



CEU

*Universidad  
San Pablo*

## La universidad como excepción

---

**Higinio Marín Pedreño**

Doctor en Filosofía y Profesor Agregado  
de Antropología Filosófica  
Universidad CEU Cardenal Herrera

Festividad de Santo Tomás de Aquino  
30 de enero de 2012

# **La universidad como excepción**

---

**Higinio Marín Pedreño**

Festividad de Santo Tomás de Aquino

30 de enero de 2012

**Universidad CEU San Pablo**

## La universidad como excepción

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

© 2012, Higinio Marín Pedreño

© 2012, Fundación Universitaria San Pablo CEU

CEU *Ediciones*

Julián Romea 18, 28003 Madrid

Teléfono: 91 514 05 73, fax: 91 514 04 30

Correo electrónico: [ceuediciones@ceu.es](mailto:ceuediciones@ceu.es)

[www.ceuediciones.es](http://www.ceuediciones.es)

Depósito legal: M-4123-2012

# Sumario

1. Sobre un a priori de lo universitario
2. El acceso a la universidad: el descenso a los infiernos
3. Los grados del estudio
4. ¿Docencia e investigación?
5. Universidad y formación profesional
6. La universidad: estado de excepción
7. La sociedad del saber



Tomar la festividad de Santo Tomás como motivo y escenario para llevar a cabo una breve reflexión sobre la universidad no solo viene justificado por el hecho de que el Aquinate sea el primero de los grandes filósofos que fue profesor universitario, de modo que la hermenéutica misma de su pensamiento requiera también la comprensión de los géneros literarios en los que escribió sus obras y que, como vamos a ver, son característicos de la institución universitaria en cuyas aulas y para cuyos alumnos expuso sus doctrinas. Sino que tiene una justificación más general y es el intento por comprender y hacernos cargo tanto de la continuidad esencial de nuestras instituciones con aquellas primeras, como de las novedades, si las hubiere, que nos hacen diferir de ellas en aspectos no accidentales o meramente circunstanciales.

## 1. Sobre un a priori de lo universitario

Tal y como viene sucediendo desde hace casi mil años, en uno u otro lugar de Europa se escucha un rumor compuesto de silencios y voces jóvenes o solitarias y concentradas. Se trata y se trataba, dice Ortega, de “un ruido nuevo en el mundo”: el rumor que hace la “inteligencia como institución”. En efecto, el ruido que hace el conocimiento es el de su transmisión por la que quienes saben se ponen en relación entre ellos y con quienes no saben y, sobre todo, por la que el saber y el no saber se ponen en relación en cada uno de los sujetos cuando aprende. A las distintas formas en las que se concibe la relación entre conocimiento e ignorancia y que configuran también distintas visiones del mundo y de la institución universitaria, vamos a dedicar buena parte de nuestra reflexión.

No obstante, la universidad tiene una raigambre antropológica y social previa sin la que difícilmente puede prosperar lo que aquí vamos a llamar la “excepción universitaria”. Por eso me gustaría iniciar esta reflexión sobre la Universidad y lo universitario con una breve meditación sobre la crisis de autoridad que padecen los profesores en las enseñanzas primarias y secundarias y la ineficiencia general del sistema educativo español. Tal vez parezca que una y otra cuestión no están ligadas. Sin embargo, la ‘autoridad’ es una cuestión mucho más decisiva para el aprendizaje de lo que la inteligencia oficial quiere reconocer.

Hay desde luego un problema de falta de autoridad y bajo rendimiento más o menos generalizado en el sistema educativo preuniversitario. Pero a nadie se le oculta que el problema es más hondo y surge de una crisis que afecta a nuestra arquitectura social, y no me refiero tanto a las instituciones –que también– como a los hábitos intelectuales y emocionales con los que nos conducimos e interpretamos la realidad.

Ocurre a veces –muchas veces– que transformamos en leyes las costumbres cuando han dejado de serlo, y ése es el caso: que socialmente hace tiempo que los maestros dejaron de ser autoridades, en el sentido pleno y cultural de esa expresión. Los excesos autoritarios de las sociedades tradicionales y cerradas movieron a muchos a buscar fórmulas nuevas y a redefinir el papel del educador en el contexto de las sociedades democráticas y participativas. La avalancha de innovaciones pedagógicas –casi siempre maltraídas por las sucesivas reformas educativas– que postulaban la entrega al educando de su protagonismo frente al tradicional “dirigismo” del maestro.

Seguramente muchas de esas reformas adolecían del más elemental sentido común, pero en cualquier caso, entre unas y otras se nos olvidó lo que hacia de los maestros auténticas autoridades. El hecho de que una persona se ponga al servicio de los que tienen que crecer para colaborar con ellos e indicarles el camino con el buen ánimo (a veces, compatible con el mal humor) del que atiende un designio interior, es un acontecimiento tan gratuito como afortunado que debería dejar obligados a padres y alumnos, cuya gratitud es la auténtica fuente social de la autoridad del educador.

Es simple pero no es fácil. Y nuestra cultura lo pone más difícil todavía porque confunde lo que sólo cabe esperar con lo que tenemos el derecho de exigir. Tenemos derecho a que nuestros hijos sean bien educados y adquieran un determinado nivel de conocimientos, y en términos generales a que se les trate bien y con atención. Pero no tenemos derecho –porque se trata de algo que no se puede exigir– a que el maestro incorpore el crecimiento de sus alumnos como suyo propio y haga del destino de sus alumnos objeto de su desvelo personal. Semejante implicación es algo completamente gratuito, un “exceso” que sólo se reconoce adecuadamente mediante una rendida gratitud. Y, sin embargo, es esto último lo que sostiene el régimen de autoridad en el que es posible enseñar.

A mi juicio es la ingratitud de los padres lo que desautoriza a los maestros, porque deja sin sentido el exceso que ellos han de ‘cometer’ para educar de verdad. Como es evidente no se trata de hechos puntuales de ingratitud, sino de una disposición básica de la existencia que pretende constituir todo lo importante en objeto de derecho. Sin embargo, aunque lo necesario se puede y debe exigir, lo definitivo es algo que sólo se puede esperar recibir, especialmente cuando se trata de la dedicación personal de alguien a la tarea de enseñar a niños y jóvenes. Hemos abominado de una cultura de la gratitud por otra de derechos y exigencias y nos hemos creído que asegurando aquello que podemos exigir lograremos suprimir la necesidad de lo que sólo nos cabe agradecer.

Pero no es así, y al menos en educación sucede que sólo si las personas hacen mucho más de lo que es su estricta obligación las cosas funcionan como debieran. Para ser maestro es necesario convertir el oficio de enseñar en una cuestión personal. La insolente suficiencia con la que administradores y padres bien aderezados de deberes y derechos se dirigen a los maestros y su consiguiente falta de ascendencia sobre sus alumnos, secuestra la posibilidad de lo mejor de la educación: el mutuo hallazgo entre quién puede y tiene que crecer y quién siente esas potencialidades ajenas como labor propia. Que alguien experimente el desarrollo de los talentos ajenos como una pasión propia no es ni puede ser un derecho de nadie. Y por tanto, lo necesario para que tenga lugar la educación no lo podemos exigir, tan solo podemos evitar frustrarlo –e incluso



tal vez inducirlo– mediante la expectación respetuosa de los frutos del trabajo del maestro.

