

## Ciudadanía, universidad y Derechos Humanos

Juan BENITO MARTÍNEZ

*Universidad de Murcia*

Correspondencia:  
Juan Benito Martínez  
Universidad de Murcia

e-mail: [jbenito@um.es](mailto:jbenito@um.es)

Recibido: 20/01/2011  
Aceptado: 08/03/2011

### RESUMEN

Hablar de pedagogía de la sociedad civil a favor de los derechos humanos desde la Universidad supone evaluar sus auténticas posibilidades de educar en la ciudadanía democrática, de puertas adentro y de puertas afuera, mediante la transformación del propio currículum y el diseño de proyectos estratégicos en asociación directa con los agentes comunitarios. Es claro que el desarrollo pleno de las sociedades democráticas requiere, inexorablemente, ciudadanos con valores éticos, responsabilidad social y competencias cívicas, con la plena conciencia de los problemas culturales, ambientales y sociales que nos afectan. En este ambicioso reto, las universidades deben ser entes creadores de cultura, espacios para la participación y motor de innovación.

**PALABRAS CLAVE:** ciudadanía, Universidad, Derechos Humanos, educación.

## Citizenship, University, Human Rights and Education

### ABSTRACT

Speaking of pedagogy of civil society in favour of human rights from the University, it means to assess their real potential for education in democratic citizenship inside and outside the institution through transforming the curriculum itself and the design of strategic projects into the direct partnership with community stakeholders. It is clear that the full development of democratic societies requires, without any doubt, citizens with ethical values, social responsibility and civic competences, with full awareness of cultural, environmental and social problems of the current society. In this ambitious goal, universities should be creators of culture, spaces for participation and innovation engines.

**KEY WORDS:** citizenship, University, Human Rights, education.

## 1. INTRODUCCIÓN

El creciente interés entre teóricos y prácticos de la educación por la justicia social en la práctica educativa ha llevado a prestar cada vez más atención a cuestiones tan importantes como la Educación en Derechos Humanos y para la ciudadanía. Hemos de comprender, interpretar y construir una educación diferente, una universidad también diferente. Para ello hay que buscar nuevos referentes que nos permitan una nueva organización universitaria y una nueva metodología de trabajo en la educación. Sin esos y otros referentes es imposible apuntalar alternativas y es fácil, ante el desánimo, volver a referentes conocidos. Las nuevas ciudadanía: democrática, social, paritaria, intercultural y ambiental (Imbernón, 2002) pueden ser ese importante referente que necesitamos para ir construyendo una nueva educación. Es necesario volver a plantearse la ciudadanía, entre otras razones, por los efectos regresivos que ha tenido su reescritura fundamentalmente restringiendo los derechos sociales.

Precisamente la “Agenda de Guadalajara”: *“Por un Espacio Iberoamericano del Conocimiento Socialmente Responsable”*. Guadalajara (México), 1 de junio de 2010, recoge como primer eje: “1º.-‘La universidad comprometida’: la dimensión social de la universidad”.

Y desde la dimensión social de la educación, los participantes en el Encuentro:

“1. 1. Declaran su decidido compromiso con la cohesión y la inclusión social, la diversidad biológica y cultural, las culturas indígenas, la promoción del desarrollo económico y social, el progreso y el bienestar y en la resolución de los graves problemas de desigualdad, inequidad, pobreza, género y sostenibilidad de la sociedad actual en el ámbito iberoamericano. Por lo que proponen el desarrollo de programas y acciones encaminadas a su logro y manifiestan su intención de fomentar esos valores en sus programas formativos y de investigación.

3. Y transmitir la existencia de un espíritu de Guadalajara que ha permitido coincidir en inquietudes y proyectos, estimular la cooperación en iniciativas y objetivos de futuro, proponerse tareas compartidas y sentirse conjuntamente universitarios, lo que significa comprometerse con tareas como las propuestas para construir la Universidad generadora de oportunidades para la integración y la transformación social y espacio de liderazgo cultural, de difusión y creación de ideas, de revulsivo intelectual, de pensamiento crítico y de generación y transmisión del bien máspreciado de nuestros tiempos, el conocimiento.”

Un reciente informe, cuyo antecedente fue “Educación en derechos humanos: ‘asignatura suspensa’” (Amnistía Internacional, 2003), ha centrado su atención en la universidad española. Su contundente título, “Las universidades españolas, a la cola de Europa en formación obligatoria en derechos humanos” (Amnistía Internacional, 2008), revela la posición que ocupa la formación en derechos humanos en la educación superior de nuestro país. Pero todavía estamos a tiempo de cambiar. Lo cierto es que la formación en derechos humanos forma parte de la misión de la universidad, como también la educación constitucional, para la paz y la ciudadanía plural (García y Benito, 2010). Así lo refleja también la “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI” (UNESCO, 1998), que de alguna manera encuentra su eco en los estatutos de las universidades; de ahí que la tercera sea el proceso de implantación del EEES, vivido desde cargo académico y representación sindical.

Precisamente se acaba de presentar el “Plan de Acción 2010-2011”, que se basa en 12 objetivos que han logrado en los últimos meses un respaldo mayoritario como prioridades para la década 2010-2020 por parte de la comunidad educativa. (MEC, 2010), que incluye el “Objetivo 10. Convivencia y educación en valores: Implicación de la familia, del profesorado y de la sociedad”, que pretende:

“Impulsar las medidas que favorecen la convivencia escolar y la educación en valores y promover una mayor implicación de las familias y los medios de comunicación, en el trabajo conjunto con el profesorado, para fomentar que el alumnado asuma responsablemente sus derechos y deberes, practique la solidaridad y el respeto a los demás, y se ejercite en el diálogo afianzando los valores comunes de una sociedad participativa y democrática.”

Ello se ve reforzado por la implantación de la materia “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”, lo que conlleva la necesidad de contar con personal docente que posea una formación adecuada para la impartición de esta asignatura. Entendiendo así que la educación, incluida la universitaria, no es una simple adquisición de conocimientos, ni su único objetivo es la empleabilidad, por ello habrá que impulsar y promover una educación integral que favorezca la educación de los estudiantes como

personas y ciudadanos activos que deben tener los criterios necesarios para enfrentarse a un mundo abierto y en continuo proceso de cambio, desde el “Diálogo intercultural y ciudadanía” (Benito, 2009), en la línea del “Informe mundial de la UNESCO: Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural” (UNESCO, 2009) y del “Informe sobre Desarrollo Humano 2009. Superando barreras: movilidad y desarrollo humano” (PNUD, 2009). Y es que, como dice A. Gabilondo (2006: 19), “yo quiero pensar que la cooperación es una forma de ser universitario y no una actividad que se hace como universitario”.

