

*La Universidad en el nuevo espacio
de Educación Superior*

¿QUÉ UNIVERSIDAD ESTAMOS CONSTRUYENDO? PASADO Y PRESENTE DE ALGUNAS CONCEPCIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD

What University are we constructing? Past and Present about some conceptions on the University

Virginia GUICHOT REINA
Universidad de Sevilla

RESUMEN: La Universidad española se encuentra en pleno proceso de cambio. Detrás de esta iniciativa de transformación, que afecta tanto a la estructura académica de las titulaciones, como al currículum y a la política administrativa, se halla la filosofía de la Declaración de Bolonia (1999) de la que forman parte 45 países, la mayoría europeos. Sin embargo, no todos están conformes con este cambio que se acerca. Una prueba de ello es el manifiesto *¿Qué educación superior europea?*(2005), redactado por el Colectivo de Profesores para el Conocimiento, donde catedráticos, profesores titulares y contratados, investigadores y becarios de investigación señalan que están preocupados “ante la orientación que el proceso de construcción de un Espacio de Educación Superior está adoptando en lo que a las reformas de las estructuras se refiere, así como a la noción misma de universidad y su papel en la educación superior”, a lo que se han de unir las múltiples huelgas y manifestaciones que hemos vivido fundamentalmente durante el curso 2009-2010. En este artículo, nos ocupamos de examinar dicha noción de universidad pero antes hacemos un recorrido sobre algunas concepciones que han existido a lo largo de la historia, intentando extraer las principales aportaciones que podrían ser válidas en nuestros días. Asimismo, planteamos algunos aspectos básicos que pensamos debería incluir una institución universitaria que pudiera responder a los retos que se presentan en estos comienzos del Tercer Milenio.

PALABRAS CLAVE: Historia de la Educación, Política y Legislación Educativas, Espacio europeo de educación superior, Universidad.

SUMMARY: The Spanish University is in the middle of a process of change. The Bologna Declaration's philosophy (1999), which affects the qualification's system as well as the curriculum and the administrative policy, is after this process. Forty-five countries take part of this declaration, most of them are European. However, there isn't a collective agreement with the approaching reform. The manifesto *¿Qué educación superior europea?* (2005) written by the group of Teachers for The Knowledge is an evidence of this disagreement. Full professors, lecturers, associate

professors, researchers and scholars point out in the manifesto their concern about “the course of this building process for an European Higher Educational Area is taking on as far as the structure’s reforms, the concept of university and its role in higher education is concerned”. The numerous anti-Bologna strikes and demonstration during the academic year 2008/09 are significant evidences, too. In this article, we will examine this concept of university but first of all we will do a revision of the different concepts of university along the history trying to extract the most relevant contributions that might be useful nowadays. Finally, we will also consider some basic aspects we think a university institution should take into account to face the challenge that the beginning of the third millennium could involve.

KEY WORDS: History of the Education, Educational Policy, ESHE, University.

Introducción

En junio de 1999, los Ministros de Educación de 29 países europeos firmaron la Declaración de Bolonia, con el fin de poder disponer, en el año 2010, de un Espacio Europeo de Educación Superior, concebido como un sistema educativo europeo de calidad, que posibilitara a Europa fomentar su crecimiento económico, su competitividad internacional, su cohesión social a través de la educación y la formación de los ciudadanos a lo largo de la vida y su movilidad¹.

Éstas son las primeras palabras que aparecen en uno de los múltiples folletos que sobre el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) han circulado en los últimos años, en concreto en uno elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia. Es mucho lo que se ha escrito sobre esta transformación que muchos describen casi en términos apocalípticos, como “el fin de la Universidad del Viejo Continente” y otros la representan con un optimismo que casi roza la ingenuidad cuando profetizan una especie de mundo nuevo universitario maravilloso caracterizado por un importante contingente de alumnado viajando de un sitio a otro para completar sus estudios, una mayoría de profesorado investigando e impartiendo clases por diferentes Universidades de todo el continente -unos y otros con perfecto dominio de varios idiomas aparte de su lengua natal- y con unos recursos tecnológicos de última generación; eso sí, sin por lo visto echar un simple vistazo ni a la materia prima de la que se parte ni a los recursos económicos realmente dispuestos a emplearse en tan soberana tarea².

¹ Consejo de Coordinación Universitaria, Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *Espacio Europeo de Educación Superior* (ESHE). Folleto de 6 pp. Madrid. p. 2.

² No hace muchos meses, en marzo de 2009, el Decano de la Facultad de Educación de Sevilla, en Junta de Facultad, volvía a insistir en la “orden” dada por instancias superiores de que todas estas transformaciones iban a hacerse con coste cero y, si hacemos caso a conversaciones informales con otros profesores de distintas Universidades españolas ésta va a ser, en nuestro país,

No voy a insistir ahora en aspectos archiconocidos de esta futura-presente Universidad, como la nueva estructura de las titulaciones –que incluye un sistema de dos ciclos, el grado y el postgrado- o el sistema de créditos. Quiero reflexionar acerca de un tema que me parece más interesante: ¿se ha deliberado realmente sobre la idea de universidad que se necesita en este Tercer Milenio, habida cuenta de los retos que se nos presentan, o se ha aceptado pasivamente el modelo liberal económico ampliamente generalizado para, a partir de ahí, diseñar la Universidad que se va a ofrecer?, ¿existe una teoría sobre lo que debe ser la institución universitaria, de donde se ha derivado el desarrollo práctico, o más bien hay una carencia casi absoluta de esa fase de teorización? A mi entender, creo que ha faltado ese momento básico de reflexión, de debate, acerca de qué Universidad queremos donde debería de tener voz importante, que no la única, la propia comunidad universitaria. La sensación que poseo, y que me parece que afecta a una parte muy significativa de mis colegas y de mi alumnado, es que nos han dado ya el plato hecho, sin que nos hayan dejado a nosotros elegir lo que queremos comer. Y encima pretenden que seamos tan ingenuos que nos creamos que tenemos algo relevante que decir, en reuniones que casi se han limitado a disputas entre Departamentos por un crédito más o menos dentro de módulos preasignados desde arriba para el diseño de los nuevos grados. Apariencia de participación: no se nos pide decisión en las cuestiones verdaderamente significativas, sí en temas de poca trascendencia³.

Y es ahora cuando he querido acudir a la Historia, a escuchar las voces, nunca perdidas mientras sean recordadas y reinterpretadas, de aquellos que sí que se dedicaron a pensar concienzudamente sobre la Universidad para ver si ellos podrían decirnos algo relevante que pudiera ayudarnos a reflexionar, a repensar nuestra idea actual de Universidad. A veces, para insistirnos en algo esencial que siempre debe poseer una institución de este calibre; otras, para reforzar quizá nuestros propios argumentos bien por coincidir los suyos con los nuestros, bien para que, al procurar refutarlos, fundamentemos mejor nuestra postura. En concreto, examinaré las concepciones sobre la Universidad de Newman (1801-1890), Jaspers (1883- 1969) y Whitehead (1861-1947). Por último, me gustaría analizar qué tipo de institución parece estar detrás de este espacio europeo de educación superior, comentando los aspectos positivos y los negativos, ante los cuales, espero poder señalar algunas alternativas.

la tónica general, más aún en estos momentos donde la palabra “crisis” es una realidad vivida por un sector importante de la población.

³ Al respecto, comentaba hace unos años Carles Solè en un artículo cuyo título “Tergiversar Bolonia”, dice mucho de su contenido: “el ministerio debería proceder a una corrección del procedimiento para establecer el catálogo [de titulaciones] o, mejor, una relación abierta de titulaciones, de modo que cada universidad pudiera tener más protagonismo sobre los aspectos académicos de las titulaciones que quiere impartir, y cada gobierno pudiera tenerlo sobre los aspectos de financiación, costes, calidad y duración.” Solà y Ferrando, C. (2005). Tergiversar Bolonia, *El País*, 23 de mayo de 2005, p. 42.

Newman y el espíritu de Oxford: Universidad como lugar de enseñanza

El inglés John Henry Newman (1801-1890) es considerado por algunos el iniciador de la filosofía de la acción⁴. Siendo al principio anglicano, pasó en 1845 al catolicismo romano y cuatro años después fue nombrado cardenal de la Santa Iglesia. Aunque fue un escritor prolífico, ya que en su haber se encuentran numerosos volúmenes de sermones religiosos, de tratados teológicos o de ensayos históricos y críticos, así como obras literarias y de vida devota, nosotros nos vamos a centrar para el propósito que nos ocupa en una publicación, *The Idea of a University* cuya primera edición se remonta a 1852 y la edición definitiva a 1873⁵. En ella, quizá lo más característico, es que Newman, profesor del Oriol College de Oxford, pone el acento en una importante función o idea de lo que debe ser la Universidad: *la institución que se encarga fundamentalmente de la conservación y la transmisión de los conocimientos*. Tal era el espíritu que se respiraba en las renombradas universidades inglesas como Oxford o Cambridge. Así, en el prefacio de *The Idea of a University*⁶ podemos leer: “La concepción adoptada en estas conferencias es la siguiente: la universidad es un lugar de *enseñanza del saber* universal. Esto implica que su objeto es (..) la difusión y la expansión del saber, antes que su progreso. Si una universidad tuviera por objeto el descubrimiento científico y filosófico, no veo para qué debería tener estudiantes.”⁷

Para el Cardenal, hay que partir de que la aspiración al saber es natural al hombre: “por la adquisición misma del saber satisfacemos una necesidad inmediata

⁴ La filosofía de la acción pone en un lugar destacado a la conciencia entendida como voluntad, actividad, acción; esto es, actividad práctica o creadora del mundo moral, religioso y social. Vd. Abbagnano, N. (1988). *Historia del Pensamiento: Filosofía de Romanticismo*. Vol. 5. Madrid: Sarpe. p. 293.

⁵ Conviene dar unas breves pinceladas del contexto en el que nació la obra. En la primera década del XIX se suscitó una viva polémica entre la *Edinburgh Review*, de ideas liberales, y los partidarios de la Universidad de Oxford; éstos, defensores de una educación *liberal* que contempla la educación del saber como un fin suficiente en sí mismo, sin sacrificarlo a ningún fin particular, ya sea un oficio o un estudio concreto; y aquéllos, situados alrededor de la revista citada, plantean la cuestión en términos de utilidad, de su valor real en el mercado. En medio de esta polémica, Newman escribe *The Idea of a University*, que conocemos como *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria* (1852), en los que trata extensamente estas cuestiones, con el fin de predisponer favorablemente los ánimos ante la apertura de la dublinesa Universidad Católica de Irlanda. Cfr. el estudio introductorio de José Morales en Newman, J.H. (1996). *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria* (Traducción, introducción y notas de José Morales), Pamplona: Universidad de Navarra.