Tal vez la situación no fuera tan grave si los propios maestros no hubieran batallado tanto para despojarse de esa investidura que, ciertamente, les hace grave y personalmente responsables. Intuyo, aunque tal vez me equivoque, que entre tanto falso democratismo y supresión de modelos autoritarios se coló no poca comodidad –*odium professionis*– que aspiraba a hacer de la educación algo tan poco personal y fatigoso como cualquier otro oficio, y que deseaba apartar sus ojos de lo sustancial: la experiencia del otro como pasión propia y, en particular, la experiencia del crecimiento del educando como fatigosa realización interior del que enseña.

Nuestro sistema educativo en las enseñanzas primarias y secundarias está desarbolado y los efectos sociales de semejante descalabro son tremendos e incalculables, pero no hay reforma realmente efectiva que no pase por reintroducir la gratitud de unos y la autoridad de otros. Como es sabido el término castellano “autoridad” procede del latín *auger* que significa hacer crecer. Ser maestro es propiciar el auge ajeno, cultivarlo y pro-curar que no crezca torcido lo que podría haber crecido alto y erguido. El problema no es, por tanto, que los maestros lleguen a tener o recuperen la autoridad, sino que así entendida la autoridad es la sustancia del magisterio: tiene autoridad y es maestro quien hace crecer y sirve de guía. Así que ante un maestro de verdad, alumnos y padres están siempre en deuda. Y el reconocimiento de una deuda semejante no es simplemente lo ‘debido’, sino un don siempre excesivo tal y como se reconoce en la gratitud que nos convierte en deudos del maestro.

Desde luego que hay maestros que no merecen ese nombre ni la autoridad que le corresponde, y su responsabilidad es tremenda porque son una calamidad pública, pero me temo que somos más los que le sustraemos a la educación su propio aliento disminuyendo lo que nos atrevemos a esperar (y agradecer) de los maestros.

## 2. El acceso a la universidad: el descenso a los infiernos

Todo lo anterior compromete, a mi juicio, el auténtico acceso a la universidad. Como es obvio no me refiero a las pruebas selectivas ni a los trámites administrativos o económicos por los que un alumno se puede matricular en un centro universitario. Todo eso es sencillamente irrelevante. Me refiero más bien a que la universidad es un sitio, una excepción, donde no se puede entrar físicamente –y mucho menos administrativamente– porque el único acceso eficaz es interior y viene posibilitado por el sentido de lo valioso que da la gratitud y que habilita para reconocer la autoridad de otros, su magisterio.

Más todavía: a la universidad sólo se entra en virtud de un cierto encantamiento que tiene lugar cuando se cae bajo el hechizo de un maestro o, si se quiere, del magisterio de los que enseñan. Es sabido que el término griego *magos-magoi* (mago) es la fuente del latín *magi* de donde también deriva *magíster*. Maestro (y mago) es el que transforma lo ordinario en fascinante porque lo convierte en territorio de la inteligencia y en objeto de una atención insospechada. Ahí, en la sociedad que forman mediante esa esforzada fascinación quienes nada tenían en común, se encuentra el lugar de otro modo inaccesible al que, según sugiero, podemos llamar universidad.

Voy a intentar explicarme abusando un poco de su paciencia para remontarles al inicio mismo de la historia de la universidad como institución. Fuera cual fuera su forma de creación, las universidades fueron desde su inicio el lugar donde religiosos y hombres de la Iglesia ejercieron la enseñanza a otros con los que no los unía ningún vínculo familiar. Esto es importante porque antes de que hubiera hospitales y universidades los enfermos eran cuidados por sus familiares, y los que necesitaban saber eran enseñados por personas a sueldo o bien por sus allegados, de los que probablemente heredarían el patrimonio o la posición que les permitiría ejercer el oficio de sus antepasados. En cambio, los hospitales y las universidades tuvieron una misma raíz histórica y antropológica:

enseñar y cuidar de los extraños, tal como señalan dos de las principales obras de misericordia de la tradición cristiana.

Tal vez por ello, ni las universidades ni los hospitales se cuentan entre el inmenso y casi completo repertorio de edificios e instituciones que los occidentales hemos heredado de la civilización grecolatina. Ni la ignorancia ni la enfermedad de los extraños dieron lugar a institución alguna, no al menos con la potencia histórica, cultural y social de las universidades y de los hospitales en las que enseñar y cuidar adoptaron la forma libre de lo gratuito. Antes he utilizado la expresión “deudo” para referirme al maestro, y ahora puede entenderse mejor que hospitales y universidades fueron lugares en los que había extraños que se comportaban como deudos, como allegados en virtud de un nuevo sentido de la fraternidad.

Ciertamente las obras de misericordia se hacían gratuitamente y completaban la gratuidad todavía más esencial que suponía la principal misión de quienes las tomaban a su cargo en universidades y hospitales, a saber, predicar el Evangelio. Nadie que socorriera económica o materialmente la vida de aquellos hombres podía pensar que mediante sus limosnas pagaba lo que sólo gratuita y agradecidamente se podía recibir. Los religiosos habían profesado la perfección de los consejos evangélicos entre los que se cuenta la pobreza, y nadie que les diera una limosna se podía atrever a creer que así había ‘pagado’ lo que resultaba del todo impagable: el Evangelio y la nueva de un Dios Redentor cuya misericordia se hacía efectiva respecto de enfermos e ignorantes mediante la entrega personal del fraile.

Las limosnas con las que se sostenían las universidades, los hospitales y a quienes las poblaban no ‘compraban’ nada, y tan solo acudían libremente al sostenimiento de unos hombres e instituciones cuyas acciones se imponían como algo realmente valioso y un bien completamente gratuito, por muy necesario que fuera. Lo gratuito no deja de serlo porque se pague a quien lo hace con lo necesario para vivir, porque no todas las formas de dar (dinero) a cambio de un bien son una compra, aunque la cultura contemporánea lo haya olvidado al aborrecer la limosna y el donativo.

Y es que lo necesario tiene una interior e inevitable dimensión de gratuidad que el hombre contemporáneo no sólo no sabe apreciar sino que aborrece, me temo, porque muestra que no es autosuficiente y le deja intuir que en el fondo todo ser humano es –ontológicamente– un mendicante, pues al respecto de lo esencial también necesita recibir lo que no puede comprar ni lograr por sí mismo. Nuestra pretensión de autosuficiencia nos impide apreciar que la Universidad por necesaria que sea y por legítimo que sea el derecho a una educación superior, está compuesta de unos bienes que sólo se alcanzan a merecer mediante la gratitud de su reconocimiento y el fatigoso esfuerzo de su asimilación.

Pues bien, los ‘profesores’ universitarios somos herederos de aquellos que ‘profesaron’ esas formas de vida. No somos ‘religiosos’ en el sentido eclesiástico de la expresión, y por eso hacemos nuestro trabajo a sueldo sin esperar limosnas, pero en lo que hacemos sigue latente y esencial la gratuidad de enseñar a otros como ofrenda de un designio interior que tiene la forma de una ‘profesión’, es decir, de una vida ceñida a una misión que requiere sacrificio. En el fondo no se puede ser profesor sin profesar, o de otro modo, sin ser ‘religioso’, si bien en un sentido bien preciso y precristiano cuya captación nos obliga a una elemental distinción entre los sentidos de ‘religión’. En primer lugar, puede decirse que una religión es un sistema de creencias caracterizado por la no evidencia racional de las afirmaciones y por al menos alguna clase de trascendencia de sus postulados. En segundo lugar religión puede ser un estado o forma de vida canónicamente definido en el seno de una sociedad eclesiástica. En tercer lugar la religión puede ser entendida como una virtud, y más en particular la virtud cívica primera de quien se atiene uncidamente al cumplimiento de su misión y sus obligaciones. Este es el sentido latino y civil de la religión como virtud, y en el que cabe decir que ser profesor sigue siendo una profesión ‘religiosa’, al menos en el sentido en que religión (“religo” y “religente”) se opone a lo “negligente” y alude a “diligente”: religioso en ese sentido es el que cumple uncidamente y esforzadamente su misión, es decir, quien la convierte en profesión; y ser profesor es por antonomasia una profesión. Para abundar en la explicación voy a ayudarme de Homero, nada sospechoso, espero, de ser acusado de tendenciosamente cristiano.

