

Prólogo

José Luis Fernández Fernández
Cátedra Iberdrola de Ética Económica y Empresarial
Facultad de CC. EE. y EE. (ICADE)
Universidad Pontificia Comillas

Recoge este libro aportaciones de mucho interés para todos aquellos que sientan a fondo la vocación docente en el marco universitario; y, en consecuencia, busquen acomodar su actividad académica a estándares elevados de excelencia profesional.

La loable iniciativa, de la que este volumen es resultado, contó con el buen hacer como coordinadores de Luis Espejo Antúnez, del Departamento de Terapéutica Médico-Quirúrgica de la Facultad de Medicina de la Universidad de Extremadura; y de Mario Corrales Serrano, del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, las lenguas y las literaturas, en Facultad de Educación de la misma universidad. Este hecho resulta en sí mismo significativo y ejemplo de una tarea calificable como esencialmente universitaria, según lo que más abajo hayamos de indicar.

Con las contribuciones de casi una treintena de colegas -la mayoría de ellos, pertenecientes a la Universidad de Extremadura-, a lo largo de los dieciséis capítulos subsiguientes a los dos que sirven de marco -escritos, éstos de arranque, por un profesor de la Complutense de Madrid y otro de la Pontificia Comillas, respectivamente- se ofrecen al lector interesado unas experiencias docentes de las que cabe sacar un fruto doble. De una parte, por supuesto, se pueden aprender modos y formas; pero, a partir de las experiencias que se comparten en este volumen, resulta, sobre todo, posible sentir y ésta es la segunda aportación- el estímulo para innovar no sólo en enfoques y metodologías, sino, incluso en algo todavía más básico.

En efecto, la invitación más profunda que el libro hace a quien lea, es a reconsiderar con lucidez el sentido, el propósito del quehacer universitario; y a tomar en serio, no sólo el significado teórico, sino también -¡y sobre todo!- los alcances operativos y las implicaciones que trae aparejado el ejercicio de la *praxis* que se sustancia en la tarea que los profesores llevan a efecto en su día a día.

Porque, el hecho es éste: ejerciendo el oficio de enseñantes, quienes lo realizan van, al paso que lo hacen, construyéndose a sí mismos, no sólo como profesionales más o menos competentes y exitosos, sino también -y en último extremo, como aspecto más importante de todo el proceso- como personas que aciertan y consiguen -en mayor o menor medida- el objetivo último de toda existencia humana. A saber: vivir una vida buena y cumplida que, en último término, facilite que el sujeto florezca y se ponga en camino de conseguir la meta máxima, de entre aquellas a las que cabe aspirar en este mundo; y que apunta a la *felicidad* individual, en un contexto de condiciones objetivas munificentes y propicias para que las personas -si no todas, sí un buen porcentaje cuando menos- puedan conseguir también sus propios objetivos vitales.

Entre los elementos esenciales de una mirada filosófico-moral de corte aristotélico, o en todo caso frontera a la *Ética de la Virtud*, está el dato -el *faktum*, diría Kant- de que, *haciendo lo que hacemos*, -si lo realizamos durante el tiempo suficiente, de forma deliberada, libre y consciente- *al propio tiempo, nos estamos haciendo a nosotros mismos*.

Una vez no basta, como tampoco -al decir del refrán que Aristóteles nos recuerda en la *Ética a Nicómaco*- una golondrina hace primavera... Hay, sin duda, casos excepcionales, actos casuales, pases sueltos, que diría un taurino... pero con ello solo, ni se crea *hábito* ni se imprime *carácter*. En cambio, la reiteración y la insistencia -ya sea con el despliegue expreso de la fuerza de voluntad y la autodisciplina, ya se trate de una manera más inconsciente o distraída- acaban dando los frutos por los que se conocerá a quienes, en su momento, los hayan de ofrecer. Unos, bien maduros; otros, a medio granar; y algunos, absolutamente inservibles, ya por agraces, tal vez por podridos.

La clave del *arte del saber vivir* la vida está, primero, en identificar bien las metas -el *telos* de la buena vida- y luego, actuar en consecuencia, poniendo los medios convenientes para que se vayan alcanzando las etapas intermedias que culminan en la cumbre de la *excelencia*, en el alto de la *eminencia* o en el punto más elevado posible, cualquiera que sea la denominación que en cada circunstancia se tengo por conveniente utilizar... Pero siempre, contando con que el ejercicio laboral y la actividad profesional -médicos, asistentes sociales, arquitectos, profesores...- habrá de contribuir en buena medida a todo ello.

Ya Baltasar Gracián nos lo recordaba con sentencia lapidaria cuando nos advertía: “no nacemos hechos”. Al contrario, nos vamos haciendo, al paso que actuamos y hacemos cosas. O, por decirlo desde otra perspectiva, puramente aristotélica: sobre la *naturaleza primera*, que -diríamos con términos actuales- nos viene dada de serie, junto con la vida que la Naturaleza, mediante el concurso de nuestros padres, nos transmite; sobre aquella *primera naturaleza* físico-biológica y natural, se va instalando aquella otra especie de *segunda naturaleza* adquirida.

