



## LA IDEA DE UNIVERSIDAD ANTE LOS DESAFÍOS DEL SIGLO XXI<sup>1</sup>

Vittorio Hösle<sup>2</sup>

Traducido del alemán por Miguel Martí y Miquel Solans

---

**RESUMEN:** Este ensayo analiza en primer lugar los motivos de las crecientes dudas acerca de la idea de la universidad, entre las que destaca un profundo escepticismo sobre la utilidad de las ciencias y la cognoscibilidad de la verdad. En segundo lugar, expone los principales pasos en el desarrollo de esta institución desde la Edad Media hasta las reformas humboldtianas, en las que Dios es reemplazado por el yo como principio generador de unidad. En tercer lugar, trata la importancia de la libertad académica así como los límites que pueden imponerse legítimamente sobre ella. En cuarto lugar, presenta las reformas necesarias para que la universidad sea capaz de adaptarse a los retos del siglo XXI.

**PALABRAS CLAVE:** crisis de la idea de la universidad; libertad académica; reformas necesarias de la universidad.

---

<sup>1</sup> Esta ponencia fue dictada en el 1992 en Rostock en presencia de todos los presidentes de las universidades alemanas y del presidente alemán Richard von Weizsäcker. Fue publicada en alemán en Vittorio Hösle, “Die Idee der Hochschule angesichts der Herausforderungen des 21. Jahrhunderts”, en *Philosophie und Öffentlichkeit* (Würzburg: Königshausen & Neumann, 2003), 43-62. Revisada y actualizada con añadidos por el autor en diciembre de 2017, y traducida al español por Miguel Martí y Miguel Solans. Parte de este texto actualizado fue utilizado para dictar una conferencia en la Universidad de Navarra, el 17 de mayo de 2018, durante la Jornada sobre la Identidad de la Universidad que se celebra anualmente en dicha institución.

<sup>2</sup> Paul Kimball Professor of Arts and Letters, Concurrent Professor of Philosophy and of Political Science, Universidad of Notre Dame, Indiana, USA. Email: vhosle@nd.edu

Desde hace al menos 50 años, la afirmación de que las universidades están inmersas en una crisis es un lugar común. Por un lado, es totalmente legítima la sospecha de que este lugar común sea *a su vez* una consecuencia del modo en que la atención pública funciona en la cultura moderna: un individuo o una institución que no han atravesado una crisis y, especialmente, que no saben hablar de ella, difícilmente pueden exigir el derecho a ser catalogadas como interesantes<sup>3</sup>. Por otro lado, no hay duda de que la transformación que han experimentado las universidades en las tres últimas décadas debe ser probablemente única en la historia de las numerosas reorientaciones por las que ha pasado la institución universitaria. Ya solo el aspecto cuantitativo –tanto el número absoluto de estudiantes como el porcentaje de universitarios en relación con la población total sigue aumentando en Alemania– pone de manifiesto los cambios vertiginosos que atraviesa esta institución. Bajo las presentes condiciones, y a pesar de las nuevas fundaciones y ampliaciones, resulta cada vez más claro que la universidad no es capaz de cumplir sus tareas tradicionales. También y precisamente en el ámbito científico, hay límites del crecimiento cuantitativo, pues aunque se contara con los medios necesarios para que el cuerpo docente aumentara de acuerdo con el crecimiento del número de estudiantes, seguiría siendo cierto que los cambios cuantitativos alteran la naturaleza de cualquier relación personal y por lo tanto pedagógica. Ser miembro de una comunidad abarcable es algo cualitativamente distinto a ser elemento de una masa.

Sin embargo, el aspecto cuantitativo –cuyo control administrativo resulta tan importante– no es la razón más profunda del creciente malestar con respecto a la institución universitaria. La ausencia de entusiasmo, la pérdida de alegría y la frustración, el déficit de realidad que se percibe en muchos estudiantes –y que es una de las causas más importantes de la prolongación excesiva del periodo de estudios universitarios– es más bien la expresión de un cambio espiritual más profundo; me refiero al cuestionamiento mismo de la idea de ciencia.

Como es sabido, el sentido de la institución universitaria se deriva del hecho de que, desde hace ahora casi un milenio, y bajo distintos condicionantes históricos, aspira a realizar una idea: la idea de ciencia. A la larga, y a pesar de las inercias sobre las que se funda su estabilidad, ninguna institución puede escapar de una crisis que afecte al concepto sobre el que se legitima dicha institución.

Para comprender mejor la situación actual de la universidad, en primer lugar, quiero analizar un poco más de cerca la crisis del concepto de ciencia. En segundo lugar, voy a revisar los diferentes intentos que ha llevado a cabo la universidad a lo largo de su historia con el fin de adaptarse a los desafíos de su tiempo. En efecto, si algo permite ser optimista en este caso, es la extraordinaria capacidad de adaptación de dicha institución. La universidad ha logrado regenerarse e influir de manera nuclear en la vida espiritual de su cultura, a pesar de las épocas de evidente estancamiento intelectual, y esto a causa de que, como quizás a ninguna otra institución, le pertenece a ella la capacidad crítica. En tercer lugar, trataré el difícil problema de la libertad académica. En cuarto lugar, me gustaría hacer algunas sugerencias sobre cómo, a partir del proyecto de una redefinición de la idea de ciencia, la universidad podría enfrentarse con éxito a los desafíos del siglo XXI y conservar así su magnitud intelectual y legitimidad social.

<sup>3</sup> Cfr. Werner Hofmann, “Die Krise der Universität”, en *Universität Ideologie, Gesellschaft. Beiträge zur Wissenschaftssoziologie* (Frankfurt: Suhrkamp, 1968), 9-34. Las siguientes son, entre otras, sugerentes colecciones monográficas sobre la idea de universidad: Richard Schwarz, ed., *Universität und moderne Welt. Ein internationales Symposium*, (Berlin: De Gruyter, 1962); Egil A. Wyller, ed., *Universitetets idé gjennom tidene og i dag* (Oslo: Universitetsforlaget, 1991).

## I

La primera razón de que la idea de ciencia motive a cada vez menos estudiantes de talento a dedicarse a ella con la pasión que requieren los verdaderos logros espirituales reside, con seguridad, en que cada vez más personas tienen la sensación de que el refinamiento del cálculo matemático para la descripción de procesos físicos o económicos, o el avance en el análisis de los distintos estratos de las obras clásicas, no son realmente lo que la humanidad necesita en la situación actual. La ciencia sería fundamentalmente un *lujo inútil*.

La inmensidad de las transformaciones geopolíticas de los últimos años ha provocado la sensación de que, después de una relativa calma histórica de cuatro décadas en la cual la política se ha reducido esencialmente a mantener el *statu quo*, nos adentramos en unas décadas tormentosas. El predominio de la esperanza ha sido fuerte, pero los ecuanímenes no pueden permanecer ajenos a la idea de que la cuestión ecológica, el crecimiento demográfico, la polarización de norte y sur y la desintegración de grandes centros políticos junto con la existencia de medios de destrucción masiva, representan una amenaza para la humanidad como la historia probablemente todavía no ha conocido.

Los jóvenes, que son los que presumiblemente se verán afectados por los vaivenes de la historia más que la mayoría de los que han de tomar hoy decisiones de responsabilidad, tienen la impresión de que nuestro sistema científico no está a la altura de estos problemas y de que, además, en realidad los evita. Mientras que se invierten cantidades inmensas de dinero en investigaciones del tipo “cómo se puede adelantar en curva con la misma seguridad a una velocidad todavía mayor”, es escaso el número de obras financiadas que no se limitan a trivialidades y tratan sobre las cuestiones de la supervivencia de la humanidad de forma comprensiva.

¿A quién puede sorprender que hayamos dejado de confiar en la ciencia y en su capacidad para dar una solución racional a nuestros problemas? La idea de ciencia en la Modernidad –que, a diferencia de lo que ocurrió en la Antigüedad, se adhirió al proyecto de la Ilustración– obtuvo su creciente legitimación a partir de la promesa de que podría eliminar las inconveniencias físicas propias de la vida como la enfermedad, la pobreza o la guerra. Ahora bien, si la última palabra de la ciencia moderna es la impotencia frente a los peligros inminentes y el escapismo en la torre de marfil de la investigación altamente especializada, entonces la reacción a sus promesas, que no solo no se han mantenido, sino que se han convertido en su contrario, debe ser la decepción y la amargura.

La desconfianza en la capacidad que tiene la ciencia, si no para resolver, al menos para paliar los problemas de este siglo, se suele justificar de distintas maneras. La más inofensiva es, en primer lugar, la opinión de que aun en el caso de que la ciencia consiguiese demostrar una solución racional, ni siquiera entonces sería de ayuda, porque las personas con capacidad de decisión en la política y la economía no estarían abiertas a argumentos racionales. Por lo menos, en este caso la culpa del fracaso de la ciencia no se le atribuye únicamente a ella, aunque sí se le responsabiliza de no ser capaz tampoco de encontrar un lenguaje accesible para profanos bien dispuestos hacia ella. Seguramente, las crecientes dificultades de comunicación entre la ciencia y el mundo de la vida se deban al declive de la tradición retórica. En segundo lugar, se afirma también que, incluso en el caso de que fuera posible un conocimiento objetivo de hechos, la pregunta normativa acerca de cómo debemos comportarnos no puede responderse de modo científico porque su respuesta implica juicios de valor, y estos son en cuanto tales

necesariamente subjetivos. En tercer lugar, nos encontramos también con declaraciones escépticas en parte legitimadas por la situación histórica actual, extremadamente compleja, en parte de carácter general: la idea de verdad –se asegura– carece de sentido; es un producto de la voluntad de poder del hombre occidental (o del varón), etc.

