

La crisis de la Universidad exige revisar sus orígenes y los grandes modelos de su historia en Europa hasta llegar a la actual *Universidad de masas*. Las soluciones a la situación presente han de partir de que la Universidad no cumple ni consigo misma ni con la sociedad.

LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA EN EL CONTEXTO EUROPEO'

Por Ignacio Sotelo

E

fectivamente, si uno cae en la tentación de hablar de la Universidad dentro de su recinto, me temo que no haya forma de escapar al dilema de, o bien, alimentar una indignación que a nada conduce, o bien, producir un tedio infinito, al repetir una vez más lo que ha sido ya tantas veces enunciado. Hace ya mucho tiempo que la autocrítica es el deporte favorito de los distintos estamentos universitarios; lo que, por nebulosa que sea la idea que de la Universidad se tenga, tampoco extrañará a nadie.

Punto de partida de estas deliberaciones es la presunción, por lo demás ampliamente compartida, de que la Universidad en los países de nuestro entorno, aunque sean muy diferentes los niveles alcanzados, se encuentra en una gravísima crisis ². Las universidades euro-

¹ Texto, corregido y ampliado, de la conferencia que el 29 de enero de 1993 pronuncié en la Facultad de Ciencias Políticas y de Sociología de la Universidad de Granada, dentro de unas jornadas dedicadas a la "Universidad del Futuro", organizadas por la *Fundación para el análisis y los estudios sociales*.

² No hay institución ni realidad social a la que no se pueda añadir el término de crisis. Referida a la universidad abunda esta conexión. Como muestra, y en relación con la universidad inglesa, véase Peter Scott, *The Crisis of the University*, Londres 1984.

peas de nuestros días, no sólo no responden a los ideales que proclaman -en rigor, ninguna institución lo hace- sino que -y esto ya es más significativo- resulta abismal la distancia que separa pretensión y realidad, sin por ello satisfacer las demandas de la sociedad que las financia. La crisis de la Universidad en la Europa de hoy se manifiesta en un doble plano: no se comporta de acuerdo con los ideales que ella misma ha proclamado, pero tampoco realiza las tareas que la sociedad le ha encomendado. El diagnóstico que de la crisis se impone -demasiado inespecífico, bien lo sé- podría resumirse en la fórmula de que *la universidad no cumple consigo, ni con la sociedad*.

Juicio tan general reclama una mirada hacia atrás -cuánta más amplia una tesis, mayor la necesidad de retroceder en el tiempo- que sirva al menos para subrayar que desde que surgen en el siglo XII las primeras instituciones embrionarias de lo que luego va a ser la Universidad, los períodos de desfallecimiento han sido mucho más abundantes y, desde luego, de más larga duración que los de gloria. Conviene desde un principio dejar constancia del hecho más doloroso que tiene que encajar la Universidad: en los ocho siglos de su ya larga historia, las ideas revolucionarias y los grandes cambios culturales sólo excepcionalmente han granado en sus claustros. Pese a que tendemos a convertir en mitos el pasado de nuestra familia, de nuestra patria, de las instituciones de las que formamos parte, los universitarios, con la objetividad a la que estamos obligados, hemos de reconocer que la mayoría de las universidades en la mayor parte de su larga historia poco tienen de qué congratularse.

De seguido habrá que reconfortarse, añadiendo lo obvio: no sólo de la Universidad se puede decir que hayan sido escasos los momentos de florecimiento y mucho más frecuentes las sombras que las luces. Lo mismo cabría aplicar a cualquier otra institución o creación social, por ejemplo, al teatro. Hablamos también de la profunda crisis por la que pasa el teatro, dentro de una larguísima historia, en la que han sido mucho más largos los períodos en que había desaparecido o se distinguía por su mediocridad, que los rarísimos de verdadera creación y brillantez.

Ciertamente, han sido raros los períodos de florecimiento de las instituciones más sustancialmente europeas. Y vale poner énfasis en

La primera función de la Universidad consistió en determinar la verdad: la teología fue el modelo originario de la ciencia moderna

algo tan trivial, de una parte, para librarnos del sofisma conservador de que *cualquier tiempo pasado fue mejor*, y de otra, para ayudarnos a entender la crisis actual de la Universidad, o del teatro, o de cualquier otra institución, en el contexto de *normalidad* que le son propios. Lo normal es la sensación de vivir tiempos malos, aunque luego, a toro pasado, nos parezcan menos malos.

En efecto, si hacemos el esfuerzo de rememorar en bloque los ocho largos siglos de la Universidad europea, fácilmente se llegará a la conclusión de que el momento actual dista mucho de ser el peor de su historia; si nos referimos exclusivamente a la Universidad española, con tan cortos, y aún excepcionales momentos de gloria, qué duda cabe que la de hoy, puesta en parangón con la del pasado inmediato, o con otras aún más lejanas, queda en un buen puesto, muy por encima de la media. Ciertamente que el que uno de los mejores momentos de la universidad española esté relativamente próximo, en los primeros decenios del siglo hasta 1936, obnubila la visión del presente, acogotado por lo que pudo haber sido y no fue la Universidad española.

Decía al comienzo que se obtiene un juicio bastante negativo de la Universidad europea actual, simplemente poniendo en parangón pretensión con realidad. Ahora bien, para efectuar esta operación de contraste, hay que conocer la pretensión -qué dice la Universidad que es y, como las aspiraciones son distintas según el tipo de Universidad que se saque a colación, es preciso tipificarlas y clasificarlas. Antes de entrar en una descripción somera de la actual crisis de la Universidad, habrá que concretar, por un lado, qué dice la Universidad que es y, una vez en posesión de una definición que valga para toda Universidad que merezca este nombre, tendremos que distinguir los tipos principales que incluya este concepto.

1. ¿Qué es la Universidad?

Preguntarse por lo que sea la Universidad es una cuestión altamente especulativa que nos mete de cabeza en el "cielo de las ideas", en el mundo etéreo del "deber ser", desde el que, luego, sin la ayuda de Platón, no hay modo de engarzar con la realidad. No propongo ninguna cavilación filosófica sobre lo que deba ser la Universidad -no faltan algunas tan atractivas, como brillantes³-; sino que planteo la cuestión desde una dimensión exclusivamente histórica: qué ha sido, qué ha querido ser la Universidad en sus orígenes.

Para conocer lo que es una institución me parece un buen método partir de su origen para recorrer luego el camino seguido hasta el momento presente. Si el individuo es su biografía; lo que sean las instituciones se refleja en su historia. No propongo especular sobre la "esencia" de la Universidad, sino simplemente retroceder al origen para tratar de desentrañar lo que fue en un principio.

La Universidad, como el Parlamento -para citar otra no menos ilustre- son instituciones medievales, sin antecedentes en el mundo antiguo⁴, pero de tal envergadura, que sin ellas no cabe captar lo que sea Europa, entendida también como una realidad histórico-cultural. Pues bien, en su origen la Universidad es una institución eclesiástica que durante siglos -al menos del XII al XVI- es preciso estudiar dentro de la historia general de la Iglesia. Todavía se percibe un tufillo eclesiástico en cualquier Universidad de abolengo, que mantenga fidelidad a su origen.

A partir de las escuelas catedralicias, la autoridad papal desarrolló la Universidad como instrumento de *fijación* y *control* de la verdad (dogma). La primera función de la Universidad consistió en determinar la verdad; la teología, como ciencia, nace a la vez que la Universidad, y

³ Un buen ejemplo de este tipo de meditación, Karl Jaspers, *Die Idee der Universität*, 1946, reimpresión, Berlín, 1980.

⁴ Podría resultar fascinante, aunque nos llevaría demasiado lejos, el dar cuenta del hecho de que, siendo la ciencia un invento griego, la Universidad corresponda ya plenamente al ciclo europeo.

constituye su soporte básico. Importa recordar algo que tenemos ya muy olvidado, pero no por ello es menos fundamental, a saber, que la teología fue el modelo originario de la ciencia moderna, de la que luego fueron desprendiéndose todas las demás, una creación específicamente europea de la que con razón nos enorgullecemos.

Con el fin de que no se deslegitime el orden establecido, la Universidad desempeña una segunda función de *control*, que de hecho supone limitar la libertad del conocimiento. Fijar y controlar la verdad, dos tareas sin duda contradictorias, pero que de algún modo se han mantenido hasta hoy como específicamente universitarias. De una parte, la búsqueda de la verdad, que implica la libertad de conocimiento; de otra, el control eclesiástico -luego, el estatal, y por fin el institucional- del saber para que el que se transmite sirva al orden social establecido. En la tensión entre ambas labores ha vivido y vive permanentemente la Universidad.

Con el método propuesto de volver al origen para averiguar lo que sea la Universidad, dos elementos importa extraer de la medieval. En primer lugar, como su nombre indica, *universitas* indica una *comunidad de maestros y alumnos* ⁵ ("*Universitas magistrorum et scholarium*"), es decir, una institución eclesiástica que supone una vida comunitaria, y como tal, directamente emparentada con la vida monacal. Como parece que lo hemos olvidado, conviene insistir en ello: universidad quiere decir comunidad, convivencia de estudiantes y de profesores. Este es el primer sentido -y pienso que el fundamental- de Universidad.

