

LOS FINES FORMATIVOS DE LA UNIVERSIDAD EN DISTINTOS PENSADORES Y SISTEMAS

por ROGELIO MEDINA RUBIO
Universidad de Oviedo

Crisis de la institución universitaria

Sobre la Universidad parece que se ha escrito todo lo que se podía escribir. Cientos y cientos de páginas, publicadas en libros, periódicos o revistas, han invadido, durante los últimos años, el ámbito cultural, y han alimentado discusiones, críticas y manifestaciones de todo género.

Dos cuestiones están, sin embargo, siempre presentes a lo largo de tantas consideraciones y polémicas. Por una parte, se supone que la institución universitaria forma parte imprescindible de nuestra civilización. Quiérase o no, la Universidad está presente, ha estado presente, como determinante histórico, en el proceso, en el desarrollo y desenvolvimiento del hombre actual. La historia de los pueblos más avanzados del mundo está unida a la historia de la Universidad.

Por otra parte, explícita o implícitamente, la Universidad se considera en estado de crisis profunda, de crisis general. «En ningún país del mundo se juzga hoy a la institución universitaria como satisfactoria y estable. En las naciones más económicamente desarrolladas resulta esta crisis más aparente y abierta. Las revueltas estudiantiles de París, en mayo de 1968, no fueron más que su manifestación más espectacular; pero en gran número de países se es consciente de la inadaptación de la institución universitaria a la humanidad de hoy. Lo que está patente es que estas revueltas y crisis no afectan sólo a los países como Francia e Italia, países en los cuales el régimen era monolítico y unívoco, sino a países como Estados Unidos y Alemania, en los cuales existe una gran diversidad, con entera libertad de evolución, y donde son numerosos y flexibles los caminos que se abren para los universitarios» [1].

Los testimonios son constantes y uniformes. Todos repiten idéntico diagnóstico: la Universidad está en crisis [2].

El primer aspecto al que hemos aludido, el supuesto de la Universidad como institución necesaria, es susceptible de varias matizaciones y ha sido en ocasiones puesto en entredicho, pero puede admitirse como punto de partida y como principio incuestionable. La amplitud de los conocimientos y la complejidad del proceso científico que el hombre de hoy necesita para vivir, la situación técnica a que ha llegado, avalarían, sin más, la necesidad y la importancia de la institución universitaria. «Ninguna nación puede evolucionar o incluso mantener su economía sin el trabajo de unos ciudadanos más y más instruidos en unas ciencias y técnicas cada vez más diversas y difíciles» [3].

La crisis, sin embargo (entendida aquí en el sentido de «disfunción», de alteraciones más o menos graves que se producen en el funcionamiento de un organismo o institución) en cuanto situación de hecho en que la Universidad se encuentra, requiere, para ser diagnosticada y superada, una serie de precisiones básicas.

En primer lugar, es necesario aislar, antes que nada, y en cuanto sea posible, la crisis universitaria de otras crisis paralelas o afines. Porque la palabra crisis ha adquirido hoy una extensión desmesurada. Afecta a la totalidad del mundo en que nos movemos: crisis económica, energética, monetaria, crisis política, crisis de valores y principios, crisis religiosa, moral, crisis del progreso y crisis de la ciencia, etc. Esta persistencia nos hace concebir la crisis como una categoría para designar la actualidad y las múltiples situaciones que provoca. Nuestro tiempo es, desde tal perspectiva, disfuncional, cambiante e inestable. Y lo es en mayor medida que en ningún otro tiempo de la historia. Ya en 1933 Mannheim caracterizaba la era que nos ha tocado vivir con estos términos: «La vida moderna ya no ofrece expectativas seguras, sino sólo un infinito desafío. En épocas anteriores, sólo el pobre tenía sueños infinitos, ya que no podía esperar recompensas finitas. En este sentido, todos nos hemos convertido en pobres. La inseguridad, como destino general, ya no limitada a las capas sociales sumergidas de la sociedad, es una de las características de la época moderna» [4].

Mas la crisis universitaria, sin embargo, tiene unas connotaciones específicas y unos rasgos peculiares. Es cierto que la situación concreta del medio en que la Universidad se encuentra repercute, de una u otra manera, en la Universidad misma. Hay factores externos sociales, políticos, que determinan su desarrollo. Pero también es cierto que la Universidad genera sus propias arritmias, sus propias tensiones y fracasos.

Todos los estudios sobre la Universidad señalan, como uno de los aspectos más destacados y condicionantes de su actual situación, el nú-

mero creciente de alumnos que, en las últimas décadas, han desbordado las previsiones y planes más optimistas. En veinte años, a escala mundial, el número de estudiantes y profesores de enseñanza superior se ha cuadruplicado o quintuplicado. España no es ajena a esta situación; incluso podemos afirmar que el fenómeno es más grave [5]. El desajuste entre previsiones y realidad arrastra una serie de consecuencias verdaderamente desastrosas para la Universidad. Nada responde a la situación concreta. Las instalaciones se quedan pequeñas antes de ser puestas en funcionamiento. Y, si disponen de la amplitud suficiente, no mantienen la proporción original y adecuada, puesto que no habían sido construidas con la debida correlación. Se improvisarán soluciones. Y la improvisación, la emergencia, desencadenarán nuevos conflictos y un mayor deterioro. El profesorado tendrá que ser reclutado precipitadamente, las funciones se multiplicarán indebidamente, la gestión, sobrecargada, llegará a un grado de erosión difícil de solucionar, etc.

«Multiversidad» versus universidad

Mas la cuestión primordial de esta crisis, la que realmente define y condiciona todo el ulterior desenvolvimiento, es la *delimitación de los fines*, la precisión de los cometidos que se atribuyen a la Universidad. Nada puede decirse de la Universidad sin que, de un modo o de otro, estemos dando por supuesto unos fines propios, concretos y bien determinados.

En apariencia la solución es sencilla y ha sido repetidamente analizada. De hecho, existe un amplio consenso que, transcrito en términos generales, está presente en la mayor parte de los pensadores que han tratado el problema y en las normas estatutarias de las mejores Universidades del mundo [6].

A la Universidad han dedicado consideraciones teóricas, estudios, muchos pensadores. Sus opiniones pueden ser discutibles. En algunos casos, incluso, los problemas y soluciones habrán quedado desfasadas. La ciencia y la sociedad han evolucionado de forma que era imposible prever hace cien o doscientos años. Ningún pensador (independientemente de las precisiones y de referencias concretas de acuerdo con las distintas peculiaridades de su medio socio-cultural), deja de reconocer que la Universidad tiene como fines primordiales: *la formación cultural y humana, la enseñanza o transmisión crítica de la ciencia, la investigación y la formación profesional*. Los modelos de Universidad implícitos en la mayor parte de las teorías y de las organizaciones políticas dependen del acento sobre los distintos fines propuestos para esta institución. La estructura interna, la organización, los mecanismos de ges-

tión, la misma autonomía..., recibirán la incidencia de los arquetipos o modelos de Universidad.

a) *La misión de difusión cultural de la Universidad*

Mostrando su preferencia por la primera de aquellas finalidades, para Max Scheler, por ejemplo, el gran destino de la Universidad es la *extensión de la cultura*. Que la Universidad dé respuesta a las exigencias de cualquier pueblo que quiera elevar el nivel colectivo de preparación y de conocimientos.

«*Cultura*» que no se identifica en términos absolutos con la ciencia y menos con la especialización científica, aunque ciencia y especialización sean elementos culturales [7]. La «cultura» es entendida, utilizando palabras del propio Scheler como «una transformación de la *materia* del saber en *fuerzas* para saber; es decir, es un verdadero crecimiento funcional del espíritu mismo en el proceso de conocimiento... Dicho en términos vulgares: el saber que se ha convertido en cultura es un saber que se halla perfectamente digerido; es un saber del que no se sabe ya en absoluto cómo fue adquirido; de dónde fue tomado... Saber plenamente digerido y asimilado, hecho vida y función; no «saber de experiencia», sino «saber experiencia» (Meinong)... Es un saber completamente preparado, alerta y pronto al salto en cada situación concreta de la vida; un saber convertido en «segunda naturaleza» y plenamente adaptado al problema concreto y al requerimiento de la hora; ceñido como una piel natural, no como un traje confeccionado; no es una «aplicación de conceptos, reglas y leyes a los hechos, sino un tener y ver directamente las cosas con una forma y en determinadas relaciones de sentido; es como si tal aplicación se hubiese realizado simultáneamente en número inmensurable de reglas y conceptos, siendo más bien una mediación que una aplicación» [8]. El saber cultural propio de la Universidad está para Scheler en la línea, pues, de la «*Paideia*» griega y de la «*Bildung*» alemana. Es un saber integrador, sintético, que se refiere a la posición y sentido del hombre en el mundo y que está afincado en las grandes concepciones científicas, sociológicas, históricas, filosóficas y religiosas que en un momento concreto constituyen el horizonte y es escenario sobre el que se mueve toda nuestra existencia. La Universidad ha renunciado hoy a él en beneficio del saber de experiencia, de la producción y de la técnica, o en favor de la investigación [9].

