



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SAN ANTONIO

Ser universitario

LECCIÓN INAUGURAL
CURSO ACADÉMICO 2002-2003

JOSÉ ANDRÉS-GALLEGO

JOSÉ ANDRÉS-GALLEGO
Catedrático de Historia Contemporánea
Profesor Investigador del CSIC
Ex Rector de la Universidad Católica de Ávila

Ser universitario

LECCIÓN INAUGURAL
CURSO ACADÉMICO 2002-2003

UNIVERSIDAD CATÓLICA SAN ANTONIO DE MURCIA
UCAM

Los Jerónimos, 28 de noviembre de 2002

Depósito legal: MU-2.361-2002

Edita
Universidad Católica San Antonio de Murcia
UCAM

Impresión
Jiménez Godoy, s.a.

ÍNDICE

I. LA HISTORIA	
La Universidad, una institución "orgánica"	5
Era una Universidad apolítica.....	7
El anquilosamiento de la Universidad en los siglos XVII y XVIII.....	8
Una Universidad de teólogos, juristas y médicos: la pérdida de la unidad del saber	10
Libertad de cátedra, investigación y servicio público: los tres pilares de la Universidad del siglo XIX	11
La reforma de Universidad hispana en el siglo XVIII.....	14
La reforma del siglo XIX: Barcelona y Madrid y su monopolio universitario	15
La revolución de los saberes universitarios del XIX.....	18
El alcance del estatismo	19
Y el alcance de la libertad.....	21
La reforma universitaria de 1970: la democratización de la Universidad	23
Y la masificación	25
II. LOS PROFESORES	
La Universidad al cabo de ocho siglos: el modo de entender la libertad	27
Docencia y libertad	29
No hay motivos para añorar pero hay deficiencias.....	30
Soluciones: encarnar lo razonable y no solo la técnica.....	32
Enseñar a buscar, más que dar resultados.....	34
III. LOS ALUMNOS	
Amplitud de horizontes	37
La importancia del quehacer universitario y de hallarle sentido.....	39
Los pasos	40
La enseñanza como siembra de problemas	42
La convivencia y el pasillo	45
Hacia la capacidad de ser capaces	47

I. LA HISTORIA

La Universidad, una institución "orgánica"

Soy historiador y se me permitirá por eso, seguramente, que empiece por la Historia: vamos a hablar de una institución vieja, nacida en el siglo XIII, cuando las sociedades occidentales eran sociedades orgánicas. En los países afectados por los regímenes autoritarios conservadores que ha habido en el siglo XX, la expresión "sociedad orgánica" suscita todo género de reservas; en algunos de esos regímenes, se intentó definir el sistema político —que era en realidad un régimen de carácter dictatorial— como una democracia orgánica, de ahí el adjetivo "orgánico", "corporativo", y eso explica que se desarrollara una sensibilidad contraria a ello. Pero lo cierto es que, hasta la Revolución liberal, que tuvo lugar a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX en todo el mundo occidental, la sociedad misma era corporativa, orgánica. Ello obedecía a una filosofía social perfectamente defendible y ajustada a la realidad, según la cual el comportamiento social no es una suma de individuos, sino una suma de personas organizadas en funciones que desempeñan por grupos; grupos que, por tanto, están, suelen estar y deben estar institucionalizados. Es decir: la sociedad se compone de órganos, a su vez compuestos por personas, sin que haya una relación directa entre cada persona y la sociedad, sino mediada por los órganos en los cuales actúa cada persona. En este mundo nació la Universidad y no puede decirse que fuera ajena a él. La Universidad fue, precisamente, uno de los "órganos" derivados de esa concepción de la sociedad.

El corporativismo no afectaba sólo a la Universidad sino a todo el conjunto social: las profesiones se organizaban por gremios, que no eran más que otra corporación; la sociedad se organizaba por villas y ciudades regidas por corporaciones —lo que ahora llamamos Ayuntamiento, una vieja palabra castellana que también se empleaba entonces, y que tenía y tiene el carácter de corporación.

Pero esta concepción sociológica tenía una primera consecuencia, y es que cada una de esas corporaciones tenía una autonomía de funcionamiento notable. Debemos quitarnos de la cabeza la idea de lo que es el Estado actual, que es una creación histórica muy reciente. El gobierno ha sido, hasta finales del siglo XIX, mucho menos intervencionista que en la actualidad. La autonomía de la que gozaban a lo largo de estos siglos las instituciones, las personas y las corporaciones, era grande.

Cada una de esas corporaciones, por lo tanto también la Universidad, tenía primero y principalmente un estatuto —ya se llamara así u ordenanza, reglamento o regla, según se prefiriera en cada caso—. Era un estatuto propio y exclusivo para cada corporación, normalmente aprobado por la autoridad, generalmente el príncipe (lo que hoy llamaríamos el jefe del Estado) por medio de sus delegados. El estatuto recogía las normas de acuerdo con las cuales se desarrollaba la vida, la orientación, el gobierno autónomo de la corporación concreta.

Pero tenía ésta una segunda característica, y es que solía poseer un patrimonio, lo cual era fundamental en las sociedades corporativas, como las que hubo en todo Occidente hasta el siglo XIX. No es que se permitiera, sino que debían tener las corporaciones un patrimonio económico para vivir; un patrimonio que aseguraba, precisamente, su autonomía. Como se ve, se trataba de una época con una mentalidad muy distinta a la actual. Entonces se entendía que la economía estaba subordinada a la función social. No primaba la rentabilidad económica ni nada semejante. De hecho, claro es que se buscaba la productividad y la rentabilidad económica, pero para hacer posible el desempeño de la función por parte de la corporación, que era propietaria. De esta forma, cada Universidad tenía un patrimonio, normalmente un gran patrimonio inmobiliario y mobiliario. Aún no existían —prácticamente no existieron hasta el siglo XIX— las sociedades por acciones; de manera que el patrimonio mobiliario de que hablamos estaba constituido, principalmente, por los llamados censos. El censo era una especie de préstamo hipotecario. Un historiador del derecho se sublevaría

ante esta afirmación porque el asunto es mucho más complejo. En rigor, no se trataba de un préstamo hipotecario, pero lo que acabaría supliendo al censo —justo en el siglo XIX, muy lentamente— sería el préstamo hipotecario. El censo se constituía sobre una cosa —fuera un prado, una vivienda o cualquier otra realidad—: el prestamista daba un dinero al propietario de la cosa y, en adelante, la cosa quedaba gravada por la obligación de un rédito anual, que solía oscilar en torno al tres por ciento. Hasta el siglo XIX, un interés superior al cinco o, a lo sumo, al seis, se consideraba usura y estaba moral y legalmente penado. La modalidad del censo era la forma crediticia más extendida en el mundo económico de esa sociedad del Antiguo Régimen.

Era una Universidad apolítica

Pues bien, la Universidad mantiene esta estructura corporativa hasta la revolución liberal, con dos características peculiares en los siglos XVI y sobre todo XVII y XVIII:

En primer lugar, el corporativismo no era político-reivindicativo, pues no había una partidocracia como la que hoy vivimos. Muy al contrario, el corporativismo de aquella vieja sociedad era un corporativismo contrario a reivindicaciones: a que esas corporaciones encauzaran una función política. En la vida pública de entonces había un gran recelo hacia la formación de partidos. La palabra *partido* viene de esa época, aunque el partido político tal como hoy lo conocemos es una creación del siglo XIX. Pero ya en los siglos XVI, XVII y XVIII se hablaba de partidos en las luchas por el poder local, y estos “partidos” estaban rigurosamente prohibidos en la legislación de algunos países, entre ellos España y toda la Monarquía hispánica. Si insisto en esto es porque la Universidad politizada que llega casi hasta nuestros días —no hasta hoy, porque en la Universidad actual reina la pasividad— es otra creación decimonónica. Veremos por qué la conversión de la Universidad en cauce político es obra del siglo XIX.

Lo cual no significa que las Universidades fueran ajenas a los grandes problemas de su tiempo. Al revés. Los universitarios se consideraban tan comprometidos como puedan considerarse hoy. Los asuntos notables solían ser sometidos por los príncipes al dictamen de su o de sus Universidades. Y, a veces, eran éstas —los catedráticos— las que tomaban la delantera y llamaban la atención sobre algún asunto que consideraban de nota. Recuérdese que el gran debate sobre los *justos títulos* de la conquista española de América comenzó cuando un catedrático de la Universidad de Salamanca, llamado Francisco de Vitoria, dominico, se preguntó públicamente si había sido justa la conquista del Perú y, si en definitiva, tenía el rey de las Españas derecho a apropiarse de América.

Esto hoy nos puede parecer sorprendente; tenemos la idea de que la Monarquía hispana era un sistema absolutista, donde nadie podía rechistar sin que el rey lo permitiera; absolutista y distante. Fue España, de hecho, el único país donde un acontecimiento de la magnitud de la conquista de América dio lugar a una reflexión moral sobre su licitud, y ello en el ámbito universitario fundamentalmente, en Salamanca y Alcalá sobre todo, también en Coimbra... y en las Universidades americanas, según fueron llegando a ellas, como catedráticos, gentes formadas en las Universidades peninsulares. El debate sobre los justos títulos es uno de los grandes timbres de gloria de la institución universitaria española, y en general de la historia de España.

Pero no constituye una excepción: era habitual que se recurriera a la opinión de los juristas y teólogos universitarios. Recuérdese la intervención, en los mismos años, de las Universidades centroeuropeas en el desencadenamiento de la Reforma protestante.

El anquilosamiento de la Universidad en los siglos XVII y XVIII

Esto tiene que ver con el segundo aspecto importante, que es que ese

corporativismo nacido en el siglos XII y XIII, también en lo que respecta a la Universidad, se fue anquilosando, lo cual tuvo una consecuencia fundamental: el desarrollo de las ciencias, del saber, especialmente en los siglos XVII y XVIII, se dio en gran medida al margen de la Universidad. En este punto cabe apreciar una diferencia fundamental respecto de la Universidad enormemente creativa que llegó hasta el siglo XVI. En el siglo XVI, la Universidad conservaba esa creatividad. Era, de hecho, una institución expansiva. Entonces nacieron las Universidades hispanoamericanas, a diferencia de lo que sucedió en el Brasil portugués o en la América anglosajona, donde no se crearon Universidades, o en la América francesa, en Canadá o en las Antillas francesas, donde se crearon a lo sumo Colegios universitarios. En el mundo hispano, los Reyes crearon inmediatamente Universidades, incluso en Manila, en Filipinas, la Universidad de Santo Tomás de Manila. Y a lo largo de los siglos siguientes se fueron creando, en distintas ciudades de América, Colegios además de Universidades, colegios especialmente jesuíticos que dieron lugar a una labor también educativa de tipo universitario, lo que hoy llamamos enseñanza superior. De hecho, muchos de ellos, ya en el siglo XVIII y XIX, terminarían convirtiéndose en Universidades.

