

# EDUCACIÓN UNIVERSITARIA NUEVA Y VIEJA O DE LA CASA DE LA TROYA A LA POSTMODERNIDAD

*Antonio Carlos Pereira Menaut*<sup>1</sup>

*Sumario: I. Introducción; II. Viejos y nuevos profesores y estudiantes; III. La educación universitaria, educación liberal; IV. El humanismo realista y sus presupuestos; V. ¿Qué hacer?; VI. Más remedios: hablar, leer, escribir, pensar, VII. Sapere aude, o alabanza del opinar.*

## I. INTRODUCCIÓN

Las personas que llevamos ya varias décadas en el oficio universitario podemos constatar que las universidades españolas han cambiado mucho desde, digamos, 1960. Hoy estudian carreras universitarias casi todos los que quieren, y las universidades, aunque nunca satisfechas con su presupuesto (y con razón), lo tienen mucho mayor que antes. Hay más becas y facilidades para estudiar y especializarse en el extranjero, hay muchas más publicaciones científicas y mejores bibliotecas, hay ejércitos de profesores; todo el mundo tiene un ordenador personal –a propósito, uno se pregunta cómo trabajarían Kant o Savigny sin ordenador– y hay un gran número de publicaciones de

---

<sup>1</sup> Profesor de Derecho en la Universidad de Santiago de Compostela.

Doy las gracias a los profesores Clavell, d'Ors y Sampedro por leer y criticar la versión original. El título de este trabajo responde a la novela de Alejandro Pérez Lugí, **La Casa de la Troya** (Santiago de Compostela, 1925), en la que el autor evoca el mundo estudiantil de Santiago hace aproximadamente un siglo, cuando el mismo estudió Derecho. Aquel ambiente, aunque idealizado por el paso del tiempo, no era, ciertamente, el de la Ilustración, ni el de Oxford en los años veinte, al que también nos referiremos; era el ambiente que sugiere la palabra portuguesa *troia*, con el trasfondo de una universidad sensiblemente peor que la actual en términos objetivos, lo que da más relieve a la paradoja que vamos a comentar aquí.

divulgación científica a la venta hasta en las librerías de ferrocarril. En España el número de universidades, en fin, es más del doble del de 1960.

Para una mentalidad como la ilustrada, que confiaba en el poder taumaturgico de la educación, parece haberse cumplido casi la máxima aspiración. Pero tampoco faltan malos agujeros: se lee poco, las tiradas de los libros e incluso de los periódicos son bajas, los cientos de miles de universitarios no son personas muy cultivadas.

Para resumir: si nos comparamos con nuestros antepasados, con aquellos que estudiaban Derecho en la época de la **Casa de la Troya**, las circunstancias objetivas son hoy mucho mejores; para no compararnos con aquellas universidades de los siglos XVII a XIX que eran, según Menéndez y Pelayo, «antros de nada, sino de barbarie y desidia».

Por otro lado, si hoy hiciéramos una encuesta, parece claro que un alto porcentaje de profesores dirían que la universidad española atraviesa ahora un mal momento. El indiscutible crecimiento cuantitativo no ha producido un crecimiento cualitativo parejo. De aquellas universidades troyanas de los años 1875 a 1950, por poner fechas aproximativas, salieron los que hicieron el Código Civil y otras grandes leyes, los escritores de las generaciones 1898 y 1927 y, en Galicia, los de la Generación Nós; los precursores de la ciencia española actual, los profesores de Derecho y Letras que prestigiaban la Universidad de Madrid en los años 30. Aunque nuestras circunstancias objetivas sean hoy mejores, no está claro que los resultados lo sean tanto, a pesar de que ellos disponían de menos medios y tenían que hacer todo su trabajo artesanalmente.

Este trabajo quiere reflexionar sobre eso. Es fruto de la sorpresa de constatar, un día, que Platón, Cicerón, Ulpiano, Bártolo, Vitoria, Suárez, Locke y Savigny tenían mucho menos libros y medios de trabajo que cualquiera de nosotros –ni siquiera cosas hoy tan primitivas como fotocopadoras o máquinas de escribir–, pero produjeron grandes obras que seguirán siendo estudiadas a través de los siglos.

## II. VIEJOS Y NUEVOS PROFESORES Y ESTUDIANTES (RECUERDO DE LA CASA DE LA TROYA)

Escribe Christopher Derrick en su **Escape from Scepticism**<sup>2</sup> que:

«Hasta muy recientemente, la imagen popular del profesor universitario –el *don* de Oxford, por ejemplo– era la de un personaje retraído, posiblemente excéntrico; un catedrático inmensamente erudito en su propio campo, ligeramente inocente y nada práctico en ningún otro terreno».

Por el contrario, el académico de hoy en día da a menudo una imagen diferente: a veces espera...

«aparecer como un experto en TV, ser entrevistado por la prensa, ser preguntado por su sagaz opinión acerca de las cuestiones públicas referentes a su campo (y, no infrecuentemente, más allá de él); puede muy bien verse rentablemente implicado en los negocios de las grandes empresas y compañías o llamado a aconsejar al gobierno y quizás pasar algún tiempo en su superior servicio (...) en general, podemos decir que la universidad de hoy no es ningún claustro aislado y vestido de hiedra, sino más bien una parte integral del gran mundo de la búsqueda del poder y ofrece considerable posibilidades a esa clase de ambición (...). La instrucción de las gentes jóvenes no queda necesariamente descuidada por eso; en la práctica, sin embargo, se convierte simplemente en una más de las preocupaciones de la universidad»<sup>3</sup>.

También en las universidades españolas se pueden observar algunos cambios en los docentes; basta una mirada retrospectiva a la época de **La Casa de la Troya**. El profesor de hoy es más profesional y competitivo, sabe algún idioma, lee en varios, mantiene contactos con el extranjero; publica más, enseña con más puntualidad y respeto por el programa, es menos atrabiliario y gasta menos tiempo en tertulias. Pero es más vulgar, más especialista aunque enseñe materias humanísticas.

---

<sup>2</sup> 1 Derrick, Christopher, **Escape from Scepticism**, Peru (Illinois), 1987, 4a. ed., p.36. (Primera edición: 1977; hay traducción española: **Huid del escepticismo**, Madrid, 1982, p.177).

<sup>3</sup> *Ibidem*.

«El puritano quiso ser un hombre profesional: nosotros tenemos que serlo también», se resignaba Max Weber <sup>4</sup>. De la última década es necesario también destacar la aparición del profesor-ejecutivo o del profesor-gestor y del profesor-político. El primero es trabajador y tiene el mérito de saber nadar en las aguas de esta siempre creciente burocracia que va camino de reducirnos a funcionarios sin tiempo para pensar, pero introduce en las facultades los criterios de los ejecutivos y los logreros. El profesor-político, producto marginal de la nueva democracia, no es todo aquel que tiene una militancia, sino el que reconduce las escuelas de pensamiento a ideologías políticas e introduce las *filiás*, compromisos e intereses políticos en la academia: en la selección de los cargos académicos, en el reparto de los fondos para investigación y en los demás asuntos universitarios. Es hábil en industrializar intrigas y organizar votaciones e, indirectamente, en arruinar la convivencia académica. La novedad de ambas clases de profesores es que compatibilizan el trabajar con la falta de espíritu universitario, cosa que en otros tiempos sería rara. Lo que tienen en común es considerar el saber como menos importante que el tener, ambicionar *potestas*, o dinero, más que *auctoritas*, y no tomar la universidad como un fin en sí.

Los profesores de la Facultad de Derecho compostelana en la época de **La Casa de la Troya** eran —¿por qué no decirlo?— nada ejemplares. De ellos se salvaba, en parte, don Servando, que tenía opiniones propias. No estudiaban, ni tenían biblioteca digna de mención. Apenas publicaban —unos pocos opúsculos parroquiales, en su mayor parte felizmente olvidados—; no contactaban con las nuevas corrientes hasta que en los países de origen eran ya viejas; nunca viajaban a las universidades extranjeras; no leían en idiomas fuera del francés.

Si volvemos al vista hacia casos más ejemplares, encontraremos que, hasta bien entrado este siglo, ilustres profesores de la época de

---

<sup>4</sup> Weber, Max, **La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo**, ed. de Barcelona, 1969, p.258.

Unamuno y Ortega y Gasset hablaban en clase de lo que querían y parecían considerar que explicar el programa era una ordinariez. Hubo excepciones, naturalmente: Gascón y Marín, de Derecho Administrativo, era un profesor moderno que lo explicaba, pero los estudiantes versificaban:

«El reloj es el consuelo  
del oyente de Gascón;  
el tiempo pasa en un vuelo,  
el vuelo del moscardón».

Los estudiantes troyanos lo pasaban bien. Poco trabajaban, salvo algunas excepciones. Madeira, uno de los personajes de Pérez Lugín, matriculado en Derecho, pide a un amigo suyo:

«—¡Augusto, Augustiño! Si tú, que eres tan bueno y servicial, me dices palabra de prestarme tus libros cuando te los pidiera en mayo...”

»Y el interlocutor responde, con visión de futuro:

»—“*Non, Madeiriña, non*, que luego me los pierdes o los empeñas, como me hiciste el año pasado con el Penal...”<sup>5</sup>.

Los años de estudiante eran para disfrutar, ya vendría después el trabajar.

