



# LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA COMO FACTOR DE INTEGRACIÓN SOCIAL

*José F. Lorca Navarrete*

Cuando los actuales planes de estudio andan por sendas de anunciadas reformas hasta de las mismas entrañas de la propia Universidad, cualquier planteamiento metodológico realizado *hic et nunc* ha de cundir y orientarse hacia los cambios que se precognizan y las críticas a un sistema motejado de vetusto y que ya no es ni siquiera presentable en una sociedad en profunda transformación.

Y, sin embargo, los problemas que hoy acucian al pedagogo, al encargado de transmitir los aportes de las ciencias jurídicas, por mucho que piense —como debe pensar— en la necesidad de salvar las disfunciones entre la enseñanza del Derecho y su utilización práctica, no se distancian en lo esencial de los que dijeron lugar a los problemas metodológicos anudados a los planteamientos viejos acerca de la misión de la Universidad en general o del carácter de las enseñanzas jurídicas en particular o, más concretamente, de la razón última de las disciplinas filosófico-jurídicas.

Por ello, asoma como cuestión primera la de entender cuál es la misión de la Universidad donde se han de impartir las enseñanzas. Lo que varía con los diversos pueblos. La universidad alemana clásica, inspirada en ideas de Fichte y de Schleiermacher llevadas a la práctica por Wilhelm Humboldt, vivía en función

del cultivo de la ciencia pura, era un taller donde se fraguaban constantemente saberes. No mira a preparar abogados o médicos que ganen su pan con el oficio diario de defender pleitos o curar enfermos; quiere sobre todo que de sus aulas salgan hombres dispuestos a acrecentar el caudal de los saberes, descontentos en recortar su ambición a la aplicación pragmática de los conocimientos recibidos. «En otras partes —escribe Francisco A. de Icaza en *La Universidad alemana*— es tenido por hombre de ciencia el abogado que vive de sus pleitos, el médico que vive de sus enfermos, etc., a esas ciencias en Alemania se les llama ciencias de pan, y vienen a ser a la verdadera ciencia, a la ciencia pura, lo que es el arte industrial a las bellas artes»<sup>1</sup>.

Era el influjo de la filosofía kantiana lo que presidía aquellas concepciones moldeadoras de la Universidad alemana, aquella *cosa en sí* de la que tanto usó y abusó Kant, aquel *Etwas Nouménico*, situado por el filósofo de Koenisberg en las zonas misteriosas del conocimiento, siguió operando prodigiosa y fascinadoramente sobre la formación y el intelecto de los más granados de los discípulos y seguidores. Y Fichte fue uno de ellos. Nacido en 1762 de humilde cuna, en 1794 desempeñaba ya la cátedra de Filosofía de la Universidad de Jena. La evolución de su pensamiento hacia posiciones socializadoras y el ejemplo de su trayectoria vital lo han elevado hasta la categoría de apóstol de la Humanidad. Siendo catedrático de Filosofía de la Universidad de Berlín falleció en el año 1814. Por su parte, Schleiermacher, seguidor también de Kant, nació en 1768 y falleció en 1834. Dotado de un espíritu religioso, su concepción filosófica se reduce, en el fondo, a un panteísmo naturalista con ribetes de misticismo sentimental.

En Inglaterra, por el contrario, la formación tiene dimensiones más anchas, porque no se trata de formar solamente al hombre de ciencia, sino al hombre como una totalidad, en la infinita gama de

1. Sucesores de Rivadeneyra, Madrid 1915, pág. 61.



sus posibilidades vitales. La organización de las Universidades clásicas inglesas es «eminentemente humana» a ojos de un español que las estudió como pedagogo, el jesuita Enrique Herrera Oria, según hace notar en su *Cómo educa Inglaterra*<sup>2</sup>. Cuida de ser semillero de sabios, pero cuida más todavía de ser incubadora de gobernantes, de hombres preparados para las luchas de la vida. Un «First» en medicina no significa mucho más que el puesto de capitán en el equipo de remeros de Oxford o de Cambridge ante la estima popular.