En el libro XI de la Odisea, Homero cuenta que Ulises para poder regresar a su hogar necesita interrogar a Tiresias, un inspirado vidente ya fallecido. La bruja Circe, inclinada a favor de Ulises, le muestra el acceso a los infiernos y le enseña los ritos y el sacrificio que ha de realizar para conseguir que los espectros de los difuntos, sombras sin cuerpo ni memoria, recuperen sus recuerdos y puedan contarle. Ulises ha de llegar hasta un lugar donde tiene que cumplimentar un rito consistente en matar un animal y esparcir harina y vino sobre un surco excavado por él mismo. Después y con una copa llena de la sangre del sacrificio, debe dar de beber al espectro de Tiresias que de ese modo podrá decirle lo que precisa para seguir su viaje.

Siempre me ha parecido que el descenso a los infiernos de Ulises era una metáfora penetrante de la esencia de lo que ocurre en la lectura y el estudio. En los libros y en la tradición los personajes y las ideas son sombras sin vida que para recuperar su vitalidad necesitan que les demos de beber la sangre de nuestro sacrificio consistente, sobre todo, en apartarnos de la luz directa de la vida y en descender al lugar de los muertos –las bibliotecas y los laboratorios– donde los espectros se revitalizan sólo si les damos de beber nuestro esfuerzo. Ciertamente el estudio implica un cierto apartarse de la vida, y por tanto un cierto sacrificio, sin embargo de vuelta nos llevamos lo que necesitamos para seguir nuestro viaje y, tal vez, llegar como Ulises a nuestro destino.

Un profesor es un estudiante que no ha querido dejar de serlo. En la universidad profesar es dedicar la vida a un constante descenso al mundo del estudio, único lugar del que se puede extraer lo necesario para facilitar el camino de los vivos. Así que en su sentido más elemental y precristiano, se trata también de un oficio religioso –del latín *relegare*: volver a juntar– porque mantiene a los vivos en contacto con las obras de los muertos y logra de éstos los dones necesarios para la vida de los demás.

La universidad es un lugar excepcional, hecho de los recuerdos de lo que ha sido y se ha hecho entre los hombres, del cúmulo de lo sabido y apreciado y de cómo se ha llegado a aprenderlo. Estar en la universidad requiere estar entre tales

recuerdos, custodiarlos y sumergirse de continuo en el olvido para rescatarlos. ‘Bajar al infierno’ es ese viaje hecho del abnegado esfuerzo con el que se aprende. Y porque en ese sitio hay mucho pasado sostenido como presente, hay también mucho potencial de futuro. Recordamos para no quedarnos sin pasado ni sin futuro.

La universidad es, pues, una suerte extraña de condensador de tiempo. En ese sentido estudiar e investigar es rescatar del naufragio que supone la ruina del olvido y el tiempo lo que supieron y descubrieron nuestros antecesores para continuarlo, y como inesperados robinsones extraer del naufragio lo necesario para sobrevivir: restos ordinarios que, no obstante, son como tesoros de los que depende cuanto podemos saber y hacer. Sin ese sentimiento robinsoniano por el que unos clavos o un cabo de vela se convierten en tesoros, y sin la agradecida fascinación de su hallazgo y comunicación no hay –me atrevo a decir– profesores ni alumnos universitarios, ni el lugar que media entre ellos.

### 3. Los grados del estudio

Es posible que pocas veces haya estado tan viva la experiencia de que el saber es siempre un tesoro precisado de rescate como en los siglos de la Edad Media precedentes a la creación de las Universidades, tal vez porque el mundo era realmente frágil y todo el saber antiguo estaba en inminente y verdadero riesgo de perderse. Por eso se les impuso la evidencia de que la primera forma de poner a salvo lo que se sabía era copiarlo, y de ahí la aparición de los copistas de cuya humilde función dependió la preservación de todo lo valioso que Occidente había producido hasta entonces.

Resulta fascinante que de un oficio tan humilde dependiera el destino de una tradición tan noble. Pues bien, sigue siendo así, porque si bien es cierto que ya no necesitamos copistas para poner a salvo los textos, sigue estando vigente la humana necesidad de apropiarse de cuanto descubrimos como valioso mediante su réplica. Necesitamos repetir para asimilar.

Les confieso que en mis años de estudiante –que todavía no han terminado– sentía un impulso nervioso a copiar a mano los textos que me habían deslumbrado. Copiarlos, es decir, memorizarlos y retenerlos fiel y hasta literalmente, era y es para todos la primera forma del saber, porque sin la humilde disciplina del copista que descubre tesoros que no solo no quiere exponerse a perder o traicionar, sino que no quiere dejar fuera de sí, sin eso, digo, no hay universidad ni comunicación del saber al menos en su forma elemental.

‘Copiar’ ha sido, pues, desde siempre una dedicación universitaria. Ahora bien, quien copia para asimilar y conservar los tesoros que va encontrando con el tiempo tiene que poner orden y seleccionar porque el orden implica comparación y juicio sobre semejanzas y diferencias. Así sobre el esfuerzo por poner a salvo se impone el de ordenar, clasificar y preferir que convierte a un copista en un compilador. La compilación es un grado superior de relación con lo copiado porque no implica solo una mayor amplitud en lo conocido, sino que requiere una primordial comparación y por tanto un cierto criterio superior a su mera agregación. El compilador tiene un saber suficiente respecto del conjunto de lo dicho y aprendido sobre un asunto, y es ya por sí solo una meta estimable en orden al saber.

Conviene, no obstante, distinguir al compilador del erudito. La mala erudición es el saber de un copista que no alcanza a convertirse en compilador por carecer de criterio para comparar y preferir. Un erudito, en su sentido peyorativo, no lo es por saber mucho, sino por no saber preferir entre todo ello lo mejor y, por consiguiente, no saber tanto como parece. Para conservar se requiere poder ordenar o de lo contrario el saber mismo se convierte en un laberinto espectral, un infierno del que no se sabe volver a la vida para guiarla. Lo propio del sabio, dice Santo Tomás comentando a Aristóteles al principio mismo de su *Suma contra gentiles*, es la posesión del orden. Quien conoce el orden sabe preferir y diferir entre lo que aprende.

Pero precisamente porque el compilador tiene que desarrollar un criterio para incluir o excluir de entre todo lo que sabe y puede dar razón de su elección, el grado del saber superior al del compilador es el comentador. El comentador no sólo conserva, ordena y prefiere entre todo lo que sabe, sino que además puede dar razón de sus preferencias y anotar los méritos que distinguen una visión de la otra. Así que comentar exige saber lo que saben aquellos a quienes se comenta. Se entiende bien que en la Edad Media –tan poseída de la idea de tradición– la cima del saber fueran los comentadores y que, por ejemplo, buena parte de las obras de sus hombres más preclaros, como las de Santo Tomás, fueran comentarios a los textos de las autoridades. Aquel que puede presidir una lectura pública, es decir, quien puede dirigir la lección de un texto clásico es alguien que puede comentarlo, de modo que el comentador no es sólo el grado superior del saber sino también del periplo universitario.