⁶ Todas nuestras referencias se remiten a la edición de Longman, Green and C^o, New York, 1947. La base de la obra la constituyen nueve conferencias pronunciadas por Newman en Dublín en 1852.

⁷ *Ibidem*, p. xxvii

de nuestra naturaleza”⁸. El saber, y en particular, el espíritu filosófico, que consiste en “ver globalmente la verdad en todas sus ramificaciones, en ver las relaciones de una ciencia con otra, sus relaciones mutuas y sus valores respectivos”⁹, es un fin en sí mismo: “la constitución del espíritu humano es tal, que toda especie de saber, si realmente merece tal nombre, lleva en sí su propia recompensa”- aunque “de tal conocimiento no se haga uso posterior, ni contribuya a ningún fin inmediato”¹⁰.

A diferencia de la mentalidad de nuestros días, defiende Newman que la conservación y la transmisión del saber intelectual en la Universidad constituyen una tarea autónoma, cuya continuación no está ligada a una actividad de investigación científica: *la universidad es un lugar de enseñanza y de formación, más que de instrucción*. Y recalca además que: “descubrir y enseñar son funciones distintas, dones igualmente distintos, que raramente están reunidos en una misma persona”¹¹. Nos está pues diciendo que pocos pueden ser a la vez buenos docentes y buenos investigadores, cada actividad exige capacidades distintas, un tiempo propio, y quizá esta reflexión deberíamos de tenerla en cuenta dados los resultados y el nivel de satisfacción de muchos de nuestros estudiantes. Sin embargo, es bien sabido que actualmente, no está en nuestros manos elegir, al profesor se le impone el ser investigador y de hecho, se le evalúa y recompensa en categoría profesional casi exclusivamente por lo segundo¹². Además, en la propia selección del profesorado poco puntúan conocimientos pedagógicos o demostrar ser un buen docente por ocupaciones anteriores: lo esencial es un currículum donde proliferen artículos o libros que posean cierto prestigio y recojan sus resultados de investigación.

La opinión de Newman acerca de la universidad como lugar de formación es compartida por otro teólogo y educador de Oxford, E. B. Pusey, quien afirma: “el problema y la tarea especial de una universidad no son los de hacer avanzar la ciencia, ni hacer descubrimientos, ni formar nuevas escuelas filosóficas, ni inventar nuevos métodos analíticos, ni efectuar trabajos de medicina, de derecho, ni aún de teología, sino el de formar los espíritus religiosa, moral e intelectualmente”¹³. Y casi un siglo después, lo encontramos en pensadores como Maritain que comenta: “Por la naturaleza misma de las cosas, las universidades tienen como objeto enseñar a la juventud,

⁸ *Ibidem*, p. 92.

⁹ *Ibidem*, p. 91.

¹⁰ *Ibidem*, p. 91.

¹¹ *Ibidem*, pp. XXX y XXXI.

¹² Ello ha derivado, a nuestro entender, en que una parte importante del profesorado se vuelque casi exclusivamente en la tarea de investigación y considere la docencia algo de categoría muy inferior a lo que no le dedican un tiempo significativo de preparación. Hasta ahora, la “mala docencia”, pocas veces evaluada, no repercute en su carrera profesional; en cambio, “malos resultados de investigación” significan un coste importante en estatus y, asociado a él, salario.

¹³ Pusey, E. B. (1854). *Collegiate and Professorial Teaching and Discipline*, Oxford, p. 215.

y no producir libros o artículos, hacer contribuciones interminables, o hacer algunos descubrimientos científicos, filosóficos o artísticos”¹⁴.

Este ambiente es el que ha predominado – y en buena parte sigue haciéndolo – en las clásicas universidades inglesas. Han llegado testimonios de antiguos alumnos que avalan dicha visión. Es el caso de J. S. Fulton, Vicecanciller de la Universidad de Sussex¹⁵, quien en una conferencia pronunciada en Oxford, en 1961, evoca su paso por el Balliol College de Oxford con estas palabras: “Cuando estudiaba allí (y supongo que sucedió lo mismo cuando era tutor), las prioridades eran claras. Nuestros maestros eran sabios distinguidos. Muchos de ellos figurarán permanentemente en las carteleras de la ciencia en sus respectivas especialidades; pero eran, primero que todo, docentes. Toda la semana –y aún durante los fines de semana- se consagraban a sus alumnos a lo largo del año académico. Muchos de ellos organizaban sesiones de lectura para sus alumnos durante las vacaciones. Supongo que no habrían influido en nosotros tanto como lo lograron, de no haber hecho progresar sus disciplinas, pero pienso, igualmente, que nunca pudimos dudar del hecho de que su responsabilidad primordial era la de ocuparse de nosotros”¹⁶.

Esa idea de docente volcado en sus alumnos y alumnas, con un conocimiento personal de ellos, creo que se intenta recuperar en parte dentro de las directrices acerca del nuevo sistema de educación superior en la relevancia que se quiere dar al sistema de tutorías. Evidentemente, unas tutorías bien organizadas y frecuentes originan un conocimiento cercano del estudiante que es imposible que otorguen las sesiones de clase de gran grupo. El quid de la cuestión radica, entonces, en el número de discentes que se le asigne al profesor para que tutorice. Si es un número pequeño, las posibilidades de éxito podrán ser mucho más elevadas que si, como ya estamos viviendo en la Universidad de Sevilla, tenemos por clase unos sesenta alumnos. Multiplicado dicho número por grupos a los que debemos impartir docencia, nos encontramos frecuentemente que esas tutorías óptimas deberían de cubrir a unos trescientos estudiantes y con esa cantidad no es difícil ver la imposibilidad de esa cercanía y conocimiento personal que, sin duda, influye mucho en el logro de una educación de calidad.

Volviendo a Newman, éste refiere, a su vez, los beneficios para el alumnado del ambiente que proporcionaban estas universidades clásicas, en las que constantemente estaban en contacto con hombres eruditos en diferentes materias. Los estudiantes se favorecen con una tradición intelectual, independiente de maestros particulares, que le ayudan en sus hábitos de pensamiento y en una correcta interpretación del mundo. Fortalecen el espíritu que aparece como más idóneo, el propio de una educación li-

¹⁴ Maritain, J. (1943). *Education at the Crossroads*, Yale University Press, p. 84.

¹⁵ El vicecanciller de una universidad inglesa se asimila a los rectores de las universidades continentales y a los presidentes de las universidades norteamericanas.

¹⁶ Cfr. Fulton, J. S. (1962), *The Shape of Universities*, cap. 5, en *The Expanding University*, London: W. R. Niblett edit., Faber and Faber. p. 50.

beral, que les confiere una serie de cualidades que los distinguen de la masa popular: “Es bueno ser un *gentleman*, tener una inteligencia cultivada, un gusto refinado, un espíritu leal, justo y reposado, una conducta noble y cortés; tales son las cualidades de las cuales se rodea naturalmente un vasto conocimiento, las cuales son el objetivo de una universidad.”¹⁷

Su descripción nos hace ver dos preocupaciones básicas que, a su entender, ha de tener la Universidad: *la formación intelectual y moral del alumnado*. Si la universidad, como institución o medio, debe tener una preocupación por la universalidad es para ayudar al estudiante a adquirir un espíritu filosófico, cuyos atributos son de esos dos órdenes, intelectual y moral. La consecución de un alto grado de formación intelectual ha de tener como objetivo el logro del gentleman, con virtudes, sobre todo, morales. Poco interés, para Newman, posee la preparación profesional, que la aleja de la Universidad: “La inteligencia, en lugar de formarse o sacrificarse para cualquier finalidad particular o accidental, para cualquier estado o profesión específica, para cualquier estudio o ciencia particular, se disciplina para sí misma, para la percepción de su objeto propio y para alcanzar el nivel más elevado de su propia cultura”¹⁸. Ese dar al alumnado una “cultura intelectual”, misión de la Universidad, que postula Newman hemos de entenderla como lo que algunos hoy en día denominan “pensamiento holístico” o “pensamiento integrador”, puesto que, gracias a ella, sería posible captar el complejo entramado de relaciones que con frecuencia poseen ciertas situaciones o problemas, lo que permitiría un mejor análisis y por tanto deliberación sobre los mismos.

El Cardenal es de la opinión de que, para el desempeño de cualquier profesión, lo primero es ofrecer una buena formación general, “tener mentes bien hechas” antes que “bien llenas”. La especialización vendrá después. Como se ve, algo bastante distinto a la mentalidad actual donde la cultura general se reserva para los estudios secundarios. Esta búsqueda de un buena base de conocimientos generales en el plano universitario también se observa en otros pensadores del momento, como el economista John Stuart Mill. Si comparamos textos de ambos autores se nos revelan claramente significativas semejanzas. El primero de ellos, Newman escribe:

“La persona que ha aprendido a pensar y a razonar, a comparar, distinguir y analizar, que ha refinado su gusto, formado su juicio, y enriquecido su visión mental no se convertirá inmediatamente en un abogado, en un orador, o un estadista, un médico (...), pero alcanzará una situación intelectual que le permitirá desempeñar alguna de esas ciencias o profesiones, o cualquier otra para la que posea inclinación o especial talento, con una facilidad, gracia, versatilidad y éxito para los que otro será un extraño.”¹⁹

¹⁷ Newman, J.H.: *The Idea of University*, op. cit. p. 90.

¹⁸ *Ibidem*, p. 135.

¹⁹ *Ibidem*, p. 137.