Francamente, uno se pregunta cómo de aquellas universidades salía algo. Pero lo cierto es que de ellas salieron los protagonistas del segundo siglo de oro de la literatura española, hoy no muy boyante; los juristas que hicieron los grandes códigos, los profesores que dieron lugar al relativo florecimiento académico que hubo en España de 1876 a 1983 (por poner fechas aproximativas). Ellos nos ganaban en hablar, leer, escribir y pensar; en cuanto al número, eran menos, se beneficiaban de otro entorno, inaccesible para las personas de clase baja; tenían una formación quizás no muy buena, pero clásica, lo que

---

<sup>5</sup> Pérez Lugín, Alejandro, *La Casa de la Troya*, Santiago, 1925, cap. II.

les garantizaba la unidad del conocimiento y un mínimo de Retórica, no padecían los efectos trivializadores de la masificación; no tenían televisión. Quizás el período mejor de la universidad española iría desde que comenzaron a notarse en el mundo académico los efectos de la dedicación, los ficheros y los viajes de don Francisco Giner y sus herederos intelectuales, aunque él mismo no era un gran científico, hasta, digamos, la resaca de la Ley Villar Palasí y, finalmente, la *desfeita* de la Ley de Reforma Universitaria de 1983, tras la cual parece que puede decirse que hay una sensación bastante generalizada de que la presente crisis no es, simplemente, una más en la historia de las universidades españolas <sup>6</sup>.

Pero decíamos que también los estudiantes cambiaron. Hoy muchos de ellos estudian, son más competitivos y profesionales, tienen miedo al desempleo desde los dieciocho años, son menos solidarios entre ellos y poco dados a inflamarse con los grandes temas. (Dejamos ahora de lado el curioso rebrote de obsoletas posturas ideológicas que parece darse en diversas universidades). Eso contrasta con lo que dice Christopher Derrick del ambiente y de la riqueza de las conversaciones en el Oxford de sus tiempos; también sabemos por Evelyn Waugh y otros que Oxford era, en su época, una explosión de estímulos intelectuales digna de ser vivida por sí misma, independientemente de los estudios que uno cursara <sup>7</sup>. Waugh contaba que tenía amigos de los que sabía todo, excepto la carrera que hacían, y que hubiera considerado de poco gusto preguntarlo. Tampoco en Oxford la enseñanza era profesional.

Si hubiera que buscar algunos síntomas de la mudanza de los estudiantes podríamos mencionar la desaparición o escasez del estudiante de estilo «Casa de la Troya» y la pérdida de la afición a los grandes temas.

---

<sup>6</sup> El profesor d'Ors menciona cuatro precursores de la ciencia española actual: don Marcelino Méndez y Pelayo, don Ramón Menéndez Pidal, don Santiago Ramón y Cajal, y don José María Albareda (d'Ors, **Nuevos papeles del oficio universitario**, Madrid, 1980, pp.60-80.

<sup>7</sup> Cfr. Derrick, p.73; Waugh, Evelyn, **Retorno a Brideshead**, 1945, libro primero, caps.1 y 2.

## 1. Adiós al Universitario Goliárdico

Éste sería un primer indicador del cambio en los estudiantes.

El estudiante goliárdico, a veces gamberro pero *more academic*, poco dado a aprobar asignaturas pero quizás respetuoso con el saber, no radicalmente inculto, capaz de algún aprecio remoto por la sabiduría e incluso, en ocasiones, con alguna vida intelectual o estética propia, era distinto de los que hoy suspenden porque no llegan a aprendices de funcionarios o de *yuppies*. Incluso era decorativo y formaba parte regular de la parafernalia de toda universidad con tradición. A causa de su remoto respeto por la sabiduría –mientras no se le presentase en forma de pregunta de examen–, bajaba el tono académico menos que los que hoy embuten leyes con la mentalidad de un leguleyo o estudian medicina con la mentalidad de un mecánico de prótesis, cuando no con la de un especulador de solares: «Especialistas sin espíritu, gozadores sin corazón: estas nulidades piensan haber llegado a una nueva fase de la humanidad antes nunca alcanzada». Así se lamentaba Max Weber en su **Ética protestante**<sup>8</sup> y parece que el reflejo de aquella marea todavía alcanza hoy a profesores y estudiantes.

Gozadores sin corazón. Como los troyanos llevaban la diversión con ellos, les llegaba con estar juntos y maquinar bromas. Nuestros estudiantes de ahora son diferentes y se divierten precisamente en fin de semana, con más ingrediente sexual pero menos imaginación. Hacen recordar aquello que nos asombraba de los suecos, hace decenios, cuando alguien nos explicaba que trabajaban escrupulosamente durante la semana y se comportaban como degenerados los fines de semana, pero con el escrúpulo de respetar las horas legales que tenían que pasar sin conducir. Y uno se preguntaba –entonces todavía no había publicado Bell el libro sobre las contradicciones culturales del capitalismo– cómo harían para tener la vida tan organizada y al

---

<sup>8</sup> Weber, *op.cit.*, p.260.

mismo tiempo tan incoherente, ser probos de lunes a viernes y degenerados de fin de semana.

Pero también ha habido cambios en Oxford, según constata Derrick <sup>9</sup>:

«Incluso en mi propia universidad... la nueva y furiosa clase del *student* parece haber desplazado al *undergraduate* de viejo estilo, con sus *tweeds*, su gran pipa y sus *reading-parties* en el Black Forest»,

y sus posibles incidentes con los *hobbies* en la noche de la regata.

## 2. El Abandono de la Discusión sobre los Grandes Temas

Éste sería un segundo indicador del cambio de los estudiantes. Derrick por su parte, no lo ve así, por lo menos respecto de algunas universidades norteamericanas:

«Una cosa, por lo menos, no ha cambiado desde mis tiempos de Oxford: cuanto más tarde es, más profundo y universal se vuelve el tema que se está discutiendo. A las nueve, quizás, se está discutiendo de Política bajo la apariencia de alguna muestra de villanía pública digna de las noticias del momento; a las diez ya se pasó a los principios de la acción política, a las once a los principios generales de toda acción humana y a las doce a la naturaleza de lo bueno, lo bello y lo verdadero. Antes de que la reunión termine... Dios mismo habrá recibido un tratamiento completo» <sup>10</sup>.

Ciertamente, la vida intelectual no se puede construir solamente sobre la afición a discutir grandes temas. *Malum signum* si una persona de cincuenta años hablara sólo de cosas generales. Pero hay un momento en que los estudiantes tienen que bañarse en los grandes temas. Era Jean Guitton en **El trabajo intelectual** quien decía que la respiración del intelecto consistía en ese movimiento que va y vuelve

---

<sup>9</sup> Cfr. Derrick, p.6.

<sup>10</sup> Cfr. Derrick, p.73. Se refiere a una visita a un *college* de Santa Paula, California.

de la idea al hecho, de lo abstracto a lo concreto <sup>11</sup>. La indiferencia por los grandes temas cuando uno está en la época de ellos, causa un progresivo decaimiento de la vida intelectual e incluso repercute en la pobreza de las conversaciones.

«Las conversaciones de los hombres blancos carecen por completo de dignidad»,

dice en *Kim* el *lama* Teshoo, un personaje de Kipling <sup>12</sup>. La miseria de los temas de conversación se puede ahora detectar en los autobuses, en los pasillos de las facultades y hasta en los que fueron lugares sagrados para nuestros antepasados, como los cafés frecuentados por las gentes académicas. Y como en nuestro mundo apresurado no queda nada *extra commercium*, los vientos se vuelven desfavorables al arte de conversar: a las tertulias ilustradas y afectadas con chocolate, a los casinos de los conspiradores republicanos, a los bares de intelectuales de las partes viejas de Orense o Santiago, a los cafés de aquellos días febriles de la primavera de 1968, cuando todas las tardes hervía el mundo esperando algo nuevo y más justo.

El que a los treinta años no pasó de los grandes temas no es un profesional; el que a los veinte no vibró con ellos no fue universitario ni tuvo una vida intelectual plena. Pero, ¿qué vida intelectual hay hoy? Si la de los grupos sociales se pudiera medir, es de temer que hoy la de España no diera mucha altura. La desertización mental avanza. Si hubiera un programa consciente para uniformar las mentalidades y sofocar el pensamiento no se podría hacer mejor. La sociedad española parece un conjunto de mujeres y hombres atomizados, pequeños, dóciles a los directores de la opinión pública, sensibles sólo a lo menudo y cotidiano, mujeres y hombres sin atributos y tan ligeros que ni su levedad les resulta insoportable. El que hoy quiera cultivar una vida intelectual debe esperar dificultades aunque se haga profesor

---

<sup>11</sup> Guitton, Jean, *El trabajo intelectual* 1951, cap.III, p.2.

<sup>12</sup> Kipling, Rudyard, *Kim*, 1900, cap.V.

universitario, porque las universidades no escapan a los problemas sociales generales; sin contar con la siempre creciente proporción de trabajo burocrático que va ocupando más y más al profesor medio. Si las cosas no cambian, quién sabe si no habrá que prepararnos para decir adiós a la rebeldía, al pensamiento libre; no sólo porque haya poco sino porque a pocos interesa. Además, atosigados como estamos en correr frenéticamente sin saber bien hacia dónde, nos vemos impedidos para parar mientes en lo importante, a causa de las efímeras urgencias cotidianas. *Libertad, imperio del Derecho, constitución, Justicia*: las palabras solemnes continúan, pero para la nueva mentalidad no significan lo mismo. Antes la democracia y los derechos eran un acto de fe, ahora son un procedimiento: incluso hay ilustres y conocidos profesores que insisten en definir la democracia de manera meramente procedimental.

