

# LA UNIVERSIDAD EN LA ENCRUCIJADA

IGNACIO SOTELO

**C**uatro son las funciones tradicionales de la Universidad: preparar buenos profesionales, enseñar a hacer ciencia, transmitir la cultura del tiempo en que se vive y promover un compromiso cívico-social que redunde en beneficio de la sociedad que, al fin y al cabo, es la que la paga. Ahora bien, aprehender el significado actual de estas cuatro funciones exige una mirada retrospectiva que permita señalar, cuándo y en qué condiciones surgió cada una. Captar el sentido que aún pueda tener una institución con ocho siglos de antigüedad requiere averiguar cómo estas tareas se han enfocado durante las distintas fases de tan larga historia. Labor tanto más indispensable cuanto hoy en día las cuatro funciones que se han asignado a la Universidad no parecen compatibles entre sí. La crisis profunda por la que pasa la Universidad tal vez consista en que estamos obligados a elegir entre ellas, una opción nada fácil.

¿Cuál es la función definitoria de la Universidad? ¿Preparar buenos profesionales o hacer ciencia? Y no se diga que las dos, como si a la hora de combinarlas no se presentaran obstáculos insalvables. Las reflexiones que siguen giran en torno a un dilema que no puede resolverse, ni decidiéndose por uno de estos términos –¿cómo obtener buenos profesionales, arrojando fuera de las aulas el hacer ciencia?– pero tampoco dando por descontado que la Universidad pueda coordinar ambas actividades; es decir, que forma profesionales a la vez que hace ciencia, una inferencia que, cuando se predica como cierta, transporta la institución al reino

de la simulación. No sería un mal diagnóstico de la Universidad actual señalar que presume de aquello de lo que cada día más carece, la investigación científica. Lo que no deja de ser altamente significativo, porque preparar profesionales y enseñar a hacer ciencia han marcado los diferentes modelos que a lo largo de los siglos han ido surgiendo en Europa<sup>1</sup>.

## 1.

La Universidad nace en el siglo XIII con la misión concreta de transmitir los conocimientos específicos para poder ejercer una profesión. Se trata de una institución eclesiástica cuyo objetivo es preparar el personal especializado, teólogos y canonistas, que la Iglesia necesita. Hasta hoy se considera la función principal de la Universidad preparar profesionales. La sociedad la financia porque necesita de profesionales competentes. Capacitar buenos profesionales es, sin embargo, una tarea enrevesada que se ha llevado a cabo de manera muy distinta, según el modelo de Universidad que a lo largo de los siglos ha ido cuajando.

¿En qué consiste la originalidad de la Universidad? ¿Qué diferencia las escuelas catedráticas, que anteceden a las primeras Universidades, de las escuelas filosóficas de la Grecia helenística o de la Roma imperial? En estas últimas el objetivo era formar al individuo como persona plena.

<sup>1</sup> Reduzco mi visión a Europa, no sólo por haber sido el continente que inventó la Universidad, sino también el que ha desplegado los tipos más importantes. Las universidades de elite norteamericanas, que pasan hoy por ser las mejores, mezclan el modelo inglés con el alemán

En una sociedad esclavista el ciudadano libre no tenía que ejercer profesión alguna, sino aprender a vivir el ocio, pues el “negocio”, la negación del ocio, o bien era la parte menos atractiva de la vida, o bien de ello se encargaban esclavos o libertos, es decir, personas dependientes. En cambio, si la Universidad desde los orígenes tuvo como función específica preparar profesionales, evidentemente es que existía una demanda en una sociedad en la que empezaban a emerger las burocracias de las grandes organizaciones, primero de la Iglesia y después del Estado. La Universidad, que nace ligada a la Iglesia, en una segunda fase se desarrolla al servicio del Estado.

La Universidad nace para ofrecer la enseñanza que demanda el tipo de profesional que la sociedad precise; pero en un tiempo como el nuestro en que el perfil de cada profesión cambia tan de prisa, es difícil llegar a un acuerdo sobre aquello que habría que saber para ejercerla dignamente. Profesiones que exigen conocimientos muy diversos emergen a tal velocidad que a menudo, antes de que las nuevas titulaciones se hayan consolidado, el mercado de trabajo demanda otras cualificaciones. La formación de profesionales parece condenada a ir a la zaga de la demanda social.

Por suerte, en los comienzos las cosas fueron mucho más fáciles. La Iglesia sabía qué tipo de teólogos necesitaba para conservar el dogma en su pureza originaria, así como formar juristas que interpretasen el derecho según el orden jerárquico establecido. Son los estudiantes, es decir, los futuros candidatos a ocupar

un cargo, los que demandan de los profesores el saber que se requiere para conseguirlo. *Universitas* quiere decir “corporación”, tanto de estudiantes como de maestros. Los primeros están interesados en adquirir los conocimientos específicos que demanda el ejercicio de la profesión; y los segundos son aquellos que los que quieren aprender consideran que disponen de los conocimientos que necesitan. La Universidad no es más que la institución en la que se relacionan los que quieren aprender determinados conocimientos con los que se supone que pueden proporcionarlos. La principal innovación de la Universidad medieval respecto a lo que fueron las escuelas filosóficas de la Antigüedad es que están ya perfectamente definidos los conocimientos que se requieren. La Universidad medieval sabe lo que hay que enseñar y cómo, lo que permite los controles pertinentes (exámenes) que certifiquen con un título que los egresados están en posesión de los saberes indispensables para ejercer la profesión.

Si se sabe perfectamente lo que hay que enseñar, quiénes están capacitados para hacerlo y quiénes están ansiosos de recibir este aprendizaje, cae por su peso la didáctica a aplicar. La escasez de libros, manuscritos que resultaban carísimos, impone la enseñanza oral, basada en la *lectio*, la lectura de un texto que los alumnos escuchan con reverencia, tomando notas para retenerlo de la manera más fiel. En ningún caso se discute la verdad de lo que se enseña, que es “palabra de Dios” conforme a la recta razón. Los contenidos que se transmiten son definitivos y hay que retenerlos

tal como se dictan. Las *quaestiones disputatae*, argumentación a favor o en contra de la *thesis* o *quaestio*, sirven, no para indagar la verdad, que se sabe conocida de antemano, sino para aprender a argumentar en público.

De las cuatro funciones, la Universidad medieval reúne las tres primeras de manera bastante armónica. La función principal es preparar profesionales: teólogos, juristas y médicos; las tres facultades primeras que corresponden a las tres profesiones básicas que demandaba la sociedad. Común a las tres facultades hay que consignar un afán de racionalización de los contenidos: la revelación, aunque supere nuestra comprensión, es compatible con la razón, tal como en último término, Aristóteles la ha puesto de manifiesto. Con la recepción del derecho romano el derecho se racionaliza, y la medicina con los conocimientos provenientes de la Antigüedad (Cuerpo hipocrático, Galeno) que llegan a Europa traducidos al latín a partir de las traducciones que previamente se habían hecho al árabe. La Escuela de Traductores de Toledo fue a este respecto de gran importancia. La Universidad medieval nace para formar profesionales en una cristiandad que tiene una misma cultura (cristiana) y comunica en una sola lengua, el latín, reuniendo a profesores y alumnos que vienen de toda la cristiandad. En segundo lugar, la formación de profesionales se hace desde el nivel científico alcanzado, el aristotélico, que aún va a durar dos siglos hasta desembocar en la ciencia moderna. En tercer lugar, la Universidad transmite

la cultura de la época, que es la cosmovisión implícita en el cristianismo.