En línea con este arquetipo cultural de Universidad, hay que situar la voz de los pensadores que han clamado contra la «barbarie del especialista», contra el hombre unidimensional condenado a una mínima parcela de conocimiento a cuya reducida visión somete el resto del Universo. Así, Nietzsche, en 1871 [10], destaca el debilitamiento de la cultura ge-

neral en la Universidad y la barbarie de la superespecialización científica. Como síntoma de decadencia cultural describe la usurpación que el periodismo ha hecho de los grandes temas que afectan al hombre: «El periódico ocupa el lugar de la cátedra, y el que tiene pretensiones de culto se suele apoyar en aquella capa intermedia, que sirve de argamasa en las junturas de todas las ciencias, argamasa tan firme y segura como pueda serlo el papel de los periódicos. En la prensa culmina el alma de la cultura actual, y el periodista es mirado como el servidor de la actualidad ocupando el puesto de gran genio, del mesías». Esta enseñanza puramente «acromática», como la llama Nietzsche, que «la máquina» de la Universidad en actividad facilita, es una de las causas de la esterilidad universitaria y supone el derrumbamiento de todo empeño renovador.

Subrayando esta misma carencia en la formación universitaria, escribe Ortega, «el carácter catastrófico de la situación presente europea se debe a que el inglés medio, el francés medio, el alemán medio, son incultos, no poseen el sistema vital de ideas sobre el mundo y el hombre correspondientes al tiempo. Ese personaje medio es el nuevo bárbaro, retrasado con respecto a su época, arcaico y primitivo, en comparación con la terrible actualidad y fecha de sus problemas. Este nuevo bárbaro es principalmente el profesional —ingeniero, médico, abogado, científico— más sabio que nunca, pero más inculto también» [11].

Amplios sectores sociales defienden la necesidad de una formación general de amplio contenido cultural y humano. El futuro evoluciona rápidamente. Las profesiones cambian también a un ritmo acelerado. Lo que necesitamos, en consecuencia, no son especialistas supercualificados, sino hombres integradores, multidisciplinares, capaces de acomodar sus conocimientos al ritmo de los tiempos. La industria, las empresas, están observando que es más fácil enseñar su técnica de base a licenciados en letras que a científicos o tecnólogos. En las bolsas de colocación se piden, cada vez más, personas de amplia formación capaces de adaptarse con rapidez a los complejos problemas de gestión y administración que hoy tienen planteados las empresas modernas [12].

b) *La transmisión crítica de la ciencia y la investigación como tareas de la Universidad*

Si para Scheler, Nietzsche u Ortega, uno de los grandes destinos de la Universidad es la formación y difusión de la cultura, para otros, Schleirmacher, Humboldt, Max Weber o Jaspers, lo es *la transmisión crítica de la ciencia y la investigación*. Si aquellos pensadores se comprometen con una Universidad de «saber cultural» generalizado, éstos,

dada la naturaleza de la ciencia, la necesidad de especialistas altamente cualificados, introducen una inevitable selección y una reducción drástica de las pretensiones generalizadoras o de las aspiraciones indiscriminadas.

Dos ideas presiden todas las consideraciones de estos autores sobre sus preferencias en torno a las misiones de la Universidad. Estas dos ideas nacen de un análisis de las características del conocimiento científico, dando por supuesto que lo que la Universidad sea depende de su contenido. Y el conocimiento científico, situado en el nivel de lo que podríamos llamar «estructura», se caracteriza por la *unidad* y por la *sistematicidad*. La *unidad* se refiere no sólo a la relación e interdependencia de la ciencia, punto básico de esta perspectiva, sino a la naturaleza de la ciencia misma. La *sistematicidad*, a su vez, nos remite a la organización, a la conexión, al orden de relaciones internas que hacen precisamente que una serie de conocimientos deje de ser tal para pasar a ser una teoría científica.

Por lo que respecta al primer punto, la posición de Schleiermacher es clara y precisa: «Cuán minuciosamente relacionado y engranado está todo en el terreno del saber, a tal punto que es posible decir que cuanto más aisladamente se expone algo, tanto más incomprensible y confuso resulta; pues, en rigor, cada aspecto singular sólo puede ser interpretado plenamente en relación con todos los aspectos restantes, y por tanto, la formación de cada parte depende de la formación de las partes restantes. Esta necesaria e íntima unidad de toda ciencia es sentida también dondequiera se manifiesten aspiraciones de esta clase. Todos los afanes científicos se atraen mutuamente y quieren reunirse en una unidad; y difícilmente existe en otras zonas de la actividad humana una comunidad tan difundida, una tradición tan ininterrumpidamente continuada desde sus primeros comienzos, como la que se da en el campo de la ciencia» [13]. En consecuencia, «la tarea de la Universidad es despertar la idea de la ciencia en los jóvenes más nobles, ya equipados con ciertas clases de conocimientos, ayudarlos a dominarla en aquel terreno del conocimiento al cual se quieren dedicar especialmente, de modo que se les incorpora a su naturaleza el considerar todo desde el punto de vista de la ciencia; contemplar todo lo individual, no en sí mismo, sino en sus conexiones científicas próximas e inscribirlo en una gran conexión, en constante relación con la unidad y la totalidad del conocimiento; que aprendan a ser conscientes de las leyes fundamentales de la ciencia en cada acto de pensamiento, y que, precisamente así, indaguen, inventen y expongan el caudal científico, elaborándolo paulatinamente... En la Universidad importa esto tanto, que en cada terreno se da prioridad a lo enciclopédico, a la visión sinóptica general del contorno y de la conexión como lo más necesario y se le convierte en el fundamento de

toda la enseñanza» [14]. Ideas que comparte Humboldt (en 1810, Schleiermacher las escribe en 1808) quien al no considerar nunca la ciencia «como un problema perfectamente resuelto» exige de los establecimientos superiores mantener la investigación siempre abierta y no permitir en ningún momento su decaimiento. La Universidad nunca podrá olvidar que la materia de su trabajo es hacer ciencia. Este criterio elemental permitirá hacer frente a pretensiones inconcebibles como es la incorporación de ocupaciones que nunca deberían acceder, ni lo necesitan, al rango universitario [15].

Basándose también en la naturaleza de la ciencia y en la necesidad de su desarrollo, para Jaspers, la Universidad tiene, ante todo, que continuar siendo el centro neurálgico de la ciencia y la investigación: «La Universidad tiene la misión de buscar la verdad en la comunidad de investigadores y discípulos... La Universidad es una escuela, pero única en su género. En ella no sólo se debe enseñar, el alumno debe participar en la investigación y llegar así a una formación científica decisiva para su vida. De acuerdo con la idea, los alumnos son pensadores independientes, autorresponsables, que siguen con espíritu crítico a su maestro. Poseen la libertad de aprender... En la Universidad se realiza el *querer saber originario*, que en primer término no tiene otro fin que el de llegar a saber qué es lo que es posible conocer, y qué es lo que por medio del conocimiento resulta de nosotros. El goce del saber halla su cumplimiento en el ver, en la metódica del pensamiento, en la autocrítica como educación para la objetividad. Pero a la vez también se hace la experiencia de los límites, del no saber propiamente dicho, así como de todo aquello que espiritualmente hay que soportar en la aventura del conocer... En la Universidad están reunidos hombres en una institución, con la misión tanto de buscar como de transmitir la verdad por medio de la ciencia...» [16]. La necesidad de que la enseñanza científica evite el peligro de convertirse en meramente repetitiva, implica que la investigación debe desarrollarse como fuente de renovación, como exigencia de progreso en relación ininterrumpida con aquella. Esto conduce a Jaspers (y su opinión está ampliamente difundida en el ámbito universitario) a la conclusión de que el mejor docente, casi el único docente posible, es el investigador: «la docencia necesita de la investigación para su sustancia. De ahí que el alto e irrenunciable principio de la Universidad sea *la vinculación de investigación y docencia*, no por razones económicas, porque se quiera ahorrar por medio de la acumulación del trabajo; no porque sólo de esta manera se pueda hacer posible la existencia material de los investigadores, sino porque de acuerdo con la idea el mejor investigador es a la vez el único docente bueno. Porque el investigador puede ser poco hábil desde el punto de vista didáctico, pero sólo él pone en contacto con el propio proceso del conocimiento,