Pero la incapacidad de la ciencia para protegernos de los peligros que nos amenazan no es el reproche más serio que se le hace. Esencialmente más aguda es la objeción de que la ciencia, además de inútil, sea realmente perjudicial: el carácter amenazador de la situación actual sería un resultado directo de la transformación del mundo por medio de la ciencia moderna. Por lo menos, la ciencia reforzaría las peligrosas tendencias de la modernidad: la destrucción del medio ambiente, la superpoblación, la creciente brecha entre el norte y el sur por causa de la disparidad de capacidades entre las diferentes culturas para llevar a cabo el proceso de modernización, la amenaza a la existencia física de la humanidad por medio de los medios de destrucción masiva, así como de su esencia por medio de las posibles innovaciones de la ingeniería genética. Todo esto tendría su origen en el progreso científico y tecnológico, a pesar de lo bien intencionado que haya sido; y toda institución que contribuya a este progreso sería corresponsable de la situación actual.

A la conocida excusa de que la ciencia y la técnica son neutrales, y de que no son responsables de aquello que se hace con ellas, suele responderse que, si bien es admisible que el progreso exponencial del pensamiento científico-técnico en cuanto tal pueda usarse tanto para el bien como para el mal, no es menos cierto que al progreso de la racionalidad instrumental –que pone siempre nuevos medios a disposición y amplía la esfera de lo factible– no puede pisar los talones el progreso de la racionalidad del valor –la razón ética–, que nos enseña cómo debemos usar dichos medios y lo que nos es lícito hacer con ellos. Precisamente por esta razón, se asegura, no es ninguna casualidad que predomine el uso irresponsable de los descubrimientos científico-técnicos. Se trata de una consecuencia inevitable de la desconexión, cada vez más profunda, entre la racionalidad instrumental y la del valor.

Pero, ante la creciente importancia de las ciencias del espíritu, ¿por qué se afirma que la racionalidad del valor no está a la altura de los desafíos que plantea la racionalidad instrumental moderna? Los críticos del proyecto de la ciencia moderna aluden a una reforma del concepto de las ciencias del espíritu originada en el siglo XIX y que las sacó de forma radical de los anteriores estudios humanísticos. Mientras las tradicionales ciencias del espíritu querían aprender *del* pasado para resolver las tareas del presente y del futuro, a partir del historicismo la objetividad para las ciencias del espíritu pasó a identificarse con la recolección de hechos *acerca* del pasado *sin* ninguna posición normativa propia. Del mismo modo que la ciencia moderna a partir de Descartes convirtió la naturaleza en una cosa extensa y muerta, a la que la subjetividad soberana deja de pertenecer, así en la moderna ciencia del espíritu la historia se convierte en un puro objeto de investigación, del cual el sujeto investigador ya no se considera parte. Cuanto más sabe el moderno científico del espíritu formado en historia, tanto menos capaz resulta habitualmente de emitir un juicio ético: la conciencia de todo lo que se ha dado en la historia paraliza la capacidad de enjuiciamiento y por tanto la capacidad de actuar. La historia se convierte en un museo en el que rebuscar; ya no es un lugar del que se obtiene vitalidad y en el que se toma posición. De aquí la paradoja de que precisamente la época con las investigaciones históricas más extensas, los más grandes museos o archivos, sea la que menos interés demuestra en su propia historia.

Ahora bien, hay ciertamente juicios precipitados y acciones apresuradas contra los que la educación en ciencias del espíritu es un antídoto efectivo. Pero se da también su contrario, y no resulta infundada la sospecha manifestada por Nietzsche<sup>4</sup> por primera vez de que las modernas ciencias del espíritu paralizan, más que potencian, nuestra capacidad de resolver problemas. Es así, en todo caso, cuando no están orientadas por un pensamiento ético que como tal no admita ser objetivado ni históricamente relativizado como uno más entre muchos. En este sentido debe entenderse el reproche de que las ciencias del espíritu perjudican también al mundo. Por lo menos no hacen ninguna aportación útil para resolver nuestros problemas. De hecho, a duras penas resulta una legitimación suficiente el atribuirles una función compensatoria<sup>5</sup>. Ciertamente, sería más sensato suministrar nuevas fuerzas, a través de la comprensión de su dignidad, a formas de vida amenazadas, que compensar su extinción mediante un almacenamiento honorífico.

Las objeciones anteriores contra la ciencia hacían referencia a su carencia de utilidad y a su nocividad en lo que respecta a la defensa de los peligros que nos amenazan. Sin embargo, la dignidad de la ciencia no se ha asociado tradicionalmente de modo primario a su mayor o menor utilidad, sino a su valor intrínseco. Por lo menos desde los griegos, el conocimiento científico fue considerado como una actividad dotada de valor con independencia de sus consecuencias. La crisis del concepto de ciencia contemporáneo se manifiesta igualmente en que la actividad científica cada vez menos se busca por sí misma. También en este caso las causas son diversas.

Por un lado, el tradicional aprecio por el saber se fundó en el valor del objeto conocido. Este se consideraba como un todo ordenado, como *cosmos*, y cada conocimiento particular obtenía su dignidad del hecho de que representaba un fragmento dentro del todo del conocimiento. Con la pérdida de fe en el orden del mundo se apagó también la confianza en el valor intrínseco de la propia actividad científica. Permanecen todavía las molestas dudas acerca del sentido de una especialización compulsiva y que se ha convertido en un fin en sí mismo. En cualquier caso, ha devenido lo contrario de esa alegre serenidad que caracterizaba a la antigua *theoria*, para la que lo singular recibía su valor así como su delimitación a partir del todo. En cambio, el científico moderno oscila a menudo entre el completo desprecio de su propia actividad y la sobrevaloración de un determinado conocimiento detallado<sup>6</sup>.

Por otro lado, la idea de conocimiento objetivo se ha vuelto ella misma problemática. Si lo conocido no es en sí mismo valioso y la relación de conocimiento tampoco puede considerarse objetiva, entonces, en efecto, es difícil de ver dónde puede residir el valor intrínseco del trabajo científico. Por lo que afecta a la rotunda depreciación de la pretensión de validez de la ciencia, aquí se señala como mero apunte que esta pone en peligro a largo plazo la idea de la universidad, al menos como institución pública. De hecho, no resulta comprensible por qué habría que financiar con fondos públicos una institución que responde a una idea que se reconoce superada. Y si se alude a que dichos discursos sin pretensión de validez responden a intereses puramente subjetivos,

<sup>4</sup> Friedrich Nietzsche, *Unzeitgemäße Betrachtungen. Zweites Stück: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*, 1874. [“De la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida”, en *Consideraciones intempestivas*, publicado en *Obras Completas*, vol. 1: Escritos de juventud, (Madrid: Tecnos, 2011)].

<sup>5</sup> Esta es la conocida tesis de O. Marquard.

<sup>6</sup> Cfr. las mordaces observaciones de Schopenhauer en el segundo volumen de *Parerga und Paralipomena*, cap. 21: “Über Gelehrsamkeit und Gelehrte”, esp. § 254 [“Sobre la erudición y los eruditos” en *Parerga y Paralipomena II* (Madrid: Trotta editorial, 2009)].

entonces hay que replicar que el espacio adecuado para la satisfacción de necesidades particulares es el libre mercado.

Como último argumento clásico a favor de la alta dignidad de la idea de ciencia queda por mencionar todavía un pensamiento, a saber, que solo mediante el trabajo científico resulta posible una *educación completa de la personalidad*<sup>7</sup>. Ahora bien, la idea de personalidad está siendo progresivamente puesta en duda en grado no menor que la idea de verdad. Es una característica de la actual situación teórica el que no dispongamos de ninguna teoría de la personalidad. Hoy se considera una evidencia que no requiere más discusión el que la unidad de nuestro ser no reside en la conexión interna de nuestros actos de conciencia, esto es, de nuestro pensar, querer o sentir, sino que depende de la conexión bioquímica entre los estados cerebrales que deben asignárseles. Sobre esta base no resulta sorprendente que el misterio de la personalidad no pueda gozar de la atención que tradicionalmente recibió.

Vemos aquí además que el cuestionamiento de ciertos principios básicos, como la dignidad humana, es una consecuencia –de ningún modo necesaria, pero sí plausible– de determinados desarrollos de las ciencias naturales (mejor dicho, de determinadas interpretaciones de estos desarrollos). Tal cuestionamiento, de hecho, debe afectar inevitablemente a la idea misma de ciencia. Además, en una época de democracia de masas, los valores conectados a la aristocracia intelectual y tradicionalmente vinculados a la idea de educación de la personalidad resultan sospechosos.

Resumamos lo dicho anteriormente. Se ha dicho que la crisis de la Universidad tiene su origen esencialmente en una crisis de la idea de ciencia cuya pretensión de poseer un valor intrínseco, así como una capacidad especial para resolver las acuciantes preguntas de la humanidad, resulta cada vez menos digna de crédito. Una reactivación de la idea de la universidad, una liberación de la política universitaria de su creciente dependencia de los números, solo puede tener éxito si se logra redefinir la idea de ciencia de modo tal que se presente justamente como una respuesta a los desafíos descritos al principio y su valor intrínseco sea de nuevo comprendido y percibido bajo las condiciones del presente. Esto último no es menos importante que lo primero, pues uno se dedica a una cosa con más entusiasmo cuando esta no solo es útil, sino también buena en sí misma. Incluso la utilidad de la propia actividad resulta mayor cuando aquello que uno persigue mediante ella no es únicamente la utilidad.