## 2.

La Universidad medieval se desdobra con la ruptura del cristianismo occidental. La racionalización del dogma, impuesta precisamente para evitar que se diluyera en multitud de creencias, tuvo el efecto contrario, pues, en la Universidad se alojaron las discusiones teológicas más acerbas. No se olvide que Martín Lutero era un profesor de teología que, como era uso en la época, empezó clavando sus 95 tesis en una iglesia de Wittenberg. Pero tampoco sin la invención de la imprenta 65 años antes la reforma protestante se hubiera extendido con la velocidad que lo hizo. El libro impreso significó el comienzo del fin de una Universidad basada en la transmisión oral de conocimientos que se consideran definitivos. Ignoramos aún el impacto que tendrá internet en la enseñanza universitaria, pero probablemente no será menor que el que tuvo la imprenta.

La partición de la cristiandad romano-occidental en una Europa católica y otra protestante trajo consigo una larga decadencia de la Universidad que se fue superando, antes o después, según las vías por las que transcurrieron los distintos tipos de la Universidad moderna. Con el debilitamiento de los dos poderes universales del Papado y el Imperio, el fin de la cristiandad facilita el emerger de los Estados. La Universidad moderna, con el paso del ámbito eclesiástico a uno estatal, cada vez más secularizada, va nacionalizándose de manera creciente hasta el punto

de que en el siglo XIX el nacionalismo domina por completo la institución.

Los siglos de decadencia de la Universidad, del XVI al XVIII, son también aquellos en los que — conviene insistir en ello— surgen fuera de las aulas las ciencias filológicas y naturales. Ya el humanismo renacentista, que trata de recuperar la cultura greco-latina, en buena parte se mueve fuera de su ámbito, como ocurre también con la “filosofía nueva” que ampara el despliegue de las ciencias naturales. ¿Cabe imaginar a Hobbes, Descartes o Spinoza<sup>2</sup> entre el profesorado de una Universidad, vinculada todavía al modelo aristotélico medieval? Fue un acto de lo más consecuente que la Revolución francesa cerrase las Universidades. En aquellos países en los que el modelo medieval de Universidad duró más tiempo, como es el caso de España, donde incluso volvió a implantarse terminada la última guerra civil, se suele dejar a un lado el hecho escandaloso de que la mayor hazaña europea, la invención de la ciencia moderna, en sus primeros pasos poco o nada tuvo que ver con la Universidad.

## 3.

La Universidad medieval fue sustituida por un nuevo tipo que en una de sus formas más característica emergió en Prusia. Que allí hubiera brotado un nuevo tipo de Universidad que hizo posible la renovación modernizadora del Estado se debió a que este peculiar reino se abriera muy pronto a

un proceso de secularización, imprescindible para que despegara la modernidad ilustrada. Devastada por la Guerra de los Treinta Años, Prusia precisa de intelectuales y artesanos, justamente una población perseguida en Europa por razones religiosas. Para sobrevivir no tuvo más remedio que practicar la tolerancia religiosa, manantial del que fluyen las demás libertades. Hugonotes, pietistas, calvinistas encontraron en Prusia un espacio de libertad que muy pronto se mostraría especialmente adecuado para el desarrollo de las ciencias.

En la fundación de la Universidad de Halle en 1694 confluyen pietismo, interés por las ciencias físico-naturales y afán reformista del Estado. En la ceremonia inaugural Paul von Fuchs se preguntaba: “¿Dónde se encuentra una nación que haya llegado a ser poderosa sin cultivar la ciencia?”. Una tesis que con el paso del tiempo no ha hecho más que ganar evidencia. La pujanza de un Estado y el bienestar de una sociedad se miden por el vigor de sus Universidades. Pero en esta misma asimilación de la ciencia como índice del poder de una nación hay que percibir ya la conexión que subyace entre nacionalismo y el nuevo tipo de Universidad.

Desde la óptica del siglo XVIII, cosmopolita y fríamente racionalista, este nacionalismo todavía en embrión muestra su mejor aspecto al recalcar la función de servicio que la Universidad ha de prestar al Estado y/o la nación, si se quiere al Estado-nación. En el siglo XVIII surge la cuarta función de la Universidad, el cometido cívico-social, vinculado al afán de alcanzar, gracias a la aplicación

<sup>2</sup> Spinoza fue llamado por la Universidad de Heidelberg a formar parte de su claustro, oferta que el filósofo holandés rechazó de plano.

de los conocimientos científicos, un mayor bienestar material para todos. Desde esta perspectiva de servicio a la sociedad y/o al Estado, la enseñanza gira, de una parte, en torno al derecho y los demás saberes administrativos que necesita el funcionario: en Halle se crea en 1727 la primera cátedra que se ocupa de “las ciencias cameralistas, económicas y policiales”, que hoy traduciríamos como una cátedra dedicada a la economía, el derecho administrativo y la administración pública. De otra, la Universidad ha de prestar particular atención a las nuevas ciencias naturales y a su aplicación técnica. A comienzos del XVIII se insiste ya en la conexión entre desarrollo de las ciencias y progreso económico y social. Potenciarlo es parte de la labor cívico-social que compete a la Universidad<sup>3</sup>.

En el estudio de las ciencias cameralistas y las ciencias naturales sobresale otra Universidad alemana, la de Gotinga, perteneciente al Electorado de Hanover, entonces en unión personal con el Rey de Inglaterra, circunstancia que garantizaba la libertad que precisan las ciencias para florecer. Fundada en 1737 dentro del mismo espíritu de innovación que la de Halle, vincula desde el primer momento el cameralismo con el cultivo de las ciencias naturales. Vale recordar a la Universidad de Gotinga por una innovación que se va a mostrar consustancial con el nuevo modelo de Universidad. A los 20 años de su fundación dispone de una gran biblioteca: más de 60.000 volúmenes, en el siglo XVIII una cifra impresionante. La Universidad que en el siglo XIX se consolida en Alemania tiene su punto neurálgico en la biblio-

teca. Es la institución que la califica y define. De ahí que no sea fácil fundar Universidades que merezcan este nombre: las bibliotecas no se improvisan. También fue en Gotinga, y precisamente en el departamento de filología clásica, donde por vez primera se puso en marcha el “seminario”, una invención docente clave, tanto en la organización como en la didáctica, del nuevo modelo de Universidad. Las bibliotecas de los seminarios de las disciplinas humanísticas y de ciencias sociales, así como los laboratorios de los departamentos de ciencias naturales, constituyen los pilares sobre los que se levanta el nuevo modelo de Universidad.