Parece, por lo tanto, que no toda la explicación de nuestros presentes males académicos está en las condiciones materiales, aunque sigan siendo peores que las alemanas o norteamericanas, y por eso proponemos, en primer lugar, garantizar un mínimo de carácter liberal a toda educación universitaria.

### III. LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA, EDUCACIÓN LIBERAL

La educación universitaria tiene que ser liberal, en el sentido de ser más formativa que profesional o utilitaria.

«Usted no diría eso, si no tuviera la mentalidad de un esclavo».

Esta respuesta es la que Derrick <sup>13</sup> considera apropiada, quizás no prudente, para esa gente que cuando le hablan del Latín pregunta: «¿Para qué sirve?», «¿qué utilidad tiene?».

---

<sup>13</sup> Cfr. Derrick, *op.cit.*, p.16.

Las cosas importantes son así: no sirven, son servidas, valen la pena por sí mismas y por el enriquecimiento personal que producen. Como Aristóteles dice de la Filosofía, es la más libre de las ciencias, es enteramente inútil.

Recordaremos que por educación liberal (en el sentido de «artes liberales») se entiende ordinariamente ese amplio campo que está entre las bellas artes, por un lado, y las ciencias experimentales y las tecnologías, por el otro. En los países europeos continentales esta clase de educación superior apenas existe pero, por lo que vamos a ver, la idea esencial parece aplicable a toda institución merecedora del adjetivo «universitaria».

«Históricamente hablando, la *educación liberal* debería ser aquella clase de educación que se puede considerar adecuada para un hombre libre y relevante para sus actividades y preocupaciones, en contraposición a la clase de instrucción más baja o *servil* que se supone suficiente para el esclavo».

Son, así,

«estudios y actividades dignos de ser emprendidos por sí mismos y no sólo ni principalmente por las accidentales ventajas que a veces puedan acarreamos»<sup>14</sup>.

¿Es esto aplicable a nuestra educación universitaria?

Naturalmente, no todos estudian Filosofía, Literatura ni Historia; muchos estudian Medicina o Derecho, carreras frecuentemente consideradas como profesionales. Correcto, pero por profesional y especializado que sea el futuro del estudiante, cuando pasa por la universidad no está en una fase especializada ni profesional, excepto que entendamos que su profesión es estudiar, lo cual es cierto. Para seguir con el ejemplo del abogado: tiene que haber un momento de su preparación en el que se haga preguntas radicales, en el que se sumerja en los antecedentes históricos y en el Derecho Romano, elaborando

---

<sup>14</sup> *Ibidem*, pp.13 y 17.

respuestas personales a las preguntas sobre la Justicia y sobre el Derecho mismo. Ya llegará el momento de ser funcionario o de no tratar más que con litigios anodinos. Pero si nunca ha pasado por la fase anterior no será un verdadero jurista.

Y no nos detenemos ahora en dos cuestiones más: la primera, que los juristas también somos humanistas porque el Derecho es cultura; la segunda, que un abogado culto tiene ya, sólo por ser culto, una fuente de recursos bien práctica. Claro está que hay disciplinas tan técnicas que no admiten remontarse mucho por sus raíces filosóficas o históricas: éstas no serían propias de una educación universitaria, en principio, y en todo caso, no deberían ocupar el lugar central en una carrera. En las universidades hay que estudiar al hombre, sus hechos, las grandes cuestiones de su perenne preocupación, y su sabiduría acumulada de siglos. Las cosas por las cosas y su manejo, los interminables desenvolvimientos y aplicaciones técnicas, si carecen de cultura, en principio no son materias universitarias porque no añaden mucho al ser más, no están en la línea de lo bueno, lo bello o lo verdadero, sino en la de lo útil. ¿Cuándo es más libre un hombre: estando entre *microchips* o estando en compañía de Platón, César y Shakespeare? ¿Cuándo crece más como hombre? En última instancia, la medida de la ciencia, incluso cuando no se estudien humanidades ni ciencias sociales, tiene que ser el hombre.

Pero esto no va a interesar, presumiblemente, más que a una minoría, porque la mayoría tenemos que ganar dinero para vivir. Ya estamos acusados de elitismo, por tanto. Pero la acusación no tiene mucho sentido. Porque, aún suponiendo que ese elitismo se dé, ¿quién tendría la culpa? ¿Una educación que pretenda cultivar personas, un mercado que no da trabajo a los hombres cultivados o un Estado que impone requisitos de titulación muy rígidos? Se diría que los dos últimos, que son los que hacen difícil que un profesional se cultive o que la cultura forme parte de los estudios anteriores a la especialización. El Estado y el mercado, ese par de fuerzas de la modernidad, erradican el analfabetismo porque requieren grandes masas de funcionarios y técnicos, pero no están interesados en favorecer

el cultivo de las personalidades ni el pensamiento libre. Por otro lado la acusación tampoco tiene mucha lógica porque no se trataría de una élite de dinero o de poder, ni sería una élite cerrada. Por lo menos en la España de hoy y *rebus sic stantibus*, la mayor parte de las personas, si pudieran escoger, preferirían llegar a ser futbolistas, contrabandistas, políticos, auditores de empresas o ingenieros antes que matricularse en la Escuela Peripatética, donde su porvenir iba a ser seguir los pasos del viejo Aristóteles, y al acabar no estar preparado para ningún oficio concreto.

¿No tendrían una preparación específica para profesiones concretas? No estamos en la Atenas de Pericles, pero en las sociedades angloamericanas si una persona tiene una formación liberal tendrá empleo en muchas oficinas y despachos públicos y privados en los que hace falta gente de ese tipo. Desafortunadamente la cosa no es tan fácil en sociedades napoleónicas como la española, debido a la nada liberal correspondencia entre estudios y profesión, y a la manía de requerir, para cualquier actividad, unos estudios formales acreditados por un título estatal. Esto corta las alas a las personas y produce, según las carreras de moda, aulas masificadas o vacías. Entre los anglosajones hay menos correspondencia entre lo que uno estudia y lo que después hace; como si las personas fueran tan encarriladas ya desde la universidad. Por otro lado, es lo natural en un mundo en el que a todos les va a tocar cambiar o reciclarse alguna vez en su vida profesional. Por cierto que este planteamiento ayuda a explicar por qué las universidades anglosajonas son las que mejor aguantan la crisis contemporánea. Se pueden hacer edificios sin ser arquitecto, intervenir en pleitos sin haber estudiado Derecho, ser juez sin haber pasado oposiciones ni escuelas de judicatura, trabajar de periodista sin ser titulado en ciencias de la información. Así por ejemplo, la mayor parte de los licenciados británicos en Ciencia Política se emplean en trabajos comerciales, industriales y financieros <sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Crick, Bernard, y Crick, Tom, **What is Politics?**, Londres, 1987, pp.83 y 84.

Determinado escritor famoso no acabó nunca sus estudios en Oxford; otro estudió Medicina, sirvió al rey en Fontenoy, bebió tantas botellas de clarete como días lleva el año y finalmente acabó como *gentleman-farmer* y juez del condado. Orwell fue policía en Birmania; Frank J. Sheed, escritor, *street-corner evangelist* y fundador con su mujer Masie Ward de una editorial; Sir Ernest Gowors, autor del espléndido **Plain Words**, fue funcionario, entre otras cosas. En fin, basta echar una ojeada al **Who is Who**. Entre nosotros la cosa es más aburrida, y si alguien intentara tales cambios profesionales sin un buen patrimonio propio correría serios riesgos y se encontraría continuamente con el problema de las oposiciones no superadas, que en muchos países no existen. Lo más grave, probablemente, no serían los inconvenientes que el Estado le pusiera, sino que la sociedad misma le calificaría de *dilettante*, irresponsable. Un profesor americano de Derecho que en su tarjeta de visita ponía sólo «Profesor de Derecho», preguntado por colegas españoles de qué asignatura concreta era profesor, respondió: «Ah, bien, nuestro decano piensa que si tú puedes explicar Derecho Civil también podrás explicar Penal». Por el contrario, en España los ámbitos científicos se toman como negociados de funcionario, cotos privados, áreas de monopolio.

¿Dónde están las causas? Posiblemente están, entre otras, en la regimentación social moderna, en la correspondencia entre estudios y profesión, que hace que porque uno no vaya a tener una profesión artística no pueda recibir una educación artística, en la exigencia de requerimientos muy concretos para ejercer los oficios; en definitiva, otra vez, en la existencia del Estado combinada con las exigencias del mercado. Desde una perspectiva de hombres cultivados y libres como un griego de Pericles, un *gentleman* o un *cortegiano* renacentista, el Estado parece una máquina antiestética capaz de secar todo pluralismo y espontaneidad.

