

Educación y Universidad, objetos de la ética

JUAN A. HERNÁNDEZ LES

hles@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela

Recibido: 27 de enero de 2004
Aceptado: 24 de mayo de 2004

RESUMEN El artificio de la competitividad en materia de educación se vuelve hueco al descubrir que algo está fallando en la educación. El saber utilitario tendrá que compartir espacio con el saber desinteresado, y los viejos currículos tendrán también que incorporar alguna forma de currículo inútil pero trascendental para volver a recuperar el sentido con el que nació la Universidad: el placer por el conocimiento a la larga producirá más ventajas que la fabricación de técnicos en todo y sabios en nada. La cultura uniformizadora es una enfermedad que produce seres infelices y alienados. La Universidad debe enseñar para que los individuos descubran su verdadera individualidad, y alcancen, finalmente, la categoría de personas libres.

Palabras claves: Educación, Universidad, Ética docente

Education and University: objects of the ethics

ABSTRACT The fallacy of competitiveness in educative matters becomes meaningless when we discover that something is wrong with education. The utilitarian knowledge must share room with abstract knowledge, and the old curricula must incorporate some kind of curricula useless, but essential, to recover the original meaning of when the university was born. The pleasure of knowledge will be more advantageous than the making of technicians of everything and wise in nothing. The culture of uniformity. The uniform culture is a sickness that produces unhappy alienated beings. The University must teach in order that individuals discover their authentic individuality and reach, at last, the category of free persons.

Key words: Education, University, Educational ethics

SUMARIO 1. Conocimiento teórico o conocimiento práctico. 2. Ética o religión. 3. Alumnos y profesores. 4. Los espacios de libertad. 5. La libertad académica. 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

1. Conocimientos teóricos o prácticos

Hemos alcanzado por fin el punto que andábamos buscando: conseguir una Universidad de técnicos, una enseñanza utilitaria¹, un saber práctico, pero quizá hayamos perdido lo importante: una Universidad, un saber, una enseñanza, desinteresados, ese saber desinteresado del que dejó testimonio Gregorio Marañón en su obra *Vocación y ética* (1961) o del que hablaba no hace mucho el profesor Sánchez Salorio:

“Lo que caracteriza a la universidad es el carácter desinteresado del saber que en ella se cultiva. Contrariamente a lo que ocurre en otras instituciones, en el ámbito de la Universidad el saber sería cultivado y transmitido por su propio valor y no por razones de utilidad inmediata o de conveniencia rentable” (Sánchez Salorio, 1993: 15)

La maquinaria del mercado funciona a toda pastilla con la de unos equipos de humanos que semejan salir de las cavernas de Metrópolis echando humo y sudor mientras anhelan que aparezca una diosa a la que poder abrazarse. En 1926 Bertrand Russell también consideraba la cultura desinteresada como algo importantísimo, y deseaba que en vez de disminuir aumentase su influencia en la vida académica (1998:253).

En este estado de cosas malviven la teoría y la práctica, se pierden los límites entre ética y moral², y se confunde casi todo. En realidad, cualquier teórico que se precie sabe que no es posible separar la teoría de la práctica, y que la práctica de un filósofo consiste en pensar, sin que por ello se haga posible calificarlo ominosamente de teórico. A menudo se escuchan quejas de alumnos en el sentido de que hay pocas prácticas en la Facultad en la que forjan su currículo, o voces exteriores que acusan a los teóricos de no escribir en los periódicos o no dirigir películas. Pero por la misma razón podría contestarse a los que escriben o dirigen que lo hacen mal, que no tienen historias que contar, o con aquello mismo que sostenían Ford o Renoir: aprender a hacer cine es algo que se consigue en cuatro horas.

El problema es que se ha producido una escisión intolerable, una escisión estética, porque la cuestión no reside en si sabes ser esto o aquello, en si eres médico o ingeniero,

¹ Margaret Mead decía: “Mi abuela quiso que yo tuviera una educación: por eso no me mandó a la escuela”. Charlie Schulz, en Peanuts: “Hoy aprendí algo en la escuela: aprendí que aquello en que te inscribes y aquello que obtienes son dos cosas muy distintas”. Shakespeare: “El aprendizaje es un simple apéndice de nosotros mismos; donde quiera que estemos, está también nuestro aprendizaje”. Thomas Hodgkins: “Más valdría que os hombres no recibieran educación a que fueran educados por sus dirigentes, porque esta educación no es más que acostumbrar los bueyes al yugo”. Danny el Rojo: “Uno hace la Revolución porque es la mejor manera de vivir”. En REIMER (1973: *La escuela ha muerto*).

² Paul RICOEUR (1990: 15-17) ha estudiado las diferencias entre aquello que se estima bueno y aquello que se impone como obligatorio, es decir, la diferencia entre ética y moral. La ética como aspiración que tiende a la vida buena con y para los otros, en instituciones justas. En la ética es importante la capacidad de iniciativa, de actuar intencionalmente, pero también es preciso someter esta aspiración a la prueba de la norma. Por su parte, WITTGENSTEIN (1989: 33-43) ha definido la ética “como la investigación acerca del significado de la vida o de aquello que hace que la vida merezca vivirse, o de la manera correcta de vivir”.

sino en saber qué eres como persona, qué persona ha conseguido la Universidad que tú seas. Pasar del *quién* eres griego al *qué* eres agustiniano³. Nada me vales como cineasta, como periodista, como hombre de la Comunicación, si no alcanzas a tener una perspectiva del *ser en el mundo*, del *ser para sí* y del ser para los otros, que tu felicidad es la felicidad de los otros; tu salvación, la de ellos⁴.