En ambos casos y con sus matices diferentes, se confirma que la primera y principal tarea de las universidades es la de formar más que la de enseñar, en tanto grado que el aprendizaje de los conocimientos daría en cantinelas inútiles si no se concluyera en proporcionar formación total al sujeto. Que universidad viene de «universitas», con cuya etimología descubre ya el ámbito de totalidad inherente a su misión. Es el alcance que le dieran los griegos en las escuelas atenienses, orientadas a impartir por encima de todo un saber fronético más que un saber técnico. Es lo que va implicado en la definición acuñada por Alfonso X el Sabio en la Ley 1 del título XXXI de la primera de *Las siete partidas*: "Estudio es ayuntamiento de maestros e de escolares que es fecho en algún lugar: con voluntad e entendimiento de aprender los saberes". Siendo, pues, los saberes algo tan amplio y generosamente abierto, dan mejor en regla de vida que en memorística repetición de textos. En el escudo de la Universidad salmantina, el *omnium scientiarum* es un genitivo que pregonaba la universalidad que la enseñanza habrá de poseer para ser legítima y auténtica.

Por otra parte, en esos siglos –auténticos siglos de oro de la pedagogía española– surgió una legión de educadores, en su mayoría desconocidos, y cuyas memorables conquistas escolares el tiempo apenas ha ido descubriendo a pesar de la numerosa bibliografía sobre los temas pedagógicos y universitarios. En el ya

2. Escélicer. Madrid, 2ª ed., 1945, pág. 98.

mítico año 1992 se rendía tributo a la memoria de uno de ellos, el humanista valenciano Luis Vives del que, justamente, se cumplían aquel año de 1992 el quinientos aniversario de su nacimiento. Fue Luis Vives modelo de pedagogo renacentista y humanista. Estudió en París, Brujas y Lovaina. Pero su recuerdo ahora lo es por una razón que incide en el planteamiento, es nuestra opinión, de la enseñanza universitaria como factor de integración social. Nos estamos refiriendo a su forma de definir a la Universidad que envuelve toda una concepción solidaria y, por tanto, de integración social. En efecto, para el ilustre pedagogo valenciano la Universidad es *una reunión de personas doctas, al par que buenas, que se esfuerzan por hacer iguales a ellas a todos los que allí acuden para aprender (De tradendis disciplinis, Libro II)*.

De este concepto de Universidad pueden extraerse las siguientes consecuencias fundamentales para entender el sentido de la enseñanza universitaria como factor de integración social, dado que la Universidad vendría caracterizada por estar integrada por personas a la par doctas y buenas que se esfuerzan por ayudar –podríamos decir– al que no sabe. Confluencia, pues, de elementos puramente pedagógicos con otros de raigambre ética –que, por lo demás, no son ajenos a la misma vocación pedagógica– y de solidaridad humana. La Universidad, pues, concebida como un sitio en donde el que ya sabe ayuda, o se esfuerza en ayudar, al que no sabe para que aprenda y se haga igual a él.

En España, asimismo, en los albores del presente siglo y postrimerías del XIX, fueron los hombres del krausismo los que recondujeron ya el problema *nacional*, en última instancia, al problema de la educación, al problema pedagógico. Era necesario despertar en políticos y gobernantes la idea de que la salvación de España estaba, como decía Costa, en la escuela y en la despensa, pero sobre todo en la escuela, que era a la postre la llave de la despensa. Para A. Sela, en su *La misión moral de la Univer-*



alidad<sup>3</sup>, lo único que podía dar vida a nuestras universidades y convertirlas en órganos del espíritu nacional era precisamente la dirección, la educación *omnilateral* de la juventud. Si para los hombres de la Institución Libre de Enseñanza la enseñanza iba dirigida a formar al hombre *plenamente*, proporcionándole aquella educación total que es precisa para que en la vida se produzca como tal hombre, y los conocimientos necesarios, ya para tener la instrucción indispensable dentro de las exigencias normales de la vida, ya para adquirir aquella aptitud y capacidad suficientes en el desempeño de la profesión social que estime oportuno elegir, la Universidad debía tener como misión fundamental formar *hombres* antes que sabios. Como ha escrito López Morillas, «la Universidad había de ser una sociedad libre de servidores de la ciencia una y total en beneficio de la humanidad»<sup>4</sup>.

La doctrina del *selfgovernment* preconizada por Azcárate conllevaba en el seno de la Universidad la exigencia de una absoluta *neutralidad* y *autonomía*. Neutralidad y autonomía religiosa, política e ideológica.

En 1930, en su conocida *Misión de la Universidad*, Ortega y Gasset sometió a crítica la coyuntura de la Universidad española, propugnando unidas las dos tareas que la enseñanza superior debe llenar: la enseñanza de las profesiones intelectuales y la investigación científica con la preparación adecuada de los que en un futuro sería investigadores<sup>5</sup>. Dando, de este modo, Ortega de lado, a fuer de enamorado de lo teutónico, la función de la Universidad como educadora de los escolares.

