

Universidad, juventud y compromiso social: Una mirada histórico-crítica sobre la tercera misión de la educación universitaria¹

University, youth and social engagement: A historical-critical analysis about the third mission of higher education

Paolo Scotton

p.scotton@ub.edu

Universitat de Barcelona (Espanya)

Àngel Pascual Martín

apascual@ub.edu

Universitat de Barcelona (Espanya)

Data de recepció de l'original: 22-12-2023

Data d'acceptació: 06-03-2024

RESUMEN

El presente artículo estudia la evolución del concepto de compromiso social por parte de la juventud universitaria a partir del debate sucesivo a la II Guerra Mundial hasta la actualidad. En particular, el texto analiza, en perspectiva internacional e intergeneracional, algunas de las principales aportaciones teóricas que han contribuido a la

¹ La recerca que ha donat lloc a aquests resultats ha estat finançada per l'Institut Català Internacional per la Pau (ICIP). Projecte titulat "D'un jovent per a la guerra a un jovent per a la pau. Moviments juvenils i educació (1914-2022). Passat, present i futur" (ICIP019/22/000018).

definición de la misión social de la educación universitaria. Lo hace tomando como punto de partida el momento en el que se consolidan, desde el punto de vista histórico y político, los dos fenómenos de universalización e internacionalización de la Universidad. De esta forma, a través de un análisis histórico-crítico de las diferentes definiciones y reflexiones acerca del compromiso social del estudiantado universitario, el artículo pone en cuestión el actual paradigma de la tercera misión universitaria, la cual, cada vez más, se concibe únicamente como una forma de responsabilidad para con la consecución de una Universidad más sostenible.

PALABRAS CLAVES: Universidad, Compromiso Social, Historia de la Universidad, Juventud, Sostenibilidad

RESUM

Aquest article estudia l'evolució del concepte de compromís social per part de la joventut universitària a partir del debat successiu a la II Guerra Mundial fins a l'actualitat. En particular, el text analitza, en perspectiva internacional i intergeneracional, algunes de les principals aportacions teòriques que han contribuït a la definició de la missió social de l'educació universitària. Ho fa prenent com a punt de partida el moment en el qual es consoliden, des del punt de vista històric i polític, els dos fenòmens d'universalització i internacionalització de la Universitat. D'aquesta forma, a través d'una anàlisi historicocrítica de les diferents definicions i reflexions sobre el compromís social de l'estudiantat universitari, l'article posa en qüestió l'actual paradigma de la tercera missió universitària, la qual, cada vegada més, es concep únicament com una forma de responsabilitat envers la consecució d'una Universitat més sostenible.

PARAULES CLAU: Universitat, Compromís Social, Història de la Universitat, Joventut, Sostenibilitat

ABSTRACT

This article studies the evolution of the concept of social commitment on the part of university youth from the post-World War II debate to the present day. In particular, it analyses, from an international and intergenerational perspective, some of the main theoretical contributions that have marked the definition of the social mission of higher education. It does so by taking as a starting point of the study the

moment in which the two phenomena of universalization and internationalization of the University started to consolidate, both from a historical and political point of view. Thus, through a historical-critical analysis of the different definitions and reflections on the social commitment of university students, the article questions the current paradigm of the third university mission. A paradigm that is increasingly conceived as an overall commitment toward the achievement of a more sustainable University.

KEYWORDS: University, Social Commitment, History of University, Youth, Sustainability

I. INTRODUCCIÓN

En su famosa *Misión de la Universidad*, hace casi un siglo, el filósofo José Ortega y Gasset definía la institución universitaria como aquel lugar en el que «reciben la enseñanza superior casi todos los que en cada país la reciben». Como correspondía al espíritu de los tiempos, el grupo de población al que se refería Ortega estaba compuesto principalmente de «hijos de clases acomodadas», aunque ya empezaba a vislumbrarse con cada vez más claridad, en la España de los años 30, la apertura de tal institución a un número creciente de personas provenientes de todas las clases sociales. Se trataba de la cuestión definida por Ortega como la inclusión de «los obreros en la Universidad».² De hecho, fue propiamente el problema de «universalizar la Universidad» en el contexto de la naciente sociedad de masas lo que constituyó el punto de partida de su propuesta de reforma universitaria dirigida a la educación del «hombre medio»³.

El ensayo de Ortega, por lo menos dentro de la literatura científica iberoamericana, sigue considerándose como un documento prodrómico para

² ORTEGA Y GASSET, J. *Misión de la Universidad. Obras Completas*, Madrid: Taurus, 2004-2010, p. 535.

³ SCOTTON, P. «Educazione alla vita politica: individuo e società nel pensiero di José Ortega y Gasset, a partire dalle Meditaciones del Quijote (1914)», *History of Education and Children's Literature*, vol. 9, núm. 2 (2014), pp. 603-621; RUMAYOR, M. «Aspectos de Ortega y Gasset en la formación de ciudadanos». *Revista Complutense de Educación*, vol. 27, núm. 2 (2016), pp. 741-756.

la definición de la «tercera misión» de la enseñanza universitaria.⁴ Esto es, para la comprensión de su misión social. En palabras del filósofo madrileño:

La Universidad tiene que estar también abierta a la actualidad; más aún: tiene que estar en medio de ella, sumergida en ella [...]. De este modo no será una institución solo para estudiantes, un recinto ad *usum delphini*, sino que, metida en medio de la vida, de sus urgencias, de sus pasiones, ha de imponerse como un *poder espiritual* superior a la Prensa, representando la serenidad frente al frenesí, la seria agudeza frente a la frivolidad y la franca estupidez.⁵

Sirva esta somera referencia a la obra orteguiana para plantear de entrada cuatro cuestiones básicas de gran relevancia para poder analizar y entender la relación entre Universidad, juventud y compromiso social.

En primer lugar, el planteamiento orteguiano enuncia un hecho fundamental. Este es, que las universidades son espacios específicamente concebidos para la formación de aquellas jóvenes generaciones que pretenden llegar a desenvolverse en sociedad optando a tener en ella un rol protagonista. En otras palabras, la Universidad moderna ha sido entendida, y sigue siéndolo, como una de las principales herramientas para el mantenimiento, la promoción y la mejora del capital humano y social.

