

# LA UNIVERSIDAD EN LA QUE YO CREO

Por

FRANCISCO GONZÁLEZ NAVARRO  
Catedrático de Derecho Administrativo  
Magistrado del Tribunal Supremo de España

«... todo dedicarse, si es verdadero, es dedicar la vida. Nada menos».

(J. ORTEGA Y GASSET, *Misión de la Universidad*)

**SUMARIO:** I. «DESDE LA ÚLTIMA VUELTA DEL CAMINO».—II. DEMASIADAS UNIVERSIDADES: 1. *Cada día hay más universidades en España, aunque no creo que debamos felicitarnos por ello.* 2. *Dinámica de sistemas frente a la frivolidad en la toma de decisiones.* 3. *Necesidad de una nueva meditación sobre la Universidad.*—III. MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD: 1. *Formación:* A) Preparar para el ejercicio de determinadas profesiones. B) Preparar para la creación artística. C) La enseñanza universitaria es enseñanza superior porque ha de formar hombres cultos. Pero ¿en qué consiste eso de ser un hombre culto? 2. *Investigación:* A) La Universidad está para hacer ciencia, o sea, para teorizar. B) Investigar para saber y saber para enseñar. C) Universidad y técnica (o de cómo la vida no puede esperar las explicaciones de la ciencia). 3. *Permeabilidad:* A) En un mundo que está cambiando a un ritmo vertiginoso, la Universidad, recuperando su liderazgo espiritual, debe dar entrada en sus planes de estudio al análisis científico de los nuevos hechos determinantes o anunciadores de ese cambio. B) Permeabilidad también a las necesidades del medio geográfico, cultural y social en que cada Universidad esté ubicada.—IV. ORGANIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD: 1. *Límites de la presente exposición.* 2. *Organización de línea: el profesorado:* A) El doble quehacer del profesor universitario: investigar y enseñar. Los distintos planos del saber. Una realidad que no es unívoca sino dual. Saber convergente y saber divergente. B) El quehacer del profesor en cuanto investigador: a) Amigo del lento. b) Investigar es buscar en soledad. C) El quehacer del profesor universitario en cuanto docente. Enseñar es como sembrar, y aprender es aprovechar las propias aptitudes para dar vida a los decires que el profesor deja «caer»: 1) La enseñanza es cosa de dos: sólo se puede enseñar al que quiere de verdad aprender (que es faena de pedagogía interior pues brota de dentro). b) Enseñanza oral, enseñanza escrita y enseñanza grabada para su reproducción por radio o por televisión. La enseñanza por INTERNET. c) Un eco lejano de la «dialéctica» platónica: la enseñanza dialogada. Con una digresión —que es apenas pincelada— sobre la alétheia y sobre ese acto poético del descubridor consistente en vestir con un nombre a esa realidad a la que dejó en cueros. d) El escritor como hacedor de puentes entre dos temporalidades. e) La parábola socrática del sembrador. Los distintos niveles del entender. D) Un deber añadido y que es heterogéneo con la función propia del profesor universitario: el control del nivel de conocimiento alcanzado por el alumno. E) Más sobre los saberes del profesor universitario: 1) Tener algo que decir. Saberes instrumentales que, por añadidura, debe poseer también el profesor universitario. b) La barbarie del especialista. F) Maestros y discípulos. 3. *Breve referencia a la organización de apoyo:* A) Toda organización —por tanto, también la Universidad— tiene que llevar a cabo, para poder cumplir sus fines institucionales, una actividad —instrumental— de procuración de medios personales y materiales y de gestión de los mismos. B) Sólo quienes miran la Universidad con ojos de mercader pueden creer que aquella es una empresa cuyo cliente es el alumno. 4. *Del espíritu de la organización:* A) Los órganos de representación y de «gobierno» de la Universidad. B) «Hacer que hombres comunes hagan cosas no comunes». C) «Los árboles mueren de arriba abajo».—V. DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO Y DE LA ENSEÑANZA QUE DEBE DARSELE: 1. *La educación como presu-*

*puesto de la enseñanza universitaria: ¿qué hacer cuando el universitario no sabe ni leer ni escribir? 2. La Universidad ha de enseñar a entender los libros y a hablar de ellos y como ellos: por eso la Universidad es, ante todo y sobre todo, teoría. 3. Duración de las enseñanzas universitarias. 4. Que uno de los cometidos que la ley asigna a la Universidad sea «la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos» no debe llevarnos a confundir aquélla con una Escuela profesional: A) Planteamiento general. B) Una vieja polémica: la distinción entre música teórica y música práctica y el problema de la prioridad de la una o de la otra.—VI. QUOD VITAE SECTABOR ITER?: 1. De la vocación: A) De cómo la vida no se nos da hecha sino que tenemos que hacérsola. B) La vocación como llamada que emerge de la conciencia del hombre conminándole a encontrarse consigo mismo para ser el que debe ser: a) Un hablar sin fonación. b) ¿Quién es el vocador? c) ¿De qué habla la vocación? d) Un hablar silente que necesita del silencio para poder ser entendido. e) La vocación habla también de una deuda que el vocado debe saldar 2. De la vocación del profesor universitario.*

## I. «DESDE LA ÚLTIMA VUELTA DEL CAMINO»

Me he visto en dificultades a la hora de decidir tema para atender la oportunidad que se me ha dado —y que estimo en lo que vale— de colaborar en este número especial de esta REVISTA dedicado al profesor NIETO con motivo de su jubilación.

Y ello, no tanto por falta de problemas a los que acercarme con curiosidad teórica, ni por el breve plazo que se me fijaba para la presentación del trabajo, cuanto por la conveniencia —que se me antojaba recomendación implícita— de que la materia a elegir guardara una cierta relación con la causa eficiente de la ofrenda.

Después de no pocas vacilaciones, me he decidido por trasladar al papel un resumen de mis convicciones acerca de la Universidad y su cotidiano quehacer.

Que un tema como éste cumple con aquel requisito es más que evidente. Pero hay otra razón —si se quiere, simbólica— que ha influido en mi decisión.

Ocurre, en efecto, que esta especie de confesión pública de mi credo universitario la hago «desde la última vuelta del camino», pues también yo —como el profesor NIETO— nací en el mes de agosto de 1930.

No constituyen estas páginas mías —pese a lo que pareciera querer indicar la rúbrica barojiana de este apartado introductorio— un boceto de unas futuras «memorias» al uso. Me limito a trasladar aquí —con la esperanza de que obren como semilla germinal en los surcos interiores de la mente receptiva de algún futuro lector— unas convicciones acerca del quehacer universitario que han ido sedimentándose a través de una vida —principal, cuando no exclusivamente, dedicada a la investigación y a la docencia— en el alma de este «ser de un día» que soy yo.

Y puesto que «*epá-meroi*) somos», según decía PÍNDARO en esos versos suyos tan oportunamente recordados por Emilio LLEDÓ en un libro del que luego he de servirme aquí, se comprenderá que lo que sigue tenga un *cierto aire de testamento académico*. Y es que, a estas alturas de mi peripecia vital, y quedándome tantas cosas por hacer, no es probable que pueda volver a ocuparme de estas cuestiones.

## II. DEMASIADAS UNIVERSIDADES

### 1. *Cada día hay más universidades en España, aunque no creo que debamos felicitarnos por ello*

La edición de las *Leyes administrativas* preparada por Luis MARTÍN REBOLLO se despega de las recopilaciones al uso. Es, por supuesto, una recopilación normativa; pero es bastante más que eso. Porque el autor sitúa al frente de las principales normas una especie de presentación, cuidadosamente elaborada, con datos interesantísimos y cuya búsqueda llevaría mucho tiempo encontrar al lector medio, no digamos si es un estudiante que empieza sus estudios de Derecho administrativo. Podríamos decir que se trata de *un manual que obliga a manejar las leyes*. Y tal vez sea ésa la intención del autor, catedrático de esa asignatura en la Universidad de Cantabria.

En el estudio que precede a la Ley orgánica 11/1983, de Reforma Universitaria (he alcanzado a manejar la 5.ª edición, que es de 2000), ha incluido una información curiosísima: la relación de las universidades que existen actualmente en España, con expresión de la fecha de creación de cada una de ellas. Hace dos listados: uno de las universidades públicas (dividido en tres períodos) y otro de las privadas. El examen de esos listados prueba que nos encontramos ante un proceso de crecimiento ilimitado cuyas consecuencias parece que nadie se ha parado a predecir. Y de esto quiero hablar.

De las nacidas a lo largo del período que transcurre desde 1218 (en que se crea la Universidad de Salamanca) hasta la década de los sesenta del siglo xx (se omite las que desaparecieron) permanecen vivas 13 universidades públicas.

Entre 1968, en que se crea la Universidad Autónoma de Barcelona, y 1982, en que se funda la Universidad de Castilla-La Mancha, se crearon 17 nuevas universidades públicas.

Desde la Ley de Reforma Universitaria de 1984 a la actualidad se han creado 20 universidades públicas más: la Pública de Navarra en 1987, y la última en 1998: la Politécnica de Cartagena.

Si no he sumado mal, contamos ya con un total de *cinuenta universidades públicas*.

*Las privadas (incluyendo las de la Iglesia católica) son dieciocho.* La más antigua, la de Deusto, que data de 1886; la más reciente, la Universidad «Cardenal Herrera Oria-CEU», que es de 1999.

Así pues, entre las públicas y las privadas disponemos de un total de sesenta y ocho universidades.

A mi modo de ver, la situación no puede calificarse de óptima, sino todo lo contrario. Porque lo que hay que preguntarse —y yo me lo pregunto— es qué vamos a hacer con tanto licenciado universitario. Lo que hay que preguntarse —y yo me lo pregunto— es por la calidad de la enseñanza que se está impartiendo en muchas de esas universidades. Y lo que hay que preguntarse también —y yo me lo pregunto— es por las razones que se han invocado para crear cada una de esas universidades.

## 2. *Dinámica de sistemas frente a la frivolidad en la toma de decisiones*

Voy a ser más concreto: ¿Se ha pensado que una Universidad es un sistema social, o sea, un conjunto de elementos entre los que aparecen colectividades humanas? ¿Sabían los «inventores» de cada nueva Universidad que en ella, como en todo sistema social, las variables fluctúan constantemente; que lo que determina el comportamiento de un sistema social son las estructuras de retroalimentación; que pertenece a la naturaleza de los sistemas sociales —que son sistemas complejos— el que causa y efecto están a menudo ampliamente separados, tanto en el espacio como en el tiempo; y que, en fin, es muy arriesgado tomar decisiones cuyos efectos a corto plazo se consideran, intuitivamente, beneficiosos, sin pararse a considerar las consecuencias que esa misma decisión vaya a tener a plazo más largo?

Dicho de otro modo: desde 1960 —aproximadamente— se conoce una metodología para la comprensión de los sistemas sociales, que se designa con el nombre de *dinámica de sistemas*, que permite construir modelos formales (es decir, modelos mentales expresados en lenguaje matemático) que luego se programan en un ordenador.

Pues bien, la idea que hay que retener es la de que un modelo dinámico pretende conocer cómo va a reaccionar el sistema al cabo de un determinado número de años frente a determinadas decisiones, que se ofrecen como posibles alternativas a quien ha de tomar esas decisiones. Por ejemplo —y en lo que aquí interesa—, predecir qué

efectos va a producir a largo plazo la adopción de determinadas medidas de política social. Y claro es que, como el modelo puede irse corrigiendo a la vista de las respuestas que se obtienen con su empleo, es posible cambiar el comportamiento global del sistema.

Un modelo es, por ejemplo, un simulador de vuelo. El futuro piloto aeronáutico aprende a reaccionar ante las situaciones más inesperadas, sin correr el riesgo de matarse en un accidente y sin que se pierda, con el coste económico consiguiente, la aeronave. Algo así puede conseguirse analizando el comportamiento de un sistema social (para el caso, una Universidad y su entorno) mediante la creación de un modelo matemático y la construcción del correspondiente programa que permite ensayar en un ordenador diversas alternativas.

No me parece que se haya empleado la metodología de que hablo antes de decidir crear las nuevas universidades, tanto públicas como privadas, que están proliferando en la geografía española. Y, por eso, no debe sorprendernos que haya universidades en las que empiezan a sobrar profesores, como consecuencia de que el número de alumnos ha decrecido de manera drástica debido a causas diversas —demografía decreciente, proximidad de otras universidades, etc.—, variables que inevitablemente hubieran sido objeto de consideración si la decisión de crear esas universidades se hubiera tomado previa aplicación de la metodología a la que me vengo refiriendo.

El paro de universitarios alcanza cotas verdaderamente preocupantes. Por supuesto, las causas pueden ser muy variadas, pero hay una que pudo y debió ser prevista si la decisión de crear esa u otra concreta Universidad se hubiese tomado racionalmente: no hay suficientes puestos de trabajo de nivel universitario para poder absorber el número ingente de titulados que cada año salen de las universidades españolas.

En fin, a quien le interese el tema y quiera empezar a aprender este método para la toma de decisiones —que tantos disgustos puede evitar— que lea el libro de Javier ARACIL, *Introducción a la dinámica de sistemas*, Alianza, 3.<sup>a</sup> ed., 1992. En ese libro he aprendido yo lo poco que sé de este tema, y de ello hablo en las páginas 242-260 de mi *Derecho administrativo español*, tomo II, 2.<sup>a</sup> ed., Pamplona, 1994.

### 3. Necesidad de una nueva meditación sobre la Universidad

Grave cosa es que no sepamos cuáles son las razones que han llevado a multiplicar el número de universidades. Cierto que siempre se invocan algunas, y que, sean las que fueren las que se invoquen,

nadie parece interesado en rebatirlas. Pero más grave cosa es que la creación de nuevas universidades se haya hecho en más de una ocasión sin tener ideas claras de lo que es y para qué sirve una Universidad.

Por otra parte, nadie puede negar —salta a la vista— que el mundo está cambiando y ese cambio no puede dejar de afectar a una organización como la Universidad, que siempre fue tenida por centro del saber, y ello, precisamente, porque la Universidad no es un simple centro de enseñanza, sino algo más que eso: «la forma histórica más perfecta para el cultivo de la ciencia» (Alvaro D'ORS).

Dos razones, más que suficientes, que justifican una meditación sobre la Universidad e incluso la urgencia de hacerlo.

La creación de una Universidad es una de las decisiones que más honda trascendencia tienen —para bien o para mal— en una comunidad. Para mal también, efectivamente. Porque podemos acabar convirtiendo la Universidad en un centro de expedición de títulos o en una fábrica de parados. Y esto no es sólo una frase. Cuando los sucesivos gobiernos exhiben sus cifras demostrativas de cómo va reduciéndose —cuando así ocurre— el paro, me pregunto —porque el dato no se nos da— cuántos de los puestos de trabajo que se cubren lo han sido por universitarios, y cuántos, de los puestos así cubiertos, tienen un contenido de tareas adecuado a la titulación universitaria del aspirante.

El famoso artículo 9.2 CE [«... remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud» (plenitud de los individuos y de los grupos, y no, como suele creerse, plenitud de la libertad —porque la libertad de cada cual termina donde empieza la de los demás—, ni tampoco plenitud de la igualdad —porque la igualdad plena, entropía total, paralizaría el sistema—)] será mera declaración retórica mientras que los gobiernos no entiendan que el hombre, para serlo de verdad, para ser el que de verdad es, ha de realizarse en su trabajo, es decir, ha de conseguir hacer aquello que ha venido a hacer al mundo; lo contrario es alienación.

Y puede también ocurrir que estemos llamando Universidad a cualquier cosa y que, por ejemplo, estemos confundiendo la Universidad con una escuela profesional.

E incluso puede darse el caso de que estemos viendo en la creación de nuevas universidades una forma de hacer negocio, una forma de actividad mercantil como otra cualquiera. Y que las cosas van también en esa línea parece probarlo el hecho de que, de unos años a esta parte, se está diciendo con toda seriedad —sin que nadie, por lo que me consta, salga al paso de semejante disparate— que la Universidad es una empresa cuyo cliente es el alumno.

De todo ello debo hablar aquí. Y a medida que vayamos avanzando en la exposición —que por múltiples razones, implícitas algunas en lo que llevo dicho, es inevitablemente incompleta y, en ocasiones, casi telegráfica— veremos cómo nos salen brincando a nuestro paso conceptos de hondo calado filosófico y, por lo mismo, humano: aprender, ciencia, cultura, investigación, docencia, entender, escritura, lectura, memoria, olvido, práctica, pregunta, profesión intelectual (carreras *stricto sensu*), saber, técnica, verdad, vocación...

Patente queda, me parece, que reflexionar nuevamente sobre la Universidad y el quehacer en que se afanan los que en ella trabajan no es, ni mucho menos, una pérdida de tiempo. Antes al contrario.

Prueba de que esto es como digo es ese *Informe Universidad 2000*, conocido como Informe Bricall, emitido, tras dos años de trabajos, a petición de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Petición motivada, según reconoce el *Informe* en su presentación, por el considerable desarrollo de las universidades desde la entrada en vigor de la Ley de Reforma Universitaria, coincidente con «la aparición de ciertos síntomas inequívocos de superación de algunos de los postulados sobre los que se había fundamentado la Universidad Europea —y en todo el mundo— durante los dos últimos siglos». Más adelante, en esa misma presentación, se señala lo siguiente:

«El eje central del presente Informe se refiere a las modificaciones sustanciales que están teniendo lugar en el ámbito de la educación superior; modificaciones que afectan no sólo a la naturaleza de dicho nivel de enseñanza, sino a la inserción de las instituciones que lo prestan en el conjunto de la sociedad. Sólo si ésta acierta a comprender el alcance de dichas transformaciones —que no son sino consecuencia de las nuevas necesidades de formación y aprendizaje que se dan en la misma— se estará en condiciones de afrontar los problemas de organización y de financiación del sistema universitario.»

Y que la Universidad *se ha convertido en problema* que reclama *soluciones meditadas* lo prueba también el que en la Comisión especial de Redes informáticas, del Senado español, durante los trabajos iniciados en mayo de 1998, y continuados a lo largo de 1999, durante una de las comparecencias [el dato lo tomo del libro de Angel SÁNCHEZ BLANCO, *Internet. Sociedad, empresa y poderes públicos*, pág. 103, que cita sobre el «Diario de Sesiones del Senado», de 3 de no-

viembre de 1998, núm. 351, pág. 10] se oyeron estas inquietantes palabras:

«... *la institución universitaria*, el sistema educativo en general, está haciendo *crack*, se está rompiendo por todos los lados. El problema que vamos a tener es *qué hacemos con ese monstruo* que tenemos creado y que no se adapta a la sociedad actual. *Tendrá que desaparecer o transformarse de alguna manera*. Hay que ser sinceros y hay que decirlo».

### III. MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Toda organización nace para alcanzar unos determinados objetivos, unos fines concretos. Son éstos los que condicionan la organización, y no al revés.

Pretendo hablar aquí de esa organización, vieja ya de ocho siglos, que es la Universidad. Tendré por ello que referirme a su estructura orgánica, a los individuos que ocupan los diversos niveles de esa estructura y al quehacer en que ocupan, o debieran ocupar, su tiempo.

Pero nada de lo que dijera se entendería, o se entendería mal, si antes no me ocupo de saber cuáles son los fines de la Universidad, es decir, por qué (causa eficiente) y para qué (causa final) existe la Universidad.

No basta con decir —aunque merezca ser destacado— que la Universidad está para servir a la sociedad, que la Universidad está *al servicio de la Sociedad* (así, literalmente, en el art. 1.2 de la Ley orgánica 11/1983, de Reforma universitaria). Porque son muchas y muy importantes las organizaciones —públicas y privadas— que tienen ese carácter servicial: las distintas Administraciones públicas, la Cruz Roja Internacional, las organizaciones no gubernamentales, etc.

Creo —aunque no me consta que esto esté científicamente comprobado— que el fin que *siempre* ha asumido la Universidad es el de la identificación, preservación, conservación y difusión de la cultura [«creación, desarrollo, transmisión y crítica de la cultura», dice hoy el art. 1.2 de la Ley orgánica 11/1983, de Reforma Universitaria; para referirse a la función de difusión de la cultura, la letra *d*) emplea el significante «extensión», de significado equivalente; lo malo es que ya no habla de cultura, sin más, cultura *en* general, sino de «cultura universitaria», y adjetivar la cultura me parece que es, en este caso, sectorializarla y, además, encapsularla].



Pero creo también que —nos guste o no nos guste— esta función originaria (asumida sin interrupción hasta ahora, y cuya importancia es indiscutible porque la cultura es el repertorio de convicciones *desde* las que vive cada tiempo), aunque continúa estando presente en las ocupaciones e incluso en las pre-ocupaciones de la Universidad actual, ha sido desplazada a un plano menos relevante, mientras que la investigación —una tarea que, como fin institucional, parece que no llegó a asumir nunca la Universidad medieval— ha pasado a ocupar un primer plano que comparte con la preparación (*sic*) para el ejercicio de las profesiones intelectuales o «carreras» *stricto sensu*. [Con estas expresiones me refiero a aquellos esquemas de la vida social en los que predomina un hacer del espíritu, el *hacer espiritual*, frente a otros carriles existenciales por los que el hombre también puede transitar y en los que, en cambio, predomina el hacer de la mano, el *hacer manual* (y que son los que se denominan «oficios»)].

Si tuviera que decir cuál es, a mi entender, el más importante de entre los diversos fines que está llamada a cumplir la Universidad, diría que el *hacer ciencia*. Y no sólo porque —como subrayó Alvaro D'ORS hace años— la Universidad es «la forma histórica más perfecta para el cultivo de la ciencia», sino porque creo que es ese *quehacer* el que hoy da sentido y *en torno al que giran y del que se nutren todos los demás*.

Pero —entiéndaseme bien— con ello no estoy diciendo que la Universidad esté para «fabricar» científicos, aunque también. La vocación por la ciencia es vocación «especialísima e infrecuente», por lo que son necesariamente muy pocos los que se sienten «vocados» a esa singular manera de ser hombre que es ser «hombre de ciencia». Es decir, que *una cosa es hacer ciencia y otra cosa distinta es enseñar la ciencia ya hecha*. El profesor universitario viene a la Universidad a hacer dos cosas: enseñar a los futuros profesionales la ciencia ya hecha y, también, a hacer ciencia, esa ciencia que todavía no se enseña porque aún no se sabe.

Teniendo esto presente, creo que los fines de la Universidad pueden sintetizarse en estos tres: formación, investigación y permeabilidad.

## 1. Formación

### A) Preparar para el ejercicio de determinadas profesiones.

a) Esas que he llamado —de manera gruesa y sin la más mínima pretensión dogmática— profesiones intelectuales, en cuanto que es el trabajo de la mente el que aparece como predominante, y que

se designan con el significante «carreras» en el lenguaje vulgar, precisan normalmente para su ejercicio de unos conocimientos científicos y técnicos, y así lo subraya el artículo 1.2.b) de la Ley orgánica de Reforma Universitaria.

De este tipo son, entre otras, las siguientes profesiones: la de médico, la de ingeniero (en sus diferentes modalidades), la de biólogo, la de farmacéutico, la de economista; y también la del notario, la del registrador, la del abogado; sin olvidar tampoco a los profesores de segunda enseñanza, el profesor de literatura, el profesor de matemáticas, el profesor de historia, etc., profesores todos estos cuya tarea consiste en enseñar la ciencia ya hecha. Quiero decir que, por ejemplo, en este nivel de la enseñanza, un profesor de historia no tiene que ser un historiador. Lo cual no quiere decir, ni dice, que no pueda serlo o que no sea esa su verdadera vocación. De hecho, muchos que luego han sido catedráticos en la Universidad española empezaron siendo —por oposición, naturalmente— profesores de instituto.

Pues bien, la Universidad está para proporcionar a esos profesionales una formación lo suficientemente flexible como para permitirles afrontar los inevitables cambios que la ciencia y la técnica, que deban aplicar en sus respectivas áreas, habrán de sufrir a lo largo de su vida. Una vida dedicada al ejercicio de una profesión que, debemos presumir, y también desear, ha sido libremente elegida por un hombre que quiere llegar a ser el que de verdad es, para lo cual ese hombre *deberá cumplir* esa originalísima deuda personal e intransferible que es la vocación.

Lo mismo en latín que en español, como también en alemán, vocación vale tanto como llamada: en latín es resultado de una *vox*, y ésta es resultado de un *vocare*; en alemán es *Ruf*, resultado del llamar, *rufen*.

Pero la vocación tiene la peculiaridad de ser un vocar sin ruido, un habla sin fonación que sólo puede entender quien quiere que lo hagan retroceder en busca de sí mismo. Así lo explica HEIDEGGER, el cual intenta dar respuesta a preguntas como éstas: ¿Quién es el vocador de ese habla sin fonación que es la vocación? ¿De qué habla ese vocar sin habla que es la vocación? ¿De dónde procede el vocar de la vocación? ¿Tengo el *deber* de seguir mi vocación? Y si así fuera, ¿qué naturaleza tiene esa *deuda*?, ¿es algo así como deber dinero?

b) Nótese que digo que la Universidad está para *formar* a los futuros profesionales. No digo, en cambio, que la Universidad sea el lugar donde se aprende a ejercer una profesión. Porque *la Universidad no es una escuela profesional*. Al menos no deben serlo las llamadas «Facultades literarias», la de Derecho entre ellas.