Y John Stuart Mill, en *Inaugural Address Delibered to the University of St. Andrews* (1867) afirma:

“Los hombres son hombres antes de ser abogados, médicos, comerciantes o industriales: si ustedes los hacen hombres capaces y sensatos, se convertirán por sí mismos en abogados o médicos capaces y sensatos. Al salir de la universidad, los practicantes deben llevar consigo no sólo sus conocimientos profesionales, sino aquello que se necesita para alcanzar la aplicación de estos conocimientos, para esclarecer los aspectos técnicos de su oficio a la luz de una cultura general. (...) La educación puede hacer de un hombre un zapatero más inteligente, si tal debe ser su oficio, pero no lo logrará enseñándole a hacer zapatos; lo conseguirá mediante el ejercicio intelectual que ella le impone y los hábitos que ella le forme.”²⁰

Merece la pena resaltar este apartado que pienso que enfatiza un aspecto esencial que echo en falta en el actual proyecto de enseñanza universitaria, el de las “virtudes” o cualidades humanas y ciudadanas que también deben propiciarse en este nivel, algo en lo que pensadores como Newman o el mismo Humboldt siempre hicieron hincapié. Para ellos, la Universidad debe formar buenos miembros de la sociedad; la educación liberal es la que conviene a la vida social y la que prepara para el mundo. De ahí que, por ejemplo, Newman escribiese que la Universidad debe cumplir un gran fin ordinario: elevar el tono intelectual de la sociedad, cultivar la mente pública, purificar el gusto nacional, facilitar principios verdaderos al entusiasmo popular y metas nobles a las aspiraciones ciudadanas.

Hoy en día es cierto que se habla de fomentar la capacidad de análisis, de síntesis, de reflexión, la eficiencia... pero se olvidan aspectos tan importantes como la honradez, la responsabilidad, la sensatez, la colaboración, la solidaridad o la tolerancia. Y es que opino que, frecuentemente, se olvida que toda educación posee contenidos valorativos, por lo que siempre el docente está transmitiendo valores. De ahí, la necesidad de explicitar aquellos que consideramos que han de marcar nuestras finalidades para que encaucemos toda nuestra enseñanza a su logro.

Cuando Newman va concretando los objetivos principales que han de proponerse los profesores universitarios va a destacar dos puntos esenciales que casi podríamos unir en uno solo: educación de las facultades mentales y educación de la reflexión. Hay un rechazo claro hacia la excesiva memorización²¹ y a hacer equivaler hombre culto con enciclopedismo²². Nos habla entonces de la necesaria actividad del

²⁰ Mill, J. S. (1867). *Inaugural Address Delibered to the University of St. Andrews*, London, pp. 6-7.

²¹ “Una buena memoria no forma un filósofo, como tampoco un diccionario configura una gramática”. Newman, J.H.. *The Idea of University*, op. cit. p. 119.

²² Newman critica el intentar introducir en la mente del alumno excesiva cantidad de información sobre los más diversos temas, que no da tiempo a asimilar ni a reflexionar sobre ella. Dice

discente, de la búsqueda de la comprensión de la información que no se reduce a la mera recepción de la misma, de ejercitar en clase la capacidad de relacionar lo nuevo con los anteriores conocimientos, de comparar, de evaluar, de reflexionar. Un mensaje que sigue estando vigente, y que quizá muchos echemos en falta muchas veces en nuestras aulas universitarias:

“el desarrollo [intelectual] consiste no solamente en la recepción pasiva por parte del espíritu de ideas hasta entonces desconocidas para él, sino también en la acción enérgica y simultánea del espíritu sobre, hacia y entre esas ideas nuevas que se precipitan hacia él. Es la acción de un poder organizador que da forma y sentido a la materia de nuestros conocimientos; es el proceso por el cual los objetos de nuestro conocimiento se convierten subjetivamente en nuestros; según una expresión familiar, es la digestión de aquello que recibimos por la substancia misma de nuestro estado de pensamiento anterior; sin esto, sin la comparación mutua de las ideas a medida que nos llegan al espíritu, sin la sistematización de estas ideas, no hay “desarrollo”. Para sentir nuestros cerebros crecer y agrandarse, no debemos simplemente aprender, sino relacionar lo que aprendemos con lo que ya sabemos. La inteligencia no nace de la simple adición a nuestro conocimiento, sino del desplazamiento, del movimiento progresivo de este centro mental hacia el cual gravitan a la vez las cosas que sabemos y las que aprendemos, es decir, la masa de nuestros conocimientos que se acumulan. Una inteligencia no es verdaderamente grande (...) sino cuando abarca en una mirada de conjunto lo antiguo y lo nuevo, el pasado y el presente, lo lejano y lo cercano, percibiendo a la vez la mutua influencia de todas estas cosas, sin lo cual no hay ni totalidad ni centro; una gran inteligencia domina no sólo conocimientos, sino hasta sus verdaderas relaciones mutuas y un saber considerado no solamente como adquisición, sino como filosofía.”²³

Newman considera de gran valor para conseguir sus fines una Universidad que apueste por el régimen de internado y por la supervisión de los tutores, ambos aspectos típicos de las tradicionales y prestigiosas universidades inglesas. Esta convivencia intensa con el profesorado la ve tan ventajosa que dirá:

“Si tuviera que elegir entre una pretendida universidad, sin régimen de internado ni sistema de tutores, que otorgara sus diplomas a toda persona que pasara con éxito un examen sobre temas muy variados, y otra universidad sin profesores ni exámenes, que se contentara con hacer convivir a los jóvenes durante tres o cuatro años antes de su partida a la vida, como lo hacía Oxford a principios de siglo (...) yo preferiría sin vacilaciones la universidad que no

al respecto: “El error práctico de los últimos veinte años ha consistido (...) en imponer al cerebro de los estudiantes tal cantidad de conocimientos, que los ha rechazado todos.” *Ibidem*. p. 126

²³ *Ibidem*, pp. 118 y 119.

hiciera nada a la que exigiera de sus estudiantes el conocimiento de todas las ciencias existentes”²⁴.

Asimismo, habla de los beneficios de reunir a jóvenes con ganas de aprender, de reflexionar sobre las diversas disciplinas científicas, en un mismo entorno:

“Cuando se reúne para intercambios libres a jóvenes bien dispuestos, abiertos, ávidos y observadores como lo son los jóvenes, no pueden menos que aprender al contacto de unos con otros, aún en la ausencia de profesores; la conversación entre ellos es una especie de asignatura para cada uno; día a día adquieren por sí mismos ideas y puntos de vista nuevos, la materia fresca para la reflexión, los principios de juicio y de acción.”²⁵

Mientras que un sistema de internado me parece muy difícil de conseguir de forma generalizada en nuestros días por el elevado porcentaje de estudiantes que hoy acceden a la enseñanza superior y que, por otra parte, creo que se ha de agradecer, sí que pienso que se podría fomentar mediante la metodología empleada en las asignaturas esos espacios de reflexión donde grupos de jóvenes expusieran sus pareceres, debatieran, argumentaran sus posturas, algo que sí que puede favorecerse con los consejos emanados de las nuevas orientaciones acerca de la enseñanza universitaria donde se anima a dar protagonismo al estudiantado.

Sobre las virtudes del sistema de tutorías del que habla Newman, hay testimonios de los propios alumnos. J. S. Fulton, recordando su propia educación en Oxford, señala:

“Este método de enseñanza tenía tres características. En primer lugar, forzaba al estudiante a mostrarse activo en las áreas en que su temperamento, sus gustos o la competencia creada por otros intereses hubieran podido llevarlo a la pasividad. La ventaja estaba a su favor. El examen y la discusión recaían sobre “sus” conceptos y “sus” opiniones. Una sesión exitosa con un tutor no tenía por qué conducir de ninguna manera al triunfo de las opiniones del tutor frente al estudiante; debía llevar al estudiante a reconocer la fuerza o la debilidad de los fundamentos de la tesis que había sostenido, o de la causa que había defendido. En segundo lugar, este método imponía al estudiante un hábito regular de trabajo. Cualquiera que fuera su asiduidad a las clases –la elección de asistir o no era exclusivamente cuestión suya–, el encuentro con el tutor era sacrosanto. No presentarse hubiera sido el colmo de una descortesía temeraria y obstinada, y presentarse con una disertación inconclusa podría perdonársele una vez, no de manera habitual. De este modo, todas las semanas de cada semestre, un trabajo difícil era realizado; los músculos intelectuales se endurecían; la

²⁴ *Ibidem*, p. 128.

²⁵ *Ibidem*, p. 129.

costumbre de dejar para mañana la faena del día se tornaba difícil, e imposible convertirla en crónica. La rutina de esas sesiones semanales creaba inevitablemente una relación muy especial entre tutor y estudiante. Esta era la tercera característica del sistema²⁶.

Las tres ventajas siguen conservando su vigencia. Esa obligación por parte del estudiante de rendir cuentas cara a cara al profesor acerca de lo que ha trabajado en una materia con asiduidad, suele llevar a no descuidar la asignatura dejando todas las tareas y el estudio para última hora. Además, ese encuentro con el docente puede resultar muy fructífero si éste sabe hacer reflexionar al discente sobre la materia propuesta. Por ejemplo, y dentro de mi campo, la historia de la educación, creo que se ha de procurar que los discentes capten cualquier acontecimiento dentro de un contexto sociohistórico concreto, con unas determinadas mentalidades, que reflexionen sobre las repercusiones que pudo originar más tarde, a qué se debió la aceptación o rechazo hacia el mismo, etc. Este tipo de ejercicio goza de un valor mucho mayor que cualquier memorización mecánica de un cúmulo de datos, como la fechas de determinados decretos o el listado de ministros de educación en cierto siglo. Por último, la tercera característica de la que habla Fulton, ya ha sido comentada más arriba, la creación de una cercanía y conocimiento docente-discente que debiera permitir al profesor sacar lo mejor de cada alumno y proponerle las estrategias de aprendizaje más acordes a su persona.

Si hemos de resumir en pocas palabras, las ideas clave de Newman acerca de la Universidad, cabría decir que, para él, es ante todo un medio de educación. La investigación ocupa un lugar muy secundario. Habría que favorecer el régimen de internado y las residencias universitarias y, frente a la especialización y la profesionalización, Newman defiende una educación de preferencia “liberal” y general.

Whitehead: la Universidad como motor de progreso

Alfred North Whitehead (1861-1947) fue profesor de matemáticas en Londres y de filosofía en la Harvard University de Estados Unidos²⁷. La obra donde mejor refleja su concepción de la Universidad es *The Aims of Education*, de 1929, en la que va a defender que ésta ha de ser una de las instituciones que cubra una aspiración fundamental de la Humanidad: la de progresar: “Lo importante para una nación es la existencia de una relación muy estrecha entre sus elementos progresistas de todo

²⁶ Fulton, J. S. (1962). “The Shape of Universities”, cap. 5, en *The Expanding University*, op.cit. P. 51.