3. Bile (17), 1893, pág. 6.

4. LÓPEZ MORILLAS, J.: *El krausismo español*. Fondo de Cultura Económica, México, 1956, pág. 97. Vid. nuestro libro *Autonomía y libertad de Cátedra en Adolfo Posada*, Universidad de Málaga, serie Derecho, número 1, Málaga 1980.

5. En *Obras completas*, 2ª ed., Revista de Occidente, Madrid, IV, 1951, pág. 319.

Una posterior consideración ha reconocido que la ciencia que en sí misma se agota, depurada y encerrada en sí misma, acaba por no servir para la enseñanza tal como el agua destilada no es apta para ser bebida. Hoy no es posible negar la existencia de «the ethical basis of Science», por decirlo con palabras de Bentley Glas en *Science and Ethical Values*<sup>6</sup>; o sea, que la enseñanza no es precisamente frío almacenaje de conocimientos gélidos, sino fijación de una actitud delante de la vida. «Las observaciones que acabamos de hacer —comenta Rafael Bielsa en su *Metodología jurídica*— de manera general tienen importancia cuando se trata del profesor, que no sólo enseña, sino que también educa, y sobre todo en la esfera del derecho. La conducta del profesor es un espejo en que se mira el alumno. En el concepto de Séneca se enseña más con el ejemplo que con el precepto»<sup>7</sup>. Y entre nosotros, Miguel Cruz Hernández, en sus *Principios y límites de la Universidad en una sociedad de masas tecnificada*, la caracteriza por «una estructura social de función educativa, que tiene como misión formar hombres»<sup>8</sup>, en evocación inconsciente de aquella idea no periclitada del movimiento pedagógico krausista.

Puesto que la labor a desarrollar en la Universidad ha de ser formadora y no meramente informativa, la enseñanza deberá ir cargada de sentido. El profesor ha de estar comprometido con la responsabilidad que le guía. No basta con la exposición de los sistemas científicos; es necesario practicar la crítica de los problemas. No es la enseñanza un bazar de baratijas sujetas a la eficacia del reclamo de la propaganda con que se las ofrece; es un meditar conjunto de maestro con discípulos en el curso del cual aquél, sin imponer venciendo sus opiniones, debe despertar en éstos el amor a lo que fuera verdadero.

6. Oxford University Press, Londres 1966, págs. 67-101.

7. Castellví, Santa Fe 1968, pág. 8.

8. Salamanca 1968, pág. 8.



Y en este sentido, la referencia histórica a nuestra pedagogía se desplaza a la concepción tradicional. Frente al apogeo krausista que apareciera a mediados del siglo XIX con la presentación pública y solemne, oficial, de las *Lecciones sobre el sistema de Filosofía analítica de Krause*, de Julián Sanz del Río, cuatro años antes –1846– había visto la luz pública la *Filosofía fundamental* de Jaime Balmes, que –en opinión apasionada del padre Ceferino González, en su *Historia de Filosofía*<sup>9</sup>– fue «eflorescencia espontánea y expresión genuina del movimiento filosófico cristiano que se había conservado en las escuelas eclesiásticas, y cuyo desarrollo había sido incubado y preparado por la *Summa Philosophica* de Roselli, en la que se incorporaron las esencias españolas a contar desde los últimos años del pasado siglo, por los escritos del portugués P. Almeida, por las excelentes obras del padre Zaballos y más tarde por las *Cartas críticas* y las *Cartas aristotélicas* del Padre Alvarado, o sea el *filósofo rancio*». La precisión de ideas y la claridad en el lenguaje constituyen unas de sus características más notables tanto de su *Filosofía fundamental* como de sus *Cartas a un escéptico* o *El criterio*.

En el mismo inicio de esta última obra, precisa Balmes: «El pensar bien consiste, o en conocer la verdad, o en dirigir el entendimiento por el camino que conduce a ella. La verdad es la realidad de las cosas... conociendo que el respeto a los padres, la obediencia a las leyes, la buena fe en los contratos, la fidelidad con los amigos, son virtudes, conocemos la verdad»<sup>10</sup>.

La verdad, pues, no tiene por qué correr pareja con la sutileza en el discurrir ni con la profundidad aparente. Porque lejos de toda complicación dialéctica, las funciones se clarifican si nos ponemos de acuerdo en que la educación mira a hacer hombres, la enseñanza a formar profesionales y la investigación a engendrar sabios.

