

LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI

Ciudadanía y humanismo en la era digital

*Alfonso de Julios-Campuzano
Catedrático de Filosofía del Derecho
Universidad de Sevilla*

Sumario: 1. El dilema de la Universidad en perspectiva histórica: ¿formación o reproducción?: 1.1. El modelo humboldtiano y la universidad napoleónica; 1.2. El debate sobre la Universidad en la cultura germana; 2. La recepción del debate germano en el pensamiento español; 3. Universidad, mercado de trabajo y profesionalismo; 4. ¿Tener o ser? Universidad, ciudadanía y complejidad.

1. El dilema de la Universidad en perspectiva histórica: ¿formación o reproducción?

En nuestros días la función de la universidad ha quedado ceñida a la reproducción de un saber adecuado al sistema económico, que hace de esta institución un instrumento cuya única utilidad es la formación de profesionales aptos para incorporarse al mercado de trabajo. Como una crecida devastadora, la especialización ha anegado las tierras fértiles de la formación humanística en favor de un conocimiento mucho más productivo pero, sin duda, más infecundo, y la universidad ha quedado cosificada en la producción de un saber científico que sólo se reconoce como tal en la medida exacta de su especialización, tecnificación y productividad. Vivimos malos tiempos para el conocimiento de las humanidades: malos tiempos que anuncian la consolidación de un modelo de universidad distante de aquel que suscita nuestra adhesión, y que limita con un sesgo técnico la propia formación humana que la universidad está llamada a proporcionar.

1.1. El modelo humboldtiano y la universidad napoleónica

Históricamente, el modelo de universidad humanista ha gozado de gran aceptación y predicamento¹. En efecto, este modelo se expande durante el siglo XIX a partir de 1810, año en el que se funda la Universidad de Berlín por Wilhelm von Humboldt, empresa en la que contó con la inestimable colaboración de Fichte y Schleiermacher. El ideal de formación que pretendió poner en práctica el jurista germano se basaba en el enciclopedismo y en la libertad del individuo. Humboldt, político liberal, erudito y uno de los intelectuales más renombrados de la Prusia de entonces, concibe una universidad humanista dedicada a la investigación y a la formación de científicos, una universidad científico-educativa ligada a una concepción del hombre y comprometida con su pleno desarrollo humano y con los ideales de perfeccionamiento del individuo y de autorrealización personal. El modelo humboldtiano de universidad triunfó rápidamente, pues muchos eran y son sus atractivos: una universidad dinámica, comprometida con el progreso científico, que incorporaba modelos activos de aprendizaje a través de la participación del alumno en su propia formación. Una universidad libre de ataduras, centrada en la cultura y en la libertad de investigación y aprendizaje. Una universidad dentro del Estado, pero aparte de él, en la que el humanismo era la base de la educación. La extraordinaria difusión que alcanzaron las ideas de Humboldt en la Europa de la época convirtió a la Universidad de Berlín en el arquetipo de la renovación pedagógica, de tal suerte que muchas universidades europeas (no se olvide que en España estas ideas fueron introducidas a través del krausismo a mediados del siglo XIX) e incluso norteamericanas siguieron con verdadero entusiasmo el programa reformador del modelo prusiano. Empero, este modelo de universidad no resistiría mucho tiempo: a pesar de sus grandes atractivos que le confieren aún vigencia, la universidad de Humboldt resultaba inadecuada para los nuevos tiempos: una universidad elitista, centrada en la formación humanística y en la investigación, dirigida a formar un

¹ Jaume Porta, "Arquetipos de universidades: De la transmisión de los saberes a la institución multifuncional", en Jaume Porta y Manuel Lladonosa (coords.), *La Universidad en el cambio de siglo*, Madrid, 1998, pp. 29-63.

número muy restringido de estudiantes, pertenecientes a la nobleza y a la alta burguesía.

En la segunda mitad del siglo XIX el modelo humboldtiano sería desplazado en beneficio de una universidad moderna adaptada a las exigencias del nuevo modelo productivo que había inaugurado la revolución industrial, una universidad de masas, cuyos estudiantes procedían de sectores sociales diversos. El imperativo de este modelo era fundamentalmente pragmático: la formación de profesionales acorde con las demandas de la sociedad capitalista. Este nuevo modelo supuso el triunfo de la ciencia positivista que provocó la exaltación de la especialización en desdoro de la formación humanística: una universidad abierta a grandes masas de población en la que se impone el escolarismo, en la que se multiplica la afluencia de estudiantes y aumenta el número de profesores.

Sin duda que el paradigma de universidad napoleónica tuvo mucho que ver en la suplantación progresiva del modelo humboldtiano de universidad. Tras la abolición de la universidad en la Francia revolucionaria, en 1793, se crea la *Université Impériale* en 1806, concebida desde el poder con una vocación esencialmente pragmática: se trataba de dar respuesta a la demanda de formación de nuevos profesionales, lo que provocaría ineludiblemente una acusada tendencia hacia la especialización. La enseñanza superior tenía continuidad fuera de la propia universidad mediante un sistema fuertemente centralizado, dependiente del gobierno, para la formación de los funcionarios. La universidad napoleónica quedó así concebida como una universidad dependiente, al servicio del poder y del propio mercado de trabajo, un modelo basado en la reglamentación por parte del gobierno y en la que la tendencia a la especialización se tradujo en la fragmentación de los saberes y en la prioridad de un modelo educativo basado en la reproducción del conocimiento. Este modelo napoleónico tuvo, como era de esperar, una incidencia notable en las universidades españolas. Sirvió como fuente de inspiración del proyecto de Alonso Martínez que, a su vez, fue la base de la Ley Moyano, de Instrucción Pública, de 1857.

