

Artículo recibido el 1 de junio de 2016 / Aceptado el 16 de diciembre de 2016

¿QUÉ IDEA DE UNIVERSIDAD? REFLEXIONES SOBRE SU IDENTIDAD A PARTIR DEL DESARROLLO HISTÓRICO

WHAT IDEA OF UNIVERSITY? REFLECTIONS ON ITS IDENTITY FROM ITS HISTORICAL DEVELOPMENT

**JOSÉ ÁNGEL AGEJAS ESTEBAN¹
SALVADOR ANTUÑANO ALEA²**

Resumen: La abundancia de universidades y la diferencia de modelos educativos presentes en ellas lleva a los autores a preguntarse por la identidad y elementos esenciales de la institución universitaria. Se propone que tales elementos constitutivos son la comunidad de profesores y alumnos, la síntesis de saberes, la formación integral, la aportación al bien común y muy señaladamente la primacía de la verdad –buscada, encontrada y comunicada–. Para mostrarlo se hace primero un análisis histórico del desarrollo de la Universidad desde su origen medieval, se reconducen después los diversos tipos de universidades actualmente observables a “tres versiones rivales” –universidad introvertida, universidad extrovertida, universidad dialógica– y finalmente se ve cómo en todos ellos el elemento determinante del carácter universitario es, de alguna forma aunque no en todas con el mismo grado de intensidad, el *amor veritatis*.

Palabras clave: Universidad introvertida, universidad extrovertida, universidad dialógica, origen de la universidad, primacía de la verdad.

¹ Segovia, 15 de diciembre de 1966. Doctor en Filosofía por la Universidad de Barcelona. Profesor Titular de Ética en la Universidad Francisco de Vitoria, Madrid, España, j.agejas@ufv.es.

² Ciudad de México, 3 de junio de 1965. Doctor en Filosofía por la Universidad de Barcelona. Profesor Titular de Humanidades en la Universidad Francisco de Vitoria, Madrid, España, s.antunano@ufv.es.

Abstract: The abundance of universities and their different educational models lead the authors to search for the Universities identity and essential elements. The elements proposed as constitutive of the University are: the community of professors and students, the synthesis of knowledge, integral formation, the contribution to the common good and, in a very special way, the primacy of Truth—searched, found, communicated. All this is shown firstly by an historical analysis of the development of the University from its medieval origins; then by a recasting of the different kinds of universities into “three rival versions”: the introverted university, the extroverted university, and the dialogical university; and finally, by pointing how in all of them, even if not always found at the same level, the element that determines the character of the University is ultimately the *amor veritatis*.

Key words: Introverted university, extroverted university, dialogical university, origin of the University, primacy of Truth.

Introducción

Toda investigación que quiera acercarse a ver qué es en sí misma la Universidad³, cuál es su identidad y su misión, debería tener en cuenta tanto las imágenes en las que se muestra la universidad hoy, como el proceso histórico que ha traído a la institución universitaria a este punto; y deberá intentar encontrar las claves de comprensión que explican este proceso y esos datos. De otro modo, el discurso sobre la Universidad, por mucha coherencia interna que pueda tener, carecerá de consistencia real y será mucho más una imaginación idealista o un proyecto de ingeniería social que un estudio de la realidad. Por eso nuestra labor empieza por un estado de la cuestión que afronte justamente esos tres puntos: partiremos de la *génesis histórica y de su desarrollo* a lo largo del tiempo para ver qué continúa inalterado, qué se ha ganado y qué se ha perdido en ella; luego intentaremos ver las semejanzas y diferencias de los *diversos tipos de instituciones* que hoy se presentan a sí mismas como universidades y, finalmente, trataremos de probar cómo, en atención a unos criterios adecuados, el desarrollo histórico y la realidad presente muestran que todos esos tipos pueden en un momento determinado reducirse —al estilo del análisis de MacIntyre con la ética⁴— a *tres versiones “rivales”* de universidad.

³ El presente artículo ha sido elaborado por los autores en el marco del proyecto de investigación “Naturaleza, identidad y misión de la Universidad Católica” financiado por el Instituto John Henry Newman de la Universidad Francisco de Vitoria durante los años académicos 2012–2015.

⁴ Cf. ALASDAIR MACINTYRE, *Three Rival Versions of Moral Enquiry*. Notre Dame University Press, South Bent, 1991. Versión castellana de Rogelio Rovira, presentación de Alejandro Llano: *Tres versiones rivales de la Ética*. Rialp, Madrid 1992.

1: Del “aprehender los saberes”⁵ al “consumo de educación superior”⁶

Entre la definición de Universidad que dan las *Partidas* del Rey Sabio (un texto compuesto en torno a 1265) y lo que Joanna Williams (en su obra de 2012) constata hoy en muchos centros universitarios hay sin duda una enorme diferencia. Por supuesto, no todo es blanco o negro: ni todas las universidades hoy son “centros expendedores de títulos y –a veces– conocimientos”, ni tampoco en la universidad medieval todo era puro amor al saber... Pero resulta claro que lo que se vivía en las aulas entonces y lo que se puede encontrar hoy en ellas, es en muchas cosas muy distinto –y no sólo por aspectos exteriores y materiales sino en intenciones y comprensión del quehacer mismo de la universidad –aquello a lo que debe dedicarse... Es evidente que hay una relación entre el cambio de la institución universitaria y el de la sociedad –o sociedades– en la que se encuentra. Lo que es menos evidente es que ese cambio en la universidad sea efecto o causa del cambio social: como agente de cultura, la universidad ha impulsado a veces ese cambio, en otras ha asumido rendidamente movimientos externos a ella, y todavía en otras se ha resistido a determinados cambios –y con ello en ocasiones ha generado nuevos cambios–. Al final, lo que encontramos es que hay una extremada variedad de estilos universitarios –por llamarlos de alguna forma–, tantos que a veces resulta difícil designarlos a todos con el mismo nombre...

Pero para llegar a discernirlos, quizás debamos afrontar, al menos a grandes rasgos, el desarrollo histórico de la Universidad. No se trata, evidentemente, de hacer ahora una historia de esta institución, pues ello cae, desde luego, fuera de nuestra capacidad, y también de nuestro propósito. Tampoco queremos una crónica, ni siquiera un resumen de ella, pues no

⁵ *Segunda Partida*, título 31, leyes 1–11: “De los estudios en los que se aprenden los saberes, e de los maestros e de los escolares”. La definición, en concreto en la ley 1: “*Que cosa es estudio, e quantas maneras son del, e por cuyo mandado debe ser fecho*: Estudio es ayuntamiento de maestros e de escolares que es fecho en algun lugar: con voluntad, e entendimiento de aprender los saberes”.

Cf. *Las Siete Partidas del sabio Rey don Alfonso el nono, nuevamente glosadas por el Licenciado Gregorio López del Consejo Real de Indias de Su Magestad*. Impreso en Salamanca por Andrea de Portinaris, 1555. Edición del Boletín Oficial del Estado, Madrid, 1985, tomo I, p. 114.

⁶ JOANNA WILLIAMS, *Consuming Higher Education*. Bloomsbury, London 2012, 3–4. La Doctora Williams mantiene un interesante blog donde suele tratar ideas relacionadas con la educación universitaria:

<http://jowilliams293.blogspot.com.es> (última consulta: 27 de mayo de 2016).

son tanto los datos lo que queremos ver, sino más bien su significado. Por eso, lo que intentaremos es trazar el esquema general de ese desarrollo y señalar en él determinados puntos de inflexión que creemos que afectan a la comprensión que los hombres de esos momentos tuvieron de lo que era y debía ser la Universidad, en función, naturalmente, de la imagen del hombre que poseían.

Como es sabido, el momento preciso en el que nace la Universidad es una cuestión discutida y sobre todo oscura. A finales del siglo XIX, el entonces recientemente unificado Reino de Italia, necesitado de mitos y liturgias que justificaran su instauración, se apresuró a celebrar el octavo centenario de la Universidad de Bolonia, fundada supuestamente en 1088, sobre la base de documentos universitarios de ese año, y en función de eso comenzó a pasar por la universidad más antigua. Pero la propia Alma Mater Bononensis conserva en su archivo dictámenes y cédulas igualmente universitarias de, al menos, dos décadas anteriores a esa fecha –cuyos facsímiles expone con orgullo en las vitrinas de sus salas nobles–. Parece que otros documentos certifican actividad universitaria en Oxford en 1096, lo que implica que esa Universidad inglesa tuvo que ser fundada con anterioridad a esa fecha –sin que pueda determinarse con precisión en qué momento–. Consta igualmente que en Salerno existía una escuela de medicina ya en el siglo IX, pero es discutible que pueda ser considerada universidad pues, aunque sus profesores parecen formar un gremio y ya no hacen lo mismo que en las escuelas monacales, faltan sin embargo rasgos y elementos de lo que propiamente puede llamarse universitario –no sólo la licentia ubique docendi, ni la libertad de estudio y enseñanza que quedarían sancionadas más tarde, sino quizás más básicamente la actitud propia de la integración de saberes–. En cualquier caso, si no son todavía universidad, los médicos de Salerno representan uno de sus más claros antecedentes. Otro antecedente son sin duda, como es sabido, las escuelas monacales, catedralicias y colegiales, en las que se conservan el trivium y el quadrivium y se los aplica al estudio de la teología y, después, del derecho.