²⁷ Algunos libros suyos son *Principia Matemática* (1910-1913), *Investigación sobre los principios del conocimiento natural* (1919), *Concepto de la naturaleza* (1920), *Principio de relatividad* (1922), *La ciencia y el mundo moderno* (1926), *Proceso y realidad* (1929), *Aventuras de ideas* (1933), etc.

género, de suerte que el estudio influya sobre la plaza pública y viceversa. Las universidades son los principales agentes de esta fusión de actividades progresistas en un instrumento eficaz de progreso. Naturalmente, ellas no son los únicos agentes, pero es un hecho actual que las naciones progresistas son también aquellas donde las universidades son florecientes²⁸. Ahora bien, el progreso no ha de identificarse con las necesidades políticas del Estado, de ahí que Whitehead defienda la independencia de dicha institución con respecto al Estado en el plano de los fines.

Se puede apreciar una visión muy actual de una de las funciones que, bajo nuestra mentalidad, ha de poseer la institución universitaria, contribuir al progreso del país y de la humanidad en general, aunque en nuestros días se haga hincapié principalmente en el crecimiento económico, debido a la fuerte influencia del neoliberalismo económico en el diseño de este espacio de educación superior que se pretende crear.

El filósofo inglés mantiene que la educación que proporcione la institución universitaria ha de ser útil, fiel a una tradición utilitarista anglosajona. La cultura y la ciencia confluyen en la acción, no hay por qué verlas como fines en sí misma. De hecho, afirma: “Los pedantes menosprecian una educación útil. Pero si la educación no es útil, ¿qué es entonces? ¿Acaso un talento que se ha de conservar secretamente en una cartera? Indudablemente, la educación debe ser útil, cualquiera sea su ideal en la vida. Lo fue para San Agustín como para Napoleón. Y esto, porque la inteligencia de la vida es útil²⁹. Teoría y práctica, pensamiento y acción, forman un círculo o mejor una espiral: la teoría repercute en la actividad desarrollada, y ésta, una vez que se reflexiona sobre ella, modifica la teoría. Ambas han de permanecer unidas.

Estudiantes y profesores representan un tándem importantísimo en la Universidad puesto que la imaginación de unos unida a la experiencia de otros, proporcionan las condiciones más idóneas para una reflexión inventiva sobre todas las formas del saber³⁰. También han de fusionarse dos tipos de actividad: la conservación y transmisión de la ciencia adquirida y la investigación creadora y únicamente podrá alcanzar este objetivo una institución que se dedique a la vez a la enseñanza y a la investigación. Se trata de impregnar de creatividad y de invención el cumplimiento de esta doble tarea y de orientar hacia la creación y el progreso a las personas que a ella se consagran: “Si una universidad no es imaginativa, no es nada, y en caso de serlo, no es nada útil³¹. Esta doble tarea de la Universidad, la de transmisión del saber acumulado y la de investigación, funciona actualmente y se puede contemplar en los proyectos de ese Espacio Europeo de Educación Superior. Teniendo en cuenta la estructura que

²⁸ Whitehead, A.N. (1929). *The Aims of Education*, London: Williams and Norgate, p. 148.

²⁹ *Ibidem*, p. 3. No podemos sino recordar a otro gran filósofo del mismo período, John Dewey, quien asimismo concibe la inteligencia como un instrumento que nos ayuda a adaptarnos activamente al mundo que nos rodea.

³⁰ *Ibidem*, p. 139.

³¹ *Ibidem*, p. 145.

se ha diseñado para los estudios universitarios, se puede comprobar que en el grado obtiene primacía la primera de esas tareas, mientras que en los postgrados, y especialmente en el doctorado, se privilegia la misión investigadora. De todas formas, si atendemos a la figura del docente, tanto el que imparta clases en el primer ciclo como en el que lo haga en el superior, sí tendrá que cultivar ambas facetas. Otro punto distinto a considerar es el de la creatividad, que nosotros consideramos muy importante, pero que, siendo realistas, por lo menos a la hora de investigar, termina normalmente estando muy limitada por las líneas de investigación a las que el Estado dé preferencia y por tanto consienta en subvencionar, caso de que necesite –como es lo más habitual– de un apoyo económico. Mientras un trabajo de investigación requiera bastante dinero para su realización, difícil hablar de una independencia absoluta del investigador a la hora de tomar decisiones.

Creatividad e imaginación son dos términos íntimamente relacionados. Whitehead considera que la juventud es una etapa evolutiva especialmente marcada por la imaginación. Piensa que se desarrolla a través de la disciplina intelectual y se desarrolla fácilmente al contacto con las ideas nuevas y las mentes juveniles, sin el desempeño de tareas rutinarias. Si ella es una importante aportación que pueden ofrecer los estudiantes, no hay que olvidar que también es necesaria la experiencia de los docentes para el logro de los mejores objetivos: “El drama de nuestro mundo está en que a los seres imaginativos les falta la experiencia, mientras que los experimentados carecen de imaginación. Los tontos viven de imaginación sin conocimiento, los presuntuosos viven de conocimiento sin imaginación. El papel de una universidad es el de fundir la imaginación con la experiencia”³². La unión de estas dos cualidades se ve favorecida en el docente a lo largo de su etapa adulta gracias a sus contactos con los estudiantes y con sus colegas de otras disciplinas. El alumnado, debido a la ausencia de responsabilidades inmediatas y la frecuentación de profesores experimentados y orientados hacia la creación intelectual, vive en un ambiente ideal para adquirir una disciplina intelectual.

Como hemos dicho más arriba, Whitehead une investigación y enseñanza dentro de una misma institución y proporcionada por las mismas personas, ya que ve que entraña beneficios. Posibilita a la enseñanza mantenerse continuamente a la vanguardia del progreso ya que al ser impartida por investigadores en un ambiente de investigación, dicha enseñanza se convierte en testimonio de la evolución constante del pensamiento, del espíritu de descubrimiento.

Son varios los campos sobre los que se debe investigar en la Universidad. Ha de fomentarse una investigación tanto básica, como interdisciplinar y social. En cuanto a la primera, la investigación fundamental en las asignaturas básicas, sobre ella se apoyan la investigación y la enseñanza en otras áreas para profundizar y ampliar sus fundamentos teóricos. La interdisciplinar encuentra en la Universidad el sitio más

³² *Ibidem*, p. 140.

propicio para desenvolverse sin demasiadas dificultades y Whitehead alaba sus virtudes para renovar la reflexión de los investigadores universitarios. Un lugar también ha de reservarse a la investigación sobre la sociedad misma, sobre las mejores condiciones que la hagan progresar. Asimismo, el filósofo muestra gran preocupación por que los resultados obtenidos por las investigaciones universitarias se difundan. Whitehead además es consciente de los cambios constantes que sufren las sociedades y reclama a la institución universitaria que prepare al alumnado para una autoeducación permanente, ese aprender a aprender que hoy tanto se reivindica, proporcionarle los recursos necesarios para continuar aprendiendo, creciendo. Al respecto, dirá que los programas universitarios deben inspirarse en las necesidades sociales conocidas últimamente y las previsibles y en las orientaciones más recientes de la ciencia.

Whitehead concede, como Newman, gran importancia al profesorado. Éste poseerá dos cualidades esenciales: creatividad y competencia científica: “Todo el arte en la organización de una universidad está en reunir un cuerpo docente cuya ciencia esté iluminada por la imaginación. He aquí el problema número uno de la enseñanza universitaria.”³³ Para lograr que el docente “rinda” de forma óptima, hay que proporcionarle un ambiente adecuado, donde se sienta libre, sin demasiada presión en cuanto a cantidad de producción científica –recalca que lo importante es la calidad de las ideas, su significatividad, no escribir mucho sobre temas nada originales que no aporten nada nuevo a la comunidad investigadora-. La libertad académica es concebida como ausencia de obstáculos institucionales, libre elección por parte del individuo de sus actividades de investigación, y de la comunidad académica en sus iniciativas. Como antes recalqué, difícil esa libertad de elección cuando entra en juego la necesidad de dinero para financiar dichas investigaciones.

El interés por reunir un profesorado altamente cualificado y de ofrecerle después condiciones óptimas de vida y de trabajo se extiende al plano de la organización administrativa y de los servicios materiales. La preocupación principal en este tema es la de ayudar a los docentes a aprovechar del mejor modo posible su tiempo, principal recurso activado por la Universidad. Para ello, reclama que se suministre a los profesores e investigadores la ayuda de técnicos, de empleados, de materiales requeridos y velar por simplificar al máximo sus tareas administrativas. Precisamente, una de las principales quejas de nuestros días, que se ha incrementado muchísimo más desde que se están poniendo en marcha los nuevos planes que responden a ese EEES es la cantidad de tarea administrativa a la que se somete al profesorado, la obligación de rellenar una y otra vez formularios donde se le exige meses antes del comienzo de curso que relate hasta el último detalle lo que piensa hacer en cada día del siguiente curso, algo que raya la completa estupidez cuando un elemental principio pedagógico es la necesidad de contextualizar la enseñanza según el grupo de alumnado al que uno deba impartir clase, grupo que, a su vez, no se conoce hasta que empieza el año académico. Asimismo, parecen olvidarse términos clave como los de apertura o flexibilidad, que

³³ *Ibidem*, pp. 145-146.

nada tienen que ver con los cuadrantes cerrados que desde instancias administrativas se pide al docente que complete con actividades que desarrollará en los próximos nueve meses. En definitiva, creo que esta petición de Whitehead sería firmada sin lugar a dudas por todo nuestro profesorado actual y todos tendríamos bastante ejemplos de obstáculos que se nos ponen a nuestra tarea como docentes e investigadores desde la propia institución.

En cuanto al contenido de la enseñanza, el filósofo reclama que sea algo útil, vivo, que se relacione con el mundo que nos rodea. Siente un rechazo total a lo que llama conocimientos muertos, ideas inertes³⁴. En las primeras páginas de su libro, encontramos el siguiente fragmento:

“En materia de educación científica y lógica, las ideas que no se utilizan son positivamente nocivas. Por “utilizar una idea” entiendo el incorporarla a una corriente combinada de percepciones sensoriales, de sentimientos, de esperanzas, de deseos y de actividades mentales que compaginan las ideas unas con otras, que conforma nuestra vida (...) ciertas ideas teóricas deberían encontrar aplicaciones importantes dentro del programa. Esta doctrina no es fácil de poner en práctica; corresponde al problema de dar vida a los conocimientos, de impedirles llegar a la inercia, tal es el problema central de toda educación”³⁵.