Ésta, por su parte, es siempre producto de nuestras acciones, de nuestras decisiones y de nuestras conductas. O sea, que *naciendo biológicos*, al paso que vamos viviendo y actuando, nos convertimos en y *llegamos a ser biográficos*

Ahora bien, el *graphos* con que escribimos la peripecia vital está siempre -e inevitablemente- a la mano del protagonista que cada uno resulta ser en el relato. Dado que, de una parte, cada quien resulta insustituible en la tarea de vivir la propia vida; y de otro, que sólo se vive una vez... Contando, además, con que no está garantizado *a priori* ni el éxito ni el fracaso en la tarea de vivir una vida lo más plenamente humana posible, en función de las circunstancias particulares y la idiosincrasia de cada uno, parece conveniente buscar el modo de hacerlo bien.

Recordemos que, al repetir conductas, nos habituamos, nos acostumbramos -costumbre, en latín se dice *mos-ris*; y de ahí, moral-; construimos nuestros hábitos; y, luego, son nuestros hábitos -buenos o malos, virtudes o vicios- los que nos construyen a nosotros mismos y acaban conformando nuestro *carácter* -en griego, *ethos*; y de ahí Ética, como vida moral, moral vivida o *ethica utens*, según lo que inmediatamente habremos de señalar.

Cabe, sin embargo, que alguien, desde la perplejidad, opte por preguntarse, por ejemplo, cuestiones como las siguientes: ¿Qué quiere decir todo esto? ¿En qué consiste *vivir bien*? ¿No es suficiente con el mero vivir? ¿A qué responde, en suma, este tipo de cuestionamientos?

La respuesta, querido lector, nos emplaza en consideraciones de pura *Antropología Filosófica*. Ni más ni menos, apunta a la *dimensión moral de la vida humana -ethica utens* o moral vivida-, que nunca se plantea como mera pregunta retórica -o sea, aquel tipo de preguntas para las que ya se tiene de antemano la respuesta correcta-; digo que nunca es retórica aquella venerable *segunda cuestión* de entre las que Kant identificaba como específicas de la Filosofía. A saber: la que inquiera acerca de *¿Qué debo hacer?*

Y podría volver a asaltarnos la inquietud: *¿Qué debo hacer..., para qué?* Porque, para conseguir objetivos concretos en un campo determinado, la respuesta se formula desde un particular género literario y en el marco de una concreta tradición, ya sea técnica, ya empírica, ya científica... Por lo demás, algunas veces, con un tono más imperioso y taxativo; mientras que otras, se hace modulando la sugerencia en el registro más humilde, del simple consejo o de la exhortación. *¿Qué debo hacer para construir un buen puente?: ¡lo que te diga un ingeniero o un arquitecto experto!*; *¿qué debo hacer para disfrutar de una experiencia estética rayana en lo sublime?: ¡Ven a mirar estrellas a tal lugar!*; *¿qué debo hacer para recobrar la salud?... ¡lo que te prescriba el especialista eminente!...*

Sin embargo, la pregunta que motiva la reflexión moral, la *ethica docens*, pareciera como que no acabara de estar formulada del todo... ¡Y, sin embargo, pese a esa impresión superficial, el hecho es que no le falta nada! *¿Qué debo hacer?* Pero no para conseguir esto o lo otro en concreto; sino *qué debo hacer en absoluto... para vivir bien la vida*.

Cualquiera de las respuestas posibles requeriría siempre tratar, si no de definir, cuando menos, de acotar el concepto de *"bien"*. Y ello, casi con toda seguridad, nos habría de emplazar en el ámbito *axiológico*, donde captamos -el cómo, es otro problema, que dejamos de lado en este momento- e intuimos los *valores* morales, al modo que lo permite y demanda la peculiar entidad -no son cosas, ni, propiamente, el verbo "ser" les sería propiamente de aplicación- de que están dotados y que les hace *valer*, ser reconocidos como valiosos y, en consecuencia, propuestos como objetivos de una vida plena. Más plena, cuanto con mayor frecuencia y aplicación se ocupe de los valores, no sólo -ni principalmente- la reflexión; sino, sobre todo, la vida práctica que cada uno haya de vivir. En nuestro caso, como profesores universitarios; en otros, desde otros ejercicios profesionales... pero todos, en definitiva, como personas *in fieri* que constituyen tarea para sí mismos.

A este respecto, conviene recordar que la *Ética*, como *Filosofía Moral*, es la disciplina que viene ayudando a la humanidad -al menos, desde que el pensar estuvo al alcance de nuestros ancestros-, a tratar de *orientar la vida práctica* en sociedad; a encauzar las decisiones y los actos de cada uno, mediante propuestas concretas -*"¡esto se hace así!"*-, desde ese gran *se* impersonal, presente en todo grupo humano estable. Y haciéndolo de manera fundada, desde una racionalidad que busca dar cuenta de la plausibilidad de las propuestas, más allá de las costumbres -*mores*- sociales, en cuanto fruto de una cristalización cultural *reificada*; e incluso más amplia que el tenor propio de las codificaciones legales, de aplicación a ámbitos particulares -grupales, regionales, nacionales- y casi nunca de alcance universal, si exceptuamos declaraciones del tipo de la de los Derechos Humanos.