Con todo esto parece cierto que, en algún momento entre el siglo IX y mediados del XI, de acuerdo con la estructura gremial de aquel tiempo, surgieron en la Europa cristiana –y no fuera de ella–, corporaciones de maestros, corporaciones de estudiantes y corporaciones conjuntas de maestros y estudiantes que empezaron a desarrollar una actividad de estudio, docencia e investigación que era diferente por muchas razones de lo que se había hecho antes y en otros sitios, aunque, naturalmente, contaba con las aportaciones de toda la tradición cultural previa. Los *términos* medievales para designar las corporaciones o gremios –este gremio de académicos y también

los de artes y oficios como los herreros y plateros— son fraternitas, confraternitas, natio, collegium y universitas. Y en atención a lo que la universitas magistrorum et scholarium⁷ hacía, también se la llamó Schola y Studium, y Studium generale, si lo que allí se enseñaba y aprendía eran diversas ramas del saber⁸. La actividad de esas corporaciones es clara ya en el siglo XII, en el XIII se consolida con una estructura jurídica propia y reconocida por Papas y Reyes, que favorecerán su multiplicación también en el XIV, de tal modo que estos siglos —XII, XIII y XIV— pueden considerarse como una primera época dorada de la universidad.

Si nos detenemos en esos nombres y en esta historia tan conocida es porque nos importa señalar dos cosas. La primera es que todavía en nuestro tiempo las universidades antiguas y nuevas, científicas y literarias, de gestión estatal o privada, parecen recurrir al origen de la institución para ratificar su propia legitimidad, como si lo que surgió en ese origen fuera lo auténtico —y ciertamente es lo originario, lo original y lo originante—. Esa especie de “retorno al principio” puede ser inconsciente, pero se manifiesta de muchos modos —por ejemplo en el ritual académico— y no deja de llamar la atención en una época, la nuestra, que ha querido romper tantos lazos con sus raíces. Es como si la conciencia contemporánea se olvidara por un momento de sí misma, de sus decisiones explícitas y, como un instinto o un acto reflejo, volviera la vista al origen para encontrar allí su propia identidad y razón de ser. Por eso es también significativa la segunda cosa que sobre esto queremos señalar: lo que aquella corporación realiza es Studium y Schola, que en su sentido etimológico primero es “afición” y “ocio”⁹. Es cierto que en ya en la Alta Edad Media estos términos tenían también otras acepciones, las mismas que les damos nosotros como “estudio” y “escuela”, pero aun así designaban un tipo de actividad sustancialmente distinto del trabajo manual, del que era preciso estar exento —o cuando menos dejarlo un momento de lado— para poder dedicarse a enseñar y a aprender artes liberales, teología, derecho y medicina.

⁷ Cf. ALEJANDRO IV, *Carta a la Universidad de París*, 4 de abril de 1255, introducción. *Bullarium Diplomatum*, III, Turín 1958, 602. Citado por JOSÉ TOMÁS RAGA, “Tutoría, enseñanza y aprendizaje”, en: FRANCISCO MICHAVILA, y JAVIER GARCÍA DELGADO, *La tutoría y los nuevos modelos de aprendizaje en la universidad*. Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria UPM—Comunidad de Madrid, 2003, 37.

⁸ Cf. *Segunda Partida*, 31, 1.

⁹ Cf. JOSEF PIEPER, *Musse und Kult*, I. Versión de Alberto Pérez Masegosa: JOSEF PIEPER, *El ocio y la vida intelectual*. Rialp, Madrid 2003, 12.

Enseñar y aprender esas cosas y otras parecidas se había hecho siempre y en todas partes. Los egipcios y babilonios tenían sus centros de estudio, sus observatorios astronómicos y bibliotecas y los funcionarios chinos seguían una ardua carrera de estudios para poder acceder a sus oficios. Platón (427–347) reunió a sus discípulos en la Academia y Aristóteles (384–322) en el Liceo y Roma importó el sistema educativo griego y lo difundió por todo el Imperio. Los musulmanes tenían importantes madrasas y en la Córdoba del siglo X hubo escuelas de traductores y de medicina. Entonces, ¿qué era lo original de las cofradías medievales de maestros y estudiantes? Quizás en primer lugar el hecho mismo de la *corporación*: la asociación entre unos y otros suponía un tipo de relación distinto de lo anterior. Pero también la *actitud hacia el saber*: la contemplación tiene una consecuencia de acción. Los gremios medievales forman parte de la ciudad, de modo que se entiende que su actividad es para el bien común. Y la *perspectiva*: se enfoca el estudio no sólo ni principalmente con una mentalidad útil, sino con una perspectiva sapiencial, a partir de un criterio de integración de saberes con miras a una formación igualmente integral. Tal criterio estaba ya presente, es cierto, en la antigua filosofía griega –y no sólo en ella– y era la verdad, no como una mera idea especulativa sino como un logos que hace real y comprensible la existencia. Por las condiciones propias de la cultura que le da origen, la Universidad medieval va a entender que esa verdad es la verdad revelada, de tal modo que todo el quehacer universitario se entiende en realidad como una consecuencia del misterio de la Encarnación y una forma de acceder a él y vivirlo. Así, los maestros y escolares se constituyen en comunidad que busca aquella verdad con nombre propio que es principio de comprensión sapiencial de todas las cosas y poder así, a través del estudio y de la ciencia, rendir un servicio de caridad¹⁰ que contribuya al bien común. La armonía de comunidad, búsqueda de la verdad, síntesis de saberes, formación integral y bien común son entonces los elementos que parecen como esenciales, originales y distintivos de la universidad medieval respecto de los esfuerzos intelectuales anteriores.

Suele ponerse como clara manifestación de esto la elaboración de las grandes síntesis que son las sumas de teología del siglo XIII –particularmente las de Santo Tomás de Aquino (1225–1274), pero también las de Alejandro de Hales (1185–1245), San Buenaventura (1221–1274), San Alberto Magno (1193–1280), Enrique de Gante (1217–1293) o el Beato Juan

¹⁰ Cf. SAN AGUSTÍN, *De Civitate Dei*, XIX: 19. Vid.: <http://www.augustinus.it/latino/cdd/index2.htm> (última revisión: 30 de mayo de 2016).

Duns Escoto (1266–1308)¹¹. De distintos modos, todos estos autores ponen como principio y fundamento del conocimiento la verdad divina –el Verbo– y a partir de allí pasan al estudio y comprensión de toda la realidad, ya sea por vía ascendente –Alberto–, descendente –Buenaventura– o ambas –Tomás–. En función de ese principio de integración, todas las realidades aparecen como ordenadas y es posible descubrir su sentido –significado y dirección. No es nunca una mera yuxtaposición de ideas –donde las ideas se entienden siempre vinculadas a los existentes concretos–, sino que se descubre un mundo de seres relacionados unos con otros y con aquel que les da fundamento y consistencia.

Las sumas son un buen ejemplo de síntesis de saberes también en otros tres aspectos. El primero es que ese principio de integración que ellas muestran con claridad está también presente de modo esencial, aunque quizás no tan claro, en los grandes maestros del siglo anterior –Abelardo (1079–1142), Guillermo de Champeaux (1070–1121), Hugo (1096–1141) y Ricardo (1110–1173) de San Víctor, por supuesto Pedro Lombardo (1100–1160) e incluso en un Anselmo (1033–1109)–, permanecerá todavía en los autores siguientes –Ockham (1280–1349)– y se renovará en épocas posteriores –Cayetano (1469–1534), Francisco de Vitoria (1483–1546) y la denominada Escuela de Salamanca, y más tarde la neo–escolástica–. El segundo aspecto que hay que resaltar de las sumas como ejemplo de síntesis de saberes es que, más allá de estar elaboradas por los autores concretos que las escriben, son en realidad el resultado de una “escuela” en varios sentidos: El primero y más inmediato es que lo que se pone por escrito es lo que constituye la materia de discusión entre el maestro y los discípulos en el aula. Pero también hay otro sentido, relacionado con el anterior: las sumas son una síntesis del saber del mundo hasta ese momento, de tal modo que en ellas intervienen no tanto el maestro que las redacta –que suele considerarse a sí mismo, como Tomás “el más insignificante de los celadores de la verdad”¹²– sino toda una “nube de testigos y defensores de ella”: los grandes maestros de todas las épocas, cuyas enseñanzas no han quedado restringidas a su tiempo sino que se hacen presentes en ese momento para iluminar a nuevos discípulos. Por eso, Bernardo de Chartres (+ 1124 ca.) puede decir, ya en el siglo XII, una frase que cifra todo el espíritu de una metodología científica –y de una

¹¹ Cf. ÉTIENNE GILSON, *La Philosophie au Moyen Âge*. Payot, Paris 1952. Versión castellana de Arsenio Palacios y Salvador Caballero: *La Filosofía en la Edad Media*, Gredos, Madrid 2007, 388.

¹² SANTO TOMÁS DE AQUINO, *De unitate intellectus contra averroístas*, 5 in finem.

