

**JOSÉ LUIS LÓPEZ-ARANGUREN:
DEMOCRACIA, MORAL, JUVENTUD
Y EDUCACIÓN UNIVERSITARIA**

JOSÉ LUIS LÓPEZ-ARANGUREN: DEMOCRACY, MORAL, YOUTH AND
UNIVERSITY EDUCATION

JOAN CARLES RINCÓN VERDERA
Universitat de les Illes Balears

Fecha de recepción: 9-1-18

Fecha de aceptación: 29-5-18

Resumen: *El presente artículo persigue poner de manifiesto, desde la perspectiva cívica y moral, una parte del discurso educacional de José Luis López-Aranguren. En particular, presento su visión de futuro sobre la universidad española del último tercio del siglo XX y su relación con las demandas que la juventud de su tiempo estaba planteando. En este sentido, Aranguren entendía que una universidad renovada y atenta a los problemas sociales podría contribuir activamente a conseguir los cambios necesarios que pusieran a España en el camino de la democracia como forma moral de vida; una universidad comprometida con los problemas de su tiempo y con las inquietudes de los jóvenes del momento.*

Abstract: *This article seeks to reveal, from a civic and moral point of view, some of José Luis Lopez-Aranguren's work on education. Notably, the author lays out his vision of the future of the Spanish university in the last thirty years of the 20th century and its relation to the demands that the youth of his time were making. In this respect, Aranguren understood that a renewed university that is attentive to social issues could actively contribute to achieving the necessary changes that would put Spain on the path of democracy as a moral way of life; that is, a university committed to the problems and the concerns of the youth of its time.*

Palabra clave: universidad, juventud, moral, educación
Keywords: university, youth, moral, education

1. INTRODUCCIÓN

José Luis López-Aranguren¹, fue catedrático de Ética y Sociología en la Universidad Central de Madrid, desde 1955 hasta 1979, con una larga ausencia de la misma por motivos políticos (1965-1976), al ser expulsado por participar, junto a Tierno Galván y García Calvo, en la primera gran manifestación estudiantil, celebrada en Madrid en 1965, para reivindicar y reclamar mayores libertades en la universidad y en la sociedad². Pese a ello, Aranguren se mantuvo activo escribiendo o asistiendo a universidades extranjeras, convirtiéndose en uno de los pensadores más emblemáticos y activos de la cultura española en el último tercio del siglo XX, caracterizándose por su compromiso moral, independencia política y por haber consagrado la mayor parte de su vida a una importantísima labor de crítica social y moral. Su paso por distintas universidades extranjeras, en particular por la norteamericana de Santa Bárbara (California), donde conoció el *hipismo* y la *contracultura* californiana³, le permitirá entrar en contacto con unos acontecimientos y con una generación de jóvenes que darán una nueva perspectiva a su biografía intelectual, reforzando su talante crítico, antiautoritario, independiente y heterodoxo⁴. Todo ello y, como no, su disconformidad con la dictadura franquista, favorecerán el desarrollo de su utópica y necesaria aspiración de instaurar una verdadera *Democracia como moral* y un *Estado de justicia social*⁵.

Es en el contexto de los años sesenta y setenta del Siglo XIX, donde hay que situar su pensamiento educativo, que bebe y vive de los discursos ideológicos y liberadores que se desarrollaron en aquellos años. A partir de

¹ José Luis López Aranguren (Ávila, 9 de junio de 1909-Madrid, 17 de abril de 1996), posee una extensa bibliografía, que puede ser consultada en sus obras completas editadas entre 1991 y 1997, en seis volúmenes, bajo el título *Obras completas de José Luis L. Aranguren*, por la Editorial Trotta. Para una aproximación biográfica al autor, véase F. BLÁZQUEZ, *José Luis L. Aranguren: Medio siglo de la historia de España*, Ethos, Madrid, 1994.

² C. HERMIDA, "Oposición intelectual al franquismo: Aranguren y Tierno Galván", *Cuenta y razón*, núm. 4, 2008, pp. 29-42.

³ J.E. RODRÍGUEZ, "Los años de California (Aranguren)", *Isegoría: Revista de Filosofía Moral y Política*, núm. 15, 1997, pp. 13-16.

⁴ E. DÍAZ, *De la Institución a la Constitución. Política y cultura en la España del siglo XX*, Trotta, Madrid, 2009, p. 189; C. THIEBAUT, C., "El talante como categoría moral", *Isegoría: Revista de Filosofía Moral y Política*, núm. 15, 1997, pp. 145-155; y, V. CAMPS, "Glossa del professor Aranguren", *Aula de Ciència i Cultura. Per una cultura democràtica: les dimensions polítiques de la moral contemporània*, núm. 1, 1997, pp. 19-21.

⁵ E. DÍAZ, "Aranguren: Ética y Política", *Revista Internacional de Pensamiento Político*, II Época, vol. 3, 2007, pp.165-192.

1960 comienza a interesarse por la cuestión educativa en la universidad⁶, al ver el lamentable estado en que se encontraban los estudios de la sección de Pedagogía de la universidad madrileña. Para Aranguren la universidad debía prestar un verdadero servicio social a la comunidad, a través de una educación no para el ajuste incondicional, sino para el cuestionamiento y la denuncia de los fundamentos del poder establecido, única forma de mantener viva la dinámica social, base moral para la consecución y mantenimiento de la democracia⁷.

2. JUVENTUD Y EDUCACIÓN: LA BÚSQUEDA DE UN FUTURO MORAL Y HUMANIZADO

Cada sociedad tiene su propia característica frente al pasado, el presente y el futuro. Esta actitud temporal es uno de los factores más condicionantes del comportamiento social, reflejándose claramente en la manera en que la sociedad prepara a sus jóvenes para la vida adulta. Toda educación, además de formar al hombre, debe perseguir la búsqueda de un *futuro mejor*, alternativo, diferente. La *planificación para el cambio*, nos dice Aranguren⁸, es una necesidad de las sociedades avanzadas, concierne al futuro y éste no está unívocamente determinado. Esta indeterminación exige su *proyección*, es decir, no sólo predecirlo, sino *preestablecerlo*, lo cual no es una tarea fácil porque, tal y como nos dice Aranguren⁹, en un sistema abierto hay siempre variables nuevas, impredecibles y el futuro, en tanto que sistema, es el sistema abierto por excelencia; y ni siquiera en la ciencia positiva se da un observador puramente *objetivo* o *neutral*, ya que cada uno lleva consigo sus propios prejuicios y presupuestos. El planeamiento del futuro, al igual que la educación futura,

⁶ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Memorias y esperanzas españolas*, Taurus, Madrid, 1969, p. 162.

⁷ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Propuestas morales*, Tecnos, Madrid, 1983a, p. 36; y, E. BONETE, "El pensamiento ético-moral de José Luis L. Aranguren", en M. GARRIDO y otros (coords.), *El legado filosófico español e hispanoamericano del siglo XX*, Cátedra, Madrid, 2009, pp. 463-479.

⁸ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Moralidades de hoy y de mañana*, Taurus, Madrid, 1973, pp. 16-17; y, J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, "La moral social en la sociedad cibernética (postindustrial)", en E. BELLO, *Filosofía, sociedad e incomunicación. Homenaje a Antonio García Martínez*, Publicaciones de la Universidad de Murcia, Murcia, 1983, pp. 25-32.

⁹ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *El futuro de la Universidad y otras polémicas*, Taurus, Madrid, 1973, pp. 19-22, 145-156 y 168-169.

nos dice Aranguren¹⁰, depende del sistema de valores de quien los hace: el futuro y la educación nunca pueden ser neutros, son ideológicos, están cargados de valores morales que toman la modalidad de finalidades educativas¹¹.

El futuro en las últimas décadas del siglo XX, pese al sistema establecido, quería ser vivido entre los jóvenes, nos dice Aranguren¹², no de una manera determinista, sino como esencialmente *innovadora* y *voluntarista*. Pretendían inventar el futuro por medio de los actos de la *imaginación creadora*, gracias a una *voluntad* de inclinar el porvenir hacia lo mejor (aunque no se sabía en qué consistía lo mejor)¹³. Aranguren¹⁴ aspiraba a crear un *futuro nuevo*, a través de una *nueva moral* y una *nueva educación*, que abriera un amplio campo de posibilidades a la juventud de su tiempo. Para ello, nuestro autor fue desprendiéndose de los diferentes elementos del pasado, reteniendo los que continuaban vivos, prescindiendo de cuanto ya era caduco, e intentó reconstruir el conjunto de acuerdo con la nueva configuración que parecía dibujarse en el horizonte¹⁵. Aranguren¹⁶ quiso trazar las líneas maestras del futuro mediante una *imaginación creadora* fundamentada, sin embargo, sobre la base del conocimiento, aquel que emanaba, especialmente, de las llamadas *nuevas humanidades*, de las *nuevas ciencias del hombre*. En este sentido, Aranguren¹⁷ siempre subrayó el aspecto moral y educacional de la previsión científica, haciéndonos ver que existía una continuidad entre el *proceso científico* y el *proceso moral y educacional*. Para Aranguren, educar y moralizar eran una y la misma cosa, e inseparables, al mismo tiempo, del contexto situacional en que se desarrollaban. El contexto de su tiempo era, aunque aún incipientemente

¹⁰ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *El futuro de la Universidad y otras polémicas*, cit., p. 33; y, J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Entre España y América*, Península, Barcelona, 1974, p. 77.