El texto de Ortega subraya también el hecho que la extensión del conjunto de jóvenes estudiantes haya ido cambiando de forma considerable a lo largo del último siglo. Aunque en los años sucesivos a la redacción de la *Misión* la Universidad española padeció una significativa involución de tendencia en el acceso a los estudios universitarios, en general, posteriormente al retroceso que afectó a las jóvenes generaciones europeas con el estallido del conflicto bélico, y en particular desde la generación del *baby boom*, las puertas de la Universidad se han ido abriendo a lo largo y ancho para un público cada vez más amplio⁶. Así, con el paso del tiempo, y a partir en especial de los años

⁴ Véase, a mero título de ejemplo, la reciente contribución de GARROCHO SALCEDO, D. «La universidad como propósito. Una misión para nuestra institución», *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 34, vol. 2 (2022), pp. 43-61.

⁵ ORTEGA Y GASSET, J., *op.cit.*, p. 568.

⁶ Este fenómeno, de repentina expansión cuantitativa de la población universitaria, ocurrió en muchos países del entorno europeo a partir de finales de los años 60 y de la primera mitad de los años 70. En el caso español, esto se apreció con mayor evidencia en los años posteriores a la caída del régimen franquista. Véase en particular GARCÍA DE LEÓN, M. A. y GARCÍA DE CORTÁZAR, M., «Universidades y universitarios (1970-1990)». *Revista de Educación*, (1992), pp. 89-107 y PÉREZ GARCÍA, F. y SERRANO MARTÍNEZ, L. (eds.), *Universidad, universitarios y productividad en España*, Bilbao: Fundación BBVA, 2012.

sesenta del siglo pasado, ha ido progresivamente aumentando ese proceso de universalización de la Universidad que Ortega ya prefiguraba en su tiempo. Como consecuencia de esto, actualmente, en España alrededor de la mitad de la población comprendida entre los 24 y 34 años ha podido gozar de instrucción superior.⁷

La tercera cuestión que plantea el texto de Ortega tiene que ver con la participación de la juventud en la vida universitaria, como un aspecto particular de la llamada tercera misión de la misma. Es decir, más allá de la docencia y la investigación, la capacidad de la institución universitaria para abrirse a la sociedad ejerciendo sobre ella una función de orientación. En particular, la cuestión que se plantea es si y en qué medida la juventud universitaria es una mera receptora, o, por el contrario, un agente activo y participativo en la definición y difusión de un sistema de valores sociales.

Finalmente, el cuarto punto concierne la definición del *poder espiritual* ejercido por la Universidad. Como recuerda el texto orteguiano, cada sistema de valores sociales está en un perenne proceso de redefinición. Se trata entonces de comprender cuál es la misión social que la universidad asume o que se le asigna, para poder así entender hacia donde apunta en la actualidad su compromiso para con el bien común.

A partir de estas consideraciones, el presente artículo ofrece una mirada histórico-crítica acerca de la tercera misión de la Universidad, atendiendo particularmente al papel de la participación juvenil en su definición y difusión. Para ello, se procede, en primer lugar, a (1) tratar de comprender lo que se espera actualmente de las instituciones universitarias de cara a la formación de las jóvenes generaciones. Sucesivamente, (2) se analizará qué se entiende hoy en día por «compromiso social» de la institución universitaria y, en consecuencia, de la juventud que la conforma. A partir del esclarecimiento de estos dos asuntos previos se pasará a cuestionar el alcance de tal compromiso social, (3) comparando este concepto con el que caracterizó a las universidades en los primeros años de expansión de su proceso de universalización e internacionalización. De esta forma será posible identificar (4) dos concepciones opuestas que permiten entender el diferente significado que asume la participación juvenil en relación al compromiso social de la universidad.

⁷ OCDE, *Education at a Glance 2023 OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.

2. LO QUE SE ESPERA ACTUALMENTE DE LA UNIVERSIDAD

Para comprender qué se espera actualmente de la institución universitaria, es decir, de la que se considera su tercera misión, es necesario partir de los criterios que, a día de hoy, se utilizan para discriminar su mayor o menor grado de bondad. Como es bien sabido, junto con la progresiva universalización de la educación superior recogida anteriormente, a lo largo del siglo xx las Universidades han pasado también por un progresivo proceso de internacionalización⁸. Concentrándonos tan solo en las últimas dos décadas, es posible observar como este proceso ha conllevado, a nivel global, dotar a los ránquines universitarios de una importancia cada vez mayor a la hora de definir la calidad de tales instituciones. Todas las personas implicadas en el mundo universitario los conocen y se guían por ellos. Lo hacen los jóvenes cuando tienen que elegir, sea por un período de tiempo limitado o para toda una carrera universitaria, en qué centro de enseñanza gastar su dinero y su tiempo, en muchos casos, y cada vez más a menudo, mirando también fuera del contexto local, fuera de los confines nacionales. Lo hace también el profesorado, para medirse, para tomar decisiones en sus ambiciones de carrera, de crecimiento profesional. Además, los ránquines sirven de referencia y herramienta indispensable para las propias universidades, que, en base a la posición que ocupan en ellos, son capaces de atraer no solo matrículas, sino también financiación, personal, proyectos, lo que termina consolidando circularmente su reputación y su liderazgo en estos ránquines.

Es a partir de ellos, pues, que se ha ido forjando una axiología con respecto al concepto actual de «buena universidad». Si se toman en cuenta algunos de los ránquines internacionales más populares, es decir, el *QS World University Ranking*,⁹ el *Times Higher Education World University Rankings*,¹⁰ y el *Academic Ranking of World Universities*,¹¹ es posible resumir estos criterios, de forma esquemática, en cuatro categorías básicas: a) La reputación de las universidades con respecto a la calidad de la docencia y la ratio entre profesorado y alumnado; b) La calidad de la investigación en términos de

⁸ DE WIT, H. y MERKX, G., «The History of the Internationalization of Higher Education», en DEARDORFF, D.K., DE WIT, H., LEASK, B. y CHARLES H. (eds.). *The Handbook of International Higher Education*. New York: Routledge, 2022, pp. 23-52.

⁹ <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>.

¹⁰ <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>.

¹¹ <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu>.

producción científica, con particular atención hacia las publicaciones de impacto; c) La internacionalización del estudiantado, del profesorado y del personal administrativo; d) La transferencia del conocimiento al tejido socio-económico que rodea la institución universitaria, incluyendo su capacidad para ofrecer salidas laborales y contribuir a la innovación industrial.