La vuelta al origen ha puesto de manifiesto lo que sea la Universidad, una *institución en la que conviven los que pueden y quieren enseñar con los que pueden y quieren aprender*. En consecuencia tres son los elementos que constituyen a la Universidad: en primer lugar, los estudiantes, -nada se puede enseñar si no existe la voluntad de aprender-; luego, los profesores -nada se puede enseñar, si no se tiene los conocimientos y la autoridad para hacerlo-; y, en tercer lugar, el modo de relacionarse los unos con los otros para que la transmisión del saber resulte viable, y lo más fructífera posible.

⁵ Originariamente sólo de estudiantes; *universitas* significó, en un principio, una especie de organización gremial para defender los intereses de los estudiantes.

La Universidad existe allí donde se produzca un contacto directo, personal, entre profesores y alumnos. Corolario, no se debe llamar Universidad a las instituciones de enseñanza superior en las que este contacto ha desaparecido por completo. No sólo la llamada *Universidad a distancia* es una contradicción en los términos, sino que cabe muy bien dudar de que tenga este carácter la actual Universidad masificada, de la que, en los cursos multitudinarios y con exámenes exclusivamente escritos, ha desaparecido todo contacto personal. Las modernas técnicas de comunicación permiten concebir nuevas y muy diferentes formas de enseñanza superior, pero que, en rigor, no serían universitarias, aunque se adornen con este título, precisamente por la falta de un contacto personal y directo entre profesores y alumnos ⁶. El recurso a la historia nos ha servido para delimitar dos ideas básicas: la primera, que la relación personal de profesores y alumnos es el elemento constituyente de lo que llamamos Universidad; la segunda, que conviene distinguir entre la Universidad y los demás Centros de Enseñanza Superior.

El segundo elemento definitorio de la Universidad medieval se refiere al saber que trata de transmitir esta comunidad de profesores y alumnos, un *saber cierto, absoluto*, en cuanto se fundamenta en la revelación divina. La relación entre *la fe y la razón*, entre la teología y los demás saberes mundanos, forma el pivote sobre el que gira todo el saber universitario. Lo que aquí debe quedar claro es que esta concepción del saber subyace en la didáctica que emplea la Universidad medieval. O dicho al revés, que esta didáctica sólo es aplicable a un saber que pretenda una absoluta certeza.

La base de la enseñanza en la Universidad medieval es la *lección magistral (lectio)*, es decir, la lectura que hace el maestro de un texto de reconocida autoridad, en el que se halla sistematizado un saber que se considera seguro y suficiente. La escasez de libros antes de la invención de la imprenta hacía imprescindible su lectura pública. La ta-

⁶ Una estudiante de mi departamento ha escrito una magnífica memoria de licenciatura precisamente sobre las formas de comunicación entre profesores y alumnos y los alumnos entre sí, en la que pone de manifiesto, primero, que esta comunicación constituye el núcleo pedagógico principal de la enseñanza universitaria; segundo, que se está deteriorando rápidamente, al menos en la Universidad Libre de Berlín.

***La ruptura con Roma –Enrique VIII en
Inglaterra y la crisis luterana en
Alemania– representan dos hitos
decisivos en la historia de la
Universidad europea***

rea del maestro se agota en comentar el texto, y la del alumno en retenerlo, en el mejor de los casos, asimilarlo, sin levantar la menor cuestión crítica.

Un segundo tipo de unidad didáctica era la *disputatio*, especie de torneo dialéctico, en el que los alumnos participaban activamente. Planteada una cuestión particular, se argumentaba a favor y en contra de las posibles respuestas, hasta que el maestro en la *determinatio* daba la solución correcta y definitiva a la cuestión planteada.

2. Propuesta de periodización

Cuando se rompe la cristiandad y la Iglesia romana deja de sostener la unidad cultural de la Europa occidental, -la Europa oriental ya hacía siglos que se había desprendido con la Iglesia ortodoxa-, las universidades que mejor se adaptan a los nuevos tiempos son las que se vinculan al proceso de secularización que acompaña al surgimiento del mundo moderno, mientras que las que permanecen fieles a la ortodoxia católica, por lo general, se consumen en una larga decadencia. La ruptura con Roma de Enrique VIII de Inglaterra y la Reforma protestante en Alemania representan dos factores decisivos en la renovación de la Universidad, en una época -siglos XVI al XVIII- en la que lo más original y creador de la ciencia y la cultura europeas se hace fuera de sus aulas.

Una nueva etapa se inicia a comienzos del siglo XIX, cuando la Universidad, ya plenamente secularizada y dependiendo económicamente del Estado, asume los valores fundamentales de la sociedad burguesa. Es el segundo momento de gloria, después del que tuvo en los siglos XIII y XIV. En el siglo XIX, surge la Universidad contemporánea.

nea que hace crisis, a lo más tardar, en los años setenta, con la masificación de las aulas. Se inicia así una cuarta etapa, que hemos convenido en llamar la de la *Universidad de masas*, cuyo parto, tan problemático como doloroso, constituye el factor principal que define a la crisis actual.

Parece plausible proponer una periodización -la historia sólo la hacemos inteligible apoyados sobre estas muletas- que en la historia de la Universidad distinga cuatro etapas, cada una con caracteres propios: la medieval, que en algunos países católicos se prolonga hasta la caída del "antiguo régimen"; la reformada; la moderna, que florece en el siglo XIX y primera mitad del XX; y la de masas de nuestros días. Periodización que tiene la virtud de mostrar la especificidad del caso español, ya que no se ajusta, ni en el número de etapas ni en los plazos, a la historia de nuestras universidades ⁷.

En España, la Universidad medieval dura mucho más que en el resto de Europa, por lo menos hasta la segunda mitad del siglo XIX, en que con enormes dificultades empieza a emerger la Universidad liberal moderna, ciclo que interrumpe el duro golpe que para la Universidad significó el triunfo de los "nacionales" en la última guerra civil. Tras tamaña catástrofe y, antes de que la Universidad moderna hubiera podido volver a despegar, en los años setenta, irrumpe también entre nosotros la *Universidad de masas*, con lo que a un modelo inservible, necesitado de una reforma profunda, se incorporan los problemas de la masificación, comunes a todas las universidades europeas.

3. Tipos de la universidad moderna

El punto crucial que diferencia a la Universidad medieval de la moderna consiste en el distinto tipo de saber que presupone. Mientras

⁷ Para un primer conocimiento de la historia de la Universidad española, véase Richard L. Kagan, "*Students and Society in early modern Spain*", Baltimore y Londres 1970 y Mariano y J. Luis Peset, "*La Universidad española, siglos XVIII y XIX. Despotismo ilustrado y revolución liberal*", Madrid, 1974. El libro de Francisco Giner de los Ríos, "*La Universidad española*", a pesar de estar publicado en 1916, constituye todavía una buena descripción de los problemas que aquejan a nuestra Universidad.

ENSAYOS

que la medieval pretende un *saber absoluto*, que no admite la menor duda y, como tal, *definitivo* -lo que permite su sistematización en un orden completo- la Universidad moderna parte del supuesto de que los conocimientos humanos son *limitados* y *provisionales* y, por consiguiente, no importa tanto su ordenación y clasificación, siempre arbitraria, como el hecho mismo de obtener conocimientos *nuevos* o más *seguros*. Por consiguiente, la función de la Universidad no consiste ya en *la transmisión de un saber cierto y ordenado*, sino en *enseñar a cuestionar lo sabido y a escudriñar nuevos caminos y métodos de investigación*.

Para mostrar la enorme distancia que separa la Universidad medieval de la moderna, me parece útil recurrir a dos metáforas. En la primera, el saber se representa como *tierra firme*, un *continente* que hay que abarcar por entero. Se sabe lo que hay que saber -aquello que es fundamental e imprescindible- y cómo hay que saberlo. De ahí que el saber pueda organizarse sistemáticamente, configurando planes de estudios y programas de la asignatura. El exámen académico consiste en comprobar si al candidato le falta algún conocimiento que se reputa esencial, es decir, se le examina a la búsqueda de sus posibles *lagunas*.

En la Universidad moderna, en cambio, la metáfora consiste en *describir el conocimiento de manera negativa*, como un *oceano de ignorancia*, en medio del cual emergen, para luego sumergirse -no hay saber seguro- *islotas de saber*: de ahí que el saber, siempre limitado y provisional, no admita sistematización alguna, ya que lo que hoy parece fundamental mañana puede carecer de mayor relevancia. En un mundo en el que el saber está cada vez más fragmentado, nadie pueda alcanzar una visión de conjunto que no sea hartamente subjetiva, de ahí que, si se respeta al candidato, sólo se le puede preguntar de aquello que él dice que sabe algo. No se trata de cazarle en los puntos más flacos -a la velocidad con que crece el conocimiento todos ignoramos cada día un poco más- sino de mostrar que algo, parcial y limitado, se sabe de un campo parcial y limitado del saber. Desde esta concepción, desaparece toda falsa sistematización de un saber también falsamente global y seguro.