¹¹ A. SORIANO, "Los caminos de la educación cívico-moral. Un debate permanente", *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 19, 2007, pp. 73-97.

¹² J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *La juventud europea y otros ensayos*, Seix Barral, Barcelona, 1961, pp. 37-40.

¹³ J.M. PANEÁ, "J.L. López Aranguren (1909-1996) y el problema de nuestro tiempo", *Revista Internacional de Pensamiento Político*, vol. 10, 2015, pp. 273-289.

¹⁴ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Moralidades de hoy y de mañana*, cit., p. 145; e I. SOTELO, "De la sociología de la crisis a la crisis de la sociología", *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, núm. 42, 2010, pp. 9-30.

¹⁵ El pensamiento de Aranguren es un pensamiento bisagra entre el pasado y el presente del pensamiento español. C. SOLDEVILLA, "José Luis López Aranguren. El buen talante como estilo de vida", *Política y Sociedad*, vol. 41, núm. 2, 2004, pp. 123-143.

¹⁶ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Moralidades de hoy y de mañana*, cit., p. 149.

¹⁷ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *La comunicación humana*, Guadarrama, Madrid, 1965, pp. 57-58.

en el caso español¹⁸, el de una sociedad fundamentada en la *tecnología y la técnica*, en la aplicación práctica de la ciencia.

Desde esta perspectiva, el problema, para Aranguren¹⁹, no era tanto la relación de la moral y la educación con la ciencia, la técnica o la tecnología de la época, sino con la *sociedad tecnológica*, una colectividad, la de los países desarrollados y en vías de desarrollo, cada vez más orientada hacia una felicidad obtenida, pura y simplemente, a través de los *placeres materiales* creados por la *imaginación técnica*. Paralelamente al proceso de evacuación de la moral individual, en aquellas décadas se estaba asistiendo a un proceso de *despolitización*, pasividad, conformismo y aceptación del orden establecido²⁰. Desde estos presupuestos, se preguntaba Aranguren²¹, “¿qué es lo que le va a quedar a nuestros jóvenes?” Acaso, se contestaba, “la prosecución de la felicidad material con el abandono de todo esfuerzo moral”. Una nueva alienación había surgido, la de la búsqueda incesante del *bienestar* a través de la *fiebre del consumo*²². La evacuación de los contenidos morales había conducido a la pérdida del *sentido moral* y a zozobrar en la *desmoralización y el desencanto*. El problema fundamental era el desencanto, la desmoralización ambiente que existía, el vacío moral, el sentimiento de la pérdida de los valores; y la única manera de responder a la crisis era, según Aranguren²³: por una parte, el *rechazo crítico* de la desmoralización ambiente y sus fundamentos culturales (sociedad tecnológica del bienestar); y, por otra, la recuperación de la *actitud moral*²⁴, partiendo de problemas concretos y bien delimitados en que ocuparse. Sólo manteniendo una *resistencia moral* era posible buscar un futuro alternativo, un *futuro moralizado*, una sociedad diferente.

¹⁸ J. MUÑOZ, *Cuadernos para la Educación. Una historia cultural del segundo franquismo*, Marcial Pons, Ediciones de Historia, S.A., Madrid, 2006, p. 80.

¹⁹ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, “La moral social en la sociedad cibernética (postindustrial)”, cit., pp. 30-31.

²⁰ P. YSÀS, *El régimen franquista frente a la oposición*, INSTITUTO DE ESTUDIOS DE LA DEMOCRACIA, *Cuadernos de la España Contemporánea del Centro de Estudios de la Transición Democrática Española*, núm. 3, CEU Ediciones, Madrid, 2007, p. 18.

²¹ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *La juventud europea y otros ensayos*, cit., p. 35.

²² C. HERMIDA, “El diálogo abierto entre la ética y la política en el pensamiento de Aranguren”, *La Albolafia. Revista de Humanidades y Cultura*, núm. 2, 2014, pp. 9-22.

²³ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Moralidades de hoy y de mañana*, cit., pp. 151-152.

²⁴ J.A. RUESCAS, “Carlos Gómez Sánchez: José Luis Aranguren. Filosofía y vida intelectual. Textos fundamentales”, *Éndoxa. Series Filosóficas*, núm. 28, 2011, UNED, Madrid, pp. 335-342.

El futuro, tal y como lo entendía Aranguren²⁵, consistía en el futuro mismo más su previsión, lo que él llamaba la *profecía en acción*. Entendía que la previsión podía actuar sobre el futuro, moldearlo y, hasta cierto punto, hacer que el futuro fuera de los ciudadanos, que dependiera de ellos. La *prospectiva* arangureniana, para ser comprensible, necesitaba tomar en consideración este elemento de *voluntarismo*: la voluntad se abría camino en el porvenir. ¿Cuál era la voluntad de futuro en aquellos años? Para Aranguren²⁶ había dos alternativas opuestas: la primera posibilidad era la situación en la que la sociedad tecnológica estaba convirtiendo la tecnología de mero medio en un fin en sí misma (*razón instrumental*). En este caso no se trataba de moldear el futuro, sino de la simple prolongación del presente, de continuar por la vía tecnológica (*postmodernidad como continuación de la modernidad*). El segundo término de la alternativa era la *innovación* a través de la palabra, el diálogo y la democracia (*razón comunicativa*)²⁷, inventando un futuro esperanzador, con nuevos quehaceres y una felicidad real y moral, (*postmodernidad como ruptura de la modernidad*). Aranguren²⁸, aunque no de una manera radical, apuesta por la segunda opción, lo cual significaba crear una nueva moral²⁹ y una nueva educación de marcado *carácter humanista, social y pacifista*. La sociedad tecnológica tenía su propia moral y su propia educación, porque la moral y la educación son intrínsecas al hombre y a la sociedad³⁰; sin embargo, se trataba de una moral y una educación de *tercer orden*, materialistas, orientadas a la *producción, el consumo y la formación de mano de obra poco cualificada*.

Ahora bien, ¿qué nueva moral y qué nueva educación?³¹ La nueva moral y la nueva educación no podían inventarse intelectualmente, debían *ocurrir*,

²⁵ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *El futuro de la Universidad y otras polémicas*, cit., pp. 27-29.

²⁶ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Moralidades de hoy y de mañana*, cit., pp. 21-22.

²⁷ B. CABALLERO, "José Luis López Aranguren: de pensador católico a crítico socio-político", en M^a. ARANZAZU (ed.), *Laboratorio de Pensamiento: la filosofía española como horizonte*, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2012, pp. 32-38.

²⁸ C. SOLDEVILLA, "José Luis López Aranguren. El buen talante como estilo de vida", cit., pp. 123-143.

²⁹ Una *moral laica*, pero que no se cerrara a la religión o, cuanto menos, a la religiosidad. Ver A. CORTINA, "José Luis Aranguren. Religión pensada, religión vivida", *Isegoría: Revista de Filosofía Moral y Política*, núm. 52, 2015, pp. 167-185.

³⁰ J.M. LÓPEZ, "Educación de la libertad. Un nuevo acercamiento para comprender la relación valores-educación en el contexto de pluralidad e incertidumbre del mundo actual", *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 2, 2009, pp. 187-188.

³¹ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, "La moral social en la sociedad cibernética (postindustrial)", cit., p. 31.

producirse como un acontecimiento social. Para modificar las actitudes, entendía Aranguren³² que era menester toparse con la dura realidad para que se impusiera un cambio de actitud. El vivir bien, propio del consumismo, revestía una forma cultural muy pobre, que la gente no había aprendido a digerir porque no había sido educada para ello. La obtención de toda clase de bienes materiales de consumo debía ir acompañada de una apetencia de otros bienes cualitativamente diferentes y, en la base de esa apetencia, el consumidor debía ser educado³³. La nueva actitud que demandaba Aranguren debía ser muy diferente de la tradicional, y requería una nueva educación de calidad que no sólo se desprendiera de las viejas pautas del comportamiento económico moderno³⁴. Se trataba de una *educación crítica, transformadora de la realidad* y permanentemente *abierta al cambio*, que superara el modelo de *consumidor satisfecho* propio de la materialista moral de la sociedad del bienestar³⁵ y que permitiera el pleno desarrollo de las capacidades individuales, sociales y morales de los alumnos, partiendo de su realidad personal (*talante*) y social (*contextual*)³⁶.

El supuesto económico de la coyuntura del momento era una situación de desabastecimiento y carencia que procedía no de la *pobreza radical*, sino de la originada por la *disminución* de los recursos disponibles. El mundo occidental, que hasta entonces derrochaba, comenzó a verse *desabastecido*. Ahora bien, la vieja moral de la *austeridad* estaba desacreditada y no se podía recuperar; por ello, la alternativa de futuro no era, frente al consumismo, la *renuncia*, sino una nueva moral del *placer cualitativo*. En este sentido, podemos decir que el *arte del ocio*, un ocio humano y digno, tal y como reclamaba Aranguren³⁷, era un buen lema para esta nueva forma de existencia, gozosa y neohedonista, pero no individualista, sino *microcomunitaria*. Aranguren abogaba por un *neohedonismo* de pequeños grupos, de relaciones interpersonales y de reducidas comunidades³⁸: “Entre el libertarismo y la búsqueda de una

³² J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Revista de Occidente*, Ética, Madrid, 1958, pp. 39-40.