El planteamiento de la Universidad no ayuda a resolver esta escisión, puesto que programas y asignaturas dependen de una serie de créditos que son calificados de teóricos unos; de prácticos, los demás, que no ocultan la aparición de una mala conciencia, de un complejo de culpa del que ningún Edipo ha venido a liberarnos. Nadie puede elaborar teoría alguna sin una experiencia previa. Toda teoría proviene de una práctica anterior, aunque sea la práctica de otro. Decir de Panofsky que era un teórico porque nunca había pintado un cuadro sería tanto como decir que Panofsky no es quién de teorizar sobre el aparato simbólico de la pintura. Sin embargo, los hechos demuestran que es más interesante escuchar una lección a Panofsky que una opinión a Picasso. Y quizá los hechos demuestren algún día que Panofsky era un verdadero artista. La vieja teoría reaccionaria de que uno nace artista, y otro no, es insostenible. Me pregunto por qué la enseñanza, en general, ha perdido esta responsabilidad de crear *ethos* en la personalidad de los individuos. Tiene razón Russell (1998: 252) en este sentido, cuando consideraba que las Universidades vuelven a ocupar una posición parecida a la que ocupaban en la Edad Media: se están convirtiendo en escuelas profesionales (prácticas).

Creo, en este sentido, que Alfred North Whitehead (en Reimer, 1973) tenía en parte razón y en parte no cuando sostenía que el conocimiento de primera mano es la base esencial de la vida intelectual. En gran medida el aprendizaje libresco transmite información de segunda mano y, como tal jamás podrá alcanzar la importancia de la práctica inmediata. Lo que el mundo de los doctos tiende a ofrecer es un retazo de información de segunda mano que ilustra ideas derivadas de otro retazo de información

³ En sus *Confesiones*, San Agustín da un paso importante en el debate sobre la identidad humana, y el conflicto del *ethos*, y la formación de la personalidad. Conviene ver, en este sentido, ARENDT, Hanna (2002): *La condición humana*: "los griegos aprendieron a comprender, no a comprenderse como individuos, sino a mirar al mismo mundo desde la posición del otro, a ver lo mismo bajo aspectos muy distintos y, a menudo, opuestos".

⁴ Heidegger influyó en el existencialismo de Sartre y de Hanna Arendt, cuyos textos sobre la condición humana coinciden en la relectura de Descartes y Kant Así, dice SARTRE en *El existencialismo es un humanismo* (1999): "Nosotros nos captamos a nosotros mismos frente al otro y el otro es tan cierto para nosotros como nosotros mismos. Así, el hombre que se capta directamente por el *cogito* descubre también a todos los otros y los descubre como la condición de su existencia. Se da cuenta que no puede ser nada salvo si los otros lo reconocen como tal. Para obtener una verdad cualquiera sobre mí, es necesario que pase por el otro. El otro es indispensable a mi existencia tanto como el conocimiento que tengo de mí mismo". ARENDT (2002, cap. II) se expresa en este mismo sentido pero remontándolo a su verdadero origen: Grecia. Antonio MACHADO también reflexiona sobre este problema en su *Juan de Mairena* (1977:71): "Quien dialoga, ciertamente, afirma a su vecino, al otro yo; todo manejo de razones –verdades o supuestos- implica entre sujetos o visión común de un objeto ideal. Pero no basta la razón, el invento socrático para crear la convivencia humana; ésta precisa también la comunión cordial". El profesor Emilio LLEDÓ (1994: 114-115) también interviene en esta controversia al sostener que "los Medios de Comunicación distorsionan el principio de realidad del diálogo".

de segunda mano. Esta segunda mano característica del mundo de los doctos es el secreto de su mediocridad (Ibidem). Esta afirmación requeriría, cuanto menos, un poquito de ponderación, pero prefiero remitir al lector al propio desarrollo de mi discurso.

2. Ética o Religión

En los últimos años se ha venido discutiendo sobre si ética o religión en la educación colegial; pues bien, otra separación incalificable, otra escisión absurda del conocimiento. Una ética completa nunca podrá prescindir de lo religioso, de lo trascendental. La ética subsume a la religión, pero antaño fue al revés, e históricamente han convivido durante largas épocas. Lo ético, es decir, la forja de un carácter, conlleva valores cívicos y valores personales, arranca del instinto dionisiaco que lleva a los griegos a organizar el ciclo mítico de Edipo y llega hoy a un sentimiento no menos mítico, como es el sentimiento de la libertad y del progreso interminable. A su vez ninguna religión puede explicarse fuera de este "cuidado de sí mismo" del que hablaba Foucault para definir el concepto de ética⁵. Por lo tanto, no es que los padres ateos quieran una educación civil para sus hijos, ni que los padres creyentes quieran otra diferente para los suyos. Ambos tipos de padres están conminados, por lógica, a querer una educación que aborde lo ético desde lo religioso y la religión desde la ética. Esta separatividad se nos aparece antidialéctica, inhumana.

En los últimos años la enseñanza de la ética desplazó a la enseñanza de la religión por presiones de la opinión pública, aunque ya se sabe aquello que decía Tocqueville acerca de la opinión pública: "lo más peligroso de una democracia es el sometimiento absoluto a la opinión pública". Por otra parte, ahora el discurso se vuelve del revés, y la enseñanza de la religión quiere desplazar la enseñanza de la ética. El mismo error. Era prácticamente imposible aplicar la enseñanza de la ética en un país que carece de la suficiente gente preparada para explicarla, como se hace difícil explicar cualquier clase de religión sin curas o proselitistas capaces de amar la obra de Epicuro, de Epícteto, de Marco Aurelio, o de Voltaire⁶.

Sin embargo hemos perdido de aquella Universidad medieval el concepto de

⁵ "El cuidado de sí ha llegado a ser un tanto sospechoso. Ocuparse de sí ha sido denunciado con toda naturalidad como una forma de amor a uno mismo en contradicción con el interés que hay que prestar a los otros o con el necesario sacrificio de uno mismo. Todo esto ha ocurrido durante el cristianismo, pero no diría que se deba pura y simplemente a él. Entre los griegos para practicar como es debido la libertad era preciso cuidarse de sí, tanto para conocerse como para formarse, para superarse a sí mismo, para dominar los apetitos que corren el riesgo de arrastrarnos". (FOUCAULT, 2002: 260-261).