Vid: <http://www.corpusthomicum.org/oca.html> (última revisión: 30 de mayo de 2016).

visión de la realidad–: “Nos sumus quasi nani gigantium humeris insidentes, ut possimus plura eis et remotiora videre, non utique proprii visus acumine, aut eminentia corporis, sed quia in altum subvehimur et extollimur magnitudine gigantea”¹³. Por eso las sumas representan la labor de una comunidad que trasciende el tiempo y el espacio en su búsqueda de la verdad.

El tercer aspecto en que las sumas son una buena expresión de la síntesis de saberes es que reflejan bien la armonía de los cinco elementos que señalábamos como originales, esenciales y determinantes de la universidad medieval. Son fruto sin duda de la experiencia investigadora y docente, del estudio y la discusión, y la misma estructura formal que revisten –quaestiones, disputationes, distinciones– refleja el esfuerzo no sólo del maestro que las compone sino de toda una *comunidad de amadores de la verdad*¹⁴ en la que él vive; el propósito de comprender la realidad a la luz de la Encarnación determina también el principio de conocimiento sapiencial que pretende alcanzar; de ese conocimiento y de esa verdad se deriva también el tratamiento que las sumas pretenden hacer no sólo de todo lo divino sino también de todo lo humano, como contribución específica de la universidad al bien común –pues la verdad no se la comprende desligada de la solidaridad entre los hombres, sino comprometida vitalmente con ella–.

Con esto no pretendemos decir, ni mucho menos, que las sumas fueran obras perfectas e insuperables. Como obras humanas estaban naturalmente sometidas a todas las limitaciones de su tiempo y de sus propios autores y sin duda hay aspectos en ellas que deben ser no sólo matizados sino también revisados. Pero, a pesar de todo ello, sería miope –y mezquino– no ver en ellas un valioso, enorme esfuerzo por llegar a la comprensión más plena de la verdad. Quienes las llevaron a cabo partían de la convicción de que el hombre estaba orientado hacia la verdad y que, por eso, podía alcanzarla de algún modo. Entendían que la verdad estaba íntimamente relacionada con la realidad –con el ser– de modo que tenía consecuencias y manifestaciones vitales, morales, sociales. Entendían, igualmente, que esa verdad no se limitaba al orden físico, sino que podía dar sentido al todo de la existencia y que, por lo mismo, encontraba su plenitud en Dios, un Dios que se había hecho

¹³ Según el testimonio de Juan de Salisbury (1115–1180): IOANNIS SARESBERIENSIS, *Metalogicus* III: 4; PL 199: 900 C; Vid.: [http://www.documentacatholicaomnia.eu/02m/1115-1180,_Joannis_Saresberiensis,_Metalogicus_\[Metalogicum\]_.MLT.pdf](http://www.documentacatholicaomnia.eu/02m/1115-1180,_Joannis_Saresberiensis,_Metalogicus_[Metalogicum]_.MLT.pdf) (última revisión: 30 de mayo de 2016). Vid. et.: ÉTIENNE GILSON, *La Filosofía en la Edad Media, o.c.*, 253–256.

¹⁴ Cf. San Agustín, *Soliloquiorum*, I: 13, 22–14, 24.

Vid.: <http://www.augustinus.it/latino/soliloqui/index2.htm> (última revisión: 30 de mayo de 2016).

hombre y que, con ello, había humanizado lo divino y divinizado lo humano –había dotado de dignidad divina al hombre–. En consonancia con esto –y a pesar de algunas voces disonantes o de que en algunos autores se subrayara más una que otra–, comprendían que la verdad tenía entonces que armonizar lo que el hombre podía conocer con su razón y lo que le era revelado por la fe, pues el autor de ambos modos de conocimiento –Dios– no podía entrar en contradicción consigo mismo.

El nominalismo –cuyas primeras formas estuvieron presentes en la universidad desde Roscelino (1050–1120)– cobró fuerza a partir del siglo XIII y cuestionó precisamente esa convicción sobre el acceso del hombre a la verdad y su carácter integral y vital. Es cierto que la institución universitaria se desarrolló con fuerza todavía en el siglo XIV –con la fundación de importantes centros como Heidelberg, Praga, Cracovia, Viena– e incluso en el XV –Lovaina, Escocia, Santiago–. Pero también es cierto que en este tiempo hay ya otra mentalidad de fondo y en las aulas y textos se advierte una fractura respecto de la universidad anterior: el llamado “giro antropocéntrico” es cada vez más claro y con él también una orientación divergente hacia el intelectualismo y el fideísmo; es difícil no ver el origen de estas tendencias en las tesis nominalistas. Las consecuencias de todo ello será el desarrollo posterior de la modernidad. En lo que toca a nuestro tema, importa señalar la gravedad del cambio que se da en la concepción misma de la verdad, que pasa de comprenderse como *algo esencialmente relacionado con la realidad* –el ser– a entenderse como una *interpretación* –teórica, intra-mental, subjetiva y contingente– de una realidad que, en el fondo, es inaccesible. Desligada así de su fundamento original, la universidad orientará su trabajo a una vertiente cada vez más práctica –cada vez más polarizada por la primacía de la voluntad en lugar de la primacía del entendimiento, la primacía del poder sobre la primacía de la verdad–.

Esto es también lo que parece verse claro en las universidades renacentistas. Tocado ya el principio de búsqueda de la verdad, en los claustros florecieron muy diversas escuelas. De la mano de los franciscanos, la filosofía de Escoto se irradió desde París durante gran parte del siglo XV¹⁵, mientras que los dominicos lucharon por establecer un tomismo quizás más aristoté-

¹⁵ Cf. ÉTIENNE GILSON, *La Filosofía en la Edad Media, o.c.*, 586–596. Vid. et.: RICARDO GARCÍA VILLOSLADA, “La Universidad de París durante los estudios de Francisco de Vitoria”. *Analecta Gregoriana* (XIV), Roma 1938:

https://books.google.es/books?id=4NMo_ojOyp4C&pg=PR7&lp=PR7&dq=pedro+crockaert&source=bl&ots=emQruNcQ1u&sig=Cp1Bs1VIJAZ71g1X7_KNhUcGUcQ&hl=es&sa=X&ei=GGrPVPj0A4P0Us-JgMgP&ved=0CDAQ6AE

lico que el del mismo Tomás, para afirmar el realismo no sólo frente a los nominalistas sino también frente a un agustinismo más platonizante que el del propio Agustín. La variedad de corrientes, la abundancia de centros y la erudición de muchos de los maestros intensificaron la actividad universitaria. La sustitución del método silogístico–demostrativo por el nomológico–experimental–deductivo, llevó a que la razón perdiera interés por la *theoría* –contemplación y sabiduría– y se orientara cada vez más hacia el dominio del mundo físico con el desarrollo de las ciencias naturales, por una parte, y, por otra, hacia el dominio social con la filosofía política. La fe, en cambio, comenzó a dejar gradualmente los claustros universitarios y, en busca de una vivencia auténtica y no meramente especulativa, se refugió en las experiencias subjetivas aparentemente no necesitadas de reflexión. En ese contexto se fue abriendo paso el escepticismo y el pragmatismo. Y, en el proceso de consolidación de las naciones estado, el poder buscó extender su influencia también a la universidad –cuya independencia del poder político había sido una de las grandes conquistas del siglo XIII–. Así, no resulta extraño ver que frutos cuajados de la universidad renacentista son autores tan dispares como Vives, Moro, Montaigne, Maquiavelo, Lutero, Melanchton, Erasmo, Cayetano, Sepúlveda,...

En España, en el marco de la reforma isabelina, la universidad emprendió un fecundo período de renovación y esplendor. El Cardenal Ximénez de Cisneros afrontó la remodelación del Studium Generale de Alcalá y al transformarlo en universidad sentó el modelo de las universidades iberoamericanas que nacerían pronto (Santo Tomás en Santo Domingo –1538–, San Marcos en Lima –1551– y la Real Universidad de México –1551 en 1553 también Pontificia–). Como es sabido, la Universidad de Alcalá fue concebida como medio para la instauración de la Civitas Dei, como el espacio de preparación de quienes debían tener parte activa en la transformación del mundo según el *ordo christianus* –tanto en el reino como en la Iglesia, tanto en Europa como en las extensas tierras de ultramar entonces descubiertas–. Salamanca y Santiago habían contado ya con el favor de los Reyes Católicos y se constituyeron en importantes sedes y en ellas enseñaron eminentes personalidades formadas en el esplendor renacentista de la universidad parisina.

wAw#v=onpage&q=pedro%20crockaert&f=false (última consulta: 27 de mayo de 2016).