## II

El desarrollo interno de cada institución surge a partir de la tensión entre la idea normativa a la que esta responde y el campo de fuerza de los intereses concretos que configuran su contexto histórico. Sin la referencia constante a la fuente normativa, una institución está condenada a anquilosarse. Por el contrario, una institución nacida de una concepción correcta pero que no logra adaptarse a la lógica propia de las instituciones preexistentes y al espíritu de su tiempo, permanecerá inevitablemente informe y, por ello, inestable. Es honroso para la historia de la universidad el que esta siempre haya

<sup>7</sup> [N.T.: El término en alemán utilizado aquí por el autor es *Persönlichkeitsbildung*. En adelante, el autor usa en numerosas ocasiones los términos *Bildung* y *Ausbildung* como formas de educación de naturaleza diferente. Hemos optado por traducir *Bildung* y sus compuestos, i.e. *Personlichkeitsbildung*, como “educación”, con la salvedad de *Ausbildung*, que traducimos por “formación profesional” o “formación técnica”, según los casos.

conseguido evitar ambos extremos. Permítaseme recorrer brevemente las etapas principales de este desarrollo, no tanto por el interés de la mera erudición, sino con el fin de aprender tanto como sea posible para el presente.

Como el propio nombre de universidad expresa, la concepción que se encuentra en su base tiene que ver con la *totalidad*. Sin embargo, en sus orígenes el nombre no aludía todavía a la totalidad del saber, a la *universitas studiorum*. Responde más bien a la corporación que se constituye mediante la *convivencia* de profesores y alumnos y que se vive como una comunidad de especial intensidad<sup>8</sup>. Es digno de notar cómo palidecen las diferencias nacionales y sociales ante la preocupación común: la universidad de la Edad Media era *internacional* en un sentido que todavía hoy nos es ajeno. No eran infrecuentes la exención de tarifas y las becas para estudiantes pobres, y en muchos casos la posición de profesores y estudiantes –que, por ejemplo, debían tomar el mismo juramento<sup>9</sup>– estaba más equilibrada que en la actualidad.

¿A qué fin sirve esta comunidad, que, por decirlo así, queda fuera de la sociedad civil y configura su propio cosmos? Evidentemente, a la ciencia. Pero el concepto medieval de ciencia se diferencia de modo específico del concepto moderno. La marca diferenciadora central de la universidad medieval y la moderna es la estructura jerárquica de las facultades que se daba en aquella, en contraste con la mera coexistencia de facultades en la universidad actual. La facultad de filosofía es en el Medioevo un lugar de paso necesario para médicos y juristas. Sobre las dos facultades de carácter práctico se erige la de teología, que pretende dar a cada una de las actividades un sentido ético de carácter último. La formación profesional para oficios prácticos se subordina a una educación comprendida como fin en sí misma; las facultades de carácter práctico se sitúan en el marco de un estudio de los métodos propios de todas las ciencias, así como bajo una orientación última hacia el principio de todo ser y todo saber. El principio que garantiza la unidad de la universidad medieval es Dios.

La segunda remodelación de la universidad, la humboldtiana, se erige sobre la idea de la educación de la personalidad libre, en correspondencia con el desarrollo de la historia intelectual moderna, para la cual el yo pasa a ocupar progresivamente el lugar de Dios. La idea de Humboldt de una personalidad que se despliega a sí misma a través de la educación cumple formalmente una función análoga a la idea de Dios en el Medioevo; ambos conceptos operan como fundamento de la unidad del saber. Sin embargo, la unidad a la que aspira la universidad humboldtiana es incomparablemente más compleja que la de la Edad Media, pues con el cambio de época y la consiguiente quiebra de la cosmovisión medieval, tuvo lugar una transformación de la ciencia que determinó el destino de la Modernidad hasta hoy como probablemente no lo ha hecho ningún otro acontecimiento.

La primera etapa en la formación del concepto moderno de ciencia está representada por el Humanismo y el Renacimiento. Mediante el recurso al mundo precristiano, se obtuvo un criterio de distanciamiento crítico respecto del propio presente que disolvió la cohesión de la cultura medieval y trajo de nuevo a la conciencia la idea de ciencia elaborada por los griegos. Libre de cualquier vínculo con una religión revelada, esta

<sup>8</sup> Cfr. Heinrich Denifle, *Die Entstehung der Universitäten des Mittelalters bis 1400* (Graz: Akademische Druck- und Verlagsanstalt, 1956 [1885]), 29 y ss.

<sup>9</sup> George Kaufmann, *Geschichte der deutschen Universitäten, II: Entstehung und Entwicklung der deutschen Universitäten bis zum Ausgang des Mittelalters* (Graz: Akademische Druck- und Verlagsanstalt, 1958 [1896]), 48.

idea se fundaba puramente en la autonomía de la razón. Al mismo tiempo, la exaltación del hombre le predispuso cada vez más a interpretarse como el reformador del mundo.

De hecho, se puede considerar como una de las diferencias capitales de la ciencia antigua y moderna, tal y como esta surgió en el siglo XVII, el principio del *verum-factum*, según el cual solo lo que es hecho por el hombre puede reclamar pretensión de validez. Este principio explica, entre otras cosas, por qué la ciencia moderna –también aquí de modo diferente a la antigua– desde el comienzo fue experimental y estuvo vinculada con la técnica. En efecto, en el experimento creamos de nuevo el mundo, y cada diseño experimental es *in nuce* una máquina. La ciencia y la técnica, y el capitalismo que financia su progreso y que es sustentado por él, crean de este modo la estructura fundamental de la Modernidad, cambiando progresivamente el mundo y transformando el concepto de saber. En especial, surgen en esta época aquellas esperanzas en la enorme utilidad práctica de la ciencia y en su progreso ilimitado, cuya decepción ha contribuido a la actual crisis de identidad de la ciencia. La emancipación de las esferas particulares del saber respecto de la unidad teológica de la ciencia de la Edad Media permite el desarrollo de su propia lógica interna, cuya consecuencia es la progresiva autonomía de los subsistemas particulares de la sociedad moderna. Por un lado, acompaña a este proceso un enorme incremento de la eficiencia y una expansión del poder, que ha sometido a todas las culturas pre-modernas en la medida en que estas no están en condiciones de competir con el imperio de la Europa moderna. El saber se convierte en poder y, por eso mismo, depende cada vez más sin embargo de los intereses del poder.

Por otro lado, es innegable que esta destrucción de la unidad original no solo impide la comunicación entre los diferentes subsistemas de la sociedad, sino que pone en cuestión la propia identidad del hombre, pues, efectivamente, un mismo ser humano puede tener, en cuanto ser político, deberes diferentes de los que tiene en cuanto *homo oeconomicus*. Y si bien la ética tradicional no llevó a cabo una racionalización de las decisiones políticas o económicas comparable a la moderna, sí pudo en cambio ofrecer propuestas de solución para los casos de conflicto de esta índole, a los que el hombre moderno se enfrenta generalmente sin saber qué hacer. A pesar de que los heraldos de la nueva ciencia estaban interesados en una legitimación ética de su proyecto, en el siglo XIX la ciencia se separa de modo progresivo de las consideraciones éticas y se desarrolla, por un lado, conforme a la lógica específica de una curiosidad desatada y, por el otro, según las condiciones que le son puestas por los poderes económicos y políticos de los que se ha vuelto dependiente. Puesto que la ciencia moderna debe sus éxitos –y la limitación de su horizonte espiritual– principalmente a la transmutación de las cualidades en cantidades, el progreso infinito de las cantidades deviene el criterio normativo último.

Al comienzo, la formación técnica en la ciencia moderna tuvo lugar en su mayor parte fuera de la universidad, a saber, en las academias, que se convirtieron así en los competidores más peligrosos de la institución universitaria. Los siglos XVI y XVII no fueron la mejor época de la universidad europea, a menudo enfrentada a las innovaciones intelectuales de su tiempo e incapaz de entenderlas. Los padres de la filosofía y la ciencia moderna –Bacon, Descartes, Spinoza, Hobbes y Leibniz– trabajaron fuera de las universidades.

Si la institución universitaria consiguió, al menos temporalmente, retomar la orientación de la vida intelectual –por lo menos en el ámbito de lengua alemana–, fue gracias a los esfuerzos de reforma que en el periodo del siglo XVIII a XIX encontraron su articulación intelectual en los ensayos de Schelling, Fichte, Schleiermacher y Steffens, y su forma institucional en la fundación de la Universidad de Berlín (1809).

Sigue siendo un golpe de suerte en la historia de la universidad –que no se ha vuelto a repetir, a pesar de todos los intentos de reforma y las reformas de los años mil novecientos veinte y mil novecientos sesenta– el hecho de que la capacidad de gestión de los políticos prusianos, en especial Karl Friedrich Beyme, no iba a la zaga de las virtudes intelectuales de los filósofos arriba mencionados. Afortunada fue también la aparición en escena de la figura de Wilhelm von Humboldt, que combinaba ambas habilidades.