Pues bien, toda esta vitalidad se anquilosó en Europa y América. ¿Qué motivos dieron lugar a tal anquilosamiento? Creo que fundamentalmente se debió al giro que dio la Iglesia Católica. Lo afirmo con toda claridad y libertad en mi calidad de creyente. A finales del siglo XVI, la amenaza del Protestantismo llevó a la Iglesia Católica a una actitud de temor a la libertad. Se trata de una característica dramática de la historia de la Iglesia, que no sería superada del todo en el siglo XX. Todas las actividades de creación intelectual eran miradas con recelo, por el peligro de heterodoxia, y sufrían, por tanto, la amenaza de las autoridades que cuidaban por la ortodoxia.

Una Universidad de teólogos, juristas y médicos: la pérdida de la unidad del saber

Semejante actitud fue un factor muy importante en la decadencia de la Universidad, pero no sólo decayó ésta en los países católicos, sino que algo parecido ocurrió en los países protestantes, ya que en ellos el desarrollo de la ciencia también se fue registrando principalmente fuera de la Universidad. ¿Por qué fuera de la Universidad? Porque en los países protestantes, igual que en los católicos, la Universidad seguía siendo el centro de tres saberes ante todo: Teología, Derecho y Medicina. Los tres saberes que, tanto en el mundo católico como en el mundo protestante, estaban al servicio del desarrollo, no sólo de la sociedad, sino del poder público, civil o eclesiástico. Para la formación de eclesiásticos la Teología era fundamental, como es obvio; para la formación de los servidores del príncipe, el Derecho era decisivo; para el servicio de la sociedad, la Medicina era evidentemente crucial.

La Universidad quedó, como herencia también de la Edad Media, convertida en refugio de esos tres saberes. De esta manera, todo el gran desarrollo científico del Humanismo, tanto en los países católicos como protestantes, la revolución científica del siglo XVII, la Ilustración del siglo XVIII y también el aspecto tecnológico de la revolución industrial iniciada en el mismo XVIII tuvieron lugar al margen de la Universidad.

A partir de entonces, la Universidad ha ido a remolque de esas otras realidades. De hecho, en el siglo XVII se empezaron a crear Academias al margen de la Universidad, es decir: centros de saber donde se cultivaban las ciencias que aquélla no acogía. Y no eran elementos marginales o complementarios, sino centros superiores, a veces, a la Universidad. La Academia Francesa de Ciencias de 1657; la Royal Society británica de 1662; la Academia Leopoldina en el Sacro Imperio Germánico en 1672; más tardíamente en España, ya en el siglo XVIII, la Academia de la Lengua primero, la Academia de la Historia después, y un tipo de asociación singular, que es la Sociedad

Científica, que se registra en el mundo hispano en la forma de Sociedades Económicas de Amigos del País, desde 1764; sociedades que se han mantenido hasta hoy. Todo esto se desarrolló al margen de la Universidad.

Sin duda, esto también tuvo que ver con la ruptura de la unidad del saber. Es en el racionalismo ilustrado del siglo XVIII en el que, sobre todo, se desarrollan una serie de teorías antropológicas que conducen en definitiva al racismo. En el fondo, el viejo relato bíblico de la creación, aunque parezca ajeno, conllevaba la unidad del saber: el hombre es uno, el ser humano es uno, en cuanto que todos descendemos de los primeros padres. Desde el momento en que hubo quien lo negó, poniendo en duda la veracidad del relato creacional y empezaron a hablar de posibles distintas raíces del ser humano, se puso, desde el punto de vista étnico, la base del racismo, que es cosa, por lo tanto, del siglo XVIII, aunque se desarrollara mucho más en el XIX.

Es un ejemplo. Fue más amplio el problema. En todo el orden del saber, se perdió la unidad de lo humano, no sólo del ser humano sino de lo humano, y es ahí donde radica la pérdida de la unidad del saber fundamentalmente, que es uno de los grandes males de nuestro tiempo y concretamente de la Universidad. La recuperación de la idea del árbol de la ciencia, de ese enorme árbol con una infinidad de ramas distintas pero que obedecen a un tronco común, es una idea fundamental, que hay que recuperar; recuperación que, por cierto, difícilmente saldrá de la cultura agnóstica en que nos movemos. Es, en realidad, una exigencia y también una oportunidad para la Iglesia de hoy y, en concreto, para la Universidad católica de hoy.

Libertad de cátedra, investigación y servicio público: los tres pilares de la Universidad del siglo XIX

La situación de la Universidad empezó a cambiar en el siglo XIX, pero ya en el siglo XVIII se pusieron las bases del cambio, que fueron éstas: en

primer lugar, la idea de la “libertad de cátedra”; en segundo término, la inclusión de la investigación en la Universidad, y por último, y como muestra de que no todo era positivo, la burocratización y la estatalización de la Universidad.

Por lo que se refiere a la libertad de cátedra, fue propuesta en la Universidad alemana a principios del siglo XVIII. En realidad, la polémica de los “justos títulos”, de la primera mitad del siglo XVI en las Universidades españolas, suponía la libertad de cátedra. Supuso nada menos que crear al emperador Carlos V un enorme problema de conciencia sobre la licitud de su presencia en América. Mayor libertad de cátedra era difícil encontrar. Lo que creó el siglo XVIII fue más bien el concepto. Además, no hay que olvidar que esa libertad del siglo XVI, en primer lugar, estaba vinculada a la conciencia de Verdad, de modo que no cabía ejercerla en contra del dogma, y, segundo, que en todo caso se perdió en la Iglesia Católica a finales de ese siglo, sin recuperarla en los dos siglos siguientes, de forma que el retorno de la libertad en el ámbito universitario fue obra inicialmente protestante. Las Universidades católicas fueron a remolque del protestantismo en la reforma de la Universidad del XVIII—XIX. Fue otra consecuencia de la decadencia cultural del catolicismo que tuvo lugar en aquellos años.

En segundo lugar, la Universidad de Berlín fue la primera en señalar el carácter fundamental de la investigación en la Universidad. En parte como réplica a la decisión de Napoleón de cerrar la Universidad alemana, heridos por esto los prusianos, el rey de Prusia decidió abrir una Universidad ejemplar, en Berlín, y encargó su diseño a Humboldt, que introdujo en ella la investigación como función fundamental.

La revolución napoleónica establecía por entonces en Francia otro principio completamente revolucionario hasta el momento, en relación con la autonomía —no sólo de funcionamiento, sino financiera— de que venía gozando la Universidad en todo Occidente: Napoleón rediseñó la

Universidad como un servicio público, entendido como un servicio del Estado. Como además en la Revolución francesa se llevó a término la desamortización de los bienes de las corporaciones, las corporaciones universitarias quedaron como las demás, sin bienes propios, y por tanto el Estado tuvo que hacerse cargo de su manutención. A partir de ese momento la Universidad se convirtió en dominio del Estado prácticamente en todo Occidente. Quedó como una proyección más del Estado en la educación.

La Universidad decimonónica era estatal, con algunas excepciones. La misma Universidad alemana, aun siendo estatal, mantuvo un régimen de autonomía muy grande. Pero en el mundo latino, incluido el hispano, la Universidad adoptó el patrón napoleónico y francés y se convirtió en una institución netamente estatal, enormemente burocratizada por tanto, cargada de reglamentos, de normas muy rígidas, con una intervención del poder político extraordinaria, tanto en el fundamento como en la definición de los contenidos de los planes de estudio.

Ahora bien, era una Universidad en la que se investigaba y en la que se reconocía una gran libertad de expresión. Cabe preguntarse cómo es posible que en una Universidad estatal haya libertad, si parece que la estatalización de la misma va en perjuicio de la libertad. No hay que olvidar que el régimen que se impuso en toda la Europa del XIX era un régimen liberal. El Estado era un Estado liberal, que partía del principio de respetar por encima de todo los derechos del ciudadano. Y uno de los derechos definidos en la Revolución liberal era la libertad de cátedra. Por tanto, al mismo tiempo que hubo una tremenda estatalización de la Universidad, se dio paso a la mayor liberalización desde el punto de vista de la comunicación de los saberes. El profesor tenía entera libertad para dar contenido a la asignatura.

Esta es la Universidad que subsistió hasta Mayo de 1968, en España también.

La reforma de Universidad hispana en el siglo XVIII

Ahora me detendré en el marco español para dar una idea de conjunto más cercana a nuestra realidad, a nuestra situación actual, no como europeos o como occidentales, sino concretamente como españoles.

Los intentos de reforma de la Universidad española se dieron en el siglo XVIII sobre todo a raíz de la expulsión de los jesuitas. Una parte importante de esa Universidad corporativa heredada de la Edad Media se había convertido a partir del siglo XVI en Universidad jesuítica. No se puede olvidar la presencia de otras órdenes religiosas, alguna tan pujante desde el punto de vista universitario como los dominicos. Pero la importancia de los jesuitas llegó a ser extraordinaria. De manera que la expulsión de los jesuitas y la extinción de la orden en 1773 conllevaron la incorporación de sus bienes al patrimonio de la Monarquía, incluidas todas las Universidades y Colegios, no sólo de España sino también de América. Lo cual supuso poner en manos del rey Carlos III un enorme conjunto de bienes “con vocación educativa”, es decir: originariamente dedicados a la enseñanza universitaria. Y felizmente optó por mantener ese carácter educativo, aunque no siempre universitario. Bastantes Colegios ex jesuíticos se convirtieron en lo que serían después los Institutos de Bachillerato. El antiguo Colegio de Nobles de Madrid, por ejemplo, que era de los jesuitas, se convirtió en el Instituto de San Isidro, que existe hoy día. Pero muchos de esos centros se mantuvieron como universitarios.