Para Morin (2007: 110) la universidad es conservadora, regeneradora, generadora, “de ahí la doble función paradójica de la universidad: adaptarse a la modernidad científica e integrarla, responder a las necesidades fundamentales de formación, dotar a los maestros para las nuevas profesiones, pero también y sobre todo proporcionar una enseñanza metaprofesional, metatécnica, es decir, una cultura”. Por eso cabe insistir en que existe una falta de adecuación cada vez más grande, profunda y grave entre nuestros saberes discordes, troceados, encasillados en disciplinas, y por otra parte unas realidades o problemas cada vez más multidisciplinares, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios. “Una inteligencia incapaz de considerar el contexto y el complejo planetario nos hace ciegos, inconscientes e irresponsables” (Morin, 2007: 15), ya que cada uno tiende a no ser responsable más que de sus tareas, así como al debilitamiento de la solidaridad, porque nadie percibe ya su lazo orgánico con su ciudad y sus conciudadanos. Y así podemos remitirnos a Bauman (1997: 134-135) cuando afirma que:

“el uso de la violencia es más eficiente y rentable cuando los medios se someten únicamente a criterios instrumentales y racionales y se disocian de la valoración moral de los fines. (...) esa disociación es una operación que todas las burocracias saben hacer. Incluso se puede decir que proporciona la esencia de la estructura y del proceso burocrático y, con ella, el secreto del tremendo crecimiento del potencial de coordinación y de movilización y de la racionalidad y la eficiencia de la actuación que ha alcanzado la civilización moderna gracias al desarrollo de la administración burocrática. La disociación es, en gran medida, el resultado de dos procesos paralelos, fundamentales ambos para el modelo de actuación burocrático. El primero de ellos es la división del trabajo metódica y funcional (que complementa, aunque con diferentes consecuencias, a la graduación lineal del poder y la de subordinación). El segundo es la sustitución de la responsabilidad moral por la responsabilidad técnica”.

Se ha tratado de argumentar la necesidad de que la política de desarrollo y a favor de los derechos humanos se abra al conjunto de los actores sociales, incluido la universidad; al tiempo que se señala la responsabilidad que todos los actores tienen para implicarse, desde las capacidades y condiciones específicas de cada cual. En el caso de la universidad, por la función específica que la sociedad le encomienda, debe y tiene una especial responsabilidad en esta tarea.

## **2. LA RESPONSABILIDAD DE LA UNIVERSIDAD**

### **2.1. La responsabilidad de la universidad**

Las universidades son conscientes de que su función no se puede realizar con calidad al margen de la responsabilidad social que se le exige y ello pasa también por poder integrar aprendizaje académico y contribución a la mejora de la sociedad en los contextos docentes habituales de cada titulación o, como acabamos de publicar, debemos atender a la “Responsabilidad social en los currículos de Educación Superior: Un desafío para el EEES” (Benito, 2011).

Para aproximarnos a la responsabilidad de la universidad respecto a los derechos humanos recordaremos la “Declaración final de la Conferencia mundial sobre educación superior-2009”, realizada en París en julio, y que tenía por lema “La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo” (UNESCO, 2009a), cuyo preámbulo recoge:

“La educación superior es un bien público y un imperativo estratégico para todos los niveles de educación. Las bases para la investigación, innovación y creatividad debe ser una materia de responsabilidad y de apoyo económico por los gobiernos como está enfatizado en la Declaración Mundial sobre los Derechos Humanos. La educación superior deberá ser accesible igualmente a todos con base en los méritos, artículo 26 parágrafo 1.” Y: “La década pasada proporciona evidencias de que la educación superior y la investigación contribuyen a la erradicación de la pobreza, el sostenimiento del desarrollo y el progreso hacia el logro de objetivos de desarrollo internacionalmente

acordados incluyendo los objetivos del milenio y la educación para todos. La agenda de la educación global debería reflejar estas realidades.”

Por ello se incorpora a continuación el epígrafe “Responsabilidad social de la educación superior”, del que entresacamos lo siguiente:

“3. Las instituciones de educación superior a través de sus funciones principales que son: la investigación, la enseñanza y el servicio a la comunidad llevados adelante en el contexto de la autonomía institucional, la libertad académica debería aumentar su foco interdisciplinario y promover pensamiento crítico y activar ciudadanía que contribuya al desarrollo y al avance de la sostenibilidad del desarrollo, la paz, el bienestar, el desarrollo y la realización de los derechos humanos incluyendo la equidad y género.

4. La educación superior debería no solamente dar sólidas habilidades para el presente y el futuro del mundo sino contribuir a la educación de ciudadanos comprometidos con la construcción de la paz y la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia.

5. Hay una necesidad por mayor información, apertura y transparencia relacionado con las diferentes misiones y el comportamiento de las instituciones individuales.

6. La autonomía es un requisito necesario para cumplir la misión institucional a través de la calidad, la relevancia, la eficiencia y la transparencia y la responsabilidad social.”

Por su parte, la citada “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior”, de la Conferencia mundial sobre la educación superior (UNESCO, 1998), proclama:

“Convencidos de que la educación es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz, por lo que deberá ser accesible para todos a lo largo de toda la vida, y de que se necesitan medidas para asegurar la coordinación y cooperación entre los diversos sectores y dentro de cada uno de ellos y, en particular, entre la educación general, técnica y profesional secundaria y postsecundaria, así como entre universidades, escuelas universitarias e instituciones técnicas,

Conscientes de que, en el umbral de un nuevo milenio, la educación superior debe hacer prevalecer los valores e ideales de una cultura de paz, y que se ha de movilizar a la comunidad internacional con ese fin,

Subrayando que los sistemas de educación superior deberían: aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad; preservar y ejercer el rigor y la originalidad científicos con espíritu imparcial por ser un requisito previo decisivo para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad; y colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene,

Proclamamos lo siguiente: Misiones y funciones de la educación superior.

Artículo 1. La misión de educar, formar y realizar investigaciones

Reafirmamos la necesidad de preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones y valores fundamentales de la educación superior, en particular la misión de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad, a saber:

a) formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, (...);

b) constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, (...) con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible la democracia y la paz;

c) promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, (...);

d) contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural;

e) contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas;

f) contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente.

Artículo 2. Función ética, autonomía, responsabilidad y prospectiva

d) utilizar su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad, tal y como han quedado consagrados en la Constitución de la UNESCO;

f) aportar su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial.

Artículo 9. Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad

b) Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales.

c) (...) Esta reestructuración de los planes de estudio debería tomar en consideración las cuestiones relacionadas con las diferencias entre hombres y mujeres, así como el contexto cultural, histórico y económico, propio de cada país. La enseñanza de las normas relativas a los derechos humanos y la educación sobre las necesidades de las comunidades del mundo entero deberían quedar reflejadas en los planes de estudio de todas las disciplinas, especialmente las que preparan para las actividades empresariales.

Artículo 13. Reforzar la gestión y el financiamiento de la educación superior

a) (...) Los establecimientos de enseñanza superior deberían adoptar prácticas de gestión con una perspectiva de futuro que responda a las necesidades de sus entornos.