9. 2ª ed., tomo cuarto, Agustín Jubera. Madrid 1886, pág. 453.

10. BALMES, J.: *El criterio*, 2ª ed., Imprenta de Antonio Brusi, Barcelona, 1846, pág. 5.

Por eso, la educación pasa por ser considerada como el género del proceso y la enseñanza la especie; ambas se influyen recíprocamente, retroalimentando los valores de la sociedad. De ahí que los objetivos esenciales de la enseñanza sean, de un lado, instruir a los alumnos en los elementos de la ciencia y, de otro lado, desenvolver su talento para que al salir de la escuela puedan hacer los adelantos proporcionados a su capacidad con miras al aprendizaje y desempeño de una actividad profesional. Y, todo ello, dependiendo de una estrecha relación entre profesor y alumno, entre maestro y discípulo. «Conciliar la claridad con la profundidad, hermanar la sencillez con la combinación, conducir por camino llano y amaestrar al propio tiempo en andar por senderos escabrosos, mostrando las angostas y enmarañadas veredas por donde pasaron los primeros investigadores, inspirar vivo entusiasmo, despertar en el talento la conciencia de las propias fuerzas, sin dañarle con temeraria presunción, he aquí las atribuciones del profesor que considera la enseñanza elemental no como fruto, sino como semilla»<sup>11</sup>.

En Andalucía y Granada, mes de octubre de 1889. Por entre los cármenes del Albaicín y el Sacromonte gitano se va a posar el germen de una asombrosa obra pedagógica que muy pronto iba a extenderse más y más, en medio de la conmoción de la ciudad secularmente dormida, aquejada de un perezoso quietismo y de un letargo aristocrático alimentado por un chavico de inútil orgullo clasista.

También entonces se desvelaba a fuerza de revelarse que en Granada no sólo el agua llora ocultamente, sino que es la pobreza hecha miseria y marginación la que gime a solas, en silencio, como sombras huidizas.

A lomos de sus borriquetas –Golondrina, Paloma y Morena, así se llamaban las pollinicas– la figura venerable de don Andrés Manjón recorría los caminos que en Granada por fuerza son de

11. BALMES, J., *El criterio*, *op. cit.*, págs. 177-178.





ensueño, soñando con abrir horizontes de cultura, de educación, de dignidad de vida.

Nacido en 1846, en un pueblecito de Burgos, había llegado el padre Manjón a Granada a esa edad en la que se dice el hombre es acopio de energías e impulsos creativos, siendo ya catedrático de Derecho Canónico y cargado, por ende, de la sabiduría de su tierra vieja de Castilla. Corría el año 1880.

Su nombramiento de canónigo de la Abadía del Sacromonte y su conocimiento directo de aquel marco ambiental y de pura inmundicia en el que la chiquillería gitana sumergíase en el pozo sin fondo de sus vidas sin norte ni guía, tuvo que ser el revulsivo arrebatador de una febril actividad pedagógica que hizo posible, además, la aclimatación en suelo andaluz de un conjunto de directrices que en otros países y en la misma España hablaban de profundas reformas pedagógicas. Entre la indiferencia y la desorientación los hombres de la Institución Libre de Enseñanza ya habían impulsado las necesarias reformas pedagógicas en una España que había hecho de la educación el auténtico problema nacional. El modelo educativo venía admirativamente de fuera de nuestras fronteras para los discípulos españoles del filósofo alemán Krause, ya se tratara de Alfred Fouillée o de Pestalozzi.

Con una actitud vigorosa y con ideas originales, el padre Manjón se impuso a sí mismo una cosa tan simple como es educar. En el primer año, la escuela del Ave María ya contaba con doscientos alumnos. La institución se extiende y sus ecos llegan hasta el sincero elogio del pensador Unamuno. Otros, como Antonio Machado, superficialmente motejan al sacerdote de «desbravador de gitanos». Pero, como quien se siente seguro de su quehacer, arguye: «Es hoy preocupación general, entre las personas que piensan, la recta educación de la juventud y, sobre todo, de los niños; y esta preocupación lleva consigo otra, la de hacer perfectos educadores a maestros; pues sin esto no se puede conseguir aquello. Al fin, hemos caído en la cuenta de que sin base no hay edificio, ni en lo físico, ni en lo intelectual, ni en lo