Y la coyuntura fue aprovechada por Carlos III y sus asesores para reformar toda la Universidad, no sólo la heredada de la Compañía de Jesús: ya que tenían la ocasión de entrar en la organización universitaria, gracias a la expulsión de los jesuitas, aprovecharon para modernizar la Universidad. Crear una Universidad “moderna” significaba ligarla más al sistema del despotismo ilustrado, es decir: supeditarla más a las necesidades del naciente Estado, de lo que entonces se denominaba “Monarquía católica”. Se reformaron no sólo los estatutos de funcionamiento, en los cuales se mantuvo la

autonomía, sino los contenidos de la educación, en un sentido modernizador y estatista. La palabra técnica es “regalista”: se trataba de reforzar el poder del rey. Esto afectó sobre todo al ámbito jurídico: la enseñanza del Derecho se hizo enormemente regalista, tanto para justificar la intromisión del Estado en la esfera de la Iglesia como sencillamente para justificar el poder absoluto, más bien “despótico”, de los reyes, los últimos Borbones españoles del siglo XVIII: Carlos III, Carlos IV, incluso Fernando VII, ya en el siglo XIX.

Hoy lo juzgamos como algo negativo, pero, en ese momento histórico, el reforzamiento del poder real se veía como moderno. Es lo que sucedería más tarde con el fascismo: lo que hoy nos parece un insulto, en 1939 era lo moderno, mientras que lo viejo era la democracia. Paralelamente, a finales del siglo XVIII, lo moderno, lo que garantizaba, a juicio de la gente, la eficacia en el gobierno de un país, era el reconocimiento del poder absoluto del príncipe, y en España esto se tuvo en cuenta rigurosamente desde Carlos III.

La reforma del siglo XIX: Barcelona y Madrid y su monopolio universitario

Esto acabó cuando se impuso la Revolución liberal, que comenzó con las Cortes de Cádiz en 1810 y culminó con el Estatuto Real de 1834 y la Constitución de 1837. A partir de los años treinta del siglo XIX, el liberalismo se impuso definitivamente en España. En ese arco cronológico que va desde 1810 (reunión de las Cortes de Cádiz) a 1834 (Estatuto Real), hay una sucesión de revoluciones y contrarrevoluciones (Revolución de Cádiz y contrarrevolución de Fernando VII en 1814, revolución de 1820 y contrarrevolución de 1823) hasta la imposición definitiva del liberalismo desde 1834, aunque la primera guerra carlista duró hasta 1840.

Lo mismo sucedió en la Universidad. Hubo una serie de idas y venidas: por medio de reformas, se introducía un nuevo esquema institucional para

la Universidad española, para a continuación volver atrás y retornar a la estructura antigua. Enseguida llegaba una segunda revolución, con la que se volvía a la estructura revolucionaria, que finalmente se impuso en los años treinta.

Matizando algo más, la gestación de la Universidad española “liberal” (llamémosla así) tuvo lugar de 1813 a 1836, para delinearse con carácter definitivo en 1857 en la llamada “Ley Moyano”, que puede considerarse la primera gran ley educativa española. A pesar de que nosotros vivimos como universitarios fundamentalmente de la “Ley de Reforma Universitaria” de 1982, los grandes hitos de la gestación de la Universidad actual son la reforma de 1767 a que he aludido —consiguiente a la expulsión de los jesuitas—, la Ley Moyano de 1857 y la Ley General de Educación de 1970.

Veamos los principios de la Ley Moyano, ley de 1857 que no innova propiamente sino que recoge todo ese conjunto de normas de carácter reformista revolucionario que se habían ido promulgando concretamente desde 1813. Tales normas, ¿hacia dónde apuntaban?, ¿qué es lo que, en definitiva, hicieron con la Universidad española? En primer lugar, la redujeron en número drásticamente. Las corporaciones surgidas de la Edad Media habían llegado a meterse por todos los rincones de Europa, y también en muchos rincones de América. En España había Universidad en el Burgo de Osma, por ejemplo; había Universidad en Ávila, una ciudad que apenas contaba con tres o cuatro mil habitantes; en Baeza, y, si no Universidad sí Colegio jesuítico, en Calatayud. Eso sí: había diferencias extraordinarias de unas a otras. Lógicamente, quien quería y podía formarse bien iba a Salamanca o a Alcalá de Henares, y el que no podía o estaba demasiado lejos de Alcalá o de Salamanca se conformaba con la nueva Universidad de Huesca, a la que acudía gente incluso del sur de Francia. O, en última instancia, se conformaba con la del Burgo de Osma. Las diferencias de calidad y de consideración social eran abismales, pero el número de Universidades era muy alto.

Pues bien, lo primero que hizo la Revolución liberal fue reducir a diez las universidades españolas: Salamanca, Santiago, Burgos, Zaragoza, Barcelona, Valencia, Granada, Sevilla, Canarias y Madrid. Es decir, quedaron las Universidades más famosas en la España del Antiguo Régimen, con tres novedades fundamentales: Burgos, Barcelona y Madrid. La de Burgos no llegó a establecerse y en Castilla sólo quedó la Universidad de Valladolid, cuya importancia durante muchos años fue enorme, ya que fue la Universidad de Castilla la Vieja por excelencia —adonde acudían, además, vascongados—, y eso a pesar del carácter siempre muy notable y de gran prestigio que mantuvo Salamanca.

La de Barcelona fue una creación neta de la Revolución liberal. La de Barcelona no existía antes, como castigo contra los catalanes por haberse hecho partidarios de los Austrias en la guerra de Sucesión Española de 1700 a 1715. Todas las Universidades catalanas habían sido suprimidas por Felipe V, que las reunió en una nueva Universidad creada en Cervera en 1715. Cataluña fue castigada a lo largo de casi todo el siglo XVIII a no tener más Universidad, aunque la de Cervera llegó a ser una muy importante y prestigiosa, con un ritmo y una calidad reformista enormemente viva, fuerte, pero en todo caso en Cervera, situada en la actual provincia de Lérida, lejísimos del centro vital de Cataluña, que era y es Barcelona. Con la Revolución Liberal, pues, Barcelona volvió a tener una Universidad.

Y en tercer lugar, la Universidad de Alcalá de Henares desapareció para dar lugar a la Universidad Central de Madrid, así llamada hasta 1970, con un carácter “Central” que implicaba mucho más que una mera cuestión honorífica. Quería decir, entre otras cosas, que la única Universidad donde se podía uno graduar con el título de Doctor era la de Madrid. Todas las demás Universidades de España estaban por tanto supeditadas a la Central. Ser catedrático de la Central era el “summum” en el *Cursus Honorum* de un profesor universitario.

La revolución de los saberes universitarios del XIX

En el aspecto de los saberes, la reforma que culmina con la Ley Moyano se había llevado a cabo en los años anteriores, pero quedó definida del todo con esa ley. Trataré de describir sus principales rasgos. Recordemos antes de nada que la Universidad que llegó a la Revolución liberal era una Universidad de Teología, Medicina y Derecho. ¿Cuándo se convirtió en la Universidad de hoy? Con la Revolución liberal precisamente. En principio muy tímidamente, con la supresión de las Facultades de Teología. Mientras en Alemania, por ejemplo, se mantuvieron las Facultades de Teología, en España fueron suprimidas. Hecho importantísimo que no se puede atribuir sin más al carácter anticlerical de los gobiernos liberales, porque fue en gran medida una decisión aceptada por los obispos, y esto por la sencilla razón de que no se fiaban de los gobernantes laicos, muchas veces anticlericales. Prefirieron no tener Facultades que mantenerlas sometidas al peligro de que fueran un foco de heterodoxia. Pero la consecuencia fue muy grave: fue la desarticulación definitiva de la Teología en España.

La gran Teología española del siglo XVI, mantenida mal que bien en el XVII, muy disminuida ya pero todavía con una cierta vitalidad en el XVIII, desapareció de la historia del pensamiento occidental en el siglo XIX. Así como la Historia de la Teología Universal, incluso la Historia de la Filosofía, no se puede estudiar en el siglo XVI sin contar con Francisco de Victoria, con Domingo de Soto, con una pléyade enorme de teólogos españoles, en el siglo XIX es Balmes la única figura relevante del pensamiento católico español, al que quizás pudiera añadirse con justicia fray Zeferino González, catedrático de Universidad por cierto, pero de la Universidad dominica de Santo Tomás, de Manila. En España, se desarticuló completamente la enseñanza y, por tanto, el estudio y la investigación de la Teología, casi hasta nuestros días.

Otra novedad fue la creación de la Facultad de Filosofía y Letras. En las

Universidades que llegaron al siglo XVIII existía una especie de carrera de segundo orden, un conjunto de estudios que se llamaban Artes. En algunos lugares han subsistido como Artes Liberales. Junto a la Medicina, la Teología y el Derecho, las Artes iniciaban en unos saberes distintos. Pues bien, de esas Artes saldría prácticamente toda la actual pluralidad de saberes: Filosofía y Letras por un lado, con todas las especialidades que han surgido de ellas, y Ciencias por otro, también con todas sus especialidades.

No los saberes técnicos, pues éstos, desde el siglo XVIII, fueron dando lugar a Escuelas especializadas al margen de la Universidad, las más de las veces ligadas al Ejército. La floración de instituciones técnicas siguió, no obstante, dándose en el siglo XIX y, ahora sí, se integraron en la nueva Universidad estatal burocratizada, surgida de la Revolución liberal. Así, la Escuela de Ingenieros, la Escuela de Arquitectos, la Escuela de Veterinarios...

El alcance del estatismo

En cuanto al aspecto del funcionamiento, la estatalización también llegó a su culmen con la Ley Moyano de 1857. El Rector pasó a ser un delegado del Gobierno, hasta el punto de que lo nombraba el Gobierno, no el Claustro de profesores. El Claustro de profesores en principio desapareció y los profesores pasaron a ser funcionarios del Estado, cobraban del Estado, de las rentas del patrimonio de la Universidad. La Universidad no contaba ya con un patrimonio económico porque éste había sido vendido públicamente en subasta. La Historia de la Universidad de Alcalá es la mejor prueba de la capacidad de la sociedad para hacer frente a este acontecimiento, pero constituye una excepción. Me refiero a un aspecto verdaderamente insólito y ejemplar también, de la historia de la Universidad vieja, de la Universidad Complutense. Al ser desamortizados, es decir, nacionalizados y vendidos, los bienes de esta Universidad, como los de todas las demás, un grupo de vecinos de Alcalá

de Henares compró los inmuebles. Los compró desde el principio con la idea de que alguna vez se restauraría la Universidad. Y así sucedió, más de un siglo después. Al recrearse la Universidad de Alcalá, ese patrimonio volvió a su poder.