y por intermedio de éste con el espíritu de las ciencias en vez del contacto con los muertos resultados, fáciles de aprender. Sólo él mismo es ciencia viva, y es en el contacto con él como puede ser contemplada la ciencia tal cual es originariamente. El despierta impulsos similares en los alumnos. El conduce a la fuente de la ciencia. Sólo el que personalmente investiga puede enseñar esencialmente. El otro, sólo transmite lo fijo, ordenado didácticamente. Pero la Universidad no es escuela, sino alta escuela» [17]. Incluso a la propia dimensión profesional de la Universidad extiende Jaspers la vinculación enseñanza-investigación. «La Universidad contiene enseñanza especializada para profesiones cuya idea es llevada a cabo por los hombres; profesiones cuyo fundamento es la científicidad. Esto hace necesaria una preparación que introduce en la actitud del investigador y de los métodos, aún sin la preparación profesional especializada. Para estas profesiones, por consiguiente, la mejor preparación no es el aprendizaje de un saber limitado, sino la enseñanza y el desarrollo de los órganos para el pensar científico» [18]. De ahí como ha escrito en otro lugar: «La Universidad decae cuando se convierte en un agregado de escuelas profesionales, junto a las cuales admite, como adornos sin valor, diletantismos, y la llamada cultura general, charla insustancial sobre vulgaridades. La vida científica subsiste en relación con un todo. Cada ciencia en particular existe en relación con el todo del conocimiento científico en general. Por eso el sentido de la Universidad es colmar a sus alumnos con la idea de este todo de su materia especial y la idea del todo del conocimiento. Todo el ejercicio de la enseñanza, la adquisición de la rutina y del saber de la materia se convierte en perjudicial cuando no permanece en relación con la idea de la ciencia o hasta entorpece el ser colmado por esta idea» [19]. Jaspers desarrolla toda la organización de la Universidad de acuerdo con la naturaleza de la ciencia y con las exigencias de su ampliación ininterrumpida y de su transmisión.

c) La formación de profesionales como objeto de formación universitaria

Mas en atención a la realidad, tenemos que decir que los estudios universitarios, la Universidad, es considerada por la sociedad, por los que solicitan el ingreso a ella, como un camino hacia las profesiones liberales, hacia un puesto de trabajo que les asegure una situación social de acuerdo con las normas de cotización colectiva. Todos los empeñados en la tarea de la enseñanza universitaria sabemos por experiencia la difícil aceptación del conocimiento, del saber en sí mismo considerado. El conocimiento y el saber son fuentes de poder. La Universidad, quiéralo o no, e

independientemente del régimen social y político en que se desenvuelva, también, es un lugar en el que se forman profesionales y lo continuará siendo.

Ya en 1807 escribía Juan Teófilo Fichte [20] que la Universidad funcionaba como institución encargada sólo de transmitir conocimientos y saberes depositados en los libros. Estos saberes y conocimientos, aprendidos por el conjunto de profesores, son por ellos impartidos a sus alumnos. Las clases orales son, en consecuencia, el instrumento a través del cual se repiten unos contenidos previamente establecidos, consolidados y difundidos. Esta misión y este sistema de enseñanza ha sido necesario cuando el libro no había adquirido las posibilidades de propagación que la imprenta le proporcionó, pero en estos momentos, dice Fichte, únicamente consigue hacer más precario el aprendizaje de lo que directamente podía lograrse en los libros mismos. Pero hoy, de no encontrar otra misión que la básicamente repetitiva de la enseñanza, «las Universidades deberían ser abolidas de inmediato».

Existe, no obstante, una función del saber que debe ser utilizada por la Universidad para desarrollarla como garantía del propio sentido y de su función social. Y es que el saber no gire sobre sí mismo, aislado perpetuamente, sino que revierta sobre la vida real, interpretándola y transformándola. Es hacia esta dimensión de la inteligencia, de los conocimientos, hacia donde debe volverse la Universidad. De este modo, la Universidad ha de convertirse en «una escuela del arte del uso científico del conocimiento» [21]. El uso científico del conocimiento puede, al menos, ser entendido desde tres aspectos: el *genético*, el *estructural* y el *operativo*. Fichte concede especial importancia al *uso operativo*, dando al término el significado más amplio posible; por eso comprende no sólo el resultado técnico, que sería el último eslabón, sino el sentido hermenéutico y el relacional. Incorpora así, el esfuerzo de la ilustración para implantar el uso de la razón en todos los ámbitos de la vida. Este uso, a su vez, admite una gradación que da lugar a los distintos niveles de enseñanza: «A la escuela inferior le corresponde la práctica del instrumento general de todo entendimiento, el idioma, y del edificio científico, el armazón y esqueleto general del material disponible, sin crítica; mientras que el colegio superior recibe como propiedad exclusiva el arte de la crítica, la diferenciación entre lo verdadero y lo falso, entre lo útil y lo inútil, y el subordinar lo menos importante a lo importante; mientras que la primera se convertiría en escuela del uso científico del intelecto, como mera capacidad de asimilación o de memoria, el último, en escuela del uso del intelecto como capacidad de apreciación» [22].

Fichte llega, por un análisis del uso del entendimiento en el conocimiento científico, a una verdadera renovación de la Pedagogía universitaria. La participación activa, la intercomunicación, la creatividad, fueron

propuestas un siglo antes de sus primeros conatos de expresión. Todo ello animado por una actitud básica que, por su idealismo, está al borde de las formas más utópicas, más abstractas. Porque esta renovación supone que «se arraigue bien firmemente el modo de pensar según el cual no se quiere servir a la sociedad para poder vivir, sino se quiere vivir solamente para poder servir a la sociedad» [23].

Por lo demás, la dimensión práctica del conocimiento es hoy, como se ha dicho antes, una realidad social. Es digno de tenerse en cuenta a este respecto el sondeo realizado en 1973 por los institutos especializados IFOP y SOFRES; el 78 % de los estudiantes, a la pregunta por la finalidad principal de la Universidad, responden diciendo que es la adquisición de una competencia profesional; la misma contestación daba el 76 % del profesorado y el 96 % de los empresarios encuestados [24].

Han llegado las especialidades a tales grados técnicos, al uso de recursos científicos tan complejos, que necesariamente han de estar sometidas a un aprendizaje riguroso. Se arguye que la tecnología futura, el progreso constante de la ciencia y de las profesiones, requiere cada vez un mayor número de cualificados especialistas. Y como esta clase de expertos evoluciona rápidamente, la Universidad ha de ofrecer soluciones para evitar el retraso, el desfase de la sociedad. Incluso la inserción concreta en la práctica productiva ha de utilizarse como recurso didáctico. En la Unión Soviética, «el proceso enseñanza-aprendizaje debe desarrollarse paralelamente a la producción, estar estrechamente ligado y subordinado a ella... Gracias a las actividades prácticas en las que participa en el curso de su formación, el estudiante ya no es fuerza productiva potencial sino auténticamente real». Y la Comisión encargada de la reforma de la Enseñanza superior en Suecia, reforzando esta tendencia, concluye: «Lo importante es que los cursos que compongan el programa de enseñanza se combinen de forma que constituyan una buena preparación para actividades profesionales ulteriores» [25]. Un conocido texto de Ortega denuncia la utopía que supondría la simple pretensión de convertir en científicos e investigadores a todos los estudiantes que pasan por la Universidad: «Ha sido desastrosa la tendencia que ha llevado al predominio de la "investigación" en la Universidad. Ella ha sido la causa de que se elimine lo principal, la cultura. Además ha hecho que no se cultive intensamente el propósito de educar profesionales *ad hoc*. En las Facultades de Medicina se aspira a que se enseñe hiperexacta fisiología o química superferolítica; pero tal vez en ninguna del mundo se ocupa nadie en serio en pensar qué es hoy ser un buen médico, cuál debe ser el tipo modelo del médico actual. La profesión, que después de la cultura es lo más importante, se deja a la buena de Dios. Pero el daño que esta confusión acarrea es recíproco. También la ciencia padece de ese utópico acercamiento a las profesiones.» La pedantería y la falta de reflexión han sido grandes agentes de este vicio

de «cientifismo» que la Universidad padece. En España comienzan ambas potencias deplorables a representar un gravísimo estorbo [26].