¿En qué consisten las decisivas innovaciones de la idea humboldtiana de universidad? En cierto sentido, esta idea se deja caracterizar como una síntesis de la visión medieval y las transformaciones sufridas, entretanto, por la idea de la ciencia. Por un lado, la idea de la unidad del saber, sobre la base de la filosofía del idealismo alemán, queda sujeta a un *pathos* que no se había dado desde la Academia platónica. “De la capacidad para divisarlo todo, también el saber particular, en conexión con lo originario y lo uno, depende el que en la ciencia particular se trabaje con espíritu”, declara de manera programática Schelling<sup>10</sup>. Humboldt, por su parte, interpreta esta idea de modo antropológico: la educación consiste para él en el proceso “por el cual se procura al concepto de la humanidad en nuestra persona el contenido máximo posible”<sup>11</sup>. El yo solo puede encontrar la propia plenitud a través de la integración de los segmentos del mundo, en la medida de lo posible; y el descubrimiento de la unidad en la totalidad es lo único que garantiza al yo una trabazón interna, transformando la erudición en educación. Con esto, por otro lado, se afirma también que la educación solo se puede acreditar en la disputa con el ámbito de la experiencia del mundo; por ello las universidades tienen que tomar para sí los resultados de la ciencia moderna. De hecho, la separación de investigación y docencia no es acorde al carácter intersubjetivo de la formación; academias y universidades son diferentes solo en cuanto a su centro de gravedad, y no en cuanto a su principio<sup>12</sup>.

Cuanto mayor fue el esfuerzo de la universidad humboldtiana por integrar –y en cierta medida domesticar– la nueva ciencia surgida en el siglo XVII, menos capaz resultó su programa de educación de mantener alejado el concepto de la formación profesional de carácter práctico según las necesidades de la sociedad industrial. La dependencia de la legitimidad del Estado de su capacidad para satisfacer las necesidades de las masas y el requerimiento de una burocracia eficiente, a partir de la revolución industrial, aumentó la demanda pública de formación profesional de expertos especializados. No cabe duda de que el apoyo estatal a las universidades depende prioritariamente del adecuado cumplimiento de esta función de formación profesional. El aumento de las facultades y la diferenciación entre universidades y escuelas técnicas superiores se ha convertido así en una necesidad objetiva. Ignorar este hecho es autoengañarse; los defensores del ideal de la educación humboldtiana solo serán tomados en serio si ponen la función de educar al mismo nivel que a la función de formar profesionalmente, y no por encima de ella.

<sup>10</sup> Friedrich Schelling, “Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums”, en *Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus*, ed. E. Anrich (Darmstadt: WBG, 1964), 8 [Puede encontrarse una traducción del texto de Schelling en *Lecciones sobre el método de los estudios académicos* (Buenos Aires: Editorial Losada, 1963)].

<sup>11</sup> Wilhelm von Humboldt, “Theorie der Bildung des Menschen”, en *Auswahl und Einleitung von H. Weinstock* (Frankfurt: Fischer Bücherei, 1957), 57.

<sup>12</sup> Wilhelm von Humboldt, “Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin” en *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen* (Stuttgart: Küpper vorm. Bondi, 1964), 255–266 [*Escritos políticos* (México: Fondo de Cultura Económica, 1943)].

No obstante, las necesidades de formación profesional no han sido las únicas responsables de que el concepto de educación de Humboldt haya sido dejado cada vez más de lado. El ascenso y decadencia de este concepto puede observarse en la historia de la novela de aprendizaje (*Bildungsroman*), que nace en la época clásica de Weimar y desaparece de nuevo de la literatura en la segunda mitad del siglo veinte. Evidentemente, el discurso sobre la educación solo puede existir cuando el hombre comprende su desarrollo como un proceso unitario determinado por un principio generador y dirigido hacia un fin. Tras el cuestionamiento en nuestro siglo del concepto de sujeto, equiparable al de Dios en los siglos pasados, la idea de educación ha perdido su poderosa influencia sobre la autocomprensión del hombre. El enorme incremento del conocimiento en las ciencias del espíritu y de la naturaleza ha hecho que la idea de una integración de este conocimiento en una concepción unitaria resulte cada vez más ilusoria. Por otra parte, además, el concepto de educación tendía peligrosamente a colocar el propio autoperfeccionamiento por encima de los intereses legítimos de aquellos que carecían de las oportunidades para llevar a cabo un elaborado proceso educativo. Dicho concepto era elitista en el peor sentido de la palabra.

Contra esto último se dirigía en parte la exigencia planteada en los debates de los años 1960 de una ciencia relevante para la sociedad. Razonablemente, este requerimiento nacía de un profundo malestar en el seno de las tendencias que impulsaban la modernidad. Sin embargo, las capacidades diagnósticas o terapéuticas no eran todavía tan fuertes como dicho malestar. Que la ciencia debe reflexionar sobre las consecuencias sociales de sus inventos y descubrimientos es una idea correcta; pero faltaban entonces –y faltan todavía hoy– los estándares éticos conforme a los cuales dichas consecuencias pueden ser evaluadas.

No se tomó en consideración en ese momento el deseo de una ética comprensiva de la responsabilidad para la era tecnológica, tal y como Hans Jonas la formuló a finales de los años 70 de modo paradigmático<sup>13</sup>. Las representaciones de los valores dominantes de la modernidad, comunes en parte al primer y segundo mundo, no fueron sometidas a crítica; y el sentido político –es decir, la responsabilidad para el Estado, para lo común– fue confundido con mezquinas luchas de poder, con la búsqueda de amigos y enemigos en función de su grado de conformidad con las propias opiniones preconcebidas y no por el nivel de sus contribuciones científicas –lo cual implica siempre el fin de la ciencia. La defensa contra una “politización” de las universidades en el sentido que se acaba de mencionar fue una tarea importante que, sin embargo, no debería hacer olvidar que sigue siendo urgente e imprescindible una agudización de la conciencia de la ambivalencia del progreso científico.

### III

La negativa a ceder a la presión política, que ha sido mencionada antes, es un aspecto importante de la libertad académica. ¿Qué es exactamente la libertad académica? No trataré de responder aquí a la pregunta jurídica acerca de cómo esta se configura en concreto en cada país (las diferencias son también notables entre los Estados occidentales); trataré de contestar más bien a la pregunta propia de la filosofía del derecho acerca del significado preciso de este principio. La libertad académica es, en

<sup>13</sup> Hans Jonas, *Das Prinzip Verantwortung* (Frankfurt: Insel Verlag, 1979). [*El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica* (Barcelona: Herder, 1995)].

primer lugar, un caso específico de la libertad de opinión que se da en la investigación y docencia en las universidades. La libertad de la ciencia recibe un trato privilegiado en comparación con la libertad de opinión, porque conlleva derechos añadidos. Así, por ejemplo, en los EE.UU. se considera legítima la figura del *tenure*, esto es, el puesto vitalicio en las universidades; este es justificado a menudo con el propósito de conservar la libertad académica, pues quien puede ser despedido fácilmente, no pocas veces evitará decir lo que piensa si sabe que resultará inapropiado.

¿Por qué exactamente se conceden a la libertad académica estos derechos añadidos? ¿Por qué, por ejemplo, tiene sentido que un profesor pueda decir sin miedo cosas que en otras instituciones conllevarían sanciones tan graves como la expulsión inmediata? Me parece que el argumento decisivo es que nosotros confiamos en la ciencia para conocer la verdad y creemos, por ello, que a menudo los conocimientos relevantes solo pueden llegar a obtenerse mediante el cuestionamiento de convicciones consideradas incuestionables durante siglos e incluso milenios. Este proceso crítico de búsqueda de la verdad de forma metódicamente organizada se da mayoritariamente en las universidades. Por ello, las universidades no deberían ser disciplinadas por instituciones subordinadas en lo que concierne a la función de búsqueda de la verdad. Solo aquellos que participan activamente en el sistema de la ciencia pueden decidir con cierta competencia si una innovación carece de sentido o resulta genial. Las intervenciones externas a la ciencia no son nunca útiles porque las correspondientes instituciones ajenas a la academia, como por ejemplo los ministerios o las empresas, deciden por razones de poder o intereses económicos antes que por criterios de verdad intrínsecos cuya observancia solo puede conducir a una legitimación efectiva de dichos intereses. Pues algo no es verdadero porque sea ventajoso para el poder o favorezca el bienestar; más bien son legítimos el poder y el bienestar cuando sus configuraciones concretas se corresponden con una teoría ética y una imagen de la realidad que no han sido concebidas en función de dichos intereses, sino en vistas a la verdad. Johann Gottlieb Fichte lo expresó de la siguiente manera en su discurso inaugural como rector de la Universidad de Berlín el 19 de octubre de 1811: “Mejor dicho, tales influencias e intervenciones externas son perjudiciales y entorpecen el debido progreso de la formación del entendimiento. Por lo tanto, una universidad, si ha de alcanzar su propósito y ser efectivamente lo que pretende ser, en este aspecto debe ponerse en manos de sí misma. Demanda del exterior y exige con razón libertad perfecta, libertad académica en el sentido más amplio de la palabra”<sup>14</sup>.