#### 4.

Al tratar de captar los cambios que supuso el modelo científico de Universidad respecto al medieval, resulta especialmente útil detenerse en un conocido escrito de Kant, *La polémica de las facultades* (1798). A finales del siglo XVIII las Universidades seguían teniendo las cuatro facultades medievales, con la única diferencia, aunque ésta fundamental, de que la “facultad de artes”, que había tenido un carácter exclusivamente propedéutico, ampliada con muchas disciplinas nuevas, se llama ahora “facultad de filosofía”, que incluye, bajo el epígrafe de filosofía natural, todas las ciencias naturales conocidas, además de la filosofía especulativa, las filologías y las ciencias históricas, nacidas con la modernidad. Kant acepta a regañadientes que el Estado programara la enseñanza de las tres facultades tradicionales, la de teología, derecho y medicina, con el argumento de que estos saberes influyen directamente en el bienestar de los súbditos: de la teología depende nada menos que la salvación eterna; del derecho, la salvación de los bienes, que tampoco es cosa baladí; en fin de la medicina, la salud del cuerpo. Kant comprende que el Estado examine a los candidatos que han de ejercer profesiones tan esenciales para el bienestar social —en una Monarquía absoluta no le que-

daba más que obedecer— pero, añade, las disciplinas que se estudian en la “facultad de filosofía” no sirven para ejercer actividad profesional alguna, útiles tan sólo para aumentar el saber de la humanidad, algo que a todos beneficia pero que únicamente se logra en libertad. Al reinar en ella la libertad, la facultad de filosofía pasa a ser el centro medular de la nueva Universidad, ocupando el lugar que en la medieval tuvo la de teología.

Con ello se produce un desplazamiento básico en la función de la Universidad: de preparar los profesionales que demanda la sociedad se convierte en la canteira de los sabios que buscan la verdad en los más distintos campos del saber. Lo decisivo es percatarse de que en esta redefinición de la Universidad nos tropezamos con la nueva noción de saber que ha impuesto la revolución científica de los siglos XVII y XVIII. No se concibe ya como un “continente” bien trabado que es preciso transmitir en su totalidad, sin que se toleren “lagunas” en su recepción. Los conocimientos, para retomar la metáfora de Kant, semejan más bien un “archipiélago” de islas, islotes, cayos, peñascos, muy diferentes por tamaño y estabilidad, que se elevan en un océano de ignorancia. Islotes que surgen con los nuevos saberes o que se hunden cuando estos pierden vigencia. Frente a los saberes absolutos de la Universidad medieval, en la nueva todos los conocimientos lo son en precario. La función de la Universidad no puede ser ya la de transmitir conocimientos definitivos — es una categoría que se ha evaporado — sino enseñar el modo de adquirir otros nuevos que aguanten mejor la crítica. “No se enseña filosofía, se enseña a filosofar”. No vale comunicar los resultados de una ciencia, a no ser como un ejercicio elemental de divulgación, sino que hay que enseñar a hacer ciencia. La tarea de la Universidad no consiste ya en proporcionar los conocimientos específicos para ejercer una profesión, sino en capacitar a adquirir por uno mismo

los conocimientos que se precisen para ejercer una actividad profesional, siempre cambiante.

Por mucho que aspiremos a una visión unitaria, perfectamente sistematizada, del conjunto, a este tipo de conocimiento llamo “continental”: el que aporta la ciencia se multiplica, especializándose, es decir, fragmentándose. No hay saber seguro que comunicar y menos uno que unifique los distintos saberes. La Universidad científica reúne a profesores y alumnos en la crítica de los saberes adquiridos, a la búsqueda de otros que se sostengan mejor. Como método de trabajo esto supone “la unidad de la enseñanza y la investigación”. Sólo en una Universidad en la que se hace ciencia, cabe enseñar a hacerla. En este nuevo contexto, lejos de mostrar que se puede repetir con la mayor fidelidad aquello que nos han transmitido, el examen final consiste en poner de manifiesto que se ha logrado saber algo de algo, por provisional que este saber tenga que ser. En consecuencia, es el alumno el que elige el tema en el que quiere ser examinado. El candidato ha de mostrar que se ha introducido en un problema relevante; y se le examina de la capacidad adquirida de orientarse en una selva de conocimientos contradictorios, planteando las cuestiones pertinentes.

La consecuencia es obvia, aunque para muchos dura de digerir: la búsqueda de la verdad no puede llevarse a cabo sin la máxima libertad, tanto para el que enseña, como para el que aprende. La “unidad de docencia y de investigación” elimina la distancia entre el que enseña y el que aprende: se aprende enseñando y se enseña aprendiendo. La libertad académica se eleva así a principio constitutivo de la comunidad universitaria. Desde la igualación del docente con el discente la libertad académica comporta dos aspectos estrechamente ligados entre sí. Libertad para el que enseña, que incluye el derecho del docente a defender posiciones poco convencionales, por estrafalarias que pue-

<sup>3</sup> También en la España del siglo XVIII la modernización de los saberes se hizo de espaldas a unas Universidades decaídas por completo. Los introdujeron el cuerpo de ingenieros militares, creado por Felipe V en 1711, que Carlos III en 1762 culminó con la fundación del Colegio de Artillería, establecido en el Alcázar de Segovia, y la sociedad civil con las Sociedades Económicas de Amigos del País, la primera, la vascongada, fundada en 1765.

dan parecer –cualquier innovación de cierto alcance, suele parecer al principio tan ridícula como insoportable–, por la que el docente decide sin cortapisa algunos contenidos, alcance y métodos de lo que pretende enseñar. Pero también libertad para el discente, por la que se deja al alumno que estudie lo que quiera, cómo quiera y sobre todo con quién quiera. El estar obligado a aprender algo de cuya relevancia no estamos convencidos, o que nos parece que no atañe a las cuestiones que nos preocupan, o que aún no estamos capacitados para percibir su importancia, además de una pérdida de tiempo representa una tortura insoportable que rechaza el buen sentido. No se aprende más que aquello que estamos interesados en aprender. El interés cognoscitivo antecede a cualquier forma de adquirir conocimientos. Como no se puede saber de todo –el saber sí ocupa lugar, o mejor, tiempo– y sólo podemos tomar posesión de unos pocos islotes de saber, nadie debiera elegir por nosotros lo que nos conviene aprender. Cada cual ha de confeccionarse el plan de estudios que corresponda al interés cognoscitivo propio, o al uso que después queramos dar a estos conocimientos. La libertad de decidir lo que se está interesado en aprender es inseparable de la libertad de escoger a la persona con la que se quiere aprender. Poco se aprende de aquel que no nos infunda admiración por sus conocimientos y respeto por su personalidad. Si nos colocamos en el nivel que debiera ofrecer la Universidad, nada menos que enseñar a hacer ciencia, el maestro no nos puede caer por casualidad, sino que es menester elegirlo con el mayor cuidado<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> “El mozo que haya sacado sobresaliente en todas las asignaturas de su carrera 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 su nota, es un vano, no un hombre. Los mejores estudiantes suelen ser los peores,

La Universidad española se levanta sobre el que llamo el “estudiante cautivo”, obligado a estudiar la “asignatura” que marque el “plan de estudios” que ha confeccionado la autoridad estatal, y con el profesor que le toque en suerte, da igual que sea un joven ayudante que un avezado catedrático. Y lo más espeluznante es que las clases del que ocupa el puesto más alto en el escalafón no siempre son mejores que las del principiante. El resto más oneroso que queda de la Universidad medieval es la organización de los saberes en “asignaturas”. La moderna Universidad científica parte de plantear problemas, cuestiones no resueltas, a las que hay que tratar de dar una respuesta, por supuesto, provisional, y a menudo bastante elemental. La “asignatura”, en cambio, es “la ciencia oficial o enjaulada; es, en una palabra, ciencia hecha, 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” (pág. 56).