Hasta ahora esta argumentación en favor de la educación liberal no ha sido muy práctica. Pero cabe también hacerla práctica. ¿Vale la pena insistir tanto en la especialización tecnológica, si la experiencia de nuestra propia sociedad demuestra que muchos ingenieros y químicos

terminan trabajando en los departamentos comerciales de las grandes empresas? De las diversas labores que se hacen en las oficinas públicas y privadas, bancos, agencias, comercios y servicios diversos, para no mencionar el periodismo, muchas son tareas que se pueden aprender con formación básica, sentido común y experiencia; de ahí la concepción inglesa del funcionario *amateur*, que para nosotros sería anatemático. Tomemos un funcionario español de unos cuarenta años de hoy: estudió y comenzó a trabajar en el sistema autoritario y unitario del franquismo, para pasar después a una democracia cuasi-federal y, finalmente, a la Comunidad Europea. ¿Qué es más práctico en ese caso: una formación de leguleyo o una formación amplia? Siempre que haya riesgo de reciclaje, la formación amplia es mejor. Pero hoy el reciclaje no es un riesgo: no es algo que pueda ocurrir o no, sino una seguridad. Para alcanzar esa combinación, tan necesaria hoy, de visión amplia, flexibilidad, sentido común y conocimiento de las personas, el enfoque humanístico resulta más práctico.

#### **IV. EL HUMANISMO REALISTA Y SUS PRESUPUESTOS**

Antes, cuando el volumen de la ciencia era escaso, la gente cultivada se beneficiaba de la unidad del conocimiento, con una visión de conjunto que era uno de los rasgos que distinguían al viejo hombre cultivado del moderno especialista. Hasta cierto punto no era mérito de ellos, que además, eran sólo unos pocos y muy distanciados de la gran masa que continuaba pobre y analfabeta.

Hoy, por el contrario, sólo con gran esfuerzo se puede esperar restaurar una cierta unidad del conocimiento. Las universidades deberían dar a toda persona que pasa por ellas esas dos cosas –unidad del conocimiento y visión de conjunto–, cualquiera que sea la carrera concreta que estudien. Hace falta poner en todas las carreras disciplinas históricas, de fundamentación y de relación, sin olvidar que, hablando en general, las humanidades y las ciencias sociales son las que más favorecen la visión de conjunto.

Pero si profundizamos observamos que el problema es más complejo, y que para alcanzar esos objetivos hay que poner, además de unas materias, unos presupuestos. Para que la formación sea humanística habrá que considerar al hombre como medida de la ciencia; para que sea realista habrá que poner la realidad como objeto del conocimiento. La ciencia de la modernidad llegó a considerar las cosas, el mundo, poco menos que como un producto marginal de nuestras actividades intelectivas, y expulsó al hombre del lugar central que tenía como fin del universo entero; con la postmodernidad, el ataque al hombre ha sido mayor todavía. En el campo jurídico, una de las ventajas del judicialismo frente al normativismo es que entiende el Derecho como cosa de hombres: unos que litigan, otros que juzgan y otros, los *iuris prudentes*, que aportan su *auctoritas* en forma de *regulae iuris*. En el Derecho, disciplina que aspira a resolver algunos de nuestros problemas con la menor justicia posible, nunca podrá ocurrir, como en otras ciencias, que el hombre no merezca una consideración superior a la de una hipótesis de trabajo, un teorema o un experimento para acelerar las partículas.

Y, si es correcto predicar eso de las ciencias humanas y sociales, uno sospecha que, al final, no debe ser radicalmente incorrecto predicarlo de la Física ni de la Bioquímica, si el sentido común no nos engaña. Lo que el Dr. Watson decía de Sherlock Holmes —que no sabía si la Tierra giraba alrededor del Sol o al revés, pero que ello no le impedía ser un buen detective— casi se puede decir de los juristas, si se nos permite la exageración.

## 1. Los Presupuestos

Normalmente se educa para algo que viene establecido, estimulado o tolerado desde fuera del sistema educativo. La educación liberal, como todas las visiones educativas, parte de una manera de mirar el mundo y las cosas, una postura sobre el conocimiento y una visión básica del hombre y aquello que lo enriquece. Como la Política, como el Derecho, como tantas otras cosas, la educación liberal precisa un

previo acuerdo básico. Hoy en día muchos ilustres escritores afirman que el liberalismo político es el sistema ideal para una sociedad como la nuestra, donde apenas existe acuerdo alguno sobre lo fundamental, cuando, en realidad, son las dictaduras las que más fácilmente pueden prescindir del acuerdo, básico o no, de los ciudadanos. Se dice entonces que al liberalismo le basta con un acuerdo procedimental como si fuese posible obtenerlo químicamente puro, carente de todo pronunciamiento sobre lo sustancial.

Hay que restaurar o poner algunos presupuestos, que Derrick describe como: «convicción de que la mente humana puede realmente aprehender la verdad» y convicción también de que «el esfuerzo que implica este ejercicio vale la pena con mucho»<sup>16</sup>. He aquí una breve declaración de principios epistemológicos realistas. Claro que muchas personas querrán mejor una educación sin pronunciamientos acerca de esas cosas: como no conocemos nada con seguridad, prescindamos de todo presupuesto, no enseñemos nada como cierto.

Ahora bien, si es difícil no enseñar nada como cierto, prescindir de todo presupuesto es imposible. También el escepticismo, lejos de ser neutro, usa una visión particular y definida del hombre, el mundo y el conocimiento, y por eso Derrick replica: «¿Por qué adoctrinar a las gentes en el escepticismo?»<sup>17</sup>. Una cosa es admitir nuestras limitaciones cognoscitivas y otra es proclamar el relativismo como bandera. Una cosa es advertir que nuestro conocimiento es incompleto, y otra es dogmatizar que *res non sunt* e interpretar la realidad *etsi res non darentur*; aún más, como si el mundo fuera un producto marginal de nuestros procesos cognoscitivos. Una cosa es reconocer que una prueba absoluta del chestertoniano *pigs is pigs* es casi imposible, y otra es convertir la existencia de los cerdos en materia de preferencia epistemológica.

---

<sup>16</sup> Cfr. Derrick, *op.cit.*, pp.2 y 3; ver también G.K. Chesterton, *Ortodoxy*, 1908, *passim*, aunque no hace un enunciado tan corto y claro. Por el azar de las citas, mi deuda con Derrick se refleja aquí bien, mientras que la que tengo –que es mayor– con la epistemología de Chesterton no.

<sup>17</sup> *Ibidem*, 47.

Otra consecuencia más de ese planteamiento es que el objeto de conocimiento, la realidad, pasa a segundo plano, importando más la gimnasia intelectual del sujeto conocedor que el saber cosas, algo parecido a un viaje en el que antes fuera el viajar que el llegar a algún sitio, como dijo el poeta Kavafis en **Viaje a Ithaca**. Frente a eso, hace falta restaurar el papel de la realidad, de tal modo que se vea claro que el objeto de la ciencia no es hacer ciencia sino conocer cosas.

Otros presupuestos son la preocupación por los fines más que por los medios y la confianza en el hombre ordinario y en su sentido común <sup>18</sup>.

## **2. De *Fundamental Agreement* a Postura Confesional**

Últimamente no es raro encontrar personas que, en cuanto alguien tiene alguna certeza que vaya más allá de  $2+2=4$ , replican que no hay tal certidumbre sino una seguridad subjetiva producida por su cosmovisión, ideología o confesión religiosa. Antes eso sólo ocurría cuando alguien decía ser cierta, por ejemplo, la Transustanciación, ahora, en cambio, parece como si fuera casi imposible alcanzar ninguna certeza, y por lo tanto tuviera que ser fruto, bien de la convicción religiosa, bien de la experimentación científica –y después de Heisenberg, ni siquiera eso–. En las discusión es sobre el aborto en España, la cuestión de si el feto es o no un ser humano, a menudo se presentó, directa o indirectamente, como una opción dependiente de la fe de cada uno. No es difícil darse cuenta de que hoy parece como si admitieran ese acuerdo fundamental sólo unas pocas filosofías –las que tienen un común denominador más o menos realista– y últimamente casi sólo una religión, la católica. Incluso otras confesiones cristianas se han apartado de la confianza en la razón, pues su desprestigio por Lutero ha dejado huella.

---

<sup>18</sup> Cfr. *Ibidem*, 67.

Últimamente uno tiene a veces la sensación de que sólo los católicos parten de la base de la racionalidad y moralidad del hombre, de la objetividad de las cosas, con su sentido propio: que el mundo no es malo ni absurdo, que «ser» es indiscutiblemente mejor que «no ser». Hoy en día, de las diversas personalidades relevantes que hay en el mundo, se diría que uno de los no muchos que creen en el hombre y toman en serio sus derechos es el profesor y obispo eslavo Karol Wojtyla. Pero esto no tiene por qué ser exclusivo de los cristianos, ni para un cristiano –como es el caso del autor de estas líneas– es motivo de alegría al convertirse en tal monopolista, pues ello implica el debilitamiento de unos valores humanos que deberían ser patrimonio de todos <sup>19</sup>. Si aquello que un día fuera común a paganos y cristianos y, por tanto, podía ser considerado como acuerdo epistemológico fundamental, termina ahora como postura de católicos, no es imperialismo de nuestra parte sino dejación de los otros. Para el Derecho en concreto, que es una ciencia práctica, las torturantes dudas de la Física acerca de si estaban en lo cierto Ptolomeo, Copérnico, Galileo, Newton, Einstein o Heisenberg importan relativamente poco; lo que más importa es decir si la vaca es de Aulo Augerio o de Numerio Negidio, si el ciudadano tiene que conformarse con las actuaciones injustas de la administración pública o no; y construir el correspondiente saber o *prudentia iuris*. En este sentido el Derecho, considerado como ciencia, es distinto de la Bioquímica o de la Psiquiatría, y por suerte para los juristas, diría uno, modestamente. Si las cosas son así, los alejamientos del realismo y del sentido común vendrían a resultar negativos para el Derecho.