El objetivo último de la gestión debería ser el cumplimiento óptimo de la misión institucional asegurando una enseñanza, formación e investigación de gran calidad, y prestando servicios a la comunidad. Este objetivo requiere una dirección que combine la visión social, incluida la comprensión de los problemas mundiales, con competencias de gestión eficaces. La función de dirección en la enseñanza superior constituye, por tanto, una responsabilidad social de primer orden y puede reforzarse de manera significativa a través del diálogo con todos los que participan en ella, y en particular con los profesores y los estudiantes.”

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su resolución 217<sup>a</sup>, artículo 26 apartado 1 y 2 de la carta, subrayaba:

“(…) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.”

Pocos años después la Ley orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de reforma universitaria (LRU) expresa, en su artículo 1.2., dos cuestiones fundamentales: en primer lugar, el hecho de que la universidad está al servicio de la sociedad y, en segundo lugar, mediante qué funciones cumple con este papel:

“Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad:

- a. La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
- b. La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística.
- c. El apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico, tanto nacional como de las Comunidades Autónomas.
- d. La extensión de la cultura universitaria.”

Claro es que cuando se redactan estos textos todavía no habíamos asistido a la sustitución del discurso social que sirvió para el desarrollo de las políticas públicas que configuran el Estado del Bienestar por el discurso neoliberal, anclado sobre un ataque feroz a la idea básica del principio de igualdad. Este viraje hacia el mercado y hacia la

primacía de lo individual sobre lo social va a ser de suma importancia para la conceptualización de la institución universitaria y, consecuentemente, de su vinculación con la sociedad. Dos teorías económicas vendrían a sostener ideológicamente las “nuevas demandas sociales” hacia la universidad: la “teoría del capital humano” y la noción de “sociedad del conocimiento”. En este contexto las funciones de la universidad española se redefinen en la Ley orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades (LOU), incorporando expresamente su actividad al servicio del desarrollo económico y la formación a lo largo de toda la vida del siguiente modo:

“Artículo 1. Funciones de la Universidad.

1. La Universidad realiza el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio.

2. Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad:

a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.

b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.

c) La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida y del desarrollo económico.

d) La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.”

La Ley orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU), es más explícita en cuanto a este viraje en las funciones de la universidad, modificando el artículo 41 con la siguiente redacción:

Cuarenta y dos. Se añaden los apartados 3 y 4 al artículo 41, con la siguiente redacción:

«3. La transferencia del conocimiento es una función de las universidades. Estas determinarán y establecerán los medios e instrumentos necesarios para facilitar la prestación de este servicio social por parte del personal docente e investigador.

El ejercicio de dicha actividad dará derecho a la evaluación de sus resultados y al reconocimiento de los méritos alcanzados, como criterio relevante para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional.

Las universidades fomentarán la cooperación con el sector productivo, de acuerdo con lo establecido en el artículo 83. A tal efecto, promoverán la movilidad del personal docente e investigador, así como el desarrollo conjunto de programas y proyectos de investigación y desarrollo tecnológico, la creación de centros o estructuras mixtas y la pertenencia y participación activa en redes de conocimiento y plataformas tecnológicas.”

Cabe añadir que la relación entre educación y ciudadanía no es algo nuevo, pues la educación fue un requisito imprescindible para ejecución de la ciudadanía; pero en la actualidad, procesos como la diferenciación y la exclusión social que afectan a parte de la sociedad hacen más costosa la construcción de una ciudadanía plena que necesita de prácticas socioeducativas que garanticen a las personas una serie de derechos como la inclusión social. Dicho de otro modo, las dimensiones de la ciudadanía son tres: la posesión de derechos, la pertenencia a una comunidad política y la participación en la vida pública (Benito, 2006). En este sentido, podemos aludir también a las tareas que la universidad puede desplegar en el ámbito de la cooperación para el desarrollo (Alonso, 2006: 33-34):

a) Formación e investigación en los ámbitos del desarrollo y la cooperación para el desarrollo.

b) Realización de estudios y asistencia técnica en los ámbitos propios del desarrollo y la cooperación.

c) Cooperación interuniversitaria.

d) Sensibilización en materia de desarrollo.

e) Financiación de acciones de desarrollo o de acción humanitaria.

El curso académico 2010-2011 supone el inicio del fin de las tradicionales titulaciones universitarias; por primera vez nuestra universidad no ofertará plazas de nuevo ingreso para las titulaciones de diplomatura o licenciatura. Los estudios de Grado, cuyas primeras experiencias datan del curso 2008-2009, se extenderán por todas las universidades. Se culmina así la primera etapa de una transformación de transcendentales

repercusiones, pues se cuestionan los actuales roles y funciones de la universidad, de su profesorado y de la finalidad y el sentido de los estudios que ofrece.

Los estudios de Grado deberían servir para fomentar el aprendizaje autónomo de los estudiantes, para desarrollar la función tutorial y la evaluación formativa, para sentar las bases del aprendizaje permanente y ofrecer la posibilidad de trabajar en grupos más reducidos que den pie a una enseñanza más personalizada. Consecuentemente, debería aparecer un cambio metodológico que permita el paso del aprendizaje rutinario al estratégico, de la enseñanza transmisiva al aprendizaje innovador, de una formación meramente disciplinar a otra centrada en lo académico, en lo profesional y en lo vital y la puesta en práctica de una metodología capaz de establecer una conexión entre la teoría y la práctica.

Sin embargo no puede desconocerse el contexto en que se desarrollan los nuevos estudios de Grado. La hegemonía del pensamiento neoliberal establece como natural que la universidad esté sometida a los intereses de la economía y del mercado y sirva para fomentar la competitividad. La excelencia de la que se habla con mayor frecuencia es una excelencia económica o tecnológica, no didáctica ni humana. Por otra parte, la crisis económica ha venido a reafirmar el principio omnipresente del “coste cero” o incluso del “menos algo” para poner en marcha una reforma de las titulaciones que implica también mayores y mejores recursos.

En este escenario, parece conveniente detener la mirada en el proceso de implantación de los nuevos estudios de Grado y recoger el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje en estas titulaciones, el sentido y la finalidad de las mismas, las distintas estructuras organizativas y de coordinación que se hayan adoptado, la contribución a la utilidad social de los nuevos estudios, las innovaciones metodológicas que se hayan puesto en marcha, el grado de participación y de valoración de estos estudios por la comunidad universitaria, etc. (Avance del monográfico “La mercantilización de la educación”, de la REIFOP).

## 2.2. ¿Es el EEES una oportunidad estratégica?

Sobre la EEES, son muchos los autores que han formulado preguntas o afirmaciones en un sentido parecido, es decir, entendido como un contexto, un estímulo, una oportunidad, una ocasión: “El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad” (Goñi Zabala, 2005); “Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la Educación Superior” (Rué, 2007); “El espacio europeo de educación superior. ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la Universidad?” (Escudero Muñoz, 2006). Precisamente este último autor defiende la calidad como un compromiso ético con la provisión del servicio público de la educación que garantice los derechos de la ciudadanía, afirmando:

“Han de ser, por consiguiente, los discursos y los valores que giran en torno a los derechos de ciudadanía y la construcción de una sociedad justa, los que marquen las pautas del tipo de calidad que hay que perseguir y los contenidos que deben nutrirlos. Debieran acotar el territorio de las discusiones necesarias, y no el lenguaje y los tópicos de las relaciones comerciales, la productividad de rostro inhumano, el sálvese quien pueda y la competitividad como valor fundamental que determine lo que vale y lo que es declarado como inservible.” (39).