moral; pero después de haber descubierto esta verdad del buen sentido, ¿qué hacemos para llevarla a la práctica? Muchos discursos, algunos libros, varios planes y contraplanes (a uno por ministro), y nada más o poco más se ha hecho» («Un pensamiento utilizable», Granada, julio de 1905), e inquiere: «¿Urge educar? ¿Urge instruir? Pues el que tenga bienes que los gaste; el que tenga talento que lo emplee; el que goce de salud que trabaje; el que está en autoridad que mande; el que tiene celo que lo despliegue; el que siente piedad que ore; el que se mira débil que se asocie; el que tiene hijos que no repare en gastos y el que no los tiene que los ayude. Vamos todos a hacer algo más que murmurar y llorar; vamos a educar» (Del discurso leído en el congreso católico de Santiago en 1902 sobre el tema «Derechos de los padres de familia en la instrucción y educación de sus hijos», e impreso en las escuelas del Ave María, Granada, pág. 27).

Y a la vera del impulso pedagógico, el cauce, el método. Pues fue la suya una enseñanza de profunda inspiración cristiana que se impartía al aire libre –para muchos una de sus novedades más originales–, intuitiva, espontánea, fresca, natural, humana, racional, social –era gratuita–, popular, en suma.

Dado el carácter de las enseñanzas jurídicas, semejante relación entre maestro y discípulo es de especial validez, pues que el *honeste vivere* es el primero de los clásicos preceptos justinianos que se enseñan en las aulas de las Facultades de Derecho. Un honesto vivir que no pueda quedar reducido a la limpieza de acciones punibles, sino que se va labrando cada día en los contactos académicos. En él va incluida la cuidadosa preparación de las explicaciones de clases, la puntual lección en hora y documentada con renovado cuidado año por año, la actualización de los programas con arreglo a las novedades más aprovechables, la cordialidad en el trato, la discusión correcta en los seminarios. El maestro ha de sustituir al padre bajo los techos de la Universidad y su prestigio está en conseguir ser un poco el padre intelectual de sus alumnos, la persona grata y amiga que se abre como fuente

viva para saciar la curiosidad científica de los que allá van a aprender.

Es cierto que en una etapa de transición y cambio como la que estamos viviendo en todos los órdenes de la vida, el planteamiento anterior puede sonar a dejos acompasados y melancólicos de una sinfonía que ha perdido el ritmo de la sociedad actual. De una sociedad actual que demanda a la Universidad el compás ideológico de sus andares. Si se afirma que «derecho y política no pueden separarse en la consideración de nadie puesto que son lo mismo: la forma y la sustancia del mismo proceso real de desenvolvimiento de una sociedad»<sup>12</sup>, es lógico que se acabe afirmando cosas como éstas: «la enseñanza universitaria no es ideológicamente neutra»<sup>13</sup>, «es necesario reconducir las abstractas categorías dogmáticas, las concepciones de la ciencia jurídica dogmáticas, las concepciones de la ciencia jurídica a aquellas relaciones histórico-materiales que las han originado»<sup>14</sup>, o que «el estudio de la hegemonía del derecho o del fetichismo jurídico está siendo progresivamente superado»<sup>15</sup>, o la *miseria* o *degradación* del derecho sin más. Es, al cabo, aquella impresión que al principio de la década de los sesenta hacía notar J. Ellul en el número 6 de los *Archives de Philosophie du Droit*, dedicado a *La réforme des études de Droit. Le Droit Naturel*, al escribir en su *Essai sur la signification philosophique des réformes actuelles de l'enseignement du droit*, que «la première impression que donne une vue sommaire de l'enseignement actuel, est elle d'une sorte de

12. BARCELLONA, P. y COTTURI, G.: *El Estado y los juristas*, Fontanella, Barcelona 1976, pág. 13.

13. PUJOL BALCELLS, J., y FONS MARTÍN, J.L.: *Los métodos en la enseñanza universitaria*, 2ª ed., cita al *Prólogo* de Rafael Gómez Pérez, Universidad de Navarra, Pamplona 1981.

14. BARCELLONA, P., en el *Prólogo*, pág. 10 del vol. colectivo *La formación del jurista (capitalismo monopolístico y cultura jurídica)*, Cívitas, Madrid 1977.