El orden en que se presentan estos cuatro criterios refleja la ponderación que siguen generalmente estos ránkines, atribuyéndoles de mayor a menor peso. El compromiso social que se espera de la universidad, en esta visión, queda, como puede observarse, relegado al cuarto aspecto mencionado. A partir de esta consideración es posible afirmar que lo que se espera que sea la juventud universitaria en la actualidad es una generación de futuros líderes económicos, decisores políticos y ciudadanos, cuya etapa universitaria debería servirles para desarrollar actitudes personales y competencias técnicas que les permitan vivir y trabajar con éxito dentro de una economía capitalista globalizada.¹²

3. EL COMPROMISO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD EN LA ACTUALIDAD

Focalizando la atención en este cuarto criterio cabe destacar cómo, en particular durante los últimos años, los ránkines internacionales hayan ido añadiendo otro término a su vocabulario, el de la *sostenibilidad*. Se trata de un concepto que ha ido adquiriendo también creciente relevancia desde la crisis sanitaria derivada de la pandemia producida por la COVID-19.¹³ Este término constituye en la actualidad el eje vertebrador de lo que suele definirse como el compromiso social de las instituciones universitarias.¹⁴ De hecho, bajo el lema del desarrollo sostenible se intenta ofrecer una salida a la última grande propuesta internacional formulada con el fin de orientar lo que se supone que debería ser un cambio hacia una sociedad mejor, es decir, los ODS

¹² GIROUX, H. *Neoliberalism's War on Higher Education*, Chicago: Haymarket, 2014; McCOWAN, T. «Should universities promote employability?». *Theory and Research in Education*, vol. 13, núm. 3 (2015), pp. 267-285; CORBETT, S. y WALKER, A. «Between Neoliberalism and Nationalist Populism: What Role for the 'European Social Model' and Social Quality in Post-Brexit Europe?», *Social Policy and Society*, núm. 18 (2019), pp. 93-106; ERIKSON, M. y ERIKSON, M. «Learning outcomes and critical thinking – good intentions in conflict». *Studies in Higher Education*, vol. 44, núm. 12 (2019), pp. 2293-2303.

¹³ MARTÍN-BLANCO, C., ZAMORANO, M., LIZÁRRAGA, C. y MOLINA-MORENO, V. «The Impact of COVID-19 on the Sustainable Development Goals: Achievements and Expectations», *International Journal of Environmental Research and Public Health*, núm. 16266 (2022).

¹⁴ ALBA, D. «Hacia una fundamentación de la sostenibilidad en la educación superior», *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 73, núm. 1 (2017), pp. 15-34.

2030.¹⁵ Si se observa más en detalle en qué consiste este criterio, se aprecia que se compone principalmente de dos aspectos: por un lado, se subraya la importancia del compromiso para un desarrollo económico compatible con la preservación del medioambiente; por el otro, se desemboca en una forma de transferencia que, sin alejarse demasiado de la perspectiva mercantilista de los ránquines anteriores, integra también algunas cuestiones más relacionadas con aspectos ideológicos y axiológicos, como por ejemplo la igualdad de género. A continuación, se presentan las subcategorías que enmarcan este concepto con respecto a uno de los ránquines más populares antes mencionados.

| Category | Metric | SDG | Paper threshold per SDG* | |
|-----------------------------|---|---|--------------------------|----|
| Environmental Impact | Research Impact into SDGs for Sustainable Research | SDG 7 | 99 | |
| | | SDG 11 | 63 | |
| | | SDG 12 | 40 | |
| | | SDG 13 | 40 | |
| | | SDG 14 | 14 | |
| | | SDG 15 | 24 | |
| Social Impact | Research Impact into SDGs for Equality | SDG 5 | 11 | |
| | | SDG 10 | 27 | |
| | Research Impact into SDGs for Education | SDG 4 | 35 | |
| | | Research Impact into SDGs for Employment and Opportunities | SDG 8 | 46 |
| | | | SDG 9 | 71 |
| | SDG 16 | | 23 | |
| | Research Impact of SDGs for Quality of Life | SDG 1 | 10 | |
| | | SDG 2 | 20 | |
| | | SDG 3 | 219 | |
| | | SDG 6 | 36 | |

Tabla 1. QS World University Ranking – Sustainability

¹⁵ ONU. El camino hacia la dignidad para 2030: acabar con la pobreza y transformar vidas protegiendo el planeta, 2015. Recuperado de http://www.hic-gs.org/content/SGONU_A69700.pdf.

La introducción de este nuevo criterio de *sostenibilidad* lleva a una ulterior consideración. En el contexto actual, una buena Universidad, comprometida con la sociedad civil y que se hace cargo de promover valores que, utilizando una expresión orteguiana, se podrían definir como «a la altura de los tiempos», tiene que ser una universidad sostenible. El término «compromiso social», en el plano discursivo actual, resulta ser una expresión sinónima de «compromiso con la consecución de los ODS». Lo que cabe destacar es que, como ya ha sido subrayado por otros autores,¹⁶ de esta forma, el compromiso de la Universidad con la sociedad no viene a ser el fomento de un pensamiento responsable por parte de unos ciudadanos globales que se plantean cuestiones generales acerca de los valores y del modelo de convivencia social que imaginan y desean. Al contrario, implica, directamente y de forma irreflexiva, es decir, excluyendo un debate previo sobre las cuestiones paradigmáticas, que desde la Universidad hay que llevar a cabo acciones a favor de un desarrollo económico más sostenible y respetuoso. Como afirma contundentemente Tania Alonso-Sainz, en la lógica de la educación para el desarrollo sostenible:

El cuidado por el mundo está enmarcado en términos instrumentales, con los que estamos transmitiendo nuestra noción particular de mundo futuro que la próxima generación ha de construir. De este modo, en vez de transmitir el mundo presente para que sea renovado de una manera no prevista por nosotros, se transmite el mundo futuro que el educador ya se ha apropiado, por la adjetivación de la educación, de manera que esta se convierte en un instrumento para nuestros fines externos a la educación.¹⁷

Sin entrar a discutir la corrección o el valor intrínseco de los ODS, la cuestión fundamental que se plantea a partir de esta consideración es que a través de esta tecnificación del compromiso social y de su estandarización a nivel local e internacional, sencillamente se imposibilitan otros planteamientos, y se excluye la posibilidad de definir otras finalidades en relación con el carácter formativo que debería tener la educación universitaria.