Entre ellos estaba el dominico Fray Francisco de Vitoria, discípulo de su hermano de orden Pedro Crockaert. El Maestro Vitoria obtuvo la cátedra de prima de Teología de la Universidad de Salamanca y desde ella contribuyó tan notablemente a la renovación de esa Casa que ha pasado a la historia como el “fundador” de la llamada Escuela de Salamanca¹⁶. Vitoria introdujo el estudio de Santo Tomás de Aquino, con lo cual abrió el camino hacia el realismo y hacia una búsqueda de la verdad integradora y vital. En consecuencia, sus investigaciones y su docencia no se cerraron ni a una racionalidad estrecha ni a un voluntarismo acrítico, sino que trabajó por bajar a los fundamentos de la realidad y desde allí resolver cuestiones tan importantes y arduas como la legitimidad de la guerra, la potestad del sumo Pontífice, el orden mundial a partir del matrimonio de Enrique VIII, la conquista y evangelización de América, ... Sus discípulos ocuparon puestos de responsabilidad en otras universidades –señaladamente la de Alcalá, la de Santiago, la de México y la de Lima–, en las audiencias de las provincias ultramarinas, en la corte real, en el cuerpo de funcionarios de la Corona, en los cargos de la Curia eclesiástica y en la jerarquía de la Iglesia. Esto hizo que su magisterio universitario reverberara eficazmente en la vida cultural, científica, eclesiástica y política de su época. En especial, ese magisterio despertó a una serie de alumnos que a su vez se convertirían en maestros y constituirían aquella “Escuela de Salamanca”: una corriente de pensamiento escolástico asentada sobre los principios de un tomismo abierto que pretendía indagar sobre la realidad para poder actuar en ella del modo más justo posible: de esta forma la verdad volvía a formar parte de la vida.

Los siglos XV y XVI son los de la consolidación del estado moderno que, como Cavanaugh ha analizado –en nuestra opinión, certeramente¹⁷–, suponen la absorción de las sociedades intermedias por parte del poder político, que de este modo se fortalece y absolutiza frente a unos individuos

¹⁶ Cf. JOSÉ LUIS FUERTES HERREROS, “Pensamiento y filosofía en la Universidad de Salamanca en el siglo XV y su proyección en el XVI”. En: LUIS E. RODRÍGUEZ–SAN PEDRO BEZARES Y JUAN LUIS POLO RODRÍGUEZ (eds.), *Salamanca y su Universidad en el primer Renacimiento, siglo XVI*. Salamanca, 2010, 221.

https://books.google.es/books?id=dTSRAwAAQBAJ&pg=PA221&dq=ockham+universidad+renacimiento&hl=es&sa=X&ei=e2_PVKtTg_xS_7GC4Aw&ved=0CDsQ6AEwBQ#v=onepage&q=ockham%20universidad%20renacimiento&f=false (última consulta: 30 de mayo de 2016).

¹⁷ Cf. WILLIAM CAVANAUGH, *The Myth of Religious Violence (Secular Ideology and the Roots of Modern Conflict)*. Oxford University Press 2009. Versión castellana de Sebastián Montiel: *El mito de la violencia religiosa*. Nuevoinicio, Granada 2010.

cuya libertad –y seguridad– es cada vez más precaria. La Universidad no es desde luego ajena a ese proceso y su rendición al poder dominante es ya clara en determinadas fundaciones de esos siglos. No es casual, por ejemplo, en el conflicto de la Reforma, el papel de la Universidad de Wittemberg bajo la protección del Príncipe elector de Sajonia, ni tampoco los dictámenes que los doctores de las universidades inglesas firman a favor del divorcio de Enrique VIII, de cuya generosa munificencia disfrutaban ampliamente.

En ese contexto, la Escuela de Salamanca supondrá una notable excepción, pues su estudio no temerá cuestionar la legitimidad y el alcance no sólo del poder regio o imperial sino incluso la potestad pontificia. Ya en los inicios mismos de la Escuela el propio Vitoria indaga en los límites del poder, no para minarlo gratuitamente sino para encontrar todo el volumen de su verdad, sin temor a criticarlo cuando se excede de sus medidas, y sin complejo de defenderlo en sus justos títulos. Esta honestidad universitaria por buscar la verdad y comunicarla es una de las mayores contribuciones de la Escuela –de la Universidad– al bien común. Conscientes de ello, tanto el Emperador Carlos como el Príncipe Felipe no sólo no impidieron la actividad de Vitoria sino que la tuvieron en alta estima y le pidieron oportunamente consejo. Y en términos generales –a pesar de algunos casos como el del P. Mariana– los reyes de la Casa de Austria conservaron esa actitud respecto de toda la Escuela, por más que en ella se expusieran y defendieran tesis que auguraban la soberanía popular, el pacto social, la condena de la usura, o el mismo tiranicidio¹⁸.

El influjo de la Escuela de Salamanca pudo moderar en cierta medida la tendencia a la consolidación del poder del estado, propia de la época. La nueva dinastía, sin embargo, asumió esta tendencia desde el principio y –también como signo de distinción respecto de la Casa anteriormente reinante– llegó a proscribir el estudio de determinadas obras de aquellos autores. El siglo ilustrado es así, para las universidades, el período donde la rendición al despotismo es completa. Los príncipes llegan, como María Teresa de Austria y su hijo José II, a determinar hasta los planes de estudio que deben cursarse¹⁹. El servicio al estado –en especial en la formación de funcionarios– es antepuesto así a la búsqueda de la verdad y al conocimiento sapiencial. No es por tanto extraño que en el siglo XVIII la ciencia y la

¹⁸ Cf. FRANCISCO DE SUÁREZ, *De Charitate*, disp. XIII; *Defensio Fidei*, VI, 4.

¹⁹ Cf. JUAN MARÍA LABOA, “La estructura eclesiástica en la época moderna”. En: BERNARDINO LLORCA, RICARDO GARCÍA VILLOSLADA Y JUAN MARÍA LABOA, *Historia de la Iglesia*, vol. IV: *Edad Moderna: La época del absolutismo monárquico*. BAC, Madrid 1997, 238–245, especialmente 238 y 242.

filosofía encontrarán mejor caldo de cultivo fuera de las universidades –en sociedades científicas, con el patrocinio de particulares o por la iniciativa personal de algunos grandes hombres– y que la institución universitaria entrara en un período de anquilosamiento y decadencia.

La reforma de las instituciones promovida por Napoleón intensificó el control del estado sobre la Universidad y extendió ese modelo por la Europa continental. De este modo, los profesores universitarios se constituyeron en funcionarios del estado al servicio del poder político y la formación dada en las aulas se orientó, ya de modo explícito, a la construcción del ciudadano. Esta idea, que pervive todavía hoy en muchas instituciones –y en no pocos casos de ordenamientos jurídicos sobre educación–, parece a primera vista una variante de la contribución al bien común propia de las universidades medievales. Un análisis más detenido, sin embargo, muestra que en realidad no tiene casi nada que ver con ella. Se trata, más bien, de un paso más del desarrollo natural del dominio del estado sobre la persona, a la que priva de su carácter propiamente personal –lo que la persona es en sí misma, con todas sus circunstancias– y la reduce al papel de “ciudadano”, es decir, sujeto de derechos y obligaciones frente al estado²⁰. Una educación universitaria centrada en la formación del ciudadano no se interesa en el bien de la persona como tal sino sólo en lo que puede aportar a la construcción del estado, de acuerdo no ya con el bien común –que necesariamente incluiría el bien mismo de la persona– sino de acuerdo con el interés general determinado supuestamente por la mayoría, y dictado en realidad por quienes detentan el poder en un momento dado. Incluso dejando de lado el evidente carácter de ingeniería social que una educación universitaria como esta puede generar, queda claro que el ideal originario de la universidad como búsqueda de una verdad sapiencial ha dado paso a la finalidad pragmática de la voluntad de poder.

Un intento de recuperación de la voluntad de verdad y del afán del conocimiento renovó la universidad en el siglo XIX de la mano del Romanticismo –y concretamente del Romanticismo alemán–. Y esto se dio, además, como reacción directa y contestación al modelo de educación impuesto por las tropas napoleónicas: llamado por el gobierno prusiano a renovar la enseñanza universitaria, Wilhelm von Humboldt diseñó la Universidad de Berlín –que hoy lleva su nombre– sobre la vieja idea de la libertad de la persona

²⁰ Si ya Maquiavelo había separado la moral personal de la pública, las nuevas corrientes ilustradas tenderán a establecer la moral del Estado como base y fundamento de la moral de los individuos.

que con su búsqueda del saber contribuye al bien del conjunto. Es cierto que esta idea de libertad no era en rigor la misma de la universidad medieval, sino una idealización romántica. Pero con todo, era una idea que reivindicaba el valor de la persona frente al poder anónimo del estado. Con ella, y a la larga, Humboldt garantizó que la universidad alemana gozara no sólo de una libertad nominal sino también de la suficiente independencia política y económica necesaria para ejercer la docencia y la investigación. Y su propuesta fue fecunda y sentó las bases de la excelencia característica de las universidades germanas. A pesar de ello –o quizás precisamente por tratarse de una idea de libertad tal vez demasiado individualista–, su modelo no pudo evitar la fragmentación de los saberes, de modo que, por ejemplo, a medida que la investigación avanzaba hacia una mayor especialización, se corría cada vez más el riesgo de perder de vista el sentido global de conjunto. Sin embargo, y en términos generales, hay que considerar el impulso dado por Humboldt como muy benéfico para la institución universitaria.