La Universidad moderna parte de la *provisionalidad* de todo el co-

nocimiento; en consecuencia, su labor no puede agotarse en transmitir un saber que, cuando ha llegado al libro de texto, ha perdido ya vigencia. Dado el crecimiento vertiginoso de cada vez más conocimientos en cada vez mayor número de especialidades -el saber se multiplica, parcializándose- resultan demasiado forzadas las síntesis a que propende la *lección magistral*, por imprescindibles que resulten como introducción. Lo propio de la Universidad moderna es enseñar a *criticar* el saber vigente, abriendo caminos nuevos y planteando nuevas cuestiones: primacía de la investigación, que debe convertirse en la verdadera conductora de la docencia. La Universidad moderna no enseña ciencia, ofreciendo un conjunto ordenado de saberes, mejor o peor fundamentados, sino que su tarea consiste en enseñar a hacerla, que es cosa muy distinta. En España, en cambio, según nos dice un informante, al que vamos a recurrir a menudo, al estudiante, "le han acostumbrado a dogmas y conclusiones, a comerse el gato cazado y aderezado y se fatiga al punto de correr la liebre" ⁸.

Frente a la *unidad* de la Europa medieval (cristiandad), a la que corresponde un modelo único de Universidad, la Europa moderna se caracteriza por la *diversidad*, pluralidad de culturas nacionales y de Estados, y consecuentemente, por una variedad también en los tipos de Universidad. Antes de describir los aspectos más llamativos de la actual crisis de la Universidad, habrá que detenerse en describir brevísimamente algunos de los tipos de Universidad europea. Tres me parecen los fundamentales: el *inglés*, el *francés napoleónico*, y el *alemán*, que también podríamos llamar humboltiano ⁹.

a) La universidad inglesa

El modelo clásico inglés se realiza en las universidades de Oxford y Cambridge, ambas con prestigio desde el siglo XIII, que han mantenido hasta nuestro días. Lo primero que en ellas llama la atención es

⁸ Miguel de Unamuno, *De la Enseñanza superior de España*, 1899, Obras completas, Tomo IV, Madrid 1950, pág. 48.

⁹ No considero que la Universidad norteamericana sea un modelo propio, ya que combina hábilmente el modelo inglés y el alemán, sin aportar nada que no encontremos en sus precursores europeos.

La Universidad inglesa es una escuela de maneras elegantes y de buen gusto que ha colocado como objetivo principal formar el carácter y moldear creencias e ideales

la forma de conservar las tradiciones, acomodándose, por otro lado, a las condiciones de cada época: virtud, por lo demás, tan inglesa. En el siglo XVI, la ruptura con Roma y la disolución de los órdenes monacales permitió una progresiva secularización desde fechas muy tempranas, sin parangón en el mundo católico. Aún así hasta finales del siglo XIX, la teología y la Iglesia anglicana mantuvieron una posición privilegiada ¹⁰.

En la Universidad inglesa hay que subrayar, tanto la continuidad de formas y estructuras medievales - así la vida comunitaria en los *colegios*, junto con privilegios y residuos del pasado, a veces ridículos, otras simplemente insoportables- como una temprana apertura a los valores de la modernidad: ya desde el siglo XVII, Cambridge se especializa en el cultivo de las matemáticas y de las ciencias físico-naturales; Oxford en los estudios clásicos. La *autonomía* que logran las dos universidades, tanto frente a la Corona y la Administración, como respecto a la Iglesia anglicana, es el rasgo más característico de este modelo. La autonomía no es ya sólo de la Universidad frente al exterior, sino que llega a los colegios frente a las propias instituciones centrales. Una autonomía real es el rasgo más sobresaliente de la Universidad inglesa, en el que conviene poner énfasis.

Si en su origen la Universidad es una institución de la Iglesia para educar a su personal cualificado, a partir del siglo XVI, sin perder esta función, en cada vez mayor medida se ocupa de la educación de la aristocracia rural, *gentry*. Termina así por convertirse en la institución de educación superior de la nobleza: en la vida comunitaria de los *colegios* de Oxford y Cambridge el joven asimila pautas de conducta y

¹⁰ En 1871 fue abolida la obligación de asistir a los oficios religiosos y hay que esperar a 1915 en Cambridge, y a 1920 en Oxford, para que se supriman todas las restricciones y controles eclesiásticos a que estaban sometidos profesores y estudiantes.

valores propios del *gentleman* ¹¹. La Universidad inglesa es una escuela acabada de maneras elegantes y de buen gusto, que ha colocado como objetivo principal formar el carácter y moldear creencias e ideales.

Esta asimilación de la nobleza por la Universidad y de la Universidad por la nobleza es otro de los rasgos que da cuenta de la peculiaridad británica. Sin una nobleza rural educada como clase dirigente de un Estado moderno, muy otro hubiera sido el resultado de la *revolución gloriosa* y, en todo caso, este resultado afianza el afán de la aristocracia por adquirir los comportamientos propios de una clase dirigente moderna.

Lo que caracteriza a la Universidad inglesa, como aquella propia de la nobleza, es un sentido global de la educación que atañe, tanto al cuerpo como al espíritu, y que, junto con los saberes propios que diferencian a la élite (lenguas clásicas, matemáticas), transmite ante todo un modo de vida, las maneras y los valores propios de una clase dirigente, destinada a ocupar los puestos más altos de la Administración eclesiástica y civil. Determinados valores -autocontrol, juego limpio- se expresan, tanto en las actividades deportivas, como en las puramente académicas, prevaleciendo en todas, como la verdaderamente esencial, la relación interpersonal.

En ningún otro modelo se ha conservado de modo tan cabal la noción originaria de *universitas*, como vida comunitaria: la Universidad es la institución en la que conviven profesores y alumnos. Un aspecto fundamental de la educación, entendida siempre como una forma de convivencia, se realiza en la relación personal entre educando y educador. La originalidad del Colegio universitario inglés radica en el tipo de relación que crea entre colegial y tutor, seguramente una de las relaciones pedagógicas más fructíferas de la enseñanza superior. La Universidad inglesa, a diferencia de la medieval, no transmite un *saber creer*, sino que, manteniendo una misma comunidad de vida, comunica un *saber hacer*, un saber comportarse, en suma, un saber vivir como clase dirigente.

¹¹ Hugh Kearney, "*Scholars and Gentlemen, Universities and Society in pre-industrial Britain 1500-1700*", Londres 1970.

b) La universidad napoleónica

La *Universidad imperial* (1806-1808) que concibe y pone en marcha Napoleón es casi polarmente opuesta al modelo anterior ¹². Se trata, en primer lugar, de una creación nueva hecha desde el poder, sin relación alguna con la vieja Universidad, que en la Ilustración se había desacreditado por completo y que la Revolución había terminado por barrer. La Universidad napoleónica no continúa un modelo socialmente arraigado que, como en el caso inglés, se transforma desde su interior con arreglo a los cambios sociales que se operan en su entorno. La Universidad napoleónica es una fundación *ex nihilo*, es decir, artificial y voluntarista, que se pretende fundamentada en los principios de la razón.

La Universidad no se identifica con una tradición, sino exclusivamente con la razón, que cabe desenmascarar como "la razón de Estado". La Universidad es así un producto de la voluntad del Estado, que la crea para su mayor gloria y mejor servicio. El fin de la Universidad, al que ha de plegarse toda la organización (planes de estudios, esfuerzos personales y colectivos) es la grandeza del Estado. Únicamente desde el interés del Estado podría definirse lo que es bueno o perjudicial para la Universidad. La Universidad es así una institución *dependiente* y *heterónoma*, cuyos principios básicos se derivan de una razón que le es ajena y extraña. Frente a la multiplicidad de centros de enseñanza superior, que corresponde a la "poliarquía" de la sociedad feudal, se impone el centralismo y uniformidad, propios del Estado moderno. Una es la Nación, uno el Estado, uno el Emperador y sólo una debe ser la Universidad.

La Universidad, imperial o napoleónica, es una, con un cuerpo único de catedráticos, con planes de estudio comunes y los mismos contenidos en la enseñanza a lo largo y ancho de la nación. Las antiguas universidades provinciales, cuando no desaparecen, quedan relegadas a meras dependencias territoriales de la *Universidad central*. La racionalidad napoleónica aplicada a la Universidad significa, en efecto, estatalización, centralismo y uniformidad.

¹² L. Liard, "*L'enseignement supérieur en France 1789-1889*", 2 vols, Paris 1888 y 1894.

La tarea de la Universidad consiste en preparar a la juventud para el ejercicio de las profesiones que precisa la sociedad. La enseñanza secundaria proporciona "la cultura general básica", que se necesita para vivir en sociedad, mientras que la enseñanza superior se centra en los saberes específicos que requieren las distintas profesiones. "A la salida del liceo se acaba la educación y empieza la instrucción". En ambas es el Estado quien dicta los planes de estudios, los contenidos y, hasta los horarios. Se cuenta la anécdota -seguro que espuria, por lo bien que encaja- de aquel ministro de instrucción pública que saca el reloj del bolsillo para comunicar al Emperador -a Napoleón primero, o al tercero, lo mismo da- que en este preciso instante todos los alumnos de *troisième* en todos los liceos de Francia estarán traduciendo el mismo texto de Cicerón.