¹⁶ SPANNRING, R. «Ecological citizenship education and the consumption of animal subjectivity», *Education Sciences*, núm. 9 (2019), p. 41; KOPNINA, H. «Education for the future? Critical evaluation of education for sustainable development goals», *The Journal of Environmental Education*, vol. 51, núm. 4 (2020), pp. 280-291.

¹⁷ ALONSO-SAINZ, T. «Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía». *Revista Complutense de Educación*, vol. 32, núm. 2 (2021), pp. 249-259, en particular p. 254.

Desde un punto de vista metodológico y organizativo, esta manera de concebir el compromiso social de la Universidad implica, a su vez, una progresiva institucionalización de la participación por parte del estudiantado y del profesorado. Su compromiso, en este sentido, se ve cada vez más reducido al desarrollo de actividades dirigidas a la promoción de la sostenibilidad, por lo que el compromiso social de la institución universitaria se vincula a la necesidad de transformar el conocimiento en un valor social y/o económico tangible dentro de este marco general.¹⁸ De aquí la fortuna de algunas metodologías que se consideran más apropiadas para la consecución de este objetivo.¹⁹ En virtud de esta dinámica, los conceptos de *participación* y de *compromiso social* en el ámbito universitario se ven reducidos a unos parámetros de calidad prefijados por parte de la propia institución y de los organismos internacionales responsables de su evaluación, apuntando hacia la construcción de una economía global que plantea la implementación de formas más eficientes de gestionar los escasos recursos a disposición.

Como consecuencia de esta nueva definición de lo que caracteriza una buena Universidad y de qué significa para una buena universidad ser socialmente comprometida, se simplifica la idea de participación y compromiso de la comunidad universitaria hasta hacer desaparecer cualquier posibilidad de reconceptualización radical y puesta en común genuina de una visión alternativa del orden existente. En otras palabras, en virtud de esta lógica parece fuera de contexto pensar en la Universidad como una institución que contribuye a la construcción de las premisas necesarias para la imaginación de nuevas utopías sociales, capaces de realizar un cambio significativo en el orden material y axiológico que caracteriza nuestro tiempo.

¹⁸ MURGA-MENOYO, M. A. «Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015», *Foro de Educación*, núm. 19 (2015), pp. 55-83.

¹⁹ VÁZQUEZ, V. «El aprendizaje-servicio: una estrategia para la formación de competencias en sostenibilidad», *Foro de Educación*, núm. 19 (2015), pp. 193-212; GARCÍA-GONZÁLEZ, E., JIMÉNEZ-FONTANA, R., NAVARRETE, A. y AZCÁRATE, P. «La metodología docente como estrategia para promover la sostenibilidad en las aulas universitarias. Un estudio de caso en la Universidad de Cádiz», *Foro de Educación*, núm. 19 (2015), pp. 85-124.

4. EL COMPROMISO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD EN LOS ORÍGENES DE SU PROCESO DE UNIVERSALIZACIÓN E INTERNACIONALIZACIÓN

Dos fenómenos diferentes, pero concomitantes, trazan el camino de la educación universitaria a partir, en particular, de la segunda mitad del siglo xx, marcando el inicio de un proceso que sigue vigente aún en la actualidad. Estos son, por un lado, su universalización, y, por otro, su internacionalización.

Bajo el primero es posible entender la progresiva expansión de los miembros de la comunidad universitaria. Es decir, la masificación de la Universidad que va acogiendo un número cada vez creciente de jóvenes estudiantes, pasando de ser una institución para unos pocos privilegiados, a ser una institución abierta, como en la actualidad, a la mayoría de la población.

A este primer fenómeno contribuyeron diferentes factores: a nivel económico, la extensión del estado de bienestar después de la II guerra mundial;²⁰ de lo que a cultura política respecta, la reivindicación de la necesidad de construir una nueva paz democrática a través de la formación de la ciudadanía y la creación de un nuevo humanismo; y en el plano de las transformaciones sociales, la explosión demográfica que, a partir de la segunda mitad de los años 40 y durante las dos décadas siguientes, marcó el desarrollo del mundo occidental.

Con el segundo fenómeno, la internacionalización (o mundialización), se entiende aquí la creciente atención al estudio comparativo de los diferentes modelos de educación superior que, a lo largo del tiempo, ha ido derivando en la progresiva uniformidad e intercomunicación de tales sistemas y la creación de marcos comunes más o menos prescriptivos. Como en el caso de la universalización, también la internacionalización del sistema universitario ha ido expandiéndose cada vez más a partir de la II Guerra Mundial. Y esto también se ha debido a razones políticas, como la creación de organismos internacionales que tuvieron una influencia cada vez mayor en el terreno

²⁰ DE PUELLES BENÍTEZ, M. *Elementos de Políticas de la Educación*, Madrid: UNED, 2004.

educativo, como la UNESCO,²¹ o la *International Universities Association*;²² razones culturales, como el crecimiento de los estudios de educación comparada e internacional, en gran medida resultantes de la contraposición entre los dos bloques enfrentados durante la guerra fría,²³ y razones económicas, como la implementación de infraestructuras políticas y sociales que han permitido la expansión de una economía global cada vez más interconectada.

Evidentemente estos dos fenómenos tienen también una prehistoria, la cual es anterior a la segunda mitad del siglo xx. En particular, ambos fenómenos se empiezan a vislumbrar con claridad ya a partir del período de entreguerras. Sin embargo, su relevancia va aumentando en las décadas sucesivas, determinando dinámicas cuya magnitud resulta ser cualitativa y cuantitativamente incomparable respecto a momentos anteriores. Por esta razón, este análisis se centra enfáticamente en las décadas inmediatamente sucesivas a la II Guerra Mundial.