Pero tal como están las cosas hoy, en que el afán de *practicismo* parece erigirse en paradigma director de las enseñanzas universitarias, me parece conveniente, dado que mi pensamiento se mueve en línea divergente de lo que se defiende desde posiciones oficiales, «asegurar mi propia persona del tratadillo de los soeces murmuradores, cuando no de otros lances», a cuyo efecto me escudaré en las sabias palabras de «maestro d'Ors» [esta expresión la utiliza el inteligente periodista Francisco UMBRAL para designar a Eugenio d'ORS, «fundador» —si se me permite la expresión— de la dinastía orsiana; para mí, en este caso y en tantos otros, «maestro d'Ors» es Alvaro d'ORS]. Para él, lo que se enseña (lo que se debe enseñar, diría hoy) en las Facultades de Derecho no es el arte de lo bueno y equitativo, una técnica, sino la prudencia de los que han de aplicar el Derecho. Estas son sus palabras:

«No se trata en *nuestra Facultad* tanto de una enseñanza profesional cuanto formativa y científica. *No se enseña el hacer técnico de lo jurídico*, como puede ser la redacción de un documento, la formulación de una demanda o la confección de una sentencia, *sino un saber científico*, la recta visión de lo justo, encaminada a dirigir lo agible del mundo jurídico. No es propiamente, pues, una escuela de derecho, sino una escuela de jurisprudencia. Su misión no es la producción de técnicos, sino de prudentes.»

Esto escribía Alvaro d'ORS en *Nuevos papeles del oficio universitario*, un libro publicado en 1980.

Recordar estas palabras es necesario en tiempos como los que corren, en que ciertos profesores universitarios se han convertido en fervorosos defensores del plan de estudios preconizado hace unos años por el Poder central, un plan que, sobre acortar la duración de la «carrera» de Derecho a cuatro años, da primacía a las prácticas sobre la teoría.

Es de esperar que entre esos fervorosos adalides de ese plan de estudios abreviado no se encuentre ningún discípulo de Alvaro d'ORS. Y con esto no quiero decir que los discípulos tengan que identificarse de manera total y absoluta con el pensamiento de su maestro. Nada de eso. Lo que quiero decir es que ese discípulo hipotéticamente adicto a los nuevos planes de estudio de inspiración positivista habría iniciado la *marcha* hacia una *terra incógnita* en la que podrá encontrar cualquier cosa menos una Facultad de Derecho tal como la entendía ese maestro universal que es Alvaro d'ORS.

Confío en que nadie me tache de anacrónico por mantenerme fiel al espíritu de la Universidad en la que creo, aunque tampoco habría de quitarme el sueño el que tal cosa ocurriera. Porque si tuviera que elegir entre ser tachado de anacrónico o de analfabeto, elegiría sin dudar lo primero. Pero lo cierto es que, afortunadamente, puesto que *rectificar es de sabios*, casi todas las universidades españolas que se convirtieron al falso credo reformista están abjurando de su error y abandonan ya ese plan reducido para volver al más extenso de cinco o, en su caso, de seis años, sin perjuicio de hacer en él las adaptaciones y renovaciones que fueren necesarias para ponerlo a compás de lo que los nuevos tiempos demandan.

### B) *Preparar para la creación artística.*

Aunque es inevitable que estas reflexiones más sobre la Universidad tengan que ser muy generales, no puedo eludir, saliendo al paso de posibles objeciones, hacer una breve referencia a otra función de la Universidad prevista en la Ley orgánica 11/1983, de Reforma Universitaria; reflexiones que, por lo demás, podrán servir de complemento a lo que más arriba dejé apuntado sobre la distinción entre carreras y oficios.

La citada Ley, efectivamente, incluye entre las funciones de la Universidad «la preparación [...] para la creación artística» [art. 1.2, letra b)]. Adviértase que el sintagma *creación artística* es ya, de suyo, problemático. ¿A qué tipo de creación artística se está haciendo referencia? Porque, por un lado, están las *artes útiles o industriales* (de la habitación, del mobiliario, del vestido, etc.) y, por otro lado, están las *bellas artes* (del *espacio*: escultura, pintura; del *tiempo*: la música; y del *movimiento*: la danza, el teatro o el cine). A medio camino entre las útiles y las bellas artes estaría la arquitectura: un edificio será arte utilitario, pero un templo o un monumento entrarán normalmente en el concepto de las bellas artes. En cualquier caso, lo que ahora quiero hacer es únicamente llamar la atención sobre la distinta complejión del intelectual y el artista.

El problema lo suscitó ya ORTEGA hace años en sus escritos sobre «Goya» (*Obras Completas*, tomo 7, en particular págs. 570-571). Después de subrayar que «pintar es, por lo pronto y al cabo, un trabajo manual», escribe estas líneas que invitan a la reflexión:

«Hay, pues, que contar en el pintor con un fondo de artesanía desde el cual vive y es —es todo lo demás que puede ser—. El artesano fabrica objetos de forma usual

empleando para ello técnicas tradicionales bastante sencillas en las cuales, a lo sumo, introduce alguna leve modificación. Cuando de lo que se trata es de que la forma usual del objeto reproduzca, a la vez, formas artísticas que la época propone, es preciso recurrir a técnicas mucho más variadas y finas que, con frecuencia, tienen que ser inventadas *ad hoc*. Entonces el artesano se eleva a artífice. El carpintero no es lo mismo que el ebanista, ni el herrero que el orive, pero, bien entendido, el orive conserva dentro de sí al herrero y el ebanista al maestro de obra prima. En fin, el artista es el que inventa las formas estéticas, pero las realiza como artífice. De este modo formamos la escala artesano-artífice-artista en que cada grado superior conserva en sí y depura el inferior. A un pintor puede siempre atribuírsele una determinada altitud dentro de esa escala. La mayor parte de ellos ni en su obra ni en su hombría pasan de ser artífices.»

C) *La enseñanza universitaria es enseñanza superior porque ha de formar hombres cultos. Pero ¿en qué consiste eso de ser un hombre culto?*

a) Nótese que cuando he dicho que la Universidad está para formar a los futuros profesionales, he añadido que esa formación ha de ser tal que les permita *afrentar el inevitable cambio* que trae el discorrir del tiempo. Para entender hasta qué punto esto es cierto invito a reflexionar sobre las siguientes palabras de Julio CARO BAROJA, en un curiosísimo libro suyo que se titula *Terror y terrorismo*, editado en 1989. Decía esto el famoso antropólogo español, recientemente fallecido:

«Los hombres que andamos por encima de los setenta años, en Europa, nacimos al tiempo de la primera guerra mundial; en nuestra niñez lejana tuvieron lugar la caída del zarismo, la revolución bolchevique y la desmembración del Imperio austro-húngaro. Después, el advenimiento del fascismo en Italia, la dictadura de Primo de Rivera, la caída de la monarquía y el advenimiento de la República en España. En Alemania el triunfo de Hitler. Más tarde la guerra civil española y la Segunda guerra mundial. De 1915 a 1945 no pasan

arriba de treinta años. Pero no se puede dar mayor concentración de hechos históricos de enorme alcance» (pág. 157).

Por eso, una pedagogía que se haga sin contar con esa naturaleza cambiante de la historia es una pedagogía desquiciada, precisamente porque es anacrónica. Lo advertía ya ORTEGA en 1960:

«Los educadores, sobre todo cuando van inspirados por un afán de practicismo, piensan que lo que hay que hacer con los muchachos es prepararlos del modo más concreto posible para la vida tal cual es, dejando a un lado las disciplinas y modos que parecen ornamentales, suntuarios, superfluos. Pero es el caso que la vida histórica tiene la condición de cambiar constantemente. La historia es permanente inquietud y mutación. De modo que si se educa a un muchacho preparándolo concretamente para la vida tal cual es hoy, cuando llega a adulto se encuentra con que la vida tiene otra figura, y cuanto más prácticamente preparado estuviese para la anterior más desajustado queda para la que tiene que vivir y en que tiene que actuar» (*Una interpretación de la historia universal*, págs. 28-29).

Son precisamente quienes, dándose las de modernos, olvidan estas cosas tan evidentes los que incurren en anacronismo. Son estos reformadores, falsos profetas de la renovación, adoradores del nuevo Moloch de la eficacia, los anacrónicos. Su modelo educativo es inscribible en un mundo que cambia con velocidad de vértigo. De ahí ese «anacrónismo constitutivo» de la pedagogía que se hacía en esos años y que se sigue haciendo hoy, si cabe con mayor intensidad. Porque esa pedagogía

«dispara a la nueva generación sobre un blanco que cuando va a llegar a él lo han quitado ya y está en otra parte».

b) El único método capaz de permitir alcanzar ese blanco en movimiento es el enseñar al futuro profesional a ejercitar esa difícil faena que es el pensar, despertar su espíritu crítico, ejercitarlo en esa especie de gimnasia intelectual que es el pensar teórico, es decir, ese modo de aproximarse a las cosas con la impertinencia del que pregunta deseando enterarse de verdad de aquello sobre lo que pregunta.

Y esto sólo será posible si se proporciona al futuro profesional un sólido bagaje teórico. El universitario ha de aprender los conceptos, lo que —si de un jurista se trata— supone llegar a tener una idea clara de las unidades jurídicas. Sólo así estará habilitado para hacer frente al inevitable cambio histórico. Sólo así podremos decir que la Universidad cumple uno de los fines para los que fue inventada.

c) La enseñanza universitaria es enseñanza superior, no tanto porque haya otras enseñanzas que ocupan en el sistema global un nivel inferior y porque no exista ningún otro nivel de enseñanza por encima del suyo, lo cual es obvio, sino porque es la enseñanza que está llamada a formar hombres cultos, hombres poseedores de un sistema de convicciones sobre las cosas y el mundo que esté a la altura del tiempo en que viven; hombres, en suma, que estén en condiciones de interpretar el mundo en que viven.

Con esto quiero decir que no basta con que la Universidad proporcione ese saber teórico que permitirá al futuro profesional adaptar su quehacer al inevitable cambio histórico, sino que además tiene que dotarle de ideas claras que le permitan entender el mundo, la vida y el hombre. Y esto es tanto como decir que la Universidad debe estar en condiciones de *proporcionar al alumno un bagaje de ideas que le permita construir su propio sistema vital*, un sistema que esté a la altura de las ideas del tiempo que le ha tocado vivir. Entiéndase bien esto: no se trata de inculcar al universitario una determinada cosmovisión, sino de facilitarle los elementos para que cada alumno, por sí y en libertad, se fabrique *su propia concepción del mundo*; una concepción lo suficientemente completa como para permitirle entender de dónde viene, dónde está y adónde va.

La Universidad no es un laboratorio para la fabricación de clónicos —hombres hechos a imagen y semejanza del *modelo* que proponga un determinado ideario político, filosófico, moral o religioso—, sino un «centro» donde se capacita al hombre para llegar a ser ese individuo original y único que cada uno es.

d) Me importa dejar claro lo que quiero decir. Tener cultura no es poseer erudición; la cultura no es un adorno como pueda serlo para el automóvil un embellecedor o como lo era, en tiempos, para una «señorita de casa bien» el tocar el piano. La cultura es un *sistema de convicciones sobre las cosas y el mundo* que «salva del naufragio vital, lo que permite al hombre vivir sin que su vida sea tragedia sin sentido o radical envilecimiento».

En cierto modo, este concepto de la cultura como sistema de ideas acerca del mundo, la vida y el hombre, vigentes en una deter-

minada comunidad humana que vive en un tiempo histórico también determinado, y que con mayor desarrollo podemos leer en ORTEGA, no anda lejos del concepto que Juan Pablo II exponía, a fines de mayo y principios de junio de 1991, ante la Asamblea General de la UNESCO, donde dijo esto: «El hombre vive una vida verdaderamente humana gracias a la cultura. La cultura es un modo específico del “existir” y del “ser” del hombre. El hombre vive siempre según una cultura que le es propia y que, a su vez, crea entre los hombres un vínculo que le es propio también y determina el carácter interhumano y social de la existencia humana».

No sobra, de todas maneras, prevenir acerca del uso trivial y manido que se viene haciendo del significante cultura en los últimos tiempos: revolución cultural, Casa de la Cultura, Ministerio (o Secretaría de Estado) de Cultura, cultura de la violencia, cultura de masas, cultura del diálogo, cultura democrática, cultura machista, cultura oral (en algunas de cuyas manifestaciones europeas tan importante papel jugaron el sermón y la homilía), cultura tecnológica, cultura digital, etc.

Los límites —y la intencionalidad misma— de este trabajo quedarían ampliamente desbordados si fuera más allá de lo aquí dicho. Pero quien desee aproximarse a este problema puede leer el librito de Victor HELL, *La idea de cultura*, ed. Círculo de Lectores, 1994.

## 2. Investigación

### A) *La Universidad está para hacer ciencia, o sea, para teorizar.*

Una teoría es un sistema de conceptos (un sistema conceptual) mediante el que tratamos de hacer inteligible (tratamos de entender) la realidad, ya sea ésta una realidad fenoménica (perceptible por los sentidos sensibles) o una realidad nouménica (perceptible por los sentidos de la mente). [De cómo la realidad es dual hablaré en IV.2.A.c).]

En la teoría cambiamos la realidad por su espectro: ese espectro de la realidad son los conceptos. El teórico no vive la realidad, se limita a pensarla. Nada más, pero nada menos también.

Entre la realidad y él mismo, el teórico interpone —como diría ORTEGA— «la castidad de la distancia». Y es que sólo así es posible contemplar la cosa que se investiga... en todos los aspectos de la misma... que la cosa misma permite contemplar; pues siempre habrá algo de ella que se nos escape (el otro lado de la luna), o que, aun pudiendo ser contemplado, no pueda serlo conjuntamente con los demás aspectos.



Por lo demás, y esto guarda relación con ese doble aspecto que tiene la realidad (piénsese, por ejemplo, en la naranja, realidad física, y en la justicia, realidad nouménica), las cosas pueden estar presentes ante nosotros, se nos presentan, están presentadas, y pueden, en cambio, no estar presentadas, sino simplemente representadas. Cuando tal sucede no tenemos la cosa, sino su imagen, pero sobre esa imagen es también posible teorizar.

El error del positivismo consistió en no apercebirse de que presencia y sensualidad no son conceptos intercambiables, precisamente porque hay multitud de «cosas» que no son, ni pueden ser nunca, perceptibles por los sentidos sensibles.

Pues bien, la Universidad —lo dice el artículo 1.2 de la Ley 11/1983, de Reforma Universitaria, y dice bien— tiene como primera función «la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia...». Y también —añade— de la técnica, y de la cultura.

La Universidad está, pues, para hacer ciencia, es decir, para teorizar. No para el simple gozo espiritual de los hombres que la hacen, sino como presupuesto de la enseñanza que en ella ha de darse. Porque, en definitiva, para enseñar en la Universidad es necesario saber, y ese saber se adquiere investigando. Investigar para saber y saber para enseñar. A ello debo referirme ahora.

Quede claro, sin embargo, algo que ya ha quedado dicho, aunque sea de pasada. Es esto: la vocación científica es vocación especialísima e infrecuente. No es quehacer que pueda asumir cualquiera. Aprender una ciencia y enseñarla es tarea noble y necesaria. Usar y aplicar la ciencia es cosa útil y necesaria. Pero nada de eso es hacer ciencia, actividad de creación que requiere excelencia intelectual. ORTEGA expresa esto mismo con la elegancia y precisión que definen su estilo:

«La ciencia es una de las cosas más altas que el hombre hace y produce. Desde luego es cosa más alta que la Universidad en cuanto ésta es institución *docente*. Porque la ciencia es creación, y la acción pedagógica se propone sólo enseñar esa creación, transmitirla, inyectarla y digerirla. Es cosa tan alta la ciencia, que es delicadísima y —quieras o no— excluye de sí al hombre medio. Implica una vocación peculiarísima y sobremanera infrecuente en la especie humana. El científico viene a ser el monje moderno» (*Misión de la Universidad*, 3.<sup>a</sup> ed., Revista de Occidente, Madrid, 1960, pág. 39).

B) *Investigar para saber y saber para enseñar.*

La Universidad ha de investigar para llegar a saber aquello que todavía no se enseña porque aún no se sabe. Hay que enseñar, por supuesto, el saber convencional. Pero cabe esperar que, profundizando con paciencia y constancia, día a día, en ese saber convencional encuentre el investigador el saber divergente renovador de aquél.

Los que ejercemos una determinada especialización científica aparecemos de ordinario encuadrados —no formalmente, pero sí de hecho— en lo que constituye una comunidad científica, la cual se caracteriza por operar bajo el consenso tácito de aceptación de un determinado marco teórico (que es lo que se llama, en sentido filosófico, un paradigma, y que también puede llamarse, para evitar confusiones con el sentido vulgar de aquella voz, matriz disciplinar). Ese marco teórico, esa teoría directriz, dirige y orienta la investigación que lleva a cabo el grupo y la aplicación de los resultados de esa investigación.

Ese consenso puede no existir, como ocurre siempre en las ciencias no maduras. Y puede también romperse, lo que tiene lugar en momentos de crisis, cuando las anomalías resultan ya insoportables, en cuyo caso para restablecer el consenso resulta necesaria la aceptación de un nuevo marco teórico. Se ha producido entonces una revolución en el mundo de la ciencia, una revolución científica.

De ordinario, la investigación que hace el científico se mueve dentro de ese marco consensuado, y los alumnos aprenden ese saber aceptado que es también el único que aparece incorporado a los libros de texto. Es decir, que los estudiantes aprenden el saber convergente. Y probablemente es bueno que esto ocurra, como también es bueno que la mayor parte de los científicos investiguen sólo en la línea de ese saber convergente. Porque es así, volviendo una y otra vez sobre los mismos problemas, como puede producirse eso que llamamos descubrimiento científico. Con lo que nos encontramos con esta paradoja verdaderamente llamativa: en el campo científico, *para ser innovador hay que empezar siendo conservador.*

Este saber divergente empezará siendo patrimonio de unos pocos. Se trata de un saber esotérico. Será más tarde, cuando el saber divergente haya conseguido imponerse, cuando pasará a convertirse en un saber exotérico, patrimonio de todos. Una revolución científica habrá triunfado, y será necesario reescribir los libros de texto.

C) *Universidad y técnica (o de cómo la vida no puede esperar las explicaciones de la ciencia).*

Función legalmente atribuida a la Universidad es también la de «creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia» [art. 1.2, letra a), Ley orgánica 11/1983, de Reforma Universitaria].

Pero ¿qué es eso de la técnica?; ¿qué relación guarda la técnica con la ciencia: la sigue o la precede?; ¿es la técnica una manera de designar también a la práctica o es distinto el significado de uno y otro significante?

Lo primero que debo decir es que cuando la Ley 11/1983 habla de una técnica cuya creación, desarrollo, etc., se le encomienda a la Universidad no se está refiriendo específicamente a las enseñanzas que se dan en las llamadas universidades politécnicas, ni a las que, en su caso, se dan en las Facultades técnicas, diferenciándolas así de las enseñanzas que se dan en las Facultades de «humanidades». La técnica, como la ciencia, como la cultura, son quehaceres propios de la Universidad, con independencia del concreto aspecto de la realidad que constituya el objeto de su actividad.

¿Qué diferencia, pues, a la técnica de la ciencia, y al técnico del científico?: la fruición por lo problemático que es propia del quehacer científico y que a la técnica y al técnico no le preocupa o que, en el mejor de los casos, no ocupa el primer lugar en la jerarquía de los valores que rigen su conducta. No se trata de diferencia de nivel entre uno y otro tipo de conocimiento, sino de diferencia de puntos de vista.

El científico quiere saber del ser, de la sustancia, del objeto de su quehacer; busca una explicación de la realidad. El técnico no es que desdeñe esas explicaciones, y, por supuesto, cuando existen las aproveche; lo que ocurre es que el técnico se mueve en un plano distinto de aquel en que trabaja el científico: el mundo de los hechos perceptibles por los sentidos sensibles, un mundo tan problemático como aquél pero que, además, no admite espera. Porque es también una diferencia de talante, de estar en el tiempo en el que se vive.

El hombre de ciencia puede tomarse todo el tiempo del mundo, no porque le sobre, tampoco porque se pueda permitir ese estúpido lujo de «perderlo». Trabaja sin prisa, pero también sin pausa. Y esto es así porque su trabajo, de puro delicado que es, ha de llevarlo a cabo con sumo cuidado. El científico puede tener; y tiene, intuiciones, pero no improvisa.

El técnico, en cambio, y por eso la técnica va muchas veces por delante de la ciencia, sabe que está ante un problema que hay que

solucionar *aquí y ahora*; un problema cuyas causas muchas veces no conoce, pero que hay que afrontar sin demora y ver de resolverlo como sea. Lo cual exige dotes que tampoco posee cualquiera: audacia, imaginación, habilidad (a las veces incluso manual), frialdad... Piénsese, por ejemplo, en el avance experimentado por la cirugía durante la primera y la segunda guerra mundial y lo que ello ha supuesto también para el avance de la ciencia médica, y se entenderá lo que estoy diciendo.

El cielo puede esperar, la vida no: «La vida —decía ORTEGA en 1930— no puede esperar a que las ciencias expliquen científicamente el Universo. No se puede vivir *ad kalendas graecas*. El atributo más esencial de la existencia es su perentoriedad: la vida es siempre urgente. Se vive aquí y ahora sin posible demora ni traspaso». Ciertamente es que cuando escribía esto hablaba de la relación entre la cultura y la ciencia. Pero es válida para que entendamos las diferencias entre hacer ciencia y crear una técnica.

¿Y la práctica? Es aplicación, bien sea de una ciencia, bien sea de una técnica. Habrá, quizá, casos en que no sea fácil distinguir entre la práctica y la técnica. Pero la diferencia se hace clara si se piensa que la técnica, para hacerse, ha necesitado de la existencia de un hombre poseedor de ese don en el que confluyen la matemática y la poesía: el don imaginativo. La práctica, a lo más, requiere habilidad.

Hablando de la técnica del artesano (que es un estadio de la evolución de la técnica; antes existió el estadio de la técnica del hombre primitivo, que es puro azar, mero resultado de lo que se llama «cálculo de probabilidades; el estadio actual es el de la técnica del técnico») [*Meditación de la técnica*, 4.<sup>a</sup> ed., 1961, pág. 83], ha escrito ORTEGA estas palabras que creo pueden facilitar la comprensión de lo que estoy diciendo: «... toda técnica consiste en dos cosas: una, invención de un plan de actividad, de un método, procedimiento —*mechané*, decían los griegos—, y otra, ejecución de ese plan. Aquélla es en estricto sentido la técnica, ésta es sólo la operación y el obrar. En suma: hay el técnico y hay el obrero que ejercen en la unidad de la faena técnica dos funciones muy distintas».

En el estadio de la técnica artesanal, el artesano es, simultáneamente, el técnico y el obrero. En el estadio en que nos hallamos, esas dos funciones se han separado, y esto ha hecho que «se convirtiese el técnico como tal, en la expresión pura, viviente, de la técnica como tal: en suma, el ingeniero».

Valgan estas palabras para aclarar esa diferencia que me parece oportuno subrayar entre el técnico y el hombre de la práctica. Pero téngase presente que hay otras técnicas distintas de la ingeniería; la medicina es una de ellas, lo que no impide que haya una ciencia mé-

dica y también una práctica médica (que no sólo es la que dota del necesario saber experimental al licenciado en medicina, sino también la del «curandero»).

### 3. *Permeabilidad*

- A) *En un mundo que está cambiando a un ritmo vertiginoso, la Universidad, recuperando su liderazgo espiritual, debe dar entrada en sus planes de estudio al análisis científico de los nuevos hechos determinantes o anunciadores de ese cambio.*

La Universidad debe ser permeable a los problemas de la sociedad para colaborar en la búsqueda de soluciones. La Universidad, y sus profesores, si lo son de verdad, tienen que estar en vanguardia de las ideas. Lo cual no significa tener que rendir culto a cualquier novedad simplemente por serlo, sino estar al tanto de lo que está preocupando en cada momento a los científicos de cada especialidad y a la sociedad a la que esa Universidad ha de servir.

Y ocurre que, en los tiempos que corren, el hombre de ciencia vive en perpetuo azoramiento, desbordado como se halla por un verdadero aluvión de nuevas ideas, de nuevos problemas, que introducen un factor de desorden en el otrora tranquilo huerto de la ciencia.

A este azoramiento aludió hace más de treinta años el profesor ZUBIRI, cuyas palabras vale la pena transcribir aquí:

«Cada una de las muchas ciencias hoy existentes carece casi por completo de un perfil marcado que circunscriba el ámbito de su existencia. Cualquier conjunto de conocimientos *homogéneos* constituye una ciencia. Y cuando, dentro de esta ciencia, un grupo de problemas, de métodos o de resultados adquiere suficiente desarrollo para *atraer* por sí solo la atención del científico y *distraerle* de otros problemas, queda automáticamente constituida una ciencia "nueva". El *sistema de las ciencias* se identifica con la *división del trabajo intelectual*, y la *definición* de cada ciencia, con el ámbito estadístico de la *homogeneidad* del conjunto de cuestiones que abarca el científico. En rigor, se opera tan sólo con cantidad de conocimientos pero no se sabe dónde comienza y termina una ciencia, porque no se sabe, estrictamente hablando, de *qué* trata. Para que se

sepa de qué trata es menester precisar su objeto propio formal y específicamente determinado. La primera confusión que reina en el panorama científico actual se debe a la confusión acerca del objeto de la ciencia.»

Pero debo decir también que el azoramiento del científico, en cualquiera de los campos del mundo del saber, no deriva sólo de esta multiplicación de ciencias cuyo objeto no acaba de estar precisado, tampoco de la mera confusión entre ciencia, disciplina científica, y «campo de interés», sino también y sobre todo del hecho inquietante de que el mundo está cambiando.

Nótese que no digo que se estén produciendo cambios en el mundo, que esto sería normal. Lo que estoy diciendo es que *el mundo mismo está cambiando*. La incidencia que en la galaxia de Gutenberg está teniendo ya eso que se ha dado en llamar autopistas de la información, y que ha llevado a algún profesor a hablar de la aparición de una invisible ciudad universal cuyo nombre es Telépolis, es ya indicativo de lo que estoy diciendo. La mitologización del llamado «proyecto genoma humano» es otro motivo más de desconcierto para todos cuantos hemos hecho profesión de la «funesta manía de pensar».