³³ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Bajo el signo de la juventud*, Salvat, Madrid, 1982, pp. 52-53.

³⁴ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Moralidades de hoy y de mañana*, cit., pp. 9-10.

³⁵ E. DÍAZ, “Aranguren: Ética y Política”, cit., pp. 162-192.

³⁶ A. GÓMEZ, “Contra Sartre: El marxismo estructuralista de López Aranguren y los límites de la transición”, *Revista Hispánica Moderna*, núm. 67, vol. 1, 2014, pp. 17-36.

³⁷ M. CUENCA, “La educación del ocio, una parte esencial de la educación permanente”, en E. LÓPEZ-BARAJAS (coord.), *Estrategias de formación en el siglo XXI*, Ariel, Barcelona, 2008, p. 203.

³⁸ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Bajo el signo de la juventud*, cit., p. 53.

buena-vida-buena, que fuera síntesis vivida de hedonismo y moral de los valores". Ésta era la propuesta de futuro que nos hacía Aranguren; una propuesta asentada en la no disposición del hombre postmoderno a renunciar al bienestar generado por el desarrollo económico. La ética del momento, nos dice Aranguren³⁹, no podía volver a los ideales de pobreza del pasado; se requería una base material suficiente sobre la que poder montar un nuevo espiritualismo: *el arte de vivir y la buena vida como vida buena* serían las notas del futuro por el que apostaba nuestro autor.

Para ello, lo primero que se debía hacer, era cobrar conciencia de la crisis existente, de la *desmoralización* que envolvía toda la realidad. Desde esta toma de conciencia, sigue diciéndonos el profesor, era muy comprensible que la reacción de la juventud, impotente para corregir la marcha del mundo impuesta por los poderes dominantes, fuera la de la *retracción* y el *desentendimiento* de ellos. El determinante era, en aquellos momentos, una pasión desenfrenada de poder por parte de quienes lo poseían o se movían en sus proximidades; una locura de los políticos, de los militares y de los grandes financieros que, con su tremenda amenaza para la paz del planeta, confinaban a la juventud en "un vivir al día y en una entrega a las drogas de toda especie que hiciera soportable la constante obsesión de las más o menos cotidianas catástrofes y del apocalipsis final"⁴⁰. El descrédito de la política, la incapacidad reiterada de los políticos para plasmar en hechos reales sus promesas⁴¹, la fosilización de las tradicionales instituciones de enseñanza, la oferta vacía del paro y sus secuelas a quienes pretendían abrirse camino o encontrar un cauce para sus inquietudes, eran factores determinantes y realidades negativas que incidían directamente sobre la existencia de los jóvenes de la época⁴².

Todo ello conducía, en muchos casos, a una total *degradación de la acracia*, que acababa por desembocar en el *pasotismo*. El *desencanto de la razón* y la *debilidad del pensamiento* generaron un pasotismo generalizado, mucho más visible en la vida y vocabulario de los jóvenes. Se trataba de una *afirmación negativa de desentenderse*, de no participar, de no actuar, porque ya no existían *razones fuer-*

³⁹ Id., p. 43.

⁴⁰ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, "Moral española de la democracia 1976-1990", *Claves de razón práctica*, núm. 3, 1990, pp. 1-5.

⁴¹ M. SALAZAR, "Historia de vida de "Luis Carlos" Drogas -una visión socioeducativa-", *Revista Cultura y Drogas*, núm. 16, 2009, pp. 13-31.

⁴² J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Bajo el signo de la juventud*, cit., pp. 43-45.

tes para convencer e ilusionar⁴³. Para Aranguren, sólo desde la *concienciación* del problema de la *deshumanización*, al que la sociedad tecnológica estaba condenando a la juventud, podía surgir una nueva actitud moral, una actitud moralmente desnuda, sin contenidos dados. El desarrollo tecnológico necesitaba intrínsecamente evitar su constitución como un fin en sí, y situarse en el contexto mucho más amplio de un *estilo trascendente de vida*, más o menos abierto a la religiosidad, pero sin dogmatismos ni ortodoxias⁴⁴. Como propuesta de solución a la desmoralización⁴⁵, proponía crear una nueva moral que no separara el ocio de la vida real; que no fuera una entrega desenfrenada al trabajo; que superara la desmoralización por el trabajo y el ocio alienantes; que devolviera la armonía y el equilibrio entre la naturaleza y el hombre; y, que, en definitiva, fuera flexible, real y abierta permanentemente al cambio.

Para ello sería preciso aunar *ocio y trabajo*⁴⁶. Por una parte, volver a hacer del trabajo una ocupación interesante y divertida, humana y humanizadora, potenciando la personalización de las relaciones del mundo laboral⁴⁷. Las ciencias humanas, las nuevas humanidades y, en general, las ciencias de carácter profesional⁴⁸, debían tener un papel importante a desempeñar en la devolución del gusto, la afición y la vocación por el trabajo (rehumanización sin utopismos). El reverso de esta solución consistía en dotar de sentido humanista y perfeccionante al descanso, al tiempo libre, de llevar a cabo una verdadera e institucionalizada campaña de fomento de distracciones útiles, de difundir un *humanismo socializado*, de dignificar, crítica y creativamente, los medios de comunicación de masas, de tal manera que permitieran la proyección social y la extensión cultural⁴⁹. En definitiva, Aranguren reclamaba

⁴³ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Sobre imagen, identidad y heterodoxia*, Taurus, Madrid, 1982, p. 174.

⁴⁴ M. ARAMBURU, *Un creyente entre los "éxtasis" del tiempo: heterodoxia, secularización y laicidad en el pensamiento de José Luis L. Aranguren*, Ápeiron Ediciones, Madrid, 2017; y, A. CORTINA, "José Luis Aranguren. Religión pensada, religión vivida", cit, pp. 167-185.

⁴⁵ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Ética de la felicidad y otros lenguajes*, Tecnos, Madrid, 1988, pp. 74-76.

⁴⁶ L.B. ESPEJO, "Educación y Ocio: planteamientos pedagógicos para el tiempo de ocio", *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 1, 1998, pp. 221-232.

⁴⁷ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *La juventud europea y otros ensayos*, cit., pp. 171-176.

⁴⁸ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Conversaciones con Aranguren*, Paulinas, Madrid, 1976, pp. 107-112; y, J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *La vejez como autorrealización personal y social*, INSS, Madrid, 1992, p. 61.

⁴⁹ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Implicaciones de la filosofía en la vida contemporánea*, Taurus, Madrid, 1963, p. 48.

una verdadera *educación social*⁵⁰, capaz de enseñar a usar el tiempo libre, a dotarle de un verdadero sentido y significado ético y estético⁵¹. Se trataba de la construcción de una nueva cultura, pacífica y no alienante, basada en el trabajo y el ocio como valores centrales, moralmente vividos, no sólo pasivamente recibidos⁵². En este sentido, una universidad renovada y atenta a los problemas sociales podría contribuir activamente a conseguir todos estos cambios.

3. EL FUTURO DE LA UNIVERSIDAD: LA DEMOCRATIZACIÓN REAL Y EFECTIVA DE LA SOCIEDAD

En el plano pedagógico y cultural, aunque las cosas eran complejas, nos dice Aranguren⁵³, no todo estaba perdido. La cultura tecnológico-consumista y su universidad no habían reducido completamente la oposición de las iglesias, del humanismo cultural, del marxismo como moral, del movimiento obrero y de la institución familiar. Además, contra aquella sociedad tecnológica y su universidad, también se alzaban la juventud y la nueva contracultura, los intelectuales críticos, el neomarxismo y el neohumanismo. Sin embargo, en el plano universitario, como hemos dicho, las cosas no eran fáciles porque nos encontrábamos ante una institución casi *fossilizada*, que no había sabido evolucionar y que respondía mucho más a los planteamientos de la sociedad moderna, incluso con aspectos decimonónicos (universidad napoleónica), que no a los de la postmoderna⁵⁴. La universidad se mostraba incapaz de responder a los retos del momento, reiterando *modelos obsoletos de reproducción* de un saber artificialmente conservado⁵⁵. En la sociedad tecnológica, en la que el malestar juvenil estaba más acentuado, se mostraba es-

⁵⁰ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, ¿Qué son los fascismos? La Gaya Ciencia, Barcelona, 1976, p. 20; y, J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *La democracia establecida: Una crítica intelectual*, Taurus, Madrid, 1979, pp. 169-170.

⁵¹ V.M. PÉREZ y J.C. RODRÍGUEZ, "Cultura moral e innovación productiva en Europa", *Panorama Social*, núm. 13, 2011, p. 20.

⁵² J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *La cruz de la monarquía española*, Taurus, Madrid, 1974, pp. 112-113.

⁵³ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *España: una meditación política*, Ariel, Barcelona, 1983, p. 61.

⁵⁴ Id., pp. 193-194; y, J.C. HERNÁNDEZ, "Parlamento y Universidad en la transición a la democracia 1975-1982: El Proyecto de Ley de Autonomía Universitaria: radiografía de un desencuentro", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 26, 2007, p. 368.

⁵⁵ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *El futuro de la Universidad y otras polémicas*, cit., p. 184.

casa imaginación y capacidad para dar adecuada respuesta a las demandas efectivas y a las expectativas de la juventud.