Para aquellos hombres el saber consistía, por tanto, en formar parte de una tradición iniciada por las autoridades. Entiéndase que ser *autoridad* significaba a su vez ser *autor* de un texto clásico o canónico, a cuyo linaje de copistas, compiladores y comentadores uno se sumaba al profesar una vida dedicada al saber. Solo el autor puede disponer con plenitud de la autoridad que le da el reconocimiento ajeno. Ciertamente a los comentadores no se les exigía ser autoridades en el sentido más genuino, pero tenían que constituir referencias '*autorizadas*' por su comprensión y criterio de tales textos. Entiéndase que la vinculación con las autoridades era la fuente que autorizaba al comentador en el seno de una cultura como la medieval en la que con frecuencia, por ejemplo, se representaba a los cuatro evangelistas como copistas que escribían lo que escuchaban al dictado del Autor.

A lo anterior los nuevos tiempos del Renacimiento sumaron primero la estima por la pericia del traductor. Traducir es como copiar pero con las destrezas del comentador, porque buscar la fórmula y el término exacto que traducen una expresión requiere ser fiel a lo comprendido en medio de una transformación inevitable, a saber, decirlo en otro idioma. Por eso los traductores del Renacimiento pudieron enfrentarse a los comentadores medievales y disputarles



su autoridad en el conocimiento de los autores clásicos. Y si bien los traductores son al final unos comentaristas no libres y, por tanto, su obra es una cierta copia por creativa que requiera ser la traducción, en el traductor se fragua la figura que los tiempos modernos nacidos del Renacimiento van a terminar oponiendo al sistema antiguo del saber: el autor.

El optimismo humanista del Renacimiento y su enfrentamiento con el sistema escolástico de las autoridades conduce a la definición del autor como aquel cuyos textos no son meras copias, ni compilaciones ni siquiera comentarios, sino textos nuevos pero canónicos por su estilo parangonable a los clásicos. En el fondo la idea de autor es la de escritor ‘inspirado’, y justo por aquel entonces los escritores civiles, forjados como traductores muchos de ellos, empiezan a reclamar para sus escritos la intocabilidad que hasta entonces sólo se había asociado a los textos sagrados (e ‘inspirados’), los únicos con un Autor en sentido pleno, aunque por extensión se aplicaba también a los textos canónicos de autores clásicos.

Desde entonces, si bien tras un proceso histórico largo, a los autores para serlo se les exige originalidad, es decir, que de ningún modo sus textos sean copia de otro (copistas) o de otros (compiladores) o meros comentarios (comentaristas). Ahora bien, cuando esa exigencia de originalidad se proyecta a las publicaciones que los actuales profesores universitarios han de ‘producir’, con frecuencia no se hace sino encubrir que propiamente sus textos son copias, compilaciones y comentarios de lo sabido porque esa originalidad o bien no es tan accesible como se pretende o bien sólo se da en ámbitos hiperespecializados, tales como la investigación en las ciencias modernas.

En efecto, la idea de originalidad como un requisito del trabajo universitario se consolida de la mano de la entrada de la investigación en las ciencias naturales modernas, que se mueven al impulso conjunto del repudio ilustrado de la tradición como fuente del saber y de la exaltación romántica de la genialidad creativa del sujeto por un lado, y por el otro de la experiencia de descubrimientos que ofrecen los viajes y las exploraciones alrededor del mundo. Y así es como

Humboldt por un lado y filósofos como Shelling y Fichte por otro coincidieron en promover el modelo universitario que, sin entrar en mayores precisiones, derivó en la centralidad de la investigación y que desde entonces se conoce comúnmente como “humboldtiano”.

Coetáneamente con el modelo humboldtiano que se encarnó en la creación de la Universidad de Berlín, en Francia la ordenación administrativa y social napoleónica dispuso la universidad al servicio de las necesidades públicas. La concepción de la universidad como la institución a cuyo cargo corre la formación de los cuerpos de funcionarios y de profesiones necesarias para el funcionamiento del sistema social, y su fusión con el modelo humboldtiano que prima la investigación como generación de nuevo conocimiento, componen el híbrido que se incorpora como una pieza clave para el desarrollo económico de las sociedades contemporáneas basado y dependiente de las innovaciones cognitivas y de su aplicabilidad tecnológica.

#### 4. ¿Docencia e investigación?

De una mano generación de nuevos conocimientos y de su aplicabilidad y de la otra la formación para las profesiones necesarias en el orden social. Así es como se definen los dos perfiles dominantes en las universidades contemporáneas que o bien se focalizan sobre uno de ellos, por ejemplo, hacia la formación de profesionales, o bien intentan simultanear la formación con la investigación orientada a la generación de las innovaciones y desarrollos que precisa el sistema económico productivo de las sociedades avanzadas.

A mi juicio, la tópica afirmación de que la investigación revierte en la docencia es en con mucha frecuencia irreal y, en el fondo, indeseada porque lo realmente pretendido es que dicha investigación nutra de innovaciones cognitivas al sistema productivo que sostiene el desarrollo y la prosperidad económica de nuestras sociedades. Y tampoco es algo evidente que, al menos en la mayoría de los casos, los hábitos intelectuales que genera en el profesor universitario la

investigación, sean trasladables con provecho a unos alumnos la mayor parte de los cuales están siendo formados para ejercer oficios a los que los nuevos conocimientos les llegarán de la mano de las innovaciones tecnológicas y las prácticas profesionales.

Que una institución universitaria tenga uno u otro perfil se trata, en el fondo, de optar por un modelo de filiación napoleónica o bien por una fusión de versiones evolucionadas de los modelos napoleónicos y humboldtiano. Por consiguiente, me parece a mí que, si se me permite la broma, cuando se discute sobre si lo primordial es la investigación o la formación de profesionales mediante la docencia o bien una formula híbrida de ambas, se está dudando entre adoptar el patronazgo de Humboldt o el de Napoleón o el de ambos, pero se ha dejado atrás y olvidado el de Santo Tomás. Pues en ninguna de esas modalidades la universidad es ya un lugar donde se ofrecen síntesis articuladas del saber con el suficiente alcance como para configurar visiones del mundo y de la existencia, porque la unidad de los saberes garantizada en las universidades medievales por la principalidad de la teología y la filosofía sólo se ha abandonado (pese al deseo humboldtiano de restaurarla), sino que se ha sustituido por una unidad pragmática aportada por el sistema económico político y productivo al que se sirve.

Expuesta en esos términos la síntesis entre docencia e investigación será casi siempre problemática porque los alumnos y futuros profesionales pocas veces necesitan saber lo que los profesores universitarios necesitan investigar para aportar innovaciones practicable. Por el contrario, entre el estudioso y el estudiante hay una connaturalidad que no existe entre el investigador y el docente ni entre estos y el alumno, y de esa falta de connaturalidad surge la proliferación de los métodos y herramientas pedagógicas con las que intentamos ponernos a salvo de los efectos de un problema que es mucho más de fondo: lo profesores que la universidad contemporánea tiende a generar no son propiamente estudiosos, sino investigadores y/o meros docentes y ambos lo son por poseer destrezas que no son las que los vinculan en una misma naturaleza con sus estudiantes.