²¹ Como se puede leer en el artículo 1.1. de la Constitución de la UNESCO: “The purpose of the Organization is to contribute to peace and security by promoting collaboration among the nations through education, science and culture in order to further universal respect for justice, for the rule of law and for the human rights and fundamental freedoms which are affirmed for the peoples of the world, without distinction of race, sex, language or religion, by the Charter of the United Nations”. Esta finalidad se destaca con aún más claridad y solemnidad en el *Solemn Appeal Against the Idea that Wars are Inevitable* redactado por la UNESCO nel 1948, y a través del cual se invitaban a todos los promotores de cultura, es decir, educadores, científicos, artistas, escritores, periodistas, etc. a difundir los valores de la paz y a luchar contra la que se definía como la “pernicious idea that war is inevitable”, y evitar así que tuviera cabida “every form of thought or action which may threaten a just and lasting peace”.

²² FILIPPOV, V. «Internationalization of Universities: 70 Years of Experience», VAN’T LAND, H., CORCORAN, A. y IANCU, DC. (eds.). *The Promise of Higher Education*. Cham: Springer, 2021.

²³ Si, hasta la primera mitad de los años 50 del siglo pasado, la respuesta pedagógica a la crisis política se había identificado casi exclusivamente con la necesidad de un estudio histórico, es con la guerra fría que la atención se va desplazando con cada vez más relevancia hacia el lado de la comparativa internacional. De este deslizamiento es buen testigo uno de los más influyentes pedagogos españoles del siglo xx, es decir, Lorenzo Luzuriaga. Así, en 1951, afirmaba que: “En un momento histórico como el actual, de gran tensión política y honda crisis ideológica, en que no se ven salidas claras para nuestra vida, el estudio de la historia, y particularmente el de la historia de la educación, quizá nos pueda servir para encontrar una solución a los graves problemas del momento. Es posible, en efecto, que lo que, al parecer, no pueden lograr las medidas de la política o del gobierno, lo realice la educación”. LUZURIAGA, L. *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada, 1951. Sobre la importancia de este proceso de internacionalización en el desarrollo del pensamiento de Luzuriaga véase, en particular, SCOTTON, P. «Lorenzo Luzuriaga y el reto de la educación global», *Res Publica. Revista de Historia de las Ideas Políticas*, vol. 19, núm. 1 (2016), pp. 99-129. Sobre la eclosión de la educación comparada y la pedagogía internacional durante la Guerra Fría, ver SÁNCHEZ MARGALEF, F. y VILANOU, C., «Guerra Fría, carrera espacial y educación comparada. A propósito de George Zygmunt F. Bereday (1920-1983) y Joan Tusquets (1901-1998)», *Revista d’Humanitats*, núm. 7 (2023), pp. 124-157.

Una vez definidos los dos conceptos, y motivado el punto de partida de esta genealogía, es necesario ahora comprender qué concepto de compromiso social habría ido caracterizando la tercera misión de la institución universitaria desde que estos dos fenómenos casi concomitantes, la universalización, por un lado, y la internacionalización, por otro, empezaron a manifestarse con mayor fuerza. Para ello, a continuación, se centrará la atención en algunos estudios paradigmáticos que, en ese mismo período histórico, es decir entre las décadas de los cincuenta y setenta del siglo xx, reflexionaron directamente sobre el papel de la juventud universitaria y de su compromiso social en el mundo occidental, en una perspectiva intergeneracional e internacional.

a. La formación política de la juventud universitaria. Max Horkheimer y Jürgen Habermas

Después de la II Guerra Mundial, Alemania es sin lugar a duda el país que más necesita repensar la misión política de la Universidad a partir de un profundo replanteamiento de la conexión entre la formación superior y el compromiso socio-político de la juventud universitaria. En este contexto, Max Horkheimer (1895-1973) se encarga de ofrecer una posible respuesta a tal exigencia en ocasión del discurso de prolucción del año académico 1952-1953 en la Universidad de Frankfurt, titulado *Begriff der Bildung*. El filósofo alemán dirige significativamente la palabra a los nuevos jóvenes estudiantes universitarios, recordándoles desde el comienzo de su intervención que: «Aquellos de ustedes que comienzan hoy sus estudios harían bien en reflexionar un momento sobre lo que esperan de estos estudios».²⁴

En su prolucción, Horkheimer se centra en la misión social de la Universidad, defendiendo la necesidad de que esta sea capaz de otorgar a las jóvenes generaciones las herramientas para evitar reproducir superficialmente los ideales sociales prestablecidos. Esta peligrosa tendencia, avanzada por la progresiva industrialización y mecanización de la existencia, según él, habría hecho del proceso educativo una mera actividad de asimilación. Esto, a su vez, amenazaría, por una parte, con la enajenación de la existencia individual, y, por otra, con la adecuación social a cualquier tipo de régimen político – como quedaría demostrado por el caso reciente del totalitarismo nacionalsocialista.

²⁴ HORKHEIMER, M., *Gesammelte Schriften Band 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973*, Frankfurt am Main: Fisher Verlag GmbH, 1985, p. 409.

En este contexto, la solución propuesta por Horkheimer consistía en superar el viejo concepto de formación universitaria, entendida como una experiencia esencialmente individual, para proveer con una experiencia comunitaria de búsqueda y construcción de una vida en común.²⁵ Su preocupación residía en particular en la experiencia formativa de los jóvenes universitarios alemanes. Estos, a su modo de ver, deberían aspirar a la construcción de vínculos de amistad con sus compañeros. Se trataba de una tarea potencialmente posibilitada, en concreto, por el propio asociacionismo juvenil:

La Universidad es un lugar donde se forjan esas relaciones y donde se forman vínculos y amistades juveniles que, a pequeña escala, anticipan la esencia de la sociedad tal y como un día se configurará a gran escala como la sociedad correcta. Creo que el deseo de unos lazos tan auténticos, si se quiere utópicos, que está profundamente relacionado con el de una verdadera educación, forma parte de la pretensión que traen aquí, y espero de todo corazón que se cumpla para ustedes.²⁶

En sus palabras, debía de tratarse de una unión que: «Surge de una necesidad, de una común y concreta preocupación para con el mundo, de la resistencia a lo que es malo». La formación universitaria tenía por tanto una clara misión política y un compromiso con la sociedad, consistente en ser una herramienta indispensable para construir en el futuro «un mundo libre», mejor y más justo, porque conformado por personas:

Con valentía civil y poder de resistencia, con independencia interior, que no reaccionen siempre y en todas partes a las palabras fanfarronas y a los gritos de los líderes como hacen las masas manipuladas, sino que sean – en el mundo del contra espíritu - personas espirituales.²⁷

Horkheimer enfatizaba así el valor político de la formación juvenil en el contexto universitario, concibiéndola como la vivencia de aventuras intelectuales de tipo comunitario, basadas en el asociacionismo estudiantil.