Lo que se acaba de decir sigue siendo compatible con el control por parte de una institución académica sobre sí misma. Cuando un profesor es reprendido por sus colegas a causa de una declaración, no se trata de la intervención de una institución externa a la ciencia, sino de una autorregulación propia del sistema de la ciencia; como, por ejemplo, resulta necesario cada vez que existe la sospecha de un comportamiento científicamente incorrecto. Piénsese en el plagio o en la falsificación de los resultados de la investigación. De todas maneras, hay aquí también buenas razones para ser muy precavido en la limitación de la libertad académica de un individuo, porque las posibilidades de abuso son enormes. Los colegas son también competidores, y precisamente cuando alguien es especialmente innovador y pone en cuestión lo que se enseñaba hasta el momento no suele ser bien recibido por los representantes de las

<sup>14</sup> Johann Gottlieb Fichte, “Ueber die einzig mögliche Störung der akademischen Freiheit (1812)”, en *Fichtes Werke*, ed. I.H. Fichte, (Berlín: Walter de Gruyter, 1971), Bd. VI, 449-476, 454.

doctrinas tradicionales. Si tiene razón, estas o bien son rechazadas, o bien deben adaptarse a los nuevos conocimientos. Basta recordar a Ignaz Semmelweis, cuyo descubrimiento, que ha salvado a millones de madres, no fue reconocido en su país natal hasta su muerte. Fue internado en un psiquiátrico y allí murió en circunstancias muy sospechosas. Pero, ¿no existe el peligro de que proliferen los charlatanes si se limita fuertemente el control de sus iguales? Sí, pero el peligro es mayor, en mi opinión, cuando los innovadores pueden ser amordazados.

La necesidad de consenso es profundamente humana, y aunque tiene un núcleo legítimo, porque sin consenso acerca de cuestiones básicas resulta difícil de imaginar la cooperación entre los hombres, también proceden de esta necesidad algunos de los comportamientos humanos más reprobables, desde la Inquisición de la Iglesia católica hasta el exterminio físico de disidentes en los sistemas totalitarios del siglo XX. Su persistencia se pone de manifiesto también en el hecho de que incluso los representantes de un pluralismo relativista hacen a menudo todo lo posible para mantener fuera del debate a los que defienden alternativas al relativismo actual. Desde esta perspectiva, en un metanivel son precisamente ellos los que no piensan de manera pluralista. Ahora bien, probablemente algunos de los que denuncian esta intolerancia caerían en una intolerancia distinta en cuanto al contenido, pero formalmente análoga, si ocuparan las posiciones de poder en la comunidad científica, que por el momento están en manos del relativismo convencional. En definitiva, la apelación a la libertad académica por desgracia consiste a menudo solo en la defensa de la libertad académica de los que piensan como uno mismo, es decir, de ninguna manera de los que piensan de otro modo. No se debería olvidar, sin embargo, que lo que hoy es políticamente correcto, mañana puede convertirse de nuevo en una opinión minoritaria herética.

La institución que, en mi opinión, se encuentra más estrechamente relacionada con la libertad académica es la de la independencia del poder judicial. Hay muy buenas razones para que el juez no esté controlado por el poder legislativo ni por el ejecutivo, pues los que hacen las leyes deben experimentar ellos mismos la universalidad de aquellas, esto es, no deben poder beneficiarse a sí mismos mediante su aplicación. No obstante, es claro que el reverso de la independencia judicial es el compromiso con la ley. Se requiere una larga formación profesional antes de que alguien pueda convertirse en juez, y aunque esta no constituye ciertamente ninguna garantía incondicional, sí aumenta significativamente la probabilidad de que el juez decida en función de la ley. Junto a la conciencia del juez, la posibilidad de revisión y apelación asegura la unidad del ordenamiento jurídico. En el caso de infracciones manifiestas, como la prevaricación, puede un juez mismo ser considerado penalmente responsable. De modo análogo, se puede argumentar que la libertad académica se obtiene una vez se ha llevado a cabo una larga formación científica, y que existe la esperanza de que el espíritu de la ciencia le proporcione a uno la responsabilidad que debe constituir el reverso de la libertad académica. Esta responsabilidad incluye dos cosas: se defiende solo lo que resulta plausible a partir de los mejores métodos científicos disponibles; y se toman en serio también las opiniones científicas diferentes, siempre que estas hayan sido desarrolladas a su vez de forma metodológicamente rigurosa. En el caso ideal, se intenta unificar las diferentes opiniones en una síntesis. Esto solo es posible, obviamente, cuando los elementos que asumen las diferentes teorías son compatibles lógicamente unos con otros.

Un caso singular de libertad académica se da en las instituciones científicas que han sido fundadas sobre convicciones religiosas. En el *Statement of Principles on Academic Freedom and Tenure* del año 1940 de la Asociación Americana de Profesores Universitarios y de la Asociación de *Colleges* Americanos se concedió expresamente

una limitación de la libertad académica en ese caso; no obstante, sería imprescindible que esta estuviera claramente establecida por escrito en el contrato. Ahora bien, se puede aducir que los mecanismos de mercado se preocupan de que las universidades religiosas académicamente ambiciosas no limiten, o lo hagan de manera mínima, la libertad académica. Pues saben que de lo contrario no podrán atraer ni mantener intelectuales relevantes, que inevitablemente preferirán instituciones más libres. Mi propia institución, la Universidad de Notre Dame, por ejemplo, no conoce ningún límite diferente al de las universidades seculares en cuanto a libertad académica. Sin embargo, se cuida mediante las decisiones de empleo de que la mayoría de los colegas se corresponda con el espíritu católico de la universidad.

El principio fundamental de la libertad académica es inamovible. Los problemas surgen, sin embargo, cuando hay que formular con detalle lo que este realmente dice. Señalaré tres límites importantes. Dicho principio no puede significar en modo alguno que cualquier científico pueda decir lo que quiera. Pues la libertad sancionada afecta solo a sus observaciones *científicas*. Los límites de la libertad de opinión universal, que se siguen, por ejemplo, del derecho al honor personal, valen también para el científico: no tiene más derecho que nadie para incitar a crímenes, denigrar a sus prójimos ni tampoco para calumniar o difamar a los muertos. No sé cuáles fueron los motivos reales para el despido (confirmado por los tribunales) de Ward Churchill por parte de la Universidad de Colorado Boulder el año 2007. Las razones aducidas fueron plagio y falsificación, pero confieso que si el despido hubiera tenido que ver con la indignación acerca de su célebre declaración escrita sobre las víctimas de los atentados del 11 de septiembre de 2001, no soy capaz de ver ninguna vulneración grave de su libertad académica. En su ensayo “‘Some People Push Back’: On the Justice of Roosting Chickens” podemos leer: “Si hubiera una forma mejor y más efectiva, o de hecho cualquier otra forma de abordar alguna penalización adecuada a su participación para los pequeños Eichmanns que se encontraban en el estéril santuario de las torres gemelas, estaría realmente interesado en saber de ello”. Se pueden tener diferentes opiniones sobre la globalización, pero caracterizar como “pequeños Eichmann” a las víctimas del ataque terrorista es simplemente inaceptable. Una declaración de este tipo no resulta en ningún caso más disculpable por el hecho de que esta provenga de alguien que ostenta el título de profesor, ya que no existe ningún fundamento científico para un juicio de este tenor.

En segundo lugar, no me parece cuestionable legalmente, pero sí moralmente, que cuando un científico se pronuncie sobre cuestiones para las que no está cualificado, se remita a su título de profesor de modo tan vago que el no instruido no se dé cuenta de que dicho título no le concede ninguna competencia científica especial acerca de la cuestión que se está tratando. Si su cátedra es de carácter literario, un profesor no está mejor cualificado que el panadero para las declaraciones económicas. Tiene el mismo derecho a opinar que aquel, pero no debería dar la impresión de que su opinión pertenece a la clase privilegiada de las opiniones científicas, pues estas deben ser sostenidas en una esfera completamente diferente. Esto vale también cuando sus resultados científicos en un determinado campo son excelentes. William Shockley recibió sin lugar a dudas de modo justo el Premio Nobel de Física por su desarrollo del transistor. Sin embargo, este hecho no hace mejores sus escritos sobre la eugenesia. Él tenía el derecho de expresarse y sus colegas tenían el derecho de evitarlo. Las sanciones sociales de este tipo son en realidad un instrumento sancionador aún más estricto que las sanciones intrauniversitarias.

Por último, conviene señalar que el privilegio de la libertad científica ante la libertad de opinión general solo tiene sentido, por tanto, si la ciencia se diferencia de los

sistemas de opinión habituales; y esto solo puede ocurrir cuando ella puede reivindicar justificadamente un especial acceso a la verdad. Puede haber buenos argumentos a favor del amplio escepticismo acerca del valor epistemológico de la ciencia (aunque no termino de entender qué nos hace juzgar dichos argumentos como buenos). Pero, al menos a largo plazo, este escepticismo solo puede socavar la posición especial de la libertad académica. Quien lea el escrito de Fichte, históricamente significativo, sobre la libertad académica, quedará impresionado por el *pathos* filosófico-religioso mediante el cual justifica la actividad académica y la institución universitaria. Y aun cuando este *pathos* ya no sea hoy el nuestro, quiero advertir del peligro que conlleva el continuo ejercicio de socavamiento de la propia dignidad de la ciencia, ya que pondrá inevitablemente en duda la plausibilidad de la libertad académica. Quien valore la libertad académica, debería adherirse enérgicamente a estándares científicos altos y rigurosos y combatir su descomposición no como otra forma de libertad académica, sino como su último socavamiento. La libertad académica solo está legitimada cuando es la otra cara de la obligación a la verdad.