15. LÓPEZ CALERA, N.M.: *La crisis de las Facultades de Derecho: una cuestión metodológica*, ACFS, Granada, núms. 20-21, 1980-1981, pág. 12.

dissolution du droit. On ne sait plus très bien ce qu'il est, ou il se situe, en quoi il consiste»<sup>16</sup>.

Sensación de desconcierto que los avatares sociopolíticos desde entonces transcurridos han tenido la virtud de avalar en el seno de una Universidad que ya no sabe cuál es su norte y guía, o cuál es el auténtico carácter de la enseñanza.

La clave puede estar en volver a insistir en el fundamento último del Derecho como fundamento racional que ha de imprimir un carácter racional a su enseñanza, con un influjo moral y educativo que sirve de puente de unión entre la teoría y la práctica.

En la hora presente, la Ley de Reforma Universitaria, Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, *BOE* de 1 de septiembre de 1983, da en consagrar los siguientes principios, a tenor de los artículos 1 y 2 de su título preliminar:

*Art. 1.1.* El servicio público de la educación superior corresponde a la Universidad, que lo realiza mediante la docencia, el estudio y la investigación.

*Art. 1.2.* Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad:

- a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia de la técnica y de la cultura.
- b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística.
- c) El apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico, tanto nacional como de las Comunidades Autónomas.
- d) La extensión de la cultura universitaria.

*Art. 2.1.* La actividad de la Universidad, así como su autonomía, se fundamentan en el principio de la libertad académica, que se manifiesta en las libertades de cátedra, de investigación y de estudio.

16. Sirey, Paris 1961, pág. 2.



Art. 2.2. La autonomía universitaria exige y hace posible que docentes, investigadores y estudiantes cumplan con sus respectivas responsabilidades en orden a la satisfacción de las necesidades educativas, científicas y profesiones de la sociedad.

La entrada en vigor de la Ley de Reforma Universitaria parecía poner punto y final a un conjunto de tentativas realizadas desde el Ministerio de Educación con el objeto de someter a un plan renovador y actualizado los estudios universitarios. Los nombres de Villar Palasí, Lora Tamayo, Federico Mayor Zaragoza o González Seara se inscriben en este empeño por alumbrar, desde distintas situaciones políticas, una nueva ley de educación que iba camino de ser una Ley de Autonomía Universitaria. El antes, el durante y el después de la presente LRU se convirtieron por derecho propio en temas de monografías especializadas, no menos que de continuos artículos de prensa y objeto preferido de tertulias de café en los ámbitos intelectuales.

Cuando ya hay una perspectiva temporal lo suficientemente objetiva para emitir juicios definitivos, puede decirse que la LRU no ha contentado apenas a nadie, y son más las críticas reveladoras de sus defectos que sus posibles virtudes lo que se pone de relieve. Y así, durante el curso académico 1986-1987, la calle fue el escenario de protestas y algaradas contra los futuros planes de estudio que sigilosamente se cocían —así se ha escrito— en la tahona del Ministerio, como por la inquietud de miles de estudiantes universitarios que no ven una clara salida profesional después de sus años de licenciatura. Conviene, pues, en este *mare magnum*, deslindar los problemas propios suscitados por la LRU, de aquellos otros que se han acrecentado como consecuencia del agravamiento de la crisis social y laboral y que lleva aparejada como corolario la reivindicación de una igualdad real y concreta.

Las razones, la etiología, de la situación universitaria se remontan en el tiempo. En un intento de síntesis, el profesor Juan del Pino ha escrito al respecto que «los cambios en la estructura ocupacional, la desagrarización, la generalización de la educación

básica, la relativa homogeneización del estilo de vida, el incremento de las expectativas de consumo de bienes materiales y de educación media y superior (casi el único bien inmaterial ofertado por la ideología del desarrollo), la valoración positiva del esfuerzo y de la inteligencia como factores de movilidad social... contribuyeron a incrementar el número de estudiantes universitarios y a su subsiguiente masificación»<sup>17</sup>. Por otra parte, la historia de la Universidad en los últimos veinte años ha sido –hay que volverlo a recordar– una historia sin cuento de huelgas, encierros y manifestaciones, motivadas tanto por la ineficacia de los planes o reformas acometidas como por las disputas, sin más, dirigidas a los cambios políticos.