Llevamos siglos cultivando filosofías nominalistas, relativistas, materialistas, escépticas; pocas humanistas o realistas. Muchos grandes filósofos post-cartesianos comienzan,

«por pedirnos que creamos alguna cosa... ridícula: como que no existe tal cosa como la materia; o que no hay nada fuera de la materia; o que uno no

---

<sup>19</sup> Una sugerencia: leer **The Abolition of Man** (1943), de C.S. Lewis, que fue tutor de Derrick en Oxford. (N. del E.): Edición en castellano: **La Abolición del Hombre**, Encuentro, Madrid, 1990.

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA NUEVA Y VIEJA O  
DE LA CASA DE LA TROYA A LA POSTMODERNIDAD

---

tiene conocimiento seguro de ninguna cosa excepto de uno mismo; o que uno no tiene voluntad libre. Después de esos puntos de partida, continúan y dicen ciertas cosas inteligentes; pero un aire de irrealidad, incluso de tranquila locura, impregna todo lo que dicen»<sup>20</sup>.

Es la misma impresión que el ciudadano medio siente a menudo sin atreverse a decirlo en voz alta. Pero eso aún es poco en comparación con la actual caterva de aquellos que, en su esfuerzo por humillar o abolir el ser van más allá de los que Lewis refutaba en dicha obra: Foucault, Lyotard, el *pensiero debole* y todo el conjunto de defensores de unas filosofías empuñadoras que, si uno las tomara en serio, acabarían loco, esquizofrénico, o, como mínimo, incumplidor sistemático de lo que piensa, como los hiper-escépticos que en la realidad comen, beben, compran y venden sin muchas dudas respecto de sus percepciones: piensan como relativistas, actúan como realistas.

Decíamos que la educación, particularmente la liberal, se hace para algo. La educación, contrariamente a la instrucción de técnicos, «tiene que ser gobernada por algún conjunto de valores humanos», dice Derrick<sup>21</sup>. Sobre esto se puede discutir mucho, pero al final no se ve cómo evitarlo: no se puede formar *gentlemen* ni hombres *kaloikai agathoi*, ni funcionarios siquiera, sin un previo acuerdo, que a lo mejor ni sale a la escena, en cuestiones diversas referentes a lo bueno, lo bello o lo verdadero. Malo, si partimos de una religión, Filosofía o cosmovisión que socave por sistema tales fundamentos.

En el pasado ha sido posible basar una educación liberal en la cultura grecorromana y, después, en la cristiana. (No nos detendremos ahora en los *litterati* chinos ni en otros casos igualmente poco influyentes entre nosotros). El viejo paganismo posibilitó la formación integral de personalidades armónicas en mayor grado que otras culturas y ofreció modelos humanos muy estimables. La cultura clásica tenía

---

<sup>20</sup> Cfr. Derrick, *op.cit.*, p.70.

<sup>21</sup> Cfr. *Ibidem*, p.14.

bastantes cosas aptas para el desenvolvimiento de una educación así, a saber: *pietas*, moderación, ley moral universal, y orden del mundo, con sus consecuencias interlectivas y morales: para un griego o romano normal el conocimiento era posible y tenía sentido; existían una moralidad y una racionalidad reconocibles. Todo ello constituía lo que podemos llamar con d'Ors «suficiencia humanística» de la cultura grecorromana. Lo que el Cristianismo añadió a la visión pagana clásica, unas veces poniéndolo de nuevo y otras reafirmando, fue la confianza en la racionalidad y moralidad de todos los hombres, la afirmación de la bondad básica del ser y de la realidad, y un final feliz para completar la plenitud de sentido del universo. Como dijo Tolkien en 1938 en **On Fairy-Stories**:

«Los Evangelios contienen una *fairy-story*... el Nacimiento de Cristo es la eucatástrofe de la historia del hombre. La Resurrección es la eucatástrofe de la historia de la Encarnación. Esta narración comienza y termina en alegría... El *Evangelium* no derogó las leyendas: las santificó, especialmente el “*happy ending*”»<sup>22</sup>.

Pero, ¿es ahí donde está todo el problema, en las diferencias y coincidencias entre Cristianismo y paganismo? Más bien se diría que está en que ahora, a causa de la pérdida de dichos presupuestos, no hay clásicos paganos, ni griegos ni romanos, así que en cierto modo no están confundidos los que dicen que nosotros somos lo que queda de griegos y romanos. Hoy en día no se trata de escoger entre Sócrates y Cicerón por un lado e Isidoro y Tomás de Aquino por el otro, pues todos ellos tienen mucho en común si los miramos desde perspectivas relativistas, marxistas o postmodernas. Las personas que ahora dejan los presupuestos intelectivos del Cristianismo no lo hacen, en general, para rescatar a los grecorromanos, depurándolos de sus adherencias cristianas.

---

<sup>22</sup> Tolkien, John R.R., **On Fairy-Stories**, 1938, incluido en **Tree and Leaf**, Londres, 1975, pp.71-72.

## V. ¿QUÉ HACER?

¿Cómo es el tipo de hombre que queremos formar? Responder a eso es casi como definir formalmente la educación liberal:

«Si un hombre disfrutó la bendición de una buena educación liberal... no por eso va a estar directamente cualificado para seguir una profesión en concreto. Por el contrario, habrá sido estimulado para desarrollarse más integralmente como hombre. Será una persona que haya leído, informada, sensible; tendrá una cierta capacidad para apreciar las bellas artes y un cierto entendimiento del mundo, la historia y sus problemas sus simpatías serán amplias y su mentalidad tolerante, y si surge alguna cuestión pública o política, aportará a la discusión algo más que mero prejuicio e interés propio. Tendrá alguna destreza en las difíciles artes de leer, escribir y pensar; tendrá recursos internos; valdrá la pena hablar con él»<sup>23</sup>.

Pero los vientos no soplan en esa dirección. Las viejas universidades eran peores que las nuevas pero las minorías cultivadas eran mejores; hoy en día las condiciones objetivas son más favorables, en principio, pero los resultados decepcionan.

Vamos, por tanto, a arriesgarnos a proponer ahora varios remedios. Algunos ya aparecieron en estas páginas: restaurar la educación liberal, romper la rígida correspondencia entre estudios y profesión, reponer unos presupuestos mínimamente humanistas y realistas. A otros remedios vamos a referirnos a continuación: que las universidades no partan de cero; cultivar la retórica; hablar, leer, escribir y pensar.

### 1. La Universidad no Tiene que Partir de Cero

La universidad no podrá conseguir buenos resultados si tiene que estar siempre partiendo de cero. Un mínimo de cultura general y de entrenamiento intelectual tiene que venir ya en el equipaje del estudiante. Pero ¿qué ocurre en la realidad? Es del dominio público que los nuevos estudiantes llegan a la universidad sin ese equipamiento.

---

<sup>23</sup> Cfr. Derrick, *op.cit.*, p.12.

Los que llevan ya algún tiempo de profesores universitarios son testigos del deterioro progresivo no sólo de la cultura, sino incluso del lenguaje de los estudiantes. Si no me equivoco, degradación lingüística como la de la España actual en pocos sitios se ha dado, y menos con las bendiciones implícitas de hombres públicos, profesores y *mass media*, especialmente en televisión. Qué desgracia, pasar en pocas décadas del analfabetismo a la televisión, saltarse esa fecunda fase marcada por las conversaciones, los libros y los cuentos junto al fuego durante los largos inviernos sin televisión. Así se lee tan poco ahora en España, así los periódicos españoles tienen tiradas bajas incluso en comparación con algunos hispanoamericanos. En todos los países hay problemas, pero sólo en España se ha dado casi una entronización de lo ordinario, lo no refinado, y de ese dialecto, mezcla de germania y barrio bajo madrileño, feo y empobrecedor, llamado *cheli*. Como gallego, uno lamenta que nuestras gentes jóvenes imiten tales cosas e incluso crean sintonizar con lo que está en onda en el mundo.

Cierto que nuestras universidades no están en su mejor momento. Pero aunque estuvieran, pocos milagros podrían hacer con los neo-analfabetos que la sociedad, el bachillerato, la televisión y los videojuegos les entregan. En estas condiciones, si las universidades deciden mantener un nivel alto, el resultado es un masivo fracaso escolar aunque los chicos estudien –y estudian, desde luego más que hace veinte años–. Por vía de contraste veamos lo que cuenta Roald Dahl, un notable escritor de cuentos para niños, fallecido en 1990:

«De los cinco a los quince años: éstos son los diez años vitales en que vuestro hijo aprenda o no a amar los libros y a hacerse un buen lector. Para mí personalmente esto fue de 1921 a 1931. Yo tuve mucha suerte porque en aquella época –no volverán los niños a tener una tan buena– no había televisión en absoluto y muy poca radio, así que todos leíamos. Durante todas las tardes de invierno cuando estaba demasiado oscuro y frío para jugar fuera, nos quedábamos en casa y leíamos libros... El resultado era que para cuando teníamos ocho años, habíamos leído todo libro infantil decente que hubiese... Cuando teníamos diez leíamos todo Kipling, Galsworthy, Walpole, Mary Webb, Dickens, Hardy y todo el resto. A los catorce años ya habíamos leído más o menos todos los grandes clásicos..., así como muchos otros. Leer con tal voracidad es una cosa de la que no se oír hablar entre la gente joven de

hoy. Nosotros amábamos los libros, crecíamos entre ellos. Resultado: no sólo adquiríamos un gran vocabulario sino que asimilábamos muchos estilos diferentes de escribir y llegábamos a escribir con fluidez la prosa inglesa. Hoy, los padres que quieren que sus hijos aprendan a amar los libros tienen que enfrentarse a dos problemas. El primero, desde luego, es la televisión...»<sup>24</sup>.