El modelo científico de Universidad, dedicada a hacer ciencia y a enseñar a hacerla, recaba la autonomía, como principio constitutivo de organización. Centrada en sí misma, la Universidad habría de responder exclusivamente a sus planteamientos teóricos, haciendo abstracción, como si ello fuera posible, e incluso deseable, del medio en el que actúa. Queda así a las claras que el prototipo de esta nueva Universidad es la “academia”, institución que crea la ilustración exclusivamente para incrementar el saber. La Universidad científica renueva como una exigencia propia la autonomía de que ya gozó

los serviles del pensamiento”. Miguel de Unamuno, *Sobre la educación superior en España*, (1899) *Obras Completas*, Afrodisio Aguado, Vól. IV, pág. 63.

la medieval. El gobierno de Prusia no aceptó la propuesta de Humboldt de dotar a la Universidad de bienes propios para garantizar así su autonomía, único punto en que se quería conectar con la medieval. Mientras que ésta gozaba de autonomía económica, la moderna la reduce a mera autoafirmación frente al Estado, que es el que en último término financia. Y ya se sabe, el que paga manda. En teoría, la Universidad moderna es autónoma, y la libertad se establece como principio básico, libre para investigar y enseñar lo que quiera, libre también para gobernarse internamente; pero depende por completo del Estado para financiar cada una de sus resoluciones, es decir, necesita que el Estado ratifique las decisiones “autónomas” que vaya tomando.

## 5.

En el nuevo modelo “científico” de Universidad, inspirado en la academia, el principio fundamental es la “unidad de la enseñanza y la investigación”. En este común empeño por adquirir conocimientos válidos, se difumina la línea divisoria entre los que saben y los que no saben, entre maestros y discípulos, que caracterizó a la Universidad medieval. Ahora se concede los mismos derechos a profesores y alumnos porque sólo en un plano de igualdad cabe avanzar en el conocimiento. La búsqueda de la verdad sólo funciona democráticamente sin que quepa alegar derechos o privilegios en razón de cargo o edad. En una comunidad de personas libres e iguales se ha erradicado el argumento de autoridad, “Palabra de Dios”, “Aristóteles *dixit*”, que había sido el fundamento último de la Universidad medieval. Cada miembro de la comunidad científica, sea cual fuere su posición, en la cúspide o empezando, interviene con los mismos derechos en las cuestiones que se debatan. El estudiante critica al profesor, incluso con dureza, para que luego éste, con el máximo cuidado de no herirle, le pueda mostrar uno a uno sus errores, ejercicio didáctico del

que se deriva el mayor provecho. Se aprende sólo de los propios errores, de modo que equivocarse es la única vía para iniciarse en el conocimiento.

La experiencia me ha enseñado que el alumno pasa por tres fases. El principiante apenas se entera de lo que se discute en clase y suele permanecer callado. Luego, en una segunda fase, piensa que lo sabe todo y despotrica sin cesar, incluso da muestras de una cierta agresividad hacia el docente. En el mejor de los casos, llega a una tercera, en la que se debate en un mar de dudas, lo que le capacita para formular algunas preguntas. Al estudiante que ha alcanzado el nivel de cuestionar, y sobre todo el de cuestionarse, le recomiendo que haga lo antes posible el examen final, puesto que ya ha adquirido todo lo que la institución puede darle. El fin de la enseñanza universitaria no es acumular conocimientos que se encuentran dispersos en una inmensa bibliografía –la letra impresa ha de ser de por vida fiel compañera– sino haber aprendido a preguntar aquello que se sabe relevante, dispuesto a buscar, y a veces incluso a encontrar distintas respuestas.

Para el universitario español, nada parece tan extraño, digámoslo sin tapujos, tan absurdo, como la libertad de aprender lo que cada uno quiera con la persona que quiera. Para asimilarlo es indispensable haberse librado previamente de los conceptos de “asignatura”, con su correspondiente “programa”, así como el de “plan de estudios” como el conjunto de “asignaturas” que hay que superar para adquirir el apetecido título. Hace casi tres siglos que el modelo científico de Universidad puso en tela de juicio la estructura sobre la que se levanta todavía la española. En los últimos años el número excesivo de alumnos aún servía para justificar que la enseñanza girase en torno a la lección magistral y que los exámenes fuesen escritos con un catálogo de preguntas sin otro objetivo que comprobar el grado de *información*, pero en ningún caso la *formación* del alumno. Aunque

hoy en muchos departamentos la relación profesor–alumno mejore incluso la media comunitaria, 12 alumnos por cada profesor, poco ha cambiado la didáctica basada en la comunicación oral y apuntes, degradado el alumno a mero receptor pasivo de lo que comunica el docente.

## 6.

¿Cómo estima el modelo científico de Universidad las cuatro funciones que he enumerado al comienzo? En primer lugar, disolvió el dilema de preparar profesionales o enseñar a hacer ciencia, insistiendo en que la misión específica de la Universidad era únicamente enseñar a hacer ciencia. Claro que no todos los que salen de las aulas pueden o quieren dedicarse a la ciencia: la mayor parte ejerce una profesión; pero se parte de la premisa de que las personas que han recibido una preparación científica tienen la mejor formación para ejercer a un nivel alto las más variadas profesiones. Habría quedado patente en el enorme impulso que la Universidad humboldtiana dió a la ciencia, que se tradujo a su vez en un rápido desarrollo de la industria alemana que a finales del siglo XIX llegó a superar a la británica.

Además hay que tener muy en cuenta que, si bien la enseñanza superior culmina en la Universidad, en ningún caso se agota en ella. Profesionales que necesitan de conocimientos muy específicos se forman en las “escuelas especiales de ingeniería” (*Technische Hochschulen*) o en las “escuelas superiores profesionales” (*Fachhochschulen*). El dilema ‘preparar profesionales o hacer científicos’ se disolvió, separando la Universidad, cuyo cometido principal con la sola excepción de las tres facultades tradicionales sería enseñar a hacer ciencia, de las instituciones de enseñanza superior que forman a los profesionales<sup>5</sup>.