En las Universidades liberales no había patrimonio económico, sino que su presupuesto estaba supuestamente integrado en el presupuesto del Ministerio de Fomento, es decir, era una parte del presupuesto estatal. El profesor cobraba del Estado, el Rector cobraba del Estado, los laboratorios los mantenía el Estado, también las aulas, todo dependía del presupuesto estatal. La pérdida de autonomía fue absoluta. Cabría objetar que, aunque fuera nombrado por el gobierno, el Rector tenía un patrimonio que administrar, pero no es así. Tenía un presupuesto que era parte del presupuesto estatal, que dependía de la voluntad de los gobiernos. En el siglo XIX se llegó a dar el caso de nombrar Rector de la Universidad al gobernador de la provincia. Hasta ese punto se consideraba una pura delegación de la capacidad gubernativa del gobierno.

Al cabo, el profesor universitario se había convertido en algo que no había sido nunca pero que sigue siendo hoy en la Universidad pública: un funcionario del Estado. El creciente intervencionismo del Estado también se ha proyectado sobre la cultura, puede que en ningún país tanto como en España, y ha ido creando en el universitario una fortísima dependencia de los poderes públicos. Hablo ahora en presente porque, actualmente, la dependencia fáctica del Estado sigue siendo extraordinaria en España, a despecho de la autonomía ofrecida desde 1970 y en 1982, en las dos leyes que se aprobaron en estas fechas, la General de Educación y la de Reforma Universitaria. Con ésta, se ha acentuado la libertad del profesor, que, sin embargo, sigue siendo un funcionario estatal o paraestatal (si se trata de una Universidad de Comunidad Autónoma).

De ahí que la historia universitaria del siglo XIX y sobre todo del XX haya sido una historia de acomodación a la orientación de los políticos.

No ha sido sólo España. Si los universitarios alemanes no impidieron el nazismo, fue porque muchos de ellos se hicieron nazis; el caso de Heidegger es el ejemplo por antonomasia. Hubo muchos que no aceptaron esto y se exiliaron, fundamentalmente a los Estados Unidos. En España sucedió exactamente igual, si nos referimos a la guerra de 1936, que pertenece a nuestra historia particular.

Y el alcance de la libertad

En la España liberal de la segunda mitad del siglo XIX y del primer tercio del XX, la Universidad se mantuvo como un refugio de la libertad de expresión. Ya lo fue en la dictadura de Primo de Rivera, quien una de las pocas contestaciones públicas que recibió fue la universitaria, en sus últimos años. Por cierto que esa contestación se debió fundamentalmente a que tuvo la ocurrencia, perfectamente lícita, de reconocer los estudios de lo que hoy llamaríamos la Universidad privada, de Universidades de la Iglesia, principalmente El Escorial, cuya Universidad, que siguen teniendo los agustinos, era el hoy Colegio Universitario Reina Cristina. Ello provocó una reacción estudiantil fortísima, una serie de rebeliones estudiantiles en cadena, sobre todo en los últimos meses de la Dictadura.

Cuando llegó la República, en 1931, la Universidad española, especialmente la Universidad Central, era una Universidad en pleno disfrute de lo que se ha llamado la Edad de Plata de la cultura española. La cultura española del primer tercio del siglo veinte era una cultura realmente espléndida, y en gran medida anidaba en la Universidad. La Universidad, sobre todo en el caso de las humanidades —de forma muy clara la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid— tenía en esos momentos un elenco de nombres extraordinariamente brillantes.

¿Por qué no fueron capaces de oponerse a los vientos y a la tempestad que llevó a la guerra civil? Primero porque algunos de ellos entraron en el

juego político también y, segundo, porque no tenían capacidad de audiencia suficiente. Lo único que pudieron hacer fue irse, irse de los dos lados. Y —muchos— se fueron. De los dos bandos. Lo subrayo porque hay un equívoco sobre el que, como yo no tengo pocos prejuicios a la hora de hablar y creo que además en eso soy auténticamente universitario, cualesquiera que sean mis ideas políticas —que fueron en su día completamente contrarias a la dictadura de Franco—, tengo que decir la verdad: los exiliados se fueron primeramente de la España “roja”. Esa presunción, tan clara hoy día, de que se exiliaron de la España “nacional” es falsa. Ortega y Gasset, García Morente, Pérez de Ayala, los grandes intelectuales de la Universidad Complutense de Madrid que se exiliaron, lo hicieron en 1936, cuando estaba en Madrid el Gobierno republicano. De lo que huyeron fue de la anarquía que había en Madrid y que les amenazaba de muerte a ellos también, por “burgueses”. Lo que ocurre es que una vez en el exilio, cuando supieron lo que sucedía en el otro lado, no quisieron o no pudieron volver, porque no eran tampoco partidarios de un Estado de corte fascista, así de claro. Las excepciones a lo que digo fueron contadísimas: José Bergamín y pocos más militaron abiertamente en la izquierda revolucionaria. Ortega y Gasset volvió de hecho a la España de Franco. Y García Morente, convertido por cierto al catolicismo y dispuesto a ordenarse sacerdote, como en efecto se ordenó.

Todo esto tuvo una importancia tremenda en la España de la posguerra, al existir un régimen de carácter dictatorial como fue el de Franco. Tal vez sea una singularidad española, pero es necesario tenerla en cuenta para comprender lo que vino luego. En la España de Franco, la Universidad se convirtió en el parlamento que no existía en la realidad de la vida política: la libertad política se refugió en la libertad de cátedra. Se consideraba, y de hecho entre los políticos del Régimen se aceptaba en cierta medida así, que la Universidad era un ámbito autónomo políticamente, reservado. Cada asalto de la policía armada a una Facultad, porque se convertía en un momento dado en un foco de rebelión política, era mirado en la sociedad española como un verdadero atentado contra la libertad de cátedra. En la

época de Franco, la libertad de cátedra seguía siendo una suerte de dogma intangible que excepcionalmente el Régimen tenía la osadía de violar.

La reforma universitaria de 1970: la democratización de la Universidad

Y, sin embargo, fue el régimen de Franco el que puso la piedra final de lo que es la Universidad actual con la Ley General de Educación de 1970. Como su nombre indica, era una ley de reforma de todo el sistema educativo, no sólo de la Universidad. Pero para la Universidad tuvo tres facetas fundamentales: la primera fue la recuperación, ya veremos ahora en qué medida, de la autonomía; la segunda, la democratización; la tercera, la masificación.

En cuanto a la autonomía, puede parecer paradójico que la dictadura abriera la mano tratándose de un foco de agitación política. Pero no hay que olvidar dos cosas: primera, que el régimen de Franco “se liberaliza” a partir de 1966 principalmente, con la Ley General de Prensa de Fraga, la cual fue un hito, pues supuso la posibilidad de expresar públicamente las propias opiniones. No era la libertad actual, es evidente, pero era un gran logro con respecto a la censura previa por la que tenían que pasar todos los periódicos hasta entonces (aunque algunos periodistas de entonces aseguran que fue peor, porque, al sustituir la censura previa por la censura *a posteriori*, descargó toda la responsabilidad sobre las espaldas del director del periódico, que tuvo que sufrir en adelante —si intentaba actuar con libertad— las más duras presiones).

Y, en segundo lugar, hacía dos años que había estallado en Europa y en la América anglosajona la revolución estudiantil de mayo del 68, a raíz de la cual se había dado lugar a una clara democratización de la Universidad. Fue entonces cuando, en distintos países de Occidente, del mundo democrático, se introdujo el autogobierno en la Universidad. El Rector, en los nuevos estatutos, pasaba a ser elegido democráticamente por los claustros,

claustros en los cuales estaban representados no sólo los doctores, como antiguamente, sino los estudiantes y el personal subalterno. También en España hubo un mayo del 68, aunque fuera mucho más leve que en Berkeley o en Trento.

Todo ello explica que en el año 1970 esa Ley General de Educación diera lugar a la introducción de una cierta autonomía. De ahí que haya dos Universidades españolas llamadas Universidad Autónoma de Madrid y Universidad Autónoma de Barcelona; ambas nacieron a raíz de la Ley General de Educación de 1970, momento en el que la autonomía era la gran novedad, la gran aportación a la estructura universitaria y concretamente de esa ley.

Pero quizá sea más importante la democratización de los estatutos universitarios, que también partió de ahí, de 1970. Se revisaron todos los estatutos y se introdujo el sistema democrático que hemos heredado en la actualidad a despecho de lo sucedido en el resto de Occidente: la Universidad española es una de las pocas que quedan donde se mantiene la estructura organizativa democrática surgida de mayo del 68. En la mayoría de los países, si no en todos (en Italia, en Alemania, con la excepción de la Universidad llamada antaño "roja" de Berlín, en Bélgica, en Francia, en Estados Unidos), las Universidades han abandonado el sistema de gobierno democrático, porque han comprobado que eso no tiene nada que ver con la Universidad. Lo que tiene que ser democrático es el Gobierno del país, porque el gobierno de la Universidad se legitima por el Gobierno democrático del país, no porque el Rector sea elegido de forma democrática, cosa que imposibilita una acción en la que prime la búsqueda de la calidad en la enseñanza en vez del afán de contentar a los que le han nombrado.

Y la masificación

Un último aspecto de la Ley General de Educación de 1970 es que supuso una multiplicación de los centros de bachillerato. En 1970 estudiaba bachillerato un pequeñísimo tanto por ciento de la población española, por lo que no había ningún problema de embudo al pasar a la Universidad. Ésta tenía capacidad de absorción de sobra, había muy poca gente que llegara a ella. Pero, además, se trataba fundamentalmente de un bachillerato masculino. En primer lugar, había poquísimos institutos de bachillerato femenino. Y en los mixtos, aunque teóricamente podían estudiar las mujeres, era algo insólito que lo hicieran. La mujer solía estudiar en colegios privados y no solía pasar de ahí.

Esto cambió drásticamente a partir de la Ley General de Educación de 1970, que registró el inicio de una multiplicación inesperada de institutos de bachillerato en muy pocos años. La famosa masificación de la Universidad española viene de aquellos años. Hasta entonces, ninguna Universidad española pasaba de los cuatro, cinco o seis mil estudiantes. La masificación actual es un fenómeno causado por la extensión de la enseñanza media fundamentalmente, más que por la extensión de la Universidad.