En primer lugar, es necesario hacer un análisis crítico de lo que supone el proceso de Convergencia europea y de las implicaciones éticas que conllevan sus posibles contradicciones y dilemas: por un lado, exige un nuevo enfoque pedagógico (curricular y metodológico) más participativo y colaborativo; pero por otro lado, se enfrenta a una estructura y cultura académicas que siguen siendo muy jerárquicas, competitivas e individualistas. Así pues, el compromiso ético, que se enfatiza y requiere desde estancias europeas, atañe en primer lugar a los órganos rectores y organizativos de la universidad, como institución al servicio de la sociedad, y supone debatir y clarificar el modelo educativo que orientará y definirá unos determinados valores morales y profesionales en su proyecto formativo. Esto supone “un cambio en la cultura docente universitaria hacia los objetivos fundamentales de la Universidad europea del s. XXI: educar, formar e investigar, formación integral del estudiantado, formación de profesionales competentes, formación de ciudadanos cultos y responsables” (García *et al.*, 2009: 217).

Los argumentos que se esgrimen a favor de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y otras políticas similares en otras zonas geográficas, sólo pueden explicarse, “más allá de su retórica más o menos circunstancial, si acudimos a las categorías básicas que articulan el discurso educativo neoliberal.” (Cascante, 2009: 134). El neoliberalismo se ha convertido en el “telón de fondo” de los ajustes de la política

educativa a nivel mundial, que no se limitan ya al recorte en la asignación de recursos o a su privatización, sino que afectan básicamente a los núcleos centrales del ideario educativo y a las políticas pedagógicas. Con el argumento de que la educación debe atender a las demandas sociales, se hace una interpretación claramente reduccionista de qué sea la sociedad, poniendo a la escuela y a la universidad al exclusivo servicio de las empresas y se centra la formación en preparar el tipo de profesionales solicitados por éstas. Las inversiones en la educación y los currículos deben ser pensados de acuerdo con las exigencias del mercado y como preparación al mercado de trabajo. El papel público de la educación como campo de entrenamiento para la democracia y para la ciudadanía democrática se ha pasado a considerar como un despilfarro del gasto público, siendo reemplazado por el punto de vista que la empresa privada tiene de la función de la enseñanza. La persona trabajadora “flexible” y “polivalente” constituye así la referencia del nuevo ideal pedagógico, insistiéndose en formar al alumnado para que las empresas dispongan de una mano de obra adaptable y flexible en un entorno económico cada vez más imprevisible.

Así, hay quienes analizan la actual transformación de la universidad europea, también llamada Proceso de Bolonia, en el marco de interpretación aportado por la teoría del capitalismo cognitivo, por entender que esa teoría proporciona las claves de una transformación que la convierte en un dispositivo esencial para la formación de los “trabajadores del conocimiento”, agentes centrales de la creación de riqueza-valor en la actual fase (emergente) del capitalismo.

El “Programa completa tu formación” (Universidad de Valladolid, 2010) acepta el reto del cambio de metodología o paso de la enseñanza al aprendizaje, pero no para quedarse en los fines que Bolonia propone, sino para conseguir otros objetivos, que necesariamente deben partir de otro enfoque ideológico. “No se trata, pues, de usar métodos innovadores para ser más eficaz en poner a la universidad al servicio de las empresas y del mercado, sino en utilizar la innovación pedagógica al servicio de un proyecto universitario ético, social y humano. Al servicio de la transformación de la sociedad, del cambio de un orden social que ya ha demostrado ser injusto hacia otro orden social que elimine la pobreza, el hambre y la desigualdad irritante.”

En esta nueva sociedad del conocimiento, las empresas deben replantearse su función y su misión, deben cambiar su visión y comenzar a hacer real su responsabilidad social. “El deterioro del medio ambiente causado, entre otras cosas por la actividad empresarial (...), el liberalismo a ultranza y la pérdida del sentido del bien común, exigen un cambio de valores.” (Lanchares, 2006: 156). El historiador Mahon ha establecido dos periodos en el desarrollo del concepto de responsabilidad social corporativa (RSE). El primero desde finales del s. XIX corresponde a la reflexión sobre el papel de la ética y los criterios morales en la gestión. El segundo, a partir de la segunda mitad de la década de los sesenta, gira en torno al papel y las responsabilidades sociales de las empresas, generando un intenso debate académico, político y cultural. Amartya Sen reivindica el reconocimiento de la pluralidad de motivaciones de los individuos y los valores éticos en la actividad económica frente a las visiones mecánicas que reducen a los seres humanos un puro sujeto de mercado movido exclusivamente por la persecución del máximo beneficio económico. Por tanto, las actividades empresariales crean riqueza, el problema es cómo distribuirla para que llegue también a los más desfavorecidos.

En la sociedad del conocimiento, la universidad está llamada a desempeñar un papel clave: aportar valor mediante la creación y difusión del conocimiento. Y posiblemente universidad y empresa se enfrentan a un entorno y retos comunes (Lanchares, 2006: 167-169): son organizaciones de personas, estructuradas según unos principios que Drucker denomina reglas constitucionales, que las conducen a la mejor combinación entre eficacia y eficiencia; comparten responsabilidad social; requieren para su adecuado funcionamiento una óptima dirección y gestión; están inmersas en un proceso de internacionalización; gestionan conocimiento: lo generan y lo difunden; se enfrentan a cambios en el entorno y han de ser flexibles para adaptarse; desempeñan su función en un entorno competitivo; fomentan valores; comparten el objetivo de desarrollo humano; actúan como agentes del desarrollo; existe una cierta apatía o desinterés por la actividad mutua; el diálogo no siempre es fácil: las funciones parecen divergentes; la diversidad de funciones origina diversidad de fines, que se interpretan como imposibles de conciliar; los “tempos” son diferentes.

Por otra parte, es necesario reconocer que no es fácil “apropiarse” de la *narrativa* del EEES. Señalaré los dos polos entre los que las tendencias parecen situarse. El primero es el debate ideológico entre una representación neo-liberal de la globalización, lo que llevaría a acentuar los valores de mercado y la formación universitaria en la línea de la ya vieja teoría del capital humano. El segundo incidiría en el papel del espacio público y de los modelos de formación orientados al desarrollo cualitativo y humano de los estudiantes, en la línea de la “sociedad en red”. Ahora bien, entre ambos polos, se sitúa también la



realidad. Lo que parece desprenderse de estas tendencias es que van a colocar a las Instituciones de Educación Superior, y a sus resultados, ante un doble criterio evaluador: el de su eficacia y el de su eficiencia, en relación con los nuevos objetivos y expectativas sociales. Es decir, socialmente no sólo se va a esperar que cumplan con el objetivo de formar a un grupo significativo de los alumnos que tradicionalmente acoge, sino que, además, un importante contingente del “nuevo” alumnado se sienta atendido con unos niveles relativos de satisfacción, tanto propia como por parte de los futuros empleadores, y dentro de los tiempos previstos para otorgarles la titulación.