Aquel *se* impersonal al que acabo de aludir, constituye una suerte de *institución*, preexistente a cada uno de los nuevos integrantes de todo grupo social estable que aspira a continuar. A pervivir en el tiempo de manera sostenible. Como institución cultural objetivada, aquel acervo cultural está disponible lingüísticamente y listo para ser ofrecido, por parte del grupo -y, en su caso, impuesta-, cuando proceda, con el concurso mediato de quienes representen la voz de la

sociedad en cada contexto: la familia, en la *socialización primaria*; la escuela, el grupo de iguales, las Iglesias y religiones, las ideologías y las opciones políticas, los medios y las redes sociales, las organizaciones y las empresas, *la tribu entera*, en definitiva, durante el proceso de la *socialización secundaria*, que, por lo demás, se extiende a lo largo de toda la vida. Incluso están y deben ser consideradas también como agentes socializadores las instituciones y las propuestas alternativas y heterodoxas, responsables, en su caso, de las *metanoias* y conversiones propias de los casos que requieren la puesta en funcionamiento de procesos correlativos y mecanismos que ayuden a una *resocialización*.

Por consiguiente, el sujeto, que, al nacer, es pura potencialidad y absoluta indefinición, va viendo cerrarse ante sí unas opciones, al paso que capta, *a sensu contrario*, cómo se privilegian otras posibilidades. No tarda en comprender cómo su espontaneidad tendría que ir conformándose a las expectativas sociales.

Simplificando mucho -y sin tener por qué entrar ahora en el debate acerca de lo ajustado o no de los estadios y los niveles del desarrollo moral que propone Lawrence Kohlberg—diríamos que la justificación variaría: primero, la razón por la cual es bueno hacer lo que me dicen y cumplir con lo que me mandan, es hacerlo “por la cuenta que le trae” -*nivel pre convencional*-; luego, porque “eso es lo que hay que hacer”, si queremos mantener un *status quo* donde podamos funcionar con *cierto orden* y una *estabilidad* suficiente -el nivel convencional-; finalmente, en el máximo nivel del desarrollo, ubicado en el *nivel post convencional*, “porque los principios éticos universales demandan ese tipo de actuación”. A estas alturas del desarrollo de la capacidad de reflexión ética -y desde esta manera de ver las cosas-, ahora sí, el sujeto aceptaría de buen grado como principios y criterios de actuación, asumidos de forma autónoma -*autós*, “a sí mismo” se da uno la *nomos*, la “norma”-, lo que no pudo haber comenzado más que como obediencia a normas impuestas por otros -*hetero*-, de forma, pues, heterónoma; con el incentivo que supone el refuerzo positivo del premio, si se cumplían; o con el refuerzo negativo, el castigo, en el supuesto de que se desobedecieran aquellos mandatos morales.

En definitiva, de lo que va dicho conviene retener cómo, en virtud del *proceso de socialización*, el neófito *internaliza* y hace suyo un mundo institucional objetivado que le aporta y señala pistas de actuación en línea con lo que el grupo social en el que aquel se inserta considera deseable y garante de la estabilidad de un orden social en el que quepa convivir. La propuesta, en todo caso, la realizará el grupo a través de los agentes socializadores específicos arriba mentados; y la hará, de manera mejor o peor fundada, apelando a principios, aportando criterios para la toma de decisiones y normas de actuación, destinadas a que el sujeto, en su vida práctica y en la interacción con los otros, se comporte del modo que es deseable y de esperar. O sea, que tenga una actuación adecuada, correcta, conveniente... en definitiva, buena.

Anticipaba más arriba -antes de haber realizado este *excursus* técnico de *Filosofía Moral*- que habríamos de volver a rescatar la índole universitaria del libro que prologamos, toda vez que desde ella es posible identificar un terreno fértil en el que emplearse de cara al futuro. Porque, aparte de tratar de *convertir en transversales las competencias éticas*, cabe ir incluso más al fondo del problema; y apuntar a la propia entraña ética de la actividad profesional de los docentes universitarios y, en último extremo, al *telos* que da sentido, orientación, propósito y finalidad a la propia institución universitaria, en sí misma considerada.

Bajo el concepto de *competencias*, desde el punto de vista pedagógico, se está queriendo aludir a algo que va más de la mera *habilidad* para realizar unas determinadas tareas o para resolver cierto tipo de problemas prácticos. La *competencia*, básicamente, apunta hacia la capacidad de

aplicar a los contextos concretos los conocimientos adquiridos y los resultados que se asimilan en virtud de los procesos de aprendizaje. Una *competencia*, así entendida, vendría a constituir una especie de síntesis triple, en la que se combinan, de una parte, *conocimientos*; de otra, *habilidades*; y, en tercer término, *actitudes*. Y aquí es, precisamente, donde *la dimensión ética* aflora con mayor nitidez, toda vez que las *actitudes* son, en esencia, *hábitos*, modos de actuación adquiridos, a base de repetición de conductas, llevadas a efecto de la forma libre, consciente y voluntaria a la que nos referíamos, párrafos atrás, cuando hablamos del *carácter*, como construcción *-autopoiesis-*, de cada persona, al paso que vive y, como diría Ortega y Gasset, mientras hinche y construye su destino.