En cuanto a la comunicación pedagógica, estábamos asistiendo a un proceso de *crisis general de la educación*. Una crisis que en España se agravó especialmente por la primera gran crisis del petróleo de 1973, que hizo, en palabras de Herminio Barreiro⁵⁶, que la incipiente reforma educativa de Villar Palasí, se convirtiera, casi de inmediato, en la contrarreforma de Martínez Esteruelas. En este sentido, para Aranguren⁵⁷ todo el sistema educativo español se movía: por una parte, entre el polo europeo de una *red de canales rígidos*, completamente institucionalizados, convencionales y unidireccionales; y, por otra parte, entre el polo americano de *training* para el ajustamiento adecuado a la sociedad tecnológica. El malestar estudiantil de los años setenta no era otra cosa, nos dice Aranguren⁵⁸, que la respuesta natural a la vieja represión autoritaria y al nuevo adoctrinamiento para la perfecta *adaptación* a la *sociedad tecnológica* y a la *cultura de masas*. Los medios de socialización de que se valía la sociedad tecnológica, más que hacer compartir los presupuestos colectivos a través de la convicción, se empeñaban en la tarea de adaptar a los jóvenes a esquemas propios de los adultos, a prepararlos para competir en una lucha en la que los mejores serían quienes lograrían triunfar en la vida⁵⁹. No se formaba a la juventud para ser *competentes*, sino para ser agónicamente *competitivos*⁶⁰. En la sociedad tecnológica de la época, el fracaso escolar, laboral, social y moral se encontraba a la orden del día, afectando, especialmente, a la capa más juvenil.

Efectivamente, aunque las sociedades fueran capaces de asimilar a la mayor parte de los jóvenes insatisfechos a medida que se integraban en ella, no por ello desaparecía la cuestión de fondo, que no era otra que la demanda de solución y satisfacción de unas necesidades vitales que iban más allá del consumismo alienante y cuanto éste arrastraba tras de sí. La solución a

⁵⁶ H. BARREIRO, "Nacional-catolicismo y educación en la España de la posguerra: Notas sobre una antología de textos y un estudio preliminar de A. Mayordomo", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 14-15, 1995-1996, pp. 417-432.

⁵⁷ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *El futuro de la Universidad y otras polémicas*, cit., p. 184.

⁵⁸ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Bajo el signo de la juventud*, cit., p. 7.

⁵⁹ M.A. PALACIO y J. GALEANO, "La universidad: cambio de función", *Revista de la Facultad de Trabajo Social*, vol. 23, núm. 23, 2007, pp. 67-87.

⁶⁰ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, "Conducta ética y conducta agresiva: un enfoque filosófico", en M. GARCÍA (ed.), *Agresión y Violencia en el Deporte. Un enfoque interdisciplinario*, Instituto de Ciencias de la Educación Física y del Deporte, Madrid, 1985, pp. 185-190.

la crisis de las instituciones educadoras pasaba, necesariamente, nos dice Aranguren, por la *democratización* a todos los niveles y el alejamiento de una cultura orientada *unilateralmente* hacia la tecnología. La toma de partido a favor o en contra de una *radical reforma* estructural de la educación dependía de una opción moral⁶¹. Los que, como Aranguren, pensaban no que la tecnología fuera mala, pero sí que una orientación social unilateralmente tecnológica conducía necesariamente a la *tecnocracia* y, con ello, a la supresión de la *superior instancia ética*, veían en una educación libre y crítica una manera de institucionalizar la función intelectual⁶², en cuanto correctivo y contrapeso de carácter fundamentalmente moral, en un permanente compromiso en la tarea de la transformación social de la realidad⁶³, haciéndose eco, tal y como nos decía el profesor Ruiz Berrio⁶⁴, de las necesidades materiales y espirituales de la sociedad.

La educación tradicional, nos dice Aranguren⁶⁵, había sido represiva y coercitiva en lo moral, memorística y rutinaria en lo intelectual, discriminatoria y elitista en lo social, y autoritaria y conformista en lo cívico y moral. En aquellos momentos se daba una educación de carácter *tecnológico* que perseguía el *ajustamiento social* de los individuos a través de una *especializada profesionalización*⁶⁶. La juventud, sin embargo, había rechazado la enseñanza académica tradicional porque no tenía nada que ver con su época; aunque también había rechazado la tecnológica por tener demasiado que ver con ella. Se trataba, nos dice Aranguren⁶⁷, de una decisión principal en relación con la escala de prioridad de valores que se establecieran: o bien, valores de rendimiento tecnológico y económico; o bien, *valores morales y cívicos* de democratización real y efectiva de la sociedad. En definitiva, primacía de la economía o primacía de la *moral sociopolítica*. Aranguren perseguía una

⁶¹ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *El futuro de la Universidad y otras polémicas*, p. 117.

⁶² A. DE MIGUEL, "Aranguren no es un avión ni un pájaro", *Isegoría: Revista de Filosofía Moral y Política*, núm. 15, 1997, pp. 25-28; y B. CABALLERO, "José Luis López Aranguren: de pensador católico a crítico sociopolítico", en M^a. ARANZAZU (ed.), *Laboratorio de Pensamiento: la filosofía española como horizonte*, cit, pp. 32-38.

⁶³ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *La izquierda, el poder y otros ensayos*, Trotta, Madrid, 2005, p. 63.

⁶⁴ J. RUIZ, "Algunas reflexiones sobre la historia de las universidades", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 5, 1986, pp. 7-22.

⁶⁵ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Bajo el signo de la juventud*, cit., pp. 46-47.

⁶⁶ H. JONAS, *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*, Herder, Barcelona, 1995.

⁶⁷ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *La comunicación humana*, cit., pp. 170-171.

educación que no olvidara la formación humana y moral de los alumnos. La educación, según Aranguren, consistía, entre otras cosas, en transmitir pautas de comportamiento fundamentadas en valores morales. El *establishment* universitario descansaba sobre unos valores caducos e imponía las pautas de comportamiento fundadas sobre ellos. Estos valores y estas pautas ya no respondían a la estructura real de la sociedad, a sus necesidades y aspiraciones. Pese a ello, la universidad seguía adherida a aquellos valores decadentes, por lo que la corriente de la cultura viva que representaba la juventud empezaba a buscar nuevos cauces por los que transcurrir⁶⁸.

La educación que se impartía en la universidad⁶⁹ era educación para la vida en la sociedad tecnológica, es decir, *educación para la producción*, y, en tanto sociedad de consumo, *educación para el consumo* (consumismo). Esta última no se proporcionaba, única y exclusivamente, a través de las instituciones formalmente educativas, sino también de manera informal a través de los *medios de comunicación de masas*⁷⁰. La pérdida de la función educativa de las instituciones formales era muy grave porque habría podido servir para contrarrestar la de los medios que, sin muchas autoexigencias éticas⁷¹, campaban sin rival en la difusión de los modelos de comportamiento consumista⁷². El ejercicio de la libertad responsable precisa información y formación; en una palabra, exige educación⁷³. Sin embargo, la educación tecnológica del momento se encontraba cerrada en sí misma, de espaldas a la comunidad y a su juventud⁷⁴. El subsistema educativo era interdependiente del político y del económico, por lo cual cambiarlo de verdad, manteniendo intactos los otros, era una simple falacia. Una transformación radical de la sociedad demandaba la de su subsistema educativo, pero éste, a su vez, sólo era viable

⁶⁸ E. HERNÁNDEZ y otros, *Estudiantes contra Franco (1939-1975): oposición política y movilización juvenil*, La Esfera de los Libros, Madrid, 2007.

⁶⁹ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Moralidades de hoy y de mañana*, cit., p. 88.

⁷⁰ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, "Ética comunicativa y democracia", en K. OTTO y otros. (eds.), *Ética comunicativa y democracia*, Crítica, Barcelona, 1991, p. 216; y L. PENTIADO y otros, "Consumo, los medios de comunicación (industria cultural) y significación", *Opción*, núm. 64, 2011, pp. 46-58.

⁷¹ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, "Entrevista", *Fundesco*, noviembre, 1991, pp. 5-6.

⁷² J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Entre España y América*, cit., p. 231.

⁷³ J.L. CASTILLEJO y otros "Educación para el consumo", *Educación XXI*, vol. 14, núm. 1, 2011, pp. 35-58.

⁷⁴ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *El marxismo como moral*, Alianza, Madrid, 1968, p. 19; A. ESCOLANO, "Discurso ideológico, modernización técnica y pedagógica crítica durante el franquismo", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 8, 1989, pp. 7-27.

sobre la base de la transformación social global, política y económica⁷⁵. Sin voluntad política y económica no había posibilidad de cambio alguno⁷⁶.

Desde esta perspectiva, una universidad renovada y con los suficientes apoyos políticos y económicos podría aportar elementos para solucionar los problemas que la sociedad tenía planteados⁷⁷. Para ello, según Aranguren, las funciones de la universidad no debían limitarse a las relacionadas con el *saber*, sino que debían hacerse extensibles a sus obligaciones para con la sociedad, a sus *funciones sociales*⁷⁸. Así, la nueva universidad, según Aranguren⁷⁹, debería ser libre, democrática, autónoma, pública, descentralizada y autogestionaria: una *universidad moral*⁸⁰. La universidad debía ser libre del Estado, es decir, políticamente descentralizada; sin embargo, nadie más que el Estado debía mantenerla y administrarla, aunque sin ningún tipo de injerencias, sino como puro servicio público, como un claro servicio social⁸¹. Desde esta perspectiva, la planificación de la enseñanza⁸² no debería ser monolítica, burocrática o tecnocrática, consecuencia unilateral de las directrices del correspondiente Ministerio, sino una tarea plural y dialógica, porque “El espíritu no muere, el diálogo prosigue, la palabra no puede extinguirse”⁸³. Dicho en otras palabras, *planificación y descentralización* educativa y universitaria. Una planificación encuadrada en el plano de una *profesionalización* técnica, administrativa y pedagógica, inscrita en el marco de una gestión abierta al entorno⁸⁴.