Una corriente de renovación mucho más profunda –en tanto que apuntaba más directamente a sus fundamentos– aunque más lenta –pues carecía de los medios externos necesarios para ello– es la augurada por John Henry Newman, a partir tanto de su labor docente y tutorial en Oxford, como de sus esfuerzos en la Universidad Católica de Dublín. Es cierto que Newman encontró notables dificultades y resistencias para poder llevar a la práctica su proyecto educativo²¹. Pero su imagen de lo que debe ser la universidad volvía a poner las cosas en su sitio: aparecía de nuevo la primacía de la verdad en una educación verdaderamente liberal y, con ella, la integración de saberes, la relación armónica entre la fe y la razón, la configuración del mundo según una idea adecuada de bien común, todo ello vivido en una comunidad de profesores y estudiantes... La “teoría y la práctica” de esas ideas cuajaron en un volumen que Newman publicó con el título de *Idea of a University, Defined and Illustrated*²² y que desde su aparición en 1859 ha influido notablemente en las universidades anglosajonas y no sólo las católicas.

²¹ Cf. IAN KER, *John Henry Newman: A Biography*. Oxford University Press 1989. Versión castellana de Rosario Athié y Josefina Santana: *John Henry Newman: Una biografía*. Palabra, Madrid 2010, capítulos IX, X y XI.

²² Cf. JOHN HENRY NEWMAN, *The Idea of a University Defined and Illustrated*: I, discourse V. Edited by Frank M. Turner, Yale, New Haven–London 1996, 76 ss.

Cf. <http://www.newmanreader.org/works/idea/discourse5.html> (esta página de la Red transcribe la edición de Longmans, Green & Co., London 1907; última revisión: 27 de mayo de 2016).

Mientras Newman intentaba recuperar el sentido originario de la universidad, la industrialización reclamaba la formación de trabajadores competentes. Esto llevó, sobre todo en los Estados Unidos, a la fundación de universidades cuya finalidad era la capacitación laboral no ya en las artes liberales, sino en las profesiones y oficios más técnicos y prácticos²³. Es cierto que estas universidades permitían a sus alumnos el acceso a puestos de trabajo con una formación que les permitía desempeñar sus tareas eficazmente. Pero con ello estas universidades estaban también relegando la búsqueda de la verdad y el conocimiento sapiencial a un segundo término: favorecían lo útil en lugar de lo fundamental. En el siglo XX esta tendencia se incrementará tanto que incluso muchas universidades de larga y antigua historia humanista terminarán olvidando su propia tradición para orientar su enseñanza y su investigación hacia lo práctico y rentable, de modo que muchas veces lo que se hace en ellas no es, en el fondo, muy distinto de lo que podría aprenderse en las escuelas técnicas de artes y oficios²⁴.

Si todo esto es así, sería oportuno hacer un balance de la historia de la universidad en los últimos mil años y ver no sólo qué ha aportado ella a Europa, a Occidente y al mundo, sino también qué ha conservado, qué ha perdido y qué ha ganado a lo largo de esa historia. Y, visto esto, ser conscientes de la encrucijada en que la universidad se encuentra hoy y cuáles son los desafíos que realmente resultan más urgentes. Así, no parece descabellado –como conclusión de este primer epígrafe– decir que la universidad surge con cinco notas que la determinan en su esencia: 1) la comunidad de profesores y alumnos 2) que busca la verdad 3) para formarse integralmente en ella 4) como síntesis de saberes 5) y contribuir con ello al bien común. A pesar de las vicisitudes de la historia, hasta mediados del siglo XX la mayoría de las universidades valoraba, si no todos, sí varios de estos elementos como prioritarios de su propia misión, al menos como ideales a los que había que tender. Pero esos ideales han ido perdiendo fuerza a medida que otros fines –políticos, económicos, pragmáticos, ideológicos– los han ido desplazando. Eso ha generado, por una parte, una pérdida del sentido

²³ Cf. JOANNA WILLIAMS, *Consuming Higher Education*, o.c., 21–24.

²⁴ Junto con el desarrollo industrial y tecnológico, otros factores contribuyeron a desarrollar universidades y modelos educativos de este tipo: las derivas históricas, políticas y sociales de las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX, las Guerras Mundiales, el desarrollo de la Física–Matemática y la crisis del pensamiento metafísico y el nacimiento de la informática. Todo esto favoreció universidades centradas en resultados prácticos más o menos inmediatos y con un elevado nivel de exigencia científico–técnica, pero que en no pocas ocasiones se olvidaban de las implicaciones humanas y éticas de su trabajo.

sapiencial de las ciencias, su fragmentación, su pérdida de relación con la verdad, la separación entre las ideas y la vida,... Por otro lado, ha permitido un desarrollo técnico y material impresionante, ha contribuido al bienestar económico de la sociedad, ha servido de campo de movilidad social y de compromiso político, ha formado profesionales aptos para diversas tareas... Para poder sopesar los dos lados y afrontar del mejor modo posible las oportunidades y retos que tiene por delante, la universidad debería reflexionar sobre los modelos que hay detrás de lo que ha perdido y ha ganado en esta historia y ver en qué medida puede integrar lo mejor de cada modelo.

2: Distintos tipos de Universidad

El desarrollo último de la universidad parece ir por direcciones muy diversas –casi tantas como instituciones y centros–. Sin embargo, si se ve con un poco más de detenimiento, se tiene la impresión de que los cambios respecto de lo que ha sufrido la universidad en su larga historia hasta los inicios del siglo XX no son, en los últimos cien años, cambios sustanciales, sino más bien intensificación o desarrollo de alguno de los modelos o imágenes de la universidad surgidas hasta entonces. Tal vez eso sea consecuencia y expresión de la fragmentación de los saberes y de la pérdida de una noción sapiencial de las ciencias y de la crisis de humanidad sufrida en el siglo pasado –y de la que quizás todavía no nos hemos recuperado del todo–. O tal vez sea reflejo de un mundo plural y diverso en el que tiene que haber de todo. Así, hay universidades de gestión estatal y de gestión privada, universidades de ciencias, de letras y mixtas, universidades de confesión religiosa y de confesión laica, universidades con un fuerte componente ideológico y otras cuyo ideario es carecer de ideario, universidades técnicas y otras humanísticas... Sin embargo, en sí mismas, ninguna de ellas supone un cambio sustancial de la idea de universidad tenida hasta hace cien años; son más bien desarrollos de aspectos parciales de lo que hasta entonces se había pensado –y vivido–. Los colleges anglosajones que favorecen las Humanidades parecen querer llevar a la práctica lo propuesto por Newman, mientras que las universidades que buscan formar a sus estudiantes para la práctica profesional reproducen –e intensifican– el modelo universitario de la industrialización del XIX. Las instituciones que organizan su enseñanza según programas ideológicos y políticos, son en realidad variaciones y epígonos de los modelos de Napoleón y los déspotas ilustrados, como lo son, respecto del modelo de Humboldt, las que tienen un fuerte carácter investigador.

Hay, sin embargo, en ese desarrollo dos notas que tal vez sí constituyan un cambio sustancial en la idea de universidad, tan sustancial que pueden suponer su extinción y la aparición de formas nuevas de lo que se llama educación superior. La primera de esas notas es una intensificación cada vez mayor del carácter pragmático e instrumental de la universidad. Fue premonizada por Guardini²⁵ cuando advertía de los riesgos de que la antigua institución académica prefiriera la voluntad de poder a su vocación original de voluntad de verdad. No pocos planes y modelos pedagógicos muestran la instrumentalización de la universidad al servicio de la política, de las ideologías, de los intereses económicos o simplemente de los resultados pragmáticos –a veces tan pragmáticos (y tan legítimos) como prepararse para conseguir un puesto de trabajo–. El hecho de que esa instrumentalización sea menos explícita en unas instituciones que en otras, o incluso que atienda a motivos que tampoco sean malos en sí mismos, sólo significa que hay algunas universidades que están menos instrumentalizadas que otras.

Esa voluntad de poder a la que se refería Guardini no se manifiesta siempre, de modo explícito, como poder político ejercido por el gobierno o las instancias políticas –esto era ya así desde el inicio de la Modernidad–. Después de la Segunda Guerra Mundial, y sobre todo en los últimos treinta años, esa voluntad de poder se muestra también en el campo económico: el auge del sistema capitalista parece haber invadido también el espacio universitario y, como ha mostrado con claridad Joanna Williams²⁶, está configurando la universidad según sus propios modos y métodos y no es ninguna exageración decir que la está cambiando en algo que no ha sido hasta ahora. Así, no sólo se adopta el capitalismo en la gestión económica de la universidad y se genera una industria de merchandising donde las universidades se convierten en marcas comerciales, sino que los alumnos se denominan ya “usuarios” y “clientes”, los profesores se transforman en “proveedores de servicios”, los libros y artículos fruto de la investigación son “productos” –“outcomes, outputs”–, se privilegia la financiación de proyectos de investigación en la medida en cuya rentabilidad económica es previsible –y se discrimina a los que no tienen resultados prácticos inmediatos, por más que

²⁵ Cf. ROMANO GUARDINI, “¿Voluntad de poder o voluntad de verdad? (La cuestión de la universidad)”. Edición y traducción de Sergio Sánchez Migallón, en: *Tres escritos sobre la universidad*. EUNSA, Pamplona 2012, 70–72. Título original: “Wille zur Macht oder Wille zur Wahrheit? (Zur Frage der Universität)”, en: ROMANO GUARDINI, *Wurzeln eines grossen Lebenswerkes. Band 4. Aufsätze und kleine Schriften*. Grünewald/Schöningh, Mainz–Paderborn 2003, 422–433.