B) *Permeabilidad también a las necesidades del medio geográfico, cultural y social en que cada Universidad esté ubicada.*

Sobre este aspecto llamó la atención ya Alejandro NIETO hace casi treinta años: «La Universidad tiene una serie de funciones que se encuentran vinculadas a un sistema social determinado [...] en cuanto la Universidad es una pieza y una pieza esencial del sistema social, los problemas de la Universidad y de la sociedad son inseparables. Todo lo que afecta a la Universidad se refleja en la sociedad, y cualquier modificación social se transmite automáticamente a la sociedad» (*La ideología revolucionaria de los estudiantes europeos*, Ariel, 1971).

Retomando esta idea, Ada CARTÍN BRENES escribe lo siguiente en una tesis doctoral, defendida en Pamplona, en 1995:

«No debe olvidarse que la universidad es una de tantas instituciones que integran la sociedad. Pero una universidad concreta está localizada en el espacio, tiene un ámbito de influencia determinado que se encuentra en un cierto nivel de desarrollo cultural y extiende su

actividad en un cierto medio social o, si se quiere, socioeconómico. Esto aconseja considerar a la universidad en relación con *su triple entorno*: geográfico, cultural y social. El primero, el *geográfico*, plantea la problemática de la universidad en relación con la región en que está localizada y a la que alcanza su influencia directa. Por razones de orden práctico el alumnado de cada universidad se nutrirá preferentemente de jóvenes procedentes de su entorno y será a éstos a los que habrá de dirigir sus enseñanzas amoldándolas a sus necesidades de orden *cultural* o profesional. Por otra parte, [...] la universidad ha de estar permanentemente influenciada por el medio social, pues la universidad a través de su obra condiciona en cada momento la evolución del medio *social* y con ella las condiciones económicas e indirectamente las políticas» (*La relación jurídica de acogimiento universitario y su correlativa relación de enseñanza*, cit. págs. 382-383).

#### IV. ORGANIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

##### 1. *Límites de la presente exposición*

Ha devenido lugar común el empezar proclamando en cualquier estudio sobre la organización de la Universidad su complejidad. La misma terminología legal contribuye a dificultar la comprensión de los textos, hasta el punto de que Luis MARTÍN REBOLLO, con buen acuerdo, en sus *Leyes administrativas*, ha incluido «una especie de diccionario con la terminología más usual».

No es ni necesario ni oportuno incluir aquí una descripción de los distintos órganos universitarios. Dejaré anotado, sin embargo, que Ada CARTÍN BRENES, en su tesis doctoral antes citada, ha abordado —como presupuesto en ese caso insoslayable de su investigación— el estudio de la organización universitaria española con metodología sistémica, adoptando una doble perspectiva: macrosistémica (inserción de la Universidad en el sistema educativo español) y microsistémica (organización interna de cada Universidad).

Distingue aquí en cada Universidad tomada como sistema autónomo *tres subsistemas*: el subsistema de gobierno y gestión, el subsistema operativo (o sea, la llamada «comunidad universitaria», en la que incluye el personal académico y el personal administrativo y de servicios) y el subsistema entorno.

Aquí voy a distinguir —aplicando conceptos de teoría la de organización— la *organización de línea* —es decir, aquella que de un modo inmediato y directo sirve a los fines institucionales— y la *organización de apoyo* —que hace posible que la organización de línea pueda cumplir esos fines que le son propios—; se trata, por tanto, de una organización que sólo de modo mediato, remoto o indirecto —esto es, a través de los órganos de línea—, cumple los fines distintivos de la organización. Por último, haré una breve referencia a los *órganos de representación y gobierno*, en un apartado en el que hablo de lo que algunos expertos en teoría de la organización llaman «el espíritu de la organización».

## 2. *Organización de línea: el profesorado*

En la Universidad hay una organización de línea, llamada a cumplir de modo inmediato y directo los fines institucionales que han quedado expuestos en el apartado anterior; organización que está constituida por los profesores-investigadores. Y hablo de profesor-investigador porque el profesor universitario ha de reunir, necesariamente, esa doble condición. Sin investigación ni hay enseñanza ni hay ciencia. Y, desde luego, un profesor universitario que no investigue sólo el título tendrá de tal.

De todo ello habló «maestro d'Ors» hace años. «Sólo el investigador —escribía en *Papeles*— puede ser un buen maestro», de manera que «sólo quien sabe investigar e investiga realmente puede considerarse digno del título de profesor universitario». Por eso no debemos confundir al profesor universitario con un repetidor que toma la lección a sus alumnos.

En la Universidad, función docente y función investigadora son tareas inescindibles, de manera que «la función docente, para ser digna del recinto universitario, debe ser inseparable de la labor investigadora. Repetir sin más mata la universidad».

A) *El doble quehacer del profesor universitario:  
investigar y enseñar. Los distintos planos del saber.  
Una realidad que no es unívoca sino dual.  
Saber convergente y saber divergente.*

a) Ser profesor universitario implica asumir un doble compromiso: investigar y enseñar. De manera que su quehacer esencial —aquello sin lo que el profesor universitario no sería tal— se resume



en esto: *investigar para saber* y *saber para enseñar*. Una afirmación que en su aparente claridad nos remite a un problema de enorme complejidad: el de *saber qué es el saber*.

Me he ocupado de este problema en el tomo I de mi *Derecho administrativo español*, 2.<sup>a</sup> ed., Pamplona, 1993 (1.<sup>a</sup> reimpresión de 1995), págs. 463-480, y a lo allí dicho debo remitirme. Aquí me limitaré únicamente a recordar algunas ideas.

b) Nos expresamos con manifiesta ambigüedad cuando decimos que «sabemos» de algo. Porque son, por lo menos, tres los planos del saber, a los cuales se llega mediante operaciones diferentes y sucesivas: discernir, definir y entender.

Hay una fase del pensar que es el pensar primitivo, el pensar primigenio o primer pensar, en la que se toman como idénticas cosas que no lo son pero que, a simple vista, lo parecen porque, efectivamente, tienen que ver unas con otras. Este pensar inicial es, por lo mismo, un pensar confundente, un pensar que —podríamos decir— nos permite ver el bosque, pero no los árboles.

Y ya que el bosque y los árboles que lo integran nos han salido al paso, veamos de explicar qué sea eso de los distintos niveles del saber, precisamente con este ejemplo.

Cuando nos aproximamos a esa masa arbórea —la investigación exige aproximarse al objeto investigado— advertimos que no es compacta, sino que está integrada por elementos individualizados e individualizables: los árboles. Hemos establecido así que el bosque tiene que ver con los árboles y que éstos tienen que ver, a su vez, con el bosque, pero que son realidades diferenciables. Y con esto hemos alcanzado un primer nivel de saber, el *saber diferenciador*, un saber que es, ciertamente, todavía muy elemental, pero que nos ha permitido superar la etapa primigenia del saber confundente. Incluso en esta etapa en que ahora nos encontramos establecemos diferencias entre unos árboles y otros; los hay que dan frutos mientras que otros no los dan; unos tienen hojas pulposas y otros las tienen espinosas; la copa es en unos redondeada, adoptando aspecto cónico en otros, etc.

Poco a poco, y analizando sus distintos elementos (hojas, ramas, troncos, raíces), lo que, evidentemente, exige una aproximación más íntima al objeto investigado, vamos identificando géneros y especies diversos, cuyas características anotamos, de manera que, al referirnos luego a ellos, los describiremos por sus elementos, y los distinguiremos, para simplificar, por nombres que adjudicaremos a la clase, familia, género o especie. Habremos alcanzado así un nivel superior de saber: el *saber definidor*, un saber que posee el hombre del campo pero no, como regla general, el habitante de la urbe, el urba-

nita, incapaz de distinguir una encina de un algarrobo, y éstos del acebuche, el quejigo, el rebollo, el almez o el haya.

Continuando con el análisis advertimos que hay algo sin lo cual el árbol abeto no es tal, y sin lo que el pino ya no es pino sino otra cosa distinta; y ese algo no es ni su hoja peculiar, ni su rama, ni su tronco, ni tampoco su raíz; ese algo es la semilla, la cual está «programada» para ser aquello y sólo aquello de lo que es semilla. Hemos alcanzado un nivel superior de saber: el saber del ser de la cosa, que nos permite entenderla, y al que por eso llamamos *saber esencial* o *saber de comprensión*, un saber que nos hace «ver» la sustancia misma de la cosa, y de aquí que podamos hablar también de *saber sustancial* (sintagma en el que el significante «sustancial» está empleado con el significado que le damos cuando decimos de un caldo que «tiene sustancia»).

Y si con lo que acabo de decir no hubiere quedado clara todavía la diferencia entre el saber meramente definidor y el saber sustancial, basta con tener presente que cuando definimos nos limitamos a descomponer la cosa en sus distintos elementos o, al menos, en aquellos que consideramos más característicos. Pero la cosa definida es constitutivamente distinta de su definición e incluso de los elementos que la integran.

Pues bien, mientras nos mantengamos en el nivel del saber definidor, conoceremos los caracteres y rasgos diferenciales, el funcionamiento de la cosa; incluso, tal vez, su composición. Pero seguiremos ignorando su sustancia. Lo cual quiere decir que, pese a poseer ya un grado de conocimiento de la cosa que permitirá —llegado el caso— manejarla con relativa seguridad, seguimos sin entender, en realidad de verdad, la cosa como tal. Piénsese, por ejemplo, en los llamados «Rayos X». Su descubridor, Röntgen, bautizó con ese enigmático nombre a ese tipo de radiaciones precisamente porque desconocía su naturaleza. Y, desde luego, durante la primera década después de su descubrimiento (que había tenido lugar el 8 de noviembre de 1895) nada se supo acerca de su naturaleza. De manera que, pese a estar ya generalizadas sus aplicaciones médicas y a estar muy perfeccionada su técnica, seguía desconociéndose su naturaleza, su sustancia, aquello sin lo que esas radiaciones no serían las descubiertas por Röntgen.

Y como es probable que los lectores de este trabajo mío —si es que los hubiera— pertenecerán a la comunidad científica de los hombres del Derecho, bueno será recordar que esta gradación entre niveles del saber se corresponde con esa expresión «estado de los conocimientos de la ciencia o la técnica» que emplea el artículo 141.1 LRJPA, expresión sobre cuyo significado se ha pronunciado por pri-

mera (y hasta ahora única) vez la STS de 31 de mayo de 1999, Sala 3.ª, Sección 6.ª (recurso de casación núm. 2132/1995).

c) El objeto del saber es la realidad. El hombre se afana por saber acerca de la realidad con la que, quiera o no quiera, se topa cada día. Una realidad que no es unívoca sino dual.

Por un lado, el hombre se encuentra con la realidad física, *el mundo de los fenómenos* —la lluvia, el rayo, el trueno—, una realidad que percibe por medio de los sentidos sensibles. Pero junto a esa realidad hay otra, no menos real que aquélla, y que percibe por otros sentidos que también posee: los sentidos de la mente; es *el mundo de los noumenos*, el mundo de los entes inteligibles, un mundo, por cierto, cuya «población» es mucho más abundante de lo que pudiera pensarse, como lo revela este catálogo de las grandes palabras que hablan en los *Diálogos* y que, como de pasada, recoge LLEDÓ: bien, sabiduría, prudencia, idea, justicia, belleza, *paideía* [educación], inteligencia, dialéctica, política, valor, *areté*, verdad, memoria, pasión, *philia*, felicidad, olvido, democracia, aristocracia, azar; mito, *téchne* [artificio], *eros*, *epistémé* [saber] (págs. 203-204).

Esta diferenciación de la realidad en dos planos —el fenoménico y el nouménico— tiene enorme importancia en orden a la comprensión de la Universidad, porque introduce ya un elemento que inevitablemente complica el análisis, y que obliga a hacer matizaciones a la hora de hablar del quehacer universitario. Porque si bien es cierto que la investigación es uno de los fines de la Universidad, esa faena presenta distinto cariz en el ámbito de las *humanidades* que en el ámbito de las *ciencias físicas o de la naturaleza*. No es, ni puede ser, igual la forma en que se llevan a cabo las clases prácticas —por poner un ejemplo— en un laboratorio de la Facultad de Física que en una Facultad de Derecho. Y esto es así —y no puede ser de otro modo— porque la realidad es dual, y el físico se ocupa de un aspecto de la realidad —los fenómenos de la naturaleza— mientras que el jurista se ocupa de otro aspecto de la realidad —el mundo de las cosas inteligibles—.

d) Y queda por añadir todavía que en la Universidad se enseña el saber que ya se sabe —y como tal es aceptado en la comunidad científica de que se trate—. Pero hay otro saber que no se enseña porque no se sabe todavía, aunque en él se esté ya trabajando en ciertos medios universitarios, o porque es un saber que por el momento sólo es aceptado como tal saber, como verdad científica, por unos pocos miembros de esa concreta comunidad científica.

El saber sobre el que hay acuerdo es el *saber convergente*, que

opera bajo la directriz de ciertas ideas matrices o rectoras aceptadas por todos. El otro saber, aquel que todavía cuenta con pocos adeptos, es el *saber divergente*, no distinto sino contrario al establecido; contrario porque se desenvuelve bajo ideas directrices diferentes a aquellas que inspiran el saber establecido.

Por elemental sentido de la prudencia, por la necesidad de aportar, en lo posible, claridad y no confusión, la enseñanza dirigida al alumno versará sobre el saber convergente; el saber divergente podrá —y deberá— reservarse para el discípulo que, porque no es ya un estudiante sino un estudioso, siente la necesidad de un nivel superior de saber, el saber de comprensión, el saber que da razón, o al menos lo intenta, del ser, de la esencia, de la cosa investigada.

B) *El quehacer del profesor en cuanto investigador.*

a) *Amigo del lento.*

Debe hacer unos quince o veinte años que empecé a leer a NIETZSCHE. Fue a raíz de que un amigo mío ya fallecido, José Morán del Casero, me regaló una edición, en cinco tomos, de las obras completas del pensador alemán vertidas al español, publicada en Buenos Aires en 1970.

Me deslumbró el brillo de su prosa, esa palabra suya tallada con la delicadeza de un oríndice, y que me hace olvidar su desquiciado culto a la violencia y tantas otras convicciones suyas que no comparto.

He leído sólo unos pocos libros suyos, pero estos pocos los he leído a conciencia, una y otra vez, saboreándolos, aprendiendo siempre. Así, por ejemplo, en ese libro suyo que se titula *El origen de la tragedia*, que publicó en 1872, cuando tenía veintiocho años (había sido promovido, dos años antes, a catedrático titular de filosofía clásica en la Universidad de Basilea), aprendí que ESQUILO, SÓFOCLES y EURÍPIDES, que, conocidos a través de los manuales al uso en mis tiempos de bachiller, se me figuraban un *continuum* ascendente en el teatro trágico griego, encarnan no una sucesión, sino una oposición, pues la obra de los dos primeros responde a una determinada concepción del mundo, diferente de la cosmovisión del tercero. ESQUILO y SÓFOCLES tenían una concepción mítica del mundo, la cual se manifiesta en el arte a través de esa inconmensurable altura del teatro griego que es la *tragedia ática*, en la que aparecen dos elementos distintivos: *el coro*, símbolo de la masa presa de la exaltación dionisiaca, y *el verdadero protagonista* encarnado en dos impulsos artísticos entrelazados: *lo dionisiaco* y *lo apolíneo*. Por el contrario, EURÍPIDES te-

nía una concepción racionalista del mundo (que comparte con su contemporáneo SÓCRATES, el cual, por cierto, sólo iba al teatro cuando se estrenaba una obra de EURÍPIDES). En el plano artístico esta cosmovisión racionalista se manifiesta en *la epopeya dramática*, cuyos elementos distintivos son estos dos: por un lado, el coro se suprime o, por lo menos, pasa a un segundo plano; por otro lado, se elimina el impulso dionisiaco [pese a lo cual, el autor hubo de reconocer al final de sus días que, aunque merecía ser eliminado, el dios Dionisos —el Zeus de Nysa— es demasiado poderoso (y algo debe haber de eso cuando, en este verano del año 2000 en que escribo, el impulso dionisiaco parece que renace otra vez en toda la cuenca mediterránea); y en esa obra póstuma, *Bacantes*, un coro al modo del mejor ESQUILO, y la ambigüedad inherente a lo dionisiaco —entusiasmo y embriaguez vital; aniquilamiento y locura— reaparecen con ejemplar adecuación a los cánones de la tragedia ática; en 64-169 el Coro exalta con singular detalle los ritos y gozos dionisiacos].

A veces, leyendo a NIETZSCHE he creído estar leyendo una «greguería» de Ramón GÓMEZ DE LA SERNA. Así, en *Humano, demasiado humano*, y también en esa otra serie de pensamientos suyos, a primera vista deslabazados, que forman ese libro que tituló *Aurora*, crepúsculo matutino del intelecto que, anunciando el nuevo día, acabará convirtiéndose en ese cénit radiante del saber tras el que se afana, día a día, el investigador.

Algunos de los que han sido mis discípulos me han oído más de una vez recomendarles la lectura del prefacio de este libro. En particular del número 5, donde nos habla de la necesidad de predicar la lectura despaciosa. Esto escribe NIETZSCHE:

«Este prefacio es tardío, pero no llega tarde; ¿qué importan, en definitiva, cinco o seis años? Libro semejante, problema semejante, no tiene prisa; por lo demás, los dos —tanto yo como mi libro— somos amigos del *lento*. No en balde he sido filólogo, tal vez lo sea todavía, quiere decir, uno que predica la lectura despaciosa; así uno termina por escribir también despaciosamente. [...] Pues la filología es arte venerable que exige de su adepto ante todo que se aparte, se tome todo el tiempo, se aquiete y aprenda la despaciosidad; como arte primoroso de la *palabra* que tiene que hacer un trabajo fino y preciso y no logra nada si no lo logra *lento*. Mas precisamente por esta razón ella hace hoy más falta que nunca; precisamente con esta su peculiaridad nos atrae y nos hechiza en plena época del “trabajo”,

vale decir, de la precipitación, de la indecente y sudorosa prisa, que todo lo quiere llevar a “cabo” rápidamente, incluso la lectura de cualquier libro, así antiguo o nuevo.»

Conviene que el que aspira a ser profesor universitario medite el mensaje que nos envía el pensador alemán. Porque una de las tentaciones que van a acosarle a lo largo de su vida académica es, precisamente, la de dejarse arrastrar por «la indecente y sudorosa prisa».

Y como yo mismo he sucumbido más de una vez a esa tentación, no me cansaré de insistir en la necesidad de leer despacio, volviendo una y otra vez sobre lo leído, reflexionando sobre lo que el autor dejó escrito.

Como ejemplo práctico del tipo de lectura que propongo, sugeriría a aquellos que todavía mantengan el ánimo pronto al aprendizaje que lean el libro de Emilio LLEDÓ, *El surco del tiempo. Meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria*, reeditado en 1994, en Círculo de Lectores (la edición original es de 1992), uno de los libros más delicadamente bellos que he leído en los últimos años.

El autor, que actualmente es miembro de número de la Real Academia Española de la Lengua, y que en el prólogo menciona, precisamente, el prefacio de *Aurora*, reconoce que la lectura del breve texto que estudia (274.c-277.a del *Fedro*, de PLATÓN, donde se cuenta el mito de Theuth, sobre la escritura) le ha «entretenido en estos últimos tiempos», lo que le obligó «a hacer un largo acopio de lecturas y trabajo». Y, desde luego, el libro puede ser cualquier cosa menos una improvisación. He de volver luego sobre él. Por el momento me basta con recomendar su lectura a quienes, además de amar la belleza —para el caso la literaria—, deseen comprobar qué hondura de pensamiento se puede alcanzar cuando se medita sin el agobio de «la indecente y sudorosa prisa».

Ahora debo decir algo más acerca del quehacer del investigador universitario.

b) *Investigar es buscar en soledad.*

Quizá no fuera malo que a la puerta misma de las universidades se fijara un letrero que —a modo de remedo de aquel otro que DANTE sitúa a la entrada de su Infierno— dijera algo así como esto: «Vosotros los que aquí entráis a investigar y enseñar perded toda esperanza de lucimiento y brillo personal o social».

Una advertencia liminar —por aquello de estar situada en el limes o frontera de lo que para muchos es todavía incógnita *terra mythica*— que puede servir para disuadir a quienes se acercan a la Universidad deslumbrados por el brillo del ritual de las grandes solemnidades académicas, en alguna de las cuales, felizmente, se conserva todavía el uso del latín, «enigmático y litúrgico», que hace emerger en las almas «un aroma de vida eterna».

Porque —lo expresaba con elegancia FAIRÉN GULLÉN, hace casi cincuenta años— «ser docente e investigador consiste en algo más que en estar incluido en un escalafón previas ciertas pruebas más o menos racionales en cuanto a sus partes orgánica y procedimental. [...] Es necesario el rígido mantenimiento de la propia libertad, con una serie de sujeciones de disciplina; desaprovechar quizás brillantes oportunidades que la vida ofrece. Todo ello en persecución —a veces triste y vana— del pájaro fugitivo y resplandeciente del Saber, y de mostrar a cuantos quieran conocerlo, lo que de él se ha podido alcanzar (quizá sólo unas pobres plumas, lo que martiriza a la *Athéne* y nunca puede adornar a quien las atrapó)» (*Estudios de Derecho Procesal*, prólogo).

Algo parecido me parece que quiso expresar EURÍPIDES, hace veinticinco siglos, en *Bacantes*, cuando hace que el Coro —que recobra en esa obra póstuma suya la importancia que tuvo en la «tragedia ática» de un ESQUILO o de un SÓFOCLES— pronuncie estas, a primera vista, enigmáticas palabras: *tò sophón ou sophía* (v. 395), una frase que yo —aunque consciente de que mis conocimientos del griego no van más allá de lo que aprendí en los dos años que tenía asignados la enseñanza de esa lengua en mi ya lejano bachillerato— traduciría de esta manera: «el saber no es la sabiduría» [Carlos GARCÍA GUAL, en la traducción que tiene publicada en Gredos, propone dos versiones de dicha frase al español: «lo sabio no es la sabiduría» (pág. 262) y la «ciencia de los sabios no es la sabiduría» (pág. 289)].

El profesor universitario —en general, el hombre de ciencia— querría alcanzar la sabiduría, pero sólo logra capturar retazos de saber.

Algo semejante quería decir Nicolás DE CUSA, en el siglo xv, con el sintagma *De docta ignorantia*, que da título a un curiosísimo libro suyo en el que explica el dogma de la Santísima Trinidad —tres que son uno— recurriendo (era un excelente matemático) a la geometría: un triángulo de lados infinitos.

Debemos conformarnos con la ignorancia. Pero no con una ignorancia que signifique ausencia de conocimiento, sino con aquella ignorancia que es resultado del conocimiento de las limitaciones del entendimiento humano. Es en esto en lo que consiste la docta igno-

rancia: «Si consiguiéramos alcanzar esto plenamente [saber que somos ignorantes] —dice el Cusano— habríamos alcanzado la docta ignorancia. Así pues, a ningún hombre, por más estudioso que sea, le sobrevendrá nada más perfecto en la doctrina que saberse doctísimo en la ignorancia misma, la cual es propia de él. Y tanto más docto será cualquiera cuanto más se sepa ignorante».

Investigar es buscar en soledad, sentirse a veces perdido en la oscuridad, estar hecho un topo abriendo en silencio y a ciegas caminos nuevos que por ello son también —eso sí— caminos propios. En el bien entendido de que —como apostilla NIETZSCHE— «quien recorre tales caminos propios no se encuentra a nadie, según es propio de los caminos propios».

El investigador —permítaseme servirme nuevamente de los decires del polémico filólogo y filósofo alemán— tiene que «avanzar en forma despaciosa y reflexiva, con suave implacabilidad, sin que se haga mayormente patente el sufrimiento que trae consigo toda privación prolongada de luz y aire: pudiera hasta decirse que está contento con su oscuro trabajo. ¿No parece guiarlo alguna fe, resarcirlo algún consuelo? ¿No parece que insista en su larga oscuridad muy suya, en cosas incomprensibles, ocultas y enigmáticas muy suyas, porque sabe que también le tocará un mañana muy suyo, una redención muy suya, una *aurora* muy suya?...».

- C) *El quehacer del profesor universitario en cuanto docente. Enseñar es como sembrar, y aprender es aprovechar las propias aptitudes para dar vida a los decires que el profesor deja «caer».*
- a) *La enseñanza es cosa de dos: sólo se puede enseñar al que quiere de verdad aprender (que es faena de pedagogía interior pues brota de dentro).*

Me atrevería a decir que el enunciado que acabo de hacer es un axioma; porque de puro evidente que es, no necesita demostración.

Recuerdo que un día, cuando mis hijos eran todavía pequeños, uno de los varones, que debía tener entonces nueve o diez años, apareció en casa luciendo una de esas camisetas que usan los jóvenes y que llevan impreso con tinta indeleble, bien en el pecho, bien en la espalda, a veces en ambas partes, un dibujo o una fotografía. El dibujo que mi hijo exhibía en el espaldar de su camiseta representaba lo que quería ser el convencional fantasma ensabanado corriendo detrás de un niño, los brazos adelantados haciendo por agarrarlo.



Debajo del dibujo una leyenda con el siguiente texto: «La cultura me persigue, pero yo corro más». No niego que me dio la risa.

El sucedido viene a cuento porque he podido comprobar una y otra vez que, por regla general, al universitario medio, incluso en aquellas universidades en que la procedencia social de la mayoría de los alumnos pareciera reclamar otros comportamientos, no le interesa, ni poco ni mucho, lo que el profesor intenta enseñarle. Sencillamente: «pasa».

No me estoy refiriendo al distinto modo de acercarse a la ciencia ya hecha, que tiene el que *sólo va a estudiarla* y el que tiene verdadera necesidad de ella. Porque esto es algo con lo que hay que contar y sobre ello nos alertó hace unos años ORTEGA. No es esto.