A la Universidad corresponde la función de enseñar a desenvolverse por uno mismo en los más complejos laberintos. El fin de la educación universitaria es preparar gentes moralmente íntegras, capaces de plantear y resolver los problemas que vayan surgiendo a lo largo de la vida profesional, conscientes de las responsabilidades que les incumbe como ciudadanos. El fin de la Universidad humboldtiana, además de introducir a una pequeñísima parte de la juventud en el cultivo de las ciencias, es forjar el carácter moral que se precisa para dedicarse a la búsqueda de la verdad. Ello supone, no sólo adquirir una determinada mentalidad crítica, capaz de cuestionar lo establecido, sino cincelar un determinado carácter moral. Para Humboldt, lo más importante de educar a hacer ciencia es que exige hábitos y virtudes, es decir, un talante moral, que es el que necesitan nuestras sociedades para desarrollarse en libertad. En este sentido, la función última de la Universidad es educar en el sentido más amplio, tanto moral como intelectualmente, a la elite que ha de regir el destino de la nación. La Universidad, al vincular la enseñanza con la investigación, logra amalgamar conocimiento y conducta, teoría y praxis; es decir, aquellos dos ámbitos que la modernidad había disociado y que, pese a sus muchos esfuerzos, Kant no había logrado recomponer. La generación siguiente, de Fichte a Humboldt, cree que en el nuevo modelo de Universidad reside la solución. La nueva Universidad se presenta como el lugar en el que se enseña a practicar la laboriosidad y disciplina, modestia y tesón, en fin, la honradez intelectual que exige el cultivo de la ciencia, virtudes todas que precisa la sociedad moderna para desenvolverse plenamente. La ciencia *forma* (*bildet*) es de por sí un momento capital de la educa-

ción (*Bildung*). Enseñar a buscar la verdad sería la mejor manera de formar el carácter y la inteligencia, meta última de la institución universitaria.

Además de este cometido cívico–social, la Universidad, en suma, transmite la cultura global del tiempo en que se vive. Téngase en cuenta que el concepto alemán de *Wissenschaft*, incluso hoy, pero sobre todo a comienzos del siglo XIX, tiene un contenido mucho más amplio que la palabra “ciencia” en francés, en inglés o en español. La función específica de la filosofía especulativa que desarrolla el “idealismo alemán” es, justamente, proporcionar una visión global de los conocimientos que permita vivir “a la altura del tiempo”.

## 7.

Una observación colateral, pero imprescindible. El modelo humboldtiano de Universidad no hubiera sido posible si no hubiera incluido una reforma de la educación que abarca también la enseñanza primaria y secundaria. Aunque la enseñanza primaria obligatoria data en Prusia de fecha tan temprana como 1763, Humboldt la consolida al poner el acento en la preparación de los maestros y en la dignificación, también pecuniaria, de su labor, asumiendo las ideas revolucionarias de Johann Heinrich Pestalozzi para quién lo esencial en la enseñanza primaria es educar el carácter (la educación moral) e incitar al niño a pensar por sí mismo. También se debe a Humboldt la consolidación del gimnasio (*Gymnasium*), como la institución propia de la enseñanza secundaria, al que se le otorga la tarea de transmitir los conocimientos filológicos y científicos básicos para poder luego en la Universidad iniciarse en la investigación científica. Sin el bachillerato humboldtiano es impensable este modelo de Universidad. Si la educación universitaria consiste en cuestionar críticamente los saberes a la búsqueda de nuevos conocimientos, la secundaria, al contrario, radica en adquirir y cimentar aquellos que

se consideran mejor fundados y sin cuyo dominio no cabe emprender luego la aventura de descubrir los nuevos. El éxito del modelo humboldtiano de Universidad depende en buena medida del nivel científico que proporcionase la enseñanza secundaria a los futuros estudiantes universitarios. El esplendor decimonónico de la Universidad alemana se levanta sobre una enseñanza secundaria que había alcanzado un nivel muy alto. La conclusión es obvia: sólo cabe mejorar la enseñanza universitaria, si se empieza por la primaria y la secundaria, una constatación que, en principio, aniquila cualquier esperanza de lograr éxitos a corto plazo

## 8.

La crisis profunda por la que pasa la Universidad europea en nuestros días se evidencia en el hecho de que el modelo científico de Universidad que a finales del XVIII, y comienzos del XIX sustituyó al medieval, y que en este último tiempo en España empieza a tomarse en consideración, está caducado. A la larga tenía que fracasar por la calidad extraordinaria, difícil, si no imposible de alcanzar, que implícitamente se exigía a la comunidad universitaria. El profesor, genio o héroe de la visión romántica, habría de tener una tan alta personalidad como para entusiasmar, primero, y luego, guiar a la juventud por la senda ardua de la investigación. Los estudiantes a su vez habrían de estar tan bien preparados y tan reciamente motivados que sin control alguno decidirían por sí mismo la secuencia y las materias en las que centrarían los estudios.

De modo que no pudo evitarse dos desviaciones que minaron desde dentro el nuevo modelo de Universidad. Por un lado, fue preciso crear muchas más plazas de las que podía llenar la oferta de “grandes hombres”: los profesores terminaron así siendo una minoría en un cuerpo docente en el que numéricamente prevalecían las posiciones intermedias, profesores extraordinarios, do-

<sup>5</sup> Conviene advertir que en la mayoría de los países, incluida Alemania, hoy prevalece la tendencia contraria. La Universidad ha terminado por expedir titulaciones medias y superiores, que llevan al ejercicio

de una profesión, perdiendo nitidez la distinción entre formación profesional y científica, hasta el punto de que las Escuelas especiales han pasado a denominarse Universidades politécnicas.

centes privados, ayudantes (*Mittelbau*). La lucha sorda entre estos dos grupos fue poco a poco acogotando la institución. Por otro, se produjo un *quid pro quo*, por el que cualquiera que recibiera un “llamamiento” para ocupar una cátedra fuera considerado una personalidad extraordinaria, asumiendo, a veces como simple caricatura, los tics y los usos que se atribuían a este tipo de personas, sobre todo la egolatría y el afán de poder que ha caracterizado a los mandarines universitarios alemanes. Ciertamente que la Universidad alemana ha dado grandes científicos, y a veces se acudía a ella tan sólo para escuchar a una eminencia, pero la mayor parte del profesorado, como no podía ser de otro modo, se queda en un mero remedo del gran hombre. El abismo que separa pretensión y realidad en el modelo alemán de Universidad ha sido su rasgo más llamativo.

Pero ello no es óbice para que del modelo romántico de Universidad no se derive un corolario que, no por trivial, resulta menos decisivo: el valor último de una Universidad, lo que se entiende por excelencia, depende de la calidad intelectual y moral de sus profesores y alumnos. Con la calidad están ligadas dos cuestiones básicas: la primera y más esencial, las formas de reclutar tanto el profesorado como el alumnado y la segunda, en un régimen de Universidad pública como ha sido, y sigue siendo el alemán, los procedimientos de selección dependen de la mayor o menor autonomía de que goce ante el Estado que la financia, si se quiere del tipo de relación que se dé entre Universidad y Estado.