²⁶ Cf. JOANNA WILLIAMS, *Consuming Higher Education*, o.c., 41.

sea los que pueden contribuir a profundizar en el sentido de humanidad—. No sólo: hemos llegado a ver que incluso la legislación en materia educativa ha pasado de la vieja intención ilustrada de generar “ciudadanos” al propósito de confesada ingeniería social de “formar consumidores responsables” y “trabajadores eficientes y competitivos” y a querer abandonar una educación en el conocimiento para favorecer un “aprendizaje en competencias” —todo lo cual, dejado aparte el trasfondo de innegable conductismo, suena a preparar las piezas necesarias para la maquinaria de producción capitalista—. Por supuesto, no todo en la educación universitaria va por allí, pero es necesario reconocer que tal parece la tendencia general —ya sea por rendición a la moda, por debilidad para la resistencia, o por convicción de base—.

La otra nota que puede suponer también un cambio sustancial en la idea de universidad es la irrupción de las llamadas nuevas tecnologías. La corta pero intensa experiencia de los últimos veinte años —desde la aparición y extensión de internet— nos hace ver con claridad que no se trata sólo de unas tecnologías como “herramientas”, sino también —y quizás antes, y quizás más— como “visión del mundo” capaz de reconfigurar la misma vida humana. No hace falta idear sueños futuristas alarmantes para darse cuenta de que nuestro modo de vida —de pensamiento y de conducta— es ya distinto del que era hace un cuarto de siglo —sin entrar a valorar si el cambio es en sí mismo a mejor o a peor—. Si esto es así en general, lo es también de modo particular en el ámbito universitario, y no sólo porque las nuevas tecnologías hayan entrado como poderosos instrumentos que potencian la labor investigadora y docente, ahorran tiempo, espacio y recursos —puede pensarse en el gasto de papel, por ejemplo—. El cambio que operan en la enseñanza afecta directamente a la relación profesor—alumno. Una de las ventajas es el acceso que puede tener el alumno a profesores que se encuentren en regiones remotas. Pero, al mismo tiempo, si, en la concepción habitual hasta ahora, el carácter personal (y por lo mismo presencial) de la relación profesor—alumno era uno de los elementos esenciales de la universidad, ¿en qué medida puede seguir hablándose de universidad cuando hay instituciones en que toda relación entre el docente y el discente es virtual? ¿Hay realmente mucha diferencia entre acudir a un “aula virtual” o ir a la biblioteca a leer un texto de Platón? La cuestión se plantea, sobre todo, cuando la enseñanza “en línea” se hace masiva. Con todo, respecto de esta segunda nota, sentimos que no tenemos todavía distancia suficiente para calibrar en qué medida y hacia dónde puede cambiar la imagen de la universidad. Pero no podemos dejar de señalar aquí el riesgo —o la oportunidad, según se mire— de que el cambio que opere en la vieja institución académica suponga la extinción de la universidad como la hemos conocido, con sus más y sus menos, en los últimos novecientos o

mil años y dé paso a otra forma de educación quizás más apta a los “nuevos tiempos” –sobre todo a las exigencias *pragmáticas* de estos nuevos tiempos–. Que esa nueva forma suponga, al mismo tiempo, una mayor sabiduría no queda garantizado por el mero recurso a las nuevas tecnologías –pero en cambio, sí se ve amenazado por la tendencia a lo pragmático y a la voluntad de poder que parecen ir parejas con ellas–.

3: Ideas sobre la Universidad: tres versiones rivales de educación superior

Por eso nuestro siguiente paso será reflexionar sobre las concepciones de universidad que hay detrás de los modelos que a lo largo del tiempo se han ido dando. Esto podría llevarnos demasiado lejos, si intentáramos analizar a fondo cada uno de ellos. Pero creemos que es posible encontrar vínculos entre los diversos tipos, de modo que, en analogía a lo que plantea MacIntyre respecto de la ética²⁷, todos ellos pueden ser reconducidos a una de tres visiones generales. Somos conscientes de que esta tarea es una reducción –en el doble sentido de reconducción y de simplificación– y si tiene la desventaja de perder en matices, tiene también la ventaja de captar lo esencial de cada corriente. Con esto, pretendemos cumplir lo que planteábamos al inicio de nuestra reflexión: dar cuenta de las imágenes en las que se muestra la universidad hoy y ver en ellas semejanzas y diferencias para, finalmente, establecer lo que puede constituir la identidad y la misión de la universidad.

Hace un momento aludíamos a una enorme variedad de modelos universitarios: de gestión estatal o privada, de confesión religiosa o laica, de orientación técnica, científica o humanística, de régimen externo e interno... ¿cómo encontrar en ellas un denominador común, más allá del mero nombre de “universidad” para poder clasificarlas? Más aún: ¿cómo poder decir que una es, si no “mejor” cuando menos “más universitaria” que otra? ¿Bastan para ello los índices usuales en función del número de premios nobel que sus claustros incluyen, de las patentes que registran, del número de alumnos y sus encuestas de satisfacción o directamente de la magnitud del presupuesto que manejan? ¿Por qué va a ser “más universidad” una que se dedica prevalentemente a la investigación que otra que lo hace a la docencia? ¿Cómo podrán compararse una universidad que busca “preparar a los jóvenes para el mercado laboral” con otra que quiere “formar ciudadanos” y ambas con otra que lo que pretende es “formar investigadores”? ¿Qué es, en definitiva,

²⁷ Cf. ALASDAIR MACINTYRE, *Three Rival Versions of Moral Enquiry*. o.c.

lo que determina que algo sea en sí mismo “universitario”? Y, sobre todo, ¿qué es lo que lo determina cuando hay universidades tan distintas unas de otras y cuando a lo largo de la historia se han orientado de modo tan diverso y a veces a fines tan dispares y aun opuestos entre sí?

Tal vez resulte difícil responder directamente a esas preguntas, porque todo ello supone haber llegado ya a un criterio de universidad –y de verdad– suficientemente claro. Pero quizás resulte también difícil excluir de la categoría de “universitarias” a muchas instituciones que se llaman a sí mismas con tal nombre, y esto no sólo por la ausencia de la definición de aquel criterio, sino también por otra cosa: de una u otra forma, todas ellas suponen un modo de acceso a la realidad, y si algo es la universidad es precisamente esto: comprensión de lo real –en el sentido de “conocimiento–entendimiento” y también de “abrazo–inclusión”–. Dicho de otro modo: probablemente no sepamos qué es en sí misma la universidad, pero sabemos lo que no es: y no es algo dispuesto a excluir positivamente de su estudio algún aspecto de la realidad; de modo que, en la medida en que todas estas instituciones atienden algún aspecto de la realidad como materia de estudio, en esa medida parecen acercarse también a “lo universitario”, al menos de tal modo que, a primera vista, resulte temerario excluirlas de esta calificación. Dicho todavía de otra forma: tendemos a pensar que todas esas formas de universidad, por variadas y distintas que entre sí sean, son *de alguna forma* “universitarias”, pues en todas ellas hay algún rasgo de universidad que no sólo legitima que se las llame así, sino que, si se profundiza en él convenientemente, por la misma realidad de lo que la universidad es, puede conducir a un desarrollo cada vez mayor de ese carácter universitario. Volveremos sobre esta idea más adelante e intentaremos ilustrarla.

Puesto que el ser se manifiesta en el actuar –aunque no coincida con él–, quizás un primer indicio para poder clasificar a las universidades y discernir su carácter es atender a sus acciones, no sólo a las que de hecho realizan, sino también a las que pretenden realizar –y sobre todo a estas, porque, aunque no lleguen a cumplirlas del todo, son ellas, como fin que buscan, el principio de su actuar, pues “el fin es lo principal en todo”²⁸–. Es cierto que en una primera mirada podremos constatar que los fines siguen siendo muy numerosos y diversos. Pero podemos también distinguir diferencias muy claras: hay universidades que tienen una finalidad referida a ellas mismas, o a algún aspecto o elemento propio de la misma universidad; hay otras cuyo centro de acción está, por el contrario, fuera de la universidad, y hay otras,

²⁸ Cf. ARISTÓTELES, *Poética*, 6, 1450 a; *Metafísica* II, 2, 994 b.

finalmente que parecen querer integrar ambos fines en uno solo. Por denominarlas de alguna forma, podemos llamar a las universidades del primer caso “introvertidas”, a las del segundo “extrovertidas” y a las del tercero “dialógicas”²⁹.