⁶ Decía Gregorio MARAÑÓN: "Un plan de enseñanza irreprochable en manos de un maestro incapaz no sirve para nada. Ni las leyes mejores son útiles cuando las aplica un juez estúpido o malintencionado. Inversamente, son innumerables los maestros excelentes que, por su propia gracia, hicieron una profunda labor educativa con métodos insuficientes; y los ciudadanos, profesionales, etc., que dejaron tras sí una conducta luminosa y ejemplar sin atenerse a preceptos de ninguna ley escrita". (Marañón, 1961: 2)

universitas, es decir, de comunidad formada por profesores y alumnos⁷, así como la idea de Jaspers: "La Universidad es la realización en comunidad de la determinación básica del hombre hacia el conocimiento".

Hasta hace muy poco tiempo no era raro establecer relaciones teóricas entre ética y vocación. Y, *en la práctica*, los jóvenes acudían a sus Facultades provistos de una cierta intuición dionisiaca que hacía posible que los que salían médicos tuvieran buenas bibliotecas particulares, y los que salían cineastas conocieran la obra completa del Sr. Freud. Hoy ya no es así: generalmente los médicos no tienen buenos libros en sus bibliotecas, y los cineastas creen que el complejo de Edipo es hacerle el amor a sus madres. La vocación, eso que Marañón llama "voz interior", se construía desde la complementariedad de los conocimientos. Se estudiaba Ciencias y Letras, a la vez. Es verdad que hoy cualquier estudiante de Medicina puede hacer una asignatura de Libre Configuración y convertirse en casi un experto en *La Opinión en la Grecia Arcaica*, pero no deja de ser un remedio a posteriori. La educación está condenada al fracaso si seguimos planteándola en fases y por grupos estancos, y si seguimos creyendo que acaba en la licenciatura.

La educación es el objeto de la ética y debe ser el objeto de toda sociedad libre. Renovamos el carné de identidad, el de conducir, nos damos a la declaración de hacienda anualmente, pero vemos la educación como algo ya terminado a partir del momento en que nos ponemos en el mercado. Pero el proceso del *ethos*, del carácter, la construcción de nuestra individualidad sigue, inexorablemente, su curso. Sólo con ver la televisión un día comprobaremos que algo está pasando, y que no nos gusta lo que está pasando. La formación básica de un carácter⁸ ideal se establecería en opinión de Russell a partir de cuatro características: vitalidad, valor, sensibilidad e inteligencia⁹.

⁷ Pueden leerse en las *Partidas* estas palabras: "Estudio es ayuntamiento de maestros et de escolares que es fecho en algún lugar con voluntad et con entendimiento de aprender los saberes".

⁸ Una particular concepción del carácter aparece bien mostrada en el escritor francés del s. XIX Maurice JOLY: "Aunque casi siempre es útil en el mundo disimular lo que se piensa, conviene mostrar el propio carácter. La inmensa costumbre que los hombres tienen unos de otros hace que cualquier hombre nuevo con el que entran en contacto sea inmediatamente objeto de su análisis. Es preciso que lo clasifiquen en una de las especies que conocen... de lo contrario, se alejan, se muestran fríos o desconfían. Ahora bien... la verdadera naturaleza es invisible en aquellos que no han cultivado su alma, no aparentan exteriormente lo que son en realidad. La inmensa ventaja de la educación es que conserva el tipo original, pero lo refina y ofrece a un carácter bien dotado los medios para ponerse de manifiesto". (JOLY, 2000: 40-41)

⁹ A propósito del valor, sostiene Bertrand Russell: "Nadie debiera aprender a obedecer, y nadie aprender a mandar. No quiero dar a entender, naturalmente, que no debiera haber jefes en las empresas cooperativas, sino que su autoridad debiera ser parecida a la de un capitán de un equipo de fútbol que se acepta voluntariamente para conseguir un fin común. Nuestros propósitos debieran ser los nuestros y no el resultado de la autoridad ajena, y nuestros propósitos no deberían imponerse jamás a otros" (RUSSELL, 1998: 75). Es curioso que Maurice Joly resuelva el conflicto en términos parecidos al decir que el instinto de dominación "es una de las leyes morales que explican la existencia de las sociedades políticas. Cada hombre en particular cree en su capacidad y quiere ejercer su poder. Uno acepta la dominación de alguien para ejercerla a su vez, de ahí las jerarquías sociales" (JOLY, 2000: 64).

Este conflicto probablemente nadie lo haya resuelto mejor que Louis Germain, el maestro de Albert Camus, a quien se dirigió en una carta magistral cuando su alumno ya había obtenido el Premio Nobel de Literatura. Después de felicitarlo por seguir viendo en él al niño que fue, optimista, inteligente y humilde, escribe unas últimas líneas conmovedoras que dicen así:

“Antes de terminar quiero decirte cuanto me hacen sufrir, como maestro laico que soy, los proyectos amenazadores que se urden contra nuestra escuela. Creo haber respetado, durante toda mi carrera, lo más sagrado que hay en el niño: el derecho a buscar su verdad. Os he amado a todos y creo haber hecho todo lo posible para no manifestar mis ideas y no pesar sobre vuestras jóvenes inteligencias. Cuando se trataba de Dios (está en el programa) yo decía que algunos creen, otros no. Y que en la plenitud de sus derechos cada uno hace lo que quiere. De la misma manera, en el capítulo de las religiones, me limitaba a señalar las que existen, y que profesaban todos aquellos que lo deseaban. A decir verdad, añadía que hay personas que no practican ninguna religión... En la Escuela Primaria de Argel mi padre, como mis compañeros, estaba obligado a ir a misa y comulgar todos los domingos. Un día, harto de esta constrictión, metió la hostia consagrada dentro de un libro de misa y lo cerró. El director de la escuela, informado del hecho, no vaciló en expulsarlo. Eso es lo que quieren os partidarios de la escuela libre (libre... de pensar como ellos)” (Camus, 1994:298)