De la Universidad napoleónica se elimina lo que empezaba a considerarse lo más propio -el cuestionamiento del saber- para convertirla en un conjunto de "escuelas especiales", ocupadas en la transmisión de saberes profesionales y técnicos. La filosofía y las humanidades, que se interesan por los saberes universales, constituirían el meollo de la educación secundaria -en la Universidad sólo relevantes para preparar a los profesores de secundaria-, mientras que las ciencias naturales y los saberes técnicos configurarían el núcleo fundamental de la enseñanza superior.

En resumen, el modelo napoleónico configura una Universidad pública al servicio del Estado, en la que una clase media ascendente aprende los saberes específicos, imprescindibles para el ejercicio competente de las distintas profesiones liberales: medicina, derecho, ingeniería, comercio etc.. Principio básico que rige a esta Universidad, unitaria y centralista, es el de la uniformidad de la enseñanza en base a planes de estudios y programas de la asignatura, iguales para todos, que promulga el Estado. También es el Estado, el que, según criterios generales, selecciona al profesorado y lo incluye en un escalafón único, pudiendo ser destinado a una de las distintas dependencias territoriales que tiene la Universidad, como un oficial a cualquier regimiento.

El profesor es un funcionario del Estado, con destino en una Universidad; representa y se identifica más con el Estado, que lo selec-

La nueva Universidad alemana es uno de los frutos más enjundiosos del idealismo filosófico: la formulación del ideal de un saber siempre creciente cuya adquisición es el más digno de los anhelos del hombre

ciona y lo paga, que con la Universidad, entelequia abstracta, que sólo se valora por su mayor o menor alejamiento del poder, es decir, por lo que diste de la capital del Estado. La Universidad central radica en la capital del Estado y sus diversas dependencias pierden importancia según se alejan de la capital. La carrera del profesor empieza en provincias y, según asciende, va acercándose a la capital del Estado, el último destino ¹³.

La Universidad imperial encarna así el primer *modelo burocrático de Universidad*, que la Europa del Este, en el período comunista, hubo de desarrollar hasta sus últimas consecuencias. La Universidad es ya totalmente dependiente de la voluntad del Estado en lo que enseña, en cómo lo enseña, en quien lo enseña y a quién. Con tantas limitaciones parece difícil que el modelo estatista pueda ya incluirse en el concepto de Universidad; se trata más bien de una *institución docente superior* para preparar a los futuros profesionales y funcionarios públicos en el espíritu burocrático de disciplina y obediencia. De este

¹³ "La Universidad es, ante todo, una oficina del Estado, con su correspondiente expediente didáctico, porque la cátedra no es más que un expediente. No hay claustros universitarios, no hay más que una oficina, un centro docente (tal es el mote) en que nos reunimos al azar unos cuantos funcionarios, que vamos a despachar desde nuestra plataforma el expediente diario de nuestra lección. Antes de entrar en clase se echa un cigarro, charlando del suceso del día durante el cuarto de hora que de cortesía llaman. Luego se entra en clase, se endilga la lección y ya es domingo para el resto del día, como dice uno del oficio. Se han ganado los garbanzos... "El ser catedrático es un oficio, un modo de vivir. Se pesca un mornio, una posición segura, la propiedad de una cátedra, no su mera posesión y el *ius utendi et abutendi* con ella. Es corriente el creer que la oposición da un derecho natural, incontrovertible, anterior y superior a la ley... ¿Y como se entra al disfrute del beneficio? ¡Las oposiciones! Esto es todo un mundo. Quien estudie las oposiciones conocerá a España". Miguel de Unamuno *op. cit.*, págs 50 y 52.

modelo, en sus diversas concreciones históricas, hemos de subrayar como rasgos fundamentales, de una parte, la ausencia total de autonomía; la Universidad depende por completo del Estado hasta en lo más mínimo; de otra, que su función primaria consiste en la preparación de profesionales competentes.

c) La Universidad alemana

El nuevo modelo de la Universidad de Berlín, que puso en marcha Guillermo von Humboldt, recoge una reflexión colectiva en la que participaron las grandes cabezas de la renovación filosófica alemana, Kant, Schelling, Fichte, Schleiermacher. La *idea de la Universidad alemana* es uno de los frutos más enjundiosos del *idealismo alemán*.

¿En qué consiste su novedad?. La Universidad que pretende el *idealismo alemán* no está, como la medieval, al servicio de la *verdad revelada* y, por consiguiente, dependiente de su fiel intérprete, la Iglesia, ni como la moderna, en su forma inglesa, al servicio de la nobleza, o como la francesa, al servicio del Estado, con el fin de preparar a la *élite* que va a ocupar los puestos claves, sino que este tercer tipo se caracteriza por ponerse sólo y exclusivamente al servicio de la verdad, una verdad que nunca se posee de manera acabada y definitiva, sino que se busca permanentemente en una investigación que no tiene fin. *La Universidad es así aquella institución en la que se reúnen maestros y discípulos para buscar conjuntamente la verdad.*

Si la Universidad es la institución, cuyo fin es la búsqueda de la verdad por la verdad misma, la libertad y la autonomía son consustanciales con ella: sin autonomía frente al Estado y sin la libertad plena de organizar la búsqueda de la verdad según se considere en cada ocasión y desde cada particular perspectiva, no cabe hablemos de Universidad. Ciencia por la ciencia, libertad de cátedra y autonomía frente al Estado forman el trípode sobre el que descansa el modelo alemán de Universidad.

Justamente esta dedicación a la investigación de la verdad es lo que distingue a la Universidad verdadera de las distintas escuelas secundarias o superiores que transmiten conocimientos acabados, den-

tro de un programa de formación profesional. En la Francia napoleónica, expresión del nuevo espíritu revolucionario, no existen más que la escuela y la academia; pero, se pregunta Schleiermacher ¹⁴, si la academia supone una comunidad de sabios, perfectamente ejercitados en el hacer científico, ¿dónde se enseña y se aprende entonces a hacer ciencia?. Obviamente en las escuelas no, y en las academias son elegidos los que ya se han distinguido por su carrera científica. De ahí la necesidad de una institución a la que acuden los que en la escuela secundaria o superior hayan mostrado una especial predisposición para el estudio. La Universidad es la institución docente en la que no se aprenden los resultados de la ciencia, sino a hacer ciencia: su principio básico es *la unidad de enseñanza y de investigación*.

Adviértase que para Schleiermacher, la Universidad tiene como fin preparar, no profesionales competentes, sino a futuros académicos. Nunca, antes ni después, la Universidad había establecido meta tan alta, si se quiere tan utópica. Toda su organización y modos de enseñanza se orientan a la formación de científicos, preocupados únicamente por la persecución de la verdad. Pues bien, esta Universidad alemana, sólo interesada en la investigación pura, de rebote, educa a los mejores profesionales del siglo XIX.

El que ha sido educado a pensar críticamente y a resolver problemas y dificultades puede después acomodarse de la manera más inteligente a los desafíos de la práctica diaria. No se trata de acumular un saber enciclopédico, sino de saber manejar las enciclopedias, aplicando con sentido crítico el saber de que se dispone a la resolución de las cuestiones que surjan en la práctica.

El "seminario" se convierte así en la unidad docente propia de la Universidad, que Schleiermacher concibe como una sesión académica. El profesor no ocupa ningún sitio desde el que proclama un saber indiscutible, sino que profesores y alumnos, aunados en una misma ignorancia y en mismo afán de saber, buscan juntos respuestas satisfactorias. La Universidad no transmite saberes acabados, sino que en comunidad, profesores y alumnos, recorren juntos el camino que va

¹⁴ Friedrich Schleiermacher, "*Gelungliche Gedanken über Universitäten in deutschen Sinn*", 1808.

desde la ignorancia a un saber parcial y provisional, que hay que saber seguir cuestionando una vez adquirido.

La comprensión de la Universidad, como aquella institución en la que profesores y alumnos buscan conjuntamente la verdad, da a la libertad de cátedra su verdadera significación, al otorgarla por igual a profesores y a estudiantes. La libertad académica, no sólo hay que entenderla en el sentido de que el enseñante tiene el derecho a defender las opiniones que le parezcan correctas, sino también en uno, desconocido entre nosotros, por el que los alumnos tienen el mismo derecho a expresar libremente su pensamiento. Para que la libertad de los estudiantes sea realidad plena es preciso que no estén obligados a asistir a los cursos, ni vayan a ser examinados por personas cuyas ideas no compartan. A la libertad del enseñante de enseñar lo que considere apropiado, ha de corresponder la libertad del alumno de trabajar sólo con el profesor que respete y cuya enseñanza estime valiosa. No se puede aprender de alguien sin reconocer previamente su competencia y autoridad. La libertad del profesor, sin la del alumno, además de alimentar a muy variadas formas de arbitrariedad, hace imposible pueda surgir el tipo de relación personal que reclama la comunicación de conocimientos.

En fin, la autonomía de la Universidad exige la libertad de seleccionar al profesorado y al estudiantado, es decir, de constituir libremente la comunidad universitaria que se considere adecuada, así como delinear contenidos y métodos de la enseñanza, sin la menor intromisión del Estado.