He aquí los más caracterizados tipos de Universidades a los que se refería Morente al comentar en 1918 el Estatuto de Autonomía de la Universidad de Madrid: el *docente*, el *educativo*, el *científico* y el *profesional*. «Los tres primeros se determinan esencialmente en función del concepto que se tenga del sentido y valor de la ciencia. El cuarto es una perversión del ideal universitario, causado por el abuso del poder central del Estado» [27].

El primero de los tipos de Universidad se ampara en una concepción dogmática, estática de la ciencia. Esta concepción utiliza el saber como algo definitivo, acabado, perfecto, que es necesario transmitir a las generaciones venideras; es decir, que para este arquetipo de Universidad la función esencial de ésta es didáctica, docente.

El segundo ideal propende a inculcar formas de vida, hábitos de comportamientos, tipos de carácter y de mentalidad. Morente lo identifica con la Universidad inglesa.

El tercer modelo concibe la ciencia como algo dinámico: «una tradición de invenciones intelectuales, una aplicación de métodos que van perfeccionándose y desechándose unos tras otros». Desde esta perspectiva, la Universidad «es un órgano encargado de asegurar la tradición científica del país y de procurar que ésta no se estanque y detenga, es el cauce por donde fluye el río caudaloso de la ciencia, que es sucesivamente labor de crítica y de sistema».

Las preferencias de Morente, como es sabido, se inclinan por este ideal: la Universidad como comunidad de científicos e investigadores. «Los tipos docente y profesional, son incompatibles con el sentido moderno de la Universidad y pertenecen a pasadas edades. La Universidad docente es la Universidad medieval, de la que apenas quedan restos moribundos entre nosotros y entre los árabes. La Universidad profesional es la Universidad napoleónica, la que corresponde a una concepción rígida y absorbente del Estado, ya en decadencia aún en Francia mismo. Todo el mundo sabe cómo la República actual ha transformado su régimen universitario en estos veinte años últimos, rehaciendo las antiguas universidades, devolviéndolas su autonomía, restableciendo la unión entre las Facultades antes aisladas y entregándoles de nuevo el patrimonio científico de la nación, para que ellas lo aumenten, cultiven y transformen» [28].

Los fines de la Universidad en los Estatutos

El amplio consenso en los cometidos que se atribuyen a la Universidad está también presente, como se ha indicado, no sólo en los pensadores, sino en la legislación y en los Estatutos de cualquier modelo de Universidad.

La Ley General de Educación de 1970, por ejemplo, formulaba los fines con precisión, aunque hacía referencia en su presentación a otras connotaciones. «La educación universitaria tiene por finalidades: completar la formación integral de la juventud, preparar a los profesionales que requiera el país y atender al perfeccionamiento en ejercicio de los mismos; fomentar el progreso cultural, desarrollar la investigación en todos los niveles, con libre objetividad, y formar a científicos y educadores; contribuir al perfeccionamiento del sistema educativo nacional, así como al desarrollo social y económico del país» [29].

La Ley de Reforma Universitaria de 1983 considera, en su art. 1.º, 2, que son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad: «la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura; la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística; el apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico tanto nacional como de las Comunidades Autónomas» [30].

La Ley marco para la enseñanza superior de 26 de enero de 1976, de la República Federal de Alemania, establece de forma parecida los cometidos de la Universidad [31]: «Las instituciones de enseñanza superior, de conformidad con su posición de responsabilidad, sirven al estímulo y desarrollo de las ciencias y las artes a través de la investigación, la enseñanza y el estudio. Preparan a los estudiantes para cometidos profesionales que exigen la aplicación de conocimientos y métodos científicos o la capacidad para la expresión artística. Las instituciones de enseñanza superior, de conformidad con su posición de responsabilidad, han de promocionar el desarrollo de una nueva generación de científicos y artistas. Las instituciones de enseñanza superior promueven la educación continuada y participan en programas de educación continuada.» Parecidas referencias encontramos en el informe de la Comisión India de Educación, 1964-1966, donde se definen los objetivos de la Universidad con abundancia de precisiones: «Buscar y cultivar los nuevos conocimientos, dedicarse enérgicamente y sin temor a la búsqueda de la verdad e interpretar las creencias y los conocimientos antiguos a la luz de las nuevas necesidades y descubrimientos. Proporcionar el tipo adecuado de liderato en todos los aspectos de la vida, descubrir los jóvenes dotados y ayudarles a desarrollar su potencial al máximo, cultivando

su aptitud física, desarrollando el poder de su inteligencia y cultivando los intereses, las aptitudes y los valores morales e intelectuales adecuados; proporcionar a la sociedad hombres y mujeres competentes capacitados en la agricultura, las artes, la medicina, la ciencia, y la tecnología y otras muchas profesiones; que sean también individuos cultos, que den sentido social a sus vidas...» [32].

Parecidas afirmaciones se contienen también en la Ley de la Universidad de Ginebra y Reglamento de su aplicación que ha entrado en vigor el 1 de octubre de 1973; en los Estatutos de la Universidad Libre de Bruselas de 10 de julio de 1970, o de la Universidad de Illinois de 1972, o en la Ley de Orientación de la Enseñanza Superior en Francia de 12 de noviembre de 1968 [33]; en la Ley Básica de Instrucción Pública de 1973 de la Unión Soviética, etc.

Hacia una clarificación rigurosa y actual del destino de la Universidad y de sus exigencias operativas

Puede comprobarse en las referencias legislativas anteriores, o en otras que sería ocioso repetir, que no existen a nivel legal modelos puros de Universidad. Las Universidades desarrollan atmósferas, climas intelectuales que propician algunos de los cometidos propios de los arquetipos de Universidad profesional, científico o de difusión de la cultura como bien colectivo, pero el resto de los fines permanece vigente y reclama su parte de atención implantando las exigencias operativas correspondientes. No existe referencia a los problemas universitarios de hoy que no recaiga sobre el derecho al saber, sobre la función profesional y su preparación académica, sobre el empleo o sobre los niveles de la investigación. Y los criterios se esgrimen, a veces, reduciendo con radicalismos la dimensión de la Universidad al campo limitado de intereses personales o de estrechos y reducidos supuestos. Porque con frecuencia, en la práctica, las competencias de la Universidad se entrecruzan constantemente. Los principios en que se fundan llegan a oponerse en sistemas que mutuamente se niegan. La cultura, el saber y la ciencia como bien común, como derecho de todos los individuos de una colectividad, se enfrentan con las exigencias profesionales que esa misma colectividad tiene planteadas o quedan limitados a quehaceres secundarios o marginales. La investigación, a su vez, interfiere con el practicismo profesional y con la extensión cultural.

Y esta circunstancia es la que parece que requiere un *planteamiento y una clarificación rigurosa* del destino de la Universidad. Los encargados de clarificar la situación parecen mucho más empeñados, a veces, en confundirla que en resolverla. Sin embargo, las competencias de la

Universidad pueden organizarse de modo que se diferencien y complementen. Esta parece la única salida digna de consideración. Será necesario un análisis de los distintos fines y de sus exigencias operativas. Nada se podrá conseguir si la Universidad no rompe la distancia que la separa de la sociedad, de las fuerzas y grandes problemas que en ella se mueven; si la Universidad no resuelve sus propias contradicciones internas.

Se olvida con frecuencia que la Universidad es hoy una realidad compleja tanto administrativa como funcionalmente; que «el concepto de Universidad, como decía Giner de los Ríos, no es una idea absoluta que pueda, especulativamente, construirse, un factor eterno, indispensable de la vida social; sino un concepto histórico. Sólo apelando a la historia, cabe, pues, definirla. Y que al igual que toda cosa histórica, no es sino una forma peculiar de cumplirse en ciertas sociedades tal o cual función permanente, que, como todas, admite soluciones muy distintas, según la condición de los tiempos» [34].

La historia del surgimiento de las instituciones universitarias nos permite comprender, por una parte, el origen causal de lo que más tarde pasarían a ser esquemas básicos o arquetipos de orientación de la Universidad; pero, al mismo tiempo que las Universidades nacen como respuesta a unas necesidades e intereses socio-culturales muy concretos, que desde el primer momento llevan a cabo la preparación de profesionales para el desempeño de oficios que requieren una específica preparación intelectual y que protagonizan el progreso científico de los pueblos y naciones.