3. Alumnos y Profesores

Cuando un alumno entra en la Universidad lo primero que debería aprender es que desde el principio hasta el final habrá de hacer un trabajo sobre sí mismo. Tiene ante sí un problema de investigación: él mismo¹⁰. Al fin y al cabo todo el problema del conocimiento se reduce finalmente a saber quién es uno, qué es uno¹¹. Si lo sabes, mejor podrás adaptarte a la selva que te espera, mejor podrás defenderte. Este conocimiento, como planteó un periodista en cierta ocasión a Foucault, es necesario para descubrir la dimensión ética de la libertad. Lo ético es, para los griegos, la manera de ser y de comportarse, y estas maneras son visibles para los otros. Es la manera, como dice Foucault, de vestirse, de caminar, de intervenir en una discusión. Hay diferentes maneras de vivir la libertad, y cada manera indica el carácter de la persona. Si quieres mandar algún día serás siervo, y si no quieres mandar no sufrirás servidumbre, nunca tendrás poder. Sólo tendrás libertad. Por lo tanto trabajar sobre uno mismo es la carrera más difícil, el título universitario *par excellence*, algo por lo que merece la pena vivir.

¹⁰ En su reflexión sobre la felicidad, Bertrand Russell escribe: “Una generación que no pueda soportar el tedio será una generación de hombres pequeños, de hombres indebidamente divorciados del proceso lento de la naturaleza, de hombres en los que todo impulso vital se marchita lentamente, como si fueran flores cortadas en un vaso”. (RUSSELL, 1997: 74).

¹¹ Charles Taylor ha escrito: “La identidad trata de quién somos y de dónde venimos. Como tal constituye el trasfondo en el que nuestros gustos y deseos, y opiniones y aspiraciones, cobran sentido. Si algunas de las cosas a las que doy más valor me son accesibles sólo en relación con la persona que amo, entonces esa persona se convierte en algo interior a mi identidad”. (TAYLOR, 1994: 67-76)

Llegar a Atenas aunque sea arrojando una ceguera irreversible y saber que, finalmente, nada más pueden los dioses hacer contra ti. Un trabajo de escultura en donde el artista y la obra se confunden definitivamente en un único lugar común, un único espacio de libertad inconmensurable, el verdadero espacio de libertad. Ya decía Rousseau que si un hombre quiere ser libre nada hay en el mundo que pueda impedirselo. Uno es pues el artista de su propia obra.

Así se aprecia en la lectura de *Los trabajadores del mar* (Victor Hugo, 1964), la novela que más se acerca a mi impresión del sentido de la vida, paradigma literario de una metáfora ética prometeica, singular, inolvidable. En ella, Hugo describe la historia del marinero Gilliatt, que se ha propuesto salvar un bergantín que ha quedado encallado en la cumbre de dos rocas siniestras que asoman sus penachos sobre la alta mar. Gilliatt acude a su rescate porque su dueño ha prometido la mano de su hija a aquel que sea capaz de lograr esa hazaña. Gilliatt sobrevive en el mar comiendo crudos los moluscos de las rocas. Trabaja sin descanso con sus manos, su fuerza, su determinación, valor e inteligencia, esos caracteres de la personalidad de los que hablaba Russell más arriba. Lucha contra el frío y las tempestades que lo acucian. Pero vence. Al cabo de tres meses de denodados esfuerzos Gilliatt lleva a puerto el barco fantasma. Espera confiado la mano de la mujer que ha amado en silencio. El patrono se retracta. Su hija nunca será para un hombre tan humilde y ruda como él. Una mañana, al amanecer, Gilliatt se encamina a una de las playas de la región de Guernesey, lugar en el que han sucedido los acontecimientos. Y se sienta encima de una roca próxima a la orilla. Espera la subida de la pleamar, que hundirá su cabeza por debajo de toda posible reconsideración.

La literatura ha dejado muestras fehacientes de descubrimiento del sentido de la vida y goce de la libertad. Rousseau (1998: 270-272) se mostraba espléndido en el análisis de Robinson Crusoe. Hemos perdido la ética del esfuerzo y, por lo tanto la ética del dolor, dos elementos que Marañón (1961: 27) consideraba necesarios: "Toda actividad humana es esfuerzo, y por lo tanto, dolor. Pero un dolor envuelto en una atmósfera más o menos brillante de exterior complacencia, de bienestar que se conquista con el esfuerzo y le sirve de compensación transitoria a aquel dolor".

Los universitarios somos responsables de ejercer este derecho de crítica, y de no admitir en la formulación de la competitividad el mejor de los mundos posibles. El cuidado de uno mismo no significa estar del lado de la insolidaridad, y del individualismo. La única manera que tenían los griegos de ejercerse como individuos y de reforzar su individualidad era en el encuentro con los otros, en el contacto con lo público (Arendt, 2002). En Grecia no se hablaba de libertad, porque la libertad era lo obvio. Sin embargo, "muchas gentes se conducen respecto del saber como si alguien fuera a arrebatarles la comida: procuran no compartir su información, simulan poseer la que no tienen, ocultan sus resultados, presentan como propios los ajenos. Esto es incompatible con la actividad intelectual misma, en la que cada sujeto es altamente interdependiente

de los demás, pero viene inducido por un modo competitivo de reproducción social” (Capella, 1995: 37).

4. Los espacios de libertad

En la Universidad hay que potenciar los espacios de libertad, muchos de ellos conculcados por objetivos arbitrarios, cuando no perversos: profesores que nunca dirigen una tesis doctoral, que no salen en el bombo para participar en los debates que alfombran las titularidades de los candidatos que pugnan por su plaza, que no son invitados a formar parte de los tribunales de tesis, etc. De nuevo lo medieval, de nuevo la curia. Cada nueva Ley de Enseñanza tropezando con los mismos árboles que no dejan ver el bosque. Condenados a fracasar como Sísifo, como Prometeo, como Edipo. ¿No es una tragedia? Decía Jaspers (1995: 64) que el derrotado triunfa en el fracaso, mientras que el que triunfa sólo logra una victoria efímera y meramente aparente. Es el mediocre. Hace más de 200 años Rousseau (1998: 41) ya se planteaba la pregunta: “¿Cuándo en lugar de educar a un hombre para él mismo se le quiere educar para los demás?”. Por lo general tendemos a citar a los maestros –Rousseau lo fue a la manera griega, es decir, tutorial- de forma ciega. Así, si decimos que el hombre nace bueno, pero la sociedad lo hace malo, extractamos una frase que ni siquiera pertenece a la literalidad del texto ni nos remontamos a su fuente¹².

