

José Medina Echavarría

José Gaos

Prólogo de Andrés Lira

# RESPONSABILIDAD DE LA UNIVERSIDAD

308  
J88  
no. 129

jornadas  
129

REGIO DE MÉXICO





3 9 0 5 0 7 4 2 4 7 3 R



Biblioteca Daniel Cosío Villegas

Inventario 2007

Fecha de vencimiento

*Biblioteca Daniel Cosío Villegas*  
**EL COLEGIO DE MEXICO, A.C.**

---

~~DEVUELTO~~

~~DEVUELTO~~

~~DEVUELTO~~

JORNADAS 129

EL COLEGIO DE MÉXICO



575 485350

RESPONSABILIDAD  
*de la*  
UNIVERSIDAD

Textos de  
*José Medina Echavarría y José Gaos*

Prólogo de  
*Andrés Lira*



JORNADAS 129  
EL COLEGIO DE MÉXICO

308  
J88  
no. 29

378  
M491r

Medina Echavarría, José, 1903-1977  
Responsabilidad de la Universidad / textos de José Medina Echavarría y José Gaos ; prólogo de Andrés Lira.-- México : El Colegio de México, 1999.  
120 p. ; 17 cm. -(Jornadas ; 129)

ISBN 968-12-0949-4

1. Universidades y colegios superiores. 2. Educación superior. I. Medina Echavarría, José, 1903-1977-Vida académica y sociedad. II. Gaos, José, 1900-1969-Meditación de la Universidad.

*Open access edition funded by the National Endowment for the Humanities/  
Andrew W. Mellon Foundation Humanities Open Book Program.*



*The text of this book is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

DR © 1999, El Colegio de México, A.C.  
Camino al Ajusco 20  
Pedregal de Santa Teresa  
10740 México, D.F.

ISBN 968-12-0949-4

Impreso en México

## ÍNDICE

Prólogo	
ANDRÉS LIRA	9
Vida académica y sociedad	
JOSÉ MEDINA ECHAVARRÍA	15
Meditación de la Universidad	
JOSÉ GAOS	53



## PRÓLOGO

Sólo unas líneas para entregar las páginas de José Medina Echavarría y de José Gaos sobre la Universidad, reunidas en esta *Jornada*. Escritas en tiempo y en ocasión muy diferentes, guardan, sin embargo, la unidad de la preocupación vital, como podrá apreciarlo el lector.

“Vida académica y sociedad”, de Medina Echavarría, fue escrita en 1951 cuando el autor llevaba ya cinco años de vivir en Puerto Rico, la envió al Congreso Científico Mexicano que se celebró en septiembre de ese año. “Meditación de la Universidad”, de Gaos, en 1966, bajo la impresión del asalto a la Universidad Nacional Autónoma de México que culminó con el secuestro del rector Ignacio Chávez, a quien se arrancó la renuncia el 26 de abril. Los dos escritos aparecieron originalmente en *Cuadernos Americanos*.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> El escrito de José Medina Echavarría se publicó bajo el título “La vida académica y la sociedad”, trabajo enviado al Congreso Científico Mexicano que tuvo lugar en la Ciudad de México del 24 al 30 de septiembre de 1951, en *Cuadernos Americanos*, año XI, vol. LXII (marzo-abril de 1952), pp. 7-29. Se recogió después bajo el título con que se reproduce ahora en el libro *Presentaciones y planteos. Papeles de sociología*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1953, pp. 7-47. Dicho libro reúne otros trabajos muy importantes para la reflexión sobre la Universidad.

Al recorrer la bibliografía de nuestros autores, hallamos buen número de trabajos que tienen por tema expreso la Universidad; adentrándonos en la lectura de otros, vemos que es la Universidad cuestión que se impuso como sustento y como objeto de sus reflexiones críticas. Era inevitable, los dos se habían formado en los años esperanzados

---

Del mismo autor, sobre el tema de la Universidad habrá que destacar los trabajos reunidos en su libro *Filosofía, educación y desarrollo* (textos del Instituto Latinoamericano de Planificación Social). México, Siglo XXI Editores, 1967, pp. 120-266, "Razón de la sociología", en *Estudios Sociológicos*, vol. 4, núm. 10, enero-abril de 1986, pp. 29-94 y *Responsabilidad de la inteligencia*, F.C.E., 1943.