4. La universidad de masas

Nos llevaría demasiado lejos ir anotando las muchas modificaciones sufridas en la Universidad inglesa, la Universidad burocrática francesa y la Universidad humboldtiana alemana con el paso del tiempo. Tampoco creo necesario señalar la distancia considerable que separa pretensión y realidad, las muchas incongruencias de que habría que dejar constancia en este último plano, en fin, las deficiencias manifiestas que en la práctica muestran todas las instituciones *realmente*

ENSAYOS

existentes. Defectos, abusos, incorrecciones que se pueden ir corrigiendo paulatinamente; no es éste el tema. De lo que se trata es de saber en qué dirección han de ir las reformas para salir del atolladero, y para esto, sí que tenemos que recurrir a modelos. En fin, no hará falta insistir en que en lo que sigue de ningún modo quiero caer en el viejo defecto español de idealizar lo foráneo, para mejor denostar lo propio.

Dejo, pues, al margen una crítica de las formas concretas en que se ha realizado cada uno de estos modelos. Sólo sobre un punto me parece indispensable llamar la atención. Los tres modelos enunciados se caracterizaban por estar circunscritos a grupos sociales minoritarios, la nobleza rural (la Universidad inglesa), los sectores medios que nutren al funcionariado (la francesa), la burguesía cultivada (la alemana). La Universidad moderna era un reducto, a la vez que un privilegio de clase. En el capitalismo avanzado, al transformar por completo la estructura de clases, la Universidad clasista del pasado quedó flotando en el vacío. No sin vencer las mayores resistencias y con un considerable retraso, la Universidad ha terminado por abrirse a la sociedad toda; el resultado ha sido una nueva y cuarta etapa que conocemos como la de la *Universidad de masas*.

La *masificación* -es decir la apertura de los claustros universitarios a todos los sectores medios, incluyendo a parte de los obreros- es el rasgo más sobresaliente de la Universidad de nuestros días. Sin duda alguna el cambio en las relaciones de *cantidad* -los estudiantes eran unos cuantos cientos, para contarse hoy por cientos de miles- ha tenido consecuencias en la *calidad*, hasta el punto que no han faltado los que, con evidente exageración, se preguntan si las universidades de hoy tienen en común con las del pasado algo más que el nombre. Con razón se ha vinculado la crisis de la Universidad a su masificación, pero hay que advertir que no había alternativa a este proceso de democratización y de apertura. La salvación no hubiera estado, como todavía piensan algunos, en haber cerrado las compuertas a la avalancha; no hubiera sido posible, pero seguro que tampoco deseable.

La *Universidad de masas*, además de las tareas heredadas del pasado en lo que concierne a la educación superior, cumple nuevas fun-

Uno de los rasgos más llamativos de la actual Universidad española es que continúa poseyendo algunos caracteres insólitamente medievales en su funcionamiento

ciones sociales, ligadas tanto a la movilidad social -la Universidad, se configura como el instrumento más importante de ascenso social¹⁵-, como a la succión de una parte del paro juvenil: los estudiantes se amontonan en la Universidad a falta de mejor alternativa. Lo normal es que se complementen estas dos funciones: por un lado, la Universidad se legitima socialmente como un factor de movilidad social que, como aspiración, a su vez legitima el orden social establecido, y por otro, succiona parte del paro juvenil -un problema que todavía no han resuelto las sociedades altamente desarrolladas- de modo que las universidades, más que de una "fábrica de parados", como las ha denominado Amando de Miguel¹⁶, me temo que haya más bien que calificar de *guardería juvenil de parados*, función ésta que oculta la posibilidad real, aunque para muy pocos efectiva, de ascenso social. Pues bien, la mayor parte de los problemas que hoy presenta la Universidad europea proviene de la confluencia de las viejas tareas pedagógicas con estas nuevas funciones sociales, no siempre compatibles entre sí.

5. La situación actual de la Universidad española

A nuestro país lo ha marcado, por un lado, la falta -si se quiere, la debilidad- de una ilustración en el siglo XVIII lo suficientemente fuerte para haber podido cambiar el espíritu y las instituciones heredadas del *antiguo régimen*; por otro, el fracaso en el siglo XIX de una industrialización capitalista que hubiera generado sus correspondientes instituciones sociales y políticas. Una de los grandes deficiencias de la sociedad española se manifiesta, ya desde el siglo XVIII, en el sector

¹⁵ No es seguro que sea así, pero al menos es la opinión más extendida, y como tal, relevante.

¹⁶ Amando de Miguel, "Universidad, fábrica de parados", Barcelona, 1979.

educativo: falta de escuela pública digna de mención hasta comienzos del XX -factor causante de un índice altísimo de analfabetismo, pero también al que haya que agradecer la conservación del pluralismo lingüístico de la Península- y enseñanzas medias y superiores bastante chapuceras, incapaces de introducir a los españoles -con pocas, aunque dignísimas excepciones- en la mentalidad científica, propia de la modernidad.

Pienso que el rasgo más llamativo de la Universidad española es que haya conservado hasta hoy no pocos residuos medievales, lamentablemente, no como la inglesa, en las formas de vida comunitaria, sino en lo que concierne a la comprensión del saber y a la organización de las materias. Afirmar que la Universidad medieval, restaurada durante la dictadura franquista, no ha concluido todavía su ciclo en España, parecerá a algunos una exageración insostenible. Como la tesis es, y quiere ser, provocadora, habrá que formularla con la mayor claridad. En la Universidad española de hoy llamo *medievales* a los siguientes elementos:

1. El predominio casi exclusivo de la *lección magistral*, con la que se pretende transmitir un saber ordenado de los contenidos que se consideran "fundamentales". Como en la vieja Universidad medieval, que tenía que recurrir a la *lección*, a la lectura, por la escasez de libros, los roles están perfectamente definidos, el docente "sabe" y el alumno debe asimilar ese "saber", sin manifestar la menor crítica.

2. Semejante síntesis sistematizada de una rama del saber supone una *visión de conjunto*. La Universidad española se limita a presentar introducciones de cada una de las ciencias. Apartada la enseñanza de la investigación -incluso allí donde excepcionalmente se investiga- aquella no sobrepasa el carácter de introducción a cada uno de los capítulos que constituyen las llamadas *asignaturas*. En vez de hacer ciencia, la Universidad española, en el mejor de los casos, divulga los resultados que se consideran relativamente fijos, información que luego se exige que se reproduzca fielmente en los exámenes ¹⁷.

¹⁷ "Nuestra Universidad no suministra ciencias, sino asignaturas que es cosa muy distinta. Sí, nuestra enseñanza lo es de asignaturas... ¡Asignatura! he ahí el nudo; hemos hecho de las ciencias asignaturas. Y ahora bien, ¿qué es una asignatura?... Algo

3. Se da por existente una jerarquía de los saberes que permite ordenarlos, primero, en el *programa de la asignatura*; y luego, integrar el conjunto de las asignaturas en el llamado *plan de estudios*. *Asignatura, programa de la asignatura y plan de estudios* son los tres enemigos mortales de la Universidad española. Mientras tengan vigencia estas tres nociones, la Universidad española no saldrá de su mediocridad ¹⁸.

4. El saber se reduce burocráticamente a un conjunto de asignaturas. Como ha sucedido en otros ámbitos, la modernización ha consistido en cambiar el nombre y llamarlas "áreas de conocimiento" que, claro está, delimita el Ministerio, porque, a no ser la burocracia ministerial, nadie hoy sería capaz de una sistematización del saber en áreas de conocimiento, con la capacidad añadida de distinguir incluso entre asignaturas *troncales* y *optativas*. La relevancia de un saber depende del *interés cognoscitivo*, y éste es subjetivo por definición. No cabe argumentar objetivamente *sobre el alcance e importancia de la asignatura*, ya que ambos dependerán del interés cognoscitivo del que la cultive. El papel que se asigne dentro del *plan de estudios* a la asignatura no puede ser más que una decisión burocrática, que determina la parcela de poder que se quiera atribuir a cada cual. Dado el carácter subjetivo -y, por tanto, arbitrario-, y teniendo en cuenta, además, el fondo de poder que conllevan los *planes de estudio*, a nadie extrañará

asignado, señalado, determinado de antemano, y algo, a la vez por lo que se percibe asignación. Es la ciencia oficial o enjaulada; es, en una palabra, ciencia hecha. ¡Ciencia hecha! he aquí todo; con sus dogmas, sus resultados, sus conclusiones, verdaderas o falsas. Es todo menos lo vivo, porque lo vivo es la ciencia *in fieri*, en perpetuo y fecundo hacerse, en formación vivificante. Son las conclusiones frente a los procedimientos, el dogma frente al método, es el gato en el plato en vez de la liebre en el campo". Miguel de Unamuno *op.cit.* págs 55-56.