Otra cosa es que la institución universitaria se extendiera también de manera enorme. Esto ya no fue general a Occidente, sino fruto de una coyuntura exclusivamente española: el final de la España de Franco coincidió con la entrada tremenda de los nacionalismos regionales. Las distintas regiones y provincias españolas empezaron a demandar una Universidad propia, hecho histórico recentísimo. Hasta 1970 en España había una veintena corta de Universidades. La multiplicación de éstas fue obra de esa conjunción entre una coyuntura política muy favorable a la autonomía provincial, causada por el papel que los nacionalismos jugaron en la oposición a Franco, y la masificación de la enseñanza media, que se dio a raíz de la Ley General de Educación.



II. LOS PROFESORES

La Universidad, al cabo de ocho siglos: el modo de entender la libertad

Creo que todo esto es lo que explica la situación actual de la Universidad desde el punto de vista histórico.

Me gustaría preguntarme ahora qué diferencias hay entre el principio y el final de la institución universitaria: entre el siglo XIII y el XXI.

¿Qué es lo que distingue en el sentido más profundo, la Universidad actual de la Universidad medieval? Digo en el sentido más profundo porque la distinguen muchas cosas menos profundas aunque definitorias: hay muchas más carreras, ha perdido su finalidad inicialmente eclesiástica..., se ha masificado, se ha multiplicado en muchos aspectos toda su actividad. Diremos en suma, que no tiene nada que ver la realidad universitaria del siglo XIII con la actual, pero que hay dos aspectos en los que hay continuidad, que son en definitiva, los dos aspectos que a mi juicio caracterizan lo que es la realidad universitaria. Un aspecto es la docencia y el otro aspecto es la creación de saber, lo que habitualmente llamamos investigación; palabra que yo rehuiría, a no ser que se le dé el sentido más profundo, amplio, más integral; como una donación entera o predisposición del hombre entero, del profesor entero, del alumno entero, una apertura radical al conocimiento en toda su amplitud, en sus aspectos más esenciales, más radicales. Esas dos cosas siguen vigentes en 2002 igual que intentaron estarlo desde el siglo XIII.

Claro, hay en esos dos aspectos una primera diferencia transcendental respecto al día de hoy, que es la libertad. Nuestro concepto de la libertad no tiene nada que ver con el concepto que imperaba en aquella época; aunque aquí hay que advertir que el siglo XIII, en el mundo cristiano, fue una época más libre de lo que sería después, en el siglo XVII o el siglo XVIII.

Ahí hay un equívoco que me extendería a explicar con mucho gusto, pero nos llevaría demasiado en el tiempo, sobre el papel que ha jugado respecto al saber la Iglesia Católica hasta el siglo XVI. La Iglesia Católica del siglo XVI es la Iglesia que alienta a Copérnico a insistir en la línea abierta con el heliocentrismo. No tiene nada que ver, desde este punto de vista de las actitudes, con la Iglesia que sesenta o setenta años después desalentará a otro católico, Galileo, precisamente a seguir en la línea del heliocentrismo. ¿Qué pasa para que haya en esos 60-70 años un cambio de actitud? Sería largo de explicar, pero es importante lo que acabo de decir; es una actitud de la del primer siglo XVI —una actitud ante el saber— en el mundo católico mucho más abierta de lo que será después.

Ese es un aspecto distintivo y hay otro que no me resisto a acallar, aunque sea marginal al tema propio que me corresponde a mí desarrollar. Este talante relativamente libre —en su concepción de la libertad— de los universitarios del siglo XIII, en general del mundo cristiano, es un talante que en España implica el adelanto a la Reforma que se va a dar en el seno de la Iglesia en el siglo XVI; un adelanto que, en España, se atisba ya en el siglo XIII y se haya en pleno desarrollo mucho antes del Concilio de Trento. Lo singular, una de las peculiaridades de la obra de Cisneros al crear la Alcalá de Henares en 1499, es que Cisneros hizo una primera reforma católica antes de que se diera la reforma protestante, que provocaría en el resto de la Iglesia Católica la otra Reforma, la Reforma de que se suele hablar en la historia del conjunto de la Iglesia Católica. Esta es una de las claves, no diré la única, pero sí una de las claves para entender por qué en España no hay Reforma protestante (además de lo que pusiera de su parte la Inquisición, sin duda); es uno de los elementos fundamentales para entender la ortodoxia en que se mantuvo el pueblo español: el adelanto a la Reforma de la Iglesia que se da en el mundo hispánico.

Docencia y libertad

Intentaré centrarme ahora en lo que me he propuesto desarrollar, que es esa continuidad que se da en esos dos aspectos básicos, definitorios de lo universitario: la unión entre docencia y la libertad en la creación y transmisión de saber. Es indudablemente necesario contar con las dos cosas; de lo contrario la Universidad sería un centro de enseñanza más, donde se transmiten únicamente conocimientos. Lo específico de la Universidad, respecto a otros centros de enseñanza y también respecto a otros centros de investigación es que en ella se unen esos dos factores: la docencia y la libertad en la creación, o sea el afán de creación de saber, que se supone se requiere que sea libre. Esta idea de la Universidad implica a los profesores e implica a los alumnos. Si la Universidad se entiende como lugar donde se crea y transmite saber, el profesor puede plantearse preguntas más o menos radicales que se refieran a ese saber.

En el siglo XIII, la seguridad sobre cuáles eran las cuestiones fundamentales de la vida del hombre, y sobre todo las respuestas a las preguntas fundamentales, era mucho mayor que ahora. En ese sentido, la Universidad de principios del siglo XVI, por decirlo así, era una Universidad más segura, que podía comunicar más soluciones a los problemas transcendentales; porque en la sociedad española estaban asumidas esas soluciones y eran unas soluciones que afectaban al alumno en su integridad.

Se trataba —lo sabemos porque conservamos los planes de estudio— de una formación integral. El concepto anglosajón de la pedagogía del siglo XX —personalizada y global— estaba ya tácitamente en la concepción pedagógica del siglo XIII.

Lo que voy a decir se ciñe a estas tres cuestiones que he planteado, quizá sin darse cuenta ustedes: primero, la Universidad como creadora y transmisora de saber; segundo como saber que implica todo lo que es la problemática de la existencia humana, desde lo más profundo hasta lo más super-

ficial; lo cual, tercero, implica a su vez todo lo que supone la existencia humana en el alumno; no solo en el profesor que investiga sino en el alumno que recibe; es decir, el alumno como sujeto de una formación integral.

No hay motivos para añorar pero hay deficiencias

No tengo la menor intención de dar una visión negativa de la Universidad actual. Estoy enormemente contento con vivir en el mundo en que me ha tocado vivir. Creo que cualquier actitud de añoranza es perfectamente inútil y contraproducente y, en ese sentido, debo decir que, si estamos celebrando aquí este acto, es porque hay gente que, en definitiva, mantiene esa idea de lo que es la Universidad. Está preocupada por la creación y transmisión de saberes, porque esa transmisión y esa creación afecten integralmente a la existencia y por que formen íntegramente a las personas implicadas en ella: alumnos y profesores, los profesores también nos formamos con nuestro quehacer profesional, y no solamente en la investigación, también en la comunicación de saberes; es un enriquecimiento mutuo el que se da.

Pero me parece que tampoco se puede ocultar que hay deficiencias; las hubo en seguida en España. En la Universidad española del siglo XIII en adelante se generó una política altruista, caritativa, que cristalizó en los Colegios Mayores y que tenía como fin dar acceso al estudio a los pobres. Pues bien, el siglo XVII y sobre todo en el XVIII, esa preocupación eminentemente social se perdió; de manera que, en el siglo XVIII, la Universidad española era una Universidad socialmente elitista. Y sobre todo los Colegios, destinados inicialmente a los pobres, eran colegios para entrar en los cuales se requería un patrimonio económico importante, que en definitiva los reservaba a la nobleza titulada o simplemente rica.

Por tanto, deficiencias ha habido siempre. ¿Cuáles son las de nuestro tiempo en relación con lo que acabo de decir, con el planteamiento que

hago? Primero ¿se investiga, se crea y transmite saber, se crea saber? Sin lugar a dudas sí, pero quizás hemos caído más de lo debido en una fragmentación extraordinaria del saber y de la investigación. Una fragmentación del saber y de la investigación que en sí misma no sería mala si no fuera porque, sobre todo, se ha perdido de vista la unidad del saber. En el fondo es una situación derivada del relativismo de la cultura en la que vivimos, de esa pérdida de la noción de la existencia de una verdad, de una verdad con mayúscula y con minúscula, la pérdida de la seguridad en la verdad.

Y eso ha tenido consecuencias en la docencia y en la investigación, consecuencias que llegan a lo más menudo. En muchas profesiones, si no en todas, los investigadores hemos ido creando incluso una jerga, un "slang", un lenguaje propio, frecuentemente ininteligible para aquellos que no sean iniciados en cada una de esas profesiones. Es decir: hemos apurado las consecuencias de lo que ya debilita por sí solo el saber actual, que es ese relativismo, y lo hemos convertido en una cierta capacidad de incomunicación.

En esto, desde el punto de vista de la proyección del profesor en la enseñanza y en la investigación, hay una consecuencia inmediata, que es la conversión del profesor en una suerte de técnico. No me refiero sólo al hecho, ya importante, de que las humanidades hayan ido perdiendo terreno ante las ciencias experimentales o las ciencias aplicadas; me refiero al hecho de que el propio profesor de humanidades ha tendido a convertirse en un técnico, en un hombre que conoce técnicas acerca de filosofía, acerca de historia o acerca de lingüística, y en consecuencia el producto, que es el propio profesor y el alumno, es un producto también tecnificado, también reducido a un conocimiento superficial de las cosas, un conocimiento sobre todo utilitario. Yo personalmente no acepto esa preocupación que invade la sociedad occidental por conseguir que en la Universidad se capacite a los alumnos para aquello que luego van a necesitar saber hacer en la empresa. La Universidad no es un centro de capacitación, de ninguna manera; es

exactamente todo lo contrario. A mi juicio, lo que debe producir la Universidad es gente enormemente versátil, que sea capaz de solucionar muchas situaciones y, por tanto, que sea capaz de adaptarse a situaciones distintas; que no sea enseñada, formada, solamente para apretar un botón y hacer funcionar una máquina y nada más que esa máquina. Creo que la preocupación por conseguir esto último es enormemente nociva, así de claro, la preocupación por adecuar la Universidad a la empresa. Otra cosa es la relación Universidad y empresa, que no tiene nada que ver con eso.