Así, por ejemplo, la polémica sobre si la enseñanza universitaria debe estar centrada en la labor del profesor o en el estudiante, con la oposición entre una lección magistral de transmisión casi mecánica de conocimientos por un lado y la satisfacción de los alumnos como criterio de eficacia pedagógica por otro, es una discusión típica de universidades introvertidas, que toman como criterio orientador de su acción alguno de los elementos propios de la misma institución. En una discusión así resulta ya irrelevante mostrar el absurdo de oponer dialécticamente los dos polos que lejos de ser contrarios son respectivos —¿tiene sentido un profesor sin unos alumnos o unos alumnos sin profesor?—, porque el absurdo mayor es no ver que una universidad cerrada sobre sí misma —o sobre alguno de sus elementos intrínsecos— termina siendo estéril. Toda universidad debe tener profesores, y es bueno que ellos sean cada vez más mejores profesores —y este sería el destello de verdad que hay en una universidad introvertida que privilegia la labor profesoral—. Pero una universidad en realidad no puede existir para mayor gloria de sus profesores, porque entonces lo que estaría haciendo sería alimentar el egoísmo humano y la soberbia de modo incompatible con la justicia y la verdad. De forma similar, es evidente que no sólo una universidad sin alumnos carecería de sentido, sino que los alumnos deben participar directamente y en primera persona de los bienes que la universidad supone. Pero esto es una cosa —y es la verdad que late en quienes sostienen una educación “centrada en el alumno”— y otra cosa es hacer de ellos dictadores déspotas o clientes que siempre tienen la razón en las exigencias educativas. Por eso, una adecuada reflexión sobre las verdades complementarias y parciales de cada una de estas formas enfrentadas de modelo universitario puede conducir a su superación: si se considera bien qué es y en qué consiste la vocación del profesor y la del alumno, uno puede darse cuenta de que ninguno de los dos tiene su fin en sí mismo de modo absoluto y que se implican mutuamente para poder alcanzar su propia plenitud.

²⁹ Si los términos no estuvieran ya cargados de una connotación negativa que no pretendemos dar a nuestro análisis —que intenta ser, al menos aquí, sólo descriptivo y no valorativo— podríamos denominar también a las de la primera situación “auto-referenciales” en el sentido de que su actividad toma como punto de partida y término final su propia realidad; a las segundas, “alienadas”, en el sentido de que lo que hacen busca no su propio fin sino algo externo y extraño a ellas.

Fue tal vez el hecho de que durante un tiempo o en determinadas situaciones la universidad se encontrara en una actitud demasiado introvertida lo que generó la reacción opuesta: ¿qué sentido podría tener una institución centrada en sí misma? No es difícil que en ese estado dé la impresión de ser un club exclusivista de intelectuales exquisitos alejados de la realidad que viven en su torre de marfil. Si esa impresión se da, además, en una época que privilegia la utilidad práctica y el rendimiento económico y en la que aparece una clase precaria y desposeída, entonces no sólo parece lógico el rechazo social que produce una universidad introvertida, sino también que se busque desarrollar un modelo distinto, que ayude al desarrollo social, a la movilidad entre clases –incluso como instrumento de lucha entre ellas– y que favorezca la productividad y el bienestar material. Todo esto, en el fondo, aunque es distinto en sus realizaciones concretas, tiene la misma raíz de aquella nota que generó la universidad en sus inicios y que la ponía al servicio del bien común. Pero así como en el modelo anterior, la universidad centrada en los profesores o en los alumnos era una deformación de la verdad original de una comunidad nacida del ayuntamiento de maestros y escolares, en este caso la proyección hacia fuera de la universidad era también una deformación de aquel servicio original al bien común. Esta deformación hacía que la universidad perdiera en realidad su sentido propio y se convirtiera en instrumento de algo distinto de ella, según las circunstancias: la productividad, el bienestar socioeconómico, la lucha de clases, la propaganda ideológica, el poder político, los intereses del mercado...

Una universidad introvertida resulta a la larga estéril. Una universidad extrovertida pierde su propia identidad y termina siendo un instrumento al servicio del poder. Parece entonces que lo adecuado será encontrar una *via media* que intente armonizar ambos extremos. Pero esa armonía no es sencilla. No se consigue ciertamente por una yuxtaposición de los dos extremos, ni tampoco ordenando uno al otro. El difícil equilibrio se consigue tensando los dos extremos hacia un punto de referencia distinto de ellos mismos pero común a ambos. Ese punto de referencia no puede ser otro que la verdad –lo que nos devuelve a la antigua definición de *Las Partidas*: “aprehender los saberes”–. Lo que justifica el ayuntamiento de escolares y maestros es su tensión hacia la verdad. Lo que evita que la comunidad universitaria se encierre en sí misma es su tensión hacia la verdad. Lo que garantiza que pueda mantener su identidad sin servilismo al poder es su tensión a la verdad. Y es su tensión a la verdad la más importante de sus contribuciones al bien común, pues con ella podrá iluminar el sentido de todo lo demás –también la preparación profesional de los alumnos, la formación ciudadana, la producción económica y empresarial, el avance tecnológico y hasta la misma

labor de los políticos—. La verdad es así la que pone en relación y diálogo a toda la universidad, hacia dentro y hacia fuera, y posibilita todo encuentro. Por eso la *primacía de la verdad* es la que hace que una universidad sea auténticamente *dialógica*.

Al comenzar este apartado hacíamos alusión a una conocida obra de MacIntyre³⁰. En ella, el autor escocés califica a las tres teorías morales que explica como “rivales”, en el sentido de que tienen bases antropológicas opuestas y excluyentes. También aquí la analogía parece adecuada en relación con las tres versiones de universidad que se han descrito. Desde luego, la universidad extrovertida suele presentarse a sí misma como rival de la introvertida —y ello no es extraño si se piensa que frecuentemente ha surgido como reacción a un tipo de universidad alejada de la sociedad, demasiado “intelectualista”—. Pero esto mismo hace que la universidad introvertida se oponga a la extrovertida y no pocas veces responda a la reacción también de modo reaccionario. Así, no es difícil encontrar instituciones que no es que se hayan convertido a sí mismas en guetos: es que son casi sectas. Aunque en realidad sectarias pueden ser ambas, pues cuando cada uno de esos dos modelos afirma radicalmente el destello de verdad que poseen —y ambas poseen algún destello de verdad—, pero lo sacan del quicio de su ordo y lo blanden como espada en contra de otros aspectos de la realidad, entonces caen en la actitud propia de la herejía³¹.

La solución a ese conflicto sólo puede venir por la superación de ambas posiciones enfrentadas y su integración “por vía de elevación”³² en una visión necesariamente más amplia. Esto es lo que pretende el modelo dialógico —y por eso mismo, aunque no de modo reactivo, se presenta como alternativa a los dos modelos anteriores—. También por esto, hablar aquí de visión “rival” no es del todo preciso: porque aunque se presente como alternativa, no busca la desaparición de las otras dos visiones, sino su integración en una concepción más amplia, más armónica, que las conserve, las complete, las ponga en relación y las haga fecundas.

Podría pensarse que también esta tercera imagen de la universidad es “reactiva” en cuanto que reacciona frente a los dos modelos previos. Y en cierto modo puede ser que lo sea, si se piensa que Guardini reacciona frente

³⁰ Cf. ALASDAIR MACINTYRE, *Three Rival Versions of Moral Enquiry*. o.c.

³¹ Cf. HILAIRE BELLOC, *The Great Heresies*. Introduction. Cavalier, 2015.

<http://www.ewtn.com/library/HOMELIBR/HERESY1.TXT> (última revisión: 30 de mayo de 2016).

³² Cf. ALFONSO LÓPEZ QUINTÁS, *La Ética o es transfiguración o no es nada*. BAC, Madrid 2014, 15 ss.

a una universidad centrada en la voluntad de poder como Newman reaccionó frente a una universidad que olvidaba su raíz original. Pero, si se consideran las cosas más detenidamente, es posible descubrir que, en realidad, los otros dos modelos se desarrollan propiamente en los últimos siglos de la Modernidad, mientras que el modelo dialógico es el que está presente en el origen mismo de la universidad –de modo que, cuando Newman o Guardini lo muestran están, en el fondo, apelando a un retorno a lo auténtico: a la verdad que libera y vivifica–.

Conclusión: Necesidad de criterios para encontrar la esencia de la Universidad

Pero, ¿son estas tres versiones una mera divagación para hacer un elenco de universidades según una noción idealista y romántica? Porque, después de todo, ¿qué valor real tiene hoy la verdad? ¿Es que no posee cada quien la suya? ¿No está ya claro que si la Modernidad nos ha liberado de algo ha sido de los dogmatismos de épocas pasadas, en los que dominaba una idea unívoca de verdad? Más aún: en caso de que tal verdad existiera, ¿no es en sí misma una mera realidad intra-mental, un contenido de conciencia, una serie de proposiciones verbales más o menos coherentes entre sí pero carentes de todo correlato existencial? Todo esto habrá que discutirlo a su tiempo en relación con la identidad de la universidad. De momento baste decir que, si hemos llegado a hablar de aquellas tres visiones rivales, ha sido porque veíamos la necesidad de encontrar un criterio que nos permitiera distinguir “lo universitario” y nos parecía que un criterio más sólido que la magnitud del presupuesto o el número de alumnos o de publicaciones indexadas de sus profesores era el fin que como institución cada universidad declaraba perseguir: Si éramos capaces de determinar el fin que cada universidad buscaba, podríamos después compararlas y ver que si no parecen querer ir al mismo sitio una institución que busca preparar a sus estudiantes para el mercado laboral que otra que se conforma con que sus alumnos estén satisfechos con la labor de sus profesores, entonces parecía razonable o bien decir que no eran el mismo tipo de institución –y en consecuencia habría que designarlas con nombres distintos– o bien era necesario encontrar un denominador común que las pudiera incluir a todas a pesar de esas diferencias.