¹⁸ "El concepto de la asignatura es algo arquitectónico, porque una asignatura es aquello de que puede hacerse claves y subclaves, por I, II, III y IV y 1 2 y 3 y A grande y a chica... Esto es método asignaturesco, la distribución ajedrezca de las materias *que han de ser objeto de nuestro estudio*; es decir, de nuestra charla. Lo otro, el arte de la caza de la verdad, el método vivo, el que investiga y halla, o no halla, ese... ese conduce al escepticismo devorador"... "Y esta asignatura hay que darla toda si se quiere cumplir, y el tener que darla toda es un grave inconveniente, porque en un solo curso, ¡Dios mío!, ¿cómo se ha de dar una asignatura?. Y así cada especialista de estos, cada especialista asignaturesco pide que se amplíe su asignatura, para poder darla toda". Miguel de Unamuno, *op.cit.* pág 56.

que el modificarlo sea una cuestión permanentemente abierta, bien poniendo o quitando asignaturas, bien ampliando o disminuyendo su poder. Se comprende, por tanto, que se tome en serio este juego y que incluso algunos lleguen a pensar que la reforma de la Universidad consista en modificar de vez en cuando los planes de estudios. "Cada ministro se trae su plan, ni mejor ni peor que los anteriores, que contribuye a corroborar la anarquía que en asuntos de enseñanza aquí reina" ¹⁹. Hay que decirlo a voz en grito, a sabiendas de que no se van a enterar los que de ningún modo quieren enterarse, no hay planes de estudios buenos ni malos, porque todos son igualmente arbitrarios e innecesarios.

5. Del alumno no se espera más que la capacidad de reproducir fielmente los conocimientos transmitidos en la lección magistral, sin otro apoyo que el libro de texto, en el mejor de los casos; que los desgraciados *apuntes* en los más frecuentes. Se crea así un tipo especial de estudiante que sólo vale para presentarse a las oposiciones que, precisamente, consisten en un acto formalizado que obliga a contestar de la manera establecida a las preguntas establecidas ²⁰.

6. En fin, la cantidad y frecuencia de los exámenes -controles para comprobar esta capacidad de fiel reproducción de lo transmitido- impiden que el alumno pueda concentrarse en un tema por el que sienta un gusto o tenga un interés especial. El estudio queda así reducido a una carrera de obstáculos; el que los supera con éxito no demuestra más que cierta capacidad de retención a corto plazo. Se da así la paradoja de que el buen estudiante, que saca matrícula en todas las asignaturas, pueda ser el peor, ya que muestra no tener criterio propio para estudiar lo que de verdad le interese, mientras que el que se dedique a estudiar sólo lo que realmente le interese, tendrá no pocas dificultades para pasar las asignaturas por las que no descubre, desde la perspectiva personal de su interés cognoscitivo, el sentido de su aprendizaje ²¹.

¹⁹ Miguel de Unamuno, *op. cit.* pág.41.

²⁰ Valdría la pena estudiar los "programas" de las oposiciones, a menudo con un temario por completo desfasado y sin el menor valor para medir la capacidad profesional de las personas que se dice querer seleccionar.

²¹ "El mozo que haya sacado sobresaliente en todas las asignaturas de su carre-

***La enseñanza en general, y la superior
muy en particular, forma el auténtico
cuello de botella que sigue
impidiendo el desarrollo
socioeconómico español***

7. Esta paradoja se refuerza, convirtiéndose ya en un sinsentido absoluto, con la fijación de un mismo horario para todos los estudiantes de un mismo curso, o de resultar aquel demasiado numeroso, con las mismas letras iniciales en el apellido. Horario que se caracteriza, además, por no tomar en cuenta la calidad, ni siquiera el rango del profesor. Cada cual al grupo que le toque, con el profesor que le caiga en suerte, ya que, en principio, todos son intercambiables. Llegamos así al absurdo de que todas las asignaturas tienen el mismo rango, si pertenecen al mismo grupo de obligatorias o de optativas, y todos los profesores, siendo de la asignatura, pueden ser sustituidos los unos por los otros. Los estudiantes, al parecer, únicamente saben diferenciar entre los más o menos *huesos*, o los más o menos *coladeros*.

La organización burocrática de los horarios -de lo único que se preocupan los profesores es de que les resulten cómodos- conlleva la igualación de las asignaturas y la nivelación de los profesores. En la Universidad española, no importa qué se explica, quién lo explica, ni a quién, con tal que esté dentro del plan de estudios y, por tanto, figure en el horario. Igualación que, no hay que decirlo, alimenta el espíritu corporativo, entre otros males de mayor cuantía, demasiado sangrantes para que me atreva a ponerlos en la picota.

Quiero mencionar, sin embargo, uno minúsculo, únicamente, porque tengo la impresión de que no se ha reparado en él. El sistema ce-

ra, no lo dudeis, nunca será nada de verdadero provecho, aunque sí aprovechado. El que en alguna de sus asignaturas no se rebeló y no renunció a perder el tiempo que pasó empapuzándose para pescar nota, es un vano, no un hombre. Los mejores estudiantes suelen ser los peores... Y así resulta que aquí el que algo vale es autodidacto, con las ventajas e inconvenientes todos del autodidactismo". Miguel de Unamuno, *op. cit.* pág. 63.

rado de asignaturas por curso, con los horarios fijos para los estudiantes, impide que profesores visitantes de prestigio puedan integrarse en la Universidad española, o explica que haya fracasado rotundamente la figura de profesor asociado, ya que no hay espacio para una oferta que se salga del plan de estudios, y no tendría mucho sentido invitar a una personalidad de relieve de otra Universidad, o de la práctica, para que diera un curso que se supone lo puede explicar perfectamente un ayudante recién licenciado ²².

Como se ve, los residuos medievales, fortalecidos por la adaptación del modelo burocrático francés, dominan la Universidad española. Antes de que hubiera podido cuajar plenamente la Universidad moderna que creó la burguesía europea, el crecimiento vertiginoso del número de estudiantes en dos decenios, fenómeno que en Europa busca parangón ²³, nos lleva a sufrir todos los males propios de la *Universidad de masas*. La fusión de elementos tan heterogéneos -medievales en cuanto al espíritu, y contemporáneos por la masificación- puede resultar, en verdad, explosiva.

De todos es bien sabido que la enseñanza en general -y la superior muy en particular- forma el cuello de botella que sigue taponando el desarrollo socioeconómico de nuestro país. Lo grave, no es que sea así, sino que lo sepamos desde hace muchos decenios, sin que hayamos sido capaces de dar una respuesta adecuada. Los intentos esperanzadores que surgieron en el último tercio del siglo XIX y en los tres primeros decenios de nuestro siglo, la guerra civil los barrió violentamente. Señal clara de los inconvenientes de la *transición* -de sus ven-

²² Si mis informaciones son ciertas, nunca se agotaron los fondos que el Ministerio tiene destinados a financiar profesores visitantes. Y ya se sabe en lo que se ha convertido la figura del profesor asociado.

²³ En 1961, el número de estudiantes en España no llegaba a 65.000; en 1975, son ya 485.000; en 1988, se habían matriculados 903.166 estudiantes. En un plazo de 14 años el número de estudiantes se multiplica por 7'46; en este mismo período la economía ha crecido en un 6% de media anual. En cambio, entre 1975 y 1988, una fase de recesión hasta 1985, el número de estudiantes, con una población prácticamente constante, se ha multiplicado tan sólo por 1'86. En este mismo período se han fundado 6 nuevas universidades. Véase María Miclescu, "*Die spanische Universität in Geschichte und Gegenwart*", Colonia 1985.

Mejorar la Universidad no es una cuestión de leyes o modelos sino, sobre todo, de los modos y formas como se seleccionan los profesores y los alumnos

tajas ya se ha hablado hasta el empacho- es que el principio de continuidad, que tal vez fuese operativo en otros ámbitos, en la Universidad ha favorecido el que perdurase la tradicional miseria, con pequeños retoques de matiz, que a veces incluso han empeorado las cosas. La Universidad española permanece tan adocenada como ya lo estaba en un pasado no muy lejano. Hace casi un siglo, en 1899, don Miguel de Unamuno hizo un diagnóstico certero de los males de nuestra Universidad que, pásmense ustedes, he podido citar repetidas veces, como si fuese de la más palpitante actualidad. Después de semejante experiencia, habrá que abandonar toda esperanza.

6. Autonomía, diversidad y competitividad

Pero no quiero concluir con un aserto tan desesperanzado. Algunas medidas, aunque aquí sólo quepa mencionar las de carácter más general, habrá que proponer para tratar de reconducir la política universitaria. Eliminemos, por lo pronto, la idea de que haya que optar por uno de los tipos de Universidad descritos, o por una combinación ideal de los tres. La realidad no se puede moldear a nuestro antojo; existe, precisamente, porque marca estrechos límites a lo posible. Hay que acoplar lo pensado a las condiciones que la realidad impone en cada momento.

Como advertí al comienzo, el vertiginoso paseo por la historia de ocho siglos pretendía tan sólo obtener una *idea de la Universidad*, que no fuese mero producto de la especulación. Pues bien, el fruto de este recorrido, por elemental que haya sido, permite edificar sobre él. Quedamos en que la Universidad, desde su origen y de manera sustancial, es una *comunidad de profesores y estudiantes o de estudiantes y profesores*, según dónde se quiera poner el acento. Ambos gru-

***No está justificado que los alumnos
provenientes de familias adineradas
se beneficien de unas matrículas
meramente simbólicas***

pos conforman a la Universidad, y su calidad depende, en último término, de la que tengan profesores y alumnos. Da rubor el decirlo, pero se trata de algo tan sencillo como esto. Después de los muchos experimentos fracasados -el último, todavía muy reciente- nada más ingenuo, ni probablemente tan contraproducente, como planear otra reforma global que se agote en un nuevo cambio de legislación. Mejorar la Universidad, no es tanto una cuestión de modelo, ni de legislación, ni de planes de estudio, sino *principalmente de los modos y formas cómo se seleccionen profesores y alumnos*.