«Las primeras Universidades, a pesar de su vinculación con las escuelas de artes no se modelan según el plan y la clasificación de estudios de éstas, antes bien el proceso histórico de creación de las Universidades más antiguas, lejos de obedecer a una exigencia sistemática de distinción y vinculación mutuas de las diferentes ramas del saber, obedece en cada caso a una necesidad social particular diferente de uno a otro lugar» [35].

La formación universitaria entendida, a la vez, como transmisión crítica de conocimientos, formación profesional, comunicación de saberes, dotación de medios y habilidades de investigación, configuración de hábitos de comportamiento, desarrollo de la personalidad, etc., es un mundo complejo, amplio, que fácilmente se convierte, por este motivo, en refugio de veleidades e intentonas de toda índole. Limitarla excesivamente significa riesgo de parcialismo y de caer en el callejón reduccionista. Con el fin, sin embargo, de obrar con eficacia, de establecer criterios precisos de ordenación y de planificación, no queda otro camino que delimitar el campo legítimo en el que se desenvuelve cada una de las funciones.

La *formación cultural y humana*, la *especialización profesional*, la *transmisión científica* y la *investigación*, pese a las mutuas implicaciones y exigencias comunes, mantienen la suficiente entidad operativa como para establecer una clara distinción funcional. No entramos aquí en el componente ideológico ni en el transfondo polémico denunciado por generaciones de pensadores: Nietzsche, Scheler, Ortega (el problema podemos retrotraerlo a Grecia y a toda la Edad Media); en última instancia se resuelve en la contraposición ciencia-cultura; en la opción teoría-praxis que constituye el marco actual de enfrentamientos y discusiones.

Lo primero que advertimos, nada más poner los pies en este terreno, es la existencia, como es sabido, de opiniones radicalmente enfrentadas. Por una parte, la oposición se establece (ya lo hemos señalado) entre la formación profesional, las especialidades y la investigación; por otra parte, entre aquélla y la formación general y humana, que se prolonga también en la lucha mantenida entre investigación y cultura.

El binomio formación profesional-investigación en la Universidad

Por lo que se refiere al binomio *formación profesional-investigación*, las posiciones más reiteradas en esta relación se inclinan por un predominio de la investigación como fin fundamental de la Universidad. Recordemos simplemente la expresión de García Morente para quien la formación profesional es «una perversión del ideal universitario». Lo importante es, como se indicó anteriormente, «hacer ciencia y enseñar a hacerla». Pero esta concepción de la Universidad requiere un análisis detenido. No puede ser admitida a la ligera. De hecho, es preciso reconocerlo, la investigación se está realizando en institutos y centros ajenos a la Universidad. «Hoy, incluso, en lo que concierne a la investigación llamada "pura", las universidades ya no desempeñan, en la mayoría de los países industrializados, más que un papel parcial y a veces inclusive subordinado: las academias de los países socialistas disponen de complejas redes de institutos de investigación separados de las universidades. Por todas partes es, cada vez más frecuente, encontrar en todos los países laboratorios de investigación anexos a empresas o ramas industriales que, más allá de la investigación aplicada, se interesan por la investigación fundamental en sí misma» [36].

Claro está, enfocar así el problema puede tener una réplica fácil. De este hecho no se puede deducir que la Universidad no deba reaccionar y reclamar para sí lo que en otras épocas le ha correspondido y lo que ha constituido su más alto prestigio y su fin primordial. Sin embargo, las Universidades no pueden olvidar que se encuentran embarcadas en la necesidad de llevar a cabo una enseñanza superior multitudinaria.

Esto exige cambios importantes..., urge buscar «un método capaz de disociar el papel del investigador del que corresponde al enseñante» [37].

La batalla entre investigación y especialización profesional está todavía sin resolver. Por mucho que se insista en la necesidad funcional de distinguirlas, de organizarlas mediante recursos y medios humanos propios, adecuadamente seleccionados y entrenados para llevarlas a cabo, siempre se vuelve a replantearlas en términos de predominio. Y, desgraciadamente, así continuará sucediendo mientras la sociedad y los órganos de poder no estén realmente decididos a clarificar los supuestos de que parten y los fines que persiguen.

Por una parte, se reconoce la necesidad de la formación profesionalizada. Por otra, se advierte que la Universidad no debe ser un simple centro para la preparación de profesionales, haciendo referencia a otros cometidos ineludibles sin los cuales la Universidad perdería su rango y categoría [38]. Es decir, se están poniendo los cimientos para establecer primacías, prioridades, relaciones de importancia. No se formulan distinciones. Incluso se tiene la impresión de que se llega a afirmar que la Universidad debe y no debe preparar profesionales al mismo tiempo y bajo el mismo respecto.

Es necesario declarar con firmeza que la investigación, la enseñanza superior y la enseñanza profesional son fines *distintos* de la Universidad. El primer fin está encaminado hacia la búsqueda del saber, hacia el acrecentamiento de la ciencia; el segundo, hacia la comprensión de los conocimientos establecidos y hacia su transmisión práctica, clara, precisa, estimulante, viva y creativa, a los alumnos. Ambos fines requieren especialistas distintos, con distintas cualidades y distinta preparación específica.

Mientras la formación profesional requiere, en cierto modo, una practicidad y un ascetismo en las pretensiones universitarias, la preocupación investigadora se compagina mal con las exigencias fácticas de un aprendiz que ha de terminar sus enseñanzas sabiendo lo que tiene que hacer y cómo ha de hacerlo. La mayor parte de los conocimientos que se imparten no conducen, muchas veces, a nada práctico ni a nada teórico. Incluso se formulan a sabiendas de que no son asequibles a gran número de estudiantes. Es como si la Universidad aceptara este fracaso como algo inevitable. Como si aceptara la imposibilidad de ser lo que pretende ser. Es como si una falsedad esencial se hubiese institucionalizado y hecho materia propia en la Universidad [39].

Urge invitar a esta institución a deponer ese fingimiento que lleva al estudiante medio a creerse en el camino de llegar a ser un investigador, un científico. En el mejor de los casos, una vez establecidas las diferencias, se llega, como es usual, a una especie de componenda para

limar las asperezas entre tareas universitarias distintas. Esta compo-
nenda termina haciendo investigación con métodos de enseñanza, ense-
ñando con métodos de investigación, formando profesionales a través
de síntesis culturales, o simplemente eliminando alguno de estos come-
tidos en provecho de los otros según la fuerza de las presiones ejerci-
das. Tal es el grado de confusionismo que sobre este particular, como
he dicho, se ha venido manteniendo.

La sociedad actual y la futura, para sobrevivir, mantenerse y pros-
perar, requieren una serie de profesiones básicas. Siempre serán neces-
sarios buenos médicos, ingenieros, arquitectos, abogados, químicos, etc.
La Universidad debe prepararlos, formarlos. Y debe hacerlo teniendo
en cuenta sus características profesionales. El grado de intensidad de-
penderá de las circunstancias concretas y del momento evolutivo en
que la sociedad y la ciencia se encuentren. Lo mismo podemos decir de
todas las profesiones con rango universitario y de todas las que vayan
siendo inevitablemente incorporadas al nivel de la enseñanza superior.

La formación cultural y humana en la Universidad

Por lo que se refiere a la *formación cultural y humana*, tal como
ha sido definida, el problema tiene también sus precisiones inconfun-
dibles. No es reducible a ninguna clase de formación profesional ni a
ninguno de los grados de investigación. El profesional, el buen profes-
ional puede ser culto o inculto, de parecida manera el hombre culto
puede ser un pésimo profesional. La cultura, la «paideia», desborda los
límites de la especialización, es el saber «constitutivo» de una época
de la historia. Y en la medida en que la Universidad custodia y vigila
este patrimonio, ha de procurar acrecentarlo, comunicarlo y difundirlo.
Pero no puede hacerlo con las técnicas de la formación profesional,
ni con las técnicas usuales de la enseñanza, por la sencilla razón de que
no son términos idénticos, al menos desde un punto de vista operativo.
Por eso tiene que desarrollar estrategias peculiares para este tipo de
enseñanza. No se trata tampoco de una docencia y un aprendizaje san-
cionables con títulos ni con certificados académicos. La cultura es un
bien común y un derecho social. Es un derecho del ingeniero y del alba-
ñil. Y en cuanto derecho ha de ser usufructuado por todos en la medida
de sus capacidades. Ello implica considerar este tipo de enseñanza más
como un bien de consumo, como un derecho, que como una inversión,
es decir, algo que se desea disfrutar en sí y no por las ventajas econó-
mico-sociales que pueda reportar a sus beneficiarios o a la sociedad en
su conjunto. Si se considera de este modo a la enseñanza superior, los
recursos económicos asignados a la misma deben determinarse en rela-

ción con otros servicios de bienestar social, como la vivienda, el transporte o la sanidad [40].