#### IV

Una renovación de la universidad debe empezar con la siguiente consideración: por un lado, no se puede negar que muchos de los peligros que amenazan a la humanidad proceden de la ciencia moderna; ciertamente, la posibilidad del “holocidio” no estaba al alcance de las culturas premodernas. Por otro lado, son vigentes aquí como en casi ningún otro lugar las palabras de Parsifal: “Solo un arma puede hacerlo: la herida solo se cerrará con la misma lanza que la provocó.” A nivel teórico, es sencillo apreciar que cualquier crítica global al programa del conocimiento y de la ciencia es auto-contradictoria en la medida en que, si quiere ser tomada en serio, ella misma debe recurrir a conocimientos. La inevitabilidad de esta auto-contradicción es la causa más profunda de que un gran número de críticos de la transformación del mundo moderno mediante la ciencia terminen en un insoportable narcisismo que gira continuamente sobre sí mismo porque se ha privado de cualquier posibilidad de pretensión objetiva – Rousseau y Nietzsche son los ejemplos clásicos, instructivos y disuasorios al mismo tiempo.

Sin embargo, también a nivel práctico resulta claro que sin ulteriores progresos científicos y técnicos no se pueden superar los problemas que nos amenazan. No podemos seguir actuando como antes ni tampoco abandonar la aventura científico-técnica: lo que necesitamos es una perestroika en el concepto de ciencia. Y si las universidades no se hacen responsables de esta perestroika, les aguarda en el siglo XXI un destino semejante al que tuvieron en el siglo XVII.

¿Cómo pueden las universidades cumplir su función para hacer justicia a las exigencias de esta perestroika; y qué cambios institucionales son necesarios para ello? Y, por último: queda por encontrar, sobre la base de una nueva determinación de la idea de universidad, un fundamento que dé razón de por qué deberían permanecer en *una* institución funciones tan diferentes como las que tiene que cumplir la universidad actual – investigación, enseñanza, formación profesional y, en fin, educación –, cuando, por el contrario, la diferenciación de instituciones según sus funciones es una tendencia fundamental del presente.

Para empezar por lo último, me parece muy lógico que exista una institución que ejerza conjuntamente las cuatro funciones mencionadas. Naturalmente, esto no significa

que no deba haber además instituciones que se especialicen en una o dos de ellas. Por lo que se refiere a la unidad de investigación y docencia, su conexión efectiva es la más fácil de comprender. Aunque las eminentes personalidades investigadoras no poseen ya de suyo habilidades didácticas, la enseñanza a cargo de alguien que está involucrado en el proceso de investigación tiene, por lo general, una calidad diferente de la que tendría si no lo estuviera. Solo en la medida en que no se trata únicamente de transmitir el conocimiento muerto de los hechos, sino la capacidad de hacerse cargo de hechos siempre nuevos, resulta pertinente que el profesor sea él mismo investigador.

Por el contrario, resulta claro que no toda experiencia docente impulsa la propia investigación, pero también que, por lo general, la investigación necesita de la docencia. Si bien la capacidad de retirarse fuera de la sociedad, es decir, fuera del barullo de las opiniones preconcebidas es condición para cualquier trabajo intelectual que pretenda innovar, la investigación precisa ser corregida por parte de otros. Y aunque de modo habitual estos serán, naturalmente, investigadores reconocidos, los estudiantes aportan al menos dos ventajas: en primer lugar, obligan siempre a ordenar lógicamente y revisar metódicamente el propio conocimiento; y en segundo lugar, el primer acceso al mundo de la ciencia, tal y como este es posible solo en la juventud, guarda una frescura e ingenuidad capaz de renovar continuamente el ánimo y de hacer que el profesor adopte una mirada crítica hacia los prejuicios arraigados en su propio modo de pensar. Ahora bien, para poder inspirar de este modo, la juventud necesita sentir alegría por la vida y el conocimiento, y confiar sanamente en la propia capacidad para transformar el futuro.

Como se ha dicho antes, no hay nada que cambiar ni tampoco que lamentar en el hecho de que la función de ofrecer formación profesional se constituya en el punto esencial de las tareas de las universidades. Estas no están al servicio de las necesidades educativas de una clase alta adinerada; su tarea consiste en formar a los expertos necesarios para la sociedad. Ahora bien, ¿por qué esta formación profesional debe tener lugar en instituciones que sean al mismo tiempo lugares de investigación y enseñanza? También aquí las conexiones se mueven en ambas direcciones. Si la sociedad moderna presupone cada vez más la capacidad de tratar con los resultados de la ciencia moderna, entonces el ejercicio de determinados oficios debe estar entrelazado con el aprendizaje del método científico –y esto necesariamente significa que debe estarlo también con la investigación.

Y a la inversa, el único modo de que la ciencia se responsabilice de su propia actividad es mediante el contacto con la realidad del mundo profesional. Ciertamente, cabe también poner en duda que la formación profesional de los candidatos de las diferentes profesiones sea realmente suficiente para familiarizar a un investigador con su repercusión en el mundo de la vida. En efecto, la carrera universitaria se desarrolla a menudo en un plano alejado de la realidad, y esto repercute negativamente no solo en los estudiantes, sino también en el profesor. Finalmente, en lo que afecta a la función educativa, la educación debería ser un objetivo al alcance de todo ser humano, también del científico y del que más tarde desempeñará un oficio académico. Y ya que, a la inversa, la educación se traduce, entre otras cosas, en un trato razonable con los poderes fácticos del propio tiempo, una educación comprehensiva deberá buscar un contacto estrecho con la ciencia.

Pero, ¿cuál es la diferencia entre educación y ciencia, y por qué la definición de cómo debe ser la relación entre ellas es la cuestión realmente decisiva para la universidad del futuro? Es sabido que la ciencia se basa de modo fundamental en el procedimiento axiomático: a partir de determinados principios, se derivan suposiciones que son puestas a prueba en la realidad. Este método se ha acreditado en la práctica. Nadie duda del valor intrínseco de la reducción de la pluralidad de los entes a unos

pocos principios y del desarrollo de leyes generales que ordenan y estructuran la multiplicidad del mundo de los fenómenos.

No obstante, este método tiene límites evidentes. La delimitación de su campo de investigación, por un lado inevitable, por otro provoca cada vez con más fuerza en el científico la ilusión de que su campo sería el único, o por lo menos el fundamental. Los múltiples reduccionismos son consecuencia de esta ilusión. Además, el científico no tematiza su propia actividad en cuanto tal –el informático estudia ordenadores, no los efectos psíquicos y sociales de la informática; y, en general, el psicólogo o el sociólogo no saben lo suficiente de ordenadores como para hablar de ello con fundamento. Habitualmente, los científicos no conocen en realidad el contexto y desarrollo histórico de su propia ciencia; y por ello tampoco son capaces de dar con alternativas a la actual configuración de la ciencia.

Otro límite característico del método axiomático es que rara vez se cuestionan los principios a partir de los que procede la ciencia, que son tanto sus contenidos concretos como la pregunta fundamental “¿Para qué la ciencia?”, que no se puede responder con medios únicamente científicos. Pero esto no solo ocurre con esta pregunta normativa; de hecho, ninguna pregunta de esta naturaleza puede ser respondida con los medios de la lógica formal, ni tampoco mediante la experiencia, ya que las proposiciones normativas no nos dicen qué es el caso, sino qué debería ser el caso. En este sentido, es completamente cierto que la ética trasciende la ciencia; y solo cuando esta, de modo erróneo, se toma a sí misma como la totalidad de la racionalidad humana, puede llegar a la convicción de que las proposiciones éticas no solo no son científicas, sino tampoco racionales.

La actual crisis de la razón responde, entre otras causas, a una sobrevaloración de lo que la ciencia es capaz de conseguir. La universidad solo logrará ser atractiva cuando consiga ser tanto un espacio para la ciencia, como un lugar en el que se ofrezca una educación comprensiva que permita determinar el lugar de las ciencias particulares en la unidad del saber, considere sus repercusiones en la sociedad y en la naturaleza y las valore a partir de los principios de una ética racional. En general, el saber éticamente fundado, el sentido de los límites y la medida, es lo que distingue a un hombre culto; cuando la ciencia no se guía intelectual y moralmente a partir de una educación y un buen juicio de este tipo, entonces probablemente resultará más dañina que útil para la humanidad.

Pero, ¿cómo puede llegar a consolidarse institucionalmente esta conexión entre ciencia y educación? Resulta claro que es decisivo integrar la *reflexión ética* en la formación profesional y en la investigación de las universidades. Solo un jurista que haya reflexionado alguna vez sobre los principios de la justicia estará en situación de oponerse, en casos extremos, a leyes injustas; solo un mánager que tome conciencia de su responsabilidad a largo plazo intentará, en caso de duda, actuar contra el principio según el que hay que buscar el máximo beneficio por encima de todo lo demás. Uno debe estar preparado para los dilemas éticos a los que se enfrenta en el mundo profesional moderno en grado no menor que para la vertiente técnica de su propia profesión; incluso tal vez más. Por ello, las lecciones fundamentales en ética económica, ética médica, etc., son sin lugar a dudas un desiderátum. También habría que pensar en carreras de grado específicas; no sería una idea descabellada que en los hospitales hubiera, junto a pastores, también especialistas en ética médica, y en las empresas especialistas en ética económica. En EE.UU., por ejemplo, ya es una realidad.