Soluciones: encarnar lo razonable y no sólo la técnica

Si este diagnóstico que he hecho es válido (insistiendo en que no querría dejar un sabor negativo, porque hay muchos profesores en la Universidad que no se plantean la Universidad así; se la plantean en profundidad y, por tanto, sí son capaces de formar otro tipo de alumnos, y de formarse a sí mismos de otras maneras), si eso que he dicho se da, en la medida que fuere, ¿cuáles son las soluciones? No voy a desarrollar un programa de política universitaria, evidentemente, sino que me voy a ceñir exclusivamente al fondo de la cuestión, que es lo que he intentado mantener desde el principio.

En todas las épocas es mucho más eficaz el testigo que el razonador; convence mucho más el que da testimonio que el que arguye; pero esto, en una época de relativismo como la que vivimos, es muchísimo más importante todavía. En una época en la que los razonamientos no convencen, lo único que puede convencer es el hombre por sí mismo. La manifestación del hombre tal como es. Esto que digo creo que es enormemente elemental por una parte, pero que es enormemente importante por otra, porque afecta a todos los ordenes de la vida. No estoy diciendo que el testimonio del hombre sea una alternativa del razonamiento. Lo que quiero decir es que el testimonio del hombre consiste precisamente en que encarna lo razonable de vivir de una determinada manera.

El hombre actúa siempre con referencia a la razón, en los dos casos que digo: tanto si intenta convencer razonando, como si convence con su mero testimonio. En este segundo caso, con su forma de ser, está diciendo implícitamente que es razonable vivir de esa manera. Esto es importante porque en último término estamos en una Universidad, que es el ámbito de la razón por antonomasia.

Y eso quiere decir, que a mi juicio, a la cabeza de todas las soluciones que se puedan poner para la crisis de la Universidad, si es que la Universidad está en crisis, para mejorar sencillamente a fondo la Universidad actual, la primera es, sin lugar a dudas, conseguir cuantos más profesores mejor, que sean conscientes de que son necesariamente testimonios de una forma de concebir la vida y de concebir el saber. Porque, si a sí mismos se conciben como transmisores de técnicas, evidentemente sólo serán capaces de transmitir técnicas y, además, no solamente de transmitir técnicas, sino de transmitir una forma de ser “técnico”, una concepción del hombre como mera técnica.

Ésa es la primera de las cuestiones de las que hay que ser consciente. Porque eso afecta de tal modo a la forma de ser del profesor (no sólo a la investigación en sí), que no sólo le permitirá ahondar sin miedo en las cuestiones más profundas, sino que influirá en la forma de ser del profesor en sí y en la forma de ser del alumno. Con entera libertad, desde luego, resultará esa formación.

Esto es importante; porque responde a una pregunta que podríamos — y deberíamos— hacernos: si la Universidad se dirige a la razón del hombre y es un lugar donde se valora la razón del hombre, ¿cómo puede comunicar un profesor la razonabilidad de aquello que conoce? La respuesta, a mi juicio, es clara: manifestándose a sí mismo, no hay otra forma; manifestación es la docencia, manifestación es la comunicación verbal de conocimientos, pero manifestación es también la actitud ante el alumno o la forma de ir por la calle. Con lo cual no estoy abogando por un formalismo,

en absoluto, aunque es cierto que la docencia implica siempre una cierta dosis de teatro. (El profesor tiene que representar necesariamente para ser buen profesor, tiene que representar una función en un escenario, que es el escenario de la clase. Pero ya entienden creo, a lo que me refiero.) ¿Cómo comunica un profesor la racionalidad de aquello que conoce? Manifestando —mejor: encarnando— su propia concepción de la vida, su propia forma de ser, que se supone que es expresión de lo razonable de vivir de determinada manera.

Enseñar a buscar, más que dar resultados

Ahora bien, si el profesor es consciente de que está comunicando la razonabilidad de aquello que conoce, en cuanto a los saberes, manifestará que el uso de la razón es una apertura a la realidad según la totalidad de sus factores. El profesor, la investigación, la docencia serán tanto más profundas cuanto más se refieran a la totalidad de los factores de la realidad.

¿Estoy diciendo con eso que el profesor de matemáticas tiene que hablar de metafísica? No, lo que estoy diciendo es que el profesor de matemáticas tiene que ser consciente de que está expresando una concepción de la vida inevitablemente. Porque cuando ha seleccionado los datos de conocimiento que considera que son más importantes para transmitirlos a los alumnos, esa selección implica una concepción del hombre, que le hace ver que esto es más importante que aquello. Será una concepción acertada o desacertada, liberal, marxista, cristiana, protestante, católica... ésa es otra cuestión; pero es una concepción de la vida.

Así, el producto de sí mismo como profesor y el producto, si cabe hablar así, que son los alumnos, serán fruto de convertir el trabajo en una relación apasionada con lo que se investiga y enseña, una relación llena de estima por aquellos a quienes se enseña. Eso, necesariamente, dará lugar a una formación entera; es decir, si las preguntas afectan a la totalidad de los fac-

tores de la realidad, las preguntas que asumirá el alumno serán las que afectan a la totalidad de los factores de la realidad. Fíjense que digo las preguntas, no las soluciones. Me parece que es básico que cada hombre busque las soluciones y encuentre las soluciones por sí sólo. El profesor debe orientar hacia el éxito en la pesquisa, no resolver esa pesquisa. No creo que sea el lugar ideal la Universidad para inspirar una excesiva seguridad en la suficiencia de lo que se sabe.

Lo que acabo de decir puede dar lugar a desacuerdos en más de uno de los que me escuchan, y piensan que el profesor ante todo ha de dar seguridad. No, el profesor ha de sembrar ante todo inquietudes, deseos de saber más, y dar elementos para resolver las consiguientes dudas. Pero las dudas ha de resolverlas cada persona. Cada persona tiene que descubrir las respuestas de lo superficial y sobre, todo, las respuestas de lo profundo, de su propia vida, de su propia existencia. Me parece básico, me parece fundamental; a mí me dan miedo las personas y las instituciones que hablan con excesiva seguridad, no como si se les hubiera regalado la verdad, sino como si la verdad fuera suya, poco menos que propiedad o hallazgo propio.

No me refiero con eso a que la docencia, la investigación y la Universidad tengan que ser relativistas, puesto que estamos en un mundo relativista; en absoluto. Estamos en un mundo relativista y estamos en un mundo también de creyentes, que tienen, que tenemos —yo soy creyente— una gran seguridad, o una cierta seguridad. Lo que ocurre es que el creyente no puede alardear de su seguridad. Esto que acabo de decir a algunos de ustedes, creyentes, les sublevará. Debo, pues, explicarlo aunque sea muy rápidamente. Es tal la diferencia entre creer y no creer, entre tener seguridad y no tener seguridad respecto a las cuestiones fundamentales, y es tal el contraste entre esa diferencia, el contraste con el hecho de que la creencia es un don recibido gratuitamente, que uno no puede presumir de creer, como cosa propia. Por tanto no cabe la intolerancia, ni cabe la intransigencia. Algunas personas temen del creyente una actitud intransigente, o una actitud intolerante; quizás tengan razón en que han encontrado cre-

yentes que son intransigentes e intolerantes; pero no tiene sentido que ocurra así. Hay que ir casi pidiendo perdón por exhalar una excesiva seguridad, que abrume al otro.

III. LOS ALUMNOS

Amplitud de horizontes

Ahora bien, ¿es esto lo que estamos haciendo? Muchos profesores y muchos alumnos universitarios responderían que no. Que empiezan cada asignatura, cada año, cada grupo de prácticas, cada trabajo que tenemos que hacer, con esta curiosidad y este deseo del que hemos estado hablando y, sin embargo, no tardan en sentir que esta curiosidad y este deseo acaban diluyéndose, se acaban como desintegrando. La pregunta que a muchos nos surge es, como dice el título del encuentro: "Universidad, ¿para qué?" ¿Para qué vale la pena estar cinco o seis años en la Universidad? ¿Por qué merece la pena que yo pase la mitad de mi jornada o más de la mitad de mi jornada aquí dentro? ¿Qué tiene que ver la célula o una ecuación con mi vida? El tiempo que paso aquí, ¿en qué me construye? ¿Cómo consigue la Universidad que yo sea un hombre? ¿Sirve para algo? ¿Sirve para esto sobre todo?

Mi respuesta tiene una finalidad muy clara, que es la de motivaros en último término y, al mismo tiempo, precaveros, a los que me escucháis (y me dirijo ahora a los alumnos principalmente, aun a riesgo de repetir algunas ideas). Se trata de motivaros en cuanto a las razones de que estéis en la Universidad y precaveros de lo que os podéis perder pasando por la Universidad sin determinadas inquietudes. Hay un peligro claro que es venir a la Universidad porque sí, sencillamente porque en nuestra sociedad hay ya unos cauces establecidos que hacen que a determinada edad o al alcanzar determinado grado educativo el paso siguiente sea la Universidad. Ya sabéis que esto sucede en España mucho más que en la mayoría de los demás países desarrollados. En otros países, en Inglaterra, en Alemania, el porcentaje de universitarios es mucho menor que en España. Y eso hace que los políticos o los que dirigen la orientación de la educación en España, clamen por la importancia del reforzar la formación profesional y contra el sin sentido de que un porcentaje tan alto de españoles curse estudios uni-

versitarios. Es un lugar común; habrá que preguntarse yendo sin rodeos qué es lo que sucede, si es que la Universidad española no es nada más que lo que, en otros países desarrollados, es la formación profesional, es decir una ficción o un engaño, o si lo que sucede es que en España las inquietudes son distintas y es esa diferencia en cuanto a las inquietudes y a las aspiraciones profesionales lo que marca esa diferencia y hace que aquí sea mucho más frecuente, mucho más generalizada la actitud que lleva a cursar estudios universitarios.