## 2. Realismo, Confianza en la Razón

Y ahora que ya tenemos a la gente joven en las universidades, ¿cómo enseñarles?

El libro de Derrick que tanto citamos había comenzado con el escritor sentado al lado de una pequeña laguna en un *campus* californiano mirando a Florestan, Eusebius y Sophonisba, tres patos que estaban chapoteando por allí.

«En un mundo perplejo... hay algo de reconfortante en la realidad, en la tajante objetividad de su existencia».

Pero, ¿existen de verdad esos patos? ¿Hay una cosa tal como «verdad» o «realidad»? Y si las hay, ¿se pueden conocer?

«No muy lejos, en otras universidades, hay muchos sabios filósofos que abrigarían serias dudas sobre mis bienamados patitos»<sup>25</sup>.

Por lo tanto lo primero es reafirmar los principios de una teoría del conocimiento realista: «un pato es un pato»; como el chestertoniano: «un cerdo es un cerdo»; reafirmar el sentido común del hombre de la calle, el orden del mundo y la bondad de la realidad. En la realidad de los modestos animales chestertonianos ve Derrick «el primer escape de la cárcel del escepticismo». Ellos son el:

---

<sup>24</sup> Dahl, Roald, «Children's Books», en *Waterstone's Guide to Books*, Londres, 1988, 2a. edición, p.197.

<sup>25</sup> Cfr. Derrick, *op.cit.*, pp.1 y 2.

«objeto directo de mi limitado pero genuino conocimiento; y es en este punto donde primero encuentro tierra firme bajo mis pies. El primer objeto del intelecto es la realidad, no las ideas sobre la realidad»<sup>26</sup>.

Otro dogma es la confianza en la razón:

«La mente puede de hecho captar la realidad..., no está atada a un auto-cuestionarse sin fin ni a la rueda del molino de las modas y subjetivismos. Y el razonar es válido: las frases, formulaciones o predicados pueden a veces ser verificablemente ciertos o falsos»<sup>27</sup>.

El tercer gran axioma es el sentido común del hombre ordinario, que por cierto, junto con la confianza en su inteligencia y moralidad, jugó un papel decisivo en la democracia angloamericana; o, lo que es casi lo mismo, en la mejor versión de la democracia. En el terreno cognoscitivo es también un planteamiento de origen cristiano: que la gran luz del Creador ilumina a todos los hombres, así que todos, no sólo los iniciados, pueden conocer lo esencial. Una cosa como ésa, que se le puede ocurrir a cualquier persona iletrada, no es hoy conocimiento pacífico, a causa de los planteamientos gnósticos, maniqueos, relativistas, idealistas o materialistas. De ellos, más de uno bordea el reino de la Psiquiatría, así que, para contrarrestar, Derrick sostiene —con razón, según creo— que:

«Confiar uno en sus propios sentidos y poderes de raciocinio, dentro de las obvias limitaciones, es una especie de salud mental básica, como también lo es reconocer una cierta bondad ontológica en el ser como tal, una fiabilidad en el universo»<sup>28</sup>.

### 3. Los Grandes Libros

La formación universitaria tiene que basarse en las grandes materias de cada carrera, no en las auxiliares, instrumentales o técnicas.

---

<sup>26</sup> *Ibidem*, p.59.

<sup>27</sup> *Ibidem*, p.61.

<sup>28</sup> *Ibidem*, p.67.

Quizá no se debiera considerar universitaria una carrera que tuviera como eje o único plato fuerte disciplinas como Técnicas de *Marketing*, Mecánica de Prótesis o incluso Informática. Por lo mismo, dentro de cada materia hay que basarse en los grandes libros, criterio importante porque los estudiantes, y a veces incluso los profesores, podemos un día descubrir que estamos pasando el tiempo con el libro medio, más o menos bueno, actual o erudito pero de poco peso específico. Este riesgo es hoy serio porque la cantidad de libros es mucho mayor, y porque, como describió Jean Guitton, cualquier bachiller está deseoso de publicar. Resultado: es como si un estudiante de Literatura leyera premios de verano ignorando a Homero, Sófocles, Virgilio, Dante, Cervantes, Shakespeare, Goethe y Dostoyevsky.

Hay que empaparse de los grandes libros, aunque sin desviar el tiro, porque el objeto de la educación tiene que ser la realidad, no las teorías sobre la realidad. Pero aquí está también una de las superioridades de los grandes libros: en su capacidad para ir al fondo de los problemas de siempre. Ordinariamente el estudiante se encuentra a diario con una barrera de teorías escolásticas entre él y la realidad. Es como si el objeto de las carreras universitarias fuera estudiar libros como fines en sí y no como introductores a la realidad. Un estudiante nuestro de Derecho, por ejemplo, al terminar la licenciatura, está entrenado para responder muchas preguntas, excepto las esenciales sobre la Justicia y el Derecho. Para corregir estos defectos, para hacer a la gente enfrentarse con los más hondos problemas, Sófocles, Cervantes, Shakespeare, Dostoyevsky y los otros clásicos –junto a los grandes libros de cada materia– son insustituíbles.

#### **4. Contra Consumismo, Reposo**

Decíamos que la familia y el bachillerato deben aportar un mínimo de lectura y algún cultivo de la Estética. Pero hoy tenemos experiencia de que incluso la mejor Literatura y la mejor Música pueden ser convertidas en objeto de consumo sin producir enriquecimiento

personal digno de mención: la «difusión de las luces», por la que suspiraban en el siglo XVIII, termina coexistiendo con una especie de neoanalfabetismo, quizás peor de erradicar que el anterior. Hemos visto también en estas dos décadas que hasta lo más bello puede ser banalizado o reducido a dato superficial que no cala en la personalidad. Con la perspectiva que da el paso de los siglos resulta curioso parar mientes en que los ilustrados tuvieran aquella fe en que la instrucción produciría un claro progreso en la inteligencia y moralidad de los hombres. Antes, cuando se confiaba en el efecto educativo de los viajes, los ingleses mandaban a sus hijos a hacer el *Grand Tour* por el Continente. Nadie negará que el viajar es una de las actividades más enriquecedoras, pero hoy el turismo nos ha demostrado con los hechos que es posible viajar y no enriquecerse, visitar historia y arte y no guardar ningún poso. Por eso cargamos a los videos con la función de combatir esta transitoriedad que parece posar como una maldición sobre todo lo que llevan a cabo los mediocres hombres *light*.

Sin embargo hay que subrayar que lo contrario sigue siendo posible, al menos sigue siendo posible intentarlo: reposar, repensar, esforzarse por guardar los paisajes en el fondo de la retina, ponderar los sucesos en la mente, buscar la magia del tiempo y del pensamiento, leer rumiando, reconsiderando, como madame Ginoux pintada por Van Gogh, o aquella otra dama del cuadro de Corot que gustaba a Jean Guitton: recién interrumpida la lectura, el libro abierto, el dedo índice en una frase y la mirada absorta dejando a la mente trabajar. En la España de hoy se consumen novelas de verano, suplementos dominicales y prensa de la llamada «del corazón». Si a eso se añade la prisa que llevamos, el no tener descanso y la cantidad y ritmo de las informaciones, tendremos el resultado de una superficialidad y efimeridad antes inimaginables. Tantos siglos confiando en los efectos taumatúrgicos que iban a tener la instrucción y la información y ahora, que sobran las dos, resulta que ni la información somos capaces de digerir, si excede de un determinado ritmo y cantidad: se cumple ahora en nosotros el *meigallo* del *scire nefas* que diría Horacio: no te es lícito saberlo todo; vosotros, ayer orgullosos prometeicos, ahora hombrecillos finiseculares de la época *light*: podréis fácilmente crecer en datos, no en sabiduría.

Por lo visto, la enfermedad de la efemeridad provocó hace unos pocos años en los Estados Unidos una moda de monumentos de piedra. Comentaba entonces Charles Krauthammer:

«El hambre de memoria grabada en piedra es justamente lo que se podría esperar de una cultura que... se encuentra a sí misma en un presente siempre cambiante y sin pasado. La primera víctima es la memoria... El más acabado instrumento para olvidar es la televisión; es inherente al medio. La cambiante imagen es imposible de retener. ¿Quién se acuerda del en otro tiempo omnipresente Mike Douglas?, ¿de Frank Reynolds?, ¿Michael Dukakis? La falta de pasado es inherente al video... A medida que la moderna cultura industrial se hace más visual y sus imágenes más pasajeras, se le hace dura cosa el aprender...

»Hay culturas que no recuerdan nada y culturas que no olvidan nada; el no olvidar nada podría ser peor... Sin embargo nosotros, hijos de la era electrónica, lo único que hacemos es olvidar, y así nos encontramos olvidando que ideamos monumentos de piedra... para anclarnos en el tiempo... Si los Diez Mandamientos fueran dados hoy, serían proyectados destellando en la gran pantalla Diamond Vision del Yankee Stadium, y al salir el sol no los recordaría nadie»<sup>29</sup>.