"Meditación de la Universidad" apareció en *Cuadernos Americanos*, año XXV, vol. CXLIX, núm. 6, noviembre-diciembre de 1966, pp. 79-113.

De José Gaos sobre la Universidad podemos señalar "Grandeza y ruina de la Ciudad Universitaria", *Pueblo*, La Habana, 2 y 9 de julio de 1938; "Sobre el auditorio de la filosofía", *Universidad de La Habana*, La Habana, año IV, mayo-junio y julio-agosto de 1939, núms. 24 y 25, pp. 7-45; "La filosofía en la Universidad", *Universidades de América*, México, año II, septiembre, núm. 12, pp. 9-10; "Sobre los estudios de filosofía en nuestra Facultad", *Filosofía y Letras*, México, tomo XXIV, julio-diciembre de 1952, núm. 51-52, pp. 41-63; *Filosofía en la Universidad*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1956 (Colección Filosofía y Letras, 8); *Filosofía en la Universidad. Ejemplos y complementos*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1958 (Colección Filosofía y Letras, 24); *Sobre enseñanza y educación*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1960 (Colección Filosofía y Letras, 47); "La vida intelectual (el tapiz por el revés)", *Revista de Ciencias Sociales*, Puerto Rico, vol. VI, núm. 4, diciembre de 1962, pp. 369-391. El trabajo anterior, junto con otros de gran interés para nuestro tema, se recoge en el último libro que formó Gaos reuniendo trabajos dispersos, intitulado *De antropología e historiografía*. Xalapa, Universidad Veracruzana, 1967 (Cuadernos de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias, 40).

de la universidad española y profesaron la cátedra universitaria. Fueron parte de la inteligencia académica que llevó su existencia y sus temas a contrapunto con las exigencias y limitaciones impuestas por la dictadura de Primo de Rivera; eso los obligó a buscar la posibilidad de un gobierno democrático y, más tarde, a enfrentar como funcionarios cercanos a la Universidad —nunca ajenos a ésta— responsabilidades administrativas durante la República.

Su existencia, como la de tantos otros, vino a resolverse en el exilio americano. Gaos, lo sabemos, arraigó en México desde 1938 y aquí murió en plena actividad, el 10 de junio de 1969. Medina Echavarría llegó a nuestro país en 1939, salió años después, en 1946, a Puerto Rico y de ahí pasó, en 1952, a Santiago de Chile, donde falleció en noviembre de 1977. En menos de siete años de labor realizada en México dejó una herencia riquísima. Baste recordar la discusión sobre temas de actualidad en los años de la Segunda Guerra Mundial, cuyos resultados dieron origen a la colección *Jornadas* de El Colegio de México y, de manera notable, la sección de obras de sociología del Fondo de Cultura Económica. Son evidencias fácilmente reconocibles hoy día, pero a poco buscar se hallarán múltiples señales de empresas intelectuales iniciadas entonces y no concluidas, porque no hay final en esas tareas. De Gaos baste decir que los veinte tomos planeados para recoger sus obras van resultando insuficientes a medida que se reúnen las páginas manuscritas —sí, literalmente, porque procuró escribir todo, atajando el pensamiento antes que se le acabara la vida.

Gaos y Medina se conocieron en los años del bachillerato, en Valencia, y compartieron ahí los estudios universitarios. Se vieron siempre como amigos y se identificaron por las preocupaciones de su vida, al grado de hacer palpables sus diferencias. Sobre esto escribí hace tiempo algunas páginas a las que me permito dirigir al lector para no alargar esta presentación.<sup>2)</sup>

Por lo pronto urge destacar sólo algunos datos que pueden servir para apreciar la unidad vital de la que hablábamos al principio: José Gaos nació en Gijón a finales de 1900, se educó en Valencia donde se inició como profesor de institutos y se casó; ahí permaneció por lo menos hasta 1926 luego de terminar la licenciatura en Madrid. De la etapa valenciana hay testimonios interesantísimos rescatados ahora para el tomo XIX de sus Obras completas, en el que se reúne buena parte de su *Epistolario*.<sup>3</sup>

José Medina Echavarría nació a fines de 1903, en Castellón de la Plana, y se educó en Valencia, donde hizo los estudios de derecho y elaboró la tesis que, aceptada en Madrid, le valió el grado de doctor. Dedicado a la filosofía del derecho como catedrático en la Universidad de Murcia, halló ese campo empobrecido y estéril por su

<sup>2</sup> Andrés Lira, "José Gaos y José Medina Echavarría, la vocación intelectual", *Estudios Sociológicos*, vol. 4, núm. 10, enero-abril de 1986, pp. 11-27.