Esta pluralidad implicaba que los distintos sectores que configuraban la universidad debían participar directa y activamente en la *dirección, control y gestión* de los centros universitarios. Esta participación era necesaria para la consecución de la doble tarea de conseguir una *educación para la democracia* y

⁷⁵ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Moralidades de hoy y de mañana*, cit., p. 92.

⁷⁶ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *La comunicación humana*, cit., p. 158; y, J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Entre España y América*, cit., p. 202.

⁷⁷ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Ética y Política*, Guadarrama, Madrid, 1963, pp. 257-258.

⁷⁸ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Discurso de investidura como doctor honoris causa del Profesor Doctor José Luis López Aranguren*, Universidad Carlos III, Madrid, 1992.

⁷⁹ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *El problema universitario*, Nova Terra, Barcelona, 1968, pp. 23-25; y, J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Moralidades de hoy y de mañana*, cit., pp. 88-96.

⁸⁰ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *El futuro de la Universidad y otras polémicas*, cit., pp. 21-23.

⁸¹ Id., pp. 32-33.

⁸² J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Planificación educativa*, Nova Terra, Barcelona, 1975.

⁸³ Citado por M. FRAIJÓ, “¿Religión sin Dios? XXI Conferencias Aranguren”, *Isegoría: Revista de Filosofía Moral y Política*, núm. 47, 2012, pp. 381-419.

⁸⁴ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Entre España y América*, cit., pp. 201-204.

una educación democrática que, junto a la formación científico-tecnológica y profesional y la educación moral, cívica, política y social, debían asumir las instituciones universitarias como funciones básicas irrenunciables⁸⁵. La *democracia como moral* o la *democracia como forma de vida*, de la que tantas veces nos ha hablado Aranguren⁸⁶, precisaba de una universidad libre y comprometida con la democracia como *tarea infinita*. Ahora bien, Aranguren⁸⁷, aun abogando por una universidad pública, libre y autónoma, consideraba que la libertad debía hacerse extensible a la creación de centros por el sector privado, en cualquiera de sus niveles. El Estado no debía ostentar el monopolio de la educación⁸⁸, puesto que un sistema educativo centralizado en manos del poder político establecido podía conllevar el riesgo de degenerar en mero instrumento orientado a la perpetuación en el poder de la ideología política dominante, de la *democracia establecida* (aparato reproductor ideológico)⁸⁹.

Muy en la línea de Giner de los Ríos (Institución Libre de Enseñanza), a quien Aranguren⁹⁰ tanto admiraba intelectualmente, la universidad debería ser una verdadera *comunidad convivencial democrática*, en el más puro espíritu humanista, entre maestros y alumnos, unidos en una tarea ética común: la *formación mutua*. Se trataba de la construcción de una ética de la corresponsabilidad en la comunidad del conocimiento. Además, la universidad debía concebirse como lugar de encuentro, como comunidad de pensamiento crítico y de reforma social encaminada a la búsqueda de una igualdad real y no sólo formal⁹¹. Es decir, debía ser un espacio donde fuera posible aprender métodos, modos de considerar la realidad, la interior y la exterior, según

⁸⁵ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Discurso de investidura como doctor honoris causa del Profesor Doctor José Luis López Aranguren*, cit.; y, F. VICENTE y A. GONZÁLEZ, "Concepto y misión de la Universidad. De Ortega y Gasset a la reforma universitaria del nacional-catolicismo", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 8, 2002, pp. 137-174.

⁸⁶ A. CORTINA, "Ciudadanía democrática: ética, política y religión. XIX Conferencias Aranguren", *Isegoría: Revista de Filosofía Moral y Política*, núm. 44, 2011, pp. 13-55; y, A. RAMIS, "La metáfora democrática y sus conflictos de interpretación", *Sociedad y Equidad: Revista de Humanidades, Ciencias Sociales, Artes y Comunicaciones*, núm. 2, 2011, pp. 304-323.

⁸⁷ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Conversaciones con Aranguren*, cit., pp. 231-245 y 307-319.

⁸⁸ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *La comunicación humana*, cit., p. 171.

⁸⁹ J. MUGUERZA, "L'individu davant l'ètica pública", *Aula de Ciència i Cultura. Per una cultura democrática: les dimensions polítiques de la moral contemporània*, cit, pp. 86-93.

⁹⁰ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Entre España y América*, cit., pp. 171-172; J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *El oficio del intelectual y la crítica de la crítica*, Vox, Madrid, 1979, pp. 147-148; y, J.M. PANEÁ, "J.L. López Aranguren (1909-1996) y el problema de nuestro tiempo", *Revista Internacional de Pensamiento Político*, vol. 10, 2015, pp. 273-289.

⁹¹ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Conversaciones con Aranguren*, cit., pp. 333-338 y 360-368.

modelos, así como adquirir una actitud intelectual capaz de la ágil reorganización de los conocimientos poseídos; en definitiva, se debería proceder según los datos que se desprendieran de los conocimientos pedagógicos, psicológicos y sociológicos, usando métodos empíricamente comprobados, alejándose de la simple intuición de los profesionales de la docencia, de su voluntarismo, tan típicos del pasado⁹². Una universidad en la que se enseñara a pensar creativamente, a aprender interdisciplinariamente, frente a la enseñanza por asignaturas o disciplinas, separadas unas de otras en compartimentos estancos⁹³.

La universidad, desde esta perspectiva, requería un planteamiento equilibradamente *técnico* y *humanístico*; un humanismo científico al servicio de la cultura y su extensión por todo el país, al servicio del desarrollo económico y, sobre todo, al servicio del desarrollo de la democracia como una conquista moral y política⁹⁴. A la universidad, nos dice Aranguren⁹⁵, le debería corresponder el papel de “avanzada cultural, de planta-piloto de la sociedad del porvenir, de fermento que, comunicado con el pueblo, pusiera en movimiento la comunidad entera”. No cabe la menor duda de que la universidad por la que abogaba nuestro autor tenía también, en este sentido, muchos puntos en común con la de Ortega y Gasset⁹⁶. La universidad debía formar hombres integrales, cultos, sin caer en los errores de la excesiva especialización profesional. Se trataría, de alguna manera, de una universidad vitalista, no sólo acondicionada para la preparación de mano de obra profesional, sino también para el disfrute de la vida; es decir, una especie de educación consumista, pero para un consumo, tal y como ya hemos dicho, cualitativo, estético, para una vida buena en el marco de una sociedad civil plural y revitalizada⁹⁷, que permitiera que los hombres y mujeres de su tiempo se desarrollaran como personas, como sujetos morales capaces de realizar libremente su

⁹² J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Moralidades de hoy y de mañana*, cit., pp. 93-94.

⁹³ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Entre España y América*, cit., p. 160.

⁹⁴ J. MUGUERZA, “Ética y metafísica (Una reconsideración de la cuestión): XVI Conferencias Aranguren”, *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, núm. 41, 2009, pp. 11-68.

⁹⁵ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *El problema universitario*, Nova Terra, Barcelona, 1968, pp. 57-58.

⁹⁶ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *La ética de Ortega*, Madrid, Taurus, 1958; y, J. GRACIA, *Estado y cultura: el despertar de una conciencia crítica bajo el franquismo 1940-1962*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 1996, p. 65.

⁹⁷ A. DOMINGO, “La tolerancia post-liberal. El compromiso por la verdad en una democracia liberal”, *Veritas*, vol. III, núm. 19, 2008, pp. 211-228.

personalidad moral⁹⁸. Aranguren abogaba por un tipo de universidad no sólo para las élites intelectuales, sino también para la extensión de la cultura a todos los sectores sociales.

4. HACIA EL CAMBIO METODOLÓGICO UNIVERSITARIO: LOS NUEVOS ROLES DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO

En el plano formalmente académico, nos dice Aranguren, el proceso de *enseñanza-aprendizaje*⁹⁹: 1) Debería organizarse en *grupos*, aprovechando los hallazgos psicociológicos de la *dinámica de grupos*, y fomentando la *cooperación* frente al espíritu de *competición*. Aprendizaje en grupo, sin embargo, con un fino sentido de la *individualización* de la enseñanza que compensase las diferencias de nivel cultural en el punto de partida y que orientase individualmente la enseñanza según las diferentes motivaciones y los diferentes intereses de los estudiantes. Se trataba de atender a cada alumno en cuestión de cantidad, contenidos y ritmos de instrucción; aunque también, y no en menor medida, de adaptarse a sus necesidades psicológicas, personales y morales. Tampoco el estudio en grupo debía ser impedimento para la *autoformación*, el esfuerzo personal que no produjera aburrimiento ni exigiera memorización o almacenaje de conocimientos. 2) Además, debería pasarse de la lección magistral a la *participación* y al desarrollo de actividades vivas que despertasen el interés y fueran atractivas para el alumno. La libre participación de los estudiantes, que deberían aprender tanto de sus compañeros como de sus profesores era, para nuestro autor, una cuestión ineludible. Aranguren reclamaba una educación *activa y participativa*, en un plano de *igualdad*, donde la autoridad no se transformase en autoritarismo paternalista y donde la universidad pudiera ser considerada como una verdadera institución científica, humanista, cultural, crítica, cívica y social.