Los alumnos, mientras pasan por la universidad, tienen la experiencia vital de relacionarse con compañeros y maestros. Recuérdese cómo Alfonso X el Sabio, definiera en el *Código de las Siete Partidas* la universidad como el “*ayuntamiento de maestros y de escolares, que es hecho en algún lugar con voluntad y entendimiento de aprender los saberes*”. Los escolares –y también los maestros, ciertamente- con la interacción con los profesores y los compañeros, están aprendiendo los saberes. Sin duda. Pero, al mismo tiempo, están recibiendo un *input* todavía más relevante; y que, en definitiva, contribuirá al desarrollo de su personalidad; y, en cierta medida, a consolidar tales o cuales rasgos de carácter. Por consiguiente, atender como profesores universitarios a esta circunstancia -indiscutible e inevitable al propio tiempo-, enlaza con una expectativa ética *-supererogatoria* y, hasta cierto punto, vocacional-, que se sitúa más allá del quehacer ordinario e inmediato propio de la dinámica esperable de un profesional competente.

Porque, en efecto, de un buen académico se espera que se maneje con solvencia y soltura bastante, cuando menos, en cuatro ámbitos complementarios: de una parte, en el *docente*, como transmisor de conocimiento; de otra, en el investigador, creando nuevos saberes, haciendo avanzar el conocimiento u organizándolo de forma innovadora. Con gran frecuencia, se le pide también al profesor universitario que sea capaz de *gestionar*, con criterio y capacidad, proyectos, así como liderar equipo, animar grupos, dirigir y administrar departamentos facultativos... o cualquier estructura organizativa de la que acabe siendo responsable como gestor, al menos durante un cierto tiempo -por caso, decano de facultad o director de escuela universitaria; vicerrector encargado de una determinada área; o, en la cúspide, como rector y máximo responsable institucional. En cuarto lugar, se espera que, además, el académico medio esté en condiciones de *transferir* extramuros de la academia, conocimientos y resultados de investigación que puedan ser útiles a la sociedad en su conjunto.

Además de todo ello, el profesor, sobre todo en su momento docente, representa siempre -o, cuando menos, puede llegar a representar, aunque no se lo proponga de manera expresa- un referente, un cierto modelo hacia el que los discentes miran con interés. Son los profesores, de alguna forma, como *textos vivos* -recordemos aquella famosa polémica del siglo XIX español a propósito de los profesores krausistas, separados de sus cátedras-. Porque lo cierto es que siempre enseñan mucho más de lo que las guías docentes y los programas de las asignaturas declaran de forma explícita.

Esto supuesto y dado que ni la neutralidad axiológica es posible ni la asepsia moral objetivo alcanzable, podría tener sentido reconsiderar qué es lo que, a la altura de los tiempos que vivimos, merecería la pena identificar como deseable a la hora de establecer la relación docente-discente, en el marco universitario, y en estos primeros compases de la segunda década del siglo XXI, con la pandemia del COVID-19 y una exigente agenda global incluidas.

A este respecto, desde luego, resulta imperioso tomar buena nota de un rasgo llamativo: el hecho de que amplísimas capas de la población -mundial, por supuesto, pero, por lo que a nuestro caso concierne, también la española- declaren haber perdido la *confianza*: dicen no tener fe -no fiarse- de las instituciones. En consecuencia, afirman no estar persuadidos, de manera inmediata ni automática, a otorgar credibilidad bastante ni al discurso instrumentado desde las ONG, independientemente de la carga de *buenismo* con que se le quiera adornar; ni, por supuesto, a las altisonantes declaraciones y gloriosos relatos que se emiten de parte de las administraciones por los voceros de la ortodoxia y la corrección política. Naturalmente, tampoco se libran de esta falta de credibilidad ni los medios de comunicación, ni las empresas.

Esta desafección, causada por la falta de confianza -no en *El Sistema*, como algunos, tal vez desde un diagnóstico poco afinado, quisieran hacernos creer; sino más bien en determinadas personas, instituciones y *modus operandi*; muy seguramente, generalizados más de lo que sería de desear, sí: sin duda; pero no universales-; digo que la desafección corre por la calle paralela a la falta de un liderazgo creíble. Y, en todo caso, la generalización de esta característica sociológica no puede ofrecerse a la consideración más que como moralmente muy peligrosa.

Y ello, por varias razones. Ante todo, porque genera un clima de *escepticismo* y *suspición* frente a los demás, que, apalancándose en el *individualismo* más insolidario, acaba desembocando en un solapado *cinismo*; eso sí, camuflado bajo la capa de una supuesta buena voluntad.

En definitiva, como fruto de aquella desconfianza generalizada, se cosecha el *desinterés práctico* -al margen de que los discursos teóricos, esgrimidos en medios y redes sociales, pudieran dar la impresión contraria- por la suerte de los demás; la *indiferencia* creciente y la voluntad menguante a la hora de implicarse de manera firme en la búsqueda del bien común.

Epifenómenos y síntomas más evidentes de la falta de confianza generalizada no se le habrán de escapar a cualquier observador crítico de la realidad social. De una parte, se ve cómo se *extremen* y *polarizan* las posturas políticas y -con lamentable frecuencia- se da rienda a la violencia con ánimo de acabar con un adversario, convertido -desde la simplificación- en enemigo, por el mero hecho de resultar discrepante.