En nuestro recorrido vimos que los dos primeros modelos parecían remitir a algún elemento originario de la institución universitaria, pero que olvidaban otros. Y vimos también que sólo el tercer modelo podría incluir

a los otros dos dentro de su propia idea de universidad. Este tercer modelo, el que hemos llamado dialógico, podía incluir a los otros, porque su fin era la búsqueda de la verdad. Y si esto era su ventaja –pues entonces la integración de los otros dos modelos en este suponía haber encontrado un criterio para “medir” lo que es universitario y distinguirlo de lo que no lo es– era también su desventaja –pues la verdad no goza de mucho predicamento hoy en día, y, en ocasiones, menos que en ningún otro sitio en la universidad–.

Por otro lado, encontrábamos un fuerte indicio de que la búsqueda de la verdad era el criterio de lo universitario, pues las definiciones de universidad más antiguas la incluyen siempre de algún modo, como el fin que legitima el ayuntamiento de maestros y escolares, que justifica sus privilegios y exenciones –su libertad para la investigación y la docencia, por ejemplo–, que la dota de dignidad como institución benéfica, etc.

No sólo. Incluso en los otros dos modelos, por mucho que uno –el introvertido– se mire en el espejo y por mucho sentido práctico y utilitario que tenga el otro –el extrovertido–, por mucho relativismo y escepticismo que haya en el ambiente, la búsqueda de la verdad no ha desaparecido totalmente de las universidades. Se la quiere aunque sea orientada a la utilidad pragmática –el alumno que va a la universidad sólo para aprender un oficio, quiere aprender la verdad de ese oficio, al menos en su estado más elemental–. Se la busca aunque sea como un adorno que da esplendor al propio ego: una universidad “auto-referencial” quiere pasar por conocedora de las ciencias, ya sea en su investigación o en su docencia. Se la ambiciona por ella misma, pues la verdad tiene tal dignidad, que basta el oropel de su apariencia para justificar las manipulaciones más burdas. Por todo esto, nos parece que, aunque no deje de ser arduo, seguiremos el camino correcto si tomamos la búsqueda de la verdad como *telos* de la universidad, como misión suya, como criterio, canon y culminación de lo universitario.

Antes señalábamos que era posible encontrar en el origen de la universidad cinco notas que parecían serle esenciales. De ella, la que parece más determinante es la *primacía de la verdad*: atraídos por su belleza, profesores y estudiantes se constituyen en *comunidad para buscarla* –y la buscan no por separado sino comunitariamente–; de acuerdo con ella transfiguran su propia vida en un proceso de *formación integral* –y no sólo profesional, científica o técnica–; porque vislumbran su amplitud y variedad y la descubren como sabiduría, intentan lograr una *síntesis de saberes*, una integración sapiencial de las ciencias; porque descubren que una verdad así

conocida es un bien que se irradia, quieren comunicarla a la sociedad como una contribución original y valiosa al *bien común*³³.

Bibliografía citada:

ALEJANDRO IV, *Carta a la Universidad de París*, 4 de abril de 1255, introducción. *Bullarium Diplomatum*, III, Turín 1958, 602. Citado por JOSÉ TOMÁS RAGA, “Tutoría, enseñanza y aprendizaje”, en: FRANCISCO MICHAVILA, y JAVIER GARCÍA DELGADO, *La tutoría y los nuevos modelos de aprendizaje en la universidad*. Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria UPM–Comunidad de Madrid, 2003, 37.

ARISTÓTELES, *Poética*. Edición trilingüe de Valentín García Yebra. Gredos, Madrid 1999.

ARISTÓTELES, *Metafísica*. Edición trilingüe de Valentín García Yebra. Gredos, Madrid 1998.

BELLOC, H., *The Great Heresies*. Cavalier, Denham Springs LA 2015.
<http://www.ewtn.com/library/HOMELIBR/HERESY1.TXT> (última revisión: 30 de mayo de 2016).

CAVANAUGH, W., *The Myth of Religious Violence (Secular Ideology and the Roots of Modern Conflict)*. Oxford University Press 2009. Versión castellana de Sebastián Montiel: *El mito de la violencia religiosa*. Nuevoinicio, Granada 2010.

FUERTES HERREROS, J.L., “Pensamiento y filosofía en la Universidad de Salamanca en el siglo XV y su proyección en el XVI”. En: LUIS E. RODRÍGUEZ–SAN PEDRO BEZARES Y JUAN LUIS POLO RODRÍGUEZ (eds.), *Salamanca y su Universidad en el primer Renacimiento, siglo XVI*. Salamanca, 2010.

https://books.google.es/books?id=dTSRAwAAQBAJ&pg=PA221&dq=ockham+universidad+renacimiento&hl=es&sa=X&ei=e2_PVKtTg_xs_7GC4Aw&ved=0CDsQ6AEwBQ#v=onepage&q=ockham%20universidad%20renacimiento&f=false (última consulta: 30 de mayo de 2016).

GARCÍA VILLOSLADA, R., “La Universidad de París durante los estudios de Francisco de Vitoria”. *Analecta Gregoriana* (XIV), Roma 1938:

https://books.google.es/books?id=4NMo_ojOyp4C&pg=PR7&lpg=PR7&dq=pedro+crockaert&source=bl&ots=emQruNcQ1u&sig=Cp1BslVIJAZ7IglX7_KNhUcGUcQ&hl=es&sa=X&ei=GGrPVPj0A4P0Us-JgMgP&ved=0CDAQ6AEwA

³³ Cf. *Segunda Partida*: proemio.

w#v=onepage&q=pedro%20crockaert&f=false (última consulta: 27 de mayo de 2016).

GILSON, É., *La Philosophie au Moyen Âge*. Payot, Paris 1952. Versión castellana de Arsenio Palacios y Salvador Caballero: *La Filosofía en la Edad Media*, Gredos, Madrid 2007.

GUARDINI, R., “¿Voluntad de poder o voluntad de verdad? (La cuestión de la universidad)”. Edición y traducción de Sergio Sánchez Migallón, en: *Tres escritos sobre la universidad*. EUNSA, Pamplona 2012, 70–72. Título original: “Wille zur Macht oder Wille zur Wahrheit? (Zur Frage der Universität)”, en: ROMANO GUARDINI, *Wurzeln eines grossen Lebenswerkes. Band 4. Aufsätze und kleine Schriften*. Grünewald/Schöningh, Mainz–Paderborn 2003, 422–433.

JUAN DE SALISBURY, *Metalogicus*. En: [http://www.documentacatholicaomnia.eu/02m/1115-1180,_Joannis_Saresberiensis,_Metalogicus_\[Metalogicum\],_MLT.pdf](http://www.documentacatholicaomnia.eu/02m/1115-1180,_Joannis_Saresberiensis,_Metalogicus_[Metalogicum],_MLT.pdf) (última revisión: 30 de mayo de 2016).

KER, I., *John Henry Newman: A Biography*. Oxford University Press 1989. Versión castellana de Rosario Athié y Josefina Santana: *John Henry Newman: Una biografía*. Palabra, Madrid 2010.

LABOA, J.M., “La estructura eclesiástica en la época moderna”. En: BERNARDINO LLORCA, RICARDO GARCÍA VILLOSLADA Y JUAN MARÍA LABOA, *Historia de la Iglesia*, vol. IV: *Edad Moderna: La época del absolutismo monárquico*. BAC, Madrid 1997.

Las Siete Partidas del sabio Rey don Alfonso el nono, nuevamente glosadas por el Licenciado Gregorio López del Consejo Real de Indias de Su Magestad. Impreso en Salamanca por Andrea de Portinaris, 1555. Edición del Boletín Oficial del Estado, Madrid, 1985, tomo I.

LÓPEZ QUINTÁS, A., *La Ética o es transfiguración o no es nada*. BAC, Madrid 2014.

MACINTYRE, A., *Three Rival Versions of Moral Enquiry*. Notre Dame University Press, South Bent, 1991. Versión castellana de Rogelio Rovira, presentación de Alejandro Llano: *Tres versiones rivales de la Ética*. Rialp, Madrid 1992.

NEWMAN, J.H., *The Idea of a University Defined and Illustrated*: I, discourse V. Edited by Frank M. Turner, Yale, New Haven–London 1996.

<http://www.newmanreader.org/works/idea/discourse5.html> (esta página de la Red transcribe la edición de Longmans, Green & Co., London 1907; última revisión: 27 de mayo de 2016).

PIEPER, J., *Musse und Kult*. Versión de Alberto Pérez Masegosa: JOSEF PIEPER, *El ocio y la vida intelectual*. Rialp, Madrid 2003.

SAN AGUSTÍN, *De Civitate Dei*. <http://www.augustinus.it/latino/cdd/index2.htm> (última revisión: 30 de mayo de 2016).

SAN AGUSTÍN, *Soliloquiorum*. <http://www.augustinus.it/latino/soliloqui/index2.htm> (última revisión: 30 de mayo de 2016).

SANTO TOMÁS DE AQUINO, *De unitate intellectus contra averroistas*. <http://www.corpusthomicum.org/oca.html> (última revisión: 30 de mayo de 2016).

WILLIAMS, J., *Consuming Higher Education*. Bloomsbury, London 2012, 3–4.

WILLIAMS, J., <http://jowilliams293.blogspot.com.es> (última consulta: 27 de mayo de 2016).