Lo que estoy queriendo decir es esto: una cosa es que el estudiar del estudiante sea y no pueda dejar de ser algo constitutivamente contradictorio y falso, pues se le hace estudiar unas cuestiones que, en principio, sólo interesan al profesor (que ha tenido necesidad de adquirir el saber sobre ese algo que tiene que enseñar), y otra cosa distinta es el desinterés absoluto del alumno, esa desgana sobresaliente, rayana en la perfección, de la que hace gala la masa universitaria, una masa que se regodea en su ignorancia pues se siente realizada hozando en ella.

Afortunadamente, sigue habiendo universitarios que lo son de verdad, individuos de excelencia, hombres jóvenes que se exigen a sí mismos, y que aun siendo diferentes entre sí por muchas razones, y la diversa procedencia social no es la menos importante, aparecen unidos bajo un común denominador: el ansia de aprender. Son, ciertamente, minoría. Pero por ellos —y por lo que en el futuro darán de sí— vale la pena seguir enseñando en la Universidad.

Establecido lo que antecede, estamos en condiciones de analizar el funcionamiento del mecanismo de la enseñanza, cuya estructura es, en principio, bien simple: uno que enseña y otro que aprende.

Y lo primero que necesitamos saber es qué cosa sea eso de aprender. Tiempo habrá después para meditar sobre el enseñar.

Cierto es —y, de tan cierto que es, casi tiene valor de axioma— que sólo se puede enseñar al que quiere, de verdad, aprender. Una afirmación que lleva implícita otra: que aprender exige una pre-disposición receptiva en el destinatario de la enseñanza, una especial disposición de ánimo en éste.

Lo explica muy bien Emilio LLEDÓ (págs. 88-94) y, aunque se está refiriendo al aprendizaje a través de la escritura, lo que dice vale para el que se produce mediante la enseñanza oral.

Apoya su exposición con un texto del *Fedro* (245.e), que antecede al que es objeto de su comentario (274.c-277.a). Escribe PLATÓN:

«Porque todo cuerpo al que le viene de fuera el movimiento es inanimado; mientras que al que le viene de dentro, desde sí mismo y para sí mismo, es animado».

Asumiendo esta idea platónica, escribe ahora LLEDÓ lo que sigue [léanse sus palabras con intención generalizadora a todo tipo de enseñanza]: «La *didaché* (aprendizaje, enseñanza) es, pues, una forma de anclar en el alma y asimilar la “alteridad” de la escritura. Este anclaje da fundamento y enraiza lo que, de otra forma, escaparía con el mismo fluir del tiempo, hacia el olvido. La *didaché* es, pues, una manifestación de esa pedagogía interior que tiene lugar en los complicados entresijos de la memoria. Esa *didaché* se sustenta en una continuada función crítica en la que el tiempo no sólo se detiene, en cierto sentido, con la “repetición” que implica la reflexión y el análisis, sino que, además, jerarquiza los niveles del código valorativo o informativo que la escritura descubre». Y añade: «En esta estructuración “interior”, el “alma” está recluida en su soledad y, por consiguiente, es de ella de donde brota la raíz de la memoria y del conocimiento» (págs. 91-92).

Esto quiere decir que la actitud del que aprende ha de ser activa. Sus potencias anímicas (memoria, entendimiento, voluntad...) han de hallarse en vigilia tensa, de manera que, a medida que va recibiendo el mensaje del que enseña, ha de ir «traduciéndolo» a su propio lenguaje interior.

Porque «somos lenguaje», el lenguaje forma parte de nuestro ser. De aquí que —habla de nuevo LLEDÓ— «... apenas podríamos entender nada exterior, ni siquiera la voz ajena, si no estuviéramos ya nosotros mismos constituidos por un lenguaje interior, en el que se integra y articula todo lo que oímos y, por supuesto, todo lo que leemos».

- b) *Enseñanza oral, enseñanza escrita y enseñanza grabada para su reproducción por radio o por televisión. La enseñanza por INTERNET.*

El profesor ha de ser, simultáneamente, un hablador y un escribidor. Lo que significa, por lo pronto, que este otro quehacer que es la enseñanza —un quehacer que le es tan propio como el de investigar y que está imbricado con él— le impone el deber —no meramente la necesidad— de hablar en público y de hacer llegar al público, dándolos a la imprenta, sus escritos. Implícito va en ello que el profesor debe poseer buena pluma y tener aptitudes para dominar un auditorio, con lo que quiero decir que debe ser capaz de captar la atención

de los que le oyen. Y lo mismo cuando enseña verbalmente que cuando lo hace por escrito, ha de exponer sus ideas con claridad y de la forma más ordenada que sea posible. Es deshonesto —además de inútil— que el profesor trate de ocultar su ignorancia con el oropel de una terminología hermética que ni él mismo entiende. El lenguaje técnico no tiene por qué ser oscuro. Por lo demás, ni se puede saber todo, ni se puede saber de todo. En consecuencia, y llegado el caso, deberá reconocer —y nadie podrá censurarle por ello— su ignorancia o el no haber llegado hasta ese momento a poner en claro sus ideas acerca del problema de que se trate.

a') Cuando digo que el profesor debe ser un *hablador* no estoy diciendo que deba hablar de cualquier cosa. El profesor no es un hablador de «habladurías», sino un hablador de teorías, esto es, de explicaciones razonadas y razonables de ese aspecto de la realidad que constituye el objeto de su disciplina.

¿Es que sólo de teorías se alimentan los decires del profesor? ¿Es acaso que la práctica no forma parte del contenido de las enseñanzas del profesor universitario? Por supuesto que sí..., aunque moderadamente. Y, desde luego, la primera enseñanza práctica que debe impartir es la de que no hay práctica sin teoría, que lo que llamamos práctica no es sino aplicación a casos concretos de soluciones elaboradas por la teoría. De ello hablaré luego, en el punto V.3.

b') El profesor universitario debe ser también un *escribidor* que, además, debe dar publicidad a sus escritos. Poner por escrito las propias ideas ayuda a clarificarlas, pero no basta con esto. El profesor universitario debe dar publicidad a sus escritos: en primer lugar, para afrontar la crítica de los restantes miembros de la comunidad científica a la que pertenece, pues es así, mediante el intercambio de información y el debate que inevitablemente provoca, como la ciencia avanza; en segundo lugar, para facilitar el acceso al conocimiento de sus alumnos y de sus discípulos, los cuales podrán así continuar dialogando con él cuando deje de ser, cuando haya muerto, que es cuando el hombre alcanza de modo pleno y total aquello que es, porque es entonces cuando está concluso.

Son, pues, varias las razones que imponen al profesor universitario el deber —insisto: no meramente la necesidad— de publicar sus escritos en revistas especializadas, en monografías y, en su caso y llegado el momento —pues también esto tiene su tiempo—, en manuales e incluso en tratados, para uso de sus alumnos, de sus discípulos, de sus colegas y de cuantos necesiten de su saber o a ese saber quieran acceder por las razones que fueren.

Pero ¿qué hacer con los profesores ágrafos? «Haberlos hailos», ciertamente, aunque no seré yo el que condene, sin mayor análisis, esa falta de amor a manifestar por escrito el pensamiento que padecen algunos profesores universitarios.

Se publica hoy tanto que lectura no nos va a faltar... a los que leemos. Y si el ágrafo pertenece a la especie de aquellos que no tienen nada que decir, mejor es que permanezca callado. Pero hay también ágrafos de otro tipo: aquellos que, aunque saben escribir y no están faltos de ideas, dejaron de publicar al día siguiente de ganar la cátedra simplemente porque son perezosos y regalones. Y hay también los que se prodigan poco por ser autoexigentes en exceso; profesores eminentes cuya agrafía —si no total, llamativa por cómo limitaron al máximo sus publicaciones siendo el suyo un saber inmenso y su cultura deslumbrante— es o ha sido una verdadera desgracia para la Universidad española. Estoy pensando concretamente en Nicolás RAMIRO RICO, catedrático de Derecho Político, que lo fue de la Universidad de Zaragoza, cuya mínima obra publicada, gigantesca en cambio por su contenido, denso y originalísimo, hemos podido leer en Alianza Universidad, editada por Francisco Murillo y Luis Díez del Corral, en un librito al que estos amigos y compañeros suyos, catedráticos también, dieron el título de *El animal ladino, y otros estudios políticos*, Madrid, 1980, y en el que «El animal ladino» ocupa las páginas 19 a 100 y las restantes páginas (hasta la 223) dan cobijo a ocho artículos más. Es uno de los libros en que más he aprendido. Incluso a escribir; pues su prosa tiene una belleza difícilmente igualable. Es lástima que tanta sabiduría como se adivina latente bajo esas páginas haya quedado inaccesible para siempre a cuantos no tuvimos oportunidad de conocerle y tratarle personalmente.

c') Debo referirme, por último, a otra forma de enseñanza de aparición relativamente reciente: la que se efectúa a través de la grabación de la palabra, oral o escrita, del profesor, para su posterior reproducción a través de la radio y de la televisión, o de discos, compactos y vídeos.

Es una forma de enseñanza cuya aplicación es hasta ahora limitada pero de la que es posible que se haga un uso cada vez más frecuente en el futuro. Actualmente esa forma de enseñanza encuentra su campo de aplicación propio en la llamada enseñanza a distancia (no se olvide que en España existe desde 1972 una Universidad Nacional a Distancia, con delegaciones en todo el territorio español). La utilidad de esta forma de enseñanza, para salvar los obstáculos de la docencia a determinados tipos de minusválidos, como los invidentes, no puede negarse (y esto sin perjuicio de la traducción de textos por

el método Braille que viene haciendo la ONCE, con lo que la enseñanza escrita, recibida a través del empleo de este método, se completa con una enseñanza oral recibida a través de la radio, de un disco o de un compacto).

El problema que nos interesa aquí es el de la posición de esta forma de enseñanza respecto de la enseñanza oral, propiamente dicha, y respecto de la enseñanza escrita.

A primera vista, parece que tendríamos que dar la razón a Emilio LLEDÓ cuando dice que la «voz recogida y reproducida por un medio técnico, no es otra cosa que una reproducción de lo real —de la voz— como real. El medio que reproduce esa voz es como si fuera la voz misma; como si ese hombre concreto, cuya es la voz, nos hablara “de nuevo”. No hay medio de reproducción alguna que hable sin que antes no haya hablado un hombre. La voz recogida es, en principio, la misma voz que “entonces” habló y la misma que “ahora” resuena. El medio técnico lo único que hace es mantener “aquello mismo” que ya existió y tal como existió» (pág. 62, por nota). Con ello parece que considera que esta forma de enseñanza es equivalente a la enseñanza oral.

Sin embargo, y si, como se puede leer en *Los intereses creados*, de BENAVENTE, «de lo vivo a lo pintado hubo siempre diferencia», también aquí ocurre algo parecido. Pues esas voces que nos hablan desde el radial o desde la «pequeña pantalla» tienen no poco de irreal; y al igual de lo que acontece con la pintura y con la escultura, aunque «hablan como si pensarán», cuando el oyente o el televidente les preguntan algo responden «con el más altivo de los silencios».

Por eso me parece que esta enseñanza grabada para ser luego reproducida por medios técnicos ocupa, más bien, una posición intermedia entre la enseñanza oral y la enseñanza escrita. Tiene de común con aquélla el elemento de la presencia... virtual, pero presencia al fin y al cabo; a la enseñanza escrita, en cambio, le avecina ese altivo silencio con que responde a lo que se le pregunta.

d') La importancia que en todos los órdenes de la vida va cobrando «el fenómeno INTERNET» no podía dejar de tener incidencia en el ámbito educativo, en todos sus niveles, el universitario entre ellos. En las páginas 101-118 del libro de Angel SÁNCHEZ BLANCO, *Internet, Sociedad, empresa y poderes públicos*, hay información, más que suficiente a nuestros efectos, sobre esta cuestión.

De aquí que me resulte obligado hacer una referencia, siquiera sea muy elemental, sobre esa nueva forma de enseñanza, que empieza a abrirse paso en algunas universidades, que es la enseñanza interactiva por medio de INTERNET. El calificativo de «interactiva»

hace referencia a la posibilidad que tiene el alumno de consultar, vía correo electrónico, las dudas que pueda suscitarle el texto que, sobre la materia acerca de la que verse el curso en el que se ha matriculado, aparece en pantalla.

Debo advertir que no tengo experiencia directa sobre esta modalidad de enseñanza, que sólo conozco de referencia. Pero, si las cosas son como me cuentan, no veo diferencia sustancial entre esta enseñanza interactiva vía INTERNET y la forma en que ha venido funcionando hasta ahora, en la Universidad a distancia, el servicio de consultas al tutor por medio del teléfono (salvo la posibilidad de formularlas a cualquier hora del día o de la noche, que permite aquélla).

Y debo añadir también que lo de la interactividad no tiene nada de novedoso. Pues toda enseñanza es —y no debe nunca dejar de ser— interactiva, es decir, una enseñanza en la que el profesor tiene que estar siempre dispuesto a responder a las preguntas que el alumno le formula. Y esto incluso en el caso de la llamada «lección magistral», que es la que sigue predominando en las Facultades de «humanidades».

Lo cierto y verdad es que esta llamada enseñanza interactiva —que ahora puede hacerse también por INTERNET— es tan antigua como el hombre (es así, en efecto, como el padre enseña al hijo en las comunidades primitivas), y ha dado lugar a una regla pedagógica —formulada hace años por Alvaro D'ORS—: «pregunta *el que puede* [o sea, el alumno], responde *el que sabe* [es decir, el profesor]».

Pero todo esto me lleva a tener que ocuparme de otra forma de enseñanza que es la enseñanza dialogada.

- c) *Un eco lejano de la «dialéctica» platónica: la enseñanza dialogada. Con una digresión —que es apenas pincelada— sobre la alétheia y sobre ese acto poético del descubridor consistente en vestir con un nombre a esa realidad a la que dejó en cueros.*

a') Algo debo decir ahora sobre la que podríamos considerar una modalidad de enseñanza oral, aunque, como vamos a ver, tiene características tan particulares que reclama catalogación autónoma. Me refiero a la que con toda propiedad puede llamarse enseñanza dialogada.

Entiendo por tal aquella enseñanza que tiene lugar mediante el mecanismo pregunta-respuesta: el que quiere aprender pregunta y el que pretende enseñar responde.

Debo advertir que la modalidad de enseñanza a la que ahora me refiero no debe confundirse con esos minutos que suelen reservarse al final de la clase diaria para que los alumnos puedan preguntar las dudas que les haya suscitado la explicación (análogo es el caso de la posibilidad que el profesor ofrece a los alumnos de interrumpirle en cualquier momento para solicitar alguna aclaración sobre lo que está intentando explicar).

Cuando aquí hablo de enseñanza dialogada me estoy refiriendo a aquella actividad docente que tiene lugar mediante un diálogo que se entabla —generalmente después de una breve exposición de uno de los intervinientes para centrar el debate— entre diversos interlocutores que «dialogan» sobre un determinado tema.

Tiene muy ilustre tradición esta modalidad de enseñanza pues sus antecedentes se remontan a la Academia de PLATÓN, el Liceo de ARISTÓTELES y el Jardín de EPICURO. Paradigma del nivel que puede alcanzarse por su medio son los «diálogos» platónicos.

Pues bien, aunque participo de la convicción de Alvaro D'ORS de que el alumno tiene la potestad de preguntar y el profesor debe responder («pregunta el que puede, contesta el que sabe»), y aunque, consecuentemente, he dado siempre al alumno la oportunidad de preguntar (de la que raramente hacen uso a lo largo del curso; y lo que preguntan cuando se acercan los exámenes suelen ser cuestiones puramente domésticas, de este desilusionante porte: «Profesor, ¿entra [sic] en el examen la pregunta tercera de la lección 25?»), entiendo que la enseñanza dialogada *stricto sensu* no puede emplearse para enseñar a quienes todavía son alumnos. Y esto porque esta enseñanza exige una relativa equivalencia de nivel de conocimientos entre los interlocutores, requisito sin el que no puede funcionar.

Por ello es modalidad docente que hay que reservar, por ejemplo, para los llamados Seminarios de profesores (como el que dirige semanalmente desde hace años el profesor GARCÍA DE ENTERRÍA en el Departamento de Derecho Administrativo de la Universidad Complutense; tuve la enorme fortuna de asistir durante un par de años a este seminario y saqué siempre de él provechosas enseñanzas; por eso puedo hablar de esta modalidad docente con conocimiento de causa). En las llamadas Mesas Redondas y —aunque limitadamente— en las Escuelas profesionales puede también ser utilizado con provecho.

Oportuno resulta que nos preguntemos entonces qué sea eso del preguntar, cuestión sobre la que lo más claro que he leído está contenido en este párrafo de HEIDEGGER que no me resisto a transcribir por ser un modelo de concisión y complitud:

«Todo preguntar es un buscar. Todo buscar tiene su dirección previa que le viene de lo buscado. Preguntar es buscar conocer “qué es” y “cómo es” un ente. El buscar este conocer puede volverse un “investigar” o poner en libertad y determinar aquello por lo que se pregunta. El preguntar tiene, en cuanto “preguntar por...”, su *aquello de que se pregunta*. Todo “preguntar por...” es de algún modo “preguntar a...”. Al preguntar es inherente, además del aquello de que se pregunta, un *aquello a que se pregunta*. En la pregunta que investiga, es decir, específicamente teórica, se trata de determinar y traducir en conceptos aquello de que se pregunta. En esto reside, como aquello a que propiamente se tiende, *aquello que se pregunta* y en que el preguntar llega a la meta. El preguntar mismo tiene, en cuanto conducta de un ente, de aquel que pregunta, un peculiar “carácter de ser”. El preguntar puede llevarse a cabo como un “no más que preguntar” o como un verdadero preguntar. Lo peculiar de éste reside en que el preguntar “ve a través” de sí desde el primer momento en todas las direcciones de los mencionados caracteres constitutivos de la pregunta misma» (*El ser y el tiempo*, pág. 14).

Esta concepción del preguntar como busca luce también en Emilio LLEDÓ, en su comentario a ese pasaje del Fedro en el que PLATÓN pone en boca de SÓCRATES la declaración de lo hermoso que es semillar palabras con fundamento «haciendo uso de la dialéctica y eligiendo un alma adecuada», donde el significante «dialéctica» está tomado en su sentido originario [= el hecho de preguntar y responder] y no en el sentido que tiene en HEGEL [dialéctica *formal*: el pensamiento empuja a la cosa, de contradicción en contradicción, para hacer que la cosa se ajuste a aquél] ni en el sentido —distinto del hegeliano— que tiene en ORTEGA [dialéctica *real*: la cosa empuja al pensamiento haciéndole coincidir con ella]. Y, porque las reflexiones de LLEDÓ tienen interés para entender el ser de la modalidad de enseñanza de que me estoy ocupando, considero que puede resultar útil extractar los siguientes párrafos (págs. 177-178):

«La pregunta y la respuesta son expresión de la vida de aquellos que ejercitan el arte de la discusión. Las preguntas brotan no sólo de una actitud antidogmática, que pone en duda el fundamento del conocer, sino que preguntar surge también de ese “interior” del alma cul-



tivada en el esfuerzo de la verdad. Preguntar es, pues, buscar; no aceptar lo dicho ni la autoridad de quien lo dice, si no es desde el compromiso de ir aún más allá de la frontera que el lenguaje señala. En eso consiste, al parecer, el buscar la *alétheia* [verdad]: en no aceptar, en el lenguaje, ningún término ni proposición alguna de la que no se pregunte por su sentido, y por el fundamento sobre el que ese sentido se sustenta.

Quien ha ejercitado consigo mismo esa dialéctica de la intimidación, está en condiciones de transmitir palabras “purificadas” en la reflexión, o sea, en el “diálogo del alma consigo misma” (*Sofista*, 263.e). Para salir, sin embargo, del diálogo interior, hay que iniciar otra forma de diálogo con alguien que pueda hacer germinar esas palabras. Un “alma adecuada”, dice Sócrates [...].»

Esa adecuación del interlocutor permite, pues, que las semillas de las palabras sean, a su vez, acogidas y estudiadas, o sea, «germinadas».

Al hablar luego de la parábola socrática del sembrador volveré sobre estas cuestiones.

b') La mínima reflexión que acabo de hacer sobre la enseñanza dialogada no ha podido evitar que se atravesara en el sendero otro de esos conceptos saltarines que vienen inquietando este inocente discurso mío sobre la Universidad: *alétheia*. Alguna atención debo prestarle.

*Origen y epítogo de la filosofía* es el título que, a petición de la editorial, dieron sus compiladores a unas páginas, de gestación atormentada pero importantísimas, de ORTEGA Y GASSET que hoy pueden leerse en el tomo 9, págs. 345-432, de las *Obras completas* de éste. Y hay un capítulo en esas páginas —el V— en el que se nos habla de «el nombre auténtico de las cosas».

En ese capítulo nos cuenta el filósofo español cómo la voz *alétheia* fue empleada por PARMÉNIDES y HERÁCLITO —que «debieron nacer en torno al año 520 a.C.» y que «empiezan, pues, a pensar hacia el año 500 a.C.»— para designar un quehacer intelectual que nacía entonces en Grecia: filosofar (lo que había hasta entonces —el pitagorismo, el orfismo, etc.— fue sólo prelude). Fue más tarde —y por razones que no hacen aquí al caso, pero que pueden leerse en el capítulo X del trabajo citado— cuando aparece el verbo filosofar y el sustantivo filosofía.

Pensar es como ir quitando a la cosa pensada la envoltura que la envuelve, quitarle el velo que la oculta, o sea, des-velarla, arrancar

aquello que cubre su intimidad, o sea, des-cubrirla, dejarla en puros cueros, o sea, des-nudarla. Y es éste, precisamente, el significado que tenía en la lengua vulgar el significante griego *alétheia*: re-velación, des-cubrimiento, des-nudamiento.

«En tanto que *alétheia* —escribe ORTEGA— nos aparece, pues, la filosofía como lo que es —como una faena de descubrimiento y descifre de enigmas que nos pone en contacto con la realidad misma y desnuda—. Porque *verdad* ha de entenderse no como cosa muerta [...], sino como un verbo —“verdad” como algo viviente, en el momento de lograrse, de nacer; en suma como acción—. *Alétheia*=verdad es, dicho en términos vivaces de hoy: averiguación, hallazgo de la verdad, o sea de la realidad desnuda tras los ropajes de falsedad que la ocultaban.»

Y añade: «Por una curiosa contaminación entre lo descubierto=la realidad y nuestra acción de des-cubrirla o des-nudarla, hablamos con frecuencia de la “verdad desnuda”, lo que es redundancia. Lo desnudo es la realidad y el desnudarla es la verdad, averiguación o *alétheia*» (pág. 386).

Véase por dónde a las verdades les acontece una extraña aventura: la de su advenimiento. Se ha referido a ello ORTEGA en un libro cuyo título formula en interrogante: *¿Qué es filosofía?* Allí nos habla de la atemporalidad de las verdades —que PLATÓN llamaba ideas—, las cuales existen, evidentemente, sin alteración ni modificación, siendo su adquisición por un sujeto real, sometido a la temporalidad, lo que les confiere un cariz histórico: «surgen en una fecha y tal vez se volatilizan en otra».

Ese advenimiento —que es descenso— de las verdades lo explicaba PLATÓN con una imagen astronómica: hay un mundo en el que estamos, y un trasmundo hipercelestes (el *hiper-uranos tópos*) en el que residen las verdades —las ideas— y hay un momento en que una de esas verdades «se filtra de ese trasmundo en el nuestro, como aprovechando un pozo [la mente de un hombre] que se dilata y le deja paso. El ideal meteorito queda proyectado en el intramundo humano e histórico...».

Ese hombre, a través de cuya mente adviene la verdad, se encuentra entonces enfrentado a solas con esa realidad en cueros que debe dar a conocer a los demás hombres, para lo cual ha de vestirla con un nombre, un nombre que es una palabra que ha de crear *ex nihilo*, sino *ex aliquo*, recurriendo a la analogía con otras realidades; en suma, haciendo metáfora. Es un acto poético ese de dar un nombre a la nueva realidad recién descubierta. Un nombre que es *el auténtico nombre*, el nombre primigenio, el que inaugura una etimología, cuyo significado auroral acabará, tal vez, borrándose en el cre-

púsculo vespertino de la polisemia. Como la hubo en ese gesto ritual de Adán nominando, uno a uno —¡disponía de todo el tiempo del mundo!—, «a todos los ganados, a todas las aves del cielo y a todas las bestias del campo» (*Génesis*, 2.20). Hay, efectivamente, mucho de poesía en ese acto de dar un nombre a la nueva estrella recién descubierta en la noche infinita del cosmos, o en ese otro acto de dar un nombre a un nuevo elemento de la tabla periódica cuya existencia estaba ya, quizá, intuitiva pero no comprobada experimentalmente. Porque crear un nombre, crear esa palabra para re-vestir la realidad desnudada es algo distinto de hablar, lo cual no pasa de ser «decir lo que ya se sabe, lo que todo el mundo sabe, lo consabido», mientras que aquí se trata nada menos que de dar un nombre a esa nueva realidad «porque no hay aún palabra para ella».

d) *El escritor como hacedor de puentes entre dos temporalidades.*

Hora es ya de volver sobre el libro de Emilio LLEDÓ y sus reflexiones sobre el mito platónico en que se habla de la escritura y la memoria. Descubrimos así cómo ese invento de la escritura, que el mito atribuye a Theuth, ofrece posibilidades insospechadas para superar las limitaciones de comunicación que la enseñanza oral ofrece, habida cuenta lo efímeros (*epámeroi*) que somos los hombres, «seres de un día», según expresa la matriz griega de ese calificativo (construido —lo recuerda LLEDÓ— con la preposición *epi* y el sustantivo *hémera*, día, del que deriva también, como es sabido, hemeroteca).

a') Nos cuenta SÓCRATES —en ese *Diálogo* platónico— que había «decir de los antiguos, aunque su verdad sólo ellos la saben», que Theuth era uno de los antiguos dioses «que había por Náucratis, en Egipto», y que fue «quien, primero, descubrió el número y el cálculo, y, también, la geometría y la astronomía, y, además, el juego de damas y el de dados, y, sobre todo, las letras».