## 5. Más Remedios: Hablar, Leer, Escribir, Pensar

Decíamos que las universidades no pueden partir de cero pero, en la práctica, las cosas son más bien como dice Krauthammer, y en la España de hoy está claro que la familia, el bachillerato y el entorno no hacen lo que deberían. Contra tales desórdenes intelectuales, el antídoto que sugerimos es esa especie de viejo y nuevo *cuadrivium*: hablar, leer escribir y pensar. Es obvio que nos referimos a una manera de hablar, leer o escribir con fondo, con quietud, recuperando el hechizo de las conversaciones, los buenos libros y las puestas de sol. En las puestas de sol gallegas decía don Salvador de Madariaga que se llegaban a hacer indistinguibles cielo, tierra, mar y tiempo<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> Krauthammer, Charles, «Disorders of Memory», *Time*, 3-VII-1989, p.31.

<sup>30</sup> Cfr. Madariaga, Salvador de, *Mujeres Españolas*, Espasa-Calpe, 1972, pp.273 y 274.

Comenzando por el hablar. Pobreza en las palabras, pobreza en las ideas, pobreza en las conversaciones. Es necesario escuchar, establecer comunicación, comprender. Ser un buen conversador es difícil. Es necesario cultivar seminarios, tertulias y demás ocasiones de hablar, como se hizo desde Sócrates y Cicerón hasta Weber, Tolkien y Otero Pedrayo. Cuidemos también el lenguaje oral, como se hace en otros países, desde el Reino Unido, donde el Príncipe Carlos se quejó de que la gente de ahora ni siquiera sabe construir una frase decente, hasta México y otras naciones hispanoamericanas, donde se ha hecho mucha propaganda en defensa del español.

Unas palabras ahora sobre el leer, alimento de la mente. Siguiendo a Jean Guitton se pueden mencionar: el aspecto pasivo de la lectura, dejarse empapar; el activo, interrogar, y también debemos señalar la necesidad de tener libros de cabecera <sup>31</sup>. Derrick opina que ya antes de la universidad tiene que haber mucha lectura solitaria de prosa y poesía. Ésta tiene que ser:

«(...) asimilada, disfrutada y absorbida por la mente más que puesta fuera, en la mesa de disección. Entónese en coro apreciándola en lo que vale, como también las prosas memorables; y déjese sumergir en la mente. Mejor conocer veinte buenos poemas de memoria que simplemente haber leído doscientos: mejor cantar o tocar algún instrumento, aunque sea mal, que escuchar la radio» <sup>32</sup>.

Le toca el turno ahora a la escritura, bastante decadente hoy. Los estudiantes prefieren ordinariamente los exámenes escritos porque dicen que no hablan bien, y es cierto, pero parecen no darse cuenta de que escriben peor. Los troyanos en este apartado nos ganaban por mucho, pues versificaban fácilmente aunque los versos no fueran muy buenos: para ridiculizar a los profesores, hacer bromas en las fiestas o, naturalmente, como manera de comunicación con las chicas, las cuales, por lo visto, entonces no se reían demasiado de tales procedimientos. Hasta hace unos veinte años era costumbre que los

---

<sup>31</sup> Guitton, Jean, **El trabajo intelectual**, 1951. pp.120-122; 123-126.

<sup>32</sup> Cfr. Derrick, **op.cit.**, p.95.

novios se escribieran, muchas veces a diario. El género epistolar fue muy practicado por personas ilustres desde hace más de mil años, y aún hoy en día hay países en los que la gente se escribe más que aquí, como en el Reino Unido. Esto ya llamó la atención de Madariaga hace más de medio siglo. A propósito del chocante sistema de identificar casas, calles y plazas en aquel país escribió:

«Para llegar al fondo de su excelencia [del sistema] es menester un poco de psicología postal. Inglaterra es un país donde se escriben muchas cartas, sin duda porque es uno de los pocos países donde las cartas se contestan»<sup>33</sup>.

Tampoco en este campo parece España pasar un buen momento: no sólo que no se escriba mucho sino que triunfa lo ramplón. Así le va a la literatura en español, salvada hoy por escritores en su mayoría hispanoamericanos o gallegos. En otros países también hay degradaciones<sup>34</sup> pero los modelos siguen: se editan y reeditan **Writing Skills, The Element of Style, The Art of Writing, Modern English Usage, Plain Words** y similares.

En esta era todo se confabula para quitarnos las oportunidades de escribir: teléfonos con y sin hilo en las casas, en los coches y en los bolsillos, faxes, televisiones, ordenadores, videos y agendas electrónicas. Para escribir hay que proponerse hacerlo expresamente. Desde luego, la expresión escrita es más difícil que la oral, y para algunas cosas, superior: un niño de ocho años tiene una capacidad de expresión escrita similar a la oral de un niño de dos. Fowler en **The Little, Brown, Handbook** señala usos diversos de la escritura: para

---

<sup>33</sup> Madariaga, Salvador de, **Arceval y los ingleses**, 1925. Edición usada aquí: Madrid, Espasa-Calpe, 1972. p.204.

<sup>34</sup> Dice el profesor J.R. Pole, de Oxford, que en los años sesenta cayó sobre la educación británica, como antes sobre la norteamericana, un «proceso de reblandecimiento». Como resultado, se extendió la idea de que «cualquier forma de esfuerzo mental inflige un daño al cerebro de los niños», y que los profesores no deberán enseñar Gramática con rigor para no sofocar la creatividad de los niños. La diferencia con España está en que ellos reaccionaron de alguna forma, pues varias universidades inglesas y norteamericanas han introducido cursos de inglés al comienzo de las carreras («Blaming teachers», **London Review of Books**, vol.II, No.18, 28-IX-94, p.4.

torbellinos de ideas, para elegir un tema, ampliarlo, reducirlo; para expresar con propiedad lo que está en la mente a medio formular, para producir ideas *ex novo*<sup>35</sup>. Hay un aspecto negativo, como un pulimento o ascesis, podando para dejar lo esencial, cuidando la proporción y el equilibrio aunque para alcanzarlos haya que sacrificar muchas interesantes ideas, dejándolas de lado, en el borrador o –peor aún– en el tintero, sabe Dios si para siempre. De ahí el sentido que tenía la *boutade* de Chesterton, cuando decía que los libros que no había llegado a escribir eran muchos más y más interesantes que los que había escrito. Hay también otro aspecto positivo, pues el escribir incita al pensamiento, tira del hilo del ovillo, descubre.

En cuanto a la poesía, no a todos se les concede ese regalo de los dioses, pero el que pueda que pruebe, pues en ella dan las palabras de sí todo lo que tienen, hasta la última «sombra de significado», con expresión de Fowler. Finalmente, advirtamos que aunque el escribir es un trabajo solitario, no es razonable dar algo por definitivo sin que antes lo lean dos o tres personas que separen la amistad de la blandura en el juicio crítico. No es un secreto que este comercio intelectual se practica en España más bien poco, ni en esa pequeña escala ni en la ulterior, más importante, de las críticas de libros, en la cual, con demasiada frecuencia, el trato que reciben depende fundamentalmente de que procedan de amigos o de enemigos.

Don Alvaro d'Ors dice que los ejecutivos son los que se ocupan de los hechos y los intelectuales de las palabras. Esto hace las cosas un poco más cuantificables: un pequeño libro en otra lengua para niños tiene, por ejemplo, quinientas palabras, un diccionario manual, diez o quince mil, un diccionario normal de trabajo, ochenta o cien mil palabras; el idioma inglés hoy tiene más de cincuenta mil, los *argots* de las llamadas «tribus urbanas» jóvenes, pocas.

Los estudiantes tienen que atreverse a pensar por su cuenta. Pero si el sistema académico y la mentalidad española no entrenan para eso

---

<sup>35</sup> Fowler, H.R., *The Little, Brown, Handbook*, Boston, 1983. p.2 y ss.; 6-40; 444 y ss.

a los profesores, mucho menos a los alumnos. Tendríamos que cultivar una mezcla de pensamiento atrevido y humilde. Atrevido, para enfrentarnos directamente con los problemas, incluso con aquellos que nadie tiene resueltos aún; atrevido, para no hacer teorías sobre teorías sino sobre cosas; atrevido también, para tratar con respeto pero sin temor reverencial a los profesores e incluso a los grandes autores. Nos recuerda Derrick que profesores y estudiantes deben formar una comunidad de buscadores,

«(...) y que búsqueda y encuentro sean atemporales y democráticos: que Platón y Tomás de Aquino y Descartes y Freud vengan con nosotros como iguales –no son más que hombres, después de todo, exactamente como nosotros–, dando lo que puedan dar, (...) admitiendo que están equivocados donde se pruebe que están equivocados (...)»<sup>36</sup>.

## 6. Despreciable Claridad o Fascinante Oscuridad

Para empezar, los profesores –que somos los más culpables– deberíamos, quizá, abandonar los lenguajes impresionantes y altisonantes que cohiben a los auditorios jóvenes. Y no sólo por amabilidad, sino por la razón de fondo de que en las humanidades y ciencias sociales casi no hay nada que no se pueda traducir al lenguaje ordinario. En lenguaje ordinario se expresaban Platón, Aristóteles, Cicerón y tantos más, hasta que, en tiempos relativamente recientes, triunfó la manía anti-democrática de utilizar siempre que uno pueda lenguajes para iniciados, incluso cuando no es estrictamente necesario. ¿Cómo puede haber *universitas*, «comunidad» de profesores y estudiantes, si se interpone una barrera de arrogancia y de fraseologías ininteligibles para los alumnos?