El talante, la atmósfera de estas enseñanzas, a nivel cultural, han de cumplir otros requisitos que los que son propios de la especialización profesional y de la investigación. «La cultura, escribía Jaeger (contrapuesta a la *Techné*, cuya enseñanza se hace a través de la comunicación de conocimientos y habilidades profesionales) se ofrece en la forma entera del hombre, en su conducta y comportamiento externo y en su apostura interna. Ni una ni otra nacen del azar, sino que son producto de una disciplina consciente. Platón la comparó ya con el adiestramiento de los perros de raza noble. Al principio esta educación se hallaba reservada sólo a una pequeña clase de la sociedad, a la de los nobles. El *kalos agathos* griego de los tiempos clásicos revela este origen de un modo tan claro como el *gentleman* inglés. Ambas palabras proceden del tipo de la aristocracia caballeresca. Pero desde el momento en que la sociedad burguesa dominante adoptó aquellas formas, la idea que las inspira se convirtió en un bien universal y en una norma para todos» [41]. Este bien universal es el que ha de ser, con todo el enriquecimiento que la historia le ha proporcionado, por todos disfrutado, abierto a todos y a todos accesible [42].

La Universidad y la investigación científica

Desde la perspectiva de la *investigación científica* en su relación con la transmisión del saber, se ha repetido que una Universidad que merece este nombre es aquella que «hace ciencia y enseña a hacerla», y no cuando se limita, en una «concepción burocrática» de la ciencia, a divulgar los conocimientos adquiridos por otros, simplificados y mejor o peor sistematizados: a la explicación del programa de la asignatura. «Una reforma auténtica de la Universidad, se ha escrito —como un alegato que tiene larga tradición histórica— no puede tener como meta el que, además de impartir los programas de los cientos de asignaturas, se haga investigando, sino que ha de partir de la unidad enseñanza-investigación..., sacando las consecuencias pertinentes en lo que respecta al tipo de organización y a la forma de enseñanza» [43].

Lo pernicioso de este enfoque, la falacia oculta en tan nobles propósitos es siempre el absolutismo, el exclusivismo que pretende llevarse a la Universidad y la grave confusión de funciones. La simple pretensión de convertir en científicos e investigadores a todos los estudiantes que pasan por la Universidad es una utopía, como ya denunció Ortega, «irrealizable», «nefasta». Ciertamente la Universidad ha de investigar, ha de producir ciencia. Pero ha de hacerlo como tarea específica, como trabajo

exclusivo, con dedicación total, sin mezclarlo con la enseñanza y la formación profesional. De la mezcla sólo puede salir confusión e ineficacia. Las dos tareas —enseñar e investigar— son tan diferentes que únicamente, como decía Max Weber, en casos excepcionales pueden ser hechas por una misma persona. Y aun en estos casos excepcionales siempre se realizará una en menoscabo de la otra. Lo cual no quiere decir que no deban realimentarse mutuamente una vez alcanzados los resultados apetecidos. También habrán de intercambiarse problemas concretos que deberán ser solucionados.

Se puede aducir, de acuerdo con Jaspers, que «el mejor investigador es a la vez el único docente bueno». Pero en la práctica no ocurre así. Él mismo reconoce que la creación de los Institutos de Investigación ha tenido gran éxito en Alemania. Es decir, recordando de nuevo a Max Weber: «la misma persona puede ser un sabio de primer orden, a la par que un docente sencillamente horrible... Las Universidades deben cumplir con el doble requisito de la investigación y la docencia. Mas la coexistencia de ambas aptitudes en una sola persona constituye una mera casualidad» [44]. Los argumentos de Jaspers tienen una fundamentación parecida a la que pudiera dar un físico que, por el hecho de que la estructura de la realidad sea, en último término, una estructura atómica, cualquier constructor de obras ha de utilizar átomos en vez de ladrillos, hierro y cemento para levantar viviendas y fabricar vigas de resistencia.

También podemos traer a colación, como interlocutor de Jaspers, a Max Scheler. «Esta es —escribe Scheler, afrontando directamente el problema— la primera contradicción fundamental en la Universidad de nuestros días que, de hecho, bajo la presión de las circunstancias, ya no es una *universitas*, sino una suma de escuelas especializadas; la que al mismo tiempo, sin embargo, no quiere ser una escuela especializada sino instituto de educación de investigadores realizada por investigadores, se ha vuelto una escuela especializada con mala, no con buena conciencia» [45]. Cualquier aspecto por donde miremos la investigación y al investigador nos lo mostrará como distintos de la enseñanza y del verdadero docente. Hay algunos de estos rasgos que están a la vista y que no podemos por menos de mencionarlos: la investigación, por serlo, progresa a base de tanteos; en contadas ocasiones, es una marcha ininterrumpida de aciertos, se proponen hipótesis, se buscan soluciones, se descartan errores, se avanza y se retrocede. Descubrir que un camino emprendido no es el correcto puede llevar mucho tiempo de trabajos y preocupaciones. La enseñanza, en cambio, se mueve en torno a conocimientos consolidados, conocimientos firmes. Ha de estar abierta a todo enriquecimiento posible. Pero, y aquí radica la grandeza del profesor, mantiene entre paréntesis lo que todavía no ha llegado a confirmar-

se. Ejercita una capacidad especial de síntesis y de selección que le hace moverse en el reino de las verdades objetivas más seguras. La investigación corre más bien hacia el lado opuesto. La verdad es lo que todavía no ha sido dicho. Nada de cuanto sabemos es por sí mismo definitivo. Sólo merece la pena lo que se va a descubrir. En última instancia, la investigación mira hacia el futuro; la enseñanza hacia el pasado y el presente.

«La preocupación por la originalidad y la novedad lleva a cada investigador a aplicar toda su originalidad en "desmarcarse" aunque sea muy poco, de los predecesores y los contemporáneos. Los conocimientos "establecidos", cualquiera que sea su utilidad, teórica o práctica, interesan al investigador sobre todo en la medida en que pueden servir para el progreso de la propia búsqueda en el estrecho sector de sus investigaciones especializadas. La meta principal es sobrepasar esos conocimientos, e incluso, si llega el caso, destruir las verdades antiguas» [46].

Es decir, el investigador se nos configura con condiciones opuestas a las del buen profesor. Con frecuencia se nos presenta con características incompatibles. La conclusión, por lo tanto, se sigue de inmediato: «Es preciso separar la enseñanza profesional de la investigación científica y que ni en los profesores ni en los muchachos se confunda lo uno con lo otro, so pena de que, como ahora, lo uno dañe a lo otro» [47]. De ahí que se constate la tendencia «a una diferenciación notable en los países en vías de desarrollo, pero también netamente acentuada en la mayor parte de los países desarrollados... Ante este fenómeno, en realidad reciente, se plantea la justificada cuestión de saber si la vocación de enseñanza y de difusión de los conocimientos no prevalecerá en el futuro sobre lo que era la vocación inicial de las Universidades, es decir, la investigación» [48].

El error más grave que puede cometerse, y de hecho se ha cometido en la ordenación concreta de los fines de la Universidad, consiste en utilizar los distintos argumentos en forma exclusiva, o como sistemas de identificación inclusiva. Las diferencias entre investigación y enseñanza, investigación y profesión, grados de profesión, profesión y cultura, son diferencias reales, computables, operativas.

No se trata, por consiguiente, de hacer una fundamentación epistemológica de los grados de saber, ni de establecerla. Sería una tremenda equivocación. Tal ocurriría, pongamos por caso, al trasladar el análisis gnoseológico del saber mundano y saber académico, saber de cultura y saber científico, al campo de la práctica universitaria. Parece que la Universidad está llamada social, política y por su misma naturaleza, a desempeñar funciones distintas. No puede renunciar a ellas sin renunciar a su propio significado. Lo único que debe hacer es asumirlas en la

plenitud de sus exigencias y organizarse de acuerdo con los requisitos que cada una de ellas implica.