¿Cambiar? Ahí van a jugar, también, un importante papel dos representaciones del cambio, aunque se puedan dar muchas opciones mixtas. La primera sostendría que el cambio puede gestionarse desde una representación simplificada del mundo de la producción, desde una racionalidad técnica (Schön, 1992) el cambio como “reestructuración” ordenada, orientado de “arriba abajo”, con objetivos comprobables y en plazos preestablecidos, etc. Otra posición, por el contrario, argumentaría que los cambios apuntados se remiten a modificaciones profundas, de naturaleza cultural, por lo que deben ser gestionados “políticamente”, es decir, a partir de prioridades, contando con los agentes involucrados, con transparencia, distribuyendo y asumiendo responsabilidades. Considera que los objetivos son complejos y no tan fácilmente mensurables y sus logros no tan fáciles de encajar en tiempos prefijados. Pero también asume la necesidad de desarrollar propuestas a partir de la propia realidad, a partir de una gestión mediante la recogida de evidencias, entendiendo que la parte más importante de estos cambios depende de manera significativa de los propios actores. La calidad y la autonomía universitarias se conjugan en la experiencia cotidiana, en el modo como son gestionadas y en cada espacio de trabajo.

La propuesta del EEES requiere un importante cambio cultural en la organización, en los currículos y en el enfoque de la docencia universitaria. En segundo lugar, difícilmente lograremos desarrollar aquella a fondo si no es con parámetros de naturaleza deliberativa y participativa; pero tampoco se alcanzará sin articularse los agentes en redes y, finalmente, sin la justificación racional y pública de los acuerdos y realizaciones. Ahora bien, este cambio en el enfoque de la formación superior no puede hacerse sin una mayor inversión en recursos.

En este escenario, las universidades no pueden jugar el papel de instituciones “pasivas”, es decir, el de instituciones que van adaptando progresivamente su misión cultural y de investigación encomendadas, sino que deben intervenir como instituciones proactivas, es decir, que realizan aportaciones muy relevantes en el campo de la generación del conocimiento y en el económico, en el desarrollo de su actividad formadora e investigadora, situándose a la altura de los nuevos retos. Dicho cambio cultural encontrará una de sus máximas expresiones en la relación de enseñanza y aprendizaje (Rué, 2007). La mejor defensa de la formación universitaria pública pasará por impulsar, organizar, desarrollar y sostener procesos de cambios en las diversas instituciones.

### 2.3. Organización y gestión universitaria

Por todo ello, y una vez que nos aproximamos a la plataforma institucional en la que se mueven las instituciones de educación superior (IES), podemos conjeturar algunos efectos de una diferenciación y diversificación (Fernández Rodríguez, 2009): el panorama de los sistemas nacionales y de las IES se ha vuelto variopinto; ya no podemos pensar en la existencia de una sola idea de la universidad, más bien al contrario; la dimensión público-privada se torna cada vez más ambigua; las IES se caracterizarían por gestionar conocimiento avanzado diferenciado en función de las funciones docentes desarrolladas; hay una tendencia por introducir nuevas modalidades para la asignación de los recursos públicos; sobre las formas de aseguramiento de la calidad, se observa un espacio sometido a múltiples tensiones, fruto de las difíciles relaciones entre tres culturas: la vinculada a las prioridades estatales, la sometida a fuerzas del mercado y la desarrollada por la comunidad académica.

Lo que se exige a las universidades es que diversifiquen y amplíen sus fuentes de financiación y, para ello, adquieran un perfil que las haga atractivas para esas fuentes y, por tanto, más competitivas. En segundo lugar, se les pide que adopten una estructura organizativa según un modelo empresarial. Los procesos democráticos de decisión y los órganos que los protagonizan aparecen bajo esta perspectiva como lentos e ineficientes, debiendo dejar sitio a cuerpos de dirección tecnocráticos, que permitiesen a las universidades contar “con un proceso eficaz de adopción de decisiones, una capacidad de gestión administrativa y financiera sólida y la posibilidad de vincular la gratificación con los resultados” (Comisión de las Comunidades europeas, 2003: 19). Y se recomienda una

orientación más enérgica hacia el aprovechamiento mercantil y un mayor influjo económico a través de los *public private partnerships*, que permita al conocimiento elaborado en ellas fluir de manera más directa y rápida en la economía. Para esta finalidad el papel decisivo lo juegan las llamadas universidades de elite o centros de excelencia. No hace falta mucha imaginación para representarse el destino de la investigación y la enseñanza críticas no rentables directamente por el mercado. El proceso de Bolonia y la estrategia de Lisboa van pues de la mano. El primero ha de crear las condiciones estructurales para un mercado europeo de la ciencia y la educación y allanar el camino para una reestructuración neoliberal del ámbito europeo universitario. Para el objetivo de la “empleabilidad” resulta apropiado el cambio que va a sufrir el primer ciclo de la enseñanza superior. Pero si se quiere evitar esto y dar “una buena cualificación profesional para el mercado de trabajo, las universidades actuales deberían convertirse en escuelas técnicas superiores, lo que plantea la incógnita del destino de las ciencias humanas y sociales” (Zamora, 2009: 41).

Los valores utilitaristas prevalecen sobre una concepción humanista de la universidad, y orientan su actividad hacia la formación profesional de los estudiantes, en detrimento de una formación más holística, más integral y orientada a la transformación de las sociedades. Podemos hablar, por tanto, de una tendencia hacia la internacionalización y uniformización del currículo basada en los valores del libre mercado. En relación con lo anterior, otra característica de la educación universitaria en el contexto actual es la dependencia y desigualdad estructural de gran parte de las instituciones académicas del mundo en relación con el conocimiento científico

En el ámbito de la educación se puede llegar a afirmar que educación y exclusión conforman prácticamente un par antagónico (Benito, 2008), como lo es ciudadanía y exclusión (Benito, 2005), en cuyo análisis el centro de atención priorizada ha de ser colocado en el papel de la educación y en sus potencialidades para el vencimiento de la exclusión (Benito, 2010). Estas potencialidades están vinculadas sobre todo con el papel de la educación en la participación social, la integración laboral, la autoestima y realización personal. El aporte de la educación resulta imprescindible en la orientación de las estrategias dirigidas a reducir y eliminar la exclusión.

