan cohesión a una sociedad y contribuyen a definir su identidad. La política exterior, las acciones multilaterales, los despliegues de ayuda humanitaria ante catástrofes, vehiculan el idealismo político y entienden la ayuda como un imperativo moral. Las tareas de este enfoque se centran en repensar de forma práctica la demanda de un orden internacional más justo y solidario, el diseño de un sistema de Naciones Unidas que haga posible la eficaz participación de todos los agentes involucrados en el proceso de la globalización. Hay que construir instancias y espacios de participación y escucha que no estén viciados por la sola finalidad de conseguir ventajas unos sobre otros, pues muchos de los problemas del sistema son globales (medio ambiente, seguridad internacional, gobernabilidad, crecimiento demográfico, deuda externa...) y exigen soluciones concertadas y globales.

Quizá sólo esta última aportación se salva un poco de entender la ayuda al desarrollo como "mal menor", como "parche" permisible mientras no atente a la esencia del sistema. La globalización, y esto nos parece innegable, no tiene a la verdad ni al hombre como centro, ni como sujeto. Las decisiones de política económica se toman en función de los beneficios que reportan a los "dirigentes" del sistema, esencialmente el G-7 y de ahí pasan a ser operativizadas por los organismos multilaterales. Lo mismo en las relaciones bilaterales. Los criterios de ayuda son la potencialidad de los retornos comerciales, la promoción de las exportaciones y penetraciones de empresas nacionales en mercados nuevos, especialmente los muy potenciales por su gran tamaño, y esa será la ayuda "eficaz". Quizá esto ayude a explicar el enorme fracaso que tienen los procesos de seguimiento e implementación práctica de las Conferencias mundiales que Naciones

Unidas ha ido convocando a lo largo de la década de los noventa sobre problemas globales perfectamente identificados: medio ambiente, derechos humanos, educación, igualdad de la mujer, desarrollo social, asentamientos humanos, etc.

En definitiva, y conscientes de la enorme simplificación que hacemos, la globalización es un resultado histórico más del egoísmo humano. Cada hombre, cada pueblo, prioriza su propio interés y bienestar sobre el de la colectividad o comunidad, sin tomarse radicalmente en serio las consecuencias de la noción de persona. Un ser que, además de individuo, forma parte intrínsecamente de una comunidad. Un ser social, cuya condición de pensante y moral, le permiten ser superior a cualquier otra realidad del universo, pero que actúa tendencialmente hacia el amor propio, y al sobreponer el individuo por encima de la comunidad, no descubre en el otro a un semejante sino a un competidor, y lo convierte en una amenaza para su bienestar.

El siguiente paso es reconocernos nosotros mismos, como individuos que actúan así, y analizar si nuestras comunidades-universidades, lo reflejan o no. Desde la conducta de los alumnos a la de profesores o personal de administración y servicios, ¿invitan sus conductas a pensar en una realidad social muy distinta a la que solemos criticar del orden internacional? ¿Dónde encontrar comunidades que puedan ser referencia de otra forma de actuar? Parece que el hombre, cuando está inmerso en instituciones complejas, no puede dejar de estimular por un lado, su interés propio (ya que otros activarían fatalmente el suyo), pero, por otro lado, permanece abierto a exigencias de solidaridad, no sólo en gestos individuales, sino en proyectos solidarios institucionalizados, fomentados mediante una suma de consensos colectivos. Quizá sean las ONGD o las Comunidades de Base latinoamericanas, uno de los mejores exponentes de este razonamiento.

Puede que un antídoto contra la tendencia a la desigualdad que genera el excesivo amor propio sea la de fomentar vivencias en las que el compartir (y no el competir) ha supuesto una gratificación muy superior a la prevista desde el esquema utilitarista de la maximización del beneficio propio. Y de nuevo aquí la universidad se muestra como un lugar muy capaz de ofrecer este tipo de experiencias. Desde grupos de discusión y de debate, hasta actividades de voluntariado. Desde fomentar el trabajo en equipo y las formas de evaluación menos competitivas posible, hasta el acento en la educación en valores que todas las asignaturas pueden

ofrecer. Es lo que queremos reflexionar en el tercer apartado.

3.La educación para el desarrollo humano en la universidad. Transversalidad y formación específica.