*Cambios institucionales. Diversificación y movilidad
en los sistemas de enseñanza universitaria*

De ahí que la multiplicidad de instituciones universitarias que, dotadas de un mismo estatuto, persiguen objetivos diferentes, aunque complementarios y relacionados entre sí, haya hecho que los gobiernos abandonen estructuras tradicionales ejemplificadas de la Universidad, como cúspide de la pirámide educativa jerarquizada del sistema, y se hayan planteado la conveniencia de cambios institucionales —creación de nuevas estructuras universitarias o adaptación de planes de estudio con integración de la teoría y práctica profesional, cursos interdisciplinarios, estructura de unidades modulares, mayor conexión entre los programas de enseñanza y necesidades de educación recurrente, etc.— capaces de satisfacer las aspiraciones individuales, las necesidades de la sociedad y de la cultura y la diversidad de profesiones generadas por la tecnología y la economía modernas.

Entre esas reformas dos modelos representan hoy en Europa el interés desplegado por unificar y diversificar, a la vez que propician una mayor movilidad, las enseñanzas post-secundarias [49].

El «sistema binario» del Reino Unido en el que el sector no universitario (Colegios politécnicos —*Polytechnics*—, *Technical colleges* y *Colleges of education*) funcionan con carácter autónomo al lado de las Universidades tradicionales; y el «modelo diversificado integrado» de la Universidad global (Gesamthochschule) de la República Federal Alemana. Entre ambos podría situarse el modelo de expansión del sector no universitario fuera de las Universidades, los Colegios universitarios regionales noruegos, aunque en estrecha vinculación o relación con ellas [50].

Los Colegios Politécnicos del Reino Unido, la forma más flexible de enseñanza superior en aquel país, han nacido como grandes instituciones polivalentes, complementarias de la Universidad (integradas por Colleges, Schools, Institutes o Departments), que ofrecen cursos a tiempo completo, cursos intermitentes y cursos a tiempo parcial de enseñanzas aplicadas, con el objetivo de «mantener un elevado nivel de enseñanza y de establecer estrechos contactos con la industria, el mundo de los negocios y las profesiones liberales» [51]. De modo similar un variado y amplio espectro de instituciones públicas y privadas, de diverso nivel, con notable grado de autonomía, integran también, como es sabido, en el sistema norteamericano, la *post secondary education*

o conjunto de enseñanzas impartidas a los alumnos regresados de los estudios secundarios: *Community college* (que otorgan los primeros grados académicos de enseñanza superior), *Colleges* ordinarios como instituciones separadas o integradas en una Universidad, y las *Universities*, que reúnen en su seno a *Schools, colleges, institutes, departments* y que conceden los títulos superiores —*Master's degree* y *Doctor's degree*— que ponen término a la escala de titulaciones específicas académicas.

El modelo diversificado integrado de la Universidad global de la República Federal de Alemania, ha sido la respuesta dada en Alemania al tradicional aislamiento de los dos niveles característicos de enseñanza superior, el científico y el especializado: las universidades de tipo clásico (*Universitäten*) y las Universidades técnicas (*Technische Universität*). La Universidad global integra en una estructura común centros o instituciones que no gozaban del mismo «status» y consideración social (Universidades, universidades técnicas, escuelas técnicas superiores, centros de formación del profesorado o cualquier forma institucional de enseñanza superior). Los objetivos de su implantación han sido:

- Reconocer el estatuto universitario a todas las posibilidades de estudio constitutivas del sector terciario de la enseñanza.
- Flexibilizar el sistema y facilitar una mayor diversificación de los estudios con posibilidades de obtención de títulos mediante la combinación de aspectos teóricos, prácticos y profesionales en los estudios.
- Establecer formas de organización que permitan una utilización más eficaz del personal y del equipamiento disponible.
- Permitir una mayor interdisciplinariedad en el trabajo científico así como la intercomunicación y el tránsito entre ramas del saber, eliminando barreras y obstáculos en la continuidad del estudio.
- Combinar actividades de investigación, enseñanza y aprendizaje, adscritas, como responsabilidades diferentes, a distintos centros superiores [52].

Aun dentro de esta concepción de la Universidad global, se admiten distintos grados: desde una concepción global fundada en la cooperación o asociación estrecha de instituciones, más o menos autónomas, sobre la base de algunos órganos comunes de gobierno e investigación, utilización coordinada de equipos científicos, cursos básicos comunes..., a la plena integración de las instituciones en una organización común, esquemas más uniformes de planes de estudios, etc. («Escuelas superiores totales» de Renania y Westfalia.)

La Universidad forjadora de libertades y de promoción humana

Pero cualquiera que sea el haz de realizaciones polimorfas en que la coyuntura histórica despliegue el ideal o ideales de la Universidad (como rectora de la vida social, creadora y transmisora de cultura, etc.) existe un punto convergente y unitario en pensadores y sistemas que constituye la esencia misma o la función «radicante» o fin genérico de la Universidad: *la Universidad debe ser forjadora de libertades y promotora de formación humana*. La Universidad, al enseñar al hombre a *realizar la verdad, a promover el saber* en toda su extensión y grados [53]; cuando investiga, transmite o pone en práctica ese saber —los tres modos— en que el hombre entra en contacto y posesión de la verdad—; cuando, sobre el fundamento de la verdad investigada, se orienta dinámicamente hacia la praxis y reclama el *saber hacer*, y forma, en consecuencia, hombres creadores de bienes, valores y servicios que interesan a la sociedad; o cuando realiza la función de *crear un sistema de convicciones* capaz de construir un ambiente cultural humano, la Universidad, al realizar esas funciones, desempeña una función esencial, la más excelsa y que abarca a todas las demás: *promover lo más humano del hombre*, situarle en condiciones de libertad, capacitarle para ser sí mismo y trascender desde su plenitud personal a la vida social; a la par que suscita en él [54] las acciones necesarias para transformar la naturaleza y crear valores superiores de organización y vida comunitaria.

Dirección del autor: Rogelio Medina Rubio, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo.

NOTAS

- [1] FOURASTIE, J. (1974) *¿Fracasa la Universidad?*, trad. esp. de N. Rodríguez y C. Sanz, pp. 8-9 (Las Palmas de Gran Canaria, Inventarios provisionales).
- [2] KOURGANOFF, V. (1972) *La cara oculta de la Universidad* (Buenos Aires, Siglo XX).
BURILLO, J. (1968) *La Universidad actual en crisis (Antología de textos)* (Madrid, Magisterio Español).
ORLANDIS, J. (1966) *La crisis de la Universidad en España* (Madrid, Rialp).
DEBBASCH, Ch. (1971) *L'Université désorientée. Autopsie d'une mutation* (París, P.U.F.).
- [3] FOURASTIE, J., o.c., p. 67. En el mismo sentido: «Le Figaro», Enseignements: les illusions perdues, 30-III-82. «Le Matin», Université: la réforme en chantier, 16-III-82.
- [4] MANNHEIM, K. (1962) *Ensayos de sociología de la cultura*, p. 339 (Madrid, Aguilar).
- [5] NAJMAN, D. (1975) *Proceso a la Universidad*, trad. esp. de M. Bartolomé, pp. 13-14 (Barcelona, Noguer).