1.2. El debate sobre la Universidad en la cultura germana

No sería lícito omitir que la cuestión universitaria, a la postre, suscita un debate, mucho más profundo de lo que inicialmente pudiera parecer, sobre el modelo de sociedad y de profesional. Cualquier tentativa de transformación de la realidad universitaria se ha traducido forzosamente en encendidos debates sobre el modelo de universidad. Y es que no se trata de una materia exenta de polémica, porque el modelo de universidad está inescindiblemente vinculado con una visión determinada del hombre, de la sociedad y de la cultura. Así, el dilema entre la universidad científico-humanista y la universidad profesionalista y de masas ha sido una de las constantes más reiteradas en la confrontación intelectual y ha registrado notables expresiones en la cultura germana. En este contexto, no han sido pocos, precisamente, los pensadores que han dedicado a la universidad alguna de sus aportaciones, manifestando su inquietud por el modelo de enseñanza y de formación que la universidad debía desarrollar². Así, en 1807, Fichte publicó su *Plan razonado para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior que esté en conexión adecuada con una academia de ciencias* en el que reaccionaba críticamente contra la concepción puramente reproductora o transmisora del saber que las universidades de la época representaban. Esa función meramente repetitiva, opinaba el filósofo alemán, carece de entidad suficiente como para justificar la propia existencia de la institución universitaria: bien podría entonces ser suprimida. Por eso, Fichte postulaba un modelo de enseñanza más acorde con la formación humanística, en el que brille con luz propia la capacidad de cada individuo para aprehender intelectivamente la realidad, una visión constructiva del saber frente al modelo fosilizado de un saber recluso en los esquemas consolidados de los moldes academicistas, un saber vivo, fluido, abierto y en evolución frente al saber orgánico, instituido y cristalizado que se transmite en las clases y se deposita en los libros. Esto requiere, sin duda, un cambio de mentalidad, pues no se trata de que el individuo se sirva de la sociedad para poder vivir, sino de que ponga al servicio de los demás sus propias capacidades, actitud de disposición que necesariamente ha de redundar en el bienestar intelectual de la comunidad.

La universidad, en suma, como estimuladora del conocimiento y creadora de cultura frente a la universidad limitada a transmitir el conjunto cerrado de

² Rogelio Medina Rubio, "Los fines de la Universidad", en Víctor García Hoz, (dir.), *Tratado de educación personalizada*, vol. 27: *La educación personalizada en la Universidad*, Madrid, 1996, pp. 131-154.

conocimientos dados de una vez y para siempre. Por eso, Fichte postula un nuevo modelo de universidad acorde con esa dimensión del saber que las universidades de su época se empeñan en ignorar: *"Existe, no obstante, una función del saber que debe ser utilizada por la Universidad para desarrollarla como garantía del propio sentido y de su función social. Y es que el saber no gire sobre sí mismo, aislado perpetuamente, sino que revierta sobre la vida real interpretándola y transformándola. Es hacia esta dimensión de la inteligencia, de los conocimientos, hacia donde debe volverse la Universidad. De este modo, la Universidad ha de convertirse en "una escuela del arte del uso científico del conocimiento"*³.

En 1808, Schleiermacher clamaba contra la tendencia a la especialización del conocimiento, invocando la interdependencia de los saberes. La reducción del conocimiento a teorías aisladas equivalía a la supresión del conocimiento mismo: cualquier tentativa de cosificar la ciencia en aspectos parciales y fragmentarios se traduciría inevitablemente en la negación misma de su posibilidad. Por eso era necesario establecer la intercomunicación de los saberes en la institución universitaria, intercomunicación que debía observarse como una máxima de actuación en la vida universitaria: *"Cuán minuciosamente relacionado y engranado está todo en el terreno del saber -exclamaba nuestro autor-, a tal punto que es posible decir que cuanto más aisladamente se expone algo, tanto más incomprendible y confuso resulta"*. Y más adelante, al referirse a la interdependencia y complementariedad de los conocimientos agregaba: *"Todos los afanes científicos se atraen mutuamente y quieren reunirse en una unidad; difícilmente existe en otras zonas de la actividad humana una comunidad tan difundida, una tradición tan ininterrumpidamente continuada desde sus primeros comienzos, como la que se da en el campo de la ciencia"*⁴.

El debate sobre la función de la universidad alcanza su punto culminante en la cultura germana con la polémica entre la universidad científica y la universidad popular, la universidad minoritaria orientada a la formación científica de las élites o la universidad difusora del conocimiento, la universidad como institución educativa para las grandes masas de población, posturas defendidas respectivamente por Jaspers y

³ Johann Gottlieb Fichte, "Plan razonado para erigir en Berlin un establecimiento de enseñanza superior" en AA.VV., *La idea de la Universidad alemana*, Buenos Aires, 1959, p. 20.

⁴ Friedrich Schleiermacher, "Pensamientos ocasionales sobre Universidades en sentido alemán", en AA.VV., *La idea de la Universidad...*, pp. 117 ss.

por Scheler. Para Jaspers, la universidad es primordialmente una comunidad científica, de suerte que su misión debe orientarse hacia la formación científica más rigurosa: no se trata de transmitir conocimientos sino de enseñar a crear ciencia: el alumno no vive al margen de ese proceso sino que es también uno de sus actores, un discípulo que ha de aprender a desenvolverse entre las escarpadas cumbres del saber desarrollando una visión propia, crítica y coherente del mundo, un alumno autorresponsable, crítico, comprometido activamente en su formación, en la que asume un papel decisivo puesto que la adquisición de conocimientos depende también de su propia capacidad para construirlos. *"El alumno -dice Jaspers- debe participar en la investigación y llegar así a una formación científica decisiva para su vida. De acuerdo con la idea, los alumnos son pensadores independientes, autorresponsables, que siguen con espíritu crítico a su maestro"*⁵.

Frente a la universidad selecta de las minorías científicamente adiestradas que postula Jaspers, Scheler reclama un modelo de universidad comprometido con la formación de grandes masas de población: una universidad como institución educativa que asuma la tarea de formar a la mayoría de la población, proporcionando los conocimientos que permitan elevar el nivel cultural del pueblo. Y es que la sociedad democrática precisa un pueblo intelectualmente activo, tarea en la cual la universidad ocupa un lugar preponderante: a ella corresponde propagar el conocimiento, difundir la cultura, estimular el conocimiento y transmitir a la población el amor por el saber. Pero ese compromiso social ineludible no puede apartar a la universidad de otra de sus funciones específicas y también irrenunciable: la investigación, la creación de ciencia, tarea que no puede quedar fuera del ámbito universitario. Por eso, Scheler apuesta por un modelo en el que ambas facetas queden integradas: la universidad popular no está reñida con la ciencia, con la investigación, con la especialización y la creación de conocimiento, pero no puede dejar en la cuneta a la cultura, no puede abandonar el compromiso moral ineludible de educar, de formar y de instruir a la mayoría de la población, elevando el nivel cultural de la sociedad⁶.

2. La recepción del debate germano en el pensamiento español

⁵ Karl Jaspers, "La idea de la Universidad" en AA.VV., *La idea de la Universidad...*, pp. 392 ss.