Para conseguir todo ello, los contenidos educacionales y la manera como éstos eran transmitidos debían cambiar radicalmente. En aquellas décadas, el lenguaje usado por los profesores como medio de comunicación natu-

⁹⁸ E. BONETE, "Aranguren: sentido ético de la muerte", *Revista de Hispanismo Filosófico*, núm. 13, 2008, pp. 75-89.

⁹⁹ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *La comunicación humana*, cit., pp. 158-180; J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Moralidades de hoy y de mañana*, cit., p. 93; y, J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Conversaciones con Aranguren*, cit., pp. 368-378.

ral era pura ficción¹⁰⁰, lo cual no permitía que profesores y estudiantes se entregaran a la verdadera tarea educadora. Esta situación, sin embargo, se mantenía porque, de hecho, se daba un tácito convenio entre ambas partes por mantener una situación de cómoda reducción al mínimo de la comunicación. Si profesores y estudiantes pertenecían a mundos y culturas diferentes, no era necesario intentar una auténtica y plenaria comunicación que, de antemano, estaba condenada al fracaso. Muy en la línea de Bourdieu y Passeron¹⁰¹, nos dirá Aranguren¹⁰² que la distanciaci3n recíproca permitía: 1) al profesor, hablar exclusivamente de lo que llevaba preparado, lo cual le garantizaba no verse asaltado por cuestiones u objeciones indiscretas; y 2) al estudiante le aseguraba que, permaneciendo en la pasividad, conservaría su independencia y no sería molestado con interrogatorios que le colocarían en una situaci3n embarazosa y le destruirían su autoengaño de que había comprendido la exposici3n magistral. La universidad era, de este modo, para ambas partes, mucho más un expediente formalmente académico que se debía cumplir que una dedicaci3n y entrega total de la personalidad a la labor educativa. En este sentido, creo que Aranguren haría suyas las palabras del profesor Winfried Böhm¹⁰³, cuando nos decía que “Cuando el profesor se presenta a sus estudiantes solamente como agente de una utilizaci3n social, educador y educando devienen necesariamente extraños”.

Para Aranguren, el papel del profesor debía cambiar radicalmente, evitando la enorme distancia que le separaba de los alumnos. Esta distancia debía ser salvada¹⁰⁴: *personalmente*, por el profesor, a base de esfuerzo de traducci3n o comprensi3n; e, *institucionalmente*, por la universidad, mediante la soluci3n al problema de los profesores no numerarios¹⁰⁵ y el reconocimiento administrativo de unos *grados docentes intermedios* entre los catedráticos y los profesores titulares (profesor adjunto, profesores ayudantes y alumnos seniors), colaboradores en un trabajo científico de *equipo*. Todos estos profesos-

¹⁰⁰ J.L. L3PEZ-ARANGUREN, *La comunicaci3n humana*, cit., p. 177.

¹⁰¹ F. VÁZQUEZ, *Pierre Bourdieu. La sociología como crítica de la raz3n*, Ediciones de Intervenci3n Cultural, Madrid, 2002, p. 13.

¹⁰² J.L. L3PEZ-ARANGUREN, *Conversaciones con Aranguren*, cit., pp. 148-160.

¹⁰³ W. B3HM, “El declive de la universidad”, *Historia de la Educaci3n. Revista Interuniversitaria*, núm. 5, 1986, pp. 23-40.

¹⁰⁴ J.L. L3PEZ-ARANGUREN, *El futuro de la Universidad y otras polémicas*, cit., pp. 46-59; y, T. L3PEZ, “Memoria de Aranguren”, *Pasajes. Revista de Pensamiento Contemporáneo*, pp. 85-97.

¹⁰⁵ J. GINÉS, “La Universidad: una empresa al servicio de la sociedad del conocimiento”, *Cuadernos IRC, Revista de Evaluaci3n, Planificaci3n y gesti3n Universitaria*, núm. 1, 1999, pp. 41-55.

res jóvenes estaban, nos dice Aranguren, más próximos a los alumnos y, por eso, de ellos se aprendía mucho más que del profesor titular, sobre todo de los catedráticos que, en la mayoría de los casos, eran “burócratas o librescos y muchos de ellos sin vocación universitaria”¹⁰⁶. Es importante percatarse de que, en aquellos años, frente al viejo paternalismo universitario, la relación entre adultos y jóvenes se estaba estableciendo sobre nuevas bases, en las que el acrecentamiento espiritual, la ayuda y el aprendizaje debían ser mutuos. En las manos de los jóvenes estaba el futuro del mundo y, por ello, procurar descifrar ese futuro intentando descifrarlos a ellos era una tarea fundamental¹⁰⁷. En definitiva, el profesor tenía que ser, ante todo, un monitor, animador o suscitador de iniciativas a partir de la experiencia real de los alumnos y de su situación concreta¹⁰⁸.

El nuevo rol del profesor universitario demandaba, de partida, posibilitar la *formación* (inicial) y el *reciclaje* (continuado) de los profesores para actuar en el marco de una sociedad plural, compleja y cambiante¹⁰⁹. El reciclaje profesional, tanto a nivel de contenidos, como a nivel didáctico y metodológico, era, nos dice Aranguren¹¹⁰, una obligación no sólo profesional, sino moral del cuerpo docente que, cada día más, se vería obligado a participar en situaciones variadas y complejas no sólo en relación con los alumnos, sino con toda la comunidad. Ésta era una necesidad fundamental, máxime cuando, tal y como nos decía el profesor Agustín Escolano¹¹¹, el profesorado universitario había sido el menos sensibilizado por las cuestiones relacionadas con la innovación pedagógica. De otro lado, para Aranguren¹¹², la tarea docente no podía alcanzar toda la altura deseada si no iba unida a la tarea *investigadora*. La investigación debía ser una de las tareas esenciales de la universidad. El espíritu investigador no sólo era necesario y deseable, sino indispensable. La formación continuada y la investigación podía posibilitar que los profesores estuvieran atentos a las demandas y expectativas juveniles de sus alum-

¹⁰⁶ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *La democracia establecida: Una crítica intelectual*, cit., p. 125.

¹⁰⁷ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *El futuro de la Universidad y otras polémicas*, cit., pp. 38-40.

¹⁰⁸ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Moralidades de hoy y de mañana*, cit., p. 93.

¹⁰⁹ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *España: una meditación política*, cit., pp. 76-77.

¹¹⁰ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *La comunicación humana*, cit., pp. 173-174 y 179-180; J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *El futuro de la Universidad y otras polémicas*, cit., pp. 38-40 y 46-54; y, J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Conversaciones con Aranguren*, cit., pp. 335-338.

¹¹¹ A. ESCOLANO, “Discurso ideológico, modernización técnica y pedagógica crítica durante el franquismo”, cit., p. 16.

¹¹² J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Ética*, cit., p. 311; y, J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Ética de la felicidad y otros lenguajes*, cit., p. 26.

nos, convirtiéndose la enseñanza de monodireccional (profesor-alumno), a bidireccional (profesor-alumno-profesor), es decir, en verdadera *educación permanente de los educadores*. La vocación pedagógica, nos dice Aranguren, debía ser, ante todo, un ejercicio de escucha y comprensión, de diálogo y comunicación¹¹³. El verdadero profesional universitario no era el que se limitaba a transmitir una enseñanza, sino el que, a través de ella, impartía una forma moral de vida¹¹⁴. Los nuevos profesores debían erigirse en verdaderos *intelectuales transformadores, conciencia moral de la sociedad*, llevando a cabo una triple función: crítica (inconformista), moral (conciencia de la sociedad) y utópica (inseparable de la crítico-moral)¹¹⁵.

Paralelamente, el nuevo prototipo de estudiante, nos dice Aranguren¹¹⁶, sería, o debería ser, claramente *activo*. El aprendizaje se llevaría a cabo desde la iniciativa y la actuación del alumno para que pudiera saber responder por sí mismo a las diferentes situaciones con las que debería enfrentarse. Se trataba, como ya hemos comentado, de una educación activa y formativa, fundamentada en que el alumno fuera capaz de encontrar los conocimientos necesarios, no prefabricados, siempre buscados, a través de múltiples medios, valorándolos, utilizándolos y sacándoles el mayor partido posible. Los tipos de alumnos que reclamaba el momento, nos dice el profesor Aranguren¹¹⁷, eran, entre otros, el *estudiante-trabajador*, el *estudiante-becario* y el *estudiante beneficiario de una democratización real de la enseñanza* que, desde su ingreso en la universidad hasta el final de su carrera, por propios méritos, fuera cual fuera su originario estatus socioeconómico, encontrase en el estudio su modo de subsistencia. La sociedad de aquellos años necesitaba, sigue diciéndonos Aranguren¹¹⁸, “alumnos capaces de elaborar por sí mismos, asesorados y orientados por profesores-directores, su propio plan de estudios, flexible, con las asignaturas, no importa de qué sección o facultad, que les conviniera estudiar, según la especialización que previeran”. Entendía Aranguren que los maestros habían desaparecido y que los modelos se habían destruido, y

¹¹³ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *La comunicación humana*, cit., pp. 174-175; y, J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Memorias y esperanzas españolas*, cit., p. 107.