Rey de todo Egipto era por entonces Thamus (Ammón, para los griegos), que vivía en la Tebas egipcia. Allí fue Theuth para mostrarle sus artes y hablarle de las ventajas que se obtendrían si se pusieran al alcance de todos los egipcios. Largamente hablaron el dios y el rey sobre la utilidad de cada una de las invenciones y de los pros y los contras de la democratización de su uso. Pero de toda esa conversación sólo se hace una referencia genérica, salvo en lo relativo a la invención de la escritura. He aquí lo que sobre ello hablaron el inventor y el faraón:

«Pero cuando llegaron a las letras dijo Theuth: “Este conocimiento, oh rey, hará más sabios a los egipcios y más memoriosos, pues se ha inventado como un fármaco de la memoria y de la sabiduría”. Pero él le dijo: “¡Oh artificiosísimo Theuth! A unos les es dado crear arte, a otros juzgar qué de daño o provecho aporta a los que pretenden hacer uso de él. Y ahora tú precisamente, padre que eres de las letras, por apego a ellas, les atribuyes poderes contrarios a los que tienen. Porque es olvido lo que producirán en las almas de quienes las aprendan, al descuidar la memoria, ya que fiándose de lo escrito, llegarán al recuerdo desde fuera, no desde dentro, desde ellos mismos. No es, pues, un fármaco de la memoria lo que has hallado, sino un simple recordatorio. Apariencia de sabiduría es lo que proporcionas a tus alumnos, que no verdad. Porque habiendo oído muchas cosas sin aprenderlas, parecerá que tienen muchos conocimientos, siendo, al contrario, en la mayoría de los casos, totalmente ignorantes, y difíciles además, de tratar porque han acabado por convertirse en sabios aparentes, en lugar de sabios de verdad”.»

Tremenda duda la que plantea el sagaz rey egipcio al dios inventor de la escritura: ¿es ésta, según pretende el dios, una droga que protege el saber frente al olvido; o es, más bien, un mero recordatorio, que fomenta la pereza, apartando al alumno de la «funesta manía de pensar»? Si la escritura les da ya el trabajo hecho, ¿cabe esperar que el alumno ejercite la penosa faena, el duro trabajo de pensar (llegando al recuerdo «desde dentro»)?

La estructura bicorne que es propia de todo dilema parece no dejar escapatoria posible pues, aparentemente, se dan —sin alternativa posible— las dos características a la vez: instrumento para recordar, instrumento también para la canonización de lo escrito, que se convierte así —fetichismo de la letra impresa— en verdad revelada y, como tal, inamovible. Mensaje para memorizar e ir luego repitiéndolo «en plazuelas aldeanas desde el tablado de la antigua farsa».

Afortunadamente, y aunque es esto lo que ocurre muchas veces, la escritura cae también en otras manos, en las manos de aquellos que son los únicos «a quienes conviene hablar» porque tienen avidez de aprender.

Sigue diciendo SÓCRATES un poco más adelante:

«Porque es que es impresionante, Fedro, lo que pasa con la escritura y por lo que tanto se parece a la pintura. En efecto, sus vástagos están ante nosotros como si tuvieran vida; pero, si se les pregunta algo, responden con el más altivo de los silencios. Lo mismo pasa con las palabras escritas. Podrías llegar a creer que lo que dicen fueran como pensándolo; pero si alguien pregunta, queriendo aprender de lo dicho, apuntan siempre y únicamente a una y la misma cosa. Pero, eso sí, con que una vez algo haya sido puesto por escrito, las palabras ruedan por doquier, igual entre los entendidos que como entre aquellos a los que no les importa en absoluto, sin saber distinguir a quiénes conviene hablar y a quiénes no. Y si son maltratadas o vituperadas injustamente, necesitan siempre la ayuda del padre, ya que ellas solas no son capaces de defenderse ni de ayudarse a sí mismas.»

Este hieratismo congénito que es propio de los decires escritos no debe desanimar al escritor; que, cuando lo es de raza, encuentra placer fijando su pensamiento «en letras de molde» que alguien, alguna vez, podrá leer si le interesa. Porque lo importante es eso: que sus decires no se pierdan, y se perderían inevitablemente si se mantienen en el plano de la oralidad, porque «las palabras son aire y van al aire», mientras que lo escrito permanece, por lo menos en tanto no se destruye el material que sirve de soporte a la escritura.

Cierto es que, como subrayaba Umberto Eco, las bibliotecas están llenas de hermosos libros que nadie lee. Pero al menos esos libros están ahí. Y algún día alguien los leerá, y volverán a cobrar vida mediante la lectura, pues —y esto lo dice LLEDÓ— «todo acto de escritura es una simple potencialidad que, en un futuro, se actualizará con la lectura» (pág. 57). Lo que acabará ocurriendo si esa lectura se hace por quien sabe leer; pues lleva razón el texto platónico cuando alude a ese maltrato o vituperación injusta que, a veces, sufren las letras huérfanas de su autor: hay, en verdad, gentes que en vez de leer contraleen, y le hacen decir al autor cosas que no sólo no pensó —que eso sería exuberancia del decir escrito—, sino exactamente lo contrario de lo que dijo.

La parábola socrática del sembrador —a la que me referiré luego— completa los comentarios de SÓCRATES al mito platónico. Pero antes de referirme a ella, me parece oportuno detenerme por ver si me resulta posible «captar la ruta aérea» de tantas ideas que salen revolando al conjuro del texto. Una tarea que en este caso nos la da hecha Emilio LLEDÓ en ese libro suyo del que aquí me estoy sirviendo.

b') La palabra pontífice (*pontifex*) designaba en la vieja Roma a un funcionario encargado de la conservación de los puentes sobre el Tíber. *Pontifex* es, por tanto, conforme a este su sentido originario, el hacedor de puentes, el que «pontifica» (nótese de paso, el sentido peyorativo con que este verbo se emplea también para referirse al estilo ampuloso, pedante y huero de cierto tipo de profesor que protege su escaso acervo de conocimientos con el dragón tremebundo del lenguaje inaccesible al profano).

Porque hay dos actos diferentes: el acto de escribir y el acto de leer. Se escribe para alguien, generalmente para el público en general e indeterminado; se lee lo que alguien ha escrito. Dos tipos de quehacer que se complementan recíprocamente y que tanto el uno como el otro se viven en soledad.

La escritura es un decir *absentis ad absentem*, un hablar entre personas respectivamente ausentes (a diferencia de la oralidad, que requiere la presencia «del otro»). Pero también la lectura se hace en la soledad. Cierta es que cabe leer en grupo, uno lee y los otros oyen lo escrito. Pero incluso en este caso, el diálogo se entabla con el ausente, con el que escribió el texto a cuya lectura se procede, por las razones que fueren, en público.

Pues bien, el escritor, cuando se ocupa en esta faena —que es relativamente reciente, pues cuando PLATÓN escribía hacía unos doscientos años, o poco más, que la escritura griega había sido inventada—, está tendiendo puentes desde la orilla de un presente a esa otra futura en que un lector vivificará el texto escrito con una lectura hecha con inteligencia. El ser de la escritura consiste en esto: en ser un puente entre dos temporalidades, como dice con elegancia insuperable Emilio LLEDÓ: el presente del escritor —que se hizo inmediatamente pasado, según es propio de todo presente— y ese tiempo futuro y también incierto en que un lector indeterminado e indeterminable ejercitará el acto de leer ese texto escrito con el que se ha topado.

Y véase por dónde —permítaseme anotar lo que no es sino deformación profesional— el acto de la lectura imaginado desde la orilla del escritor se le aparece un acto que es *incertus an* —no sabemos si ocurrirá—, y también *incertus quando* —no sabemos cuándo ocurrirá—. Y esto quiere decir que, desde la perspectiva del que escribe, la lectura es un acto condición, en sentido técnico y propio.

c') Mucho más habría que decir de la escritura. Y mucho más, ciertamente, puede descubrir el lector en el bello libro de Emilio LLEDÓ. Aquí, sin embargo, me parece que bastará con añadir —casi telegráficamente— lo que sigue:

— La lectura recupera ese tiempo pasado en el que el escritor está todavía inconcluso, pues ese puente en que la escritura consiste es un puente de doble dirección: hacia el pasado y hacia el futuro. Y con ello estoy diciendo, en primer lugar, que los decires del escritor no son nunca definitivos; porque una reflexión posterior puede llevarle a reconsiderar lo escrito, bien sea modificándolo, bien sea renegando de esos decires suyos; pero esto es así mientras está vivo, mientras está inconcluso, pues cuando ha muerto, el escritor, como todo hombre muerto, ha jugado ya todas sus cartas, y un sudario sirve de telón a su peripecia mundana. Y, en segundo lugar, estoy queriendo decir también que, mientras vive, el escritor tendrá oportunidad de defender sus escritos, los cuales, en cambio, quedan huérfanos al morir su autor; pero, en este caso, no son sólo los escritos los que quedan en manos «del otro», de los demás, sino también el escritor, en cuanto escritor y en cuanto hombre; porque morir —SARTRE *dixit*— es quedar en manos «del otro»; y es este «otro» el que decidirá si ese hombre, y sus escritos, deben ser recordados o deben ser olvidados; y en el caso de que el escritor deba ser recordado, si es para honrar su memoria o si es para vituperarla.

— Teniendo presente los condicionamientos que acabo de anotar, ese puente que es la escritura se convierte para el escritor en una garantía de inmortalidad, de una vida inmortal que se va engendrando a través de las sucesivas generaciones de lectores. Para que se entienda lo que ahora estoy diciendo debo hablar ya de la parábola socrática del sembrador.

e) *La parábola socrática del sembrador.*  
*Los distintos niveles del entender.*

a') En el pasaje platónico comentado por LLEDÓ en ese libro que dejo atrás citado, se pone en boca de SÓCRATES una parábola en la que se compara el esfuerzo que hace el hombre que sabe para transmitir su saber con aquel que hace el labrador cuando sale a sembrar:

[Aclaro —pues es necesario para comprender el texto platónico en todo su alcance— que los «jardines de Adonis» a los que se alude constituían un rito funerario establecido por Afrodita en honor de Adonis: «En vasijas con tierra —nos dice LLEDÓ— se plantaban semillas que, regadas con agua caliente, florecían en pocos días y, en pocos días, también, se marchitaban».]

He aquí la parábola socrática:

«SÓC. Pero dime ahora esto: ¿Un labrador sensato que cuidase de sus semillas y quisiera que fructificasen, las llevaría, en serio a plantar en verano, a un jardín de Adonis, y gozaría al verlas ponerse hermosas en ocho días, o solamente haría una cosa así por juego o por una fiesta, si es que lo hacía? ¿No sembraría más bien, aquellas que le interesasen en el lugar adecuado de acuerdo con lo que manda el arte de la agricultura, y no se pondría contento cuando, en el octavo mes, llegue a su plenitud todo lo que sembró?»

FED. Así es, Sócrates. Tal como acabas de expresarte; en un caso obraría en serio, en otro de manera muy diferente.

SÓC. ¿Y el que posee el conocimiento de las cosas justas, bellas y buenas, diremos que tiene menos inteligencia que el labrador con respecto a sus propias simientes?»

FED. De ningún modo.

[...]

SÓC. ... los jardines de las letras, según parece [el que posee el conocimiento] los sembrará y escribirá como por entretenimiento; atesorando, al escribirlos, recordatorios para cuando llegue a la edad del olvido, que le servirán a él y a cuantos hayan seguido sus mismas huellas.

[...] Pero mucho más hermoso, pienso yo, es ocuparse con seriedad de esas cosas, cuando alguien, haciendo uso de la dialéctica y eligiendo un alma adecuada, planta y siembra palabras con fundamento, capaces de ayudarse a sí mismas y a quienes las plantan, y que no son estériles, sino portadoras de simientes de las que surgen otras palabras que, en otros caracteres, son canales por donde se transmite, en todo tiempo, esa semilla inmortal.»

A modo de un eco lejano de esta parábola socrática, encontramos unos siglos más tarde, en LUCAS 8, 4-18 [también en MATEO 13, 1-23; y en MARCOS 4, 1-20], la parábola del sembrador: la semilla —que en los evangelistas es la palabra de Dios— «que cayó en la tierra buena, una vez nacida dio fruto al ciento por uno», siendo esta buena tierra, en el evangelio del médico antioqueño, «los que oyen la palabra con un corazón bueno y generoso, la conservan y dan fruto mediante la paciencia».



Lo mismo en su versión socrática que en la que dan luego los evangelistas, ofrece la parábola del sembrador elementos valiosísimos con los que construir una teoría de ese otro aspecto del quehacer del profesor universitario que es la docencia.

b') En un apartado anterior me he referido brevemente a los distintos niveles del saber [cfr. punto IV.1.A).b)]. Debo referirme ahora a los distintos niveles del entender, pues también el que recibe la enseñanza del que sabe pasa por distintas fases en su entendimiento del mensaje que aquélla contiene.

Podríamos considerar que en uno y otro caso estamos ante el mismo problema: el acceso al saber, sólo que visto ese problema por su envés. Y posiblemente estaríamos en lo cierto. Sin embargo, la lectura del libro de LLEDÓ parece que abre nuevas perspectivas que no me resisto a pasar por alto. Y, desde luego, después de reflexionar sobre lo que escribe en el capítulo 5 creo que he llegado a entender mejor esa relación que se establece entre el que sabe y el que aprende. Aunque nuestro académico se refiere al aprendizaje que se lleva a cabo a través de la lectura, lo que dice es aplicable también, *mutatis mutandi*, a la enseñanza oral. No se olvide, en todo caso, que el autor está reflexionando al hilo de la conversación que SÓCRATES sostiene con Fedro acerca de la memoria y el olvido, y que, en el momento en que ahora sorprendemos su conversación, SÓCRATES ha recurrido a la parábola del sembrador: *enseñar es como sembrar en el alma del que aprende*.

Esta metáfora de la siembra es rica en evocaciones. Por lo pronto, ésta: *Es necesario que transcurra tiempo* para que, como resultado de la siembra que el que enseña lleva a cabo en el alma del que aprende, «surjan otras palabras que, en otros caracteres, sean canales por donde se transmita, en todo tiempo, esa semilla inmortal». La semilla que esparce el labrador no fructifica como esa otra semilla ritual que se siembra en los jardines de ocasión fabricados para recordar al bello Adonis, destrozado por los colmillos del mítico jabalí. Aquella semilla se toma su tiempo antes de fructificar. Y así también ocurre con la palabra —oral o escrita— que el profesor deja «caer» en la mente del alumno (en su caso, también del discípulo).

Esa siembra de la palabra, para que «agarre» en el alma del que aprende, *necesita una toma de conciencia* por parte de éste, toma de conciencia que se proyecta en primer lugar sobre el plano elemental de la relación entre el significante y su significado. Profesor y alumno han de hablar el mismo lenguaje para poder comunicarse, tomando esta expresión en el sentido de que hay que empezar por aprender la «jerga» propia de la comunidad científica a la que el alumno pre-

tende incorporarse: la de los juristas, la de los ingenieros, la de los médicos, etc.

Nivel más elevado en ese proceso de fructificación es el de la *reelaboración de las creencias en que estaba, que tiene lugar en la mente del que aprende*, creencias que parecen quedar en entredicho al enfrentarse con las ideas profesoras que sobre ellas caen. Se produce así en el alma del alumno —del alumno que quiere aprender, el otro tipo de alumno «ni siente ni padece»— una situación de naufragio, porque la palabra sembrada por el profesor ha provocado agujeros de duda por los que se siente caer, obligándole a ejercitar esa tarea penosa que es el pensar por sí mismo. En la joven mente sembrada hablan, discuten, las ideas novedosas del profesor y las creencias en que estaba el que quiere aprender. Y aquí radica la *diferencia entre la semilla física* que esparce el labrador, cuyo resultado se puede predecir, porque lo lleva en sí ya «programado», y la *semilla metafórica* sembrada en el alma del que *ha venido* a la Universidad a oír, pero no en actitud pasiva, sino atenta («el que tenga oídos *para oír*, que oiga», exclama siempre Jesús, cuando finaliza cada una de sus parábolas), o del que «lejos del mundanal ruido» trata de entender lo que está escrito. Lo expresa bellamente y con precisión Emilio LLEDÓ y mejor será transcribir sus palabras:

«El tiempo del lenguaje que en la mente se desarrolla, no es el tiempo que espera la final aparición del programado e invariable fruto. El tiempo del lenguaje es el tiempo vivo de la historia, el tiempo de la biografía de aquel que se presta al cultivo de ese lenguaje. Pero el tiempo de la mente está supeditado, a su vez, al *lógos* con el que nos hablamos a nosotros mismos: un campo vivo, abonado por los frutos semimaduros de nuestros deseos, por los resecos frutos de la memoria aún no recuperada, por los podridos frutos de nuestras frustraciones. Una tensión, pues, de semillas interiores que ofrecen el inquieto campo de la siembra a esas extrañas semillas que desde el escrito nos llegan.»

- D) *Un deber añadido y que es heterogéneo con la función propia del profesor universitario: el control del nivel de conocimiento alcanzado por el alumno.*

Una de las causas que más contribuye a «envenenar» la relación entre profesor y alumno es la potestad-deber que la legislación atribuye al profesor de evaluar el nivel de conocimiento del alumno.

Alvaro D'ORS abordó hace años este problema y, como mis convicciones sobre el mismo son coincidentes, me parece oportuno transcribir algunas de sus afirmaciones. Retengamos, por lo pronto, esto: *una cosa es la docencia y otra es la disciplina*; el profesor ha sido preparado y seleccionado para investigar y enseñar; el contenido y ejercicio de la técnica evaluadora la aprende después... evaluando; y si tiene dudas pregunta; es función extraña a su vocación, y la verá siempre como un postizo, como un incordio; el profesor de vocación tiene siempre la sensación de que el tiempo que dedica a corregir exámenes escritos o a oír exámenes orales es un tiempo que sustrae a lo que es el contenido auténtico de su dedicación vocacional; y por más que, por exigencias de su propia conciencia, ponga sus cinco sentidos en evaluar con objetividad, no podrá evitar la sensación de estar perdiendo ese recurso escaso que es su tiempo. Dice Alvaro D'ORS:

«La docencia, está claro, consiste en el magisterio, en enseñar... la disciplina, en cambio, consiste en aprender lo que el maestro enseña.»

Así las cosas, la conclusión es clara: el alumno universitario, que no es ya un niño, que es un adulto, es el que debe autoevaluarse, porque, a poco sentido común que posea, comprenderá que aprobar sin saber es una forma de autoengañarse y que, más tarde o más temprano, la vida le pasará factura por esa ignorancia que logró enmascarar entonces con un aprobado falso. Escribe Alvaro D'ORS:

«Así pues, en principio, el sujeto activo de la docencia es el maestro, y el de la disciplina el alumno... En mi opinión, el profesor universitario no necesita recursos de disciplina, pues su función propia es exclusivamente la de docencia, y la disciplina debe dejarla a la responsabilidad de los mismos estudiantes, todos ellos ya mayores de edad, en los que debe por ello presumirse una responsabilidad personal.»

Perfectamente razonado y también razonable lo que sostiene Alvaro D'ORS... salvo esta pequeña matización: la experiencia demuestra que esa presunción quiebra en la gran mayoría de los casos. Puede que, en la Universidad que conoció nuestro romanista en los inicios de su carrera, un porcentaje relativamente considerable de alumnos, de entre la minoría que entonces accedía a la Universidad, tuviera el necesario sentido de la responsabilidad para autoevaluarse

correctamente. En la Universidad masificada de nuestros días ese tipo de universitario no pasaría de significar sino un porcentaje reducidísimo del número total de alumnos matriculados. El profesor que, consciente de la enorme responsabilidad que el Estado ha descargado sobre sus hombros y cumpliendo con su deber con criterios absolutamente objetivos, niega el aprobado al que no sabe es repudiado por la masa estudiantil, que, convertida en lo que Elías CANETTI denomina «masa de acoso», no cesará hasta conseguir que, de una u otra manera, ese profesor sea apartado de las tareas de evaluación, cuando no de la docencia. Y esto es así tanto en las universidades privadas como en las públicas. El hecho es tan notorio que me considero exento de tener que probar lo que digo. No obstante —¡vídeos, por favor!—, me remito a las declaraciones de representantes estudiantiles en cierta Facultad madrileña de enseñanzas técnicas que, ante las cámaras de la televisión, exigían [*sic*] que se impusiera al catedrático de determinada asignatura la obligación de aprobar un porcentaje mínimo del veinticinco por ciento (creo que era ése el porcentaje). Esto ocurrió hace uno o dos años y las declaraciones las pudo oír y ver todo el mundo por televisión.

Así las cosas, y puesto que el profesor no fue seleccionado para evaluar sino para investigar y enseñar, habida cuenta que la propuesta orsiana del autocontrol, por más razonable que sea, es absolutamente utópica, y visto que el profesor que para aprobar exige que el alumno acredite que sabe la asignatura corre el riesgo de provocar la ira de un alumnado cuya única meta es que se le aprueben las asignaturas —a ser posible, con buenas calificaciones— y que, en su día, se le expida el título, es necesario buscar soluciones.

La propuesta que hacía GARCÍA CUADRADO, en 1993, desde las páginas de «Actualidad Administrativa», me parece digna de ser tenida en cuenta, al menos como punto de partida para el estudio de un problema que, a mi modo de ver, es enormemente serio. He aquí lo que decía el profesor murciano:

«Hoy por hoy no es posible prescindir absolutamente de los exámenes. Pero sí es posible encargar la misión de examinar a personal no docente. Se debería crear un cuerpo de funcionarios encargado de la selección del alumnado. Naturalmente para poder formar parte de él sería preciso poseer previamente la titulación en la que se va a ejercer tal función. Estos funcionarios evaluadores, bajo la dirección de los órganos de gobierno universitarios, serían los encargados de garantizar a la sociedad que nadie obtendrá una titulatu-

ra universitaria sin unos conocimientos y una formación mínimos.»

Porque el problema radica en que la titulación habilita normalmente para el ejercicio de una profesión, y ejercer una profesión titulada universitaria es algo muy serio, de enorme trascendencia social.

Y es precisamente ésta la razón por la que se estableció la necesidad de superar unas pruebas de evaluación. Esto lo explica muy bien Alvaro D'ORS, y por sus palabras llegamos a saber cómo acaba, por una serie de trasvases sucesivos, encomendándose esta tarea evaluadora al profesor:

«Este singular sistema de selección por exámenes encomendado a los mismos docentes universitarios, obedece, en el fondo, a la idea de que la sociedad, deseosa de tener profesionales competentes, encomienda la selección de tales profesionales al Estado, concretamente al Ministerio de Instrucción pública, y éste, a su vez, delega esa función seleccionadora en las Universidades, éstas a las Facultades, y éstas a los responsables de las cátedras. De este modo, recae, en último término, sobre el profesor la función extraña a la docencia, de examinar a sus alumnos, es decir, de ocuparse de la disciplina...»

E) *Más sobre los saberes del profesor universitario.*

a) *Tener algo que decir. Saberes instrumentales que, por añadidura, debe poseer también el profesor universitario.*

Necio es el que no sabe. Esto lo expresa ya la etimología latina de esa palabra. Y parece que todos estaremos de acuerdo en que el profesor universitario puede ser cualquier cosa menos necio. Para evitar ser calificado de tal —y no porque alguien coloque en la punta de su venablo dialéctico el veneno del insulto, sino simplemente porque esté constatando lo que, a veces, es sencillamente obvio—, el profesor ha de estar dispuesto a estudiar no sólo mientras está ascendiendo en su carrera académica y aspira a obtener los sucesivos grados de reconocimiento oficial de un saber, sino también, y con más ahínco si cabe, cuando ha alcanzado ese nivel académico superior que en España atribuye la titulación de «catedrático de Universidad».

Se olvida a veces, y extramuros de las aulas universitarias ni si-

quiera se sabe, que la Universidad está hecha de un goteo incesante pero silencioso que se alimenta del trabajo del día a día. La Universidad es, sobre todo, el silencioso y continuado trabajo de sus profesores.

Me desviaría del objetivo de estas páginas el que me detuviera a hablar de los saberes que sobre su disciplina debe poseer el profesor universitario. Algo ha quedado dicho de todas maneras en lo que antecede, donde me he referido al saber convencional y al saber discrepante. Pero de lo que quiero ocuparme aquí es de los «otros saberes» del profesor universitario. Y, más concretamente, de sus saberes instrumentales.

Es innegable que el profesor debe, por lo pronto, estar informado acerca de los rumbos que toma, en el entorno cultural, la disciplina que enseña. Y para ello es ineludible que sepa manejar idiomas, que, por lo menos, deben ser tres, además del suyo. Nótese que digo «manejar idiomas», que es expresión menos precisa que «saber idiomas». Saber un idioma es leerlo, entenderlo al oído, hablarlo y escribirlo. Aunque yo diría que es mucho más que todo eso. Saber, en realidad de verdad, un idioma es estar impregnado del ambiente cultural de la comunidad humana que vive ese idioma. No se puede decir que alguien conoce de verdad un idioma sin conocer la cultura de la que ese idioma es vehículo transmisor. Pero es evidente que alcanzar tan alto nivel de conocimiento de una lengua foránea no es siempre posible. De todas maneras, es inexcusable que el profesor universitario sea capaz de manejar tres lenguas extranjeras cultas, como mínimo, y aunque sea únicamente en ese primer nivel de la comprensión fluida de un texto escrito.

Repito: el profesor universitario ha de tener la más completa información que le sea posible obtener —y «asimilar»— sobre la disciplina que enseña. Para lo cual ha de empezar por conocer lo que otros han pensado y escrito acerca de esa disciplina. Y porque esto es así, porque le es indispensable conocer las «ideas» de los demás, es por lo que necesita conocer idiomas.