Una de las cosas que se aprenden de los clásicos, como Platón y Aristóteles, es que fueron capaces de decir las cosas más difíciles en el lenguaje más asequible: las dificultades están en las materias que

---

<sup>36</sup> Cfr. Derrick, *op.cit.*, pp.100-101.

tratan, no en su manera de exponerlas. En realidad, la fascinación de las palabras abstractas, el culto a las exposiciones oscuras, es relativamente tardío y proviene de ciertos ambientes académicos de países como Alemania, con su discipula España. Pero tanto ha penetrado en la mentalidad ordinaria que a veces las personas infravaloran la claridad, y así se dan casos como el de aquel profesor francés que cuenta Guitton que, después de componer una clase perfectamente clara, le espolvoreaba por encima una dosis de la «oscuridad necesaria» para excitar el entendimiento de los grandes alumnos <sup>37</sup>.

Pero a nadie se le escapa que la cosa tampoco es enteramente nueva, ni problema sólo de los profesores. Recordarán los aficionados al Quijote que en el «Prólogo» polemiza Cervantes con los partidarios de los sonetos y elogios innecesarios, e incluso de las citas eruditas, los cuales debían ser Lope de Vega y sus amigos. Cervantes dice al desocupado lector que ha dudado si dar o no su libro a la luz pública porque iba a carecer de todas esas cosas,

«(...) porque ni tengo qué acotar en el margen, ni qué anotar en el fin, ni menos sé qué autores sigo en él, para ponerlos al principio, como hacen todos, por las letras del A, B, C, comenzando en Aristóteles y acabando en Xenolonte y en Zoilo o Zeuxis (...)».

Estando Cervantes suspenso en estas consideraciones irrumpe en su prólogo un amigo al cual confiesa sus cuitas. El amigo le aconseja lo que sigue:

«— Lo primero en que reparáis de los sonetos, epigramas o elogios que os faltan para el principio, y que sean de personajes graves y de título, se puede remediar en que vos mismo toméis algún trabajo en hacerlos, y después los podéis bautizar y poner el nombre de quisiéredes, ahijándolos al Preste Juan

---

<sup>37</sup> «Tenía mucho éxito», comenta Guitton (Guitton, **op.cit.**, p.195), que añade: «algunos piensan que se escribe mejor cuanto peor se les entiende y cuanto más se emplean términos que comprenden sólo los iniciados. Y es cierto que la oscuridad del lenguaje produce un efecto casi religioso... Mas no hay nada que garantice que una página oscura sea, además, profunda... Se nace, se muere oscuro. El que haya recibido de los dioses este don de la confusión de los pensamientos, consuéllese y pruebe su suerte. Puede que llegue a ser profeta, que tenga discípulos, iglesia».

de las Indias o al Emperador de Trapisonda, de quien yo sé que hay noticia que fueron famosos poetas; y cuando no lo hayan sido y hubiere algunos pedantes y bachilleres que por detrás os muerdan y murmuren desta verdad; no se os dé dos maravedís (...).

»En lo de citar en las márgenes los libros y autores de donde sacáredes las sentencias y dichos que pusiéredes en vuestra historia, no hay más sino hacer de manera que vengan a pelo algunas sentencias o latines que vos sepáis de memoria, o, a lo menos que os cuesten poco trabajo el buscarlos, como será poner, tratando de libertad y cautiverio:

»*Non bene pro toto libertas venditur auro.*

»Y luego, en el margen, citar a Horacio, o a quien lo dijo. Si tratáredes del poder de la muerte, acudir luego con

»*Pallida mors aequo pulsat pede pauperam tabernas, regumque turres.*

»(...) Y con estos latinicos y otros tales os tendrán siquiera por gramático; que el serlo no es de poca honra y provecho en el día de hoy.

»En lo que toca el poner anotaciones al fin del libro, seguramente lo podéis hacer desta manera: si nombráis algún gigante en vuestro libro, hacédle que sea el gigante Golías, y con sólo esto, que os costará casi nada, tenéis una grande anotación, pues podéis poner: “El gigante Golías o Goliat. Fue un filisteo a quien el pastor David mató de una gran pedrada en el valle de Terebinto, según se cuenta en el Libro de los Reyes», en el capítulo que vos halláredes que se escribe.

»Tras esto, para mostraros hombre erudito en letras humanas y cosmógrafo, haced de modo como en vuestra historia se nombre el río Tajo, y veréislo luego con otra famosa anotación, poniendo: “El río Tajo fue así dicho por un rey de las Españas; tiene su nacimiento en tal lugar, y muere en el mar Océano, besando los muros de la famosa ciudad de Lisboa, y es opinión que tiene las arenas de oro”, etc. Si tratáredes de ladrones, yo os daré la historia de Caco, que la sé de coro; (...). Si tratáredes de amores, con dos onzas que sepáis de la lengua toscana toparáis con León Hebreo, que os hincha las medidas (...). En resolución, no hay más sino que vos procuréis nombrar estos nombres, o tocar en la vuestra estas historias que aquí he dicho, y dejadme a mí el cargo de poner las anotaciones y acotaciones, que yo os voto a tal de llenaros las márgenes y de gastar cuatro pliegos en el fin del libro.

»Vengamos ahora a la citación de los autores que los otros libros tienen, que en el vuestro os faltan. El remedio que esto tiene es muy fácil, porque no habéis de hacer otra cosa que buscar un libro que los acote todos desde la A hasta la Z (...)».

## VII. *Sapere Aude* o Alabanza del Opinar

Hoy, en muchos cursos de Derecho –por hablar de lo que uno más conoce– aquellos profesores que piden opiniones a sus estudiantes se encuentran con que los interpelados temen emitir las, diciendo que no pueden opinar porque son aún muy jóvenes, o que no tienen completamente terminada su preparación –cosa cierta, pero cierta también de los propios profesores–. Si finalmente se arriesgan a manifestar algo, al final dicen en tono exculpatorio alguna frase con «Perdone, es mi opinión» o «No es más que una opinión personal». Como si fueran capaces de hablar sin emitir opiniones, o como si hubiera algo de malo en formarse una opinión. En muchos casos cuando no se trata de hechos o descripciones, se podría responderles: «Si no es una opinión, ¿qué será?, ¿un objeto, un axioma matemático, una evidencia empírica? ¿Es usted capaz de emitir opiniones no personales?».

Añadamos que en los momentos de crisis florece naturalmente el género del ensayo, o sea, de la opinión fundamentada y elaborada, pero que no llega a tener evidencia empírica. A los estudiantes, e incluso a los profesores tímidos frente a las «vacas sagradas» y jefes de escuela se les podría decir, parafraseando a los antepasados de hace dos siglos: «*sapere aude*»: atrevete a pensar, da tus propias explicaciones de los problemas que hoy en día nos afectan. La clásica distinción entre *episteme* y *doxa* con su matiz peyorativo para la segunda parece aplicarse demasiado rígidamente. En un mundo cientificista como el nuestro las personas tienden a pensar que si no hay evidencia objetivamente demostrable no hay conocimiento científico; sin matices: o ciencia sacralizada como está la Física hoy, u opinión indigna de consideración seria. Esta visión tan difundida, olvida el hecho experimentado por todo investigador, de que sólo una pequeña parte de nuestras nociones pertenece a la categoría de lo empíricamente demostrable.

Sin embargo, ¿hicieron otra cosa Platón, Aristóteles y tantos más hasta hoy, sino opinar? En las ciencias humanas y sociales, como el Derecho, es necesario recordar que en el campo de lo opinable se puede también aspirar a un efectivo entendimiento de las cosas, no sólo a aventurar simples juicios temerarios<sup>38</sup>. En vez de enseñar a esconder el propio pensamiento hasta alcanzar un empleo seguro o pasar una oposición de profesor, habría que recomendarles: «Por favor, no diga lo que ya está en los libros; diga lo que piensa, aporte lo que pueda a nuestro mundo en crisis. No aguarde a pensar hasta tener un trabajo seguro, no vaya a ser que después ya no sepa hacerlo». En un mundo tan cambiante como el nuestro, una universidad que no entrene a las personas para pensar por su cuenta estará incumpliendo parte de su misión. En el campo del Derecho se ve claro, pues la educación repetitiva, ordinariamente legalista, aunque sea tomada en serio, deja a los nuevos juristas sin preparación para enfrentarse a los grandes cambios actuales: superación del Estado y de su ordenamiento jurídico autosuficiente, descodificación, indefensión de lo público, publicación de lo privado; consecuencias diversas de la adhesión a la Comunidad Europea.

---

<sup>38</sup> Viehweg, Theodor, **Topik und Jurisprudenz**, Munich, 1953, 67; cit. por Rabbi-Baldi Cabanillas, «Una metodología jurídica realista desde Tomás de Aquino», **El Derecho** (Buenos Aires), 7799, vol.XXIX (1991), pp.1-5; la cita está en la p.3. Rabbi-Baldi insiste en una visión prudencial del Derecho, que se traduciría en la necesidad de una formación integral del jurista. No es necesario ahora detenernos en los aspectos profundos de la naturaleza del Derecho que abonan estas conclusiones; baste recordar que los conflictos jurídicos pueden tener varios aspectos y más de una solución.