⁶ Max Scheler, "Universidad y universidad popular", en AA.VV., *La idea de la Universidad...*, pp. 341-390.

En España, las exigencias de renovación pedagógica arraigaron a partir del énfasis que el movimiento krausista puso en la necesidad de una profunda regeneración cultural y educativa que sentara las bases de una transformación social y política. Partiendo de la premisa de que el progreso social debe abrirse paso a través de la reforma educativa, los krausistas centraron sus esfuerzos en la defensa de la libertad y la autonomía de la enseñanza universitaria, condiciones básicas para el progreso de la ciencia⁷.

De esta forma, el krausismo introdujo una vigorosa línea de pensamiento que fructificó en la renovación de los métodos pedagógicos y en el entendimiento de la tarea universitaria a partir de una comprensión totalizadora de la educación y de la propia ciencia, considerada en su sentido germánico como la *Wissenschaft*, la estructura una y total del saber humano. La formación universitaria pasó a ser concebida como una suerte de formación humana integral que comprendía no sólo la transmisión del conocimiento y de un concreto instrumental teórico sino, y sobre todo, la educación en las virtudes cívicas y en los valores del humanismo y el fomento de una actitud crítica, responsable y consciente ante los problemas prácticos de la vida.

A pesar de estos precedentes y de la influencia de tan estimulante tradición intelectual, en nuestro tiempo parece haberse impuesto un modelo de universidad acorde con las exigencias del sistema productivo; una universidad obsesivamente preocupada por la formación de profesionales aptos para incorporarse al mercado de trabajo, tendencia que se ha reforzado por la especialización creciente del conocimiento y por el retroceso de las disciplinas humanísticas en la formación universitaria. Es esta decadencia de la dimensión humanística de la universidad la que hace temer a Jaspers por la conversión de la universidad en una "*escuela para las capacidades productivas y el saber material*"⁸. Una universidad que capitula y se entrega a las pretensiones mayoritarias de una sociedad en la que impera el punto de

⁷ Blanca Lozano, *La libertad de cátedra*, Madrid, 1995, pp. 68-82. Desde un punto de vista histórico, resulta interesante comprobar el escaso éxito del krausismo en su pugna por establecer la autonomía de la institución universitaria frente a las presiones del poder político y religioso, conflicto que se dirimió en la primera y segunda "cuestión universitaria" de 1868 y 1875 y la creación de la Institución Libre de Enseñanza, en agosto de 1876, que asumió el ideario de reforma pedagógica y de formación integral como base de la regeneración social y política.

vista productivo; preocupada por cumplir su función de regular el acceso al mercado de trabajo, por formar profesionales y no por crear cultura. Una universidad adecuada al modo de producción capitalista y al orden social y económico que éste vino a establecer, capaz de transmitir conocimientos apropiados para la mejora y el incremento de la producción, pero escasamente eficaz cuando de lo que se trata es de formar integralmente a las personas.

Es la universidad que se erige en agente del mercado, en escuela de profesiones, y renuncia a aquello que había constituido la base de su origen en el medievo: la visión totalizadora del saber como *universitas*. En una conferencia pronunciada en la Universidad de Heidelberg en 1946, Jaspers deplora el desplazamiento del modelo de universidad clásico-humanística por la universidad moderna. La universidad clásica representa el maridaje entre docencia e investigación, una universidad basada en la libertad de docencia e investigación de los profesores y en la correlativa libertad de aprender de los estudiantes. Una universidad profundamente comprometida con el saber y con la formación de espíritus críticos: el humanismo como base de la educación. Frente a ella, el nuevo modelo universitario trata de dar respuesta a una demanda creciente de la sociedad en detrimento de la calidad: el nuevo modelo universitario se perfila como una universidad de masas, en la que se multiplica la afluencia de estudiantes y el número de profesores; una universidad en la que priman los resultados a corto plazo en la adaptación a las necesidades laborales de formación de profesionales. Se trataba ahora de suministrar un saber rápido, útil, eficaz: un saber cuyo valor era puramente instrumental. Como consecuencia de ello, *"La enseñanza se ajustó a un fin exclusivamente didáctico. Las masas debían aprender algo. El escolarismo cercenó el ámbito para el peligroso desarrollo espiritual del individuo responsable de sí mismo"*⁹.

El escolarismo comportó también el arrinconamiento del humanismo y una tendencia hacia la especialización. Las enseñanzas humanísticas fueron arrastradas por la vorágine huracanada de la especialización y, arrinconadas por el temporal, cedieron su puesto a otras disciplinas más provechosas: *"La filosofía es abandonada como criada de la ciencia: ya no era el ethos de los hombres que se forman a sí mismos. La*

⁹ Karl Jaspers, "El viviente espíritu de la Universidad", en *Balance y Perspectiva: discursos y ensayos*, Madrid, 1953, p. 124.

filosofía fue, por el contrario, sustituida por la teoría del conocimiento; después por la psicología y la sociología"¹⁰. Surge así un nuevo modelo de enseñanza que se ajusta a fines puramente didácticos, en el que priman la necesidad de habilitar para el ejercicio de profesiones y la especialización creciente. La comodidad técnica de disponer de grandes masas de conocimientos disimula el descenso de nivel y el retroceso espiritual del individuo responsable de sí mismo: *"Con el descenso del nivel, aumentó la especialización. Quien espiritualmente era un bárbaro pudo brillar con éxito como especialista"*¹¹.

En su *Misión de la Universidad*, Ortega y Gasset se lamenta del deterioro de la institución universitaria. Ese declive, opina el filósofo español, tiene su origen en el arrinconamiento progresivo de la cultura en beneficio de un saber productivo, de suerte que el horizonte de la universidad como espacio de transmisión y enseñanza de la cultura ha acabado difuminándose. En su lugar, emerge un nuevo concepto de universidad en el que triunfa la mediocridad, el tecnicismo y la especialización y en el que la cultura queda definitivamente relegada a un papel marginal. Se forja así modelo de universidad en el que prevalece el profesionalismo, y la cultura -entendida como el sistema vital de las ideas en cada tiempo- es relegada al furgón de cola de la enseñanza universitaria. Ya sólo se aspira, se lamenta Ortega, a que el universitario tenga una *"cultura general"*, expresión absurda porque la cultura no puede sino ser general: *"Al usar esa expresión de "cultura general" se declara la intención de que el estudiante reciba algún conocimiento ornamental y vagamente educativo de su carácter o de su inteligencia. Para tan vago propósito, tanto da una disciplina como otra, dentro de las que se consideran menos técnicas y más vagarosas: ¡vaya por la filosofía, o por la historia, o por la sociología!"*¹².