De hecho, ese vínculo que anuda a profesores y alumnos en el estudio y que es capaz de crear la clase de comunidad vital que merece el nombre de universidad, es también el único capaz de desbordar sin desatender los requerimientos para la formación profesional hiperespecializada que hoy se demanda de la universidad y, con motivo de ella, trasladar conocimientos que no sólo son más amplios y abarcales de la realidad, sino que surgen de un deseo de saber más irrestricto y general, esto es, de una auténtica inquietud intelectual por el saber.

De ahí mi incomodidad, aunque de sobra sé que es ya una resistencia numantina, a participar en esa burocratización que hace de los profesores “personal docente e investigador”, P.D.I., y que presumo tan del agrado de las mentalidades sindicales y empresariales. El profesorado no es ‘personal’, con su correspondiente pertenencia al capítulo de costes, de ningún proceso, ni docente ni investigador, sino aquello para cuya existencia existe a su vez la universidad: sin profesores y sin el tiempo y los medios que necesitan para llegar a serlo no es posible la universidad; una universidad lo es en virtud de su profesorado, lo demás se le dará por añadidura. Decir que el profesorado universitario no es un coste no significa negar que tenga que ser calculado como tal en los sistemas contables, sino algo muy similar a decir que el ser humano no es un grave: no lo es en tanto que desde esa perspectiva no sólo no comparece lo sustancial de su realidad sino que se le confunde con otras de índole completamente diversa.

Lo que convierte a una institución educativa en una universidad no es formar a los profesionales necesarios en nuestros sistemas sociales (docencia), ni generar los conocimientos teóricos o aplicables que requiere el sistema productivo y la prosperidad de nuestras naciones (investigación), sino hacer posible la clase de vida de unos hombres dedicados al estudio (la profesión de los profesores) y que, por ello mismo serán capaces de generar innovaciones y de formar a otros en los saberes precisos para el ejercicio de los oficios. Por selectas que sean las escuelas profesionales y los centros de investigación no son ni requieren ser universidades, y la suma de ambas solo alcanza a constituir universidades según la falta de unidad institucional de los entes administrativos que constituyen las instituciones universitarias actuales.

Decir que la universidad tiene como fin propio hacer posible la forma de vida de los profesores –generar tiempo libre destinado al estudio- no significa prescindir de los alumnos ni excluirlos del núcleo esencial de la universidad, porque pertenece a la dinámica interna del saber su comunicación. Más todavía: la forma perfecta de la posesión que implica el saber consiste en su comunicación, en enseñarlo y darlo a otros. Incluso se podría decir que precisamente porque los alumnos son lo principal, lo primero son los profesores. De hecho, lo mejor que una universidad puede hacer por sus alumnos es propiciar que sus profesores lo sean en grado eminente y se perfeccionen, es decir, que estudien; esa es la cualidad que habilita al profesor para serlo, precisamente la que más le asemeja a sus alumnos: una intensa dedicación al estudio para aprender todo lo que todavía queda por saber. Lo demás es sólo el gozo de contárselo unos a otros en conferencias y lecciones como ésta o como las que tienen lugar a diario en las aulas, seminarios, exámenes, conversaciones y tertulias que componen aquel rumor del que hablaba Ortega, el de la inteligencia.

Que sus profesores estudien; esa debería ser la prioridad que polarizara la organización, gestión y gobierno de las instituciones universitarias: hacer posible y fomentar el estudio de los profesores; el de los alumnos vendrá de la mano, precedido, enriquecido y orientado por el de aquellos.

Ni los planes de estudio, ni las instalaciones, ni las metodologías docentes tienen una importancia siquiera cercana a la capacidad y disponibilidad de los profesores para estudiar. No hay ningún otro factor que redunde tan directa y eficazmente en los contenidos de la docencia y en los hábitos que su transmisión genera como la dedicación de los profesores al estudio, es decir, a aquello por lo que se transformaron de estudiantes en estudiosos y que les hizo ascender por el camino de los grados del saber: copiar, compilar, traducir, comentar y, tal vez, crear. Ahí, en los grados del saber y en su ascenso en compañía de quienes nos preceden y nos suceden, radica la connaturalidad entre alumnos y profesores que da lugar a la clase de comunidad –ayuntamiento– que es una universidad.

Ese ideal del estudio está íntimamente vinculado a un modo preciso de entender las relaciones entre el conocimiento y la ignorancia que caracterizó a lo mejor de la cultura clásica occidental. Como es de sobra sabido para los filósofos griegos clásicos el conocimiento incluye la conciencia de que no se sabe. Más todavía, sabe más el que sabe mejor qué y que no sabe, de modo que aprender es también y al mismo tiempo que saber más, saber mejor lo que no se sabe en particular y que no se sabe del todo y en general. Esa concepción del saber permite que crezcan al mismo tiempo el saber y la ignorancia en tanto que sabida o consciente. A la suma en grado eminente de ambas se le puede llamar con propiedad sabiduría. Dicho en términos más intuitivos, lo que el saber necesita para transformarse en sabiduría es la modestia. Pero más definitivo que lo anterior es que esa manera de concebir el saber es solidaria de una concepción de la realidad como misterio, es decir, como algo cuya inagotabilidad crece cuanto más y mejor se la conoce. Los misterios no son lo todavía desconocido, eso es más bien un secreto, sino lo que es motivo de admiración constante que crece cuanto más se la conoce: los misterios crecen con el conocimiento, los secretos se mueren.

Concebir el saber como el progresivo desvelamiento de los misterios, que, por tanto, no lo eran propiamente, sino simples ignorancias, es más bien el programa que inauguró Descartes y que ha dado forma al ideal del progreso de las ciencias y del mundo moderno. Para Descartes el saber agota lo sabido, lo satura y no cabe saber y no saber al mismo tiempo y respecto de lo mismo: tanto cuanto crece el conocimiento tanto cuanto decrece la ignorancia (y por eso cuando algo se llega a saber con claridad y distinción se llega a conocer como Dios lo conoce). El conocimiento acaba con la ignorancia y por tanto el mundo es el lugar de las evidencias claras y de las ignorancias todavía no descerrajadas. Convertido en paradigma este modelo deja vislumbrar la esperanza de que el saber llegue constituirse en absoluto tal y como se expresó en el programa filosófico hegeliano. Lo que no se sabe se puede llegar a saber, sin sombra de duda ni veta de ignorancia. Para nuestro objeto no interesa que nos extendamos más ni que afrontemos el giro que el falsacionismo y los consiguientes cambios de paradigmas científicos significan a este respecto, porque la experiencia histórica más elemental basta para convenir que el mundo está cruzado de

misterios y lleno de secretos y que, por tanto, hay conocimientos que una vez alcanzados nos permiten dejar atrás asuntos antes ignorados, y por tanto dan lugar a progresos, y hay otros que incluyen y acrecientan la conciencia de la insondabilidad e inagotabilidad del saber a ese respecto.

Y es que tal y como concebían los medievales, un profesor universitario para serlo con la plenitud de la competencia requerida por su profesión no necesita ser más que una avezado comentador de lo ya sabido, es decir, un competente estudioso; pero a diferencia de lo que los medievales se atrevieron a pensar y sí hicieron sin embargo los modernos, esa es la mejor posición para que lo nuevo en el orden del conocimiento surja con la forma de creaciones originales. Santo Tomás de Aquino, uno de los maestros universitarios medievales más eminentes, es un magnífico ejemplo de cómo la originalidad de un 'autor' desbordante se disimulaba bajo la modesta forma de un 'comentador'.