El verdadero espacio de libertad para un profesor universitario no se dirime en el ámbito del aula, que también, sino en el escenario público al que acuden libremente sus colegas, la comunidad universitaria. Este escenario que podríamos colegir como dialógico es una reserva de unos y para unos cuantos, que se repiten hasta la saciedad, amparados en unas estructuras de poder canónicas, que sienten un profundo temor no ya por perder una serie de privilegios, sino por perder el privilegio de mandar sobre los demás.

El primer espacio de libertad vendría dado por el reconocimiento verdadero de quiénes somos en realidad. Cosa que el alter ego de Antonio Machado, Juan de Mairena tenía muy claro:

“Pláceme ponerme un poco en guardia –decía- contra mí mismo. De buena fe os digo cuanto me parece que puede ser más fecundo en vuestras almas, juzgando por aquello que, a mi parecer, fue más fecundo en la mía... Os pido un poco de amistad, y ese mínimo de respeto que hace posible la convivencia entre personas durante algunas

¹² Hay una reflexión de Rousseau sobre este dilema. El párrafo completo es éste: “Yo querría que se eligieran las compañías de un joven de tal modo que pensara bien de los que viven con él, y que se le enseñara a conocer el mundo tan bien que pensara mal de cuanto en él se hace. Que sepa que el hombre es naturalmente bueno, que lo sienta, que lo juzgue de su prójimo por sí mismo; pero que vea cómo la sociedad deprava y pervierte a los hombres, que encuentre en sus prejuicios la fuente de todos sus vicios; que se vea inducido a estimar a cada individuo, pero que desprecie a la multitud, que vea que todos los hombres llevan más o menos la misma máscara que los cubre.” (ROUSSEAU, 1998: 351)

horas. Pero no me toméis demasiado en serio. Pensad que no siempre estoy yo seguro de lo que os digo y que, aunque pretenda educaros, no creo que mi educación esté mucho más avanzada que la vuestra. No es fácil que pueda yo enseñaros a hablar, ni a escribir, ni a pensar correctamente, porque yo soy la incorrección misma, un alma siempre en borrador... Para los tiempos que vienen no soy yo el maestro que debéis elegir, porque de mí sólo aprenderéis lo que tal vez os convenga ignorar toda la vida: a desconfiar a vosotros mismos" (Machado, 1977: 31 y 32).

He aquí un acto de desnudo, revestido de una retórica ejemplar, pero desnudo integral del alma del maestro que se reconoce, cual Sócrates, en la ignorancia. El maestro hace aquí, como el alumno de arriba, un verdadero trabajo sobre sí mismo, que no acaba nunca, puesto que el alcance de lo ético no se logra jamás del todo.

Este Juan de Mairena, sin duda, no pertenece, como diría Juan Ramón Capella, al grupo de profesores "que se encuentra normalmente en estado de reunión" ni al grupo de los peripatéticos "que vagan a cualquier hora por los pasillos sin que sea posible determinar la razón de su continuo ir y venir". Ni al grupo de los *jet academy* que "saltan de beca en beca a congreso internacional y tiran de conferencia local para devolver las invitaciones". La ventaja de los docentes e investigadores frente a los dos grupos mencionados es que "los alumnos no suelen reparar en aquellos". Además Mairena es más que un profesor, es un maestro (Capella, 1995: 45-52).

Esta máquina de imprimir títulos en que se ha convertido la Universidad va en contra de toda lógica, de toda educación y toda ética. Mientras estás en la Universidad, estudiando, resulta más cierto el sosiego, la posibilidad de "perder el tiempo". Los alumnos creen, por el contrario, que están perdiendo el tiempo, y que deberían estar haciendo otras cosas. Pero, tal y como decía el cardenal Newman (1959), "I do not see why a university should have students"¹³. Los actuales estudios de 4º Ciclo indican que existen muchas personas interesadas en acceder a la Universidad después de haber finalizado su particular experiencia laboral. Estos nuevos estudiantes pierden el tiempo maravillosamente. Están por un saber desinteresado, se mantienen en la tradición de Oxford y Cambridge. Inconscientemente estos estudiantes que observan sin tomar apuntes, que escuchan y que, finalmente, participan preguntando, se sienten no terminados en la escultura de su obra como personas. Están, determinados, por un

¹³ Este texto de John Henry NEWMAN pertenece a su obra *The Idea of University*, formado por variadas conferencias y ensayos sobre la relación entre teología y educación contiene algunos párrafos excepcionales que, pese al siglo y medio transcurrido desde su aparición, no renunciamos en reproducir: "La Universidad debe elevar el fondo intelectual de la sociedad, cultivar la mentalidad pública, ennoblecer el gusto y refinar los sentimientos, ofrecer principios auténticos al entusiasmo y a las aspiraciones de la gente, anhechar las ideas de su tiempo, facilitar el ejercicio del poder político. Debe enseñarle al hombre a ver las cosas tal como son, e ir directamente a lo importante, detectar lo que es sofisma y a descartar lo irrelevante, debe prepararlo para desempeñar con criterio cualquier puesto y a dominar cualquier tema con facilidad. A saber cuando debe hablar y cuando debe callar, a saber defender las propias opiniones y probar sus afirmaciones. Los atributos de una educación liberal son la libertad, la igualdad, la moderación y la sabiduría. El cultivo del conocimiento se justifica por sí mismo".

sentido de la ética, a forjarse cada vez más, a completar su sentido del hombre, ese hombre que sólo estará acabado, como decía Pasolini, en la muerte y sólo con la muerte.