No cabe, en consecuencia, ni se echa de menos un *diálogo* sosegado; porque van quedando ocultos entre las nieblas de la crispación lo que en otros momentos constituían horizontes comunes. Como subproducto de todo ello, no tardan en generalizarse propuestas *populistas* entre las que se mueven con soltura toda suerte de charlatanes y demagogos, maestros en el sofisma y el subterfugio, pescadores de río revuelto, que, sin escrúpulos, acaban sacando partido de la situación, con grave riesgo para la convivencia, el progreso moral de los pueblos y el florecimiento y desarrollo de las personas.

¿No tendrá la universidad entre sus tareas la de contribuir a cambiar este peligroso estado de cosas y a reconducir la deriva? Por supuesto que sí. Pero ¿en qué titulación se enseña eso? ¿Qué asignatura debiéramos programar para ello? ¿Y de cuántos créditos?...

Las preguntas que acabamos de formular, naturalmente, están planteadas con su puntito y justa dosis de ironía. Porque lo que debe quedar claro a tenor de lo que venimos diciendo es que, de una parte, la universidad, como institución, además de transmitir el saber, aporta, de hecho y debe seguir aportando más cosas a quienes tienen la fortuna de vivir la experiencia universitaria -sobre todo, en los años de la juventud y la primera adultez-. Y, por otro lado, resulta palmario que la *misión de la universidad*, concepto al que nos referiremos de nuevo unos párrafos más adelante, desborda -aunque lo contiene- y va más allá del *momento técnico-académico* para

entrar en el *ámbito de la formación* de la persona; en el terreno de lo propiamente educativo - de *educere*, que en latín vale por *sacar de dentro*... se entiende, las posibilidades implícitas. Al modo como Sócrates buscaba, con el método *mayéutico*, ayudar a que apareciera desde el alma del discípulo lo que ya aquel tenía *in nuce* en su espíritu.

Platón, en el *Fedón*, apurará el argumento, cuando deje demostrado cómo aquel esclavo, un chaval inculto, atina a responder a lo que se le pregunta, por ejemplo, respecto a la medida del área de un triángulo rectángulo; y lo hace como si previamente hubiera cursado un máster en Geometría -eso sí, porque se le habían formulado bien las preguntas oportunas; y porque se había definido previamente y aclarado sin sombra de duda lo que se habría de entender por *punto, recta, paralela, ángulo, etcétera*-.

Pero, en esto, el que había intuido la cuestión con claridad de medio día no era otro que el *viejo tábano*, el maestro de los maestros, que, no en vano, marca la cesura de la filosofía en Grecia y sirve de vierteaguas de la historia del pensamiento. Tenía conciencia de sí y de lo que buscaba hacer como *filo-sofo*; a saber: situarse en la estela de las profesiones que ejercían sus padres: su madre, comadrona, que ayudaba a las mujeres a dar a luz a los niños; y su padre, escultor, que, a base de maza, cincel y arte, conseguía sacar del bloque de mármol la estatua que allí yacía, durmiente, a la espera -no necesariamente de la mano de nieve *becqueriana*, pero sí, siempre de la habilidad del artista que supiera hacerla emerger.

Subrayemos otra conclusión provisional que habrá de dar clave de lectura y punto de intelección a las contribuciones de los capítulos de este libro: Todo profesor universitario tiene, *velis nolis*, algo de tábano, su tanto de partera y su aquél de escultor...

Y dejémoslo así formulado -en términos evocadores, metafóricos, en los antípodas de la metonimia y la univocidad, para que cada quien eche su cuarto a espadas y esgrima creativamente su arte-, con el ánimo de concitar a los profesores universitarios -también como investigadores que crean conocimiento y hacen avanzar los saberes; pero, sobre todo, desde la clave de enseñantes- a una tarea más sutil y arriesgada; más compleja y no siempre del todo grata, pero absolutamente inevitable, como es la del *ejercicio educativo*.

Es entonces el momento en el que suena la hora de la verdad: cuando *el profesor deviene maestro y el estudiante se convierte en alumno*. Por si faltaran pistas, además, resulta ser que *alumnus*, en latín, de sobra es sabido, apunta en su etimología al verbo *alo-is-ere-ui-altum*, que se emparenta con alimentar, hacer crecer... Y ésta, además de inequívoca, no resulta ser chica faena, para la que nunca se acaba de estar del todo preparado; y que, en consecuencia, precisa de contraste con otros compañeros, de ayuda de los colegas que han atinado con modos y estilos de enseñanza innovadores y creativos; que ha sido capaces de aclimatar en sus programas la sensibilidad hacia aspectos necesarios no siempre contemplados con suficiencia en la enseñanza reglada; o que ha logrado poner en funcionamiento estrategias exitosas y vías insólitas que, quizás, merecería la pena emular en el propio quehacer docente... Buenas prácticas, en definitiva, que pudieran servir de inspiración, como resultan ser las que el lector va a encontrar leyendo este volumen.

Pues bien, como digo, el libro que prologamos hay que ubicarlo en estas coordenadas. *De facto*, constituye una expresión de primer orden, respecto a lo que puede llegar a significar el quehacer propiamente universitario -de transmisión de conocimientos, sí; pero también de afinador de sensibilidades; y, sin duda, de educación de la persona de los discentes-. Por ello, la iniciativa que estuvo detrás de este resultado tangible que hoy se ofrece, merece ser encomiada con total franqueza.