El saber llevado a su plenitud no deja ser tan poco original como creían los hombres del Medioevo ni tan original –y *ex novo*– como pretendían los modernos y románticos. Toda auténtica originalidad contiene un resumen de lo anterior aunque sólo sea para negarlo o superarlo. El profesor universitario ceñido a su profesión mediante el estudio es una síntesis equilibrada de lo anterior: no se le exige la originalidad sino el saber competente de lo ya sabido y, por tanto, el esfuerzo para que si la originalidad fuera posible no quedara frustrada ni en él ni en aquellos a quienes enseña.

## 5. Universidad y formación profesional

Todo lo anterior no está en absoluto en oposición con las actuales demandas que nuestras sociedades imponen a las instituciones universitarias. Es un hecho que la enseñanza universitaria se ha convertido en el último tramo y el más especializado de la formación profesional en las sociedades avanzadas. Los actuales niveles de desarrollo y prosperidad material dependen en muy buena medida de las innovaciones y de la constante investigación buena parte de la

cual se desarrolla por profesores universitarios. Es, pues, imposible sustraerse a esa misión social sin dejar de cumplir una de las misiones que nuestro tiempo pone sobre las universidades.

Además, nuestra sociedad no sería la misma si no se hubiera producido la amplísima accesibilidad a los estudios universitarios que son, con diferencia, el procedimiento social de promoción y autodesignación social más efectivo. La universidad ha sido la institución clave mediante la que las sociedades occidentales han sustituido los linajes como vía de transmisión de los conocimientos y de los oficios, posibilitando la movilidad social de quienes mediante su aprendizaje se capacitaban para ejercer una profesión sin más antecedente que lo justificara que el saber adquirido en la universidad y recibido de extraños. En ese sentido la universidad es una de las instituciones que han servido de quicio para el paso de las sociedades del Antiguo Régimen a la modernidad. La creciente especialización y complejidad de la formación necesaria para la incorporación al sistema productivo implica, por consiguiente, una cierta democratización. Las profesiones aprendidas mayoritariamente en las universidades han sustituido a los patrimonios y, desde entonces, pocas son las situaciones de partida que garantizan una posición de predominio en términos económicos, sociales o culturales.

La universidad fue la institución que hizo posible que el destino social de las personas se dirimiera en el espacio biográfico según el propio esfuerzo y capacidad, y no en el espacio inmóvil de las identidades genealógicas de los linajes, las castas o los estamentos. No resulta realista, por tanto, pretender que la Universidad deje de cumplir esas misiones que, además, tan inmensos beneficios materiales y progresos sociales han reportado. Queramos o no, Humboldt y Napoleón también forman parte de la genealogía de la institución universitaria contemporánea. No obstante, la asunción por parte de la universidad de la formación profesional más especializada y de la generación de avances cognitivos tiene implicaciones sobre las que rara vez se escuchan reflexiones sosegadas y de alcance.



La eficacia para formar los profesionales que nuestras sociedades demandan, implica también la instrumentalización de la Universidad como la instancia formativa dentro del sistema productivo y económico. De hecho la unidad institucional de muchas universidades contemporáneas no va más allá de la unidad administrativa y gerencial de facultades que en realidad son escuelas gremiales de oficios. Además, esa instrumentalización se completa mediante la orientación de la mayor parte de la investigación hacia conocimientos practicables o innovaciones tecnológicas que suponen ventajas competitivas para las corporaciones industriales y de servicios.

Tanto los sistemas de evaluación de la calidad de la actividad universitaria, como los criterios de las administraciones públicas para la financiación de las universidades y, muy especialmente, de la investigación, preconizan los criterios de rentabilidad y productividad como el objetivo deseado para justificar el uso de fondos públicos y la eficacia social de la institución universitaria.

En correspondencia con todo lo anterior, las titulaciones y sus planes de estudios se diseñan incluyendo cada vez más el entrenamiento en habilidades y menos la formación en saberes básicos. Si a todo lo anterior se suma la exigencia de ‘producir’ licenciados y diplomados inmediatamente útiles para las empresas que los contratan, se entenderá que las universidades se llenan de materias y de profesores cuya cualidad es la de los antiguos maestros gremiales, porque lo que saben enseñar es cómo se hacen ciertas cosas que son necesarias en sus oficios. Repárese que los universitarios medievales formaban junto con sus profesores una cierta comunidad gremial, con su estructura de maestros y aprendices, con sus reglas propias y con su propio oficio que los distinguía del resto de los gremios, a saber, el estudio y sus técnicas y disciplinas. En esos términos se entiende que el riesgo que corre la universidad cuando se gremializa para enseñar exclusiva o principalmente las habilidades de otros oficios es, precisamente, dejar de ser ella misma.

Los efectos de esa gremialización se amplían a las políticas de contratación de profesorado, a las estructuras y criterios de gobierno, a los baremos de evaluación del profesorado y de las titulaciones y, por último, al predominio de una cultura

de la especialización en habilidades que es la forma visible de la hegemonía de los puntos de vista profesionales y productivos.

Así puestas las cosas, no se ve claro por qué un claustro de profesores es más competente para el diseño de un plan de estudios (o de unos planes de investigación) que los respectivos colegios profesionales, los cuadros de funcionarios de la administración, o los sindicatos y las asociaciones empresariales de cada uno de los ámbitos productivos o profesionales. Y si esa idoneidad no se ve clara es, precisamente, porque se ha perdido sobre la universidad el punto de vista universitario.

Fue Goethe quien sentenció, no sin cierto desden, que quiénes no saben hacer una cosa se dedican a enseñarla. Y esa es la situación a la que la gremialización de la universidad nos ha conducido: los buenos profesionales hacen bien lo que los profesores no sabemos enseñar tan bien. Y es que el imperativo de la eficacia y la utilidad proyectado sobre la educación superior produce la paradoja de una enseñanza nunca suficientemente actualizada, porque dicha puesta al día se lleva a cabo con mayor eficiencia en los espacios profesionales que en los académicos. Por la misma razón cada vez resulta más frecuente que la formación y las idoneidades requeridas para los puestos de profesor se generen más eficientemente en ámbitos profesionales que en los propiamente académicos.

Sin embargo, la universidad no dejaría de cooperar a la prosperidad material ni de cumplir su misión de promoción social, sino que contribuiría más eficazmente en esa dirección, si cayéramos en la cuenta de que sus profesores deben enseñar precisamente lo que no se puede aprender en las empresas; y que profesores deberían ser quienes saben lo que no saben los profesionales del gremio correspondiente. Al menos, ese debería ser el trazo grueso en el perfil de los estudios y el profesorado universitario. Ciertamente hay titulaciones que justifican esa gremialización del profesorado y de los conocimientos, pero incluso en tales casos se pueden equilibrar los conocimientos generales y básicos con las destrezas y habilidades que se enseñan (la nueva estructura de grados y postgrados supone una oportunidad al respecto).