Si la educación es la “adquisición del arte de utilizar conocimientos”³⁶, la educación universitaria posee el objetivo más específico de extraer las ideas generales y estudiar su aplicación en casos concretos:

“El espíritu de abstracción debería impregnar una universidad (...) un curso bien concebido se proyecta sobre el vasto horizonte de la abstracción. No quiero decir que deba ser abstracto en el sentido de divorciarse de la realidad concreta, sino, y ante todo, en el sentido de que la realidad concreta debe estudiarse como un campo que ilustre el alcance de las ideas generales. Tal es el aspecto de una formación universitaria, bajo el cual coinciden el interés teórico y la utilidad práctica. Cualquiera que sea el detalle que el profesor brinde al estudiante, la probabilidad de que vuelva éste a encontrar en la vida activa este detalle es casi infinitesimal; y en el caso de que suceda, probablemente habrá olvidado lo que usted le enseñó a ese respecto. La formación verdaderamente provechosa es comprensión de ciertos principios generales y dominio completo sobre la manera como se aplican a una diversidad de detalles concretos. En la práctica ulterior, los estudiantes habrán olvidado los detalles particulares que el profesor les dio, pero sabrán todavía, por un buen sentido inconsciente, cómo aplicar principios a las situaciones del momento. Al hablar de principios,

³⁴ *Ibidem* (“Prólogo”), p. v.

³⁵ *Ibidem*, pp. 4 y 6

³⁶ *Ibidem*, p. 6.

apenas si pienso en formulaciones verbales. Un principio completamente asimilado es más bien una manera de pensar que una proposición formal. Se convierte en reacción natural del espíritu ante el estímulo apropiado de situaciones que lo ilustran (...) La cultura no es nada distinto de un funcionamiento armonioso de la inteligencia puesta en movimiento (...) He aquí por qué la oposición entre las exigencias de la ciencia pura y las de la competencia profesional es menos clara de lo que pudiera pensarse³⁷.

Lo importante, pues, es proporcionar principios, actitudes, formas de hacer, no detalles concretos. Esta idea de una enseñanza que gira sobre principios generales, prolongados en sus aplicaciones, se puede relacionar con la idea de adquisición imaginativa de los conocimientos:

“Una universidad transmite los conocimientos pero lo hace con imaginación (...) Esta atmósfera excitante, hecha de reflexión inventiva, transforma el saber: un hecho ya no es ya un simple hecho: está cargado de todas sus posibilidades, ya deja de ser un fardo para la memoria; se convierte en un estímulo, algo así como el poeta de nuestros sueños, en el arquitecto de nuestros planes. La imaginación no puede separarse de los hechos: es un medio para esclarecerlos. Ella se ocupa primero de seleccionar los principios generales que rigen los hechos menos claros, y después, en realzar mentalmente las teorías compatibles con dichos principios. La imaginación lleva a los hombres a construir la maqueta intelectual de un mundo nuevo.”³⁸

Para conseguir que el estudiante comprenda los principios generales y domine la forma de aplicarlos, el profesor empleará métodos activos. En cuanto a metodología, pues, la actividad del alumnado cobra una gran importancia, algo que, si bien es asumido ya por todas las leyes educativas recientes, no siempre es posible contemplarla en las aulas universitarias. Aunque la documentación que hemos consultado sobre el espacio europeo de educación superior no desarrolle de forma amplia el apartado correspondiente a metodología, sí que se señala insistentemente que los métodos sean activos. Se habla de enseñanza en torno a problemas, casos, proyectos...; de trabajo personalizado, etc.

Como breve resumen de la concepción de Whitehead, podemos decir que él pone a la Universidad directamente al servicio a la sociedad y la aleja del peligro de encerrarla en una torre de marfil. También es de destacar la unión de docencia e investigación y su insistencia en el importante papel de la creatividad en las instituciones superiores.

³⁷ *Ibidem*, pp. 41-43.

³⁸ *Ibidem*, p. 139.

Jaspers: la Universidad, centro por excelencia de investigación

Durante la primera década del siglo XIX, la Universidad fue el tema de reflexión de grandes filósofos alemanes como Kant, Fichte, Shelling y Schleiermacher³⁹. Tampoco se puede olvidar otra gran figura, Wilhelm Von Humboldt, quien fue llamado junto con otras renombradas personalidades a regenerar el Estado Prusiano tras la derrota sufrida en Jena en 1806 a manos de Napoleón, y a hacerlo mediante la educación, siendo uno de los principales fundadores de la Universidad de Berlín, que abrió sus puertas en 1810. Nosotros nos vamos a centrar en el pensamiento de K. Jaspers, autor que desarrolla su obra entre principios de los años 20 y principios de los sesenta del siglo pasado.

Este filósofo alemán, en *Die Idee der Universität*, parte del postulado de que la humanidad aspira a la verdad: tanto los individuos como las sociedades quieren basarse y vivir en ella. Sin embargo, la verdad no es algo que se adquiere de forma definitiva, hay que buscarla constantemente, y ello se entiende como un auténtico derecho del ser humano que ningún otro puede pisotear⁴⁰. Será la Universidad, entendida como comunidad de investigadores y estudiantes, aquella que más específicamente debe dedicarse a esa labor⁴¹. Esta concepción guarda claras semejanzas con la de Humboldt, el cual también vincula su idea de la Universidad más a la búsqueda de la verdad y a la enseñanza de modos de hacer avanzar el conocimiento que a la transmisión de saberes ya adquiridos, más a principios humanistas que a fines utilitarios, más a la formación de un carácter moral propio del hombre liberal que a la formación profesional⁴².

Para Jaspers, Verdad y Ciencia aparecen unidas, y ésta última será definida como “el conocimiento metódico cuyo contenido tiene fuerza probatoria y validez general”⁴³. La actitud científica, esencial para cualquier miembro de la comunidad universitaria, se revela como condición necesaria de toda verdad. Pero en este camino hacia la verdad, la ciencia sola no basta, porque ésta posee unas limitaciones claras. Se apoya en los hechos, procede por descubrimientos particulares, y es incapaz, por consiguiente, de iluminar la conducta moral. Aquí entra en juego el papel de la filosofía.

³⁹ Conviene recordar que en los inicios del XIX la Universidad es instrumentalizada para construir naciones y edificar Estados.

⁴⁰ “Que la búsqueda de la verdad se persiga en cualquier parte sin coacción, es un derecho de la humanidad en cuanto humanidad”. Jaspers, K. & Rossmann, K. (1961): *Die Idee der Universität*, Springer, Berlin-Göttingen-Heilderberg, p. 1.

⁴¹ “La Universidad tiene por tarea buscar la verdad en la comunidad de investigadores y estudiantes”. *Ibidem*, p. 1

⁴² Humboldt, G. de (1996): Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos (1810), en Humboldt, G. : *Escritos políticos*. México: FCE. P. 170 (reimpresión de 1996 de la edición de 1943).

⁴³ Jaspers, K. & Rossmann, K. (1961): *Die Idee der Universität*, op. cit, p. 41.

Para cumplir su misión, la investigación científica debe estar orientada por una reflexión filosófica, basada en el principio de la *unidad del ser*. Cada ciencia particular ha de ubicarse dentro del universo de los conocimientos y, en esta línea, la Universidad entera ha de articularse con el objetivo de representar la totalidad de los conocimientos y con el fin de integrar a cada investigador en el sistema de relaciones que lo aproxime a la unidad y lo confronte con la totalidad⁴⁴. La comunicación, los intercambios intelectuales entre investigadores y estudiantes de todas las disciplinas, desempeñan al respecto un papel de primer orden y deben estar apoyados por la propia organización de la Universidad. La unidad de las ciencias no radica ni en una vasta síntesis enciclopédica ni en una aproximación fundamental común: es un ideal que impulsa a la universidad.

La enseñanza universitaria va a ser concebida por Jaspers como una iniciación a la investigación, hasta tal punto que, para el filósofo, enseñar es participar en el proceso de investigación⁴⁵. Al trabajar al lado del profesor, el estudiante va adquiriendo la actitud científica gracias a la ejemplificación que le ofrece su docente. Éste ha de orientarle, ayudarle con sus consejos, darle la oportunidad de participar en su actividad intelectual⁴⁶. Este concepto de la enseñanza universitaria implica que los discen-tes sean formados en un ambiente constante de investigación. Hay, por consiguiente, una completa unidad entre enseñanza e investigación.

Las ideas de Jaspers podemos compararlas con las de Dewey, otro gran filósofo de su época aunque perteneciente a otro contexto, el norteamericano. Para el pragmatista, el primer objetivo que se debe plantear cualquier educador con respecto a sus alumnos es el de conseguir que adopten la actitud mental y el hábito de pensamiento que denomina “científicos”⁴⁷. Pensamiento científico va a equivaler para Dewey a pensamiento reflexivo y se caracteriza por un encadenamiento ordenado de ideas; la voluntad de control y la existencia de una finalidad; junto con el examen, análisis e investigaciones personales. Su cultivo exige, a su vez, incentivar en las clases tres actitudes: la mentalidad abierta, el entusiasmo y la responsabilidad intelectual.

⁴⁴ “La voluntad primitiva del conocimiento, aunque no pueda realizarse y encontrar sus hilos conductores sino en la comprensión de lo particular; es, sin embargo, una, y está orientada hacia la totalidad. Ella abarca todos los impulsos dispersos del conocimiento y de la investigación, para dejarlos encontrarse en un concierto de intercambios que constituye el universo de las ciencias y encuentra en la universidad su realización y su ordenamiento.” *Ibidem*, p. 95.

⁴⁵ “Lehre heisst teilnehmen lassen am Forschungsprozess”. *Ibidem*, p. 64.

⁴⁶ “Los profesores de la universidad son investigadores. Para los estudiantes que no son simples escolares, sino adultos independientes y responsables de sí mismos, ellos son un ejemplo de orientación; les ayudan con sus consejos y les ofrecen la posibilidad de participar en su actividad intelectual. Es un abuso querer utilizar al profesor como un instructor.” *Ibidem*, p. 116.