El libro, en efecto, es fruto de la colaboración entre profesores universitarios de distintas facultades y escuelas. Aparte de los dos profesores ya mentados *supra*, uno de la Complutense y otro de Comillas, ambos de Madrid; hay colaboraciones de algunos otros docentes de la Universidad de Sevilla. E incluso una contribución internacional, de parte de una profesora de la Universidad Tecnológica Equinoccial, de Quito, Ecuador. Con todo, como va dicho, el grueso de las contribuciones y de los capítulos procede, como no podría haber sido de otra forma, de la Universidad de Extremadura. Hay, a este respecto, aportaciones debidas a académicos que representan un amplio abanico del quehacer universitario, toda vez que representan a las siguientes Escuelas y Facultades: Facultad de Ciencias; Escuela Politécnica; Escuela de Ingeniería Agraria; Escuela de Ingeniería Industrial; Facultad de Medicina; Facultad de Empresa, Finanzas y Turismo; Facultad de Ciencias del Deporte; Facultad de Educación; Facultad de Ciencias de la Documentación y la Comunicación; y Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.

Habida cuenta de la gran dispersión escolar y facultativa que se identifica con sólo ojear el índice de la obra, el *leit motiv*, el auténtico hilo conductor que da estructura y coherencia habrá que buscarlo en algo más básico y situado en un nivel más profundo que el representado por aquella diferencia superficial. Ésta, por lo demás, no debiera en modo alguno distorsionar un ejercicio de lectura comprensivo. Porque, los coautores de este estupendo libro, con formaciones, adscripciones administrativas y especialidades bien distintas entre sí, comparte, sin duda, una inquietud que les confiere un prometedor aire de familia en el que conviene hacer un breve alto.

Más allá del hecho obvio de que todos ellos sean profesores universitarios, siquiera sea de manera implícita, parecen haberse planteado una pregunta poderosa que -insisto, no está formulada, pero cuya voluntad de respuesta se intuye entre las líneas-, tiene que ver con la voluntad de comprender qué es lo que se espera, a la altura de los tiempos que vivimos, del quehacer profesional de un profesor universitario. Y, por extensión, qué es lo que cabría esperar de la Universidad, institución venerable que, nacida *ex corde Ecclesiae*, allá en plena Edad Media, ha sabido -¡y aun sabrá!- adaptarse a los signos de los tiempos y contribuir a la construcción de una vida en común mejor y más plena.

Una vida de convivencia que, entre otras cosas, sea capaz de transformar aquella desconfianza sociológica -y moral- a la que más arriba hacíamos referencia, en una opción vital que apunte hacia una *ciudadanía cosmopolita* e implicada. Una propuesta constructiva en la que puedan ser muchos los que -alejándose, tanto de un *pasotismo* desencantado, cuanto del *individualismo* indiferente a la suerte que puedan correr los demás- estén en condiciones de suscribir, con Terencio, el apotegma aquél de que: *homo sum, humani nihil a me alienum puto*: "Soy hombre y nada de lo humano lo considero ajeno a mí". O, leído por activa: que nada de lo que nos ocurra, ni a mí ni a ninguno de mis congéneres, me resulta del todo indiferente. Porque me siento preocupado al compartir humanidad; y, capaz de *simpatía* -en el más estricto sentido del término- puedo compadecerme de los avatares -sobre todo de los negativos- que sufren los demás. Y de manera especial, los más vulnerables, los pobres, los excluidos...

Naturalmente, la universidad, institucionalmente considerada, representa y constituye una ocasión privilegiada para -ejerciendo su propio cometido; desde su singularidad y en línea con su *telos*, con su *propósito*, con su *misión* específica-, sensibilizar a quienes conforman su *ayuntamiento* -tanto maestros cuanto escolares- hacia aquel sentido de *pertenencia a una comunidad más amplia*, que apunta a la *humanidad en su conjunto*; y que se preocupa por las condiciones de *justicia y equidad* que posibilitan la pervivencia a plazo largo y la opción de florecer pueblos, culturas y personas, de manera interdependiente y sostenible en el marco que

nos ofrece un planeta frágil -como en alguno de los capítulos se dice, herido- del que debemos cuidar, administrándolo con prudencia y solidaridad con las generaciones futuras.

Pero, entonces, ¿cuál es la *misión* de la Universidad?

La pregunta, ciertamente, no es nueva, ni de ayer tampoco: es recurrente, tanto por lo que respecta a la razón de ser de la educación en general, cuanto a la clave profunda de la institución universitaria en concreto. No habremos de entrar nosotros aquí y ahora a abordarla por menudo. De hecho, a la pregunta por la razón de ser de la educación, así como acerca de la misión de la universidad cabe dar -de hecho, se han dado- respuestas parciales, más o menos felices y mejor o peor fundadas. Quien quiera abundar en ello, tiene ante sí un amplísimo elenco de monografías y de trabajos razonablemente bien pensados. Me limitaré a dar, al final de este prólogo, unas someras referencias de algunas de las obras que, a mí cuando menos, más sugerentes me hubieron de resultar en el momento en que las trabajé (Pérez-Díaz & Rodríguez, 2001; Kolvenbach, S.I., 2008; Manzano-Arrondo, 2012; Ortega y Gasset, 2015; Marina, 2017; Sánchez Tortosa, 2018; Mayer-Schönberger & Cukier, 2018; Esteban Bara, 2019; Agejas & Antuñano, 2019).