Y en medio de este panorama infeliz, el maestro J. A. Carrillo Salcedo recordaba la clarividente opinión del común maestro, profesor Murillo Ferrol, al percibir que lo que está verdaderamente en crisis es el *saber* y sus formas de manipulación, por una parte, y la sociedad con sus necesidades, por otra<sup>18</sup>. No es extraño, por tanto, que se hayan acentuado las preocupaciones de los cultivadores del saber por el saber. Y que en la cabecera de las manifestaciones se hayan instalado los estudiantes de Humanidades y de aquellas disciplinas que parecen no responder a las demandas de una sociedad tecnificada e informatizada. En su artículo «Humanidades y planes de estudio» (*ABC*, 27-3-87, pág. 3) el académico de la Real Academia de la Lengua, Emilio Alarcos Llorach, escribe: «los síntomas de la epidemia han comenzado a aflorar en el cuadro clínico habitual de paros, alga-

17. DEL PINO ARTACHO, J., en la *Presentación* al vol. colectivo *La Universidad española actual. Cuatro reflexiones críticas*, UNED, Málaga 1986, pág. 8.

18. CARRILLO SALCEDO, J.A.: *Reflexiones sobre dos problemas claves: la selección de alumnos y la selección de profesores*, en el vol. colectivo *La Universidad española actual*, op. cit., pág. 65. Se refiere el profesor Carrillo al *Prólogo* de don Francisco Murillo al libro de Ricardo Montero: *La Universidad en la España de Franco (1939-1970). Un análisis sociológico*, CIS, 1981.



radas, gritos y pintadas, y la indignación de los humanistas se dirige al preboste máximo con estoica renuncia *morituri te salutant...* Ahora las fabulosas e incesantes aplicaciones a la vida diaria que ofrece el pasmoso incremento de las disciplinas físico-naturales han conducido ante los ojos de la sociedad, a postergar las humanidades, confinándolas en el rincón de los trastos inútiles, como saberes puramente decorativos». Una nueva referencia a la prensa diaria que, en éste como en otros temas, se ha erigido en el crisol interpretativo de las inquietudes de la intelectualidad, llena el ánimo de congoja por la unanimidad del juicio aún dentro de la disparidad de las personales concepciones. El mismo día, dos periódicos de tan distinta inspiración y cobertura informativa coincidían en el diagnóstico de nuestro clima cultura. Y así Julián Marías, en *ABC* del día 6 de noviembre de 1987, pág. 3, bajo el título *España y las Ideas*, al referirse a la situación de la vida intelectual en España, llegaba a afirmar: «En estos últimos años, los poderes públicos están haciendo denodados esfuerzos para que no haya ideas en España». En concreto, señalaba el prestigioso filósofo, la «depuración» que significaba la jubilación anticipada de personas que podrían dar frutos fecundos en el frío panorama de nuestro pensamiento. De ahí, la afinidad de conclusiones –sin un propósito previo entre ambos– a que llegaba Eugenio Trías en su artículo sobre *La funesta manía de pensar* (*El País*, 6-11-87, pág. 13) quien, con tan elocuente título, iba más allá en su condena al obstinamiento utilitarista del propio pensar. «Para los griegos –recordaba Trías–, lo que acercaba más a los hombres a los dioses era la *Theoria* de la que no se esperaba ningún uso social, ni ningún remedio o rendimiento».

El ya largo tiempo transcurrido desde entonces parece haber imprimido un cierto sosiego lleno de expectativas, en buena parte motivadas por la prudencia en los pasos que se van dando por los nuevos responsables del Ministerio de Educación. Se ha entrado así en una etapa de racionalidad y cierta transparencia, cuando las

reformas y los nuevos planes y titulaciones tendrán que ser contrastados en su operatividad práctica.

Así las cosas –y al margen de cualesquiera objeciones y reparos que puedan hacerse a la Ley de Reforma Universitaria–, no cabe duda que la misma constituye el marco de cualquier reflexión que pueda hacerse sobre la misión de nuestra Universidad y el carácter de sus enseñanzas. Vamos, pues, a fijarnos en las posibilidades que se desprenden de la misma a la hora de extraer consecuencias y efectos. Por lo demás, la propia Ley lejos, muy lejos, de cualquier triunfalismo, nacía como pidiendo ayuda y solicitando cuidados, advirtiendo al final de su *Preámbulo* que «el Profesorado y los alumnos tienen, pues, la clave de la nueva Universidad que se quiera conseguir, y de nada serviría ninguna ley si ellos no asumen el proyecto de vida académica que se propone, encaminada a conseguir unos centros universitarios donde arraiguen el pensamiento libre y crítico y la investigación».