No hace mucho el profesor Sánchez Salorio proponía un programa de mente abierta, un nuevo currículo para los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela, que consistiría en añadir a la licenciatura concreta de cada cual, una dosis intelectual que permita dominar los problemas de la Naturaleza y de la Sociedad, además de la formación para comprenderse a sí mismo. En este sentido, más que añadir nuevos conocimientos, se trataría de poner en relación los que ya se tienen, para que cobraran significación y sentido, es decir Sánchez Salorio apostaba por un currículo inútil, ajeno a una rentabilidad inmediata.

La idea de Sánchez Salorio (1993: 77) se divide en dos grandes proclamas. Por la primera nos encontraríamos con un estudiante transformado en persona, provisto de capacidad crítica, "capaz de interponerse entre los mensajes uniformizadores de la lógica de los sistemas manipuladores y su destinatario. Sólo este filtro evitará, como dice Ferrarotti, llegar a ser un pueblo de idiotas informadísimos que pueden hablar de todo, sin ser capaces de establecer un juicio crítico sobre nada" (1993: 76). Por la segunda nuestros estudiantes/personas deberían alcanzar un encuentro con la experiencia estética. Es decir, entender el texto, el cuadro, el poema, la sinfonía, única forma de trascendernos, es decir, de acercarnos al misterio de lo desconocido. Nuestra vida ya no sería así *vita imitata*, sino proyecto autorrealizado, vida personal e intransferible¹⁴.

El concepto de aprendizaje innovador se refiere a las tecnologías, uso de internet¹⁵ o de programas que sirven de médium en clase, como el uso del PowerPoint, pero este concepto deberíamos llevarlo hacia otro sentido. Por ejemplo Capella dice que "el aprendizaje innovador exige mirar más allá de a Universidad...Pide sensibilidad" hacia los problemas reales, objetivos, que tienen hoy la existencia de las gentes. Problemas en su trabajo, mayormente de naturaleza no intelectual; problemas en sus condiciones de existencia" (1995: 39). El asunto es serio. Las formas de enajenación se han multiplicado en la sociedad de hoy. La gente no es más feliz teniendo más cosas, y además está la otra gente, la que no tiene nada. De manera que parece más inteligente educar a nuestros estudiantes para la vida antes que para el mercado, para la felicidad antes que para la

¹⁴ Ortega plantea la necesidad de que el hombre medio se haga un hombre culto si asumiese las grandes disciplinas culturales, las cuales serían: 1) La imagen física del mundo (Física), 2) Los temas fundamentales de la vida orgánica (Biología), 3) El proceso histórico de la especie humana (Historia), 4) La estructura y funcionamiento de la vida social (Sociología), y 5) El plano del Universo (Filosofía). (ORTEGA Y GASSET 1966, IV).

¹⁵ Habermas es crítico en su opinión sobre las capacidades de Internet para producir una conciencia pública en expansión: "La conciencia de sujetos que hacen planes, que se comunican entre sí parece que simultáneamente se ha ampliado y fragmentado. Los espacios públicos generados por medio de Internet permanecen segmentados entre sí como si tratase de comunidades aldeanas de tipo global. Por de pronto no resulta claro si una conciencia pública en expansión, pero que sin duda se encuentra centrada en el mundo de la vida, puede abarcar contextos diferenciados en términos sistémicos..." (HABERMAS, 1999)

desidia. Dificilmente, hoy sabe el que es joven estar a solas consigo mismo más de media hora. Mirarse hacia adentro un tiempo, y repetir esta operación al día siguiente. Russell (1965) criticaba a la sociedad norteamericana y especialmente, a los hombres, por dedicar todo el tiempo de su vida a los negocios, y nada al oficio de amar y saber amar a sus mujeres. Como decía Reimer, "disminuir el consumo, compartir y conservar, son tres acciones que podemos efectuar la mayoría de nosotros, y que así y todo, conjuntamente, constituyen un poderoso programa revolucionario" (1973: 181).

Decía Jean Guitton (2000: 45) que los universitarios producen menos obras duraderas que esos aficionados que escriben cartas de pasada para distraerse. Maurois era industrial. Duhamel, médico, Valéry un buen periodista de la agencia Havas. Claudel, diplomático. Descartes hizo sus principales descubrimientos en los campamentos. Spencer, ingeniero. Hasta muy avanzada su vida Rousseau había sido criado en las mansiones de la nobleza, y después copista de partituras musicales. Shakespeare era actor y Moliere nunca supo nada de él, pues de hecho Shakespeare fue un descubrimiento del romanticismo alemán. Está claro: todo el mundo tiene dos oficios. En Francia, la crítica de cine es uno de ellos.

Establecer, por tanto una diferenciación entre educación primaria, elemental y universitaria es otro error en el que viene incurriendo la sociedad desde hace muchos años. De hecho lo que existe es un *continuum*. Y hace un momento veíamos que Louis Germain encontraba en Camus al hombre y al niño, igual que vemos en algunas personas ya maduras una no escisión entre su pasado y su presente. La sociedad tiende a producir una severa fractura entre las edades, y ya prácticamente nadie guarda un recuerdo, una emoción, de su infancia y adolescencia. "Hay que determinar –decía Séneca- lo que apetecemos en primer lugar; luego, se ha de considerar por donde podemos avanzar hacia ello más rápidamente, y veremos por el camino, siempre que sea el bueno, cuánto se adelanta cada día, y cuánto nos acercamos a aquello a que nos impulsa un deseo natural" (1994: 42). Para Séneca hay que buscar lo bueno, y descubrirlo, porque a veces lo bueno está mucho más cerca de lo que nos creemos. Y hay que hacerlo separándonos de la masa. "Hay que encontrar por tanto –sigue diciendo- una salida hacia la libertad, esta libertad no la da más que la indiferencia por la fortuna y, desechados todos los terrores, del conocimiento de la verdad surgirá un gozo grande e inmutable" (1994: 51).