Debo confesar, por lo que a mí respecta, que he llegado a elaborar una especie de síntesis personal que, ciertamente, me resulta iluminadora. He identificado *pro domo mea* una suerte de factor común en el quehacer universitario -tanto de parte de los profesores, cuanto de la propia institución, considerada en su conjunto-, a resultas de haber tenido oportunidades abundantes para reflexionar a fondo sobre ello; y de haberme visto en la tesitura de tener que replantearme y pensar durante muchos años y en distintos contextos profesionales -de becario a vicerrector- y a caballo de diversas situaciones vitales, siempre en el entorno universitario -primero, como joven profesor; luego, como académico bien asentado y maduro; y ahora, en esta etapa, como veterano animador de equipos-; digo que tuve la oportunidad y la obligación -recuerdo mi participación, activa e implicada, como Vicerrector de Relaciones Exteriores y Extensión Universitaria en la elaboración de uno de los primeros Planes Estratégicos que una universidad elaboraba en España: el que diseñamos en la Universidad Pontificia Comillas en el entorno del año 2002-; digo que he tenido ocasión fructífera de reflexionar acerca del significado profundo de la institución universitaria.

Por consiguiente, situándome, de una parte, más allá de respuestas parciales y simplificadoras; y, por otra parte, huyendo tanto de la demonización de los *rankings* cuanto de la necesidad de tener que acabar considerándolos como el oráculo, a partir del cual inferir las características que habrían de ser tenidas en consideración a la hora de ponderar los quilates de una institución universitaria en concreto, he podido ir formando un criterio propio.

Sin pretensión alguna de sentar cátedra con él, sino tan sólo con el ánimo de compartir perspectivas y puntos de vista con quien leyere -respecto a lo que, de un lado, cabe identificar como objetivos generales de todo proceso educativo; y de otro, respecto a lo que se podría razonablemente esperar de una universidad y una institución universitaria a la altura de los tiempos-, sugiero la pertinencia de tomar en consideración aspectos tales como los que expongo en los párrafos que van a continuación y que cierran este, un tanto ya, largo escrito prologal.

Han ido apareciendo ya a lo largo de las páginas anteriores -cierto es que, con mayor o menor grado de explicitación- lo que, a mi entender, podrían ser tenidos por los *objetivos* clave de todo *proceso educativo*. Como digo, sin querer entrar a desgranarlos por menudo, sí que estimo procedente, en aras de un ejercicio de recapitulación, enumerarlos, con expresión breve, casi rayando en el laconismo, a efectos de no alargar más este exordio.

Los objetivos generales de la educación, en mayor o menor medida y con matices, pueden quedar sintetizados por referencia a las siguientes seis aspiraciones: de una parte, en línea con lo que supra dijimos respecto a la socialización de los neófitos en el marco cultural en el que se han de insertar a afectos de poder llegar en su momento a conocer un desarrollo personal adecuado, la educación aspira a llevar a cabo aquella suerte de *reproducción social* que garantice la propia supervivencia a largo plazo del grupo humano en cuestión. De otro lado y tal como acabamos de sugerir con el proceso que asegura la pervivencia del grupo, al propio tiempo, se ponen las condiciones que posibilitan la *construcción personal*. Porque la Psicología Evolutiva nos enseña que la espontaneidad absoluta, sin clausura ni acotación de ningún tipo, no favorecería ni la emergencia de sujetos insertados con éxito en el medio social correspondiente; ni, por supuesto –esto dicho sea desde una consideración sociológica- menos aún una convivencia pacífica y fructífera. Por ello, un tercer objetivo de la educación cabe formularlo con todo sentido práctico y moral como la de la *construcción de la convivencia*.

Como corolario de lo que va dicho, procede identificar otras tres metas complementarias de los objetivos anteriores. Tales serían las siguientes: ante todo, *la inserción laboral* a partir de la cual obtener, a su vez, otros tres sub-objetivos clave: primero, el acceso a la renta y a los recursos económicos que faciliten una vida donde las necesidades económicas puedan estar razonablemente cubiertas. En segundo término, la incardinación efectiva en el concierto social, de manera autónoma; y en tercer lugar, encontrar la ocasión para desplegar las capacidades personales mediante el ejercicio creativo de la actividad laboral.

Como quinto fin de entre los que cabe identificar en el proceso educativo procede situar de manera más explícita la posibilidad de *participar en un mundo dinámico*, en igualdad de condiciones -o, cuando menos, desde unas condiciones objetivas suficientes-. El contexto está, al propio tiempo, preñado de posibilidades y desafíos; trufado de riesgos y de amenazas... pero pese a todo -o precisamente por ello-, en principio, nadie debiera verse excluido, quedarse al margen de los procesos o, como ahora se dice, ser dejado atrás. Porque, de una parte, nadie sobra; y, de otra, puesto que todos somos necesarios, habría que sentar las bases que favorezcan la participación colaborativa en la construcción de un mundo más humano...