Las últimas reformas educativas en nuestro país han introducido la *transversalidad* como concepto para educar en determinados valores que –por su centralidad- merecen ser abordados por todas las materias curriculares, en vez de asignarlos a una específica. De esta manera, la tolerancia, la solidaridad, la paz o la libertad son valores que son ofrecidos de forma constante y mediante una educación continua.

También en la universidad se diseñan valores transversales. Para nuestro contexto de educación para el desarrollo el valor primordial es la solidaridad, aunque muy unido a la justicia. El problema de la transversalidad es que puede quedar en el ideario del centro, en el diseño curricular, en las palabras bellas del discurso, sin que aterrice en ninguna acción concreta y por tanto no se esté educando en dicho valor. Sin ninguna forma de evaluación, sin objetivación en una asignatura concreta, en un temario en actividades específicas, puede que la transversalidad atraviese la curricula de forma horizontal pero tan levemente, que no deje ninguna huella en el alumno.

El ideal de la transversalidad, sería que todos los profesores, imbuidos del valor solidario, lo transmitieran en sus conductas personales, en el trato diario con el alumno, pusieran ejemplos en sus materias que hicieran referencias a casos en los que el alumno puede percibir las consecuencias del subdesarrollo, sea la clase de estadística, de mecánica de fluidos o de historia contemporánea.

Pero esto no es real. Y mucho me temo que la transversalidad no termina por educar eficazmente. ¿Debe esto hacernos renunciar a ella? Creo que no, pero opino que la transversalidad debe ser cumplimentada con actividades y materias específicas, al menos hasta que consigamos un sistema de evaluación de la transversalidad que nos permita enjuiciarla positivamente desde el punto de vista de la captación y asunción de valores por parte del alumnado.

En el campo de las *actividades específicas*, ya se han desarrollado diseños de asignaturas de distinta índole (si bien preferentemente centradas en lo económico, como es lógico para el valor de la

solidaridad), que pueden ser implantadas como materias de libre elección, programas de doctorado, seminarios de investigación, etc. La reciente obra de Montes del Castillo (2000) es una buena muestra de la aplicación de una decisión rectoral para que la solidaridad y la cooperación al desarrollo se concreten de diversas formas en la universidad de Murcia. No creo que fuera difícil poder extender este ejemplo y que todas las universidades realizaran su propio camino para lograr el mismo objetivo.

La cuestión de la necesidad de complementariedad entre transversalidad y actividades específicas está directamente relacionada con *la teoría de los valores*. Es decir, si los valores son prevalentemente objetivos, están ahí, independientemente de su forma cultural concreta o de que haya sujetos que los valoren, estaríamos más apoyados en el lado de la transversalidad. Pero si los valores son preferentemente subjetivos, si sólo existen los valores en abstracto porque hay sucesión de valoraciones por parte de individuos que consideran a la cualidad valiosa, estaríamos más cerca de educar mediante actividades específicas que muestren múltiples casos de valoración positiva, atractiva, ante multitud de situaciones vitales.

La solidaridad debería ser educada y transmitida mediante ejercicios concretos en los que se ponga a prueba la valoración en un conjunto de casos. La pedagogía moral ha utilizado ambas formas y la fenomenología de la valoración y la decisión apoya con argumentos sólidos que las dos posturas –la valoración subjetiva y la objetiva– son complementarias.

Para la *concepción objetiva*, los valores son las cualidades del ser que son buenas, bellas y verdaderas en sí mismas, independientemente de que existan sujetos que las aprecien o las practiquen. Existen, entonces, fenómenos objetivamente valiosos. Una obra de arte puede ser calificada de bella, bajo cánones objetivos de belleza, independientemente de que a mí me guste o no, (¿incluso si a nadie le gusta?).

Aplicado a la solidaridad, nos lleva a afirmar que si la solidaridad es un valor universal, es bondadosa para el hombre con independencia de que existan hombres que la aprecien, entonces debe ser perseguida por sí misma, entendida como un fin-en-sí. Ser solidarios no pertenece al ámbito de la virtud personal por elección de la voluntad de un sujeto, sino que pertenece a la identidad humana el ser solidario, como lo es el ser social. Otra cosa será que la solidaridad no

sea “evidente” en las conductas humanas, pero lo que aquí mantenemos es que la solidaridad pertenece a la esencia del hombre, ya que es social, y que necesita de una comunidad para ser él mismo, para ser hombre, ya que es un ser-en-relación (*persona*, en su rico sentido de la antropología filosófica).