El aspecto positivo del modelo es que está construido para que las Universidades compitan entre sí en la búsqueda del profesorado mejor cualificado, que se traduce en el empeño de ofrecer las mejores condiciones. Pero basar la institución en la reputación de unos pocos sí, por un lado, ha mejorado la categoría científica del profesorado —en ello ha consistido la grandeza de la Univer-

sidad alemana—, por otro ha estado en el origen de su mayor miseria, la tiranía despótica que ha ejercido el profesor ordinario. Al conseguir los recursos en una negociación en la que ponía sobre la mesa prestigio y merecimientos personales, el ordinario terminaba por considerar propio todo lo conseguido para el instituto, con lo que ante su gente fortalecía un poder tan omnímodo que la libertad que decía realizar el modelo terminaba convirtiéndose en opresión para los estamentos dependientes. La igualdad democrática, que debería haber implicado “la unidad de la enseñanza y la investigación”, degeneró en una estructura rígidamente jerárquica, que reproducía claramente los males de una sociedad estamental. Incluso, propició la separación de ambas actividades, reclamando el ordinario la mayor parte de su tiempo para la investigación, y dejando la enseñanza en manos de los miembros del *Mittelbau* que, obligados a cualificarse para ascender en el escalafón, eran los únicos que combinaban actividad docente e investigación.

El modelo se distinguió por la lucha encarnizada, aunque oculta y sutil, entre el poder incontrollable de los ordinarios y el resto del personal docente. La libertad que propugna lo era sólo para el ordinario, sometidos los demás estamentos. El modelo alemán de Universidad, elitista y aristocrático, se concibió para una minoría exigua de estudiantes superdotados, de las clases altas o medias altas, que llegaban a las aulas, con preparación suficiente para participar en las investigaciones de sus maestros. El trabajo en el seminario y en el laboratorio estaba reservado para una elite estudiantil, y se abandonaba al resto al papel de meros espectadores.

## 9.

Ninguno de los modelos de Universidad tolera la masificación estudiantil sin sufrir graves modificaciones, pero en el alemán resultó letal. Ya en 1955, al establecerse un plan general de becas

que con muchas reformas dura hasta hoy, se puso en cuestión el acceso exclusivo a la Universidad para las clases altas y medias altas. La política socialdemócrata de enseñanza gratuita, desde el jardín de la infancia hasta la Universidad, produjo un saludable proceso de democratización que acabó con el modelo alemán<sup>6</sup>. El salto decisivo ocurrió a comienzos de los 70 cuando se suprimió el conocimiento del latín para acceder a la Universidad<sup>7</sup>, lo que facilitó el ingreso de los mayores de 25 años, a los que se les daba la oportunidad de hacer un bachillerato comprimido.

La “Universidad de los ordinarios” no encajaba en absoluto en las exigencias de una Universidad abierta a todas las capas sociales; y ello tanto físicamente —aulas, seminarios, laboratorios, no podían acoger a tanta multitud— como porque una gran parte de los estudiantes no tenían la preparación que exigía el modelo. Cuando en 1967–68 los estudiantes se rebelaron en nombre de un socialismo utópico, los viejos ordinarios no podían dar crédito a sus ojos, incapaces, no ya de reaccionar inteligentemente, sino ni siquiera de percatarse de lo que estaba ocurriendo. El Estado, que nunca había cedido el control de la Universidad, legisló un nuevo modelo, el de la “Universidad de grupo”, que suprimió de un plumazo el poder secular de los ordinarios, un grupo ya residual que no entendía el ardor revolucionario de los estudiantes, ni mucho menos el empeño de los órganos estatales por asumir las demandas de los no-ordinarios.

El ordinario desapareció, co-

<sup>6</sup> Muchas Universidades han dejado de ser gratuitas, y la tendencia dominante hoy es que la matrícula cubra parte de los costos.

<sup>7</sup> El que se pueda ingresar en la Universidad sin el conocimiento de las lenguas clásicas marca una cesura histórica de enorme trascendencia, que por lo general ha pasado inadvertida. Las lenguas clásicas, con la excepción de los muy pocos “gimnasios humanísticos”, han desaparecido de la enseñanza media alemana. El papel que desempeñó el latín lo juega ahora el inglés, lengua que hay que dominar para inscribirse en una Universidad.

mo concepto y como función, y con él la facultad, como órgano integrado exclusivamente por este colectivo. La Universidad se subdivide ahora en departamentos: algunos como el de derecho, medicina, física, economía, y un largo etcétera, se corresponden con las viejas facultades; otros provienen de la desmembración de las facultades de filosofía y letras y de ciencias naturales. En los departamentos gobierna un nuevo órgano de poder, el “consejo directivo”, formado por el grupo de profesores, el del personal docente todavía calificándose sin un puesto fijo, el de los estudiantes y el que representa a los trabajadores y empleados sin actividad docente.

La reforma de comienzos de los setenta del siglo pasado significó el fin de la “universidad de los ordinarios”, pero ¿lo fue también del modelo humboldtiano? Pese a su enorme alcance, estas reformas no cuestionaron, por lo menos directamente, los dos grandes principios que configuraban el modelo humboldtiano, “la unidad de la enseñanza y de la investigación” y la doble libertad de enseñar y de aprender. La cuestión peliaguda que aún no se ha resuelto es cómo ambos principios pueden compatibilizarse con la “Universidad de grupo” y con el factor que la impulsó, la masificación estudiantil.

## 10.

Ortega en un ensayo de 1930 repasa las cuatro funciones tradicionales de Universidad (enseñanza de las profesiones, investigación científica y educación de los futuros científicos, transmisión de la cultura y apertura a la vida pública señalando las líneas generales por la que la sociedad debe regirse). Aunque no entra en esta última dimensión cívico-social, sí la menciona para criticar que la Universidad haya cedido a la prensa el ejercicio de una función que debería desempeñar. La intención de Ortega es arremeter contra toda forma de utopismo, sobre todo el que se manifiesta en el modelo alemán de Univer-

sidad, que califica de “una cosa más bien deplorable”<sup>8</sup>.