<sup>3</sup> José Gaos, *Epistolario y papeles privados*. Edición, prólogo y notas de Alfonso Rangel Guerra. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1999, pp. 41-130 (*Obras completas de José Gaos*, t. XIX).

desvinculación con la problemática social y política de sus días; fue ésta la razón que lo llevó a la sociología como ciencia social concreta, en la que buscó la elucidación del presente y la posibilidad de técnicas para afrontar el “implacable precipitado de la experiencia”. Fue asesor letrado de las Cortes y representante del gobierno de la República española en Varsovia. En 1936, Gaos, catedrático de filosofía en Madrid, se hizo cargo de la rectoría de la Universidad Central, que dejó en 1938 cuando pasó, luego de una estancia en Francia, a nuestro país. La participación de Medina Echavarría en puestos como el de asesor letrado de las Cortes y la representación de la República le hizo ver de manera más palpable la necesidad de vincular el conocimiento a la práctica; le llevó, años después, a advertir en la inteligencia académica una suerte de vida vicaria, frente a la cual se definió y por lo cual hubo algún desencuentro, llamémosle así, con José Gaos.

La diferencia de edades y experiencias de uno y otro amigos se disuelve en la intensidad de la vida de su generación; concretamente, en la identidad de la preocupación por la universidad como institución siempre en crisis —tomando el vocablo crisis en su valor literal— frente a la sociedad de masas, como imprescindible en la conformación de nuestra civilización, constituida, para bien o para mal, de especialidades profesionales, de técnicas brutales que hay que asimilar elucidando su significado y sus alcances. Resulta, pues, indispensable la universidad como institución, es decir, como un ámbito propio donde lo decisivo es, precisamente, el ejercicio del

entendimiento, de la capacidad de identificación de los problemas y el discernimiento de alternativas, para no sucumbir ante la violencia de la precipitación de los tiempos sociales y del uso desesperado de la fuerza.

Verá el lector cómo el estilo amable y ágil de Medina Echavarría no disimula, por el contrario destaca, la gravedad del problema de la Universidad en los días en que escribía; advertirá también cómo en ese esfuerzo esclarecedor, el pesimismo de José Gaos se supera por la entereza con la que asume, llevándola hasta sus últimas consecuencias, la reflexión sobre la Universidad.

Sube de tono la vigencia de esos dos trabajos ahora que nuestra Universidad sufre el amago de fuerzas externas y la incapacidad de cuantos —querámoslo o no, veámoslo o no— participamos en el gran conflicto que amenaza con destrucciones irreparables.

ANDRÉS LIRA

*José Medina Echavarría*

VIDA ACADÉMICA Y SOCIEDAD



Es hora ya de que al final de toda consideración sobre nuestro tiempo, volvamos la mirada reflexiva sobre nosotros mismos y el sentido de nuestra tarea. ¿Cuál es la situación pedagógica desde la que hemos contemplado las demás situaciones? ¿Cuál es el estado de la actividad educadora y dentro de ella, muy en particular, la nuestra de universitarios? ¿En qué medida hemos actuado universitariamente cuando discurrimos sobre nuestra época y vida?

Si comenzamos buscando una perspectiva muy general no podemos negarnos a la realidad de una experiencia desilusionadora. En este punto tampoco nuestra situación es optimista y contrasta en su tono sentimental con la que formada en los días de la Ilustración llega con escasas alteraciones ideológicas ante los nuestros. Sería prematuro e injusto hablar de una pérdida de fe en la educación, pero sí parece correcto afirmar que esa fe ya no está intacta y que además semejante posición crítica está muy lejos de ser por sí misma peligrosa.

La pérdida de la ingenuidad puede ser beneficiosa al contrario para la tarea educadora. Toda la ilusión del progresismo educativo está contenida en la definición mis-

ma de la Ilustración dada por Kant: sacar al hombre de su "minoridad culpable" para conducirlo a la edad adulta de la razón.