Este giro de la universidad hacia el profesionalismo, en aras de la especialización de los saberes técnicos, ha tenido funestas consecuencias para Europa que Ortega no duda en calificar de catastróficas. Se trata de un empobrecimiento general de la civilización europea occidental que afecta de lleno a los nuevos profesionales formados en esas pretenciosas universidades del siglo XIX que han

⁹ Karl Jaspers, "El viviente espíritu...", p. 122.

¹⁰ Karl Jaspers., "El viviente espíritu...", p. 122-123.

¹¹ Karl Jaspers, "El viviente espíritu...", p. 122.

¹² José Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad*, Madrid, 1997, pp. 34-35.

sustituido la cultura -las convicciones positivas sobre lo que son las cosas y el mundo- por la sabiduría -el conocimiento especializado en las ciencias experimentales-. El profesionalismo y el especialismo, al no ser debidamente compensados, agrega Ortega, han hecho saltar al hombre europeo en pedazos. Esas universidades han engendrado un nuevo bárbaro, un hombre mediocre e inculto, preparado para el ejercicio de funciones profesionales altamente especializadas, pero escasamente formado desde el punto de vista humano. Es el "*nuevo bárbaro*", arcaico, primitivo y retrasado con respecto a su época y a la actualidad de los problemas que le afectan. Frente a ello hay que reconstruir la unidad vital del hombre europeo, restituirlo en su integridad: el hombre no es sólo ciencia; ese exceso sólo puede ser contrarrestado por la universidad. Por eso, Ortega clama: "*No seamos paletos de la ciencia. La ciencia es el mayor portento humano; pero por encima de ella está la misma vida humana que la hace posible. De aquí que un crimen contra las condiciones elementales de ésta no pueda ser compensado por aquélla*"¹³.

Nada más urgente, pues, que recuperar esa misión primordial de la universidad, la de transmitir cultura, la de contribuir a la formación integral de sujetos libres y responsables, dueños de sus actos y conscientes de su valor único e irrepetible. La sociedad necesita profesionales, es cierto, mejor aún, buenos profesionales, gentes que sepan desempeñar bien su oficio porque así podrán servir mejor a la sociedad y realizarse más plenamente, pero una sociedad intelectualmente viva precisa, sobre todo, personas capaces de entender el mundo y de explicarlo, gentes que sean, antes que nada, seres humanos: dotados de razón y de capacidad crítica, capaces de discernir, de discriminar entre diversas opciones aquella que sea más justa y adecuada, personas, en definitiva, que, a la altura de su tiempo y de acuerdo con el sistema de creencias de su época, ayuden a construir un mundo mejor: "*Esa es la tarea universitaria radical. Eso tiene que ser antes y más que ninguna otra cosa la Universidad*"¹⁴.

La denuncia de Ortega contra la especialización y la reducción de la universidad a centros de capacitación profesional no constituye una condena aislada. Ya en 1918 García Morente había proclamado con rotundidad, a propósito del Estatuto de la

¹³ José Ortega y Gasset, J., *Misión...*, p. 37.

¹⁴ José Ortega y Gasset, *Misión...*, p. 38.

Universidad de Madrid, la decadencia de la universidad española cuyo declive era un hecho indiscutible, a propósito de lo cual decía: "*No hay que disimularlo. Hoy la universidad española no responde a sus altos fines*"¹⁵ y agregaba, a continuación, que el modelo de universidad profesional constituye "*una perversión del ideal universitario, causado por el abuso del poder central del Estado*"¹⁶.

Este ideal de universidad resultaba contrario a la propia esencia de la institución, por cuanto se resolvía en un expediente utilitario en el que desaparecía la cultura y la investigación, y el conocimiento quedaba mediatizado por su utilidad exclusivamente técnica en la formación del profesional. Frente a él, García Morente formulaba otros tres modelos de universidad plenamente coherentes con la misión que a tal institución se le encomienda y cuya adopción dependerá del concepto que se tenga del sentido y valor de la ciencia. El primer tipo al que el pensador español se refiere es el modelo docente, amparado en una concepción dogmática y estática de la ciencia como un saber acabado, dado ya de una vez para siempre, un cúmulo de conocimientos sedimentados en un conglomerado de dogmas que debe ser transmitido a las generaciones futuras. La función de la universidad es, por tanto, esencialmente didáctica: se trata de transmitir el caudal de conocimiento mediante la reproducción de este y su difusión a los alumnos. El segundo modelo es el educativo, cuyo objetivo se cifra en proporcionar, más que un conjunto inerte de información consolidada en principios, conceptos y teorías, un instrumental teórico que permita desarrollar pautas de vida, hábitos de comportamiento. Es la universidad comprometida con la formación humana del propio sujeto, con la transmisión de modelos de conducta que socializan al individuo. Su misión se traduce en educar en la práctica de ciertas virtudes e ideales de conducta, fomentando un determinado tipo de carácter o de mentalidad. Por último, el modelo científico encomienda a la universidad la función creadora del conocimiento: la ciencia no es algo acabado, sino una creación viva de la inteligencia y de la razón humanas, una realidad que, como el hombre, está en evolución, un hacer continuo que no cesa. No es un producto acabado ni un conjunto cerrado, estático y cristalizado de conocimientos. En ese dinamismo del conocimiento la universidad debe ocupar un papel principal: impulsando la

¹⁵ Manuel García Morente, "La autonomía universitaria y el estatuto de la Universidad de Madrid", en Obras Completas, I, vol. II, Madrid, 1996, p. 147.

investigación y la creación de conocimientos y transmitiendo esta actitud esencialmente crítica al estudiante. Para García Morente, la universidad es "*el cauce por donde fluye el río caudaloso de la ciencia*"¹⁷.

3. Universidad, mercado de trabajo y profesionalismo

Hemos de reconocer que en nuestros días la universidad está muy lejos de desarrollar esas funciones tan elevadas, que su misión como institución social ha quedado profundamente determinada por las exigencias de una sociedad cada vez más tecnificada e industrializada; que, como consecuencia de lo anterior, la universidad ha quedado identificada muy estrechamente con una de las funciones que históricamente ha desempeñado: la formación de profesionales aptos para el desempeño de un oficio en una sociedad compleja. Son, quién podría negarlo, consecuencias del modo de producción capitalista: la universidad como "*escuela para las capacidades productivas*" -evocando a Jaspers-, en la que sólo tienen cabida los saberes útiles, los saberes productivos, aquellos que se traducen inmediatamente en guarismos con varios ceros a la derecha y que pueden ser anotados en cuentas corrientes, saberes para comer, para vestir, para consumir, saberes para seguir viviendo. Lejos queda ya ese arquetipo de una formación humana integral de las universidades humanistas.