Es cierto que la identidad de las instituciones universitarias y de la comunidad académica se encuentra en un estado de transición. A nosotros, los que formamos parte de la universidad, es a quienes nos toca comenzar a pensar la calidad de las instituciones de educación superior vinculándola a la preparación de una ciudadanía capaz de desempeñar un trabajo político, profesional, cultural y científico solidario con el “otro”. La universidad orientada al desarrollo humano y al cumplimiento de los derechos humanos no puede apuntar únicamente a la formación del ser humano como agente económico. Por ello, dicho en palabras de Boni (2006: 101), “La universidad transformadora orientada al desarrollo” no tiene que ser reproductora sino transformadora, respondiendo a algunas de las características: en primer lugar, la educación superior ha de considerarse como un bien público; en segundo lugar, la universidad orientada al desarrollo humano tiene que llegar al mayor número de personas posible; en tercer lugar, la universidad transformadora tiene que ser autónoma de los poderes públicos, de los intereses económicos, mediáticos, religiosos y culturales, de todos aquellos poderes que, como sugiere Derrida (2002), limitan la democracia por venir; en cuarto lugar, la universidad debe tener una orientación a largo plazo basada en la pertinencia, entendida ésta desde la perspectiva de las necesidades de la sociedad.

#### 2.4. ¿Qué universidad queremos?

En las próximas líneas se señalan algunos aspectos para construir una universidad que esté cada vez más implicada en los problemas de la mayoría de nuestra sociedad y más cerca aún de aquellos sectores de la población que sufren situaciones de injusticia y desigualdad. Si el papel de las universidades está siendo reinventado, debemos pensar nuevos modelos que no pasen única y exclusivamente por reproducir los valores de la cultura empresarial y la mercadotecnia. Algunos de estos principios pueden ser, en clave de desarrollar una universidad democrática y solidaria, los propuestos por Santos (2005: 39-76) en su libro “La universidad en el siglo XXI”, que es a su vez utilizado por Cascante Fernández (2009: 157-159) y Fernández Rodríguez (2009), entre otros. Frente a la globalización hegemónica neoliberal la alternativa es contraponer una globalización antihegemónica. La reforma tiene que responder positivamente a las demandas sociales para la democratización radical de la universidad, poniendo fin a una historia de exclusión del conjunto de los ciudadanos en cuanto a la participación en ella, en cuanto a sus problemas, e incluso en cuanto a sus saberes. De esta posición general se desprenden los siguientes principios ordenadores que tratan de orientar la transformación de la universidad:

1. Enfrentar lo nuevo con lo nuevo. La resistencia ante las políticas de mercado tiene que incluir la promoción de alternativas de investigación, de formación, de extensión que supongan una aportación específica de la universidad a la definición y solución colectivas de los problemas sociales, nacionales y globales. Es necesario analizar la crisis que está viviendo al margen de las falsas salidas que propone el mercado.

2. Luchar por la definición de la crisis. La universidad no puede ocultarse en su pérdida de legitimación social. Es necesario analizar la crisis que está viviendo al margen de las falsas salidas que propone el mercado. El conocimiento tradicional universitario ha sido puesto en crisis por la transición hacia un conocimiento transdisciplinar, contextualizado, interactivo, producido, distribuido y consumido con base en las nuevas tecnologías de la comunicación y la información que alteran las relaciones entre conocimiento e información, por una parte, y formación y ciudadanía por otra.

3. Luchar por la definición de universidad. La universidad debe mantener sus tareas de formación, investigación y extensión frente a la proliferación de centros de enseñanza superior dedicados a los aspectos meramente mercantiles. Para ello es necesario crear una red solidaria de universidades públicas.

4. Reconquistar la legitimidad. En el terreno del acceso se trata de combatir cualquier manifestación de elitismo universitario; la extensión universitaria no debe configurarse desde la perspectiva de la rentabilidad económica sino desde la defensa de la cohesión social, la profundización de la democracia, la lucha contra la exclusión social y la degradación ambiental, y la defensa de la diversidad cultural; la investigación debe vincularse prioritariamente con la satisfacción de las necesidades de los grupos sociales que no tienen poder de acceder al conocimiento por la vía mercantil; la ecología de saberes debe fomentarse creando espacios institucionales para el diálogo entre el saber científico o humanístico y los saberes populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provenientes de civilizaciones no occidentales que circulan en la sociedad; la relación con la escuela pública debe concretarse en proyectos de colaboración para la difusión del saber pedagógico, la investigación educativa y la formación de docentes; en la relación con la industria es crucial que la universidad y las instancias públicas no pierdan el control de la agenda de la investigación científica para que ésta no caiga en manos de los intereses de las empresas privadas.

5. Crear una nueva institucionalización. Se trata de que las universidades públicas creen una red no para la mercantilización y la competitividad, sino para la globalización solidaria que desarrolle en todas ellas su potencialidad con ayuda de las demás. La democratización externa no debe entenderse como un proceso para la aproximación de la universidad a la industria sino como una institucionalización de las relaciones con los ciudadanos/as; la interna como una institucionalización de la democracia participativa que neutralice la separación entre la docencia, la investigación y la administración.

6. Regular el sector universitario privado. La reforma de la universidad como bien público tiene que pautarse por este principio: compete al Estado fomentar la universidad pública, no la universidad privada. La relación del Estado con esta última debe ser de regulación y fiscalización

¿Y qué puede hacer la universidad frente a todo esto? Pues reflexionar, en el sentido etimológico de la palabra, es decir, “reflejar”, así que la reflexión puede entenderse como un mirarse al espejo para observarse a uno mismo. “Para ello la universidad tiene que contar con los otros actores, pues con ellos interactúa de una forma u otra. Esa interacción será más fructífera cuanto más horizontal y dialógica sea, y cuanto menos imponga una de las partes sus criterios a las otras” (García Borrego, 2005: 31).

Precisamente si hay un colectivo de personas que por disponer de acceso a la cultura y la ciencia deberían comprometerse con lo social, éste es el colectivo universitario. El no hacerlo sería abdicar de una de las funciones de la formación universitaria, que no es otra que la de servir a la comunidad a la que pertenece (Esteba Bara, 2002). Conjuguar la formación de expertos profesionales y la construcción de ciudadanos comprometidos con la comunidad de una forma responsable y voluntaria bajo la luz de criterios de naturaleza ética y moral debería representar el objetivo de la universidad del s. XXI.

En definitiva, la universidad debe ser “configuradora de mundos posibles; debe dejar espacio, en fin, para el futuro” (Llopis, 2009: 15).

### 3. LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

La educación en derechos humanos no es una materia exclusiva de las titulaciones de Derecho, sino que se trata de una formación imprescindible para que la futura actividad profesional de los universitarios se encuentre orientada bajo una responsabilidad social que debe ser aportada por un enfoque de derechos humanos.

Una referencia legislativa reciente corresponde a la Ley 27/2005, de fomento de la educación y la cultura de la paz que, en su artículo 2.6., establece que se debe “promover un incremento del conocimiento público y de la enseñanza del Derecho Internacional humanitario y de la legislación sobre Derechos Humanos”. ¿Cabe imaginar un lugar más propicio para llevar a cabo esta tarea que la Universidad?