Todo el siglo XIX ha vivido empapado de esa convicción, y ella soporta el gigantesco esfuerzo educativo y popularizado emprendido en casi todos los países. De no tener otros méritos, los anteriores bastarían para conceder a ese siglo un lugar de honor en la historia. Poco a poco se van otorgando a todas las capas sociales iguales facilidades educativas, se destruyen uno a uno los privilegios culturales y se espera con la incorporación de todos a un saber común la mejora moral y espiritual de los pueblos, el incremento de su sentido de responsabilidad social y política y la elevación de la cultura misma, tanto en los grupos creadores como en la capa más extensa de sus beneficiarios. Que el estado de perfección y plenitud soñados no haya llegado todavía no debe extrañarnos, ni nadie pensaba, por otra parte, en éxitos a corto plazo. Lo desconcertante y desilusionador han sido experiencias de signo radicalmente inverso a las esperadas. Por un lado, la irrupción de la barbarie culta, por otro, las tendencias al desprestigio de lo espiritual que ofrece la democratización de la cultura. Obtener de inmediato consecuencias reaccionarias de esas realidades es tan injustificado como el negarse a examinarlas. La conmoción mayor que ha podido sufrir nuestra fe "ilustrada", conmoción de la que no es fácil reponerse, la hemos vivido todos ante el espectáculo ofrecido por algunos de los pueblos más cultos de la tierra convertidos de repente y en masa en protagonis-

tas de una barbarie jamás imaginada por sus dimensiones y refinamiento. El nazismo especialmente ha presentado la negación radical del ensueño ilustrado por la calidad y elevadísimo estado educativo del pueblo mantenedor. El que lo inimaginable se llevara a cabo tan rápidamente, por encima de una larga tradición de escuelas, museos y bibliotecas, constituye todavía hoy un enigma. Se ha discutido en abundancia y se discutirá más todavía sobre ese hecho, pero cualesquiera que sean las explicaciones que se le encuentren ya no es posible recuperar la inocencia perdida.

La fe en que la educación sacaría al hombre de su *minoridad* culpable empezó a desvanecerse cuando, con anulación de todos sus esfuerzos, lo hemos visto retroceder a estados todavía más primitivos. A partir de aquí hemos de contar con lo ocurrido. Y en países más afortunados que han podido escapar al patetismo de la aberración, se ofrecen, sin embargo, otros síntomas inquietantes. Los resultados obtenidos al cabo de años ya numerosos de actividad en el campo de la educación general no parecen responder a lo gastado en energías y en dinero. La vieja ecuación de analfabetismo y vida incivilizada, apenas nadie se atreve a sostenerla en la forma rotunda de otros tiempos; al contrario, la arraigada cultura tradicional de pueblos analfabetos, capaces de vivir dentro de una concepción del mundo de perfiles definidos, ha sido sustituida por una simple divulgación de los instrumentos de la lectura y la escritura. La capacidad de leer ha podido quedar remansada en el goce de las más bajas producciones

literarias, adormecida por el estímulo cotidiano de las tirillas cómicas. En niveles superiores la situación no parece más satisfactoria. Es bien expresivo el hecho de que en los Estados Unidos, el país que más hiciera, sin disputa, por la educación general, empiezan algunos de sus mejores espíritus a preocuparse por sus resultados y a pedir una revisión de los principios, al parecer incommovibles, en que se sustentaba. Y en conjunto, por unas y otras partes, parece haber sucedido algo que no se esperaba con la democratización de la cultura, la atenuación de su prestigio. No se trata ya del hecho de la "nivelación" encerrado necesariamente en las exigencias de la divulgación, sino del de la pérdida de atracción de los valores espirituales superiores y la atenuación, por tanto, de la estimación y el respeto debido a sus soportes personales.

La disminución del prestigio de la inteligencia, o de alguna de sus formas, es la expresión social de una desvaloración de la cultura misma. No importa que el fenómeno se observe por vía de queja si su presencia es real; al fin y al cabo los lamentos de unos cuantos "intelectuales" podrían dejarnos indiferentes si sólo fueran manifestaciones de un eterno descontento. Pero se trata no sólo de una desilusión "histórica", derrumbe quizás de ilusiones excesivas por parte de los sostenes de lo espiritual, sino de una cuestión práctica, de acción: ¿Qué hacer para impedir ese desprestigio y cómo sostenerse en el ideal educativo sin volver la espalda a la realidad? La aminoración de la fuerza atractiva de la cultura en el proceso de su democratización y el desprestigio de las minorías intelectuales,

la rebaja actual de su *status*, puede deberse a causas diversas que no vamos a examinar en este momento y sobre las que está abierta la discusión: anulación por causa de proximidad del prestigio "mágico", exceso de oferta, deterioro en los niveles económicos, diversidad de los orígenes sociales de la inteligencia, situación caótica de la vida espiritual misma, predominio de los ideales materiales, etc. Sea como sea, el hecho existe y su presencia pone a prueba una de las aspiraciones humanas, alimentada con más cariño desde los días de la Ilustración.