- HALLS, W. D. (1978) Diez años de enseñanza superior en Europa occidental, p. 42, *Revista de Educación*, pp. 256-257, mayo-agosto.
- BASTIE, J. (1982) Enseignement supérieur: la réforme. Irréalisme et incohérence, «Le Figaro», 11-X-82.
- [6] WHITEHEAD, A. (1965) *Los fines de la educación*, pp. 134 y ss. (Buenos Aires, Paidós) (cap.V II: Las Universidades y su función).
SIMPOSIO sobre Autonomía Universitaria (1978) (Madrid, INCIE), Documento del Simposio).
«Le Matin» (1981) D'abord définir les missions de l'Université, de 21 de diciembre de 1981.
- JUNOY, G. (1978) Algunos ejemplares de diversificación de la Enseñanza Superior en Europa Occidental, pp. 12-33, *Revista de Educación*, pp. 256-257, mayo-agosto.
- [7] SCHELER, M. (1959) Universidad y Universidad popular, en *La idea de la Universidad en Alemania*, pp. 344-345 (Buenos Aires, Ed. Sudamericana).
- [8] SCHELER, M. (1972) *El saber y la cultura*, pp. 64-65 (Buenos Aires, Pléyade).
- [9] USCATESCU, J. (1975) *Saber y Universidad*, p. 170 (Madrid, Instituto de Estudios Políticos).
- [10] NIETZSCHE, F. (1959) El porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza, trad. de E. Ovejero y Maury, en *La idea de la Universidad en Alemania*, p. 243 (Buenos Aires, Ed. Sudamericana).
- [11] ORTEGA Y GASSET, J. (1965) *El libro de las misiones*, p. 73 (Madrid, Espasa).
- [12] NAJMAN, D., o.c., pp. 106 y ss. En el mismo sentido: HUTCHINS (1968) *La Universidad de Utopía* (Buenos Aires, Eudeba).
D'ORS, A. (1961) *Papeles del oficio universitario*, pp. 46 y ss. (Madrid, Rialp).
- [13] SCHLEIERMACHER, F. Pensamientos ocasionales sobre la Universidad en sentido alemán, pp. 119-120, en *La idea de la Universidad en Alemania*, o.c.
- [14] Ibidem, pp. 135 y s.
- [15] DE HUMBOLDT, G. Sobre la organización externa e interna de los establecimientos científicos superiores de Berlín, p. 210, en *La idea de la Universidad en Alemania*, o.c.
- [16] JASPERS, K. La idea de la Universidad, pp. 292 y ss., trad. esp. de A. Schoroder, en *La idea de la Universidad en Alemania*, o.c.
- [17] JASPERS, K., o.c., p. 428.
- [18] — o.c., p. 428.
- [19] — o.c., p. 430.
- [20] FICHTE, J. T. Plan razonado para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior que esté en conexión adecuada con una academia de las ciencias, en *La idea de la Universidad en Alemania*, o.c., pp. 15-115.
- [21] Ibidem, p. 20.
- [22] Ibidem, p. 21.
- [23] FICHTE, J. T., o.c., p. 29.
- [24] COBO SUEIRO, J. M. (1979) *La enseñanza superior en el mundo. Estudio comparado e hipótesis*, p. 25 (Madrid, Narcea).
«L'Express», Université: la méthode Savary. Les étudiants jugent, 29-X-1982.
- [25] NAJMAN, D., o.c., pp. 102-104.
- [26] ORTEGA Y GASSET, J. (1965) *El libro de las misiones*, p. 99 (Madrid, Espasa-Calpe).
- [27] GARCÍA MORENTE, M. (1975) *Escritos pedagógicos*, p. 57 (Madrid, Espasa-Calpe); vid. La Autonomía universitaria y el Estatuto de la Universidad de Madrid.
- [28] Ibidem, p. 61.
- [29] *Ley General de Educación y disposiciones complementarias* (Madrid, MEC), art. 30.
- [30] *Ley de Reforma Universitaria*, de 25 de agosto de 1983.

- [31] TORHSTEN STEIN (1979) Problemas y perspectivas de la reforma universitaria en Alemania, en el volumen *Reflexión Universitaria* (Ediciones de la Universidad de Salamanca).
- CARRO, J. L. (1979) *Polémica y reforma universitaria en Alemania* (Madrid, Civitas).
- [32] RICE, A. K. (1972) *Universidad moderna*, p. 23 (Madrid, MEC).
- [33] *Revista de Educación* (1978), Ministerio de Educación y Ciencia (Madrid), núm. 256-257.
- [34] GINER DE LOS RÍOS, F. (1916) La Universidad española, p. 92, *Obras Completas II* (Madrid, Espasa-Calpe).
- [35] MONDOLFO, R. (1966) *Universidad: pasado y presente*, p. 15 (Buenos Aires, Eudeba).
- [36] NAJMAN, D., o.c., p. 137.
- [37] — o.c., p. 150.
- [38] Expresión de esta ambigüedad es el diagnóstico que de la Universidad española hace el «Libro Blanco», *Bases para una política educativa*, al formular estas consideraciones: «Sin investigación científica no hay Universidad. Los Centros de estudios en sentido propio...» Y a los pocos renglones añade: «Uno de los más típicos defectos de la Universidad española lo constituye el escaso contenido práctico de las enseñanzas que imparte. En la inmensa mayoría de los casos, en efecto, se limita a transmitir conocimientos teóricos y descuida el análisis de casos reales, la historia clínica, la experiencia de laboratorio o el tratamiento de los graves problemas que conmueven la conciencia contemporánea. La integración Universidad-Sociedad no debe, sin embargo, convertir a aquélla en un simple centro para la preparación de profesionales. Ello supondría un menguado servicio a la sociedad», p. 97.
- [39] ORTEGA Y GASSET, J., o.c., p. 97.
- [40] CRUZ HERNÁNDEZ, M. (1968) *Principios y límites de la Universidad en una sociedad de masas tecnificada* (Universidad de Salamanca).
- [41] JAEGER, W. (1967) *Paideia. Los ideales de la cultura griega*, pp. 19-20, trad. esp. de J. Xirau y W. Roces (México, Fondo de Cultura Económica), 1.ª reimpresión 1967.
- [42] CARRIER, H. (1977) *Misión futura de la Universidad* (Buenos Aires, El Ateneo).
- [43] SOTELO, I. (1978) *El país*, 18 de octubre.
- [44] WEBER, M. La ciencia como profesión vocacional, en *La idea de la Universidad en Alemania*, pp. 308 y ss.
- [45] JASPERS, K., o.c., p. 428 y ss.
- [46] KOURGANOFF, V. (1973) *La cara oculta de la Universidad*, p. 46 (Buenos Aires, Siglo XX). En esta obra se hace un minucioso estudio de las condiciones de la investigación y de las cualidades del investigador contraponiéndolas a las del profesor.
- [47] ORTEGA Y GASSET, J., o.c., p. 97.
- [48] NAJMAN, o.c., p. 410.
- TOURAINÉ, A. (1982) Propositions pour les universités, «Le Matin», 13-3-1982. También sobre el tema: SCHWARTZ (1982) Comment sauver l'Université, «L'Express», 2-I-82.
- SIMONNET, D. (1981) Allez science, «L'Express», 4-XII-81.
- [49] TROWN, M. (1971) *Towards new structures of postsecondary education: a preliminary statement of issues* (París, O.C.D.E.). También:
— La diversificación de l'enseignement tertiaire (1974). Rapport d'une groupe de travail (Strasbourg, Conseil de l'Europe).
— Les nouvelles orientations des politiques d'éducation (1976), *L'Observateur de L'OCDE*, 84, nov.-dic.
— *Politiques d'éducation et tendances* (1977) (París, O.C.D.E.).
- [50] GARCÍA GARRIDO, J. L. (1984) *Sistemas educativos de hoy* (Madrid, Dykinson).

- [51] BURGÉS, T. y PRATT, J. (1973) *Polytechnic, Education in Great Britain and Ireland* (Open University Book).
- [52] CARRO, J. L. (1978) *Polémica y reforma universitaria en Alemania* (Madrid, Civitas).
«Frankfurter Allgemeine»: Es gibt schon Professoren-Runden; Streit zwischen der Rektoren-Konferenz, 13-VII-82. y el comentario del editorial del: «The New York Times» (International Herald Tribune) 6-12-81, No Walled Universities.
- [53] ARELLANO, J. (1968) Introducción apasionada al tema de la Universidad, p. III, en BURILLO, J. *La Universidad actual en crisis. Antología de textos. Introducción y selección de textos* (Madrid, Magisterio Español).
GONZÁLEZ ALVAREZ, A. (1976) *La Universidad de nuestro tiempo* (Madrid, Gredos), cap. III.
- [54] GARCÍA HOZ, V. (1980) *La Universidad, su misión y su poder* (Buenos Aires, Editorial Docencia).
MILLÁN PUELLES, A. (1976) *Universidad y Sociedad* (Madrid, Rialp), cap. I: Universidad y libertad.

SUMARIO: El autor resalta el carácter de la Universidad de hoy en día como formadora imprescindible en nuestra civilización, debido a la actual situación científica y técnica. Desde esta perspectiva, la Universidad está llamada a desempeñar numerosas funciones —entre las que destacan la formación cultural, enseñanza de la ciencia, investigación y especialización profesional—, no pudiendo renunciar a ninguna de ellas. El problema ante estos distintos fines de la Universidad estriba en que pueden llegar a oponerse, lo que pone de manifiesto la urgente necesidad de delimitar con rigor cada una de sus funciones legítimas, para evitar peligrosos enfrentamientos entre ellas y favorecer el éxito de la tarea universitaria en la satisfacción de las necesidades individuales y sociales de la actualidad.

Descriptores: Objectives in Higher Education, University in present Society.