Por el lado de la *concepción subjetiva*, aprendemos a ser solidarios junto a hombres que nos muestran solidaridad, que viven solidariamente. Es imprescindible que la solidaridad pase a ser una vivencia personal. Al principio se muestran las razones para valorar la solidaridad, pero últimamente la solidaridad sólo vive en actos concretos solidarios. El discurso, sin la acción, queda en palabrería. La sola razón nunca transforma la conducta ni mejora la realidad. La universidad debe educar para unir razón, denuncia y acción transformadora.

Esta distinción permite ver cómo es necesario aunar en la universidad teoría y práctica, discurso académico, asignaturas concretas donde se razone en torno a la solidaridad, pero con experiencias concretas donde el alumno vea solidaridad, la pueda practicar, pueda verse interpelado por la desigualdad social y sus consecuencias. Las aulas de voluntariado, incluso las prácticas sociales obligatorias como tiene alguna universidad española², son elementos pedagógicos que es necesario contemplar. Los valores, como diría Scheler, son aprehendidos por una intuición emotiva, no (no únicamente, aunque también) por una aprehensión psicológica o racional. De esta manera, transversalidad y oferta específica se necesitan mutuamente. Razón y acción son componentes inseparables en el valor.

4.La Educación para el desarrollo en la Universidad San Pablo-CEU.

La Universidad San Pablo-CEU, perteneciente al grupo de obras educativas de la Fundación San Pablo, regida por la Asociación Católica de Propagandistas, tiene su antecedente en el Centro de Estudios Universitarios (CEU) creado 1933. En 1945, el CEU obtuvo el reconocimiento oficial como

² En el Centro Universitario Francisco de Vitoria, de Madrid, son obligatorias un mínimo de 150 horas de prácticas sociales a realizar a partir del tercer curso de carrera. Para ello el alumno puede elegir entre más de un centenar de acuerdos que tiene la universidad con distintos centros sociales, para acomodar sus horarios y áreas de acción que le resulten más atractivas.

centro adscrito a la Universidad de Madrid, y en 1969 se convirtió en Colegio Universitario. El 19 de abril, con la Ley 8/1993 las Cortes Generales reconocen a la Universidad San Pablo-CEU como Universidad privada.

De ideario fundamentado en el humanismo cristiano, la Universidad San Pablo-CEU cuenta con larga tradición en la impartición de docencia en diversas carreras, complementadas con algunas actividades de orden pastoral.

En la actualidad, no puede decirse que exista una amplia organización en forma de Instituto, Observatorio o de otra índole que agrupe y coordine las actividades relacionadas con la cooperación para el desarrollo. Más bien existe una pluralidad de iniciativas, de corto alcance, que están en proceso de crecimiento y consolidación.

Además de los contenidos específicos que puedan impartirse en las diversas Facultades sobre la problemática del desarrollo, hay dos actividades que queremos destacar en este momento, sin menoscabo de las demás.

Una es la del llamado “Grupo Universidad y Tercer Mundo”, que desde 1992 viene organizando diversas actividades de cooperación. Además de reuniones quincenales para la reflexión sobre temas relacionados con el Tercer Mundo, cada año organizan una “Jornada de Universidad y Tercer Mundo”, que suelen consistir en la unión de dos actividades: una conferencia académica sobre un tema de actualidad y la organización de un festival interno que sirve de recaudación de fondos para financiar un proyecto de desarrollo de alguna ONGD seleccionado previamente. Además, desde el curso 1997-98, también organizan unas “Jornadas de Cooperación Internacional” de tres días, para analizar con detenimiento algún tema relevante en el ámbito del desarrollo. Los temas de las IV Jornadas que se han celebrado hasta el momento han sido:

1997-1998	<i>Formación en Cooperación Internacional</i>
1998-1999	<i>ONGs a debate: otras vías de cooperación</i>
1999-2000	<i>Inmigración y desarrollo</i>
2000-2001	<i>Medios de comunicación y cooperación internacional</i>

En la actualidad el grupo estudia la posibilidad de convertirse en Asociación Universitaria y está organizado en torno a cinco comisiones: de Jornadas, de Relaciones, de Formación, de Apadrinamientos y Proyectos, de

Documentación. Cuenta con aproximadamente 30 miembros estables.