Por otra parte, la tarea de la educación general es tan inmensa que sólo ahora empiezan a verse claramente algunos de sus obstáculos y no menos algunos de los excesos cometidos. Las dificultades se dan por sí mismas en lo que es una educación en régimen de masas y en una época de tecnicismo y especialización. Los mayores excesos aludidos quizás también provengan "necesariamente" del proceso general de racionalización a que estamos sometidos. Algunas de estas cuestiones son hartamente delicadas y sólo cabe formularlas con sumo cuidado. Así, cuando alguien sostiene que todo se debe a un olvido de los límites psicológicos de la educación —límites que se ofrecen en dos aspectos— la apertura de posibilidades iguales quizás no tuvo en cuenta en su generosidad inicial que no todos los individuos poseen de hecho capacidades iguales y que constituye un inevitable desperdicio de energías esforzarse porque alguien penetre en dominios a los que, sin culpa por su parte, no puede nunca llegar haga lo que haga; se trata de algo, sin embargo, que la ciencia puede

explorar y dominar en su día. El desdén por esos límites de capacidad degrada a la enseñanza a sus niveles más bajos y conduce a la perversión, ocurrida igual en otros terrenos, de confundir la igualdad en el punto de partida con un derecho igual al título. Lo cual sucede en todos los campos de formación, pero muy en especial en el universitario. Por otra parte, se plantea en este mismo plano psicológico el problema de los efectos psíquicos de lo enseñado, es decir, vuelve a luz pública la vieja distinción entre lo exotérico y lo esotérico, habida cuenta que no todos los individuos pueden recibir sin deterioro y disolución interior la alta presión de éstos u otros "saberes". En todo caso esta cuestión afecta en especial a la enseñanza superior y quizás pueda ser rozada más tarde, al paso de otros temas universitarios. No es, sin embargo, en estas limitaciones de tipo psicológico donde se ofrecen las mayores dificultades. Otras, dadas por la estructura social, son las que originan perplejidades de las que al parecer no hemos salido todavía. Es bien conocida la fundamental y no importa formularla de nuevo: ¿Cuál es el tipo de educación que puede sustituir en nuestro tiempo a la que se realizaba por el humanismo? Ni el volumen de la población escolar, ni la diversidad de sus orígenes sociales, ni la premura del tiempo y las urgencias de rendimiento, permiten hoy aquel tipo de formación despaciosa, apoyada en los textos de la antigüedad, que fue en otras épocas eficaz instrumento modelador de las minorías privilegiadas. La educación se realiza hoy en masa, para beneficio de las grandes mayorías y no de pequeños grupos mino-

ritarios. Por otra parte, urge la profesionalización rápida por las exigencias de la división del trabajo social y de la misma especialización científica. Ambas, manifestaciones paralelas de una misma necesidad interna de nuestra civilización.

La ciencia objeto de la enseñanza no es tal unidad, sino una red de ciencias, fragmentadas necesariamente en su positividad, y que siendo válidas cada una de ellas a partir de sus supuestos y dentro de su propia y limitada región, no ofrecen en su conjunto una visión trabada y completa de lo real. Y cada una de las cuales exige, por añadidura, para su dominio un penoso y peculiar aprendizaje. ¿Cómo acudir entonces al mismo tiempo a lo que exige la estructura social y el estado del saber científico, sin abandonar el ideal formativo del hombre en cuanto tal? Pues es el caso que si las técnicas educativas del humanismo clásico no parecen utilizables, queda en pie, y quizás más que nunca, su ideal formador. ¿Cómo crear "hombres" en una sociedad de afanosos obreros de ésta o aquella calificación? ¿Cómo transmitir la visión de conjunto, desde cuyo centro pueda el individuo alcanzar la perspectiva y la distancia, la serenidad y la paciencia que hacen del hombre una persona cabal y responsable? ¿Aquella distancia de los hombres y las cosas, aquella amplitud de horizontes que buscaba y conseguía el humanismo al contacto del mundo cerrado y perfecto de la antigüedad, por la experiencia de las vidas paralelas? En la busca de los sustitutos nos encontramos todavía. Así, la esperanza puesta en el llamado "humanismo científico"