He aquí la cuestión clave: la selección de profesores y alumnos; todo lo demás, es accesorio. La Universidad es sustancialmente una institución selectiva, si se quiere emplear un galicismo horrible, digamos que elitista, aristocrática, si utilizamos la palabra en su sentido etimológico. Pues sí, qué le vamos a hacer. La Universidad es selectiva, elitista, aristocrática. Sólo funciona si profesores y alumnos, además de ser capaces, -un cierto nivel de competencia es imprescindible en los *dos* grupos- están motivados para crear una comunicación de mutuo apoyo en el estudio de la naturaleza y de la sociedad. En la tan traída y llevada cuestión universitaria, lo decisivo consiste en la selección de sus miembros, tanto del profesorado, como del estudiantado.

Dicho esto, de inmediato hay que añadir, que nada más ingenuo que pensar que problema tan complejo, como es el de la selección del profesorado o del alumnado, pudiera resolverse a golpe de leyes: no es nada fácil, a partir de un *curriculum*, determinar la competencia científica y pedagógica de una persona, y todavía más difícil reconocer, sin más dato que la nota obtenida en el bachillerato, la capacidad de rendir en un estudio que todavía no se ha comenzado. Perfectamente ilusorio es creer, por tanto, que se podría legislar para todo el país unas normas unitarias para seleccionar a profesores y alumnos.

Normas que, o bien, para poder ser aplicadas, apenas modificarían la situación actual, o bien, en cuanto fueran mínimamente rigurosas, no habría forma de aplicarlas, amén de provocar en ambos casos un áspero conflicto con todos los aspirantes a entrar en la Universidad, como profesores o como alumnos.

La historia nos ha enseñado -y así por suerte lo recoge nuestra Constitución- que las universidades son comunidades vivas de profesores y estudiantes, siempre que se rijan con *autonomía*. Recuperemos el concepto básico que hemos encontrado en los modelos inglés y alemán. La autonomía de la universidad, como la autonomía de la persona, son caracteres irrenunciables. Si se considera que una institución de enseñanza superior no tiene la madurez suficiente para ser de verdad autónoma, suprimase, pero no se mantenga estos híbridos de universidades que se llaman autónomas, pero que el poder estatal, me da igual que sea el central o el autonómico, controlan hasta en los menores detalles.

Una observación colateral, por si hiciera falta. Que ponga énfasis en la autonomía, como una propiedad consustancial con la Universidad, no supone un canto encubierto a la Universidad privada -en España, una ficción, ya que no hay grupos económicos lo suficientemente fuertes, dispuestos a financiarla en serio- y como negocio, reducida a las facultades baratas, sólo tiene futuro, en una perspectiva "tercermundista", si continuase el actual deterioro de la pública. La Universidad ha de ser financiada por el Estado -es un servicio público de primerísima necesidad-, pero ello no debe implicar que, manteniendo, y aún ampliando, los debidos controles públicos, el que paga, mande.

Los problemas planteados, empezando por el principal de la selección de profesores y alumnos, han de resolverse de manera distinta para cada universidad, y dentro de ella, para cada facultad, como corresponde a la enorme heterogeneidad de la enseñanza, que exige competencias y formas didácticas muy distintas y, por tanto, sistemas de selección diferentes de profesores y alumnos, según las distintas disciplinas. Sería absurdo establecer los mismas formas de selección y de enseñanza para las ciencias experimentales, las ciencias sociales o para los estudios de filosofía y las humanidades; para aque-

llas facultades que preparan a profesionales con alta demanda social, y aquellas otras que forman a especialistas que no la tienen.

Cada Universidad elige al profesorado que le parezca, y le ofrece las condiciones de trabajo y de sueldo que pueda permitirse dentro de sus presupuestos, acatando unas normas generales de calidad mínima, que podrían probarse con la habilitación del candidato, o con la ocupación de un puesto similar en otra Universidad. El que nadie pueda competir por un puesto superior en la misma Universidad en la que ya trabaja, debe ser condición indispensable que habría que fijar en la legislación lo antes posible.

7. Tasas y recursos

Cada Universidad dicta también las normas de admisión del alumnado para cada facultad, que sin dudas serán más o menos duras, según sea la demanda. Como condición mínima, habrá que mantener el bachillerato. El Estado garantiza para todo aquel que haya conseguido plaza en una Universidad y los ingresos familiares no sobrepasen una determinada cantidad, no sólo matrícula gratuita, sino una beca que le permita vivir con dignidad, dedicado por entero al estudio. En los países de nuestro entorno, estas becas suelen considerarse un préstamo que el beneficiario tendrá que devolver una vez que sus ingresos alcancen una cifra a determinar. Por lo demás, sin llegar a exigir que las tasas universitarias cubran los costos, debería establecerse una proporción, para empezar tal vez el 20% de los gastos totales, de modo que las tasas de matrícula serían distintas, según la calidad y prestigio de cada Universidad. Tampoco está justificado que los alumnos provenientes de familias adineradas se beneficien de unas matrículas, meramente simbólicas.

En una Universidad autónoma, las normas generales de selección del profesorado y del estudiantado han de aplicarse con criterios propios. Ello quiere decir que de la *autonomía* de la universidad se deriva la *diversidad*. No son compatibles autonomía y uniformidad. Donde hay autonomía, reina la variedad y la diferencia. En consecuencia, no cabe dictar una ley que tenga la virtud de mejorar en bloque todas las

Si se introdujera el aire fresco de la competencia, seguro que prevalecería una tendencia contraria a la actual y el Estado no fundaría sedicentes Universidades en cada capital de provincia

universidades de un país, sino que lo único que ha de garantizar la legislación vigente, dentro de un marco general, es la libertad para que cada una busque la manera de superarse y de superar a las demás. Con los recursos económicos de que disponga -una parte, se los gana ella misma, con las tasas académicas y algunas otras actividades rentables- cada Universidad ha de desarrollar un modelo propio, con ofertas diferentes.

Con unos recursos siempre limitados, habrá que decidir qué facultades se pueden mantener a un nivel digno, y cuáles no; qué profesorado de prestigio se podrá financiar en algunos departamentos que se quieran mantener a una determinada altura, por así decir, como buque insignia, y donde habrá que conformarse con un profesorado más joven y menos caro. No todas las universidades pueden enseñar todas las ciencias con los mismos criterios de calidad. Cada una tendrá que ir desplegando, paso a paso, una política propia para ofrecer una enseñanza, dentro de los recursos humanos y financieros disponibles, que sea competitiva y que atraiga a un estudiantado cada vez mejor preparado. Pronto se comprobará que los egresados de una Universidad tienen mejores oportunidades de empleo que los que provienen de otras; que las buenas universidades pueden permitirse subir sus tasas y aumentar sus recursos y con ello su *competitividad*. Sí, hay que decirlo sin tapujos, no se consigue calidad, allí donde, como en la Universidad española, se ha suprimido por completo el *competir*.

Establecer una competitividad real -en el interior y entre las universidades- tal vez sea el camino más directo para mejorar la calidad. Todo lo que no sea crear las condiciones para una competencia saludable, puede significar tirar el dinero por la ventana. La Universidad burocrática española, herméticamente cerrada en sí misma, en la que

***Al final nos topamos con dos modelos
de Universidad francamente
incompatibles, de modo que
habremos de decidirnos por uno***

sin salir de un mismo edificio, se puede recorrer todo el escalafón, de estudiante a rector, está dispuesta, como ha ocurrido en estos últimos años, a aumentar sensiblemente sus presupuestos -el Estado gasta algo más en ella-, sin que un mayor gasto y unos mejores sueldos hayan motivado lo más mínimo a profesores y alumnos. La experiencia de estos años ha puesto de manifiesto que se puede gastar bastante más -y, claro, algo mejoran infraestructuras y gestión- sin que enseñanza e investigación ganen proporcionalmente en calidad.

Por lo pronto, si se introdujera el aire fresco de la competencia, seguro que prevalecería la tendencia contraria a la actual y, en vez de que el Estado fundase una sedicente Universidad en cada capital de provincia, nos esforzaríamos en concentrar servicios y centros docentes. De los muchos errores cometidos en estos últimos años, tal vez el de más calado por sus consecuencias negativas a largo plazo, haya sido el de multiplicar las universidades, desparramando unos recursos que habría que haber empleado en mejorar las existentes. El criterio que hay que aplicar a la Universidad es uno de calidad, no de cantidad. Gran Bretaña está reduciendo el número de universidades; en cambio, Lima sola cuenta con más 20 instituciones docentes que llaman universidades. La costosísima infraestructura que necesita una Universidad que merezca este nombre, desde bibliotecas hasta laboratorios, hace por completo irracional que se pretenda distribuir las por doquier, como si fueran gasolineras, con el pretexto de satisfacer la falsa necesidad juvenil de estudiar sin moverse de casa. Acercar la Universidad a las viviendas de los chicos, para que puedan permanecer en los domicilios de los padres, conlleva de paso eliminar una de las experiencias pedagógicas que proporcionaba la Universidad de mayor alcance: obligar al alumno a vivir como adulto fuera del recinto familiar. En un régimen de competencia real muchas de las llamadas universidades recién fundadas se ajustarían a lo que realmente son, escuelas superiores para el aprendizaje de oficios y profesiones.