Es verdad que de ser así, los alumnos saldrían de la Universidad sin saber alguna de las habilidades que ahora les enseñamos muy deficientemente en nuestras aulas. Y también que los gestores de las empresas receptoras se preguntarían qué se les ha enseñado a los jóvenes en la Universidad si no saben lo que les convierte en inmediatamente productivos en el mercado. Pero la respuesta sería fácil: ‘se les ha enseñado lo que ustedes no saben ni les pueden enseñar, disciplinas y saberes básicos que forman sus capacidades intelectuales más importantes y que les hacen flexibles no sólo para aprender lo que sólo ustedes saben enseñarles, sino para encontrar las soluciones a los problemas cuyas soluciones ustedes desconocen y para asimilar con eficiencia los nuevos escenarios tecnológicos que todavía no han llegado’.

Ya es triste observar cómo políticos, comunicadores y hasta gestores de universidades han perdido (si es que alguna vez lo tuvieron) el punto de vista universitario sobre la universidad; pero ese panorama se vuelve calamitoso cuando los propios profesores se dejan imbuir de los hábitos de los oficios, sin reparar en que la diferencia entre una profesión y un oficio es que la primera es una ocupación que requiere el estudio y se convierte en una forma de vida, mientras que la segunda es un ejercicio que sólo requiere –y no es poco– saber hacer bien las cosas.

## 5. La universidad: estado de excepción

Precisamente desde los ámbitos laborales se escucha con frecuencia que quienes no conocen la índole de lo universitario se hacen cruces por el régimen de las vacaciones universitarias. En el fondo, la consideración del profesorado universitario como coste debería llevar a maximizar su producción reduciendo su tiempo de “improductividad”. Sin embargo, las vacaciones son parte esencial de la universidad y créanme, por favor, que no lo digo con la intención de escandalizar o irritar a los profesionales de la gestión universitaria, a cuyos cuadros he pertenecido durante tanto tiempo. Pero es que la universidad es precisamente la institución que la tradición occidental ha creado y preservado para garantizar que unas cuantas personas –que no cuentan con el patrimonio

suficiente para desocuparse– tuvieron “tiempo libre”, en el sentido de tiempo no sometido a las coacciones de las necesidades o de los poderes, y disponible para estudiar, para custodiar y transmitir el saber acumulado y para acrecentarlo. Las bibliotecas, por ejemplo, son la infraestructura más emblemáticamente universitaria porque son inventos para ahorrar (liberar) tiempo facilitando el acceso a los soportes del saber. Y si ya en el siglo XII las bibliotecas se configuraron como las naves o los edificios centrales de las primeras universidades, fue porque cumplían la misión que resumía la esencia de la universidad como institución: permitir que los estudiosos no dispendieran más tiempo que el imprescindible para aprender y, de ese modo, hacer posible el estudio como el hábito y la habitación común de profesores y alumnos.

Cuando los responsables universitarios olvidan esto y dejan proliferar los tramites, las instancias de aprobación y las interminables garantías procesales de los actos académicos, o aplican un despistado sentido contable a los costes de personal y aumentan las cargas docentes del profesorado, están dilapidando torpemente el bien más genuinamente universitario: el tiempo. Burocratizar la universidad es olvidar que el fin primordial de la gestión universitaria estriba en ‘ganar tiempo’ para el estudio de profesores y alumnos.

Y es que la universidad es un estado de excepción en el que no rigen las leyes comunes: es una organización que no consume el tiempo de los que la forman sino que produce tiempo disponible; los que pagan (matrículas o impuestos) no son los que mandan; los que más estudian y aprenden son los que enseñan; los vivos –como Ulises– tratan a diario con los muertos y sus obras que parecen mucho más vivos que los vivos; los que saben mucho saben que no saben mientras los que saben poco creen saberlo casi todo; y los que tienen el poder social, político o económico no tienen todo lo que hay que tener para que sus palabras sean consideradas. Ahí radica la excepcionalidad que justifica la necesidad de autonomía de la institución universitaria y de la individual libertad de cátedra: sin el aprecio de la verdad incondicionada desde el poder y sin el esforzado hábito de su averiguación y comunicación no hay autonomía que merezca ese nombre.

La vieja y sabida distinción entre “autoridad” entendida como el saber socialmente reconocido y la “potestad” como el poder socialmente ejercido, explica bien la antigua y perdida costumbre de que las fuerzas públicas tuvieran vedado su paso al recinto universitario. La universidad se dibujaba así como un espacio con hábitos al margen de los comunes, y como un espacio de autoridades y no de poderes ni de poderosos.

La excepcionalidad universitaria consiste, pues, en que casi nada ocurre del mismo modo que en el resto de lugares. Todavía recuerdo el tono de irritado reproche con el que un recién estrenado universitario decía necesitar un diccionario para entender las clases. En realidad no le bastaría con un diccionario porque lo que el saber hace crecer no es solo ni principalmente el léxico comprensible, sino la comprensión misma. Pero, en cierta medida al menos, no le faltaba razón, porque en la universidad se utilizan palabras que no se usan o que se desconocen en cualquier otro lugar y, a veces, aunque son las mismas tienen sentidos completamente nuevos y propiedades desconocidas, como si se tratara de claves o sortilegios que sólo con esfuerzo se llegan a conocer. Para quien no pone ese esfuerzo es fácil que el saber y la sociedad que éste genera le parezca elitismo de conjurados que hablan palabras ocultas.

Pero no se trata de conjuras para mantener privilegios ociosos, sino de la magia de la universidad: la excepcionalidad del ocio (*skola* en griego) que no entienden quienes creen que las leyes del negocio rigen también la sustancia de la vida universitaria. La actual propensión a concebir a los alumnos como ‘clientes’ es un allanamiento de esa excepción; una mercantilización que convierte a las universidades en grandes superficies de productos docentes y a los profesores en “dependientes” y expendedores de conocimientos a cambio de recursos de procedencia pública o privada. Ciertamente muchos aspectos de esa mercantilización no sólo no son indeseables sino que resultan del todo necesarios, salvo que se propongan y se tomen a sí mismos como la última palabra sobre la realidad de la universidad. Detrás de esa deformación vienen las pretensiones económicas y sus criterios de costes y beneficios que, siendo absolutamente necesarios e imprescindibles, son del todo secundarios,

precisamente porque su subordinación es un rasgo constitutivo de la excepción universitaria; es decir, por la misma razón que un ser humano no es un grave aunque gravite y cumpla la ley de la gravitación universal.

Y es que ni el saber ni su transmisión se rigen por las leyes económicas ni le ocurre como a los bienes materiales que si se dan se pierden. Muy al contrario, el saber crece cuanto más se distribuye y el modo más perfecto de su posesión es su comunicación. De hecho, el modo más común de aprender, es decir, de entrar en posesión de lo que no se sabía, es simular que se le comunica a otros: estudiar es aprender diciendo a otros lo que todavía no podría decírseles. De ahí que el saber cree comunidades libres en las que el único modo de tener sea dar y en las que tienen más los que más dan: nadie llega a ser un maestro por lo que no enseña y se guarda para sí.

Por eso siempre me ha parecido que la saga de J. K. Rowling expresaba bien la magia que envuelve los espacios y los tiempos universitarios. Volver a la universidad también es como volver a un lugar ubicado entre los demás pero constituido por una excepción que incluye propiedades y efectos nuevos para las personas, las palabras y las cosas. No creo que se pueda ser universitario sin haber sentido –aunque sólo sea alguna vez– la magia de esa excepción, la del conocimiento.