Ahora bien, lo que tiene en realidad que conocer es su propia especialidad. Es ahí «donde se la juega». Y por eso nunca se insistirá bastante en ese carácter *meramente instrumental*, aunque ineludible, del conocimiento de lenguas foráneas. No basta con saber idiomas. Ni tampoco con conocer el pensamiento de los demás. Todo eso está muy bien. Pero eso es el punto de partida, la base sobre la que el profesor universitario, que, como he dicho, es también y no puede dejar de ser investigador, debe edificar su propio sistema conceptual.

No se trata de que el profesor universitario sea capaz de repetir lo que han pensado y dicho los demás. Lo importante es saber si es ca-

paz de elaborar un pensamiento propio. Sabe ya lo que piensan los demás. Muy bien. Y ahora, profesor: ¿Qué es lo que piensa usted? ¿Cuál es su pensamiento? ¿Tiene usted un pensamiento que verdaderamente sea suyo?

De aquí mi insistencia sobre la necesidad de distinguir el saber del profesor acerca de su propia disciplina y los saberes instrumentales del profesor, entre ellos los saberes lingüísticos. Porque es perfectamente posible —y algún caso conozco— «saber tres idiomas y ser tonto en los tres». Y es que lo que importa no es tanto el poder comunicarse en varias lenguas, sino *tener algo que decir*. Por desgracia, en los tiempos que corren pareciera como si empezara a ser inusual el encontrar alguien que tenga algo interesante que contar. Quizá porque, lo decía ya ORTEGA, la matemática y la poesía confluyen en el don imaginativo, regalo que la naturaleza no otorga con facilidad.

El profesor debe, por tanto, estar informado, esto es, debe saber lo que los demás han dicho. Pero esto son ideas de otros, la base sobre la que ha de elaborar sus propias ideas. Y si carece de ese fuego interior que es la imaginación creadora, ¿cómo va a crear un pensamiento propio, original, verdaderamente suyo (que no quiere decir que tenga que ser en todo diferente del pensamiento de los demás)?

He aquí por qué la vocación de profesor universitario tiene que ser necesariamente escasa. De aquí también la conveniencia de cuidar la selección —pero también la conservación— del profesorado llamado a enseñar y a investigar en la Universidad.

Por supuesto, a cada uno hay que exigirle según los talentos de que Dios le dotó. Pero esto es a la hora de hacer la cuenta final, cuando ya todas las cartas están jugadas. Lo que no puede aceptarse es que una persona escasamente dotada para el trabajo intelectual, eso que la gente llama «un hombre de cortas luces», pueda llegar a ser profesor universitario. En realidad, una persona así es que ni siquiera debería poder llegar a licenciarse en una Universidad.

#### b) *La barbarie del especialista.*

Es sabido —alguna vez me he hecho eco de ello— que ORTEGA Y GASSET alertó, ya hace años, frente a ese «nuevo bárbaro» que es el especialista. Bárbaro porque, confortado con la seguridad que le da el conocer bien su especialidad, piensa que puede moverse con idéntica soltura, y hasta prepotencia, en cualquier ámbito del quehacer humano, sin preocuparse, ni poco ni mucho, por pertrecharse de antemano del mínimo bagaje teórico que le facilite la andadura por esos campos ajenos sin causar daños mayores.

Trasladando esa preocupación orteguiana al ámbito de la comunidad científica de los juristas (comunidad que integramos no sólo los profesores, sino también los abogados, los notarios, etc.), invito a leer estas palabras que ha escrito un maestro del Derecho administrativo, porque en mi disciplina hay tradición, incluso entre los que peinamos canas, de reconocer el magisterio de los que han abierto sendero en esta rama del saber jurídico; que haya excepciones es inevitable —el tonto va por libre—, pero la regla general es la que digo. Me refiero a José Luis VILLAR PALASÍ, siempre en vanguardia de las ideas, como buen universitario. He aquí lo que escribía en unos «encuentros» sobre «el derecho ante el proyecto genoma humano», cuyas actas se publicaron en 1994:

«Con razón se ha dicho que un jurista que sólo sepa derecho, ni derecho sabe. Porque el derecho es el fruto del choque de hechos ante la normación de conductas, y de ahí la mutabilidad acelerada de su contenido en nuestros días.

Choques frontales significaron en su tiempo la penetración de ideas religiosas en el derecho, más o menos camufladamente, el surgimiento de las naciones y los Estados, el Renacimiento, la Ilustración, el capitalismo, la industrialización, el comercio internacional, la explosión demográfica, la idea democrática, el surgimiento de los derechos del hombre, la misma preocupación por la ecología. Todos estos fenómenos han supuesto un fuerte embate al viejo edificio de categorías y técnicas jurídicas, que sólo la enorme flexibilidad de los conceptos y la fertilidad de los mismos ha ido produciendo lo que con un cierto orgullo presentamos los juristas como nuestro sistema de derecho.»

Deberían detenerse a pensar sobre la profunda verdad que encierran estas palabras todos aquellos que, todavía hoy, creen que el Derecho está todo en las recopilaciones legislativas y jurisprudenciales y que «al hombre de leyes» le basta con saber de ellas para ser reconocido como un buen profesional. Porque mal van las cosas cuando es relativamente frecuente toparse en las Facultades de Derecho —y esto mismo ocurrirá, muy probablemente, en las restantes Facultades— con profesores que piensan de esta manera, sin apercebirse de que, como dice VILLAR PALASÍ, «el que sólo sabe derecho, ni derecho sabe».



F) *Maestros y discípulos.*

Algunos profesores universitarios, por su trayectoria académica y profesional, experiencia de la vida y de los saberes, calidad y extensión de su obra científica, y, en su caso también, por su proyección internacional, e incluso por su edad, tienen socialmente reconocida una superior *auctoritas* que los demás: ellos son los maestros.

La jerarquía pertenece a la naturaleza de las cosas y, desde luego, la relación entre maestros y discípulos, sin necesidad de estar formalizada, es, y no puede dejar de ser, sino jerárquica. Esta jerarquía no precisa de su consagración en un texto escrito, ni siquiera de un apoyo meramente consuetudinario. Su fundamento es mucho más sencillo pero también más sólido: está en el orden de la naturaleza. Y negar eso es, por lo pronto, faltar al sentido común.

Y es que para asegurar la efectiva transmisión y superación de los saberes es necesario que el discípulo esté dispuesto a reconocer preeminencia a ese maestro junto al que ha de trabajar y del que puede aprender si, además de talento y un celémín de humildad, tiene docilidad para, a semejanza del barro trabajado por el escultor, dejarse moldear. Que un maestro, cuando lo es de verdad, no es más que eso: un escultor del intelecto.

El discípulo está llamado a suceder al maestro. Pero suceder no es sólo heredar, sino también superar. Y esto exige no sólo inteligencia, sino también mucho esfuerzo y mucho tiempo. Que también en la Universidad ha de cumplirse lo que dicho está en el *Eclesiastés*: «Todo tiene su tiempo y todo cuanto se hace debajo del sol tiene su hora».

En una Universidad cuyo cuerpo académico esté sano, esa preeminencia de los maestros en sus respectivas disciplinas no se discute por nadie, porque no sólo se considera necesaria, sino que se acepta con toda naturalidad, por lo mismo que pertenece al orden de las cosas. Sólo cuando «algo huele a podrido» —pues también la organización universitaria, como todo cuerpo vivo, está expuesta a la corrupción— se tolera que esa preeminencia no sea respetada.

No es que debamos sorprendernos de que un joven profesor crea que por haber superado las pruebas selectivas establecidas para ingresar en alguna de las categorías de la docencia universitaria ya es *como* el maestro, que eso es tan antiguo como el mundo: simple eco, en verdad, de aquel lejano acto de soberbia del ángel caído, y la soberbia es pecado que cometemos con frecuencia los que nos dedicamos a la faena intelectual. Lo que preocupa es que ese hecho sea cada vez más frecuente y que incluso se favorezcan esas audacias

por aquellos de quienes cabría esperar que tendrían que haber aprendido a decir ¡no! a algo como esto que pone en riesgo de perecer a la institución universitaria.

No faltará quien pretenda descalificar mi posición argumentando que lo que sostengo atenta a la libertad de cátedra. Sólo desde la más absoluta ignorancia de los principios y reglas elementales de la buena organización del trabajo puede esgrimirse tan peregrino argumento.

De lo que se trata es de que haya coordinación en las enseñanzas, en la forma de organizar la progresión hacia el saber que ha de adquirir el estudiante. Y para ello es necesario planificar, organizar, mandar y controlar. Como resultado de lo cual se obtendrá una coordinación de las enseñanzas.

Pero no confundamos coordinación de las enseñanzas —digamos: programa, libros de texto, etc.— con la uniformidad de pensamiento ni de los profesores ni de los alumnos. El profesor debe tener libertad —¡faltaría más!— para exponer lo que piensa y, por tanto, para discrepar de lo que, en el texto utilizado por los alumnos, se sostenga. Ni que decir tiene que ni los manuales ni los tratados científicos contienen «verdad revelada». Tampoco las leyes. Ni la jurisprudencia.

### 3. *Breve referencia a la organización de apoyo*

- A) *Toda organización —por tanto, también la Universidad— tiene que llevar a cabo, para poder cumplir sus fines institucionales, una actividad —instrumental— de procuración de medios personales y materiales y de gestión de los mismos.*

Hay también en la Universidad —y no puede dejar de haber, como se verá— una organización administrativa de apoyo, encargada de allegar los medios personales y reales que se necesitan para que los fines institucionales sean desempeñados por los profesores-investigadores. La biblioteca, la secretaría, el restaurante o cafetería, las instalaciones deportivas, etc., no son otra cosa que elementos de apoyo que hacen posible que aquellos fines institucionales puedan alcanzarse. El personal administrativo y contable, los ordenanzas, el personal encargado de la limpieza, etc., forman parte de esta organización de apoyo.

Nadie puede negar la importancia que tiene la organización administrativa de apoyo para el adecuado funcionamiento de la organización de línea. Sería muy difícil —y nada cómodo para nadie— que

los profesores pudieran enseñar e investigar si no hay edificios, si no hay aulas, si el dinero de las matrículas —fuente teóricamente principal de financiación de una Universidad que se autogestiona— no se cobra, si los sueldos no se pagan, etc. Esto no puede discutirlo nadie. Y para ello es necesario que este aparato logístico esté organizado y regido con sabiduría empresarial.

Ahora bien, eso es una cosa, y otra muy diferente que se pretenda sostener que la Universidad es una empresa y el alumno es el cliente. Esto es un verdadero disparate, por más que cada vez con mayor frecuencia se esté emitiendo este mensaje, tanto por representantes de la Universidad pública como por representantes de la Universidad privada. Me ocupo de ello a continuación

B) *Sólo quienes miran la Universidad con ojos de mercader pueden creer que aquélla es una empresa cuyo cliente es el alumno.*

a) Si al decir que la Universidad es una empresa se quiere aludir a su carácter finalístico, al sentido de misión —tarea espiritual, humanística— que aquélla está llamada a cumplir; si, en definitiva, el vocablo empresa se utiliza sólo metafóricamente, como cuando se habla —digamos— de la empresa de la «reconquista» de Granada por *los reyes católicos*, o de la empresa redentora de recuperar las islas Malvinas para la patria argentina, o Gibraltar para España, podría admitirse la frase (aunque sólo en su primera mitad). Pero si lo que se quiere decir es que la Universidad es una empresa en el sentido económico —esto es, un conjunto de medios personales y reales adscritos a una actividad de carácter económico, y cuyo titular asume un riesgo de pérdida o de ganancia—, no es que se estaría diciendo una media verdad, es que se dice algo que es rotundamente falso. Y, además, es peligroso imaginarlo siquiera, porque podría llegar a creerse que la Universidad está para que el patrono fundador o capitalista gane dinero.

*La Universidad no tiene clientes, sino destinatarios*, porque entre sus fines institucionales no figura la actividad económica. Es cierto que la Universidad necesita de una organización administrativa de apoyo, y que esta organización —necesaria, pero añadida; importantísima, pero de carácter medial— deberá configurarse con arreglo a criterios empresariales, pues es claro que ninguna Universidad podría sostenerse indefinidamente liquidando su presupuesto, año tras año, a pérdida. Pero eso no es lo que define a la Universidad, eso pertenece a la logística. La Universidad se define y no puede dejar de definirse sino por esos fines que más atrás dejé enunciados: hacer

ciencia, prepara a los futuros profesionales, formar hombres cultos, responder a los problemas que la sociedad plantea, y estar en vanguardia de las ideas. Todo esto constituye la razón de ser y la sustancia misma de la Universidad, aquello sin lo cual la Universidad sería cualquier cosa menos una Universidad.

Y, desde luego, el alumno no es un cliente. Decir esto es tanto como decir que viene a comprar un título, y que, por eso mismo, «siempre tiene razón», o sea, que es el dueño y señor de la Universidad. Eso es una aberración. Entre otras razones, porque obliga a aceptar que el profesor es un «dependiente», un «vendedor» o, como también dicen algunos, un «trabajador de la enseñanza». Esto no sólo no es así, es que no puede ser así de ninguna manera. Y sólo con una ignorancia enciclopédica de lo que es la Universidad se puede defender tan desgraciada calificación.

A quienes de ese modo piensan hay que enseñarles estas cosas tan elementales que aquí vengo diciendo; hay que hacerles saber que en toda organización, sea o no la universitaria, hay unos órganos que son de apoyo y otros órganos que son de línea; mientras aquéllos, los órganos de apoyo, sirven para la obtención y gestión de medios, los órganos de línea tienen encomendada la realización inmediata y directa de los fines institucionales.

Y hay que recordar también a los postuladores de la tesis que estoy criticando que el alumno en la Universidad viene a someterse voluntaria y libremente a un «tratamiento» que, según las convicciones sociales imperantes en nuestro mundo cultural, tendrá que superar para «entrar en el sistema». Mediante ese tratamiento quedará «transformado en un hombre nuevo». Algunos hablan de poder «conformador» para referirse al que se ejerce respecto de los que ingresan en un centro educativo; o en un hospital; o en un cuartel; o en la cárcel. También se habla de poder «domesticador», un vocablo propuesto por FOUCAULT para describir esa manifestación del poder sobre la que, por lo que me consta, sólo unos pocos, después de él, hemos reflexionado. Llámesele como se quiera, disimulemos la descarnada realidad que evocan esos vocablos, recurriendo al eufemismo. Pero con ello no habremos cambiado esa realidad, que no es otra que ésta: el alumno, en cuanto destinatario de las enseñanzas, no es dueño y señor de ellas, no puede ni cambiar ni poner un plan de estudios, ni quitar ni poner un profesor, ni pedir o rechazar este o aquel libro de texto. En materia de enseñanza el alumno no tiene otra *potestad* que la de preguntar. Nada más. Pero nada menos. Porque es una potestad que se corresponde con el *deber* del profesor de responder. Que por eso dice Alvaro D'ORS que en la Universidad *pregunta el que puede* (el que tiene la potestad, el alumno) y *responde el que sabe* (el profesor).

b) Es necesario poner el mayor énfasis en la condena de esta forma de entender la Universidad. Ni la Universidad es una forma de empresa mercantil, ni el alumno es un cliente.

Cierto es que ocho siglos de historia dan para mucho, y desde el siglo XIII hasta hoy la Universidad ha tenido que evolucionar y, efectivamente, lo ha hecho. Pero la aceptación del paradigma que estoy rechazando supondría un cambio de tal importancia que estaríamos llamando Universidad a algo que no tiene ya nada que ver con lo que es la sustancia de aquélla, su esencia, aquello sin lo que la Universidad dejaría de ser lo que ha sido hasta ahora. No estaríamos entonces antes un mero cambio de paradigma, sino ante un cambio de sustancia. El cambio de un ser por otro ser distinto.

Lo apunté ya más arriba, cuando hablé de los fines de la Universidad: creo que está por hacer un estudio histórico de la Universidad al modo como el que ha hecho Hans KÜNG del judaísmo y del cristianismo: una historia de los distintos paradigmas que —manteniendo lo que es sustancial a una y otra religión— han ido sucediéndose —en algún caso coexistiendo— a través de los siglos. Así, en el *judaísmo*: paradigma de la sedentarización y toma de la tierra prometida; el paradigma del «Gran Israel» o del reino davídico-salomónico; el paradigma teocrático del judaísmo posexilico; paradigma rabínico-sinagoga de la Edad Media; paradigma (discrepante del anterior) de asimilación a la modernidad, y paradigma (emergente) de la posmodernidad. Y en el *cristianismo*: el paradigma judeo-apocalíptico; el paradigma ecuménico-helenista; el paradigma católico-romano de la Edad Media; el paradigma evangélico-protestante de la Reforma; el paradigma de la modernidad; y el paradigma de la posmodernidad.

Un estudio histórico de la Universidad hecho de ese modo nos permitiría saber de la sucesiva vigencia de distintos paradigmas universitarios y la permanencia, no obstante esos cambios, de una sustancia común a todos ellos, que es lo que asegura la vigencia también de la Universidad en cuanto tal.

En todo caso, y es lo que me importa subrayar, si los mercaderes de una y otra obediencia se adueñan de la Universidad y la ponen a su servicio tendríamos que certificar la defunción de esa Universidad en la que yo creo y sigo creyendo.

Sería tremendo que al final tuviéramos que reconocer que el tan denostado SPENGLER tenía razón y que, efectivamente, estamos asistiendo a la decadencia y muerte de la cultura occidental, que vive ya en el crepúsculo vespertino de eso que llamamos civilización. Y por ello no veo exceso de grandilocuencia en estas palabras de Ezequiel MARTÍNEZ ESTRADA, en el ensayo que escribió para esa edición de las obras completas de NIETZSCHE que aquí he manejado:

«Pues la civilización ¿qué es sino la conversión de un sistema de valores de conciencia por otro de valores de mercado? Quien comulga con la civilización del confort y el radar tiene que encontrarse muy satisfecho en las pocilgas de Circe, pues esta diosa tenía la virtud de embrutecer y cebar con la pitanza a los griegos que seducía, privándolos del recuerdo de su inocencia, del uso de la razón y de la virilidad. Todo ámbito de pocilga tiene una moral y una filosofía, un ideal y un dios de pocilga que puede sublimar inclusive y en razón inver-sa su desdicha.»

#### 4. *Del espíritu de la organización*

##### A) *Los órganos de representación y de «gobierno» de la Universidad.*

a) Como ya nos consta, esa «empresa humanística» que es la Universidad necesita servirse de una «empresa económica» encargada de procurarle los medios materiales y personales indispensables para el cumplimiento de esos fines de formación de los futuros profesionales, de investigación y de servicio a la sociedad que definen el ser de aquélla.

Pero nada he dicho todavía de los órganos que representan a la Universidad y la «gobiernan». Porque es aquí donde, al menos en España, la situación se complica hasta resultar verdaderamente confusa, por causa de que la alta dirección —el «gobierno»— de esa empresa económica de carácter instrumental está en manos de determinados miembros de la organización de línea, es decir, de quienes tienen como tarea —vocacional, además— el cumplir los fines institucionales distintivos de la Universidad.

Ello origina, a veces, roces entre esos profesores que descubren de pronto que tienen vocación de políticos, o de administradores, o de ambas cosas, y los que continúan en sus tareas docentes y de investigación. Mientras los conflictos entre ambos estamentos —el gubernamental y el docente— son esporádicos, las cosas pueden seguir funcionando sin mayores consecuencias. Pero cuando el conflicto se generaliza y los «gobernantes» empiezan a entrometerse en cuestiones no estrictamente gerenciales, las cosas empiezan a ir mal y el espíritu de la organización acaba resintiéndose. Y como no estoy hablando de hipótesis teórica sino de algo muy real, creo necesario decir algo sobre estas cuestiones.

b) Siendo la función del profesor universitario auténticamente medular, estando, además, basada la organización de línea en la relación maestro-discípulo, se comprenderá que la nueva legislación española haya organizado la Universidad en torno a los departamentos.

Esto ha supuesto un giro copernicano en la organización universitaria, que en la Universidad pública va consolidándose no sin resistencias. Cosa perfectamente explicable, porque nos hallamos ante un suceso auténticamente revolucionario. En las universidades privadas, por lo que me consta, sigue funcionando la obsoleta estructura que apoya la organización sobre la figura del decano.

En todo caso, importa detenerse a reflexionar un momento sobre las relaciones del profesorado con los órganos de dirección universitarios que no son, en cuanto tales, órganos de docencia ni de investigación, sino órganos de representación y de dirección de la gestión: rector, vicerrectores, decanos y vicedecanos.

¿Qué pueden hacer y qué no pueden hacer en relación con la enseñanza? No voy a intentar aquí un estudio de los estatutos de las universidades, pues sería tarea fuera de lugar a los fines aquí pretendidos.

Pero me parece que puede proporcionar algo de luz sobre tan delicado tema el establecer una comparación de la Universidad con ciertos órganos administrativos en cuya composición intervienen personas que no pertenecen a los cuadros de la Administración pública.

Rector, vicerrector y decanos son todos ellos profesores universitarios. Pero cuando asumen esas otras funciones no profesoras nos encontramos ante un caso análogo al del juez que preside ese órgano administrativo que es, pese a su presencia, el llamado Jurado de Expropiación. Ese juez forma parte de este órgano administrativo por razón de su condición de juez, pero la función que cumple no es la propia de juez, sino la de integrar con su voto la voluntad de ese órgano colegiado cuya naturaleza es puramente administrativa.

Quizá pueda servir también para entender la posición de los órganos universitarios de «gobierno» recordar cómo funciona ese otro órgano de gobierno de los jueces que es el Consejo General del Poder Judicial. La condición de jueces de algunos de sus componentes no confiere carácter judicial a la función de gestión o, en su caso, de gobierno que realizan. El auténtico Poder Judicial está constituido por los jueces que integran los Tribunales de Justicia, tanto unipersonales como colegiados, y sólo en tanto actúan en los procesos judiciales.

Pues bien, el Consejo General del Poder Judicial *carece* en absoluto de poderes de *ningún tipo sobre un juez en tanto éste actúa como tal Poder Judicial*, esto es: dictando sentencias y autos. Las funciones «de gobernación» del citado Consejo serán puramente domésticas,

de provisión de medios y, en su caso, disciplinarias. Ni puede juzgar ni puede revisar lo juzgado por los jueces. Juzgar y, en su caso, revisar lo juzgado son tareas distintivas del Poder Judicial *stricto sensu*, funciones de línea. Pero el Poder Judicial necesita también de una organización de apoyo, la cual es de dos clases: de mera gestión (la llamada oficina judicial, por ejemplo) y de dirección o «gobierno» de esa gestión (el Consejo General).

Los jueces que integran el Pleno del Consejo tienen dedicación exclusiva, quedan dispensados de poner sentencias, salvo el Presidente del Consejo, que lo es también del Tribunal Supremo (es un caso de unión personal), y que, en ocasiones, actúa como tal juez (por ejemplo, cuando preside la llamada sala de conflictos).

Trasládese todo esto al mundo universitario y obtendremos (cambiando lo que haya que cambiar) un cuadro bastante aproximado de lo que pueden y no pueden hacer los rectores, vicerrectores, decanos y vicedecanos en relación con los departamentos. En esencia, es esto:

— En cuanto profesores que son, y en la medida en que sigan actuando como tales, ejercerán las funciones que, como órganos universitarios de línea, les correspondan en su respectivo campo profesoral.

— En cuanto órganos de gobierno carecen de competencia en cuanto a las funciones de línea de los profesores de las restantes disciplinas. Esto quiere decir que no pueden imponer, en manera alguna, a un departamento una determinada línea de investigación, un programa, unos concretos libros de texto, etc. En cambio, entra dentro de sus competencias como tales órganos de gobierno el establecer las reglas sobre horarios de apertura y cierre de la Universidad, fechas de exámenes, distribución de aulas, etc. Asimismo, podrán, en su caso y en la medida en que tal competencia les esté atribuida, ordenar la apertura de expediente disciplinario a los profesores e instruir y resolver dichos expedientes para deducir posibles responsabilidades por faltas cometidas por el profesorado, todo ello de acuerdo a los principios y reglas que regulan esas actuaciones disciplinarias.

c) Pero con esto apenas si hemos traspasado la epidermis del verdadero problema que en este apartado quiero tratar y que, no sin razón, he designado con una expresión —el espíritu de la organización universitaria— que puede sonar a hueca retórica. Inmediatamente se verá que no es así. Porque alude muy expresivamente a ese algo impalpable que anima la materia y sin la que ésta es lo puramente inerte.



He expuesto ya cuáles son los fines institucionales de la Universidad; sabemos también que los profesores —que, además, tienen que ser investigadores— son los que cumplen esos fines institucionales; asimismo, y después de «expulsar a los mercaderes del templo», he situado en su lugar a la organización administrativa de apoyo que es imprescindible para que aquellos fines institucionales puedan ser correctamente cumplidos, y que ha de funcionar con perfecta adecuación a criterios estrictamente gerenciales; y he realizado también una primera aproximación a las relaciones del profesorado universitario con los órganos de representación y «gobierno» de la Universidad.

Se trata ahora de ver el importantísimo papel que tienen atribuido esos órganos de representación y «gobierno», tan importante que de cómo consigan desempeñarlo puede depender la moral de trabajo que exista en la organización universitaria. De que estén o no a la altura de las circunstancias puede depender nada menos que el buen funcionamiento de la corporación universitaria o su destrucción, en el sentido literal de la expresión.

Y claro es que si conveniente es siempre cubrirse con la autoridad del experto, el más lerdo convendrá conmigo en lo indispensable que es hacerlo en este caso.