⁴⁷ Dewey, J. (1989): *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós, p. 13.

La mentalidad abierta la define como “carencia de prejuicios, de partidismo y cualquier hábito que limite la mente y le impida considerar nuevos problemas y asumir nuevas ideas”⁴⁸. Lleva en sí un deseo activo de escuchar a las demás partes implicadas en un conflicto, de prestar atención a las diferentes alternativas y de reconocer la posibilidad de error incluso respecto a las creencias que apreciamos más. Uno de sus principales enemigos es la pereza mental. Dewey propone “cultivar la curiosidad constante y el espontáneo esfuerzo de comprensión de todo lo nuevo”⁴⁹ que cree que forjan la esencia de la mentalidad abierta.

Junto a ella, ha de situarse el entusiasmo, ese “lanzarse de todo corazón” sobre un objeto, ante una causa. El individuo queda absorbido por el problema, el tema lo arrastra, las preguntas se le ocurren de manera natural, surgen hipótesis, realiza investigaciones... Su enemigo es el interés dividido, no centrado en el problema.

Por último, la responsabilidad intelectual tiene el significado para el filósofo de “considerar las consecuencias de un paso proyectado; significa tener la voluntad de adoptar esas consecuencias cuando se desprendan razonablemente de cualquier posición asumida previamente”⁵⁰.

Si he querido desarrollar con un poco de extensión este apartado es porque pienso que ese fomento en el alumnado del deseo de aprender, de investigar, ese incentivar el pensamiento reflexivo es fundamental, y creo que en el diseño de ese espacio europeo de educación superior sí se recoge claramente esa aspiración. Otra cosa es los recursos que se ofrezcan para el cumplimiento de tal tarea, tema del que nos ocuparemos más adelante.

Volviendo a Jaspers, cabe mencionar que esta doble faceta de enseñanza (como transmisión de contenidos) e investigación que se debe encontrar en todo profesor –y que también se exige en nuestros días– recibe por parte de Jaspers la siguiente justificación. Para el pensador alemán, la transmisión de los conocimientos y de la actitud científica es esencial para el progreso de la ciencia. La apertura a la crítica y el deseo de objetividad y de claridad suponen la “entrega” a los demás de los resultados de la investigación; la continuidad del trabajo científico reclama la iniciación de nuevos investigadores en la gestión científica. Este argumento es válido para cada investigador o grupo de investigadores particular, pero principalmente para la universidad completa, cuyas investigaciones se verían amenazadas de esclerosis si la institución no se aplica al mismo tiempo a la enseñanza, o si se fracciona en institutos especializados orientados hacia tareas o disciplinas particulares.

Encontramos en este caso una defensa contraria a la que hallábamos en Newman, es decir, se refuta la objeción según la cual una misma persona reúne raramente las cualidades propias del investigador y del profesor. La clase de enseñanza que

⁴⁸ *Ibidem*, p. 43.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 43.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 44.

propone Jaspers se realiza mediante diálogos, seminarios, laboratorios, etc., algo que se presenta en nuestros días como un modelo idóneo universitario. Para el filósofo alemán, sólo el investigador puede enseñar puesto que es el único capaz de comunicar la *vida del pensamiento*. Concebida la enseñanza como iniciación a la investigación, la metodología podrá ser muy diversa según cada área científica y según los objetivos buscados. Hay que huir de la imposición de esquemas rígidos, comunes para todos. Ahora bien, sea cual sea el área científica, un objeto esencial será la incitación a la reflexión personal.

Otra característica de la Universidad según la concepción de Jaspers es que forzosamente ha de ser elitista: la iniciación científica –la educación universitaria– es un privilegio reservado a una minoría, a una “aristocracia intelectual”. Y es que para el alemán, la universidad debe destinarse a los mejores, a la minoría de seres humanos capaces de una gestión intelectual desinteresada, que buscan no el éxito material, sino el gozo que se experimenta al vivir un ideal⁵¹. En esta línea se pronuncia cuando afirma refiriéndose a quien va destinada la Universidad:

“Exteriormente, quizá a todos, pero por vocación sólo a los mejores. La meta es que los elementos mejor dotados de la joven generación alcancen un pleno desarrollo y una producción creadora. No se puede prever quienes integrarán esta minoría. No se podría favorecer a priori una categoría de estudiantes sin correr el riesgo de perder posiblemente a los mejores, a los más asiduos, los obsesionados más intensamente por la idea de la verdad, para quienes el estudio y la investigación no son una simple ocupación o una faena, sino la cuestión vital de participar en la elaboración del mundo, al servicio de la ciencia y de la verdad. Los mejores no se reducen a un tipo de hombre, pero constituyen una variedad imprevisible de personalidades marcadas por el destino. Su esencia se manifiesta objetivamente en el compromiso formal con una causa. Quien tiene vocación al estudio no busca la vida intelectual únicamente como medio para triunfar en el mundo. Naturalmente desea el triunfo, pero sólo como un aspecto de una concepción global de la vida. El hombre destinado a una vida como ésta, podría caracterizarse así: tiende a una plenitud gratuita en la materialización de una idea (ya sea médico, profesor, magistrado, etc.) a la plenitud en cada dominio de la vida según su propia substancia, a cumplir su objetivo en la actividad intelectual como tal. Liberado de preocupaciones materiales inmediatas, se deja conducir por una estricta autodisciplina hacia el cumplimiento de los deberes materiales, que llevan su recompensa en la felicidad profunda de ser portador de una idea.”⁵²

⁵¹Drèze, J. y Debelle, J. (2008): *Concepciones sobre la Universidad*, Colombia. Título original: *Conceptions de l'université*. 1968, Editions Universitaires, p. 60.

⁵²Jaspers, K. & Rossmann, K. (1961): *Die Idee der Universität*, op. cit. p. 127.

Merece la pena observar alguna de las descripciones que hace Jaspers de la “aristocracia intelectual” que configuraría la comunidad de investigadores y estudiantes. En el noble intelectual, vida y trabajo son una misma cosa, es una persona autónoma, que sigue su propio criterio. Lo contrario es lo que llama el esclavo intelectual:

“He aquí lo que distingue al noble intelectual del esclavo intelectual: el primero se consume persiguiendo noche y día el objeto de su pensamiento; el otro exige la separación del trabajo y el descanso. El primero sigue su camino bajo sus propios riesgos y peligros, atento a los murmullos de su alma; el segundo quiere una dirección, un programa de estudios y un plan de trabajo impuestos desde el exterior. El primero se atreve a asumir el riesgo del fracaso; el segundo exige la garantía de que su aplicación será coronada con el éxito.”⁵³

La enseñanza que proporciona la Universidad sobrepasa el nivel de la mera instrucción y se convierte en formación (*Bildung*). La actitud científica auténtica posee una dimensión ética y desarrolla cualidades morales y ello es así por tres razones: a) por la educación para la objetividad, para la aceptación de la crítica, para la reflexión personal, y, por consiguiente, para la independencia y para la responsabilidad; b) al experimentar la ignorancia y los límites de la inteligencia, el ser humano adquiere una importante lección de humildad y c) por la aventura del conocimiento que supone el coraje de querer descubrir.

Un principio básico de organización de la Universidad es la *libertad académica*, que supone la ausencia de censura intelectual. Además, tiene otros aspectos positivos. Por ejemplo, si apuntamos al estudiante, éste es responsable de sí mismo; debe seguir a sus profesores con un espíritu crítico. Esta madurez del alumnado se refleja incluso en la falta de obligatoriedad de asistencia a las clases. Jaspers recuerda que ya se ha pasado el nivel de la obligatoriedad y por tanto será el propio estudiante quien decida si esa asistencia le trae cuenta o no para conseguir sus objetivos académicos. Curiosamente, en los últimos tiempos, al menos en nuestra Universidad, cada vez se ha hecho más amplia por muchos profesores la exigencia al alumnado de asistencia obligatoria a las aulas bajo pena de suspender la materia. Nada más alejado de lo propuesto por Jaspers: “La enseñanza universitaria comienza a decaer cuando se hace obligatoria la asistencia a determinados cursos y seminarios. Se llega entonces finalmente a una reglamentación exagerada, que convierte la universidad en una escuela. Se pueden, ciertamente, conseguir buenos resultados parciales en cuanto a la asimilación de conocimientos, pero en esta vía destructora para la universidad, la vida del espíritu se ahoga al mismo tiempo que la libertad académica. Esta vía representa siempre un éxito accidental e inesperado, no es un subproducto de logros parciales. El maestro y el alumno soportan con descontento las trabas en que se convierten programas y reglamentos, controles y actividades masivas. En esta atmósfera que mata al entusiasmo, se puede adquirir un conocimiento técnico bueno o memorizar

⁵³ *Ibidem*, p. 115.

materias de examen. Pero el verdadero conocimiento, la aventura de la investigación y del descubrimiento se tornan imposibles; el espíritu está sometido por anticipado a la aplicación posterior⁵⁴.

La libertad del docente le faculta para elegir la metodología de enseñanza que considere más adecuada, que decida cómo quiere organizar sus clases. Aún en los casos en que sea funcionario del Estado, Jaspers dice que no se le puede tratar como tal en el sentido de verle como quien ejecuta las decisiones de la autoridad competente. En su materia, él es la máxima autoridad y tiene autonomía para elegir cómo han de desarrollarse sus clases.⁵⁵

Considerando la universidad como institución, la libertad académica significa autonomía administrativa. El Estado que otorga un importante valor a la verdad y que no teme las consecuencias de los nuevos descubrimientos, debe apoyar una investigación libre, desinteresada e interesante. Para conseguirlo, tiene que proteger a la Universidad de todas las presiones exteriores y le reconocerá un dominio reservado de autonomía, concretizado en un estatuto jurídico apropiado. El Estado debe limitarse a ejercer la vigilancia exterior, indispensable para impedir que la corporación universitaria se oculte en un universo cerrado, donde la mediocridad tanto como la excelencia pudiesen perpetuarse por cooptación.