Un mundo más justo, igualitario, inclusivo, sostenible, ético... Califiquémoslo como queramos, mientras nos queramos referir a la que propondré como última de las aspiraciones -y, por cierto, la más holística y determinante de todas las que van dichas-, compendio y epítome de todas ellas. A saber: el *derecho a la felicidad*, que correlaciona en el envés con el haz antropológico y ético que nos impone la obligación moral de tratar de ser felices. O sea, *eudaimónicos*, florecientes, auto realizados, rememorando a Abraham Maslow.

Si lo que va dicho tiene sentido, como firmemente lo creo, nos queda poner el colofón, realizando una aproximación sintética, paralela a la que va hecha con respecto a los objetivos y metas de la actividad educativa en general, con lo que hace referencia a las metas concretas de la universidad como institución en la que se investiga, se elabora y se transmite el conocimiento; al paso que, en paralelo, se llevan a efecto otra serie de actividades relacionadas con los procesos que posibilitan lo anterior; y que contribuyen -o, cuando menos, tienen grandes virtualidades para ello- a la construcción de *profesionales competentes*, conscientes del *bien intrínseco* al que debieran orientar su quehacer; *ciudadanos participativos* y lúcidos, capaces de comprometerse y de solidarizarse con todo lo humano; *personas cultas*, en el sentido orteguiano del término. Es decir, conscientes, compasivos, abiertos a la transcendencia y sensibles a la dimensión espiritual de una vida humana, inescusablemente orientada hacia el *telos* de la *vida buena*; esto es, feliz, en el más pleno y concreto sentido del término.

Termino estas reflexiones, al modo como suelo cerrar mis cursos de *Ética*. A saber, formulando una definición que, me consta, resulta feliz; y que constituye -cuando menos, eso espero- una especie de píldora de *Filosofía Moral* con la que quisiera que transitaran mis alumnos por su vida profesional y personal en el futuro.

Consciente como soy desde hace muchos años de que la mayoría de los estudiantes que asisten a mis clases no han estudiado nunca a fondo Filosofía -mucho menos, *Filosofía Moral*-; y de que, previsiblemente, tampoco lo habrían de hacer en el futuro, tenía que encontrar una fórmula con gancho, garra y buen son.

Para que nunca se les olvide y, llegado el caso -cuando la toma de decisiones resulte compleja y los dilemas, reales o aparentes, emerjan con mayor o menor virulencia; en el momento en que los conflictos de intereses hagan acto de presencia; desde el punto y hora en que resulte palmario el politeísmo de los valores-; llegado el momento en que no quepa otra que discernir para evaluar las circunstancias, optar con criterio y responder a la eterna pregunta del *¿qué debo hacer?*... les digo que, ante todo, se paren y piensen -pensar, ponderar, discernir, evaluar, considerar, llevar a efecto un ejercicio prudencial...

Todo eso, sí. Pero, para que el mantra se fije indeleble, se lo formulo en inglés, que parece que les llega más nítido y directo. Les digo que, en caso de duda, *Stop & Think!* Como se ve, aparco el más *enxebre* consejo que sugería que, *ante la duda*... ¡No, no, no...! ¡Eso no!... Digo que, en aras de la eficiencia, aparco el aviso de que "*En caso de duda, genuflexión*" ... y lo sustituyo por el más hodierno de *Stop & Think!*

Y, finalmente, les sintetizo lo que, tras años de vueltas y probaturas, acabé dando por definitiva como mi propia definición de *Ética*; y que comparto en este momento, de una parte, con mis colegas, coautores de este libro; y de otra, contigo, lector amigo -y paciente-; ahora sí, como cierre definitivo.

Glosarla daría para un seminario de sus buenas diez horas. Pero no está la cosa a la mano. Por consiguiente, dejó la fórmula sola en su complejísima simplicidad y digo: *La ética es el ejercicio responsable de la libertad en busca del bien*. Espero que te dé pistas para llevar a cabo tu propia reflexión, al paso que lees y aprendes de las experiencias que se comparten en este libro.

Referencias

- Agejas, J., & Antuñano, S. (2019). *Universidad y persona: una tradición renovada*. Pamplona: EUNSA - Astrolabio.
- Esteban Bara, F. (2019). *La universidad light. Un análisis de nuestra formación universitaria*. Barcelona: Paidós Educación.
- Kolvenbach, S.I., P.-H. (2008). *Discursos universitarios*. Madrid: Unijes.
- Manzano-Arrondo, V. (2012). *La universidad comprometida*. Bilbao: Universidad del país Vasco UPV/EHU y Hegoa.
- Marina, J. (2017). *El bosque pedagógico y cómo salir de él*. Barcelona: Ariel.
- Mayer-Schönberger, V., & Cukier, K. (2018). *Aprender con big data*. Madrid: Turner.
- Ortega y Gasset, J. (2015). *Misión de la universidad*. Madrid: Cátedra.

Pérez-Díaz, V., & Rodríguez, J. (2001). *Educación superior y futuro de España*. Madrid: Fundación Santillana.

Sánchez Tortosa, J. (2018). *El culto pedagógico. Crítica del populismo educativo*. Madrid: Akal Educación.

Zuppiroli, L. (2012). *La burbuja universitaria. ¿Hay que perseguir el sueño americano?* Madrid: Dykinson.