No obstante, es necesario precisar que los derechos humanos no son sólo un catálogo de artículos que el estudiante debe aprender, “son el marco de referencia legal y ético local, nacional y universal más importante del mundo contemporáneo y representan a un movimiento social que debe estudiarse, sobre todo teniendo en cuenta que las libertades y las conquistas sociales son frágiles” (Beltrán Verdes y López López, 2009: 92). ¿Qué debe incluir una formación en derechos humanos en una titulación? Evidentemente debería servir para defenderse mejor en su ámbito profesional y hacer entender a los estudiantes que su trabajo puede y debe contribuir a hacer una sociedad mejor, más allá de sus legítimos intereses personales. Debería aclarar que los derechos humanos son una realidad legal y su defensa, respeto y promoción nos compete a todos; conocer su evolución; familiarizar al estudiante con los principales instrumentos de protección, y analizar en detalle aquellos derechos directamente relacionados con su futura profesión. No es un lujo estudiar derechos humanos, es la manera de, al mismo tiempo, mejorar como profesional y facilitar la función social de las profesiones que salen de la universidad.

Si la educación tiene como finalidad última el desarrollo integral de la persona, no puede negar el mundo de los derechos humanos y su implicación directa en su propia concepción. Y esto por varias razones (Tuvilla Rayo, 1998: 142): en primer lugar, porque los derechos humanos conforma esa “ética del consenso” que rige la convivencia entre las personas de la misma o de diferente cultura. En segundo lugar, porque constituyen los cimientos de una cultura democrática basada en tres valores éticos esenciales: la libertad, el diálogo o debate y la participación. En tercer lugar, porque los derechos humanos constituyen los principios de una concepción educativa que fundamenta y orienta el currículo y el quehacer docente. Y por último, porque sirven de elementos integradores de una concepción amplia de educación para la paz y permiten la posibilidad no sólo de ser los conductores que nos aproximen a la problemática mundial a través de los llamados ejes transversales, sino también de orientar desde una nueva perspectiva los conocimientos que provienen del mundo de la ciencia y de la tecnología.

## 5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Entendemos que para abordar la misión, también su organización y gestión, de la universidad en su relación con los derechos humanos debe hacerse bajo una perspectiva de crítica ideológica, por medio del análisis de las contradicciones con las que uno se encuentra, por medio de la memoria de promesas históricas inscritas en dichas contradicciones e incumplidas, por medio de experiencias que siempre pueden hacerse en el mundo administrado burocráticamente y troquelado por la forma de la mercancía. Esto exige un plus de reflexividad que empieza en la autocrítica de la educación y su imbricación en la totalidad antagonista en el desarrollo de la tarea misma de educar. Es necesario atender a la imbricación de las instituciones y prácticas pedagógicas con las estructuras sociales que impiden la emancipación. “Educación sería la tarea de ayudar a cuestionar esa función, la coacción social y la dominación, a negar la reducción de los individuos a categorías económicas, a desenterrar y formular por medio de un trabajo crítico negativo los propios intereses y necesidades, en los que poder reconocerse como fines en sí, evitando la falsa apariencia de una supuesta autonomía que todavía está por realizar.” (Zamora, 2009: 45).

Como principio de intervención, los Derechos Humanos debieran aparecer abriendo una actividad que no sólo implica cuidado frente a los casos extremos, sino búsqueda permanente de condiciones de vida dignas. Si los derechos del hombre se aprenden en la cultura cotidiana y no como abstracta deducción teórica, deberemos instrumentar dentro de las universidades pasos como los siguientes (Follari, 2001):

- a) Que sean contenidos transversales que atraviesen todo el currículo.
- b) Seminario permanente para todas las carreras con el principio de aprendizaje desde la experiencia

- c) Toda reforma educativa exige, además de cambios curriculares, procesos de formación docente y de gestión institucional. En el primer aspecto, debiera incluirse un curso obligatorio para todo el personal docente; el segundo implica acompañar desde la cotidianidad institucional al Programa sobre Derechos Humanos, porque si en los hechos la institución no los tiene en cuenta, todo lo demás será obviamente en vano. Es básico implicar a autoridades, docentes, alumnos, organismos defensores de derechos humanos y organizaciones civiles interesadas en el tema. Ello puede hacer más complejo el proceso decisional, pero ayuda a evitar el peor efecto paradójico posible: que en nombre del aprendizaje y ejercicio de los derechos humanos pudieran enseñarse intereses particularistas y prácticas de dominación.

Por consiguiente, hablar de pedagogía de la sociedad civil a favor de los derechos humanos desde la Universidad supone evaluar sus auténticas posibilidades de educar en la ciudadanía democrática, de puertas adentro y de puertas afuera, mediante la transformación del propio currículum y el diseño de proyectos estratégicos en asociación directa con los agentes comunitarios. Es claro que el desarrollo pleno de las sociedades democráticas requiere, inexorablemente, ciudadanos con valores éticos, responsabilidad social y competencias cívicas, con la plena conciencia de los problemas culturales, ambientales y sociales que nos afectan. En este ambicioso reto, las universidades deben ser entes creadores de cultura, espacios para la participación y motor de innovación. Se espera que la universidad no sólo cualifique profesionalmente en un determinado ámbito, sino que se reclama que esos profesionales sean competentes social y cívicamente (Alcocer, 2005). Esto implica, que uno de los objetivos prioritarios que deben asumir las instituciones universitarias es la formación de una ciudadanía dispuesta a contribuir activamente al fortalecimiento de la sociedad civil sin la que es imposible alcanzar la plenitud de la democracia. Es fundamental que las universidades desempeñen un importante papel en el fomento de los valores éticos y morales en la sociedad, y dediquen especial atención a la promoción, entre los futuros titulados, de un espíritu cívico de participación activa.

Por último, debemos recordar que “la educación del futuro debe ser una enseñanza fundamental y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria y los seres humanos, dondequiera que estén, están embarcados en una aventura común. Es preciso que se reconozcan en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconozcan la diversidad cultural inherente a todo lo humano” (Morin, 2001: 57). Es preciso contribuir desde la “familia-escuela-comunidad: pilares para la inclusión” (Bell, Illán, y Benito, 2010), también desde la universidad para que los derechos humanos, la dignidad y la igualdad se conviertan en una realidad universal. O dicho de otro modo, “De lo local a lo universal, una lucha a favor de los derechos humanos” (SPIDH, 2008). Esta Secretaría internacional permanente Nantes acaba de organizar el 4º foro mundial de los derechos humanos en Nantes, del 28 de junio a 1 de julio de 2010, con el lema: “Frente a la crisis, ¿los derechos humanos?”. La responsabilidad social universitaria no puede estar ajena al cumplimiento de las metas de desarrollo del Milenio, por lo que debe favorecer el desarrollo humano en su concepto más amplio a través de la reorientación de su visión y sus misiones básicas.