5. La libertad académica

Y vayamos ahora al espinoso asunto de la libertad de cátedra, de la que tan poco se habla últimamente. En los años 40 el asunto era de actualidad. Los profesores europeos emigraban a los EE.UU., y de los EE.UU., algunos salían de estampida, como Bertrand Russell (1999: 233-251), que hubo de escribir sobre la libertad académica después de ser expulsado de la Universidad por el juez McCeehan. El peligro del acoso a los profesores

libres en las democracias occidentales es un hecho desde que Russell lo denunciara. Una democracia no puede por sí sola volver libre a un profesor que no lo es. "Una democracia –dice Russell– en la que la mayoría ejerce sus poderes sin restricción puede ser tan tiránica como una dictadura" (1999: 234). Llevado el problema a la Universidad podemos encontrarnos con profesores que son sometidos al silencio en las controversias, lo cual es una manera de privar a la comunidad del beneficio del aprendizaje de la imparcialidad. Hace 60 años la libertad académica, según Russell, sufría dos problemas: la censura económica y la teológica. De esta forma aparecían comunistas por todas partes. Su discurso sigue válido hoy, pues su reflexión acerca de que "la técnica de tratar con hombres cuyas opiniones no son del agrado de ciertos grupos de individuos poderosos ha sido perfeccionada y constituye un gran peligro para el progreso ordenado" (1999: 236). Después Russell explica que el origen del criterio liberal nació en Inglaterra y en Holanda a fines del siglo XVII como una reacción contra las guerras religiosas.

Desde Locke parece que los hombres han aprendido a tolerarse, al menos hasta 1914, pero después han vuelto los problemas. Ahora vivimos una especie de nadería en donde parece reinar la tranquilidad dentro de la Universidad, pero lo que en realidad reina en muchos sitios es el miedo, el acoso y el silencio. Habremos de elegir, entonces, entre tener, como decía antaño Russell, una nación de hombres o tener un rebaño de fanáticos. Por otra parte, las recientes pugnas de los dos grandes partidos políticos en España sobre la educación ocultan tristemente posiciones que aparecen ante la opinión pública como contrapuestas cuando en realidad son caras de la misma moneda, del mismo modelo de Universidad: la Universidad pública no puede ser otra cosa que estatal. La discutida y controvertida autonomía universitaria se mantiene incólume en zonas de sombra en donde sigue sin aparecer la ley. Muchos profesores universitarios querrían que la Universidad se pareciera a la Universidad medieval, y algunos también, sólo que hay diferentes modos de entender y sentir lo medieval. Como dice Russell, "el ejercicio del poder es agradable, especialmente cuando un individuo oscuro lo ejerce sobre uno encumbrado" (1999: 242-243).

La Universidad es hoy una de las dos o tres grandes Instituciones que forman parte de la Corte, antaño concentrada en torno al Príncipe. Medrar en la Corte es medrar en el trabajo, en el lugar en el que tú o el destino hayáis elegido para este proceloso viaje de la vida. En su extraordinario ensayo sobre el arribismo Joly, pesimista como siempre, hacía un retrato cruel de la sociedad de su tiempo hace ya más de 130 años. Y sobre esta espinosa cuestión de la Corte consideraba que "lo que constituye la inmensa dificultad de la táctica cortesana es que uno está obligado a jugar su partida bajo la atenta mirada de sus competidores, a la que no escapa ningún ridículo, que espía todos los movimientos, que adivina todos los proyectos, que prevé y contrarresta todas las combinaciones" (2002: 133). Por eso Joly tiene claro cuál es la estrategia del genio del trepador ya que "constantemente es preciso tender trampas, evitar emboscadas, desactivar minas, poner

en movimiento máquinas y resortes” (2002: 133). En esta Corte hallamos el mayor caldo de cultivo de la competitividad, verdadera enfermedad que impide progresar a la ciencia en sus objetivos hacia el conocimiento, y a los hombres en su conquista de una actitud ética ante la vida. Así, “los cortesanos son competidores avezados que rivalizan en agilidad y astucia para obtener favores. No abundan las malas artes. Sólo se requiere una cosa: la gracia. La gracia lo redime todo. Sin los modales, la corte sería una caverna” (2002: 134).

Sabiendo, pues, que hay que saber distinguir, como hizo Gondi, el favor verdadero del falso, no debemos olvidar la afirmación de Joly sobre el favor, una verdadera teoría que debería enseñarse en la corte nada más entrar en ella:

“El favor prematuro es a veces una trampa que pueden tenderle a uno las pretensiones de un rival deseoso de hacer abortar la fortuna incipiente de un favorito.” (Joly, 2002: 138).

Otro de los grandes peligros para la libertad académica es la calumnia, principal instrumento, según Joly, que se utiliza en las cortes para atacar y destruir a los enemigos:

“La calumnia prospera únicamente por su verosimilitud y por el arte imperceptible con que se administra. Se empieza por las pequeñas cosas para llegar insensiblemente hasta las grandes...Lo que hace que la calumnia sea muy difícil de manejar, es que para enajenar la simpatía o la estima de un hombre por otro es absolutamente indispensable atribuir a uno de los dos algún comportamiento o acción ofensiva, causar una herida en el amor propio. Ahora bien, al actuar de esta manera, uno se expone a que le salpique una parte de la aversión que intenta despertar. Es delicadísimo.” (Joly, 2002: 147-149).

Es sorprendente observar que ni la educación ni la Universidad han acabado con o, al menos, aminorado, la falta de educación. Ni reducido la violencia en las calles, en los ayuntamientos, en los plenos parlamentarios. Tampoco han acabado con la violencia de género. La gente ya no dice los buenos días en el trabajo, escupe en las aceras o, directamente, asesina por ideas que es el peor de los crímenes, sin duda alguna. Por lo tanto, infiero de todo ello que esta sociedad le pasa un poco como aquella de la que hablaba Aristóteles en su *Política* (1991, III, I): no todo el mundo puede mostrar su título de ciudadanía. Y que hay diferentes clases de ciudadanos. Los que son ciudadanos, y los que no los son. Infiero también que aquí hay un problema muy serio de debate sobre la educación, que es tanto como decir sobre qué materias habrá que recuperar en la enseñanza preuniversitaria y en la universitaria. No sólo por lo que afecta a los estudios en Ciencias Sociales, sino a los estudios de todas las demás Ciencias. Quiero ser esto, quiero ser lo otro –venimos escuchando desde hace años-, para qué me sirve la literatura, la Historia, la filosofía, el arte. Te sirve para que seas persona. Para que descubras quién eres, y qué eres. Para que sepas estar a solas contigo al menos media hora. Para que no ames la servidumbre.