Una pregunta que podríamos plantearnos es que si en la Universidad sólo hay sitio para la minoría de investigadores originales, ¿qué lugar se reserva para otro personal que exige una cualificación de nivel superior pero que no posee esas aptitudes y actitudes investigadoras de las que habla Jaspers? Éste, y más tarde Rossmann⁵⁶, apuntan la creación de un sistema autónomo de instituciones de instrucción superior (*Unterrichts Institute*) que desempeñarían una tarea pedagógica de masas, a nivel de los mejores manuales científicos, pero sin organizar investigaciones y, claro está, sin iniciar en ellas a los estudiantes. Estas instituciones no dependerían de la Universidad, mas serían “anexas”: sus profesores mantendrían el contacto con los medios de investigación para actualizar sus conocimientos. Las necesidades de la masa estudiantil quedarían satisfechas y la Universidad sería librada de una responsabilidad que le impide organizarse con la idea que ambos autores defienden. Sólo aquellos estudiantes ya provistos de conocimientos básicos sistemáticos y deseosos de iniciarse en la investigación, recibirían en la Universidad una formación completa; la unidad de la investigación y de la enseñanza se mantendría exclusivamente para una élite intelectual.

Quizá esta idea, actualmente, podría pensarse en la separación entre el grado, que respondería a estas últimas instituciones mencionadas, y el postgrado, concretamente, el doctorado, más dirigido a la investigación original.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 77.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 114.

⁵⁶ *Ibidem*, pp. 112-113; K. Rossmann, *Ibidem*, pp. 205-214.

Espacio europeo de educación superior: algunas reflexiones

Antes de dedicarme de lleno a valorar algunas de las ideas que aparecen dentro de este cambio para la enseñanza superior que conocemos como el Plan Bolonia, quisiera dedicar algunas líneas a recordar algunas notas significativas sobre el pasado reciente de nuestras instituciones universitarias. También, deseo hacer una aclaración terminológica. Conviene tener en cuenta, como nos recuerda Herminio Barreiro, que *educación superior* y *educación universitaria* no siempre fueron –ni son– la misma cosa; al menos, si pensamos en la historia de los últimos doscientos años. Por poner un ejemplo, durante mucho tiempo, hasta bien entrado el siglo XVIII, las universidades vivieron sumidas en un saber totalmente especulativo, sobre todo, de tipo filosófico y teológico, y, por consiguiente, todos los restantes dominios de la educación superior debieron abrirse paso en ámbitos extrauniversitarios. Será en la Ilustración y en la Revolución Francesa cuando el descontento hacia la enseñanza dada en las Universidades llegó a su punto más álgido, y se denunció con énfasis el anacronismo pedagógico y la disfuncionalidad institucional de las universidades europeas, probablemente porque entonces estaba emergiendo una sociedad nueva para cuyo cambio se convocaba a la Universidad⁵⁷. Será en pleno siglo XIX cuando la Universidad se lanzará a la conquista de la inmensa mayoría de los dominios de la educación superior. Sólo entonces podrá hablarse de una sinonimia parcial entre *educación superior* y *educación universitaria*. La Universidad ensanchará su círculo de influencia y se convertirá en una institución clave en casi todos los procesos de modernización política del mundo⁵⁸. Esta sinonimia parcial se mantiene hoy en día. Por ejemplo, los ciclos formativos de grado superior se encuentran dentro de la educación superior, pero no dentro de la educación universitaria.

Volviendo al pasado reciente, creo que, para entender bien el estado actual de la institución universitaria, hemos de remontarnos a la década de los ochenta, momento en que, coincidiendo con la recesión económica, el Estado de bienestar comienza a dar muestras de agotamiento, lo que trajo como consecuencia que se empezase a hablar cada vez más frecuentemente de que se hallaba en crisis. Será entonces cuando la Universidad se vio muy presionada a guiarse prioritariamente por las exigencias del mercado, por encima incluso que por orientaciones políticas. Una presión fruto del poder que alcanza como filosofía de vida y, por tanto, de forma de interpretar el mundo, el neoliberalismo económico. A partir de estas fechas, se espera de la Universidad que dé una respuesta diversificada, rápida y eficaz a la preparación para el empleo y que justifique, mediante una gestión sometida a las leyes del mercado, las

⁵⁷ Ruiz Berrio, J. (1986): Algunas reflexiones sobre la historia de las Universidades. *Historia de la Educación*, 5. Salamanca. pp. 8-9.

⁵⁸ Cfr. Barreiro, H. (1998): Tres calas en las teorías de vanguardia sobre la educación superior en España: Giner de los Ríos, Ortega y Gasset, Carlos Lerena. En AAVV: *La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica)*. Murcia: Universidad de Murcia-SEHDE, p. 73.

inversiones realizadas en ellas como sucede con todo bien económico, como lo es la formación superior.

Tal como indica Fernández Soria⁵⁹, la masificación de los estudios superiores, la constatación de que los títulos y diplomas no son garantía de un empleo cualificado, la presión que sobre el gasto público ejercen otras políticas sectoriales, la instalación progresiva de democracias liberales en sustitución de las democracias sociales... hizo que se reavivara el debate sobre la función social de la Universidad que se polariza entre dos posiciones: la que entiende que la Universidad y el sistema educativo en su conjunto, debe establecer inexcusables relaciones con el sistema productivo, y la que cree que la Universidad debe recuperar su tradición liberal y no servir de lubricante a la economía ni como “cantera de funcionarios” ni de profesionales en general. Ahora bien, ¿es realmente necesario moverse únicamente en uno de los dos polos, o se podría llegar a algún tipo de armonía entre ambos?

Es ahora cuando quiero introducir las reflexiones sobre este espacio europeo de educación superior (EEES) -cuya fecha tope para su implantación era el año 2010-, haciendo especial alusión a las directrices que percibo se están siguiendo en España. Cuando se leen los documentos generales, diseñados para todo ese EEES, se constata rápidamente que no se aboga por una concreción minuciosa de los currículos, buscando una absoluta homogeneización de todos los planes de estudios de los grados -mucho menos de los postgrados- en toda Europa ni por ninguna incursión excesiva en las políticas educativas de los respectivos países. Desde un principio lo que se ha señalado es una serie de objetivos bastante generales y de fácil aceptación por todos los miembros integrantes de la Unión Europea, habida cuenta de realidades presentes como la globalización en los diferentes terrenos, económico, cultural, social, etc. Me refiero por ejemplo al deseo de fomentar la movilidad de profesorado y alumnado entre universidades o adoptar un sistema de titulaciones comprensible y comparable para promover las oportunidades de trabajo de los egresados en toda Europa. También me parece oportuna la puesta en práctica como unidad de valoración de la actividad académica del estudiante del crédito europeo⁶⁰, en cuanto que se insiste en que debe comportar un nuevo modelo educativo basado en el trabajo del estudiante y no en las horas de clase, es decir, centrado en el aprendizaje de los alumnos y alumnas y no en la docencia de los profesores.

⁵⁹ Fernández Soria, J.M. (1998): Sobre la función de la Universidad. En AAVV: *La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica)*. Murcia: Universidad de Murcia-SEHDE, p. 153.

⁶⁰ El crédito europeo es la unidad de valoración de la actividad académica en la que se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos educativos. No es una medida de duración temporal de las clases impartidas por el profesor. Es una unidad de valoración del volumen de trabajo total del alumno-a, expresado en horas, que incluye tanto las clases, como el esfuerzo dedicado al estudio y a la preparación y realización de exámenes.

Sin embargo, en todos estos documentos, se echa en falta aquello que señalaba al principio del artículo: una reflexión atenta, serena, rigurosa, acerca de qué modelo de Universidad queremos conseguir, en clara sintonía con la pregunta sobre el modelo de persona que queremos formar. La lectura de los mismos me hace pensar en una institución universitaria llamada a oír principal si no únicamente los dictados de la economía de nuestro tiempo –de corte neoliberal-, que es considerada el gran motor de la sociedad. Una Universidad que se ve destinada a formar personas competentes, eficaces, flexibles, eficientes, en sus respectivas profesiones, en definitiva, capaces de producir productos de calidad, pero que poco aporta a otras dimensiones de la persona que considero fundamentales y que, sin embargo, eran las más destacadas en la tradición humanista y en los pensadores que hemos analizado. Dimensiones como la moral, la política, la cívica, y, por supuesto, la intelectual.

Esta situación era ya vista hace algunos años por diversos profesores universitarios de variadas categorías profesionales y de distintas universidades, que se autodenominaron “Colectivo de Profesores para el Conocimiento”, cuando redactaron el manifiesto *¿Qué educación superior europea?* en 2005. Allí expresaban sus temores de que la Universidad se pusiese al exclusivo servicio de la empresa y atendiese únicamente a la formación de los profesionales solicitados por las compañías. Estaban preocupados por el hecho de que se menospreciara otro tipo de demandas desligadas de intereses mercantiles y directamente relacionadas con una sólida formación teórica en una determinada especialidad científica o humanística. Sus miedos se vinculaban a un punto decisivo en cualquier tipo de reforma educativa: el de la financiación. Si como ya entonces se veía –y ahora en todo caso se verifica rotundamente- la reforma universitaria se afrontaba sin un estudio serio de las necesidades económicas –aumento de plantilla, remodelación de edificios, nuevos equipamientos- estaba condenada al fracaso. Temor más profundo cuando, dada la incapacidad económica del Estado para afrontar los gastos, se iba dejando cada vez más la financiación en manos privadas. Tal como hace más de diez años escribía Pérez Díaz, se sabe que la investigación supeditada a la iniciativa privada y a las demandas empresariales, y los currículos orientados al mercado, dejarían de ser autónomos en la búsqueda de la verdad, porque estarían más pendientes de “gustar e impresionar” a quienes les subvencionan⁶¹. La Universidad sería concebida como un negocio del sector de servicios, al tiempo que el conocimiento sería visto como una mercancía y los alumnos y alumnas, como sus clientes. Para los partidarios de esta visión neoliberal, la educación necesita de un clima de competencia, de un mercado educativo, para detectar dónde hay calidad (en torno a la cual se aglutinaría la clientela) y dónde no.

A mi entender, ésta es la visión que se está primando de este nuevo espacio europeo de educación superior, una visión marcadamente profesionalizadora, siendo quizá el doctorado, el segundo estadio dentro de los postgrados, el único que conserva una apuesta más fuerte por la investigación, a esa búsqueda de la verdad en las dife-

⁶¹ Pérez-Díaz, V. (1997). Elogio de la Universidad Liberal, en *La esfera pública y civil*. Madrid: Taurus. p. 154.

rentes ramas de las que hablaban Humboldt o Jaspers. Y quiero además insistir en que el modelo económico en la base del diseño de estas titulaciones y del tipo de sujeto que debe salir de la Universidad es el neoliberal, ampliamente criticado por filósofos y pensadores por haber dado lugar a un atomismo individual, a una desafección por los problemas comunes y a una dosis fuerte de insolidaridad y cooperación tanto a nivel local como mundial y creador de numerosas injusticias y lacras sociales⁶².