²⁵ HORKHEIMER, M. *op.cit.*, p. 416: “En la universidad no solo estudias, sino que, al reunirte con los demás estudiantes y con tus profesores, te encuentras en una comunidad que ya está relacionada con la educación y, por tanto, con la verdad, la libertad, la humanidad. Te encuentras con un círculo que se ocupa de cosas que no disminuyan, sino que aumenten con la posesión común, de cosas esenciales de las que depende no solo la tuya sino la existencia del conjunto. Sin embargo, se trata de una relación de lo más humana, y la idea, por vaga que sea, de tal comunidad está, creo, incluida en la imagen que traes aquí de tus futuros días universitarios”.

²⁶ *Idem*, p. 417.

²⁷ *Idem*, p. 418.

Estas darían vida a la experiencia de actividades animadas por la voluntad de realizar formas de vida alternativas respecto a la hegemónica en un determinado contexto sociocultural.

La generación a la cual Horkheimer dirigía estas palabras había nacido en los años en que Hitler había tomado el poder en Alemania. Se trata de la generación de Jürgen Habermas, quien, en 1952, era un joven estudiante de 23 años. El mismo Habermas ha ido reflexionando mucho, durante toda su larga trayectoria intelectual, sobre la función social de la formación universitaria. De hecho, desde sus primeras investigaciones, dedicadas al tema de la formación de la opinión pública, se preocupó por averiguar las condiciones de posibilidad para la creación de una comunidad pensante con pretensión de cambio político. Esto es, se esforzó en concebir un ideal de vida social razonable que no se impusiera con la violencia, sino con la persuasión. Su voluntad, ya manifestada en un artículo de 1968, *Wissenschaft und Technik als Ideologie*, fue desde el comienzo la de comprender cómo dar forma a una comunidad donde reinase el libre debate por medio de una acción comunicativa.

Esta nueva racionalidad comunicativa tenía que contrarrestar la «conciencia tecnocrática» que nacía de la «secularización y el desencantamiento de las cosmovisiones, con la pérdida que ello implica de su capacidad de orientar la acción, y de la tradición cultural en su conjunto».²⁸ Esta nueva formación comunicativa, claramente inspirada por la idea de formación superior de ámbito universitario, debía contribuir a crear una nueva «racionalización», entendida como: «emancipación, individuación, extensión de la comunicación libre de dominio».²⁹ Se trataba de la idea de una formación universitaria que se abriera a la ruptura de la estructura social dominante a través de la creación de un nuevo terreno de debate. En otras palabras, había que crear y fomentar la práctica de redes de diálogo horizontales, orientadas hacia una nueva estructuración de la vida democrática, ya que, comúnmente, «las definiciones permitidas públicamente se refieren a qué es lo que queremos para vivir, pero no a cómo querríamos vivir si en relación con los potenciales disponibles averiguáramos cómo podríamos vivir».³⁰ En toda su producción sucesiva, Habermas irá desarrollando, como es bien sabido, el concepto de la opinión pública comunicativa, la cual se concibe como precondition necesaria para

²⁸ HABERMAS, J. *Ciencia y técnica como ideología*, Madrid: Tecnos, 1984, p. 54.

²⁹ *Idem*, p. 99.

³⁰ *Idem*, p. 109.

la realización de una forma de vida democrática alternativa: la democracia deliberativa,³¹ máxima expresión de la participación política entendida como diseño y definición de los problemas a tratar, y de la manera de hacerlo. Es decir, tratándolos a partir de la experiencia coeducativa de una comunidad racional, solidaria, continuamente dialogante que acepta y perpetua los principios de la acción comunicativa.

b. Juventud universitaria y nuevas utopías sociales. Paul Goodman y Noam Chomsky

En Estados Unidos, uno de los autores más significativos y populares que trataron del tema de la participación política de la juventud universitaria después de la II Guerra Mundial fue el sociólogo y escritor norteamericano Paul Goodman (1911-1972). Políticamente activo en los movimientos socialistas y anarquistas norteamericanos en los años inmediatamente sucesivos al conflicto bélico, Goodman fue un referente clave para los movimientos de protesta estudiantil que caracterizaron las universidades en la década de los 60. Cuando, en 1970, propuso su «nueva reforma» anarquista, recordaba como habrían sido justamente los jóvenes «las únicas novedades que despertaron el interés general»³² en Estados Unidos en el período comprendido entre finales de los años 50 y el momento en el que escribía esas palabras. En uno de sus libros, *Growing up Absurd*, publicado en 1960, Paul Goodman denunció, en la línea ya trazada por la teoría crítica de Horkheimer, que la falta de participación y compromiso social a favor de un cambio real del estado social surgía como el efecto de un supuesto conformismo con respecto a la misión social de la Universidad. Esto pasaba por aceptar el dictamen de un sistema cerrado donde primaba la búsqueda del desarrollo económico sobre la importancia del desarrollo político-social. Escribía Goodman:

Los jóvenes que se amoldan a la sociedad dominante se vuelven en su mayoría apáticos, decepcionados, cínicos y desperdiciados. En nuestra sociedad, los jóvenes brillantes y llenos de vida, con potencial para el conocimiento, los ideales nobles, el esfuerzo honesto y algún tipo de logro que valga la pena, se transforman en bípedos inútiles y

³¹ Véase, en particular, HABERMAS, J. «Three normative models of democracy», en HABERMAS, J. (ed.). *The inclusion of the other*. Cambridge: MIT Press, 1998, pp. 239-252.