No desearía a priori ninguna de las dos respuestas, no me atrevería de ninguna manera a asegurar una vez más, con la visión negativa que es frecuente en nosotros, en los españoles, que la Universidad española está tan degradada que es prácticamente lo que una formación profesional en Alemania. Pero me lo tendrían que demostrar. No desdeño, sin caer tampoco en idealizaciones, la posibilidad de que las preocupaciones culturales de los españoles en conjunto —sin medirlo por minorías, que en todas partes son excepcionales— sean más elevadas en último término que en otros países. Doy simplemente un botón de muestra. Cuando uno sale fuera de España y en el avión a uno le entregan los periódicos del día del país, ajeno a España, de donde procede el avión, una de las cosas que más sorprende, quizás sin excepción, es que en la prensa extranjera no se da ni muchísimo menos la importancia que se da en la prensa española a lo que sucede en el resto del mundo. Es algo verdaderamente llamativo. Podéis elegir el país que queráis. Podéis leer la prensa inglesa, la prensa alemana, la prensa italiana, la prensa francesa, podéis leer la prensa argentina, la prensa venezolana, moveos en el mundo por donde queráis. Observaréis que, si la prensa se ajusta a las inquietudes o a las expectativas de la gente, son expectativas mucho más restringidas geográficamente que las nuestras. A la gente le interesa lo que sucede en Francia y a lo sumo en los países de influencia francesa. Y nada más. Las noticias acerca de cualquier otro país son mínimas. Es probable que haya en efecto en los españoles un tipo de inquietudes por lo menos distintas, no digo mejores ni peores, por lo menos distintas a las de otros países.

La importancia del quehacer universitario y de hallarle sentido

Vale, pero ¿para qué la Universidad?

Si nos lo preguntamos como cosa personal, la respuesta de cada uno sería distinta. Más bien habría que preguntar a la inversa: qué es lo que hay de específico en la Universidad que puede encontrar uno como satisfacción de sus inquietudes. Y en este caso os propondría la descripción siguiente: lo que hace específica la Universidad respecto a otros ámbitos educativos es que aquí se conjugan tres cosas. Una: que se imparten enseñanzas. Segunda: que se hace investigación, que se hace un esfuerzo por averiguar, por descubrir, por avanzar en el saber. Y tercero: que ambas cosas se unen de una forma, diría yo que inseparable. De forma que lo educativo, lo formativo que se hace con los alumnos, implica también el adiestramiento en la investigación, en el descubrimiento de la verdad, en la ampliación del saber.

Fijaos que no se trata sólo —como a veces se puede pensar o decir que la Universidad consiste en una enseñanza más la investigación sino que, además, la enseñanza universitaria implica el adiestramiento en las técnicas y —lo que importa más— en las preocupaciones que llevan a la investigación. Son tres aspectos fundamentales, me parece: enseñar, investigar pero de manera que, en la enseñanza, se aúnen las dos cosas: conocimiento de lo sabido y adiestramiento para saber más.

Hace muchos años, quizá bastantes más de cincuenta, hubo un problema en una de las Facultades de la Universidad de Madrid, que entonces se llamaba Central, concretamente en Filosofía y Letras, por la pésima calidad de las clases de un determinado profesor, ya mayor. Y llegó el asunto hasta el punto de que los alumnos protestaron, si no violentamente, por lo menos airadamente, por lo que sucedía en aquellas clases. El decano un día se hartó. Se presentó en la clase correspondiente con una maleta enorme, prácticamente con un baúl, y ante los alumnos atónitos lo abrió y comenzó a sacar las publica-

ciones científicas de ese profesor denostado. Los alumnos desde aquel momento callaron. Entendieron perfectamente el mensaje.

Es algo que debéis tener en cuenta; que no siempre la buena calidad de la enseñanza va unida a una buena investigación y que ese otro aspecto es enormemente importante. El profesor tiene que ser también creador de saber. Creador de saber en el sentido más profundo.

¿Y cuál es el sentido más profundo de la creación de saber? El profesor tiene que hacerse preguntas. Hacerse preguntas y buscar respuestas. Yo diría que un curso, un curso de una asignatura, escoged cada uno en vuestra carrera la que queráis, la que se os ocurra, un curso implica dar una respuesta a qué es eso que dice ser una asignatura. Es decir, si es Historia Contemporánea el profesor ha tenido que preguntarse: ¿Qué entiendo yo por Historia Contemporánea? Y una vez que se ha dado a sí mismo una respuesta, estará en condiciones de empezar a explicar. Y exactamente igual en Análisis Matemático o en cualesquiera asignaturas que os podáis plantear, que tengáis vosotros que cursar en estos años.

Los pasos

Lo que acabo de decir os puede parecer baladí, una cosa de perogrullo, pero no lo es en absoluto. Quizá haya demasiado pocos profesores que se plantean, en algún momento de su vida al menos, esa pregunta: ¿qué es eso que yo explico? ¿Qué es lo que yo entiendo por eso de lo que creo ser especialista?

Digo que no es baladí porque la repuesta a esa pregunta implica toda una concepción del propio saber y frecuentemente implica una concepción del hombre. Si cualquier decisión humana implica una idea de lo humano —aunque sea tácita (casi siempre es tácita)—, también la asignatura implica una idea del hombre.

Lo cual quiere decir que el profesor que es consciente de ello se introduce en una dinámica que puede ser incluso, y el adjetivo os va a parecer duro pero es así, heroica. ¿En qué sentido? En que por una parte le exige una tremenda laboriosidad y, por otra, le exige un compromiso con su propia idea de lo que es la realidad.

Yo diría que en esa dinámica hay tres fases. (Hablo por mi propia experiencia como profesor universitario durante años.) Uno, primero, tiene que asumir lo que se sabe acerca de algo. Vuelvo al ejemplo del Análisis Matemático o al de la Historia Contemporánea: lo primero que debo preguntarme es: ¿qué es lo que mis antecesores han entendido por Historia Contemporánea o por Análisis Matemático? Tengo que saber, tengo que aprender cómo otros han resuelto la pregunta que he formulado acerca de lo que es esa asignatura.

En una segunda fase tengo que preguntarme si esa manera de concebir la asignatura por los que me han precedido es coherente con mi propia concepción de la asignatura, de la vida y del ser humano.

Si la respuesta es negativa, en una tercera fase, tendré que preguntarme si soy capaz de articular una síntesis nueva. Una síntesis nueva que puede coincidir en gran parte con la anterior, con la síntesis vieja. No se trata de innovar por necesidad. No se trata del prurito del ser distinto, sino del prurito, eso sí, de hacer carne propia la explicación de un saber determinado.

Y eso, como digo, es tremendamente laborioso porque obliga a romper los propios esquemas de una forma constante. A vosotros mismos, cuando se os comunica el contenido de una signatura se os crean unos moldes de forma que, vuelvo al ejemplo, si os preguntan qué es la Historia Contemporánea, inmediatamente todos os acordáis de la Revolución Francesa, para empezar, y luego traéis a Napoleón y después de Napoleón la Contrarrevolución, etc., etc. Hay un esquema ya preestablecido en todos los saberes. Por eso, aquél que se replantea su saber tiene que ir rompiendo esquemas y eso puede resultar tremendamen-

te doloroso. Y, además, puede llevarle a decir cosas que no sean las políticamente correctas. Es mucho más fácil repetir lo que han dicho, durante generaciones incluso, los profesores que le precedieron a uno. Pero eso no es una buena calidad. Eso no es lo mejor que puede dar un profesor universitario. Un profesor universitario os deberá satisfacer sólo cuando os dé lo que hay en él mismo. Y lo que hay en él mismo es su propia concepción de la realidad.

No le podéis pedir, no debéis pedir, éticamente hablando, a un profesor marxista que os explique una asignatura sin un contenido marxista. Tiene que hacerlo si es coherente con sus propias ideas, con sus propias creencias. No podéis pedir a un profesor católico que os dé una visión, al revés, economicista de determinada asignatura. Le pediríais algo que atentaría contra sus propias convicciones. Otra cosa es que, tanto uno como otro, deban ser profesores abiertos al respeto a otras concepciones. Respeto que deberá cuidar, sobre todo, en vosotros, los alumnos.

Esta no es una afirmación relativista. Ese respeto, en último término, radica en la dignidad de la persona, en la dignidad enorme del ser humano.

La enseñanza, como siembra de problemas

El profesor es un sembrador. Pero sembrador de problemas. Ya no estáis en edad en la que puedan daros simplemente soluciones. Debe sembrar problemas para, seguidamente, comunicar soluciones. Pero de forma que, en tercer lugar, esas soluciones susciten otros problemas. Si no, no os abren al progreso. ¿Por qué? Porque la realidad es inagotable. En la medida en que avanzamos en el conocimiento de la realidad, sencillamente lo que hacemos es descubrir nuevas incógnitas en la realidad. En la vida estamos abocados a desentrañar el misterio que es la realidad. La realidad es al mismo tiempo algo que se deja ganar por nosotros, que se deja aprehender por nosotros, y algo que se reserva continuamente una suerte de intimidad. Esta dinámica durará toda la vida, hasta el final de nuestro tiempo, del tiempo de cada uno.

Por eso digo, sembrador de problemas y comunicador de soluciones que sin embargo plantean nuevos problemas, para resolver los cuales el profesor nos da instrumentos. Esto me parece que es fundamental. Que nos dé instrumentos —fijaos— no sólo indicando cuáles son los libros donde podéis encontrar la solución, o cuáles son las ideas que os pueden servir para resolver esos problemas, sino también algo más importante que es generando en vosotros una actitud ante la realidad. Una actitud que os lleve a enfrentaros ante la realidad como algo a desentrañar. Que os suscite preguntas que os impliquen a su vez nuevas preguntas.

Ahora bien, para que la realidad valga la pena desentrañarla, tiene que haber ahí una concepción... diría reverencial ante la realidad. Es decir, sólo en la medida en que valoramos la realidad, lo que es, lo que está en nosotros mismos y lo que es ajeno a nosotros mismos, lo que está fuera de nosotros mismos como algo que merece la pena desentrañar, sólo en esa medida tendrá sentido lo que estoy diciendo.

¿Y en qué medida puede valer la pena desentrañar la realidad? Yo creo que al final vale la pena si conforma nuestra propia vida. ¿Qué tiene que ver lo que yo aprendo en una clase de Matemáticas, concretamente cuando me proponen un axioma matemático, con mi propia vida? Tiene que ver todo. Absolutamente todo. No en el sentido de que el axioma matemático resuelva mi vida, sino en el sentido de que todo forma parte de una unidad que es la realidad y que es el Saber. Esto es importante porque en el conocimiento de nuestro tiempo, en la ciencia de nuestro tiempo, se ha perdido el sentido de la unidad del saber en gran medida. En gran medida los especialistas somos —permitidme que hable en primera persona porque hablo de una realidad de la que no tengo derecho a escapar— especialistas en una pequeña parcela de la realidad. Yo diría que necesariamente. Pero, si además perdemos el sentido de la referencia de esa parcela a todo lo demás, al conjunto, entonces hemos perdido el sentido último que tiene el avance en el saber. Por eso el universitario, y aquí ya voy a hablar no sólo del profesor sino del alumno que ha cogido esta problemática que os estoy proponiendo, no sólo el profesor

sino el alumno universitario tiene que enfrentarse ante la realidad, ante ese misterio de la realidad, como algo integral, como totalidad de lo que existe, o de lo que puede existir. No con una parcela pequeña de nuestro saber.