¹¹⁴ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Ética*, cit., p. 431; y, J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Crítica y Meditación*, Taurus, Madrid, 1957.

¹¹⁵ C. HERMIDA, “Oposición intelectual al franquismo: Aranguren y Tierno Galván”, cit., p. 37.

¹¹⁶ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *La crisis del catolicismo*, Alianza, Madrid, 1969, p. 35.

¹¹⁷ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Entre España y América*, cit., pp. 170-172.

¹¹⁸ Id., pp. 171-172.

que deberían ser los propios alumnos quienes, por sí solos o casi solos, tendrían que irse haciendo, como la época entera, tanteando el porvenir.

El estudiante, por lo tanto, debía alejarse del conformismo, conjugando su trabajo estrictamente estudiantil con una participación en la vida social, cultural y política. Era preciso *profesionalizar al estudiante*¹¹⁹, multiplicar las becas y dotarle de una situación social que le responsabilizase plenamente, que le hiciera más exigente en una doble dirección¹²⁰: *autoexigencia* como profesionales del estudio y del aprendizaje; y, *exigencia* a la labor de sus profesores. La profesionalización del estudiante debería conducir, como el reverso de la moneda, a la profesionalización y control del profesorado; control que debería girar en torno a un doble eje¹²¹: por una parte, 1) el *alumnado*, a través de los sindicatos y asociaciones, debería llevar a cabo la *función fiscalizadora* de la competencia y dedicación del profesorado, así como del propio funcionamiento de la universidad; y, por otra, 2) las propias *autoridades académicas* deberían exigir que cada cual cumpliera adecuadamente su misión. Por otra parte, para nuestro autor, la cuestión *evaluativa* del alumnado universitario era también un tema preocupante y que debía ser revisado críticamente. Según Aranguren¹²², el sistema de notas, exámenes y calificaciones que fomentaban el sobresalir en la dirección demandada era un *sistema de coerción* y, por lo tanto, de *ajustamiento* y *domesticación* del alumnado¹²³. Era preciso flexibilizar y buscar alternativas válidas, no monolíticas, con una variedad de sistemas que se complementasen entre sí. Lo ideal sería buscar, nos dice Aranguren, un contacto más estrecho con los profesores, que hiciera inútil toda evaluación por parte de estos y la sustituyera por la *autoevaluación*.

¹¹⁹ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Bajo el signo de la juventud*, cit., p. 21; y, C. PUIG, “La profesionalización del estudiante y el espacio práctico de calidad. Plan de prácticum de intervención e innovación docente: el rol docente del tutor de práctica. El acompañamiento del estudiante. Formación y supervisión”, *Acciones e Investigaciones Sociales*, núm. 1 extraordinario, 2006, pp. 7-25.

¹²⁰ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *El problema universitario*, cit., pp. 46-54; y, J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Conversaciones con Aranguren*, cit., pp. 107-112 y 113-117.

¹²¹ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *El futuro de la Universidad y otras polémicas*, cit., pp. 52-53. Véase, también, Ph. PETTIT, “Anatomía de la dominación”, en J. CONILL y D.A. CROCKER (coord.), *Republicanismo y educación cívica. ¿Más allá del liberalismo?*, Editorial Comares, Granada, 2003, pp. 183-218. véase p. 191.

¹²² J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Conversaciones con Aranguren*, cit., pp. 375-378.

¹²³ G. RALÓN DE WALTON y J. DUKUEN, “Los modos de dominación en la socio-antropología de Bourdieu. Esbozo de una crítica”, *Estudios de Filosofía*, núm. 47, 2013, pp. 9-33.

Aranguren¹²⁴ se inclinaba por una evaluación que no fuera cuantitativa, sino *cualitativa y orientativa*, realmente *valorativa, continuada y permanente*.

Para conseguir una universidad verdaderamente humana y humanista, la educación universitaria debería: 1) Saber aunar, equilibradamente, trabajo y ocio, esfuerzo y diversión, puesto que una educación hedonista, nos dice Aranguren¹²⁵, “que no exija ningún tipo de esfuerzo, acaba por degradar la personalidad”. En este orden de cosas, para Aranguren¹²⁶ la *rotación* entre el *trabajo* en el mundo laboral y el trabajo en la institución universitaria, por parte de los alumnos, suponía el *valor educacional del trabajo*, y en una sociedad igualitaria debía ser complementada con la rotación entre las *distintas clases de trabajo*, y la integración, en lo posible, del *trabajo intelectual* y del *trabajo manual*. Ahora bien, para Aranguren, tal situación sólo debía producirse por *decisión voluntaria y libre* de los alumnos. 2) Paralelamente a ello, el tiempo libre de los alumnos, excesivamente centrado en el consumo¹²⁷, tendría que ser rescatado culturalmente. Se trataba de romper la *barrera* entre el *trabajo* y el *tiempo libre*, del mismo modo que la barrera entre ambos y la educación. En definitiva, la nueva educación universitaria que la juventud buscaba y que la sociedad necesitaba, nos dice Aranguren¹²⁸, era una educación *problemática y problematizadora* y, como tal, *permanente o recurrente*, con capacidad para superar el orden de cosas que había impuesto el *tecnosistema* social y universitario¹²⁹.

Efectivamente, el carácter cambiante, siempre en marcha, de la ciencia y la movilidad profesional de la población, demandaban una universidad para cuya entrada, salida y vuelta a entrar estuviera siempre abierta de par en par, lo cual significaba que había que dar a la educación una estructura completamente *abierta* en un doble sentido¹³⁰: 1) La universidad debía abrir-

¹²⁴ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Bajo el signo de la juventud*, cit., pp. 46-47.

¹²⁵ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Memorias y esperanzas españolas*, cit., p. 37.

¹²⁶ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Moralidades de hoy y de mañana*, cit., p. 95.

¹²⁷ C. HERMIDA, “El diálogo abierto entre la ética y la política en el pensamiento de Aranguren”, cit., pp. 9-22.

¹²⁸ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Moralidades de hoy y de mañana*, cit., pp. 93-96; J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Entre España y América*, cit., pp. 160, 165 y 216; J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *La cultura española y la cultura establecida*, Taurus, Madrid, 1975, p. 238; y, J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Bajo el signo de la juventud*, cit., p. 46.

¹²⁹ J.M^a. BARRIO, “Valores y escuela pública: el reto fundamental de una educación para la democracia”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 5, núm. 1, 1994, pp. 45-66.

¹³⁰ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Moralidades de hoy y de mañana*, cit., p. 94; J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Conversaciones con Aranguren*, cit., pp. 117-124 y 382-388; y, J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *La democracia establecida: Una crítica intelectual*, cit., pp. 147-148.

se temporalmente, es decir, debía romper las paredes de la edad escolar. No habría ya en el futuro unos determinados años de aprendizaje, puesto que toda la vida tendría que serlo. El saber debía hacerse accesible a todos y a cualquier edad. La *educación permanente* o *educación continua*, el *currículum abierto* y la *enseñanza-aprendizaje*¹³¹ entendida como tarea y no como período pasado dentro de una institución, eran los modos de la educación hacia los que debía encaminarse el sistema educativo. 2) La vida educacional debería ser, también, abierta en su estructura interna, flexibilizando la rigidez de su división en cursos y clases, escuelas, facultades, departamentos; y abierta, en fin y sobre todo, a la sociedad, a la comunidad y a sus problemas locales, sociales, políticos y culturales. Como hemos dicho, la universidad entendida como servicio social y comunitario.

Una pieza clave para acercarnos a esta educación recurrente, nos dice Aranguren, sería incorporar a la universidad las nuevas tecnologías de la comunicación. Efectivamente, nuestro autor abogaba por una universidad posttecnológica (no antitecnológica), proponiendo que la universidad, sin suprimir las enseñanzas humanísticas y tradicionalmente académicas, acercara más el *saber a la vida* y la *vida al saber*¹³². La universidad debería ser capaz de integrar armónicamente los adelantos tecnológicos que se fueran desarrollando, porque la universidad no podía desentenderse de la realidad socio-cultural, sino que debía abrirse a ella de par en par. Si la universidad debía ser verdadera proyección cultural y cumplir su máxima finalidad social, debía estar al día¹³³. Sin embargo, nos dice Aranguren, los nuevos medios debían servir para una educación *creativa*, nunca para una enseñanza *rutinaria* y *mecanizada*¹³⁴. Además, los nuevos medios tecnológicos nunca debían enfriar el sentido comunitario de la universidad. La tarea pendiente para llevar a cabo una acción social en los medios informativos consistía, nos dice Aranguren¹³⁵, “en una estrategia de comunicación para la comunidad y no para las masas, de comunicación individualizada, pero no individual”. En

¹³¹ ALBERT TUIJNMAN, “La educación recurrente: del concepto a la aplicación”, *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, núm. 1, 1991, pp.15-23.

¹³² J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *El futuro de la Universidad y otras polémicas*, cit., pp. 54-59.

¹³³ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *La comunicación humana*, cit., pp. 162-165; y F. MOSCOSO y J. VARGAS “La Responsabilidad Social Universitaria: más allá de la proyección y extensión social, una mirada a la experiencia de la Universidad EAN de Colombia”, *Recherches en Sciences de Gestion*, núm. 98, 2013/5, pp. 83-106.