“Nadie puede invocar la diversidad cultural para vulnerar los derechos humanos garantizados por el derecho internacional, ni para limitar su alcance”. Esta disposición básica de la Declaración Universal de la UNESCO de 2001 sobre la Diversidad Cultural destaca la oposición, invocada a menudo de forma errónea, entre diversidad cultural y derechos humanos proclamados universalmente. Lejos de dar pie a formas de relativismo, la diversidad cultural y su corolario, el diálogo intercultural, son las vías hacia la consolidación de una paz basada sobre “la unidad en la diversidad”. Una plena comprensión de la diversidad cultural contribuye al ejercicio efectivo de los derechos humanos, a una mayor cohesión social y a la gobernanza democrática. (UNESCO, 2009). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. París: UNESCO.

## REFERENCIAS

Alcocer, N. (2005). Reforma universitaria: ¿ciudadanos o empleados? *El País*, 19-09-2005. Tribuna, Aula libre.

Alonso, J.A. (2006). La universidad como agente de cooperación al desarrollo: algunas consideraciones. En S. Arias y E. Molina (coords.), *Universidad y Cooperación al*

- Desarrollo*. Madrid: Oficina de acción solidaria y cooperación, Universidad Autónoma de Madrid.
- Amnistía Internacional (2003). *Educación en derechos humanos: 'asignatura suspensa'*. <https://doc.es.amnesty.org/cgi-bin/ai>
- Amnistía Internacional (2008). *Las universidades españolas, a la cola de Europa en formación obligatoria en derechos humanos*. <https://doc.es.amnesty.org/cgi-bin/ai>
- Bauman, Z. (1997). *Modernidad y Holocausto*. Madrid: Sequitur.
- Bell, R., Illán, N. y Benito, J. (2010). Familia-escuela-comunidad: pilares para la inclusión. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 69 (24,3), pp. 47-58.
- Beltrán Verdes, E. y López López, P. (2009). 2010: ¿Los derechos humanos al fin en la enseñanza universitaria? *CEE Participación educativa*, 10, marzo, pp. 90-92.
- Benito, J. (2005). "Educación y ciudadanía". En VV.AA., *Una Europa solidaria: ciudadanía y cooperación internacional*. Oviedo: Eikasía e Instituto de estudios para la paz y la cooperación.
- Benito, J. (2006). "Educación y ciudadanía". En VV.AA., *Una Europa solidaria: Ciudadanía y cooperación internacional*. Oviedo: Eikasía, Instituto de estudios para la paz y la cooperación – IEPC.
- Benito, J. (2008). "Educación social para la igualdad". En M. Hernández (coord.), *Exclusión social y desigualdad* (79-104). Murcia: Universidad de Murcia.
- Benito, J. (2009). "Diálogo intercultural y ciudadanía". En F.M. García y M.M. Pardo (dirs.), *Retos del Derecho en el siglo XXI*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Benito, J. (2010). Presentación: Educación y exclusión social. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 69 (24,3), pp. 17-24.
- Benito, J. (2011). Responsabilidad social en los currículos de Educación Superior: Un desafío para el EEES. En *II Jornadas sobre responsabilidad social: Universidad, aprendizaje-servicio y voluntariado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Boni, A. (2006). La educación universitaria. ¿Hacia el Desarrollo Humano? En A. Boni y A. Pérez-Foguet. *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Barcelona: Intermón Oxfam y Federación española de ingeniería sin fronteras.
- Cascante Fernández, C. (2009). ¿Refundar Bolonia? Un análisis político de los discursos sobre el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 131-161.
- Comisión de las Comunidades europeas (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. COM (2003) 58 final. 5 de febrero. <http://eur.lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0058:FIN:ES:PDF>.
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- Escudero Muñoz, J.M. (2006). *El espacio europeo de educación superior. ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la Universidad?* Murcia: ICE, Universidad de Murcia.
- Esteba Bara, F. (2002). *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos. Un cambio de mirada desde la universidad*. Huesca: Plataforma oscense de voluntariado.
- Fernández Rodríguez, E. (2009). El sistema-mundo del capitalismo académico: procesos de consolidación de la universidad emprendedora. *Archivos analíticos de políticas educativas*. <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- Follari, R.A. (2001): Derechos Humanos y universidad: evitar el desencantamiento. OEI *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Gabilondo, A. (2006). Misión y valores de la universidad en un mundo en cambio. En S. Arias y E. Molina (coords.), *Universidad y Cooperación al Desarrollo*. Madrid: Oficina de acción solidaria y cooperación, Universidad Autónoma de Madrid.
- García, F.M. y Benito, J. (2010). Educación constitucional y ciudadanía plural. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 69 (24,3), pp. 87-104.
- García, R. et al. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Teoría de la educación*, 21, 1, pp. 199-221.
- García Borrego, I. (2005). La construcción social de la inmigración: el papel de la universidad. En A. Pedreño y M. Hernández, *La condición inmigrante. Exploraciones e*

*investigaciones desde la Región de Murcia*. Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.

Goñi Zabala, J.M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro.

Imbernón, F. (coord.) (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.

Lanchares, M<sup>a</sup>.J. (2006). Empresa y desarrollo. En S. Arias y E. Molina (coords.), *Universidad y Cooperación al Desarrollo*. Madrid: Oficina de acción solidaria y cooperación, Universidad Autónoma de Madrid.

Llopis, E.S. (2009). Universidad y sociedad. *Revista de la Fundación 1º de mayo*, nº 4, junio.

MEC (2010). *Objetivos de la Educación para la década 2010-2020. Plan de Acción 2010-2011*. Consejo de Ministros, 25 de junio de 2010. [www.educacion.es](http://www.educacion.es).

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Morin, E. (2007). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.

PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) (2009). *Informe sobre Desarrollo Humano 2009. Superando barreras: movilidad y desarrollo humanos*. Nueva Cork. Acceso: <http://hdr.undp.org/es>.

Rué, J. (2007). Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior. Madrid: Narcea.

Santos, B. de S. (2005). *La universidad en el siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Shön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós-MEC.

SPIDH (Secretaría internacional permanente Nantes) (2008). *De lo local a lo universal, una lucha a favor de los derechos humanos*. 3er foro mundial de los derechos humanos. Nantes, 30 de junio a 3 de julio de 2008.

Tuvilla Rayo, J. (1998). *Educación en Derechos Humanos: Hacia una perspectiva global*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. Conferencia mundial sobre la educación superior*.

UNESCO (2009a). *Declaración final de la Conferencia mundial sobre educación superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Comunicado (8 de julio de 2009). ED.2009/CONF.402/2. [www.unesco.org/es](http://www.unesco.org/es).

UNESCO (2009b). *Informe mundial de la UNESCO: Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. París: UNESCO.

Universidad de Valladolid (2010). *Programa completa tu formación*. Policopiado.

Zamora, J.A. (2009). Th. W. Adorno: Aportaciones para una teoría crítica de la educación. *Teoría de la educación*, 21, 1, pp. 19-48.