No querría que esto quedase simplemente en unas palabras más o menos acertadas, sino que os sirvieran para conformar vuestra propia actitud en la Universidad. Los grandes científicos, yo diría que todos los grandes científicos, han sido grandes humanistas. O por lo menos humanistas, si queréis quitar el adjetivo grandes. El humanismo, entendido como ahondamiento en la comprensión del ser humano, no está vinculado a las carreras de Letras. Ése es un error en el que caen muchos profesores y muchos alumnos de Letras, que piensan que están rozando la auténtica realidad, del mismo modo que los de Ciencias lo piensan por otra simplificación semejante, que están estudiando lo único útil y progresivo. Por una parte se pierde de vista que, hasta en la especialidad más experimental, el profesor o el alumno que está haciendo un experimento en un laboratorio, está creando. Es una actividad tan creativa como la del pintor, no de brocha gorda sino de pincel. Exactamente igual. La una será reconocida socialmente como creación y la otra no, pero desde el punto de vista de la dinámica del conocimiento humano todo es creación. Creación en el sentido más profundo de la palabra. Creación de realidad y ahondamiento en el saber. Hasta lo más experimental que se os pueda imaginar. (Por eso, dicho sea entre paréntesis, me rebelo contra esa denominación que nos dan o que nos damos a nosotros mismos los que nos dedicamos al estudio cuando nos llamamos “intelectuales”. Es una barbaridad. El pintor de brocha gorda y el albañil son tan intelectuales como nosotros. Pensar que el albañil cuando maneja de una determinada manera sus instrumentos o emplea su propia mano no está orientándola con su inteligencia —hace un trabajo sólo “manual”—, es desconocer lo más elemental de la realidad humana.)

Esto es lo que fundamentalmente quería deciros. No os dejéis reducir. No os dejéis reducir por nadie. Ni por vosotros mismos. La Universidad no existe para crear técnicos. Esa idea que frecuentemente aparece según la cual la Universidad es una frustración porque no capacita a la gente para desarrollar

inmediatamente un trabajo es un grave error. Aquí no se pretende enseñaros a apretar un botón de una máquina concreta de manera que toda vuestra vida estéis vinculados a ese botón y a esa máquina. Se trata exactamente de todo lo contrario: de capacitaros para el abanico más amplio de posibilidades, para que seáis solucionadores de los problemas más diversos. Sólo en la medida que tengáis capacidad de dar soluciones a problemas diversos, sólo en la medida en que vuestra capacidad de solucionadores de problemas sea amplia, sólo en esa medida la enseñanza universitaria habrá triunfado con vosotros.

La convivencia y el pasillo

Eso tiene una consecuencia entre muchas otras, y es que la dinámica en virtud de la cual tenéis que adquirir esa formación tan amplia no se reduce a la clase. No se reduce a la clase porque eso que debéis de buscar no lo hallaréis tan sólo en un profesor, ni siquiera en el conjunto de los profesores, sino en la aceptación de una dinámica que os convierta, ya ahora, en gente que aprende y gente que enseña: todo en uno. No podéis ser gente que vaya únicamente a aprobar o a sacar matrículas de honor, me es igual, en la carrera. Tenéis que salir de la Universidad recibiendo todo el amplio abanico de posibilidades que hay en ella. Para recibirlo y también para darlo. En gran medida, esta es una casa donde la formación se genera a base de convivencia. Por eso los pasillos son muy importantes y de hecho lo son para vosotros. Recuerdo que, cuando era estudiante, lo que leíamos era lo que se nos decía por los pasillos, no lo que nos aconsejaban en clase los profesores. La lectura se orientaba mucho más por el pasillo que por la clase. También tengo que añadir una cosa. Cuando al acabar la Universidad me tuve que plantear el hacer oposiciones (me resistí unos cuantos años), cuando al final la realidad se impuso porque venía el primer hijo y había que darle de comer, y tuve que ponerme a preparar oposiciones, hube de leer todo lo que me habían dicho los profesores en clase que tenía que leer y no había leído. Es una segunda parte de la experiencia que también es interesante. Cuidado. No sólo la primera.

Pero es cierto que la convivencia en la Universidad es fundamental y ahí es donde vuestra postura, la de los alumnos, ya no es únicamente pasiva, como quizá parecía en todo lo que he dicho hasta ahora, sino que ha de ser activa. Gratuitamente activa, diría mejor. Cuando digo gratuitamente no me refiero simplemente al problema económico. También. Pero no me refiero a eso sólo. Me refiero a la mera gratuidad de brindaros la posibilidad de convivir en la Universidad. Pues esa misma gratuidad la tienen que recibir vuestros compañeros de vosotros. Sólo esa dinámica de gratuidad entre profesores y alumnos, y entre alumnos y alumnos y entre profesores y profesores, podrá, me parece, enriquecer vuestra formación, de manera que, al salir, seáis los mejores solucionadores de problemas de los que antes hablaba.

¿Qué podemos hacer para que la Universidad sea así? No hay que olvidar la capacidad que tiene toda persona que participa en el proceso educativo universitario, hasta el último alumno, de generar formas de participación que hagan que la Universidad sea así. Una de ellas es procurar que el profesor tenga esas preocupaciones, si es que aún no las tiene. Simplemente animándole y dándole pie para que desarrolle ese potencial que a lo mejor nadie le ha advertido que tiene. Esa capacidad de no ser simplemente un hombre que da soluciones sino también un hombre que crea inquietudes. Eso no es que lo pueda haber. Es que lo hay. Casi todos o todos los profesores pueden ser así; pero muchos probablemente no lo son porque no se lo han planteado. Planteádselo, prudentemente, o inducidles a ello sin necesidad de decírselo.

Contribuid a crear espacios de debate, y digo debate también en el sentido más amplio de la palabra, donde este tipo de problemas se planteen y se resuelvan. A eso me refería cuando decía que la Universidad no consistía sólo en una formación profesional en clases, hay asociaciones, hay lugares, hay fórmulas donde se completa la formación que se recibe en la Universidad. Y en eso tenéis vosotros la iniciativa.

Hacia la capacidad de ser capaces

A alguno le puede haber llamado la atención el hecho de que no haya hablado de las posibilidades profesionales que os esperan a la salida de la Universidad y que en cambio haya hablado de una cierta actitud frente a la realidad. Una actitud en la que el hombre está como buscando, como si hubiera algo que le atrae en la realidad; algo que produce un atractivo irresistible. ¿De dónde nace este atractivo hacia a la realidad y, sobre todo, por qué es más humana una actitud así?, me preguntaba hace tiempo un oyente, en una ocasión como ésta. Y ¿qué beneficio nos puede aportar esta visión de la Universidad, incluso desde el punto de vista práctico, cuando uno se enfrenta luego con la vida profesional?

Me voy a repetir, pero la respuesta está implícita en lo que he dicho. No os he hablado de las posibilidades profesionales que tenéis, no sólo porque las carreras que profesáis son enormemente distintas y yo no tengo capacidad ni sabiduría para ello, sino porque, si algo hay que deducir de lo que he dicho, es que eso no es lo fundamental. Quitaos de la cabeza esa idea: “¿Y qué es lo que voy a hacer yo luego si esto no me capacita para?” Claro que no te capacita. Te capacita para capacitarte. Te tendrás que adaptar a aquello que se te ofrezca o tendrás que buscar sabiendo qué se adapta mejor a tus capacidades. Pero eso que a veces se plantea como un drama, como una frustración de la vitalidad de la Universidad, es lo que es propio de la Universidad.

Es mucho más importante, por tanto, que paséis estos años por aquí captando todo tipo de posibilidades. No especializándoos excesivamente pronto. No me refiero sólo a ese aspecto del saber que implican las asignaturas, sino a esta otra cuestión más profunda que es la actitud ante la vida. En este caso ante la vida universitaria.

¿Os habéis preguntado por qué ejerce ese atractivo irresistible la realidad que nos lleva a querer saber más? Tiene una respuesta muy clara... que no voy a dar porque sería la mía. Es fundamental que cada uno descubra por qué

siente eso. Es algo que no sucede solo a los universitarios; se da en muchas otras gentes, que se ven movidas también por un verdadero deseo de conocer más cosas. Y es que el afán de saber es constitutivo del propio hombre. Está en la propia estructura del ser humano el que la propia vida venga a consistir en una dialéctica consultora. Una dialéctica que consiste en dominarlo todo, pero en dominarlo no necesariamente en el sentido de poder, sino en el sentido de conocerlo. El que conoce domina. Y el dominio no acaba nunca porque la realidad jamás acaba de entregarse del todo. En el fondo, en el fondo, el afán de saber y de dominar conociendo, forma parte de la búsqueda de la felicidad que está inscrita en todo ser humano y que tiene que ver con la búsqueda de la Verdad, con mayúscula.

¿Por qué sucede eso? ¿Por qué es así? ¿Por qué existe ese atractivo? Porque el ser humano está constituido de esa manera. Siempre, el misterio permanecerá, porque es inagotable; la mente humana es incapaz de conocer toda la realidad. Daos cuenta de que la realidad no es sólo aquello que nos es dado, sino que también es aquello que somos capaces de crear. Somos generadores de realidad.

Pero somos generadores de realidad, creadores, porque hay algo que nos interpela, en lo que la realidad toma la iniciativa. Y eso sólo os puedo afirmar que sucede. Uno un día va por la calle y descubre una cosa fundamental. O que uno va por el monte y de pronto se siente atraído irresistiblemente por determinado color. Puede ser, en el caso de un hombre, una mujer y, en el caso de una mujer, un hombre. Probablemente no hay experiencia humana en la cual en uno u otro momento de la vida no haya existido una interpelación fortísima de un aspecto de la realidad sobre esa persona. Pero es una experiencia que tenéis que tener vosotros.

Yo me conformo con haber sembrado esa inquietud, si es que he sido capaz de hacerlo.

Nada más.



UCAM