Porque, como ya he dicho y todos conocemos, los órganos de representación y «gobierno» de la Universidad están desempeñados, así al menos en España, por profesores universitarios, que son de elección democrática en las universidades públicas y de libre designación, por lo que conozco, en las universidades privadas. Pues bien, los profesores «gobernantes», con más frecuencia de lo que fuera deseable, exhiben unas carencias verdaderamente asombrosas en eso que suele llamarse «teoría de la dirección», «teoría de la organización», etc. Vienen, por regla general, de un mundo de convicciones donde «el dirigente nace, no se hace»... y como a veces, que no siempre, tienen reconocida una *auctoritas* en la disciplina que cultivan, se comportan con una estremecedora seguridad en su accidental —y hay que pensar que «temporal»— nueva dedicación. Y pasa lo que pasa. [Es un ejemplo más de lo que se llama «la barbarie del especialista», a la que he aludido en el apartado IV.1.E).b.)]

Por todo ello, adelantaré ya que cuanto aquí digo no es mera ocurrencia mía. Si acaso, son ideas que me ha sugerido la reiterada lectura de obras sobre «teoría de la organización» y, para el caso, la del interesante libro de Peter F. DRUCKER, *La gerencia de empresas*, cuyo capítulo XIII se rubrica así: «El espíritu de la organización». Se trata de un libro escrito para dirigentes y también para quienes, no teniendo experiencia como tales, necesiten saber qué es dirigir una empresa. Porque la ignorancia sobre la función del dirigente,

del trabajo que realiza, de sus normas y responsabilidades suele ser universal.

Insisto en que estas tareas de «gobierno» no se refieren —*salvo en el caso del director de departamento científico*— a las tareas propiamente docentes e investigadoras. Pero de cómo esas tareas de «gobierno» se lleven a cabo dependerá que la enseñanza y la investigación pueda realizarse. Y no me refiero, aquí y ahora, a la mera procuración de medios, sino a la creación de un clima de trabajo que favorezca la identificación entusiasta de todo el personal —tanto de línea como de apoyo— con la concreta Universidad en que trabaja.

B) *«Hacer que hombres comunes hagan cosas no comunes».*

He aquí la clave de la eficiencia universitaria y, en general, de cualquier tarea que dependa del esfuerzo de un colectivo humano.

La frase es de lord BEVERIDGE, según nos recuerda Peter F. DRUCKER, el cual añade:

«Ninguna empresa puede depender de un genio: el suministro de genios es siempre escaso e imprevisible. Pero la prueba de una organización consiste en que haga que seres humanos comunes se desempeñen mejor de lo que son capaces, que extraiga toda la fuerza que pueda existir en sus integrantes y la utilice para hacer que todos los demás integrantes se desempeñen mejor. La prueba de una organización es que neutraliza las debilidades de sus integrantes.»

El mismo DRUCKER añade luego esto otro que va referido precisamente a una Universidad:

«Nunca olvidaré al presidente de una Universidad que me dijo una vez: “Mi misión es hacer posible que los buenos maestros enseñen. El hecho de que se lleven bien con sus colegas o conmigo, no viene al caso, y muy pocos de los maestros realmente buenos lo hacen. Por cierto que tenemos una colección de hombres difíciles, pero ¡cómo enseñan!”. Y cuando su sucesor sustituyó esta política por una de paz y armonía, tanto el desempeño como el espíritu de los profesores se hizo pedazos.»

C) «*Los árboles mueren de arriba abajo*».

Todo lo dicho hasta aquí responde a una convicción: la de que el elemento más valioso de una organización humana es su gente, y que el atentado más grave que se puede cometer contra una organización es destruir a la gente, porque así se destruye el espíritu de la organización. Y esto vale tanto para los hombres de la organización de línea como para la organización de apoyo.

Por ello es necesario cuidar al máximo la elección (en su caso, la designación) de quienes ocupan los niveles superiores de la organización, cuya integridad de carácter tiene que estar asegurada. Cierto que no es fácil precisar qué sea eso de «integridad de carácter». Pero es un hecho que «los hombres con quienes trabaja un hombre, y especialmente sus subordinados, saben en unas pocas semanas si él tiene integridad o no».

Repito: el espíritu de la organización crecerá o se destruirá según quiénes la «gobiernen». Medítese sobre estas tremendas palabras de DRUCKER:

«... el espíritu de una organización se crea desde arriba. Si una organización es grande de espíritu es porque el espíritu de la gente es grande. Si decae es porque la cima se pudre, porque, como dice el proverbio, “Los árboles mueren de arriba hacia abajo”. Al nombrar gente para puestos superiores, nunca se puede dar demasiado énfasis a la integridad. En realidad no se debe nombrar a nadie que la gerencia no esté dispuesta a señalar como modelo de carácter para todos sus subordinados».

V. DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO Y DE LA ENSEÑANZA QUE DEBE DÁRSELE

1. *La educación como presupuesto de la enseñanza universitaria: ¿qué hacer cuando el universitario no sabe ni leer ni escribir?*

El libro de Emilio LLEDÓ al que me he referido más arriba termina con un epílogo en el que el autor plantea —por desgracia, se limita a esbozarlo— un problema delicado y de tan inmensa trascendencia que de que se le encuentre solución va a depender, nada menos, la pervivencia de nuestra cultura, incluso, me atrevería a decir, del pensamiento en el mundo.

Se trata de lo siguiente: uno de los rasgos definidores de nuestra época es la invasión de informaciones que nos llegan a través de los llamados medios de comunicación, medios que —salvo en el caso de la prensa escrita, que se bate en retirada, aunque otra cosa pueda parecer— se nutren bien de sonidos —caso de la radio—, bien de sonidos e imágenes —como la televisión—, y que contienen la mayor parte del pasto espiritual del hombre contemporáneo.

Este exceso de información que los oídos y los ojos pasivamente reciben —viene a decirnos Emilio LLEDÓ— tendría que ser compensado, contrarrestado por la lectura, el cultivo de las letras, la recepción de la tradición escrita, que «tiene o tendría que ser el alimento constitutivo de la mente».

Por desgracia, en una época como la nuestra, en la que se publican —y, evidentemente, se venden— más libros que los que haya producido la humanidad desde que se inventó la escritura, es cada vez más reducido el número de personas que leen.

Esta desconcertante paradoja tiene consecuencias letales para la cultura, porque hace surgir «el imperio del olvido. Un olvido levantado sobre unos ojos que no ven ya el mundo, que no ven el lenguaje porque han perdido, inundados de imágenes, la capacidad de reflexionar, de abstraer, de pensar y, por supuesto, de vivir» (pág. 244).

Que, en una situación así, la enseñanza universitaria tropiece con dificultades insalvables no puede sorprender a nadie. Porque el hecho —verdaderamente dramático— es que una gran mayoría de los universitarios *no saben leer ni escribir*. Su vocabulario es tan reducido que —dejando aparte los pronombres, adverbios, preposiciones, conjunciones e interjecciones— no debe rebasar las doscientas palabras en muchos de ellos. No entienden los libros y no entienden lo que trata de explicarles el profesor. Y esto, no por la dificultad de la materia, sino simplemente porque no conocen el significado —no ya el técnico, el puramente vulgar— de los significantes.

Bien es verdad —y es justo advertirlo, siempre que no se pretenda luego invocarlo como atenuante— que parece tratarse de un mal que aqueja no sólo a los universitarios españoles y que, además, viene de atrás.

Así, en ese libro que hace unos años dio tanto que hablar —la edición española, Plaza y Janés, es de 1970—, y que lleva el provocativo título de *El principio de Peter. Tratado de la incompetencia o por qué las cosas van siempre mal*, se dice en el prólogo lo siguiente:

«La educación, a menudo tenida como remedio para todos los males, no parece constituir remedio para la incompetencia. En este terreno, la incompetencia

llega a grados extremos. *Uno de cada tres graduados de escuela superior no sabe leer al nivel normal del quinto grado. Es ya habitual que los colegios universitarios den lecciones de lectura a los recién ingresados. En algunos colegios, ¡el veinte por ciento de los alumnos de nuevo ingreso no saben leer lo suficientemente bien como para entender los libros de texto!*» (págs. 18-19).

2. *La Universidad ha de enseñar a entender los libros y a hablar de ellos y como ellos: por eso la Universidad es, ante todo y sobre todo, teoría*

a) El operador jurídico, cualquiera que fuere el campo en el que haya de actuar y la función que haya de desempeñar, es un hombre de libros, que ha de saber leer, y que ha de leer constantemente.

De aquí que si, como suele ser cada vez más frecuente, el estudiante que accede a la Universidad no trae ya adquirido ese hábito de lectura, será necesario inculcárselo durante su permanencia en las aulas universitarias.

Y, desde luego, esa «falta de afición a la lectura» no puede justificar el que se permita —y hasta se fomente— el estudio de «manualitos escritos para adolescentes», y mucho menos el de esos detestables apuntes de autor anónimo que no hacen sino retrasar el contacto de ese alumnado con los verdaderos libros a los que, más tarde o más temprano, tendrá que enfrentarse.

Un universitario que consiga terminar la carrera sin haber leído jamás un libro completo —y esto no es pura hipótesis, sino un suceso frecuentísimo— será, como profesional, un verdadero peligro público. Y por ello es caso de grave responsabilidad moral el favorecer —y esto se hace— que el mal alumno pueda sustraerse a la adecuada formación que sólo los libros de verdad —los libros escritos por personas que tienen algo que decir— pueden proporcionar.

b) Lo cómodo, lo fácil, es acceder a las exigencias de los alumnos perezosos, darles la razón frente al profesor exigente, que lo es no porque experimente un morboso placer suspendiendo al que no sabe, sino porque tiene el deber moral de hacerse digno de la confianza que el Estado deposita en él, al habilitarle —como tarea añadida a la que es propia e intransferible: investigar y enseñar— para controlar la suficiencia de nivel de conocimientos del que aspira a obtener un título universitario.

Y es que por ese camino podrían llegar a producirse hechos difí-

ilmente compatibles con la libertad de cátedra o, simplemente, con la dignidad humana, como podría ser el presionar a un profesor que tuviera de texto, digamos, un determinado tratado del que fuere autor para que lo retire y lo sustituya por otro más breve, o bien que se sugiera a ese profesor que no exija todas las lecciones, y ello sencillamente porque los alumnos se quejen de la extensión de la materia. ¿Cabe pensar siquiera que el día de mañana un abogado pueda pedir a un juez que le otorgue un plazo más largo para contestar una demanda con el peregrino argumento de que «esas lecciones no se daban» en la Universidad en la que cursó sus estudios de derecho?

c) Por eso, basar la enseñanza universitaria en manualitos, en apuntes, en resúmenes de libros, etc., es garantizar la perfecta inmadurez del futuro profesional.

Y como, más tarde o más temprano, esos jóvenes inmaduros van a acabar ocupando «su puesto al sol», no parece que sea erigirse en profeta de la catástrofe, sino más bien ejercitar una predicción perfectamente científica —ya que los datos de que se parte son irrefutables—, el decir que habrá de llegar un día, y a no tardar mucho, en que una mayoría de mediocres ocuparán puestos de mando en la sociedad. Que de ello nada bueno puede seguirse es algo que creo nadie pueda discutirme.

Pero quizá no esté de más, también en este caso, el acogerse al argumento de autoridad. Por ejemplo, el de «maestro d'Ors» (don Alvaro, *of course!*), que, entre otros muchos sabrosos decires, tiene escrito esto:

«La universidad es, fundamentalmente y en su núcleo central, una corporación enderezada a enseñar y entender los libros» (*Papeles del oficio universitario*, pág. 46).

«... el que estudia cualquier ciencia no debe pensar tanto en la utilidad que puede tener aquel estudio para una futura actividad profesional a la que aspira, cuanto en el resultado inmediato de entender, y no sólo en una posible prueba de examen, sino en la convivencia inmediata con profesores y alumnos. Una de las satisfacciones que solemos tener los profesores es la de comprobar cómo nuestros alumnos van aprendiendo a hablar sobre aquello mismo que les explicamos, y ver cómo se lanzan a hablar entre ellos mismos sobre las materias que van estudiando. [...] No hay que olvidar que *stu-*

*dium*, etimológicamente, quiere decir gusto por algo, afición estimulante, y ¿qué gusto puede tener por una ciencia quien no se siente constantemente impulsado a hablar de ella?» (*Nuevos papeles del oficio universitario*, págs. 41-42).

«... lo más importante del estudio universitario es el esfuerzo personal de cada estudiante, y los profesores no podemos aspirar a más que servir de ayuda a la iniciativa voluntaria de cada estudiante. Como suelo repetirles, siempre que tomo contacto con los de primer año, al empezar el curso: “En la universidad ya no hay *deberes escolares*: se los debe poner el mismo estudiante”.

[...] pero esa libertad que se presupone en el estudiante universitario quiere decir también que la universidad tiende a la selección. [...]: este servicio (de la universidad) debe consistir en la formación de personas que de algún modo puedan compensar el natural gregarismo de la vida social. Puede ser que si hablamos de gregarismo social, se me replique con la censura de elitismo universitario, pero no sería para mí una censura, sino un correcto reconocimiento de mi punto de vista en este tema, aunque con el uso de una palabra socialmente desacreditada» (*Nuevos papeles del oficio universitario*, págs. 31-32).

Y es que las cosas son, a veces, de tal cariz que no hay más remedio que recomendar la lectura de los clásicos. Y es sabido —lo dijo ORTEGA hace años— que un clásico no es un antiguo, sino alguien que es capaz de plantear problemas que son inherentes a la condición humana, problemas que son de ayer como de hoy, problemas de siempre. Menos enredarían algunos, metiéndose donde no les llaman y en cosas acerca de las que lo desconocen todo, si emplearan algo de su tiempo en releer a nuestros clásicos. A «maestro d’Ors», sin ir más lejos.

### 3. *Duración de las enseñanzas universitarias*

En otro lugar tengo dicho que los tiempos que corren, aunque otra cosa pudiera parecer, son tiempos de senectud, tiempos en que mandan los viejos. Lo que ocurre es que éstos, adoptando la técnica del sauce, vieja como el mundo, procuran que los jóvenes crean que

son ellos los que mandan, para lo que, entre otras argucias, recurren a la de halagar a esos competidores que vienen empujando, y no tienen empacho alguno, con tal de conservar su dominancia generacional, en ceder a determinadas exigencias que ponen en riesgo el futuro de las nuevas generaciones, como sucede cuando esas cesiones arruinan el funcionamiento de instituciones claves; por ejemplo, el de la Universidad.

Y debe tenerse también muy presente, que una de las formas sutiles que adopta este halago a los jóvenes es la de aligerar al máximo los controles que una práctica contrastada por la experiencia ha hecho aconsejable para garantizar que vayan progresando adecuadamente en la adquisición de los conocimientos necesarios para la vida a fin de que lleguen a tener algún día el nivel de formación que en el oficio o profesión que hayan elegido deban tener. Y en ese deseo de agradar a los jóvenes se llega no sólo a facilitarles el tránsito de unas etapas a otras, sino incluso a suprimir algunas de esas etapas. La reducción de duración de las carreras universitarias es un ejemplo bien actual de ello; otro ejemplo lo brindan las pruebas de selección de catedráticos de Universidad, que constaban antes de seis ejercicios y hoy sólo de dos.

Por todo ello, me parece bueno transcribir lo que —ocupándose precisamente de esas propuestas de reducción de estudios universitarios— decía ya ORTEGA ¡en 1927!, y que prueba que nada es nuevo bajo el sol. Decía esto:

«La juventud, estadio de la vida, tiene derecho a sí misma; pero a fuer de estadio va afectada inexorablemente de un carácter transitorio. Encerrándose en sí misma, cortando los puentes y quemando las naves que conducen a los estadios subsecuentes, parece declararse en rebeldía y separatismo del resto de la vida. Si es falso que el joven no debe hacer otra cosa que prepararse a ser viejo, tampoco es parvo error cludir por completo esta cautela. Pues es el caso que la vida, objetivamente, necesita de la madurez; por tanto, que la juventud también la necesita. Es preciso organizar la existencia: ciencia, técnica, riqueza, saber vital, creaciones de todo orden, son requeridas para que la juventud pueda alojarse y divertirse. La juventud de ahora, tan gloriosa, corre el riesgo de arribar a una madurez inepta.»

Ya he dicho cómo, en España, hace unos años, el Ministerio de Educación y Ciencia puso en marcha una reforma de los planes de



estudio universitarios cuya adopción recomendó a las distintas universidades. Rasgos comunes que concurren en esos planes, al margen de la naturaleza técnica o literaria de los estudios y de la clase de éstos, son los siguientes:

*a)* Reducción del número de años necesarios para obtener la licenciatura (así, en Derecho los cinco años de estudios, que antes se exigía, se han reducido a cuatro).

*b)* Predominio de la enseñanza práctica.

*c)* Pulverización de las asignaturas (así, el Derecho administrativo, que dividía su contenido en dos partes, con exámenes anuales, se ha convertido en cuatro, con exámenes semestrales; con el agravante de que para aprobar la materia correspondiente a cualquiera de esos semestres no es necesario haber aprobado la que en el sistema de la asignatura —y, por tanto, en el cronológico— le precede).

*d)* Creación de nuevas asignaturas, unas optativas y otras que se llaman —y lo son— de libre configuración por el estudiante. Algunas de estas asignaturas pueden elegirse del plan de estudios de otras Facultades.

*e)* Aumento del número de las horas lectivas, con lo que resulta la paradoja de que siendo menor la duración de la carrera, sumadas todas las horas y distribuidas en la forma en que lo estaban en el anterior plan de estudios de cinco años, se necesitarían algo más de seis años para cursar el nuevo plan.

Por causas que no he llegado a averiguar, es lo cierto que muchas universidades, lo mismo públicas que privadas, se acogieron al nuevo plan. No pocas, sin embargo, supieron estar en su sitio y resistieron el afán de novedades. Conozco incluso el caso de alguna jovencísima Universidad andaluza en la que, sometida a votación la propuesta de introducir el plan de estudios de cuatro años en la carrera de Derecho, ¡sólo el rector votó a favor!, mientras que todo el claustro profesoral, así como también la representación de alumnos, rechazaron la propuesta.

Como ya he anticipado en uno de los apartados precedentes, la reforma era tan disparatada que se ha iniciado el retorno al viejo modelo. Así se acordó en el mes de junio de 1995, en relación con los estudios de Derecho, en una reunión de decanos, pese a que todavía algunos de ellos, bien es verdad que su número no pasó de cinco, todavía defendían lo que es de todo punto indefendible.

4. *Que uno de los cometidos que la ley asigna a la Universidad sea «la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos» no debe llevarnos a confundir aquélla con una Escuela profesional*

A) *Planteamiento general.*

A lo largo de la exposición que precede ha emergido ya, un par de veces al menos, el problema de las enseñanzas prácticas en la Universidad y el peso mayor o menor que este tipo de enseñanzas debe tener en los planes de estudio.

Mi posición debe haber quedado clara en las afirmaciones que he deslizado en ese par de ocasiones. Pero me parece necesario detenerme un momento para referirme muy brevemente a este problema del que con más detenimiento me he ocupado en el tomo I de mi *Derecho administrativo español*, 2.<sup>a</sup> ed., 1993, reimpresión de 1995, páginas 605-608.

Lo he comprobado una y otra vez a lo largo de mis años de docencia universitaria: es muy difícil convencer al estudiante de Derecho de que lo que tiene que aprender en la Universidad, y lo que ésta debe darle, es la teoría. Tiene luego, al salir de la Universidad, toda una vida por delante para vivir —y sufrir— la práctica profesional. Obsesionado por llegar a poseer la técnica que le permitirá defender y ganar pleitos, se resiste a aceptar que esos pleitos se defienden y se ganan a base de teoría.

Algo semejante debe ocurrir en ingeniería, telecomunicaciones, periodismo, etc., aunque es cierto que en algunas «carreras» (medicina, odontología, etc.), hay mayores posibilidades de compaginar uno y otro tipo de enseñanzas.

Creo, sin embargo, que mis convicciones en relación con este problema tienen validez general: sin la previa asimilación de la teoría, la enseñanza práctica o es inútil o es peligrosa.

Ahora bien: la Ley orgánica 11/1983, de Reforma Universitaria, incluye entre los fines («funciones») de la Universidad el de la «preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan de conocimientos y métodos científicos...» [art. 1.2, letra b)].

¿Quiere decir esto que una Facultad de Derecho —por limitarme al tipo de estudio que conozco— debe convertirse en una fábrica de abogados? Permítaseme la tosquedad —también la impertinencia— de este interrogante. Pero, si se quiere, formularé la pregunta de otro modo: ¿Está queriendo decir el legislador que la Universidad tiene entre sus funciones la de ser una Escuela profesional?

Mi respuesta es clara y rotundamente negativa.

Piénsese que en la comunidad científica de los juristas pululan especímenes muy diversos: abogados, por supuesto; pero también registradores, notarios, jueces, catedráticos, secretarios judiciales y miembros de muy diversos Cuerpos de funcionarios que resulta innecesario enumerar.

Pues bien, ¿qué es lo que hay en común entre ellos?: el conocimiento de los conceptos jurídicos, el conocimiento teórico del Derecho, pues es la aptitud adquirida en la Universidad para identificar y diferenciar las unidades jurídicas lo que les permitirá adaptarse a las convulsiones del ordenamiento jurídico, por más profundas que sean, como por ejemplo, las derivadas de la entrada en vigor de la Constitución española de 1978, que ha cambiado un régimen político autoritario por otro de democracia de partidos y un Estado unitario en un Estado de federalismo cooperativo; como la resultante de la integración de España en una organización supraestatal cual es la Unión Europea.

La complejidad del ordenamiento jurídico, la necesidad de una especialización por sectores, hacen impensable que una Facultad de Derecho pueda funcionar como una Escuela profesional (y de lo que es una Escuela profesional y de lo difícil de proporcionar una enseñanza práctica en este tipo de organizaciones algo sé, pues he sido durante más de diez años profesor por oposición de una Escuela de este tipo).

Hay que insistir en esto: la Universidad debe enseñar la teoría, y sólo *de manera complementaria, y sin que ello se traduzca nunca en merma de la enseñanza teórica*, deberá dedicarse tiempo a la enseñanza práctica. Y es que luego, en la práctica profesional, lo que hay que aplicar es la teoría, que donde normalmente puede aprenderse es en la Universidad.

- B) *Una vieja polémica: la distinción entre música teórica y música práctica y el problema de la prioridad de la una o de la otra.*

Por corregir en lo posible el inevitable escoramiento de cuanto he dejado dicho en el apartado precedente hacia la enseñanza de la ciencia y de la técnica jurídica —pues al fin y al cabo mi vida académica ha transcurrido en una Facultad de Derecho—, y por poner también de manifiesto con un ejemplo llamativo hasta qué punto es cierto que la Universidad es un sistema social enormemente complejo, en el que los problemas que plantean la enseñanza y la investiga-

ción de las distintas disciplinas son muy diferentes, me parece oportuno hacer, aquí y ahora, un ligerísimo apunte acerca de la música en la Universidad.

Quien desee una información más completa acerca de cuanto aquí va a quedar simplemente abocetado puede empezar por consultar el interesantísimo trabajo de Dámaso GARCÍA FRAILE, «La música», en la obra colectiva *La Universidad de Salamanca. II. Docencia e investigación*, Salamanca, 1990, págs. 237-267.

En la Universidad medieval la música se estudiaba —con la aritmética, la geometría y la astronomía— como parte del *Quadrivium*. [En el cap. 36 de la *General Estoria* decía Alfonso X el Sabio de la música que «... esta es el art que enseña todas las maneras del cantar también de los estrumentos como de las voces».]

Los inicios del estudio de la música, al igual que los inicios de la Universidad como tal, van ligados a las escuelas catedrales. Y la enseñanza se hacía conforme a la metodología usada en las lecciones de Teología y de Derecho: el maestro leía un fragmento del libro usado como texto —para el caso: el de BOECIO, *De institutione musica*— y luego hacía los comentarios que consideraba pertinentes.

No obstante, y aun aceptando este esquema didáctico común, había *dos modelos de enseñanza*: el de la Facultad de Artes de la Universidad de París, que ponía el acento en la enseñanza teórica y en la música especulativa, y el de las universidades del Este de Europa, que lo ponían en la vertiente práctica.

De esta dualidad de modelos se habló en el «XVI Congreso Internacional de Musicología», celebrado en Bolonia en 1987, del que se hace eco GARCÍA FRAILE en el trabajo citado.

A diferencia de lo acaecido en otras universidades europeas, como la de Viena en 1534 o la de Heidelberg, en 1558, donde la enseñanza de las ciencias musicales pierde prestigio y decae, hasta el punto de que la cátedra de música se encarga a un matemático y no a un músico, en la Universidad de Salamanca la enseñanza de la música no sólo conservaba importancia, sino que en los estatutos de la época (1529, 1555 y 1561) la normativa sobre esa enseñanza incluso se hace más explícita. Y así, en los estatutos de 1561, llamados de Cobarrubias, puede leerse esto: «El catedrático de música leerá una parte de la hora de música especulativa y otra parte ejercite los oyentes en cantar y hasta el mes de marzo muestre canto llano y de allí hasta la fiesta de San Juan canto de órgano y desde San Juan hasta vacaciones él o su sustituto muestre contrapunto».

La música continúa formando parte de los estudios que se cursan en esa Universidad hasta que, en 1792, Carlos IV, atendiendo reiteradas sugerencias del Supremo Consejo, suprimió la cátedra de música

de la Universidad de Salamanca, y en la real provisión en que tan desgraciada medida se tomaba se decía que «de ningún modo perjudica a la enseñanza puesto que lo científico de aquel arte puede dejarse a los catedráticos de matemáticas».

En el siglo xx empezaron a soplar vientos favorables a la enseñanza de la música en la Universidad y las universidades más importantes del mundo occidental han incluido la Musicología en sus planes de estudio junto a las especialidades de Filología e Historia del Arte. En línea con este renacimiento de esta enseñanza universitaria, se creó en España, en 1981, el primer Departamento de Musicología en la Universidad de Salamanca, y desde 1989 estos estudios forman parte del segundo ciclo de enseñanza.