“Pretender que el estudiante normal sea un científico es, por lo pronto, una pretensión ridícula que sólo ha podido abrigar el vicio de utopismo característico de las generaciones anteriores a la nuestra”<sup>9</sup>. Porque “en Ovez de enseñar lo que, según un utópico deseo, *debería* enseñarse hay que enseñar *sólo* lo que *se puede* enseñar, es decir, lo que *se puede aprender*” (pág. 327). Parte de algo tan fundamental como que el estudiante ha de ser el centro de la Universidad, no el saber ni el profesor, algo que a menudo se olvida, pero únicamente para relegar de inmediato principio tan básico, al ser la autoridad estatal o la académica la que, según la profesión que se elija, determina lo que el estudiante puede y tiene que aprender. La Universidad medieval también partía del estudiante (“universidad” quiere decir corporación y la primera fue la de estudiantes), siendo también la autoridad eclesiástica la que imponía los contenidos. Ortega da por supuesto que, como ha sido desde los orígenes, preparar profesionales es una de las tareas primordiales de la Universidad, pero, se pregunta ¿es también la primera y principal? Porque antes que buenos profesionales necesitamos hombres cabales, cincelados por la cultura<sup>10</sup> de cada época. Ello obliga a reconocer que “la función *primaria y central* de la Universidad es la enseñanza de las grandes disciplinas culturales” (pág. 335), sin cuyo conocimiento no cabría vivir plenamente. Ortega califica de “atrocidad” (pág. 322) que en la Univer-

sidad contemporánea haya quedado postergada la transmisión de la cultura. La función “*primaria y central*” de la Universidad consiste en proporcionar una visión global del mundo físico, biológico y humano, que nos ayude a vivir “a la altura de los tiempos”. Llega incluso a reclamar una “Facultad de Cultura como el núcleo de la Universidad y de toda la enseñanza superior” (pág.344).

Una propuesta, en rigor, tan cuestionable como poco original. Por un lado, peor que utópica es ilusa, ya que desde la fragmentación precaria del saber, que resulta del despliegue de la ciencia moderna (no lo olvidemos, islotes de saber que surgen y desaparecen en un oceano de ignorancia), no cabe alcanzar visiones globales en las que se logre un mínimo consenso. Ciertamente que no cabe renunciar a este empeño sin caer en un cientificismo aniquilador, lo que ha promocionado el que surjan filosofías de la física o de la biología que en algunas Universidades, sin que gocen de gran predicamento, se imparten como una disciplina más. En la Universidad alemana cada semestre se dictaban “lecciones para estudiantes de todas las facultades” que aspiraban a dar una visión global del saber, aunque nada horrorice tanto al científico como que en su especialidad se hagan generalizaciones especulativas. Un último vestigio se conserva en los cursos que llevan por título “sociología para no sociólogos” o “física para no físicos”, en los que se pretende dar una visión general de una disciplina, pero que algunos se preguntan si no serían más propios de las “Universidades Populares” por su carácter de alta divulgación.

Por otro lado, la propuesta orteguiana es poco original, ya que recupera simplemente una función clásica de la Universidad medieval, la de hacer buenos cristianos cuando el cristianismo constituía la cultura que transmitía la Universidad, o buenos ciudadanos como pretendió la Uni-

versidad humboldtiana, impregnada de la filosofía del idealismo alemán. Pero ni el cristianismo ni su secularización en los grandes sistemas filosóficos definen hoy la cultura de nuestro tiempo. Para el filósofo resulta muy duro de roer que la filosofía, de formar en la Universidad medieval y en la humboldtiana el eje central que articulaba todo el saber, haya quedado encerrada en un rincón, cociéndose en la propia salsa, sin influir lo más mínimo sobre las demás ciencias.

“Comparada con la medieval, la Universidad contemporánea ha complicado enormemente la enseñanza profesional que aquella en germen proporcionaba, y ha añadido la investigación quitando casi por completo la enseñanza o transmisión de la cultura” (pág. 322). Desde que la Universidad medieval empezó con tres, claro que ha aumentado enormemente el número de profesiones que se enseñan en la Universidad, así como la ciencia que hoy se requiere para una buena preparación profesional es muy distinta de aquellas racionalizaciones especulativas que pasaron por saberes definitivos. Pero es preciso reconocer que, justamente, desde la ciencia moderna, a la que debemos el impulso enorme de las distintas profesiones, no cabe una visión totalizadora del saber como en su día ofreció el cristianismo y luego las filosofías secularizadas que lo sustituyeron. En un contexto tan fragmentado como el que ha impuesto la ciencia moderna, de ningún modo cabe “crear vigorosas síntesis y sistematizaciones del saber” (pág. 348). No se puede estar, por un lado, a favor de la ciencia moderna por lo mucho que ha contribuido al despliegue de las actividades profesionales, sin asumir, por otro, el altísimo costo que implica su fragmentación. Ciertamente que no podemos renunciar a la ciencia por mucho que seamos conscientes de que no colma nuestra afán de conocimiento, un dilema que no resuelve la Universidad.

Pero aun mayor estupefacción

que la propuesta de una “Facultad de Cultura” produce que Ortega, en el afán tan suyo de *épater le bourgeois*, llegue a expresar “una consecuencia escandalosa”, a saber, que “la ciencia, en su sentido propio, esto es, la investigación científica, no pertenece de una manera inmediata y constitutiva a las funciones *primarias* de la Universidad ni tiene que ver *sin más ni más* con ellas” (págs. 335–6). Ortega se distancia del modelo científico de Universidad que en su versión alemana considera incluso “deplorable”, proponiendo una separación nítida de la enseñanza profesional de la investigación. Después de hacer “hombres cultos”, la misión de la Universidad es preparar buenos profesionales que, claro está, necesitan de conocimientos científicos; pero estos ya empaquetados en las distintas “asignaturas”, sin forzar a los estudiantes a aquello para lo que de ningún modo están preparados, a hacer ciencia, es decir, a criticar los conocimientos de que disponen, enarzándose en la búsqueda de otros más sólidos, que es lo que cabalmente significa hacer ciencia. La cuestión fundamental que dejó abierta es si cabe apoderarse pasivamente de una ciencia sin aprender a hacerla, o sea, si basta que la Universidad se reduzca a divulgar los resultados de una ciencia, sin transmitir cómo se ha llegado a ellos.

En vez de enseñar a hacer ciencia, como quiso el modelo científico de Universidad, Ortega se inclina por el modelo hispánico que transmite saberes ya elaborados y sistematizados en la “asignatura”. El estudiante no sólo sería incapaz de hacer ciencia; es que además el científico, que se ocupa de un campo muy limitado —una especialización creciente es su destino—, suele ser un pésimo profesor, no sólo porque considera perdidas las horas que no dedica a la investigación, sino porque suele ignorar incluso el conjunto de la “asignatura”. Por mi parte, no sé cómo se puede conseguir buenos profesionales, cuando en la actividad diaria cada vez con mayor frecuencia se

<sup>8</sup> José Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad, Obras Completas*, Vól. 4, Alianza Editorial, pág. 316.

<sup>9</sup> *Idem*, pág. 337. Como en tantas otros temas, también en el de Universidad Unamuno y Ortega adoptaron posiciones contrarias. En 1899 Unamuno crítica acerbamente la Universidad española desde el modelo científico alemán. En 1930 Ortega, que ha estudiado en Alemania, defiende el modelo hispánico frente al alemán.