De esta importante y sincera declaración –junto con los preceptos iniciales de la LRU, artículos 1 y 2–, estimamos poder ir concretando el carácter y significado de la enseñanza universitaria como factor de integración social. Para cuya mejor comprensión conviene señalar que ello nos viene dado: *a)* de tener en cuenta sus funciones, y *b)* su consideración como factores de dinamización social dentro de nuestra democracia.

A) Por lo que se refiere al primer apartado, ya hemos visto que el artículo 1.1 de la LRU establece que «el servicio público de la educación superior corresponde a la Universidad, que lo realiza mediante la docencia, el estudio y la investigación», para añadir en el apartado 2 que «son funciones de la Universidad al *servicio de la sociedad*: *a)* la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura; *b)* la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística; *c)* el apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y





económico, tanto nacional como de las Comunidades Autónomas, y *d*) la extensión universitaria».

Con lo que en este decisivo y detallado artículo se ofrecen juntas las funciones de la Universidad, a la que corresponde la misión trascendente de realizar «el servicio público de la educación superior» y recogiendo como novedad más llamativa de la LRU –junto a la tradicional de transmisión del saber– la «preparación para el ejercicio de actividades profesionales» que, en nuestra opinión, destaca el factor de integración social de las enseñanzas universitarias. Asimismo, el establecimiento del «apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico tanto nacional como de las Comunidades Autónomas», nos sitúa en un proceso de dinamización social de la Universidad que completa y perfila las amplias hechas por las que discurre el cuadro competencial de las Comunidades Autónomas y el Consejo Social como órgano de Gobierno compuesto mayoritariamente por personas no pertenecientes a la comunidad universitaria, según fija taxativamente el artículo 14 de la LRU.

Todo ello envuelto en el clima constitucional fundamentado en el principio de la libertad académica, que se manifiesta en las libertades de cátedra, de investigación y de estudio, a tenor del artículo 2.1 de la LRU.

B) Así pues –y pasando al segundo apartado que señalamos más arriba–, podemos llegar a la conclusión de que sólo partiendo del quicio seguro que ofrece una Universidad plenamente democrática, es posible afirmar el carácter de la enseñanza universitaria como factor de integración social. Entendiendo por Universidad democrática aquella que responde a los deseos, requerimientos, necesidades y valores de la sociedad a la que debe servir.

Desde este aspecto, en efecto, rebrota el designio del régimen constitucional como garantía –en este instante– de las libertades culturales, como ha puesto de relieve Fulvio Fenucci en relación

con la situación italiana en su *Autonomia universitaria e libertà culturali*<sup>19</sup>.

Así, el conjunto de lo dicho y en base a los preceptos de la LRU, creemos llegar a la siguiente fórmula indicativa del sentido de la integración social, diciendo que es: «la función de la Universidad al servicio de la sociedad, de profunda raigambre ética y que se manifiesta en la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura; preparando para el ejercicio de actividades profesionales y que mediante el apoyo científico, técnico y la extensión universitaria coopera al desarrollo cultural, social y económico tanto nacional como de las Comunidades Autónomas; función que se fundamenta en los principios de libertad y autonomía académica que hacen posibles que docentes, investigadores y estudiantes cumplan con sus respectivas responsabilidades en orden a la satisfacción de las necesidades educativas, científicas y profesionales de la sociedad».

La presente fórmula descriptiva es posible desde una perspectiva constitucional en nuestra sociedad democrática, esto es, en una sociedad libre, igual, justa y pluralista, acorde con la configuración del Estado español como un Estado social, democrático de Derecho, que propugna como valores superiores del ordenamiento jurídico la libertad, la igualdad, la justicia y el pluralismo político (art. 1.1 CE).

Dicha fórmula, además, encuentra su postrero apoyo en una determinada concepción antropológica que contempla al hombre como un ser racional y libre, altruista y no egoísta, que coopera al mantenimiento de una correcta convivencia a impulsos de motivaciones éticas de solidaridad social. Es la idea que hemos visto subyacer en el concepto de Universidad de Luis Vives. Ideas de ayuda mutua y amistad, que pueden contribuir incluso de forma trascendente a dar sentido a nuestra vida en sociedad, como quieren expresar las palabras del hindú Rabindranath Tagore, que

19. Milano, Giuffré Editore, 1991.



encierran toda una filosofía de la solidaridad: «Ayúdame a que aquel tiempo perdido, aquel tiempo que perdí no se traduzca en un dificultad para mi muerte».