Lo que más necesita la Universidad española, tanto en el interior de sus claustros, como respecto de la una con la otra, es *competir*. Si la autonomía universitaria, como muy bien temen los que no están dispuestos a otorgarla más que con la boca chica, se vinculase al fuerte espíritu corporativo que hoy domina a las universidades españolas, dispuestas a sacrificar las diferencias en pos de un reparto igualitario de los beneficios, la autonomía no traería consigo más que lo que hasta ahora ha aportado, consolidar cotos cerrados de ineficacia y mediocridad. Sin *comunidades científicas* de relieve a escala nacional -los prestigios suelen vincularse a los puestos que se ocupen en el escalafón universitario y, sobre todo, no influyen en absoluto para entrar en la universidad o para hacer carrera en ella- y dentro de las estructuras burocratizadas que comportan los planes de estudio, da lo mismo cumplir que no cumplir, esforzarse en combinar la enseñanza con la investigación, que repetir todos los años el mismo "rollo".

8. Competitividad y democracia

Con la calidad y la competitividad está relacionado un problema peliagudo, en el que ahora no puedo entrar, pero al que se da cada vez mayor importancia en las universidades europeas de nuestro entorno. La dificultad consiste en compaginar la necesaria competitividad con la no menos imprescindible organización democrática. No faltan los que, con el pretexto de que arraigue la competitividad, lo que de verdad anhelan es reintroducir las viejas jerarquías del pasado. No hace falta insistir en que uno de los problemas básicos de nuestras sociedades avanzadas es crear el necesario equilibrio entre eficacia y democracia.

Antes de terminar, no puedo menos que rozar -no hay tiempo para más- una cuestión fundamental, a la que habría que dedicar otra conferencia. Pienso que una conferencia sólo ha valido la pena, si termina cuestionándose a sí misma y anuncia la necesidad de otra. Y el caso es que los defensores acérrimos del sistema francés, del que, como se sabe, proviene el español, no podrán aguantar más, ya al borde de estallar, ante el contumaz empeño, implícito en todas estas reflexiones, de diferenciar la Universidad de las otras muchas formas,

unas existentes y otras posibles, de enseñanza superior. Como es bien sabido, son muchos los que niegan una diferencia que en España no tiene mayor vigencia; sin ir más lejos, Ortega, para quien la Universidad no es más que una denominación trasnochada para designar cualquier institución dedicada a la educación superior: "La Universidad es la institución donde reciben enseñanza superior todos los que la reciben" ²⁴ y basta.

Soliviataba al maestro el que se manejase una *idea de Universidad*, tan utópica como la que ha estado en la base de estas deliberaciones. No fueron buenas las experiencias que en sus años mozos acumuló en la Universidad alemana, a la que llega a considerar "más bien deplorable". En cambio, Unamuno, que sólo la había conocido por sus resultados, la reverenciaba. Ortega nunca tuvo pelos en la lengua para reconocer lo mucho que debe a la cultura alemana, pero ello no supuso, más bien al contrario, que, al enjuiciar lo alemán, perdiese el sentido crítico. No en vano, Ortega estima que la tarea más urgente de nuestro tiempo consiste en superar el *idealismo alemán*, incluyendo su *idea* de universidad, como una comunidad de maestros y discípulos que buscan solidariamente la verdad. La finalidad de la Universidad no puede ser la utópica -de sobra es conocida la animadversión que sentía Ortega por el pensamiento utópico- de educar a científicos ²⁵, sino la más hacedera, y por tanto, más razonable, de educar a buenos profesionales.

La Universidad inglesa enseña las ciencias y las humanidades como forma de modelar la mente y formar el carácter de la clase dirigente, cultivando las virtudes intelectivas y morales que necesita para cumplir sus tareas. Modelo que, en una sociedad democrática, tampoco ha perdido su lugar. La Universidad alemana se agarra a la utopía de crear una elite de amantes desinteresados de la verdad, es decir,

²⁴ José Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad* (1930), Obras Completas, Vol. 4, pág. 318.

²⁵ "Pretender que el estudiante normal sea un científico es, por lo pronto, una pretensión ridícula que sólo ha podido abrigar (las pretensiones se abrigan, como los carros y demás inflamaciones) el vicio de utopismo característico de las generaciones anteriores a la nuestra. Pero además no es tampoco deseable ni aun idealmente". José Ortega y Gasset *Misión de la Universidad* (1930), Obras Completas, Vol. 4, Madrid, 1983, pág. 337.

***Dos errores del modelo
franco-español: la reducción
de la Universidad a escuela
profesional superior con una
Universidad en cada esquina
y la ampliación de las titulaciones***

de la ciencia, en la sospecha de que el que sabe plantear problemas y maneja los métodos disponibles para aumentar el conocimiento, es decir, el que haya sido educado como científico, si luego, por esta o aquella razón, no puede seguir en esta dedicación, al menos queda en las mejores condiciones para ser un profesional muy digno.

Y frente a este modelo anglo-alemán, que hace hincapié en la diferencia entre Universidad -que aspira a educar la persona con el conocimiento- y las demás instituciones de enseñanza superior, volcadas preferentemente a preparar profesionales, está el franco-español, que no distingue entre Universidad y las demás instituciones de educación superior, ya que ambas, llámense como se llamen, no tienen otro objetivo que formar buenos profesionales, que no es poco ni cosa baladí. Al final, nos topamos con dos modelos de Universidad, en el fondo, incompatibles, de modo que tendremos que decidimos por uno.

A estas alturas se comprenderá que no pueda entrar a discutir ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos. Simplemente una consideración final, que implica, desde luego, una valoración. Con la reducción de la Universidad a meras escuelas superiores para preparar profesionales -que es lo que supone el modelo franco-español- encaja perfectamente la tendencia a establecer una en cada esquina, -que ya hemos mencionado, tildándola de gravísimo error- y congruente con ella y reforzando esta tendencia, coincide una segunda, que consiste en ampliar las titulaciones, que también me gustaría calificar de no menos errónea.

Cierto que con el crecimiento económico, vinculado a la división del trabajo, de manera cada vez más acelerada, surgen cantidad de nuevas profesiones. Desde la concepción de que la finalidad principal

ENSAYOS

de la Universidad es formar profesionales, nada más natural que reaccionar a las variaciones del mercado de trabajo, creando nuevas titulaciones. A primera vista, la salida parecería plausible, si no comportara gravísimos inconvenientes.

En primer lugar, la Universidad se disuelve en una selva inextricable de carreras, cada una con sus planes de estudios, sus incompatibilidades y correspondencias, que potencia al máximo la burocratización. Ello favorece la dispersión en pequeños centros docentes sin personalidad ni altura. Además conlleva consecuencias sociales no siempre deseables. Por ejemplo, en cada titulación anida la ambición de copar una zona determinada de la actividad económica, lo que, en fin de cuentas, fortalece nuevas formas de gremialismo, con los consabidos perjuicios.

Nada degrada tanto, ni tan rápidamente, la calidad de la enseñanza, como la multiplicación de centros y de títulos, la mayoría de los cuales habrán perdido toda significación, incluso antes de que se hayan consolidado como carreras autónomas. Y es que se persigue un empeño imposible: no cabe preparar especialistas para cada una de las miles de profesiones posibles, porque nadie sabe cómo va a evolucionar el mercado de trabajo, qué profesiones tendrán demanda y cuáles no, ni en qué plazos se va a modificar la demanda. Lo único que sabemos es que una buena parte de los profesionales del futuro, si en algún momento de su vida no quiere caer en el paro, tendrá que cambiar más de una vez de profesión, dispuesta siempre a reciclarse. Muchos tendrán que despedirse de una profesión para toda la vida, como nos hemos despedido del lujo de vivir siempre en la misma ciudad, o en el mismo domicilio.

Si nadie puede trazar una expectativa razonable de la demanda de profesionales en el cortísimo plazo de 10 años, ¿no sería mejor educar, al menos a la parte más calificada de la juventud, en centros universitarios de verdad, abiertos a la investigación, que enseñen en serio una ciencia?. Tendríamos así un egresado de nuestras universidades, con títulos muy generales, pero preparados para pensar por su cuenta y para tomar decisiones, con conocimientos demasiado abstractos o demasiado específicos, pero siempre adaptables a las necesidades cambiantes del mercado.

Termino. *Autonomía, diversidad, y competitividad* son los tres principios de cuya confluencia espero alguna mejora en la Universidad. Principios, claro está, que no se convierten en realidad por la simple voluntad expresa del legislador, aunque, evidentemente, de ningún modo pueden arraigar, si la legislación no los impulsara. En efecto, mejorar la calidad de profesores y de alumnos -y de esto se trata en última instancia- es una labor ardua y sobre todo lenta, dura generaciones. Lo que importa ahora es establecer lo antes posible las condiciones mínimas para que este proceso pueda acontecer. Si excavamos ahora un cauce para que transcurra, ya avanzaremos, paso a paso, aguantando los reveses que correspondan, pero sin perder la dirección. ■