Ciertamente, contra la idea de enseñar ética se presentan diversas objeciones. La primera, a saber, que la ética no es algo racional sino solo subjetivo, personalmente no la considero convincente; quien se introduzca en la tradición ética encontrará una gran

cantidad de argumentos de peso que pueden aplicarse sin lugar a dudas a dilemas moralmente complejos del presente. Sustancialmente más serio es el problema de que, a diferencia de lo que ocurre en otras disciplinas, la credibilidad de lo que se dice en ética presupone la integridad moral de aquel que habla. Una inteligencia parcial no necesita una personalidad con aura; en cambio, un especialista en ética rara vez convencerá si no es moralmente coherente.

Evidentemente, las preguntas éticas concretas no pueden responderse únicamente sobre la base de un conocimiento empírico, pero tampoco pueden resolverse sin un conocimiento científico particular. De hecho, el saber que exige la complejidad del entramado de relaciones causales que atraviesa el mundo –y que no deja de aumentarse encuentra cada vez menos limitado a *una* ciencia. La destrucción de los medios naturales de subsistencia solo puede ser descrita adecuadamente por químicos, geógrafos, biólogos, economistas y sociólogos; y es amargo comprobar que apenas hay instituciones en las que estas disciplinas trabajen realmente unas con otras.

A pesar de que la coexistencia de diversas facultades en una institución solo puede estar legitimada por el hecho de que dichas facultades sean dependientes unas de otras, la interdisciplinariedad es todavía un objetivo por alcanzar. Lo que hasta ahora llamamos “interdisciplinariedad” consiste más o menos en el intercambio de los resultados obtenidos por la investigación especializada. Sin embargo, lo realmente significativo sería que los modos de plantear las preguntas –que no determinan por completo, pero sí en buena medida la respuesta (sin duda más de como comúnmente se acepta) – respondieran desde el comienzo a un espíritu interdisciplinar. No necesitamos conexiones puntuales entre facultades, necesitamos facultades que desde el comienzo se conciben de modo interdisciplinar y se dediquen a las preguntas fundamentales de la supervivencia de la humanidad. “Facultades del medio ambiente” del estilo, por ejemplo, de las secciones de ciencias del medio ambiente del ETH de Zürich, deberían tomarse seriamente en consideración en cualquier gran universidad. Asimismo, también habría que plantearse facultades dedicadas, por poner otro ejemplo, a los problemas de los países en desarrollo.

El trabajo científico estrictamente dirigido hacia los problemas urgentes no solo es deseable por razones prácticas. Estoy convencido de que también desde una perspectiva puramente teórica las ciencias particulares se verían beneficiadas por aquel: en el intercambio interdisciplinar se toparán con soluciones incluso de propios problemas altamente especializados, y quizá a partir de ello se reactivaría la antigua idea humboldtiana de universidad de una relación interna entre todos los saberes.

Es cierto que el trabajo interdisciplinar sin una cierta predisposición para el diletantismo no es factible, pero ‘diletante’ no tendría por qué tomarse hoy en día como un apelativo más negativo que ‘bárbaro especialista’<sup>15</sup>. Si bien los generalistas capaces de cooperar de manera competente con los especialistas no pueden reemplazar a estos últimos, tampoco resultan por ello superfluos. No estoy seguro de que los filósofos actuales tengan mejores capacidades que otros para convertirse en generalistas; si esto fuera así, sería seguramente más razonable que estuvieran repartidos entre las distintas facultades, en vez de concentrados en un único departamento.

Ahora bien, la competencia para trabajar interdisciplinariamente debe enseñarse pronto; las lecciones del *Studium Generale*<sup>16</sup> pueden contribuir a ello. El concepto de

<sup>15</sup> [N.T.: El término alemán utilizado por el autor es *Fachidiot*. Cfr. para la traducción elegida José Ortega y Gasset, “La barbarie del especialismo” en *La Rebelión de las masas* (Madrid: Espasa Calpe, 2012)].

<sup>16</sup> [N.T.: En el sistema universitario alemán, con el título *Studium Generale* se designa un programa de educación compuesto por asignaturas de libre elección que ofrece una universidad con el objetivo de que

construcción por bloques del programa universitario de Weizsäcker<sup>17</sup> es pertinente como complemento a la concepción lineal de la carrera universitaria. En todo caso, resulta especialmente necesario que los estudiantes aprendan pronto a distinguir lo esencial de lo accidental; es imposible adquirir una visión global sobre preguntas complejas si no se es capaz de dejar de lado con decisión la maraña de informaciones irrelevantes. Resulta angustioso observar que, a menudo, la vanidad académica aleja a los universitarios del estudio de los clásicos, cargándoles con la lectura de obras de los propios profesores. Los criterios para determinar la importancia de un conocimiento son su universalidad, su productividad y su relevancia para resolver problemas cuya superación es una obligación moral.

La ciencia ya es, en su acepción tradicional, supranacional; y dado que la mayoría de problemas pendientes de resolver son de naturaleza global, la internacionalidad aparece, junto a la interdisciplinariedad, como el segundo postulado fundamental de la renovación de la universidad. Ahora bien, lo crucial aquí no es tanto el encuentro de miembros de distintos países en congresos, sino más bien la discusión a largo plazo con otras culturas, discusión que se hace mejor en una edad temprana. De lo que se trata aquí es de la capacidad de vivir en otra cultura; solo ella puede realizar un cosmopolitismo *real*, que supone algo más que el reconocimiento genérico y sin compromiso de la igualdad de todas las culturas. En efecto, solo un cosmopolitismo real permitirá a la humanidad del siglo XXI encontrar formas de vida en común en este planeta que reduzcan tanto como sea posible el uso de la violencia. El plurilingüismo es una condición necesaria, pero no suficiente; no menos importante resulta la capacidad para comprender y para valorar, al menos intuitivamente, la lógica interna que atraviesa el sistema simbólico y la jerarquía de valores de una cultura.

Por lo que respecta a las naciones de Europa occidental, ya se ha logrado mucho. El verdadero desafío concierne a Europa del este y especialmente a las culturas del así llamado tercer mundo, de cuyo desarrollo depende cada vez más el destino político y moral de la humanidad. En cualquier caso, la relación entre primer y tercer mundo será, junto con la cuestión ecológica, *el* problema del siglo XXI. Ya en 1963, Helmut Schelsky compartía la tesis de Arnold Gehlen según la cual en Alemania habría hoy dos asuntos políticos de primer rango: la reorganización de las universidades y la así llamada cooperación al desarrollo, y añadía que estos dos ámbitos de problemas están más estrechamente conectados de lo que comúnmente se presupone<sup>18</sup>. La miseria actual de un gran número de países en desarrollo es una consecuencia del fracaso del proceso de modernización; sin una nueva formulación de este proceso –impulsado más que controlado por la ciencia moderna– dicha indigencia no hará sino aumentar.

No obstante, la civilización europea también puede, a la inversa, aprender, a través del encuentro con dichas culturas, a apreciar mejor el alto precio que ha pagado por su opción por la ciencia moderna. En ningún lugar resultan tan claros los límites sociales y morales del éxito de la técnica moderna como ante las ruinas de proyectos, enormes y descabellados, que solo han dejado tras de sí deudas, una naturaleza destrozada y una autoestima herida. Apenas queda ninguna duda de que uno de los más grandes males en

---

los estudiantes adquieran una formación general, también y de modo especial en ámbitos de saber distintos del de su propia carrera.]

<sup>17</sup> Ernest U. von Weizsäcker et al., *Baukasten gegen Systemzwänge. Der Weizsäcker-Hochschulplan* (München: R. Piper, 1970).

<sup>18</sup> Helmut Schelsky, *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen* (Reinbek: Rowohlt, 1963), 295, respecto a Arnold Gehlen, *Über kulturelle Kristallisation* (Bremen: Angelsachsen, 1961), 15.

los países en desarrollo, la corrupción, es justamente una consecuencia de su encuentro con la civilización occidental. Los ingenieros que nosotros formamos aquí regresan a menudo a sus lugares de origen resueltos a mantener allí el mismo nivel de vida que han conocido en el mundo occidental, y esto rara vez es posible sin recurrir a la corrupción. El temor de que este tipo de formación técnica produzca más mal que bien no se puede descartar.

La carrera universitaria no es solo una oportunidad para apropiarse del saber; la extraordinaria libertad de la que se goza especialmente en Alemania es también una oportunidad para ensayar nuevas formas de vida. El encanto de este tiempo reside especialmente en el poder configurar de modo plenamente libre, por primera vez, el propio entorno intersubjetivo. Aunque la institución anglosajona del *college* en Alemania, por causas urbanísticas, solo es realizable en pocos lugares, no debería quedar sin mencionar la capacidad que esta posee para *influir sobre el comportamiento*. Los profesores, en especial los tutores de casi la misma edad, son percibidos a menudo como modelos y como personas con las que entablar relaciones. Con ello, no solo se crecerá pronto en virtudes sociales, por lo demás difíciles de encontrar en el mundo académico alemán. Si se piensa que para hacer frente a la crisis ecológica se necesita no tanto una reconsideración como un reajuste de nuestro comportamiento, se tomará nota con interés de que ya hay *colleges* en los EE.UU. que se esfuerzan por gestionarse de modo ecológicamente ejemplar. En efecto, a largo plazo es probable que sea más importante aprender a producir menos residuos que organizar nuevas conferencias contaminantes en las que quejarse de lo preocupante que es la situación.