## 6. La sociedad del saber

Tal vez para algunos esta última referencia haya resultado decepcionante: ¿derivar una reflexión filosófica sobre la universidad a un cuento infantil de magos! Pues bien, me dispongo a empeorar la situación porque deseo traer a su consideración la venerable historia de tres hombres de importancia, posiblemente desconocidos entre sí y que se encontraron cuando perseguían un astro que debió parecerles extraordinario, lo suficiente al menos para abandonar sus hogares y emprender una persecución de duración, dificultad y destino inciertos. Se trata, en efecto, de la historia de los Tres Reyes Magos.

Y es que, a mi juicio al menos y estoy seguro de que con la aquiescencia de Santo Tomás, las universidades de inspiración cristiana deberían considerar a los tres magos como a sus venerables precursores, porque pocas historias como las suyas recogen tan bienaventuradamente lo prototípico de la “profesión” universitaria: unos estudiosos persiguen admirados una estrella que les reúne en un arriesgado viaje y que les lleva a hincarse de rodillas ante un Niño al que entregan los tesoros que han llevado con ellos.

Para glosar lo anterior permítanme que me demore un momento en la relación entre los tesoros y los desiertos. En la tradición literaria hay dos entornos geográficos en los que ‘abundan’ los tesoros: los océanos y los desiertos. Ambos tienen en común que son las geografías de tiempo, es decir, que en ellos nada está fijo y todo está inminentemente amenazado de perder su forma propia y disolverse bajo las aguas o la arena. En el mar y en el desierto nada permanece y tampoco el hombre y sus obras dejan huella. Por eso el mar y el desierto son lugares de purificación: todo lo que el tiempo se lleva desaparece allí y de ellos se vuelve como desde un principio nuevo, resurgidos de la informalidad primordial. Y precisamente porque allí impera el tiempo desvaneciéndolo todo, resulta que hay islas o cuevas donde se ha conservado aquello cuyo valor es la inalterabilidad: el oro y las piedras preciosas. El tesoro es, pues, lo permanente, lo que supera el tiempo y permanece a su través: no atesora quien no guarda y, en particular, quien no guarda lo que superará la prueba del tiempo.

La universidad es una de esas islas o cuevas cuyo acceso está vedado por encantamientos o mapas incompletos y donde lo valioso permanece a través del tiempo. No hay tesoro si no ha sobrevivido a un desierto y el estudio es un viaje que tiene que atravesarlos con frecuencia, porque su carácter esforzado pone a prueba y amenaza con desvanecer la voluntad de proseguir hasta el fin. Cruzar juntos el desierto es superar la prueba sirviéndose de la voluntad del otro cuando la propia flaquea y quedar así asociados en un mismo principio. En realidad sólo quien cruza desiertos tiene tesoros que entregar; lo demás son dádivas, es decir, dar de lo que sobra o de lo que se tiene sin esfuerzo en su posesión.

En la tradición bíblica “magos” eran los sabios orientales avezados conocedores de los astros. Pero fuera ese el caso u otro distinto, lo cierto es que es necesario escrutar con mucha atención y cuidado el firmamento y estar muy sinceramente comprometido con los hallazgos de las propias indagaciones, para salir en persecución de una estrella por grande y singular que fuera su aparición. A mi juicio es necesario mirar el cielo de una manera especial y no sólo con curiosidad, sino con cierta admiración por algo superior que se expresa mediante su inmensidad y que compromete nuestra pequeñez. Me refiero a mirar el mundo y el universo como el escenario donde resulta aprehensible una verdad tan inagotable como capaz de comprometer nuestra vida transformándola. Los tres Reyes Magos eran más que probablemente hombres atentos que scrutaban el firmamento con la veneración que produce lo que forma parte del misterio de nuestra existencia. Por eso no es casual ni irrelevante que el latín *magis* proceda del griego *magos*: entre los magos y los maestros a una genealogía etimológica y esencial.

Los tres magos son, además, los únicos hombres de ciencia que aparecen en los Evangelios, y los primeros entre los gentiles que, llevados por el estudio y lo que aprendieron en la naturaleza, veneraron a Jesús llevándole sus tesoros preservados durante el largo viaje tras la estrella. No obstante, toda su perspicacia en la interpretación de los astros no les impidió alertar y turbar a Herodes y a toda Jerusalén sobre el nacimiento de un niño de alto destino. Es cierto que no necesitaron como los pastores un ángel para llegar hasta el Niño, pero el ángel tuvo que aparecéseles para que no regresaran a contarle a Herodes, cuyas previsibles intenciones se supieron bien pronto. Esa ingenua torpeza recuerda la de otro célebre estudioso del firmamento, Tales, que pasa por ser el primer filósofo y del que las jóvenes se reían viéndole caer en las trampas del suelo mientras miraba el cielo. Uno y otros fueron, como decía Platón que les ocurre a los filósofos, “amigos de mirar”.

Viene de antiguo, pues, el tópico del sabio torpe, y es que el estudio requiere de una forma de obsesión que selecciona las relevancias y la atención que se les presta. Todo indicio o intuición es como una estrella cuyo seguimiento requiere



abandonar lo seguro y dejar el rumbo del futuro en manos de lo desconocido pero prometedor cuyo resplandor oscurece a lo demás. La sociedad de los que así viven intensifica esa focalización al tiempo que la mitiga completándola con otras visiones y escenarios. La sociedad del saber surge en torno a esa torpeza consiguiente al estudio y a la compensación vital e intelectual que significa encontrarse a otros por el camino persiguiendo su estrella.

Que esa estrella les lleve a postrarse ante jóvenes a los que entregan sus tesoros encontrados y puestos a salvo tras azarosas e inciertas jornadas, hace visible que la sociedad del saber incluye su comunicación, y que lo que se posee mediante el saber como un tesoro, no se pone a salvo evitando su participación sino precisa y venturosamente mediante su comunicación. No atesora solo quien guarda, porque la única y mejor forma de guardar es dar; esa es la peculiar, la excepcional forma de sociedad del saber que suponen las universidades.

*Higinio Marín Pedreño*  
*higiniom@uch.ceu.es*

**Higinio Marín Pedreño** (1965), Doctor en Filosofía por la Universidad de Navarra (1992). Amplió estudios en la Univ. de Oxford (1990) y desde 2006 es Prof. Agregado de Antropología Filosófica de la Universidad CEU Cardenal Herrera.

Autor de los libros *La antropología aristotélica como filosofía de la cultura* (1993); *De dominio público. Ensayos de teoría social y del hombre* (1997); *La Invención de lo humano. La génesis sociohistórica del individuo* (1997; 2ª edición, 2008), y de *Teoría de la cordura y de los hábitos del corazón* (2010).

Autor de numerosos artículos y contribuciones a obras colectivas, ha coordinado *La sexualidad en el pensamiento contemporáneo* (2002) y *Nación y libertad* (2005).

Ha sido profesor investigador en el **Instituto de Ciencias para la Familia** de la Universidad de Navarra y en la actualidad es profesor extraordinario del **Pontificio Instituto Juan pablo II** en Valencia, del **Instituto de Filosofía Edith Stein** en Granada, y Asociado del **Instituto Empresa y Humanismo** en Pamplona.

Ha sido profesor en la Universidad de Navarra (1990-1996), en la Universidad Pública de Navarra (1996-1998) y en la Universidad Católica San Antonio de Murcia (1998-2006).

Miembro de distintas comisiones académicas, dirigió la Cátedra de Ciencias Sociales, Morales y Políticas y ha desempeñado responsabilidades académicas en varias universidades. Desde 2010 es **Vicerrector de Coordinación del Plan de Acción Estratégico de la CEU-UCH**.