³² GOODMAN, P. *La nueva reforma. Un nuevo manifiesto anarquista*, Barcelona: Kairós, 1971, p. 11.

cínicos, o en jóvenes decentes atrapados o tempranamente resignados, ya sea dentro o fuera del sistema organizado.³³

Un ejemplo de sistema organizado era, según él, la misma Universidad tradicional que se olvidaba propiamente de su misión social para con el fomento del compromiso democrático. En sus palabras, al observar el funcionamiento de las universidades estadounidenses:

Me ha horrorizado lo poco que se estudian los temas con un espíritu académico correcto, por su verdad y belleza y como parte de la cultura internacional humana. A los estudiantes se les da, y buscan, una pericia estrecha, la “maestría”, orientada a las licencias y el salario. Se les adoctrina con una mentalidad patriótica que ni siquiera es chovinista. [...] Casi nunca se transmite el sentido en que el aprendizaje es verdaderamente práctico, para iluminar la experiencia, dar valor para iniciar y cambiar, reformar el Estado, fomentar la paz personal y social. Al contrario, todo el sistema educativo crea cinismo profesional, y la convicción resignada de que no se puede cambiar nada.³⁴

Para Goodman la única forma en la que se podía contrarrestar esta tendencia era a través de la valorización de la espontaneidad de la contracultura estudiantil, que se reflejaba, según él, en la generación surgida a raíz de la contribución cultural de la *beat generation*. El movimiento estudiantil norteamericano, respondió a la llamada crítica de Paul Goodman, por ejemplo, con la fundación de la *Students for a Democratic Society*. En su documento fundacional, la declaración de Port Huron de 1962, los estudiantes afirmaban que la Universidad:

Debe ser educativa, no embrutecedora; creativa, no mecánica; auto-dirigida, no manipulada, fomentando la independencia, el respeto por los demás, el sentido de dignidad y la voluntad de aceptar la responsabilidad social, ya que es esta experiencia la que tiene una influencia crucial en los hábitos, las percepciones y la ética individual. [...] La universidad permite que la vida política sea una vida adjunta a la académica y una acción que ha de estar informada por la razón.³⁵

³³ *Idem*, p. 15.

³⁴ GOODMAN, P. *Compulsory miseducation*, United Kingdom: Penguin, 1964.

³⁵ AA.VV. *Students for a Democratic Society, The Port Huron Statement*, New York: The Student Department of the League for Industrial Democracy, 1964.

Cuando se hacía pública tal declaración un joven profesor, Noam Chomsky, tenía entonces 34 años, y ya ejercía como docente en el MIT. Cuando, unos años más tarde deflagró la guerra de Vietnam, Chomsky no dudó en reivindicar el papel social tanto del profesorado como del estudiantado universitario en promover no solo una crítica social, sino también una propuesta de cambio radical. De hecho, para él, la institución universitaria venía a ser un lugar de resistencia contra un pensamiento hegemónico que limitaba la libertad de expresión e investigación, y representaba, al mismo tiempo un incubador de propuestas de cambios sociales. Chomsky expuso estas tesis en 1967, publicando en la *New York Review of Books* un ensayo dedicado propiamente a la responsabilidad social de la academia ante el conflicto bélico. El texto gozó de una extraordinaria acogida, y no solo dentro de la propia institución universitaria.³⁶ En este, defendía que los intelectuales estaban obligados a intervenir en la vida pública, siendo «una minoría privilegiada», con «el tiempo, los medios y la formación que permiten ver la verdad oculta tras el velo de deformación y desfiguración, de ideología e interés de clase a través de los cuales se nos presenta la historia contemporánea».³⁷ Los intelectuales, esencialmente los académicos e universitarios, debían preocuparse, según él de «la creación y el análisis de la ideología»,³⁸ sabiendo ir en contra de lo establecido para construir posibles alternativas críticas. Chomsky era consciente de la paradoja intrínseca de su postura, porque los que pertenecen a la clase intelectual han logrado o pueden lograr influencia y poder justamente «aceptando la sociedad tal y como es y promoviendo los valores que se honran en esta sociedad».³⁹ Sin embargo, lo que tiene que promover una Universidad saludable y en plenitud de facultades es, a su modo de ver, todo lo contrario, es decir, no crear, difundir o tolerar lo que se considera injusto, sino ofrecer una visión diferente a partir del análisis rigurosa y libre.

Como reiterará con aún mayor claridad en otros ensayos posteriores, Chomsky estaba convencido de que «la Universidad debería ser un centro de indagación social radical».⁴⁰ En particular, según el sociólogo y lingüista

³⁶ CHOMSKY, N. y REYNOLDS, L., «The Responsibilities of Privilege», *International Journal of Politics, Culture, and Society*, vol. 29, núm. 1 (2016), pp. 103-109.

³⁷ CHOMSKY, N. *La responsabilidad de los intelectuales*, Barcelona: Ariel, 1971, p. 34.

³⁸ *Idem*, p. 59.

³⁹ *Idem*, p. 65.

⁴⁰ CHOMSKY, N. *La función de la Universidad en tiempos de crisis* (1969), en *Sobre democracia y educación. Escritos sobre ciencia y antropología del entorno cultural*. Barcelona: Paidós, 2003, pp. 245-266, en particular p. 265.

norteamericano, era propiamente la juventud universitaria la que debía representar por excelencia «el estímulo del pensamiento crítico y la acción social». ⁴¹ A partir de ella tenía que surgir un movimiento empeñado en el diseño de una «alternativa social radicalmente distinta». ⁴² La participación activa de la juventud universitaria se concebía así, como una posible respuesta positiva y propositiva ante la crisis de la Universidad profesionalizante y técnica, y al mismo tiempo una medida eficaz ante la creciente despolitización de la sociedad estadounidense. En la eterna lucha para la definición de las metas a perseguir dentro de una sociedad, la institución universitaria, y la juventud en particular, debía jugar un papel decisivo, como demostraban los jóvenes estudiantes del MIT (*Instituto de Tecnología de Massachusetts*), que consiguieron bloquear la investigación militar, cumpliendo así con su misión para con el compromiso social: «Tratar de llevar a cabo un cambio fundamental de los valores, un compromiso con los objetivos generales que, una vez alcanzados, anunciarán el fin de la dominación imperial, el militarismo y la opresión». ⁴³

Como es bien sabido, en la dinámica de progresiva internacionalización que afectó tanto la sociedad civil como la institución universitaria a partir de la II Guerra Mundial, radicalizándose durante la época de la Guerra Fría, la oposición al conflicto en Vietnam representó un motivo de unión transnacional dentro del colectivo estudiantil. Sus repercusiones fueron evidentes en Francia, durante las protestas del Mayo 68. ⁴⁴ Allí también, como en los casos anteriormente mencionados, la cuestión de la juventud universitaria ocupaba el centro de la atención del mundo académico ya en las décadas anteriores. Un ejemplo de ello podemos encontrarlo, sin duda, en los análisis sociológicos de los fenómenos de democratización y de universalización de la Universidad llevados a cabo por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron en el contexto de la sociedad parisina de principio de los años 60. ⁴⁵ En resumidas cuentas, a la juventud universitaria después de la II Guerra Mundial no solo se le asignaba,

⁴¹ *Idem*, p. 255.