Al hilo de ello, Saavedra y Maresca advertían del riesgo de que la reforma de la universidad encubriera la continuidad de la situación presente, aunque parcialmente modificada¹⁸. Entre que aquejan a la Universidad en nuestro tiempo ocupa un lugar destacado la excesiva especialización en detrimento de las enseñanzas generalistas y de las humanidades. Ciertamente, las últimas reformas han provocado un "blindaje" de los planes de estudios elaborados por las propias universidades que hace que los alumnos difícilmente rebasen el cuerpo de enseñanzas propio de su licenciatura para estudiar otras disciplinas. Se ha producido, además, un desdoblamiento injustificado de antiguas titulaciones que ha provocado una inflación de estudios

¹⁶ Manuel García Morente, "La autonomía universitaria...", p. 149.

¹⁷ Manuel García Morente, "La autonomía universitaria...", p. 150

¹⁸ Modesto Saavedra y Mariano Maresca, "Sobre la ciencia jurídica dominante en las Facultades de Derecho: la crisis de la reforma", *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 20-21, (1980-1981), p. 111.

hiperespecializados. Esto ha creado una atmósfera de especialización prematura a ultranza que se traduce en una visión mutilada del saber en los estudiantes universitarios. Esa especialización desbocada y prematura se orienta en sentido inverso a la formación integral del ciudadano y del profesional de nuestro tiempo y, por tanto, no hace frente a necesidades sociales básicas de difícil cuantificación en la época acelerada y trepidante que nos ha tocado vivir¹⁹.

En suma, a fuerza de ser condescendientes, quizás por no haber sabido entender que ir con el signo de los tiempos no puede traducirse en la renuncia a los fines que históricamente las han inspirado, las universidades han acabado arrastradas por la avenida torrencial del profesionalismo y de la especialización, sin entender que la formación del profesional pasa necesariamente por el desarrollo integral de la persona. Quizás sea esta la razón por la que quienes ingresan cada año en nuestras universidades confiesan sin rubor y sin resquicio de dudas que aquello que les mueve a cursar estudios superiores es pura y simplemente la necesidad de buscar un medio de vida. ¿A quién le puede extrañar? Bajo el pontificado del dogma de la eficiencia y de la utilidad, los estudiantes se entregan a la nueva religión hedonista de la productividad y de la competencia. ¿Tener o ser? ¿Quién puede dudarlo? ¿Quién puede ser tan insensato de amar el saber por el saber mismo, de adorar la cultura por lo que es y por lo que hace del hombre? El estudiante de nuestros días ha resuelto ya el dilema: entre Sancho y don Quijote elige la propiedad registrada de los derechos de autor.

Pero la universidad no ha intervenido pasivamente en este proceso. A partir de esa opción por la especialización y el profesionalismo, la universidad se ha transformado en policía de fronteras que comprueba la corrección del conocimiento

¹⁹ Ramón Lapiedra, "Planes de estudio, formación y necesidades sociales", en Jaume Porta y Manuel Lladonosa (coords.), *La Universidad...*, pp. 103-120. Añade el autor que esa formación especializada es mutiladora por tres razones principales: a) en primer lugar, porque el frenético ritmo de los cambios sociales exige que esa formación especializada se complete con una formación básica suficientemente general, pues sólo así se evitará que el tipo de formación recibida se quede obsoleto con el paso del tiempo; b) en segundo lugar, si se pretende establecer las bases de una sociedad abierta sobre la conquista de nuevas cotas de libertad y responsabilidad es indispensable formar unos ciudadanos cultos y conscientes del medio que les rodea, pues en una sociedad democrática la labor de participar en las decisiones colectivas que a todos corresponde podrá ser mejor ejercida por ciudadanos plenamente formados, conocedores de las consecuencias de su decisión, en vez de por ciudadanos ignorantes, incapaces de representarse mentalmente las implicaciones sociales, políticas, éticas, económicas o de cualquier otro tipo de una medida determinada; c) la exigencia de un desarrollo sostenible que no amenace la preservación del planeta requerirá en el futuro una transformación profunda. Dicho cambio se vería facilitado si la reducción de nuestro nivel de consumo material se contrarresta con el consumo de bienes culturales, mucho más baratos y sin duda escasamente contaminantes (pp. 107-108).

adquirido y visa el pasaporte que capacita para el ejercicio profesional. Es la universidad que abdica de sus más elevados fines ante las exigencias de un mercado cada vez más exigente y acaparador, la universidad fiduciaria y crediticia, la universidad-empresa que está obligada a transformar en rentabilidad lo que toca, un "rey midas" del conocimiento que vive en el goce dilapidador de sus rentas, ignorando la anotación de embargo que pesa sobre su finca.

Frente a esta degradación de la institución universitaria, de su función y cometido en esta sociedad que pomposamente se autodenomina "del conocimiento", resulta apremiante reivindicar el carácter esencialmente científico de la universidad, carácter que exige precisamente la superación de las concepciones fragmentarias del saber tan hondamente arraigadas en nuestros centros superiores. Esa tendencia hacia la especialización y la tecnificación, que se ha traducido en una importante limitación cualitativa de la propia actividad universitaria, debe contrarrestarse con una presencia mayor de las disciplinas humanísticas, apostando con ello por un modelo de formación integral que incorpore, junto a los específicos conocimientos técnicos, la visión totalizadora del saber que es consustancial a las ciencias de la cultura. En la universidad deben tener cabida todas las facetas a las que nos hemos venido refiriendo: la cultura, la ciencia y la formación de profesionales capaces, cualificados y conscientes de su responsabilidad ante la sociedad. Por eso, la barbarie de la especialización debe ceder terreno en beneficio de la interconexión de los saberes, de la interdisciplinariedad del conocimiento y de la dimensión educativa que la universidad debe desempeñar a la altura de nuestro tiempo: la de instruir a la mayoría de la población elevando el nivel cultural de la sociedad. Ahora bien, quede claro desde este momento que no podemos compartir esa utópica y, por tanto, inalcanzable aspiración, de la que se hacía eco Jaspers, de convertir al alumno en investigador, aunque compartimos plenamente el objetivo de fomentar el espíritu crítico en el alumno, la capacidad de desarrollar un punto de vista propio y coherente, construido responsablemente a partir de su personal visión del mundo. Comparto la opinión de Medina cuando sostiene que la universidad no puede pretender que todos sus

alumnos sean investigadores, "porque pocos de ellos reúnen la capacidad de renuncia y dedicación que la investigación requiere. Y porque la sociedad no los necesita"²⁰.