<sup>10</sup> “Cultura es lo que salva del naufragio vital, lo que permite al hombre vivir sin que la vida sea tragedia sin sentido o radical envilecimiento (pág. 321).

hallen enfrentados a problemas cuya solución no se encuentra en el libro de texto de la “asignatura”, un recetario que deja de ser actual en muy poco tiempo

Lo que más me indigna es que la recomendación de librar al profesional de aprender a hacer ciencia la haga un Ortega que es muy consciente de que “en España esta función creadora de ciencia y promotora de científicos está aún reducida al mínimo, pero no por defecto de la Universidad como tal, no por creer ella que no es su misión, [que Ortega piensa que no lo es] sino por la notoria falta de vocación científica y de dotes para la investigación que estigmatiza a nuestra raza” (pág. 319). Esta “raza”, que considera negada para la ciencia, a menudo cumple bastante bien en Universidades extranjeras; incluso se dan casos de gentes que, pese a que de poco sirva para promocionarse en los claustros, hacen ciencia en serio.

## 11.

No tiene mucho sentido extenderse en la crítica de los resabios medievales que perviven en la Universidad española. De ellos son cada vez más conscientes tanto los universitarios, como la sociedad que financia unos estudios que en buena parte desembocan en el paro, o en empleos con sueldos muy bajos. Tampoco habrá que insistir en lo mucho que la educación contribuye al desarrollo socio-económico de un país, algo por suerte ya convertido en lugar común. Aunque por ningún lado se divise una salida, estamos de sobra avisados sobre lo que nos traerá la catástrofe educativa. Desde la perplejidad y la desesperanza, no quiero, sin embargo, terminar estas reflexiones sin mencionar algunas medidas que podrían mejorar la situación, pese a que no pueda convencerme de que sean aplicables en las circunstancias actuales.

Pero antes de sacar el látigo crítico, de lo primero de lo que hay que cerciorarse es de dónde venimos para tener un punto de referencia. En 1900, en España

había una tasa de analfabetismo del 63,8% y en el 2001 del 2'4%. Hasta 1845 no se crean los institutos de enseñanza media, llegando con la Ley Moyano de 1857 a tener uno cada capital de provincia, Madrid, dos. Al comenzar el siglo xx, el 2 % de los jóvenes cursaban estudios secundarios. En vísperas de la guerra civil llegaron al 5%, en 1959 al 14% y en 1990 al 40%. En 1900 de 100.000 sólo 16 jóvenes mayores de 24 años tenían un título universitario; en los años 70, eran ya el 1 por mil, y al finalizar el siglo xx el 1%. Hasta 1847 no se creó la Facultad de Filosofía con cuatro secciones, dos de letras, literatura y filosofía y dos de ciencias, naturales y físico-matemáticas. La Ley Moyano recoge el modelo napoleónico, con 10 distritos universitarios, dependientes de la Dirección General de Instrucción Pública, en cuya cúspide se coloca a la Universidad de Madrid, a donde en 1836 se había trasladado la de Alcalá, y que en 1850 pasó a denominarse Universidad Central, al ser la única que otorgaba el título de doctor. Todo ello no es óbice para que el Concordato de 1851 mantuviera el derecho de la Iglesia a controlar que no se enseñase en la Universidad nada que fuese contrario “al dogma y a las buenas costumbres”.

En los últimos 30 años hemos dado un salto de gigante. Se han multiplicado el número de Universidades (de hecho cada capital de provincia tiene una), y un crecimiento tan rápido sólo podía hacerse a costa de la calidad. Pero es mucho mejor tener malas universidades que no tenerlas, así como una escuela primaria, por mediocre que sea, representa un notable avance en relación con los índices de escolarización que tuvimos hasta los años 70 del siglo pasado.

Además no hubo otra salida que aumentar el número de Universidades para acoger a las oleadas de estudiantes que aportaban un nivel de vida cada vez más alto y la democratización de la enseñanza; pero ya pocos dudan de que con el descenso de la natali-

dad de los años 80 ha llegado el momento de sustituir expansión por calidad. Para avanzar en este sentido es imprescindible partir de dos principios básicos. Frente al centralismo uniformador que ha dominado hasta ahora la Universidad española, es imprescindible que en el futuro no sean cortadas todas con el mismo patrón, reconociendo que no cabe que en todas las ramas del saber alcancen el mismo nivel de excelencia. El Estado de las Autonomías favorece el que se vaya diferenciando; y en unas se hará ciencia, en alguna parte habrá que enseñar a hacerla, y otras se centrarán en preparar profesionales con muy distintas exigencias de conocimiento. El segundo principio básico es que las Universidades por fin compitan entre sí, lo que únicamente se logra si a su vez se compite en el interior de cada una. El Estado ha de impulsar la competitividad, canalizando los recursos hacia aquellos departamentos que muestren mejores rendimientos.

En una institución de excelencia, como es la Universidad, no cabe medir a todos los profesores por el mismo rasero, sin tomar en consideración obra realizada y prestigio conseguido, así como las distintas opciones que a cada uno se le ofrece fuera de la Universidad. Uno de los factores que rebaja la calidad de una institución es que se haya eliminado de su interior cualquier forma de competir. El que, como en España, la carrera universitaria culmine en la cátedra, con salario y condiciones de trabajo similares, sean cual fuere la cualificación o la ciencia que se cultive, impulsa a los mejores a buscar extramuros ámbitos más competitivos en que sobresalir

Hay que repensar las relaciones entre el Estado, que en buena parte la financia, (no existe, por lo menos en España, alternativa válida a la Universidad pública) y una Universidad competitiva, celosa de su autonomía. Una cuestión peliaguda que, sin embargo, apenas se menciona es la del gobierno de la Universidad. No me atrevo a aventurar

cuál sería la solución óptima: lo que me parece evidente es que la peor concebible es que gobiernen rectores elegidos por la propia comunidad universitaria, con lo que su tarea se limita a defender los intereses corporativos de los que los eligieron.

Una observación final: mejorar la Universidad no es sólo, ni principalmente, una cuestión de dinero, como la comunidad académica repite sin parar. Ciertamente siempre se necesita mucho más dinero que del que se dispone, pero lo decisivo es saber en qué hay que emplearlo, como ha puesto de relieve el que no haya correspondencia entre el que se recibe y la calidad que se ofrece. Sin dinero no hay investigación que valga, pero sólo con dinero tampoco. Poco se consigue sin verdaderas “comunidades científicas”; y el que apenas existan en España queda de manifiesto en que no sólo nadie se prestigia, sino mucho peor, nadie se desprestigia por lo que publica. Ciertamente ha aumentado la presión para publicar: el famoso profesor ágrafo pertenece al pasado; pero sigue importando más el número de publicaciones, o las revistas en que se hayan publicado, que la calidad, cuestión que sólo pueden juzgar los que trabajen en un mismo campo, integrados en una “comunidad científica”, que lamentablemente poco cuenta en la carrera universitaria. ■

[Versión ampliada de la conferencia inaugural de las XXXI Jornadas de Consejos Sociales de las Universidades públicas españolas, celebradas en Córdoba el 22/23 de noviembre del 2007].

Ignacio Sotelo es catedrático de Sociología