¹³⁴ J.L. LÓPEZ-ARANGUREN, *Ética de la felicidad y otros lenguajes*, cit., pp. 83-84.

¹³⁵ Id., pp. 87-88.

definitiva, se trataba de una apuesta por una educación posttecnológica que no manipulase las conciencias individuales de los ciudadanos, a la par que abriera la posibilidad del desarrollo comunitario.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Nuevos tiempos, similares problemas de fondo. En tiempos de crisis económica las tasas de desempleo juvenil son alarmantes, viendo los jóvenes frustrados y postergados sus proyectos de vida presente y futura. La juventud está sumida en la desmoralización, la desesperanza, la apatía y la angustia, no sólo económico-laboral, sino también moral. Respecto a la universidad, no cabe la menor duda que se ha avanzado mucho a partir de las distintas reformas educativas habidas desde la transición política, teniendo, en tiempos de bonanza, un papel relevante en el desarrollo cultural, económico, político y social del país. Sin embargo, los problemas técnicos, económicos, sociales, culturales y morales de la universidad siguen siendo muy importantes, agravándose en tiempos de crisis económica. Hoy, como ayer, los problemas de la universidad no se pueden solucionar si antes no se solucionan los problemas políticos de la democracia, focalizados, fundamentalmente, en la *corrupción generalizada*, que nos está llevando al *desencanto democrático*, el cual, al mismo tiempo, descansa en el *problema moral*. La lucha por una educación compensadora de las desigualdades sociales que se producen en la sociedad, en el marco de una sociedad más justa, de un *Estado de justicia social* y de la *Democracia como moral, forma de vida o sistema de valores* es una de las tareas irrenunciables. Una democracia vivida en la que los ciudadanos asuman, personal y socialmente, sus responsabilidades cívicas y morales, objetivo de una *sociedad justa*¹³⁶.

Es en este plano moral donde la propuesta que nos hace el profesor Aranguren sigue siendo un discurso plenamente vigente. Se da mucha importancia, y la tiene que tener, evidentemente, a la formación académica, tecnológica y profesional que debe llevar a cabo la institución universitaria. Sin embargo, se olvida, con demasiada frecuencia, de la necesaria tarea moralizadora de la misma. Me estoy refiriendo, más concretamente, a la educación moral, cívica, política y social que se debe desarrollar en la universidad y que, por

¹³⁶ J.M^a. AGUIRRE, "Crisis, ética y justicia", en O. FERNÁNDEZ y A. MILAGRO (eds.), ¿El fin de la razón?: I Jornada de Filosofía SOFIRA, Universidad de La Rioja, Logroño, 2014, pp. 149-170.

desgracia, y salvo contadas ocasiones, no se realiza. La institución universitaria no está comprometida con la moralización de sus miembros y, por lo tanto, tampoco contribuye a la moralización de la sociedad, es decir, al desarrollo de la democracia como forma de vida o como moral, a la superación del malestar de la vida pública, a conseguir una sociedad más honrada, justa y digna.

Nuestro sistema educativo, y el universitario no es ninguna excepción, se mueve dentro de los parámetros del pensamiento liberal burgués, que tiene como principales notas identificativas: por una parte, 1) el *concepto de ciudadano* o *ciudadanía*, entendido como el estatus o derecho que todo ciudadano tiene, por el simple hecho de haber nacido con una determinada nacionalidad, sin apenas demandarle nada a cambio, a recibir protección y seguridad jurídica; y, por otra parte, 2) el concepto de *libertad negativa*, de libertad como *no interferencia*, entendida como la mínima intervención del Estado, de los poderes públicos y de las instituciones públicas en los asuntos privados de los ciudadanos, con el objetivo de que sean dejados en paz, sin intromisión en sus vidas privadas. Estas dos premisas hacen que, al considerarse la moral, el civismo y la política como aspectos personales de los individuos, circunscritos al ámbito de la privacidad, la educación moral, cívica, política y social, sea una cuestión engorrosa que no se debe tratar en la universidad. Creo que es un grave error, se trata de educar, de abrir puertas y perspectivas, no de adoctrinar ni inculcar determinados valores éticos y políticos. Esta concepción liberal omite, por una parte, 1) la necesaria responsabilidad moral que los futuros graduados tendrán en la sociedad; y, por otra parte, 2) cierra la necesaria apertura de la responsabilidad moral individual de los ciudadanos, a su corresponsabilidad moral social. Es decir, por una parte, 1) la Universidad proporciona a sus alumnos una formación y un estatus directivo en la sociedad y, sin embargo, no les enseña a hacer un uso responsable del poder social que se les otorga, dejando de lado la *dimensión ética de las profesiones*¹³⁷; además, por otra parte, 2) se olvida que las esferas privada y pública, lo personal y lo social, se relacionan mutuamente, no pudiéndose separar. La moral personal debe abrirse a la moral social porque los actos humanos no se encierran en sí mismo, sino que, salvo excepciones, afectan a los otros.

¹³⁷ R. LÓPEZ, "Ética profesional en la formación universitaria", *Perfiles educativos*, núm. 142. Consultado en:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400017 (abril, 2018).

Por ello, precisamente, la educación moral, cívica, política y social es una cuestión de todos, forma parte de la *res publica*, es decir, es un asunto que nos incumbe a todos los ciudadanos, pues es el fundamento de la educación democrática y para la democracia, la cual, al mismo tiempo, implica la necesaria *participación*, que en el modelo liberal está muy restringida. Se trata del *valor de educar*¹³⁸. Esta educación moral, cívica, política y social es una de las tareas básicas del sistema educativo en general, y de la institución universitaria en particular, puesto que es educación para la libertad. Un compromiso moral, una tarea ética, que en el ámbito universitario debe implicar a todos los sectores: clase rectora, profesorado y alumnado, pues es una empresa común, el anhelo de conseguir una vida integral al servicio del bien común:

1. Si la clase rectora de la universidad, si los cuadros dirigentes de la institución universitaria no están claramente convencidos de la importancia que debe tener la educación moral, cívica, política y social no sólo para los estudiantes, sino para toda la sociedad, será muy difícil, por no decir imposible, poner en marcha actuaciones encaminadas a desarrollar la normal función moralizadora de la universidad, cerrando la institución universitaria en lo meramente academicista, intelectualista, individualista y economicista. Es preciso abrir espacios físicos y curriculares para la reflexión moral y que la educación universitaria deje de ser, simplemente, un bien de consumo y se encamine hacia una democratización real de la institución, de la sociedad y del país. Asignatura ésta aún pendiente. No sólo abrir espacios, cosa relativamente fácil, sino, y sobre todo, liderarlos, ponerse al frente, dando verdadero *ejemplo moral*. Se trata de poner en marcha una universidad abierta a la realidad social y moral, al servicio de todos, que no se limite a las funciones relacionadas con el saber, sino que abarque sus obligaciones para con la sociedad, sus funciones sociales y morales.
2. El profesorado, por su parte, además de colaborar con su ejemplo moral, es decir, ser un referente moral para sus alumnos en la manera de impartir y evaluar su asignatura, en la forma de relacionarse con sus alumnos, desde el respeto y la igualdad, debe ir más allá de la simple instrucción para adentrarse en el verdadero reto moral que supone enseñar unas técnicas y reflexionar sobre ellas, en desarrollar un código moral y deontológico de la profesión y de cada

¹³⁸ F. SAVATER, *El valor de educar*, Ariel, Barcelona, 1997.

- una de las materias que se imparten, en ir más allá de la simple formación en los valores sociales y políticamente correctos o dominantes. Es preciso abrir al alumno un verdadero abanico de posibilidades, para que el alumno con la ayuda del profesorado, pueda elegir su propio camino en la vida y en la profesión. Para ello es preciso la participación y el desarrollo de actividades vivas.
3. El alumnado, por último, ha de concebir el aprendizaje universitario como algo integral, como algo que debe formar toda su personalidad: su *éthos*, carácter o personalidad moral. Ellos son los que más se han de implicar en esta tarea, pues sin ellos no hay posibilidades de desarrollo moral. Si ellos no están interesados en esta tarea, si consideran que es suficiente con aprobar unas asignaturas y obtener una titulación que les capacite para el mundo laboral, no hay nada que hacer (la universidad como mera expendeduría de títulos oficiales). Los alumnos son los clientes, los verdaderos usuarios de la educación y, como tales, deben exigir que la educación, además de formar su intelecto, forme también y sobre todo, su espíritu moral. Y la primera cuestión, y más importante, radica en ser críticos con la institución y con el profesorado. Digo críticos, que no criticones, no se trata del descontento por el descontento. Se trata de demandar que la Universidad y su profesorado, además de instruirlos y formarlos, les eduquen para una vida plena. Una educación para la vida, una educación para superar los escollos que van a ir encontrando en el día a día. Es preciso y necesario que los alumnos, además de futuros profesionales, sean ciudadanos educados en valores morales. En eso y no en otra cosa consiste la ciudadanía, en *moralidad*¹³⁹.

JOAN CARLES RINCÓN VERDERA
Universitat de les Illes Balears
Edifici Guillem Cifre de Colonya
Facultat d'Educació
Carretera de Valldemossa, Km. 7'5
E-07071 Palma de Mallorca
e-mail : jcarles.rincon@uib.es

¹³⁹ V. CAMPS, *Educar para la ciudadanía*, Fundación ECOEM, Sevilla, 2007.