## VI. QUOD VITAE SECTABOR ITER?

### 1. *De la vocación*

Me parece conveniente cerrar el *logos* que antecede con unas reflexiones sobre la vocación, una idea que ha emergido varias veces a lo largo de mi exposición y que fácilmente se adivina latente en el resto de mi discurso.

No es frecuente oír hablar, en los tiempos que corren, de vocación; posiblemente porque es palabra cuyo empleo ha estado relegada casi siempre al ámbito eclesial. Así ocurría, en efecto, cuando yo era chico: tener vocación era, entonces, querer «hacerse cura», si de un varón se trataba, o «meterse a monja», como, según la copla que entonces hizo famosa Gracia de Triana, «dicen que quiere» la hija de don Juan Alba.

Lo cierto es, sin embargo, que, como recordaba VALLEJO NÁJERA [jr.] en aquel curioso librito suyo, *Locos egregios*, el gran número de neuróticos que hay en la sociedad en que vivimos procede del hecho de que la gran mayoría de los humanos no hacen aquello que han venido a hacer al mundo, con lo que para ellos el trabajo no tiene otro sentido que el de sufrir en carne propia la tremenda maldición bíblica del «ganarás el pan con el sudor de tu frente».

Lo más claro que conozco sobre la vocación —con ser tan crítico el autor para quien no esté habituado a la terminología absolutamente original que maneja— es lo que dejó escrito Martin HEIDEGGER en *El ser y el tiempo*, obra que he leído —estudiado, si he de ser exacto— en la excelente traducción al español de José Gaos. [He manejado la 9.ª reimpresión (de 1993) de la 2.ª edición de esa traducción, la cual había sido revisada por el propio Gaos en 1971; la 1.ª

edición de la obra original data de 1927 y alcanzó 11 reimpresiones, hasta 1967; la 1.ª edición de la traducción de José Gaos es de 1951.]

Lo que sigue es —digamos— una sinopsis interpretativa de los párrafos 54 a 60, ambos inclusive, de ese libro del pensador alemán. Alguna cita de ORTEGA —que conocía bien el libro de HEIDEGGER— aporta un ramalazo de belleza literaria al resumen que aquí hago de los decires heideggerianos sobre la vocación —resumen en el que he procurado aliviar el hermetismo técnico de que hace gala siempre este filósofo—.

A) *De cómo la vida no se nos da hecha sino que tenemos que hacérmola.*

A diferencia de los demás sintientes, el sintiente humano, el hombre, ha de inventar su propia vida. El sintiente vegetal o el sintiente animal tienen ya un ser predeterminado de antemano y, por eso, uno y otro son ya, desde que existen, aquello que tienen que ser. En cambio, los sintientes humanos, si bien recibimos, igual que aquéllos, el regalo de la vida, ésta tenemos que hacérmola, cada cual la suya. En el bien entendido que ese tener que hacerse cada cual su propia vida no quiere decir que debemos ganar, con el sudor de nuestra frente, el pan nuestro de cada día —que, al fin y al cabo, ése es también el problema que tienen el vegetal y el animal: encontrar el nutriente con que subsistir—.

Lo que ocurre es que el programa vital del vegetal y del animal se agota en eso: en nutrirse y reproducirse. Para el hombre, en cambio, el allegar el diario condumio —y también el reproducirse— no es un fin, sino un medio para realizarse como tal hombre, es decir, para ver de llegar a ser ese peculiar ser, original e intransferible, que es su ser verdadero.

Así pues, el hombre ha de inventar su propia vida. Se nos da la vida cuando nos nacemos, pero esa vida no se nos da hecha; tenemos que inventarla, cada uno la suya. Antes o después, al detenerse en un recodo cualquiera de su trayectoria vital, el hombre tiene que ponerse a pensar qué es lo que va a hacer con su vida. Tendrá que poner a prueba su imaginación, la poca o mucha que tenga, para decidir a qué se va a dedicar...

Y tiene dos modos de ayudarse en la toma de esa decisión: mirando a los lados, para ver qué hacen los demás, y mirando dentro de sí mismo por si allí, en lo íntimo de su ser, encuentra oculto ese ser que «puede ser» y que «tendrá que ser» si es que quiere llegar a ser el que de verdad es.

Mirando a los lados, el hombre encuentra, ciertamente, una trama de esas «vidas típicas y tópicas» a las que llamamos «carreras» (cuando es el trabajo de la mente el que fundamentalmente cuenta para poder «vivirlas») o a las que denominamos «oficios» (cuando lo que predomina en quienes lo ejercen es el trabajo de la mano).

Aguaitando, en cambio, ese extraño inquilino que llevamos en el alma y al que llamamos conciencia, puede que el hombre descubra que se siente atraído por alguno de aquellos modos típicos de vida en particular; o que, por el contrario, ninguno le satisface más que otro, todavía inédito, cuya estructura elemental está tomando forma en su imaginación (un suceso, este último, de la «invención» de un nuevo «tipo de vida» nada frecuente, absolutamente excepcional, me atrevería a decir).

«Para aquello que gusta se tiene genio», se ha dicho alguna vez. Y creo que lleva razón el que tal decir dijo. Porque creo que en ese decir hay una referencia implícita a la vocación. Lo mismo una «carrera» que un «oficio» podemos ejercerlos sin vocación; hemos «caído» en esa figura «típica y tónica» de vida como por azar, sin tener plena conciencia de que es eso lo que hemos venido a hacer al mundo. Lo que no impide que ese azar nos haya puesto allí donde teníamos que estar, con lo que más tarde o más temprano acabaremos sintiendo que ese tipo de vida es el que hubiéramos elegido si hubiéramos tenido ocasión de plantearnos el problema en términos de «ser el que soy». Pero lo que es indudable es esto: que si la profesión o el oficio que ejercemos lo ejercemos sin vocación, nos limitaremos a repetir en nuestro comportamiento el repertorio típico y tónico de conductas que esa figura de vida propone: seremos el abogado cualquiera, el ebanista cualquiera, uno más del anónimo montón de los que se ganan la vida con el sudor de su frente. Si, por el contrario, ya sea mediante elección conscientemente hecha o porque el azar nos fue favorable, tenemos la fortuna de poder ejercer nuestra auténtica vocación, entonces se producirá un hecho sorprendente: que esa vida que vivimos estará nimbada de un halo especial; será típica —en cuanto reproduce modelos estereotipados— pero no será tónica, sino profundamente original.

Y si ese hombre consigue hundirse en la taciturnidad de sí mismo, es posible que llegue a percibir una «voz» que le llama imperativamente, en esa forma del hablar que es el callar, y que, desde el fondo de su ser, le dice que es ese determinado tipo de vida, y no otro, el que debe elegir, porque es ésa su más peculiar posibilidad de existencia. Con lo que dicho está también que, eligiendo ese tipo de vida hacia el que le lleva esa «voz», el hombre se está eligiendo a sí mismo.

Una elección de trascendencia decisiva, tanto para el hombre in-

dividual que la hace como para los demás miembros de la comunidad humana en que ha de vivir su personal peripecia.

De ese hablar que es un callar, un hablar que no emite fonemas y al que llamamos vocación, voy a ocuparme a continuación.

B) *La vocación como llamada que emerge de la conciencia del hombre conminándole a encontrarse consigo mismo para ser el que debe ser.*

a) *Un hablar sin fonación.*

He aludido ya al hermetismo del lenguaje, hipertécnico y absolutamente original, que emplea HEIDEGGER, y que hace su libro enormemente difícil incluso para los lectores de habla alemana. [ORTEGA, saliendo al paso de muchos alemanes que se han quejado del hermetismo de HEIDEGGER, dice que este pensador «no es más ni menos difícil que cualquier otro pensador privilegiado que ha tenido la fortuna de *ver por primera vez* paisajes hasta ahora nunca vistos». Quienes son difíciles —añade— son KANT, FICHTE y HEGEL, «porque ninguno de los tres *vio* nunca con plena claridad lo que pretendía haber visto». Su parecer sobre el estilo de HEIDEGGER lo resume así: «He dicho que Heidegger es siempre profundo, y que a veces lo es con exceso y manifiesta cierto prurito de revolcarse en lo abismático, pero no he dicho que sea un pensador especialmente “difícil”». Cfr. *Obras completas*, tomo 9, pág. 632.] Y he advertido también que voy aquí a «aliviar» —es un modo de hablar— ese hermetismo, en lo que me sea posible. Por eso, cuando me he visto obligado a citar literalmente, he procurado reproducir aquellos párrafos en los que menos presencia tiene ese vocabulario suyo.

Pues bien, cuando conociendo, aunque sea mínimamente, la obra de ORTEGA se lee luego a HEIDEGGER y, no sin esfuerzo, se consigue entender al menos lo esencial de su pensamiento, es fácil comprobar que no sólo es que la obra del filósofo alemán ocupa la atención de aquél en más de una ocasión; es que no pocas veces algunas de las ideas de éste emergen, recreadas y también hechas luz cenital, en la límpida prosa orteguiana.

Por eso, y guiado por ese propósito de hacer lo más comprensible que pueda el resumen que aquí intento de las ideas de HEIDEGGER sobre la vocación, me ha parecido oportuno reproducir este párrafo de ORTEGA, que, además, prueba hasta qué punto el filósofo español poseía esa forma de talento que es el talento integrador o sintético. Dice ORTEGA en «Vives-Goethe» (*O. C.*, tomo 9, págs. 513-514):



«... el yo de cada uno de nosotros es ese ente extraño que, en nuestra íntima y secreta conciencia, sabe cada uno de nosotros que *tiene* que ser. Esa íntima conciencia constantemente nos dice quién es ese que tenemos que ser, esa persona o personaje que tenemos que esforzarnos en realizar, y nos lo dice con una misteriosa voz interior que habla y no suena, una voz silente que no necesita palabras, que es, por rara condición, a un tiempo monólogo y diálogo, voz que, como un hilo de agua, asciende en nosotros de un hontanar profundo, que nos susurra el mandamiento de Píndaro: “llega a ser el que eres”; una voz que es llamada hacia nuestro más auténtico destino; en suma, la voz de la vocación, de la personal vocación».

Es la vocación un hablar sin fonación que *nace del hombre mismo que la oye* y que actúa sobre él incitándole, orientándole y, en último término, conminándole a la búsqueda de su propio ser individual.

Un hablar que es *un callar* pero que, sin embargo, *da a entender «algo»* al vocado: que hay en él mismo, en cuanto hombre individual que es, una forma de ser que es su original, intransferible y verdadero ser.

Por eso, comprender el habla de la vocación «desemboza en la conciencia la forma de ser [que está] encerrada en el fondo del “ser ahí” y en que este mismo se hace posible —atestiguando el más peculiar “poder ser”— su existencia fáctica» (pág. 326).

Es el momento de advertir que, en el vocabulario heideggeriano, el «ser ahí» es ese «ente que somos en cada caso concreto nosotros mismos y que tiene, entre otros rasgos, la “posibilidad de ser” del preguntar» (pág. 17).

#### b) ¿Quién es el vocador?

El primer problema a resolver es el del quién de la vocación, porque —a semejanza de «la Sombra», en aquellas célebres novelas de intriga de Maxwell GRANT, y al igual que Harry Lime, «el tercer hombre» de la famosa película de Orson Welles— el vocador se nos presenta como un misterioso personaje que rehúsa darse a conocer. El vocador —dice HEIDEGGER— «permanece en una sorprendente indeterminación. No sólo rehúsa éste la respuesta a las preguntas acerca del nombre, clase, origen y consideración, sino que, y a pesar de que en la vocación no se disfrazaba en manera alguna, no da ni siquiera la

menor posibilidad de hacerlo familiar dentro de una comprensión del "ser ahí" de orientación "mundana". El vocador de la vocación — tal es inherente a su carácter fenoménico— mantiene lejos de sí todo darse a conocer» (pág. 299).

Hay quienes piensan que el vocador es «una potencia extraña que penetra en el "ser ahí"» (pág. 300). En esta línea de interpretación, unos creen que esta potencia pertenece a un tercero que es su poseedor, y otros entienden que es ella misma, es decir, esa potencia extraña, una persona (Dios) que se da a conocer. HEIDEGGER rechaza esa interpretación, como también la de aquellos que ven en lo que llamamos vocación un hecho puramente «biológico», es decir, perteneciente a la vida fenoménica del sujeto y no a su vida espiritual o nouménica. Sin embargo, dice HEIDEGGER, sólo cuando se salta «precipitadamente por encima de los datos fenoménicos» puede llegarse a semejantes conclusiones (págs. 299-300).

Para el pensador alemán —y su posición la hace suya ORTEGA, según hemos visto hace un momento—, el vocador es la voz de la conciencia del propio vocador, o —por decirlo con las propias palabras de HEIDEGGER— el vocador es esa «autointerpretación cotidiana del "ser ahí" conocida como "voz" de la conciencia» (pág. 299).

Parece razonable, en efecto, que *antes de buscar la respuesta a nuestros problemas en la intervención de potencias sobrenaturales* (o simplemente «extrañas» al ente sobre cuyo ser se investiga), nos aseguremos «de que desde el comienzo del análisis no se estimó demasiado bajo el ser del "ser ahí", es decir, no se dio por supuesto que es un sujeto inofensivo, que se pone delante de algún modo y está pertrechado de una conciencia personal» (pág. 302).

Establecido esto, debemos tener en cuenta, por lo pronto, que: pertenece a la esencia del hombre, es propio de su naturaleza, el ser cuidado, cuitas, pre-ocupación (lo que HEIDEGGER designa con el vocablo latino *cura*), un ente que ha caído en el mundo en el que tiene que hacer su vida. Este estar caído en el mundo no implica ninguna minusvalía, quiere decir sólo esto: que «el "ser ahí" es inmediata y regularmente *cabe* el "mundo" de que se cura. [...] El "ser ahí" es inmediatamente siempre ya "caído" "de" sí mismo en cuanto "poder ser sí mismo" propiamente y "caído" "en" el "mundo"» (pág. 195).

Nótese: el «estado de caído», supone «caído» de «su poder ser» peculiar, individualizador, identificador. *El hombre está «alienado» porque, «caído» de su «poder ser», no es el que de verdad es.* En ese estado «resulta gobernado por las habladurías, la avidez de novedades y la ambigüedad». Su forma de ser en el mundo se convierte así en ser «un "ser en el mundo" plenamente poseído por el "mundo"» (pág. 195).

En este estado de «alienación», el hombre «tiene el modo de un flotar sin base. La avidez de novedades abre todas las cosas y cada una, pero de tal manera que el “ser en” es en todas las partes y en ninguna» (pág. 196).

Son estos datos fenoménicos los que se olvidan cuando, ya de entrada y sin más, se opta por el recurso a potencias extrañas para explicar el quién de la vocación. La cosa es, en efecto, mucho más simple. Quien voca al hombre a «ser el que es» es esa interpretación que el hombre hace cada día de sí mismo y a la que llamamos «la voz de la conciencia». Claro es que, si se prescinde de este dato, todo lo que se diga de la vocación estará discurriendo por las sendas del error. Porque contra lo que sostienen esas doctrinas que se rechazan, la vocación no viene de un tercero, la vocación no viene «de otro que sea conmigo en el mundo. La vocación viene *de* mí y sin embargo *sobre* mí» (pág. 299).

c) *¿De qué habla la vocación?*

Una cosa conviene dejar clara: la vocación no tiene nada que contar acerca del mundo, no da noticias acerca de este o aquel suceso. Voca, ciertamente, «algo», pero ese algo nada tiene que ver con lo que podría interesar al público. «La vocación —dice HEJDEGGER— no da noticia de acaecimiento alguno y voca sin fonación alguna. La vocación habla en el modo inhóspito del *callar*, y sólo habla de esta forma porque la vocación no voca al invocado a engolfarse en las públicas habladurías del uno...» [ese «uno» de que habla el autor es cualquiera: un *quién* «que no es nadie determinado y que son todos, si bien no como suma» (pág. 143)].

¿De qué habla entonces la voz de la conciencia cuando voca al vocado? ¿A qué voca la vocación al vocado? Por lo pronto, a esto: «... *a retroceder desde ellas* [desde las enloquecedores habladurías de la gente] *a la silenciosidad del “poder ser” existente*» (pág. 301).

Puede parecer estupefaciente que la vocación invite —más bien conmine— al vocado a adoptar un comportamiento de sentido contrario al que hasta ahora venía siguiendo; la vocación voca al vocado a volver sobre sus pasos, a retroceder. Sin embargo, y si bien se mira, no hay nada extraordinario en esto, pues la experiencia cotidiana enseña que las cosas son a veces de tal cariz que para seguir progresando es necesario regresar.

Pero el contenido de ese mensaje que la «voz» de la conciencia envía al vocado no se agota en una conminación a retroceder, sino a hacerlo en una determinada dirección: hacia la silenciosidad de su «poder ser» peculiar. Veamos qué quiere decir esto.

- d) *Un hablar silente que necesita del silencio para poder ser entendido.*

Para oír primero, y comprender después, ese hablar sin fonación en que la vocación se manifiesta, el vocado necesita entrar dentro de sí, estar a solas consigo mismo, *ensimismarse*. Sólo así podrá escapar al ruido ensordecedor de ese mundo en que está con los demás y en el que está perdido, precisamente porque está alienado —no es él sino otro: un ser ajeno al que de verdad es—, siendo, por lo mismo, incapaz de entender nada.

Es lo que viene a decir HEIDEGGER con estas otras palabras que extracto del párrafo 60: «El habla de la conciencia no llega nunca a hacerse fonemas. La conciencia voca sólo silenciosamente [...] y retrovoca [luego aclararemos este vocablo] al avocado “ser ahí” a sumirse, en la medida que se vuelve taciturno, en la taciturnidad de sí mismo» (pág. 232).

Y es que, convenzámonos, «oyendo y comprendiendo sólo altisonantes “habladurías”, uno no puede constatar vocación alguna» (pág. 232). Para tomar conciencia de la propia vocación es necesario «sumirse [...] en la taciturnidad de sí mismo», o sea, es necesario «ensimismarse». Y tanto mayor será el ensimismamiento cuanto más hondo descienda el hombre hacia el interior de sí mismo. O, por decirlo al modo heideggeriano, la medida en que uno se vuelve taciturno es el parámetro de la taciturnidad que se puede alcanzar.

ORTEGA [*¿Qué es filosofía?*, cap. VII] ha comparado este acto humano del ensimismamiento con el vuelo del jerifalte volviendo al puño del halconero; tomando de la imagen —porque, obviamente, el puño no es el jerifalte— «esa inflexión del vuelo hacia dentro de sí. [...] un volar que es desvolar, deshacer el vuelo natural». La conciencia «es reflexividad, es intimidad y no es sino eso. Cuando decimos “yo” expresamos lo mismo [...] Soy yo en la medida en que vuelvo sobre mí, en que me retraigo al propio ser...».

Lo que ocurre muchas veces es que el vocado se resiste a alejarse de la enloquecedora muchedumbre y la voz de la vocación es entonces «la voz del que clama en el desierto». Aunque ese vocado renuente a la llamada, en vez de reconocer esto, en vez de admitir que no está dispuesto a ser el que es, recurrirá a excusas y pretextos varios, tales como el de hacer «cargo a la conciencia, diciendo que ella es “muda”»; y hasta llega a creer que cree que, con tal pueril subterfugio, ha logrado «encubrir su peculiar dejar de oír la vocación y el limitado alcance de su oído» (pág. 322).

- e) *La vocación habla también de una deuda que el vocado debe saldar.*

Es, hasta cierto punto, natural que —a semejanza del Caín del Génesis— el «ser ahí» [lo diré una vez más: ese hombre que somos cada uno de nosotros *siendo* en el mundo] trate de escapar a la «voz» de su conciencia. Porque ésta le habla no sólo de la necesidad de retroceder hacia su «poder ser» peculiar, y de hacerlo sumiéndose en la silenciosidad, sino también —y sobre todo— de una deuda que debe saldar. «Todas las experiencias e interpretaciones de la conciencia —dice HEIDEGGER— son unánimes en reconocer que la “voz” de la conciencia “habla” en alguna forma de una “deuda”» (pág. 304).

La «voz» de la conciencia pone al vocado ante su «poder ser» como un concreto y personalizado quehacer por el que debe pre-ocuparse y del que debe ocuparse. Esa concreción y personalización de que aquí se habla debe tomarse en el sentido de que «comprendiendo la vocación, el “ser ahí” oye a su más peculiar posibilidad de existencia». Y por eso «comprender la vocación es elegir, pero no elegir la conciencia», sino elegirse a sí mismo. Dicho con otras palabras: lo que el hombre elige cuando comprende, y acepta seguir, la llamada de su conciencia no es, obviamente, la conciencia, que en cuanto tal no puede ser elegida, pues la conciencia nos ha sido dada con la vida; lo que elige «es el tener conciencia» como ser libre para el más peculiar “ser deudor”. *Comprender la invocación* quiere decir “querer tener conciencia”» (pág. 313) [cursivas del original].

Adviértase que ese oír y comprender la vocación y ese permitir el vocado que obre aquélla sobre él no quiere decir que entre el vocado y el vocador se establezca un diálogo, una especie de negociación: «A la vocación como habla original del “ser ahí” —dice HEIDEGGER— no le responde una “contrahabla” —algo en el sentido de un hablar y hablar, conversando, como de un negocio, de aquello que dice la conciencia» (pág. 322).

La vocación es, en realidad, una avocación, un traer hacia sí mismo y desde sí mismo al vocado, y en este sentido se puede decir que la vocación «retrovoa al avocador “ser ahí”» (pág. 322), a ese «poder ser» que «debe ser».

Por eso, comprender el hablar silente de la conciencia, permitiendo «obrar sobre sí» al ser que en realidad es, equivale para el vocado a *saldar una deuda*, una deuda que consiste en llegar a ser el que de verdad es.

No se trata, por tanto, de una de esas deudas que, inevitablemen-

te, se contraen a lo largo de la vida (debemos la vida a nuestros padres, que nos la dieron; nos constituimos en deudores de este o aquel crédito; contraemos una deuda con «la sociedad» por haber delinquido, etc.). Se trata de una deuda distinta, original y originaria, una deuda que viene al mundo con cada hombre, porque ella es, podríamos decir, el hombre mismo (al modo que lo pueda ser el código genético de cada cual).

## 2. *De la vocación del profesor universitario*

Quizá no estaría de más que quienes aspiran a ingresar como profesores en la Universidad, y para ello se preparan, se detuvieran un momento a reflexionar, «lejos de la enloquecedora muchedumbre», acerca de cuanto aquí dejo dicho.

Porque pudiera ser que, deslumbrados por el brillo de la Universidad, no hayan reparado en que la Universidad está hecha, ante todo y sobre todo, de silencios, de trabajo oscuro en soledad.

Un trabajo que, sin embargo, puede llenar la vida de un hombre y colmarle de felicidad cuando responde a su peculiar vocación, por ser aquello que, en realidad de verdad, ha venido a hacer al mundo.

Desde el siglo XIII hasta hoy, la peculiar forma de ser hombre del profesor universitario se resume en ese doble quehacer al que aquí vengo refiriéndome: «investigar para saber y saber para enseñar». Enseñar al alumno y enseñar al discípulo, hacer que tanto uno como otro —también el alumno, por supuesto— aprendan a ejercitar esa penosa faena que es el pensar.

La palabra del profesor, ya sea oral, ya sea escrita, es esa semilla que acabará fructificando si cae en la buena tierra de una mente receptiva, deseosa de aprender. El arte de enseñar estriba en *ser capaz de provocar la pregunta que se hace* no simplemente por preguntar; sino *con el afán de saber de aquello sobre lo que se pregunta*, el afán teórico. Un modo de preguntar que al profesor que no lo es por vocación, sino por puro azar de la vida [«algo hay que hacer para vivir»], le suena a impertinente; una pregunta que, por el contrario, al verdadero profesor le llena de gozo porque es consciente de que esa forma de preguntar es indicio de que la semilla que esparció con su palabra oral o escrita empieza a germinar.

Es con ese tipo de alumno con el que hay que trabajar, porque la Universidad no es para el hombre-masa, ese hombre que no sólo ignora, sino que se regodea en su ignorancia. La Universidad no es para las almas plebeyas, sino para las almas selectas, *cualesquiera que fuere su procedencia, condición o rango social*. Pues como diría

nuestro rabí don Sem TOB, «por nacer entre espinos la rosa yo non siento que pierda...».

«Que ningún talento se malogre por falta de medios económicos», decía el artículo 5, inciso final, del Fuero de los Españoles de 1945. He aquí la clave que debe presidir el acceso a la Universidad. Tan simple como eso. Tan difícil de llevar a la práctica también, según los hechos demuestran.

De ese grupo de alumnos selectos deben salir los discípulos, esto es, los sucesores, los que algún día acabarán tomando el testigo dejado por el maestro. Porque:

«Todos nuestros grandes maestros y precursores se han detenido al fin en algún punto, y no es precisamente la postura más noble y elegante la de la fatiga que se detiene; ¡nos pasará igual también a mí y a ti! Mas ¡qué nos importa! ¡Otros pájaros volarán más lejos! [...] otros pájaros mucho más poderosos que nosotros que enfilarán hacia donde nosotros hemos enfilado y donde todo es todavía mar, ¡nada más que mar! ¿Adónde nos encaminamos? ¿Es que queremos *cruzar* el mar? ¿Adónde nos arrastra este poderoso afán que anteponemos a cualquier goce? [...] Se dirá acaso algún día que también nosotros, *tomando rumbo al oeste, esperábamos llegar a una India*, pero que nos tocó naufragar en la infinidad? ¿O no, hermanos míos? ¿O no?»

Doloridas, resignadas palabras éstas, con las que cierra NIETZSCHE su libro *Aurora*. Palabras que, pese a todo, contienen una profesión de fe en ese futuro que construirán los que vienen detrás, los sucesores dignos de tal nombre: aquellos que saben —y lo asumen— que suceder es heredar... y añadir.