La universidad debe abandonar de una vez por todas el modelo reproductivo de transmisión del conocimiento para tornarse una realidad viva, dinámica, comprometida y fluida. Una universidad en la que se haga plena realidad el ideario expuesto por ese gran humanista que fue don Francisco Giner de los Ríos en *La idea de Universidad* que por su extraordinaria capacidad expresiva reproducimos:

*"La nueva Universidad, cuyas líneas poco a poco van dibujándose en nuestro tiempo, tiende a ser, pues, un microcosmos. Abraza toda clase de enseñanza; es el más elevado instituto de investigación cooperativa científica; prepara, no sólo para las diversas profesiones sociales, sino para la vida, en su infinita complejidad y riqueza. Estimula al par, con la vocación al saber, la reflexión intelectual y la indagación de la verdad en el conocimiento, el desarrollo de la energía corporal, el impulso de la voluntad, las costumbres puras, la alegría de vivir, el carácter moral, los gustos sanos, el culto del ideal, el sentido social, práctico y discreto en la conducta. De esta suerte, dirige hacia un tipo de vida cada vez más completo, no el adiestramiento cerrado de una minoría presumida, estrecha y gobernante, sino una educación abierta a todos los horizontes del espíritu, que llegue a todas las clases e irradie hacia todos lados su acción vital, no sólo de conocimiento, y no digamos de mera instrucción, sino de ennoblecimiento, de dignificación, de arte, de cultura y de goce. Esa Universidad, con la extensión popular, que le da por alumnos de todas las edades y las clases, ..., ahondando en la unidad del alma nacional, difunda en buena hora por todos sus ámbitos el piadoso anhelo de una sociedad y una vida cada vez más humanas"*²¹.

A fin de cuentas, la universidad es un "concepto histórico" no una esencia abstracta que pueda construirse al margen de la concreta experiencia histórica y cultural: sus funciones son también por tanto producto del proceso histórico en el cual se desenvuelven y, como tal, admite soluciones muy distintas "según la condición de los tiempos"²². Y las funciones de la universidad, tal como se ha desarrollado

²⁰ Rogelio Medina Rubio, "Los fines...", p. 150.

²¹ Francisco Giner de los Ríos, *La idea de Universidad*, en *Obras completas*, vol. X: *Pedagogía universitaria*, pp. 41-42 (citado por Francisco Laporta (ed.), *Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos*, Madrid, 1977, p. 120).

²² Francisco Giner de los Ríos, "La Universidad española", en *Obras completas*, Madrid, 1916, p. 97.

históricamente esta institución, comprende varias facetas a las que se refiere Ortega: 1) transmisión de la cultura; 2) enseñanza de las profesiones; 3) investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia²³. Pero no se olvide que no hay una tal esencia inmutable y eterna de la universidad, que es la necesidad de continua adaptación de la institución universitaria a cada tiempo histórico la que debe ir estableciendo las pautas de su evolución, pero ese proceso no debe traducirse en deterioro de la función universitaria primordial. Reclamamos así una universidad esencialmente comprometida con las necesidades y demandas de la sociedad "*sobre todo de una sociedad en acelerado proceso de desarrollo y de cambio, a fin de salir al encuentro de esas necesidades y demandas*", una universidad que no sólo atienda al volumen de las necesidades de la sociedad sino que pondere también cómo debe formar a sus profesionales, pues "*no hay que formar profesionales que sólo valgan aquí y ahora, sino profesionales que sean capaces de situarse en nuevos espacios y en nuevos horizontes*"²⁴. En nuestros días, la universidad no puede prescindir de los diversos aspectos que han conformado su ser actual. Nuestro modelo de universidad está impregnado de eso que Ortega denominó "*talento integrador*" caracterizado por la necesidad de crear síntesis, de evitar disociaciones y fragmentaciones, una forma de reaccionar del científico frente a la dispersión temática y fatal de una especialización excesiva, de modo que esa propensión hacia la ramificación interminable del conocimiento en problemas particulares sea contrarrestada por una regulación compensatoria "*mediante un movimiento de dirección inversa que contraiga y retenga en un riguroso sistema la ciencia centrífuga*"²⁵. En este modelo integrador tienen cabida cada uno de estos aspectos diferenciados de la actividad universitaria, sin que ninguno de ellos excluya al resto: una universidad "*por donde fluya el río caudaloso de la ciencia*" (García Morente) pero que no reniegue del compromiso inaplazable de transmitir cultura, difundiendo el conocimiento a la mayoría de la población (Scheler), educando para el ejercicio de las virtudes cívicas²⁶, propagando la educación en los

²³ José Ortega y Gasset, *Misión...*, p. 41.

²⁴ Sergio Rábade Romeo, "Formación especializada en la universidad actual", en Víctor García Hoz (dir.), *Tratado de educación personalizada...*, p. 225.

²⁵ José Ortega y Gasset, *Misión...*, p. 72.

²⁶ Sobre el sentido, alcance y justificación de la educación cívica en nuestra cultura liberal-democrática, puede verse el trabajo de Concepción Naval Durán, "Educación cívica de los universitarios", en Víctor García Hoz (dir.), *Tratado de educación personalizada...*, pp. 236-262. Por otra parte, no se puede

valores de la democracia (la libertad, la igualdad, la tolerancia, la solidaridad²⁷, la justicia...) como emanación suprema de la dignidad humana en su concreta realización histórica que recaba el respeto a los derechos humanos.

Empero, no sería lícito soslayar que la universidad debe formar profesionales, proporcionando a sus estudiantes el bagaje teórico que les cualifique profesionalmente. ¿Quiero decir esto que la obtención del título universitario debe habilitar directamente para el ejercicio de una profesión? No corresponde esta misión a la universidad, pero sí que le compete la preparación teórica, la cualificación genérica para el desarrollo profesional. No cumple a la universidad enseñar oficios, sino formar personas, personas que *conozcan* el mundo que les toca vivir, que puedan *comprender* la realidad en la que se hallan inmersos, que posean una *actitud crítica* respecto a los fenómenos sociales y que sean conscientes de las implicaciones (políticas, sociales, jurídicas, económicas, éticas...etc.) que subyacen al conocimiento y a la proyección técnica de los avances científicos. Por eso, entiendo que la misión integral de la universidad implica también la cualificación (que no habilitación) profesional, entendiendo por tal el *background* teórico y también crítico y el instrumental técnico que constituye la base sobre la cual construir sólidamente la formación del futuro profesional.