La otra actividad a destacar es el recién creado *Grupo de Investigación* relativo a “*La Universidad como Agente de Cooperación Internacional al Desarrollo y de Promoción de los Derechos Humanos*”. La característica más relevante del grupo es la interdisciplinariedad de sus miembros, casi todos ellos profesores de la Universidad San Pablo-CEU en ámbitos tan diversos como el derecho internacional público y privado, la teoría de los derechos humanos, ética y deontología profesional, derecho constitucional, historia del derecho, economía mundial, desarrollo sostenible y medio ambiente, etc. Esto le dota de una riqueza considerable y una gran potencialidad para producir pensamiento con rigor académico y pluralidad de perspectivas analíticas.

En su primer año de existencia, el grupo se ha reunido mensualmente para exponer los resultados de sus investigaciones y para desarrollar de forma más extensa un tema cada vez. También organizó unas Jornadas de tres días sobre el tema que le constituye y va a realizar una publicación anual con sus aportaciones más significativas.

Hasta aquí la descripción de estas dos actividades relevantes. Resta ahora afrontar numerosos retos y sueños de futuro en la Universidad San Pablo-CEU para que la educación para el desarrollo pueda desplegar todo su contenido formativo en la institución.

De forma muy sintética, algunos de *los retos* más inmediatos pueden ser los siguientes: en primer lugar, el mantenimiento y la consolidación de lo que ya existe. En segundo lugar, es necesaria una coordinación de esfuerzos y una complementariedad entre las aportaciones que realizan los profesores en sus distintas asignaturas (el tema de la transversalidad), las asignaturas de libre elección que oferta el Instituto de Humanidades “Ángel Ayala” que es el encargado de prestar este servicio en la Universidad, además de impartir la asignatura obligatoria para todas las carreras de Doctrina Social de la Iglesia (9 créditos), y el Departamento de Pastoral. En tercer lugar, es importante crear un ambiente cooperativo entre todas las personas inquietas por el tema del desarrollo y la dignidad de las personas, de forma que se logre sumar aportaciones, ideas e iniciativas y no se creen parcelas de poder o rivalidades internas por suspicacias o mala comunicación. En cuarto y último lugar, parece necesario consolidar algún tipo de oferta de voluntariado para los alumnos que deseen continuar o empezar

con estas actividades durante su etapa universitaria. Actualmente es el vicerectorado de alumnos quien está intentando ponerlo en marcha. La presencia sobre el “cuarto mundo” o la pobreza de nuestras ciudades y sociedades, lejos de ser un tema excluyente de la realidad del tercer Mundo, la complementa y enriquece la formación integral de los agentes, ya sean profesores, alumnos, cargos de responsabilidad. etc.

A medida que estos retos puedan irse afrontando, será el momento de plantearse la conveniencia de crear una “institución” (Instituto académico asociado u otra figura organizativa que se adapte mejor) que pueda agrupar esta realidad dispersa que hoy existe en la Universidad San Pablo-CEU. Es un “sueño” que hoy no supera la categoría de “embrión mental” en algunos de los miembros inquietos de esta comunidad universitaria. Ojalá que la celebración de este congreso nos dé pistas y luces para seguir avanzando.

Referencias:

HEGEL, G.W.F. (1986) *Fenomenología del espíritu*. Alhambra. Madrid.

HEIDEGGER, M. (1953) “La idea de Platón de la verdad”, *Cuadernos de Filosofía vol.7*, Buenos Aires.

----- **(1986)** *¿Qué es metafísica? Ser, verdad y fundamento: ensayos*. Siglo veinte. Buenos Aires.

MONTES DEL CASTILLO, A. (ed.) (2000) *Universidad y cooperación al desarrollo*. Universidad de Murcia. Murcia.

ORTEGA Y GASSET, J. (1965) “La verdad como coincidencia del hombre consigo mismo”, en *En torno a Galileo*. Espasa Calpe. Madrid. Lección VII.

POPPER, K. (1962) *La lógica de la investigación científica*. Tecnos. Madrid.

SANAHUJA, J.A. (2001) “Del interés nacional a la ciudadanía global: La ayuda al desarrollo y las transformaciones de la sociedad internacional”, en GÓMEZ GALÁN, M. y SANAHUJA, J.A. (coords.) *La cooperación al desarrollo en un mundo en cambio. Perspectivas sobre nuevos ámbitos de intervención*. CIDEAL. Madrid. pp.51-127.

SCHELER, M. (1948) *Ética: nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Revista de Occidente. Buenos Aires.

TOMÁS de AQUINO (1961) *Suma teológica*. Biblioteca de Autores Cristianos. Madrid.