En su espléndido ensayo sobre la literatura que hemos de leer, Harold Blomm (2002)

no manifiesta mucho optimismo sobre el futuro de los estudios literarios: *los comics de Batman, los parques temáticos mormones, la televisión, las películas y el rock reemplazarán a Chaucer, Shakespeare, Milton, Wordsworth, y Wallace Stevens. Las principales universidades y facultades que antaño fueron elitistas seguirán ofreciendo algunos cursos sobre Shakespeare, Milton y sus iguales, pero estos se impartirán en departamentos de tres o cuatro estudiosos, como los de los profesores de latín y griego* (2002: 526 y 527). Compartamos también con Bloom la idea de que un estudiante tiene que llegar a la Universidad ya con el amor hacia la lectura en su talego, provisto de ese deseo, porque, "¿cómo puedes enseñar la soledad? La verdadera lectura es una actividad solitaria. Quizá la renacida era Teocrática sea casi por completo una cultura oral y visual". (Ibídem: 527).

Quiero acabar este razonamiento con los párrafos finales del profesor Russell. Sus palabras sé que resultan conmovedoras y quizá chocantes. Las coloco como aviso para navegantes. Son duras y están escritas, insisto, hace más de 60 años, pero verdaderas. Son para tomar o dejar. Son palabras que hablan de la educación y de la ética, ya olvidadas por la mayoría, por lo que conviene recordarlas:

"Los enemigos de la libertad académica, si se salieran con la suya, reducirían este país al nivel de Alemania, con respecto a la promulgación de las doctrinas que reprobaban. Substituirían el pensamiento individual por la tiranía organizada, proscibirían todo lo nuevo, conseguirían que la comunidad se osificara y al final producirían una serie de generaciones que pasarían del nacimiento a la muerte sin dejar huella en la historia de la humanidad".

6. Conclusiones

El artificio de la competitividad en materia de educación se vuelve huero al descubrir que algo está fallando en la educación. El saber utilitario tendrá que compartir espacio con el saber desinteresado, y los viejos currículo tendrán también que incorporar alguna forma de currículo *inútil* pero trascendental para volver a recuperar el sentido con el que nació la Universidad: el placer por el conocimiento a la larga producirá más ventajas que la fabricación de técnicos en todo y sabios en nada. La cultura uniformizadora es una enfermedad que produce seres infelices y alienados. La Universidad debe enseñar para que los individuos descubran su verdadera individualidad, y alcancen, finalmente, la categoría de personas libres.

7. Referencias bibliográficas

ARENDT, HANNA

2002: *La condición humana*, Barcelona, Paidós.

ARISTÓTELES

1991: *Política*. Barcelona, Ediciones Orbis.

BLOOM, HAROLD

2002: *El canon occidental*. Barcelona. Anagrama.

CAMUS, ALBERT

1994: *El primer hombre*. Barcelona, Tusquets.

CAPELLA, JUAN RAMÓN

1995: *El aprendizaje del aprendizaje*. Madrid. Trotta.

FOUCAULT, MICHEL

2002: "La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad", en GOMEZ, Carlos: *Doce textos fundamentales de la ética del siglo XX*. Madrid. Alianza Editorial.

GOMEZ, CARLOS

2002: *Doce textos fundamentales de la ética del siglo XX*. Madrid. Alianza Editorial.

GUITTON, JEAN

2000: *El trabajo intelectual*. Madrid. Rialp.

HABERMAS, JÜRGEN

1999: *La inclusión del otro*. Barcelona. Piados.

HUGO, VICTOR

1964: *Los trabajadores del mar*. Madrid. Biblioteca E.D.A.F.

JASPERS, KARL

1995: *Lo trágico*. Málaga, Editorial Librería Ágora.

JOLY, MAURICE

2000: *El arte de medrar. Manual Del trepador*. Barcelona. Galaxia Gutenberg /Círculo de lectores.

LLEDÓ, EMILIO

1994: *El surco del tiempo*. Barcelona. Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.

MACHADO, ANTONIO

1977: *Juan de Mairena*. Buenos Aires. Losada.

MARAÑÓN, GREGORIO

1961: *Vocación y ética*. Madrid. Espasa Calpe.

NEWMAN, JOHN HENRY

1959: *The Idea of University*. New York. Doubleday Image Book

ORTEGA Y GASSET, JOSÉ

1966: "Misión de la Universidad". En *Obras Completas*, tomo IV. Madrid, Revista de Occidente

REIMER, EVERETT

1973: *La escuela ha muerto*. Barcelona. Barral.

RICOEUR, PAUL

1990: "Éthique et morale". Braga. Revista portuguesa de filosofía, XLVI.

ROUSSEAU, JEAN JACQUES

1998: *El Emilio o de la educación*. Madrid. Alianza editorial.

RUSSELL, BERTRAND

1965: *Matrimonio y moral*. Buenos Aires. Ediciones Siglo XX.

1997: *La felicidad*. Madrid, Espasa-Calpe

1998: *Sobre educación*. Madrid. Espasa Calpe.

1999: "La libertad y las Universidades". En *Por qué no soy cristiano*. Madrid. Edhasa.

SÁNCHEZ SALORIO, MANUEL

1993: *Universidade, Multiversidade, Megaversidade*. Universidad de Santiago de Compostela.

SARTRE, JEAN PAUL

1999: *El existencialismo es un humanismo*. Barcelona. Edhasa.

TAYLOR, CHARLES

1994: *La ética de la autenticidad*. Barcelona. Paidós.

WHITEHEAD, ALFRED NORTH

1973: "Los fines de la educación y otros ensayos". En REIMER, E. (1973): *La escuela ha muerto*. Barcelona. Barral

WITTGENSTEIN, LUDWIG

1989: *Conferencia sobre ética*. Barcelona, Piados.