En general sería deseable que en las universidades se hiciera más para salvar la distancia entre teoría y práctica. La reflexión enfermiza en un universo de ideales abstractos es tan poco útil para mover algo en el mundo como un pragmatismo desprovisto de todos ideales. En esta coyuntura me parece importante una mayor oferta formativa para profesionales y jubilados: por un lado, esto conllevaría que las nuevas ideas se llevaran a la práctica de modo más rápido; por otro lado, no haría daño a los estudiantes y profesores el enfrentarse con preguntas críticas de personas que tienen responsabilidades laborales concretas. No menos importante sería el fortalecimiento de la competencia de moverse entre distintos subsistemas: también en Alemania debería poderse pasar de la universidad a otro subsistema social (y también en la dirección contraria) de modo más sencillo.

Las muy diversas tareas que las universidades tienen que resolver solo se podrán afrontar cuando tenga lugar una mayor diferenciación entre los tipos particulares de universidad (sobre todo universidades y escuelas técnicas) y las universidades individuales. El vigor de la vida académica es una función de la competición, que no es ni el único factor ni el prioritario, pero es justo que contribuya. Así resulta difícil de comprender por qué se debería renunciar completamente a la introducción de instrumentos del modelo mercantil, si estos pueden elevar el nivel científico. Las tendencias a homogeneizar podrían dañar la competitividad internacional de la ciencia alemana, conduciendo, por ejemplo, a la fuga del investigador especialmente demandado. Tampoco es fácil de ver, sobre la base de los principios de justicia, por qué, por ejemplo, profesores que rinden de modo muy distinto en la investigación deben soportar la misma carga docente –un principio que en los EE.UU. por lo general no se aplica ni en las universidades estatales.

Tampoco debería prescindirse de la diferenciación entre los estudiantes. Como cualquier otro, también el derecho a un estudio universitario supone obligaciones. La libertad académica se debe reconquistar continuamente por medio de los correspondientes rendimientos académicos. Cuando se rebajan continuamente los

resultados académicos requeridos, se diluye no solo la universidad, sino también la autoestima de los estudiantes. No me da miedo, en este contexto, usar la expresión “universidad de élite”, que debido a causas históricas conocidas, de forma comprensible pero no siempre sensata, fue durante demasiado tiempo tabú en Alemania. El hecho de que Gran Bretaña, Francia, Italia, EE. UU y Japón tengan ya universidades de este tipo es un indicio de que la idea no resulta tan desatinada. Depende, en todo caso, de cómo se defina el contenido de los criterios por los que se considera que los talentos especiales merecen una ayuda particular por parte de la sociedad, ya que previsiblemente ellos le aportarán mucho. Vale la pena mencionar la antigua idea de Georg Kerschensteiner de crear en las universidades las así llamadas “facultades de conclusión”, a las que acudirían al final de la carrera los estudiantes más avanzados con el objetivo de establecer una reunificación teórica de las diversas disciplinas<sup>19</sup>.

Ahora bien, todos los desarrollos institucionales que he expuesto son inútiles si no son sostenidos por *personalidades*. Estas no pueden ser sustituidas por ninguna ampliación de los medios económicos. No exagera Jaspers cuando escribe que “el destino de la universidad depende totalmente de la calidad de las personalidades que en ella trabajan”<sup>20</sup>. Precisamente, el momento creativo de la investigación relevante no se deja burocratizar; uno debe alegrarse cuando se logra descubrir a tiempo notables personalidades investigadoras. El hecho de que en determinadas épocas surjan talentos especiales en abundancia indica, entre otras cosas, que el talento se desarrolla en el encuentro con otros talentos. De hecho, se trata de personalidades magnéticas respecto de las cuales uno también debe sin embargo mantener la distancia necesaria, si no se quiere perder la propia autonomía. ¿Qué caracteriza a las grandes personalidades investigadoras? El primer elemento es el olvido de sí mismo, lo cual es incompatible con la vanidad, gracias a la dedicación rigurosa al objeto de estudio; el segundo es la distancia interior con respecto a las opiniones y prejuicios del propio tiempo. No menos importante que el pensamiento consciente es la intuición inconsciente para hallar el camino más corto a la solución del problema; y el sentido para las relaciones ocultas entre campos alejados no lo es menos que la capacidad de ver las estructuras esenciales de una cosa. Pensar una idea hasta sus últimas consecuencias, por paradójicas que estas puedan parecer, es después de todo la razón más profunda por la cual las personalidades investigadoras resultan tan a menudo desconcertantes.

El siglo XXI traerá consigo el juicio de carácter histórico-mundial acerca del proyecto de la Modernidad, caracterizado por las ideas de la Ilustración, de la ciencia y de la técnica. El juicio se producirá de modo seguramente mucho más diferenciado de como hoy nosotros podemos representárnoslo –tanto aquellos que todavía se identifican con él, como aquellos que se han distanciado. Pero ningún juicio será completamente independiente de las decisiones que nosotros adoptemos hoy. ¡Ojalá que la universidad, como aquella institución que ha sostenido dicho proyecto durante tanto tiempo, consiga contribuir a que ese juicio resulte más benévolo de lo que cada vez más hombres temen!

<sup>19</sup> Georg Kerschensteiner, *Theorie der Bildungsorganisation* (Leipzig: B. G. Teubner, 1933).

<sup>20</sup> Karl Jaspers y Kurt Rossman, *Die Idee der Universität. Für die gegenwärtige Situation entworfen* (Berlin/Göttingen/Heidelberg: Springer, 1961), 24. [Karl Jaspers, *La idea de la universidad*, ed. Sergio Sánchez-Migallón, trad. Sergio Marín (Barañáin: Eunsa, 2013)]

## BIBLIOGRAFÍA

- Denifle, Heinrich. *Die Entstehung der Universitäten des Mittelalters bis 1400*. Graz: Akademische Druck-und Verlagsanstalt, 1956 [1885].
- Fichte, Johann Gottlieb. “Ueber die einzig mögliche Störung der akademischen Freiheit (1812)”, en: *Fichtes Werke*. Editado por I.H. Fichte. Berlin: Walter de Gruyter, 1971.
- Gehlen, Arnold. *Über kulturelle Kristallisation*. Bremen: Angelsachsen, 1961.
- Hofmann, Werner. “Die Krise der Universität”, en *Universität Ideologie, Gesellschaft. Beiträge zur Wissenschaftssoziologie*, 9-34. Frankfurt: Suhrkamp, 1968.
- Humboldt, Wilhelm von. *Auswahl und Einleitung von H. Weinstock*. Frankfurt: Fischer Bücherei, 1957.
- Humboldt, Wilhelm von. “Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin” en *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*, 255-266. Stuttgart: Küpper vorm. Bondi, 1964. [*Escritos políticos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1943].
- Jaspers, Karl y Rossman, Kurt. *Die Idee der Universität. Für die gegenwärtige Situation entworfen*. Berlin/Göttingen/Heidelberg: Springer, 1961. [Jaspers, Karl. *La idea de la universidad*, editado por Sergio Sánchez-Migallón, traducido por Sergio Marín. Barañáin: Eunsa, 2013].
- Jonas, Hans. *Das Prinzip Verantwortung*. Frankfurt: Insel Verlag, 1979. [*El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder, 1995].
- Kaufmann, George. *Geschichte der deutschen Universitäten, II: Entstehung und Entwicklung der deutschen Universitäten bis zum Ausgang des Mittelalters*. Graz: Akademische Druck-und Verlagsanstalt, 1958 [1896].
- Kerschensteiner, Georg. *Theorie der Bildungsorganisation*. Leipzig: B. G. Teubner, 1933.
- Nietzsche, Friedrich. *Unzeitgemäße Betrachtungen. Zweites Stück: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*, 1874. [“De la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida”, en *Consideraciones intempestivas*, publicado en *Obras Completas*, vol. 1: Escritos de juventud. Madrid: Tecnos, 2011].
- Ortega y Gasset, José. *La Rebelión de las masas*. Madrid: Espasa Calpe, 2012.
- Schelling, Friedrich. “Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums”, en *Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus*, ed. E. Anrich. Darmstadt: WBG, 1964. [*Lecciones sobre el método de los estudios académicos* (Buenos Aires: Editorial Losada, 1963)].
- Schelsky, Helmut. *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Reinbek: Rowohlt, 1963.
- Schopenhauer, Arthur. “Sobre la erudición y los eruditos” en *Parerga y Paralipomena II*. Madrid: Trotta editorial, 2009.
- Schwarz, Richard, ed. *Universität und moderne Welt. Ein internationales Symposium*. Berlin: De Gruyter, 1962.
- Weizsäcker, Ernest U. von et al., *Baukasten gegen Systemzwänge. Der Weizsäcker-Hochschulplan*. Munich: R. Piper, 1970.
- Wyller, Egil A., ed. *Universitetets idé gjennom tidene og i dag*. Oslo: Universitetsforlaget, 1991.

**Documentos Core Curriculum**, n.8, 2018.

**ISBN:** 978-84-8081-607-6

**Cómo citar este artículo:** Hösle, Vittorio. “La idea de universidad ante los desafíos del siglo XXI”. [Documentos Core Curriculum](#), 8 (2018) URL: <http://hdl.handle.net/10171/52822>



*Los Documentos Core Curriculum se publican bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España.*