En los primeros compases de un nuevo siglo la universidad debe seguir profundizando en el auténtico sentido de su multiseccular función histórica: una universidad embajadora del saber y de los valores, creadora, transmisora, difusora,

desconocer el valor del principio de neutralidad en la educación pública y su incidencia con respecto al principio de la libertad de cátedra. En el ámbito universitario la posibilidad de condicionamiento en el desarrollo personal del alumno desaparece, pues la docencia se dirige a alumnos que ya han desarrollado su sentido crítico. A nivel universitario, las exigencias derivadas del principio de neutralidad son menores y permiten el reconocimiento pleno de la libertad de cátedra. A su vez, el profesor debe respetar la libertad de estudio de sus alumnos, legalmente consagrada, concebida como el derecho del estudiante que ha alcanzado ya la madurez a participar activa y críticamente en el proceso de su propia formación, siendo libre de orientar ideológicamente su estudio sin que ello se valore negativamente en la calificación de su rendimiento académico (Blanca Lozano, *La libertad...*, pp. 214 ss.).

²⁷ Sobre el papel que debe desempeñar la universidad en la difusión de una cultura de la solidaridad, puede verse, De Lucas, J., "Solidaridad, cooperación, Universidad", en Jaume Porta y Manuel Lladonosa, *La Universidad...*, pp. 271-290. Para De Lucas las universidades deben participar activamente en la creación de una cultura solidaria, apelando a la responsabilidad y fomentando en los individuos una toma de conciencia de su protagonismo en la vida pública. Una llamada al ejercicio responsable y solidario de la ciudadanía que debe concretarse en una nueva concepción de la ciudadanía, una ciudadanía activa que vaya más allá del control del ejercicio de los poderes y que tome parte en la distribución de cargas, de responsabilidades y de deberes. Este modelo debe impregnar toda la formación académica

propagadora. Una universidad que abra nuevos caminos para el progreso general de la sociedad y que se comprometa con la transformación social. Abierta a las demandas de los nuevos tiempos, la universidad del mañana deberá ser consciente de su compromiso moral, aunando la ciencia y la docencia, la investigación y la educación, la formación y la enseñanza: *"Una Universidad que busque interaccionar con su medio, abierta al internacionalismo de los conocimientos y a planteamientos constantemente renovados. Para ello se requiere un profesorado motivado y dedicado, que a su vez sea capaz de lograr la implicación del estudiantado en su propia formación: una Universidad en la que no haya clientes sino actores"*²⁸.

4. ¿Tener o ser? Universidad, ciudadanía y complejidad

La inflación del saber especializado que es propia de nuestro tiempo ha tenido una nada deseable repercusión en el ámbito universitario. Uno de los males que afectan con mayor virulencia a nuestra universidad es, precisamente, el retroceso de las humanidades en beneficio de las ciencias experimentales, la técnica y la especialización. Las humanidades quedan en nuestro tiempo como testigos del pasado, reliquias históricas cuya única utilidad no es otra que recordar su viejo esplendor, saberes de otra época que aún perviven y que carecen de un sentido definido en nuestros días²⁹. Una mirada al pasado para comprobar que ya no son lo que fueron, porque en la actualidad los saberes se justifican por su utilidad inmediata, una utilidad cuantificable en términos económicos: sólo interesa aquello que es útil y sólo es útil aquello que produce.

La razón instrumental dominando también el campo del saber y de los conocimientos, invadiendo el ámbito sagrado de la cultura que ahora es ya mercancía. Los viejos saberes denostados por su inutilidad: *"no sirven"*. Pero ¿para qué *"no*

de esta cultura, haciendo que la universidad se convierta en una escuela de participación que da forma a una voluntad espontánea de solidaridad y cooperación.

²⁸ Jaume Porta, "Arquetipos de universidades...", p. 62.

²⁹ Para una mirada retrospectiva sobre las universidades en España y sobre los factores que determinan su evolución posterior puede consultarse la interesante y documentada obra de Richard L. Kagan, *Universidad y sociedad en la España moderna*, Madrid, 1981. Para una visión sintética de la evolución de los estudios de derecho en España y de los sucesivos planes de estudios desde el siglo XVIII puede verse Mariano García Canales, "Los planes de estudio de la carrera de Derecho: algunas reflexiones críticas", *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 20-21, (1980-1981), pp. 239-266.

sirven"? No sirven para esta estrategia demencial de expansión indefinida del mercado que amenaza con fagocitar todos los ámbitos vitales, incluso el del conocimiento. No sirve para la producción frenética de mercancías y para la reducción de la existencia al consumo desbocado de bienes superfluos. No sirven para la carrera posesoria, el desenfreno consumista, el desarrollismo exacerbado, la aniquilación de las especies, el agotamiento de los recursos naturales y la degradación imparabla de la naturaleza por una humanidad depredadora. En el paroxismo del capitalismo global, las humanidades tienen sin duda poco espacio: su utilidad está mermada por su inconveniencia, porque pueden y deben agitar al hombre, removerlo de los tópicos acomodaticios de esquemas intelectuales baldíos y formas de vida alienantes.

Esa es la gran misión de las humanidades que el saber científico no puede nunca suplantar: la función crítica de la sociedad, del hombre y de sus formas de vida; una función que en nuestros días es, si cabe, más necesaria que en épocas pasadas porque nunca como hoy se sintió tan acusadamente la pérdida de referentes y de horizontes vitales. La globalización como época de descentralización comporta el fin de grandes proyectos e ideales aglutinantes, la disolución del propio yo individual en una miríada de fragmentos cuya recomposición es tarea harto difícil. Lyotard caracteriza la condición postmoderna por el flujo interminable de juegos de lenguaje en una sociedad sin referentes: el fin de las metanarraciones y la disolución de la razón en fragmentos microscópicos. La despersonalización del propio individuo que queda atrapado en una multiplicidad de roles y el desplazamiento de la condición de ciudadano por la de consumidor, revelándose así la dimensión lúdica de esta nueva faceta: el consumo como ocio, la cultura del consumo como cultura del ocio. Alguien dijo muy atinadamente que las grandes superficies, los grandes centros comerciales son las catedrales de nuestro tiempo: los templos donde se renuevan los rituales y se ensalzan los fervores, espacios donde sólo hay lugar para esa nueva religión que de un extremo a otro del planeta gana adeptos día a día.