⁴² *Idem*, p. 250.

⁴³ CHOMSKY, N. *Algunas tareas para la gente responsable* (1969), en CHOMSKY, Noam, *op.cit.*, p. 221.

⁴⁴ Como afirma SÁNCHEZ PRIETO, J. M. «La historia imposible del mayo francés», *Revista de Estudios Políticos*, núm. 112 (2001), p. 109-133, en particular p. 113: «La guerra de España supuso para aquella generación lo mismo que la guerra del Vietnam significaba para la nueva, un auténtico revulsivo, que obligaba a enfrentarse con uno mismo y hacer transparente el propio código de valores».

⁴⁵ Uno de los ejemplos más significativos de estos estudios es el texto clásico de BOURDIEU P. y PASSERON, J. C., *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Argentina: Siglo XXI, 2003.

sino que también ella misma reclamaba desde dentro, un papel protagonista en la definición y orientación de los valores sociales, a partir de una definición y una búsqueda rigurosa, científica, de lo que debía de ser una real justicia social.

5. DOS CONCEPTOS ANTITÉTICOS DE COMPROMISO ESTUDIANTIL

El breve análisis historicocrítico desarrollado en el apartado anterior ha permitido arrojar luz acerca de la consideración del papel social de la juventud universitaria en el momento en el que, en las dos décadas sucesivas a la II Guerra Mundial, las universidades se estaban volviendo instituciones cada vez más internacionales y masivas. Estos fenómenos, como ya se ha recordado, subyacen a la sucesiva evolución de las instituciones universitarias, en un continuo *crescendo*. De esta forma, se ha podido esclarecer la radical evolución que ha marcado el concepto de «compromiso social de la Universidad» desde entonces y en comparación con el actual.

Para sintetizar en pocas líneas este cambio de paradigma es posible afirmar que la reivindicación del compromiso social que caracterizó las reflexiones de los años 50 y 60 del siglo pasado, tanto por parte de la generación de los «maestros», como por parte de la generación de los «alumnos», se concebía evidentemente de una forma totalmente contraria a lo que representa en la actualidad, como medición técnico-cuantitativa de la transferencia del conocimiento a la sociedad civil. El compromiso social nacía entonces del llamamiento a una responsabilidad intelectual para con la construcción de un mundo social más justo y racional. Una justicia y racionalidad social que no se basaba en el hecho de dar lugar a un mundo más eficiente en el uso de los recursos y en la sostenibilidad del sistema organizado, sino que se caracterizaba por el planteamiento racional y una propuesta de intervención política radical dirigida a la promoción de cambios sociales relevantes. La horizontalidad del debate contra la verticalidad del proceso decisional, o la reivindicación de la autogestión frente a la heteronormatividad académica y social, daban lugar a verdaderos espacios de resistencia y experiencias de contrapoder, los cuales se consideraban como aspectos fundamentales que debían caracterizar la misión de la institución universitaria.

El compromiso social, leído desde esta perspectiva, venía a ser algo muy diferente respecto a lo que se refleja en la actualidad en los ránkines internacionales. La apertura al asociacionismo juvenil, la contracultura y la

subcultura como terreno de cultivo para una mutación radical del discurso hegemónico son algunos de sus rasgos esenciales. Pero también, una acción no preestablecida y abierta a la colaboración entre alumnado y profesorado, teniendo en cuenta que la Universidad se identificaba como el lugar en el que se vislumbraba, a través del diálogo, la construcción de otros y diferentes mundos posibles. Esto es así porque el compromiso social en la enseñanza universitaria se entendía entonces, en primer lugar, como la construcción de una subjetividad socialmente elevada y, en consecuencia, responsable, y, luego, como un momento anterior y necesario con vistas a la politización de los asuntos percibidos como controvertidos, al margen de la lógica del debate público, previsto y previsible. Según esta conceptualización, el compromiso social de la Universidad durante la inmediata posguerra era constituido por la interacción socialmente comprometida en el aula, la espontaneidad de los movimientos juveniles, el cultivo de lazos y vínculos humanos, las afinidades construidas entre alumnado, profesorado, compañeros y compañeras. Más allá de esto, sin embargo, y en particular a partir de los años setenta del siglo pasado, en su activísimo político la juventud universitaria en gran parte de Europa se vio involucrada cada vez más en movilizaciones y manifestaciones violentas.⁴⁶

Es evidente que esta visión resulta radicalmente antitética respecto a la que caracteriza en la actualidad la realidad de la institución universitaria. Los diferentes colectivos que se relacionan en el entorno universitario están actualmente acostumbrados a otra lógica, en la cual la intersubjetividad e identidad profesional y estudiantil se ha ido moldeando en base a razones mercantiles y económicas, términos en los que ha ido explicándose y justificándose a sí misma. Justamente por esto, en el contexto presente, resulta útil preguntarse si y en qué medida la lógica discursiva anterior puede aun encontrar cabida en el escenario actual. Parece imposible concebir un cambio de dirección significativo sin tener en cuenta las líneas de tendencia históricas que, a nivel estructural, caracterizan el tiempo presente.

Queda entonces abierta la cuestión de si la universidad puede y debe concebirse hoy en día como una institución que promueva el desarrollo de

⁴⁶ Significativo, para el estudio de este fenómeno, es el caso de la violencia estudiantil en las universidades italianas en la década de los setenta. Para una aproximación histórico-crítica a este tema, véase en particular CALOGERO, P., FUMIAN, C. y SARTORI, M. *Terrore rosso: dall'autonomia al partito armato*, Roma-Bari: Laterza, 2010; LAZZARETTO, A. y SIMONE, G. *Dall'università d'élite all'università di massa. L'Ateneo di Padova dal secondo dopoguerra alla contestazione sessantottesca*, Padova: Padova University Press, 2017.

subjetividades social y políticamente responsables, y, con ellas, la construcción de colectividades capaces de intervenir activa y creativamente en la redefinición de la axiología social. O si, al contrario, otra es y tendrá que ser su misión en la sociedad.