Creo que, si bien en nuestros días, la Universidad no puede cerrar los ojos ante las realidades sociolaborales actuales y debe contener dentro de sus funciones la profesionalizadora, no debería renunciar a lo que pienso que ha de ser su misión más auténtica, aquella que permite hablar de un “espíritu universitario”, y ella consiste en proporcionar esa “cultura general” a la que hacía mención Ortega y Gasset, que permite al individuo interpretar el mundo en que vive, enjuiciar la realidad, y ser capaz, en ocasiones, de transformarla. Ser humano que se sabe a sí mismo creador, constructor, artífice de la historia⁶³. La Universidad –pienso– debe contribuir a satisfacer con responsabilidad (y hay que subrayar este término) las solicitudes sociales, incluidas la especialización profesional, pero también debe preocuparse de formar personas bien equipadas intelectualmente, moralmente, políticamente, para desenvolverse en la sociedad y para luchar por una democracia bastante más real que la que actualmente disfrutamos. No se trata de forjar al sujeto que simplemente se adapta al entorno de manera eficaz, superando con éxito los reclamos pragmáticos que se le hacen, sino de seres reflexivos, tenaces en la persecución de la verdad, honrados, responsables y solidarios con el mundo. Personas iluminadas por el sol de la justicia y de la libertad. ¿Utopía? Quizá, pero los ideales han de servirnos de horizonte hacia donde encauzar nuestra labor.

En definitiva, no comparto ese modelo teórico de Universidad que se deja entrever por la literatura hasta ahora escrita sobre el nuevo espacio europeo de educación superior. Creo que ante todo, falta esa línea humanizadora y humanista que pienso que debería estar incluida en una institución universitaria. Otros son también mis motivos de descontento con esta reforma, no por las grandes líneas enumeradas más arriba, sino con la realidad de cómo se están llevando a cabo en España estas transformaciones. Descontento por una pretendida hiperplanificación de las asignaturas hasta el punto de que, meses antes de comenzar el curso académico y de ni siquiera haber tenido un solo contacto con los grupos de estudiantes a los que se va impartir docencia, se reclama que el docente señale pormenorizadamente, cada día y hora del año académico siguiente, la actividad que estará realizando en su aula. Malestar por un exceso de burocratización que resta tiempo para tareas primordiales como la investigación o la preparación de la docencia. Indignación por el incumplimiento de condiciones mínimas para que un sistema basado en metodologías activas, tutorías frecuentes personalizadas, seminarios...

⁶² Es muy extensa la lista de pensadores que critican el modelo neoliberal actual. Citemos por ejemplo a Daniel Bell, Quentin Skinner, Victoria Camps, Adela Cortina, Rubio Carracedo, entre otros.

⁶³ Ortega y Gasset, J. (1975). *Misión de la Universidad y otros ensayos afines*. Madrid: Ed. Revista de Occidente (6ª edición).

podría mejorar la calidad de la educación, como por ejemplo, mantener grupos muy numerosos o no contratar más profesorado, que va en la línea de querer realizar una reforma con coste cero.

Concluyo con un párrafo de Ortega que creo que conserva toda su vigencia y que nos debería hacer reflexionar sobre la necesidad de establecer bien las prioridades cuando se trata de determinar las funciones sociales de la Universidad:

“No hay remedio: para andar con acierto en la selva de la vida hay que ser culto, hay que conocer su topografía, sus rutas o “métodos”; es decir, hay que tener una idea del espacio y del tiempo en que se vive, una cultura actual. Ahora bien; esa cultura o se recibe o se inventa. El que tenga arrestos para comprometerse a inventarla él solo, a hacer por sí lo que han hecho treinta siglos de humanidad, es el único que tendría derecho a negar la necesidad de que la Universidad se encargue ante todo de enseñar la cultura. Por desgracia, ese único ser que podría con fundamento oponerse a mi tesis sería... un demente.

Ha sido menester esperar hasta los comienzos del siglo XX para que se presenciase un espectáculo increíble: el de la peculiarísima brutalidad y la agresiva estupidez con que se comporta un hombre cuando sabe mucho de una cosa e ignora de raíz todas las demás[en nota a pie dice: “Véase en *La rebelión de las masas* el capítulo titulado “La barbarie del especialismo”]. El profesionalismo y el especialismo, al no ser debidamente compensados, han roto en pedazos al hombre europeo, que por lo mismo está ausente de todos los puntos donde pretende y necesita estar. En el ingeniero está la ingeniería, que es sólo un trozo y una dimensión del hombre europeo; pero éste, que es *integrum*, no se halla en su fragmento “ingeniero”. Y así en todos los demás casos. (...)

Es preciso lograr que cada individuo o –evitando utopismos- muchos individuos lleguen a ser, cada uno por sí, entero ese hombre. ¿Quién puede hacer esto sino la Universidad?

No hay, pues, más remedio que agregar a las faenas que hoy ya pretende la Universidad cumplir esta otra inexcusable e ingente.

Por eso, fuera de España, se anuncia con gran vigor un movimiento para el cual la enseñanza superior es primordialmente enseñanza de la cultura o transmisión a la nueva generación del sistema de ideas sobre el mundo y el hombre que llegó a la madurez en la anterior.

Con esto tenemos que la enseñanza universitaria nos aparece integrada por estas tres funciones:

- I. Transmisión de la cultura
- II. Enseñanza de las profesiones
- III. Investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia.⁶⁴

⁶⁴ Ortega y Gasset, J. (1976). Misión de la Universidad, en *El libro de las misiones*. Madrid: Espasa-Calpe, 9ª ed.

Bibliografía

- Abbagnano, N. (1988). *Historia del Pensamiento: Filosofía de Romanticismo*. Vol. 5. Madrid: Sarpe.
- Aguirregomezcorta, M. (2005). La convergencia europea, en cuestión. *El País*, 6/6/2005, p. 38.
- Barreiro, H. (1998). Tres calas en las teorías de vanguardia sobre la educación superior en España: Giner de los Ríos, Ortega y Gasset, Carlos Lerena. En AAVV: *La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica)*. Murcia: Universidad de Murcia-SEHDE, pp. 73-78.
- Consejo de Coordinación Universitaria, Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Folleto de 6 pp. Madrid.
- Council of Europe higher education series N° 4 (2006). *Recognition in the Bologna Process: policy development and the road to good practice*. Council of Europe Publishing.
- De Miguel Díaz, M. (2004). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Oviedo: Vicerrectorado de Convergencia Europea de Postgrado y Títulos Propios. Universidad de Oviedo.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Drèze, J. y Debelle, J. (2008). *Concepciones sobre la Universidad*, Colombia. Título original: *Conceptions de l'université*. 1968, Editions Universitaires.
- Domínguez Vilches, E. (2003). El espacio europeo de educación superior: dificultades para su implantación. En AAVV: *XXI Jornadas de Gerencia Universitaria*. Oviedo.
- Fernández Soria, J.M. (1998). Sobre la función de la Universidad. En AAVV: *La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica)*. Murcia: Universidad de Murcia-SEHDE, pp. 147-157.
- Fulton, J. S. (1962). The Shape of Universities, cap. 5, en *The Expanding University*, London: W. R. Niblett edit., Faber and Faber.
- García Suarez, J. A. (2006). *Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior?. El reto de Bolonia. Preguntas y respuestas*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Goñi Zabala, J. M^a (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad: competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro.
- Guichot, V. (1998). Algunas reflexiones sobre la importancia de aplicar el método deweyano en la enseñanza universitaria. En AAVV: *La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica)*. Murcia: Universidad de Murcia-SEHDE, pp. 371-377
- Humboldt, G. de (1996). Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos (1810), en Humboldt, G.: *Escritos políticos*. México: FCE. P. 170 (reimpresión de 1996 de la edición de 1943).

- Jaspers, K. & Rossmann, K. (1961). *Die Idee der Universität*, Springer, Berlin-Göttingen-Heilderberg.
- Manzano, V. y Zambrano, L. A. (2007). *El diseño de la nueva universidad europea. Alguna causa, algunas consecuencias*. Sevilla: Atrapasueños Editorial.
- Maritain, J. (1943). *Education at the Crossroads*, Yale University Press.
- Michavila, F. (2004). *Contra la contrarreforma universitaria*. Madrid: Tecnos.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Documento marco. Madrid: MEC.
- Mill, J. S. (1867). *Inaugural Address Delibered to the University of St. Andrews*, London.
- Newman, J.H. (1947). *The Idea of University*, New York: Longman, Green and C°.
- Newman, J.H. (1996). *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria* (Traducción, introducción y notas de José Morales), Pamplona: Universidad de Navarra.
- Ortega, V. (2002). El nuevo espacio europeo en educación superior. En A. Sáenz de Miera (Coord.) *La universidad en la nueva economía*. Madrid: Consejo de Universidades, pp. 113-138.
- Ortega y Gasset, J. (1975). *Misión de la Universidad y otros ensayos afines*. Madrid: Ed. Revista de Occidente (6ª edición)
- Ortega y Gasset, J. (1976). Misión de la Universidad, en *El libro de las misiones*. Madrid: Espasa-Calpe, 9ª ed.
- Pérez-Díaz, V. (1997). Elogio de la Universidad Liberal, en *La esfera pública y civil*. Madrid: Taurus.
- Prats, J. y Raventós, F. (dir.) et al. (2005). *Los sistemas educativos europeos: ¿crisis o transformación?*, Barcelona: Fundación La Caixa.
- Pusey, E. B. (1854). *Collegiate and Professorial Teaching and Discipline*, Oxford.
- Ruiz Berrio, J. (1986). Algunas reflexiones sobre la historia de las Universidades. *Historia de la Educación*, 5. Salamanca. pp. 8-9.
- Solà y Ferrando, C. (2005). Tergiversar Bolonia, *El País*, 23 de mayo de 2005, p. 42.
- Whitehead, A.N. (1929). *The Aims of Education*, London: Williams and Norgate.