Es el "*modo de tener*" frente al "*modo de ser*" tan brillantemente descrito por Fromm. En el "*modo de tener*" las relaciones se cosifican y las cosas transmutan nuestra personalidad, la modelan, la definen y son los referentes de nuestra identidad: somos lo que tenemos y porque tenemos: "*En el modo de tener, no hay una relación viva entre mi yo y lo que tengo. Las cosas y yo nos convertimos en objetos, y yo las*

tengo porque tengo poder para hacerlas mías; pero también existe una relación inversa: las cosas me tienen, debido a que mi sentimiento de identidad, o sea, de cordura, se apoya en que yo tengo cosas (tantas como me sea posible). El modo de existencia de tener no se establece mediante un proceso vivo, productivo, entre el sujeto y el objeto; hace que objeto y sujeto sean cosas"³⁰. Frente a ello, el modo de ser se presenta como una forma activa de estar el hombre en el mundo, una forma de desarrollar sus potencialidades superando la angostura de la posesión, el conformismo y la aceptación acrítica de modos de vida. El modo de ser supone la existencia previa de la independencia, la razón crítica y la libertad que se traducen en experiencia, en devenir, en existencia palpitante y creativa de un ser cuyos talentos producen, crecen y se desarrollan: *"Su característica fundamental es estar activo, y no en el sentido de una actividad exterior, de estar ocupado, sino de una actividad interior, el uso productivo de nuestras facultades, el talento, y la riqueza de los dones que tienen (aunque en varios grados) todos los seres humanos. Esto significa renovarse, crecer, fluir, amar, trascender la prisión del ego aislado, estar activamente interesado, dar*"³¹.

¿Cuál es el papel que deben ocupar las humanidades en este escenario? Pues precisamente, ése, el que convulsiona y solivianta los espíritus acomodaticios del aburguesamiento generalizado. La función de crítica, atizando las conciencias y removiendo las estructuras consolidadas del pensamiento. Las humanidades en la vanguardia del progreso, redescubriendo al género humano lo más valioso de su propia condición, orientando la aplicación de los saberes científicos y estableciendo el imperio de la racionalidad de fines sobre la racionalidad de medios. El saber al servicio del hombre y no el hombre al servicio de un saber constituido en subsistema independiente y ajeno a todo control.

Combatir esta situación es, sin duda, una de las grandes tareas, uno de los retos más desafiantes que la universidad tiene ante sí: porque, en el mundo trepidante que vivimos, el saber necesita ser replanteado en su radical integridad. Podemos suscribir las palabras de Calvo y Michavila cuando advierten que *"hay que evitar el peligro de un enfoque excesivamente práctico de los estudios, sobre todo de los ciclos superiores. Los contenidos humanísticos, artísticos y científicos deben estar presentes en la formación*

³⁰ Erich Fromm, *¿Tener o ser?*, México, 1980, p. 84.

³¹ Erich Fromm, *¿Tener o ser?*, p. 92.

*de todos los estudiantes. Hay que buscar un equilibrio entre humanismo, ciencia y tecnología, de forma tal que el estudiante, y posteriormente titulado, tenga una visión del mundo, una cultura universitaria, en su más noble sentido, y no solamente los conocimientos imprescindibles para desarrollar una profesión*³².

Por eso, la reforma de los planes de estudios no puede ser considerada una cuestión ornamental, mientras así ocurra la universidad seguirá anquilosada en unos esquemas que ya están superados. Estoy con Edgar Morin cuando advierte que la reforma que urge practicar es la reforma del pensamiento³³. La universidad debe asumir como objetivo la tarea de formar ciudadanos capaces de afrontar los problemas de su tiempo. Se trata de desarrollar una democracia cognitiva que ponga freno al vaciamiento de las estructuras democráticas, a la masiva deserción ciudadana frente a esta imparable expansión de la autoridad de los expertos cuyas decisiones deben ser aceptadas acriticamente por una ciudadanía ignorante. Esta empresa requiere una reorganización del saber que sólo la universidad puede llevar a cabo: superando la fragmentación de una inteligencia que rompe la globalidad y la contextualidad de los problemas y resucitando las nociones trituradas por esa compartimentación disciplinar: el ser humano, la naturaleza, el cosmos, la realidad.

Es una necesidad social acuciante que por su trascendencia debe guiar cualquier propuesta de futuro sobre la política universitaria y, más específicamente, sobre esta cuestión de los planes de estudios. La complejidad de los problemas, el vértigo de un mundo en el que la dimensión temporal se trasmuta en puro devenir, exigen un rearme intelectual que nos permita pensar la complejidad, enfrentarnos con éxito a ella, para recuperar el dominio sobre una realidad dislocada, fuera de todo control, imprevisible y preocupantemente desbordada.

Nunca como ahora el hombre tuvo tanto poder y, simultáneamente, tanta incapacidad para controlar el producto de su propia creación. En la era planetaria, el hombre debe recuperar el control sobre la existencia para ejercer responsablemente el compromiso moral que le compete en la preservación del planeta y en la propia continuidad de la especie. El desbordamiento del saber sólo puede ser combatido desde el saber mismo, oponiendo la globalidad de los problemas a la disolución

³² Francisco Michavila y Benjamín Calvo, *La Universidad española hoy*, p. 53.

fragmentada de una técnica erigida en subsistema independiente y conectando los imperativos técnicos con las exigencias de una razón que parece haber saltado en pedazos. Reorganizar los saberes para recomponer la razón es la tarea de nuestro tiempo: un compromiso que la humanidad tiene contraído consigo misma si quiere reconciliar la técnica con el hombre, el saber con los valores. La reforma del pensamiento es una reforma existencial, ética y cívica. La intercomunicación de los saberes debe traducirse en un modo práctico de afrontar el mundo, de repensar la complejidad presente para buscar soluciones y reorientar éticamente la existencia hacia la solidaridad y la responsabilidad.

³³ Edgar Morin, "Sobre la reforma de la Universidad", en Jaume Porta y Manuel Lladonosa (coords.), *La Universidad...*, pp. 27-28.