parece problemática por las mismas razones que hicieron fracasar las ilusiones puestas en la popularización de la ciencia como modo de mantener viva la conciencia de una época "positivista". Porque apenas empezamos a darnos cuenta que la ciencia en cuanto tal es lo que menos puede transmitirse en su popularización. Lo cual no significa negarnos a ella por completo pues casi nadie, por no decir nadie, puede hoy poseer el conjunto del saber científico en su forma auténtica u originaria y todos hemos de contentarnos con contactos de segunda o tercera mano. Pero sí el que pongamos hoy en duda que pueda realizarse una educación popular sin más instrumento que las ciencias rigurosas y sus métodos, pues son tales rigores y esos métodos lo difícilmente accesible. ¿Serán acaso las ciencias sociales? Algunos lo han creído así. Pero hay en esto un equívoco, que malogra pronto la validez de la sugestión. Las ciencias sociales, *qua*, ciencia, es decir, en la medida en que lo son, están sujetas al mismo principio de positividad que todas las otras. Son también fragmentarias, especializadas y con escasa conexión entre sí. Por tanto, como disciplinas analíticas y teóricas son válidas por sí solas y no componen en su conjunto o adición, visión alguna coherente, unitaria, ni del hombre ni de la sociedad; son, en una palabra, conocimientos instrumentales, no "formativos". Tal aspecto lo tendrían tan solo las ciencias sociales si se concibieran o enseñaran como ciencias concretas o históricas. Pero es el caso que apenas se ofrecen hoy con ese carácter y que, por otra parte, lo que tuvieran de valor formador se debería entonces a la histo-

ria, con lo que aparece otro candidato, mal que nos pese a los cultivadores de la ciencia social. Pero aquí es necesario el punto final, después de haber puesto en duda “nuestros derechos”. La cuestión de que partimos, queda, sin embargo, en pie y como una, sin duda, de las más importantes de nuestra situación contemporánea.

No estará de más terminar estos brochazos con un recordatorio de los excesos cometidos, antes mencionados, y que ya empiezan a ser tomados en debida cuenta. Y llamo excesos a lo que han sido exageraciones de principios sin duda legítimos, pero que han llegado a descoyuntarse como resultado quizás forzoso del proceso general de racionalización. Me refiero, por un lado, al desmenuzamiento metodológico que ha reducido la pedagogía —tarea humana— a la manipulación científica de métodos y más métodos y a la formación del magisterio por un aprendizaje de técnicas más que de doctrinas. El futuro maestro es víctima en muchos sitios de un excesivo entrenamiento en formas de enseñanza que se acompaña de un descuido paralelo de sus contenidos. A la inflación de la metodología corresponde una anemia progresiva de los saberes que han de ser transmitidos y a cuyo servicio están aquellos métodos como instrumento. ¿No estaremos ya en los extremos mismos de un movimiento reactivo? Pues algo parejo ha ocurrido con la escuela moderna en general. El horror ante el viejo adoctrinamiento ha llevado la “libertad de experiencia” hasta el punto de actuar en el vacío. La sola preocupación por desarrollar capacidades, actitudes críticas y valores de espontaneidad ha

ido desustancializando la enseñanza, disolviéndola en actividades formales que no pueden operar por sí mismas. Y todo con olvido de una de las facetas inevitables de la educación, la de transmitir un “contenido” cultural —mejor o peor— a las nuevas generaciones que sólo a partir de él pueden comenzar su propia tarea. Nada de extraño que las voces de alarma surjan ya de todos los que saben en qué consiste y ha consistido siempre la cohesión de una sociedad. ¿Es posible que subsista este país si sus jóvenes generaciones sólo han sido formadas en una actitud crítica? Así se preguntan, por ejemplo, algunos pensadores norteamericanos.

## II

El cuadro general, hartamente esquemático, de las cuestiones presentes en nuestra situación pedagógica, no perseguía otra finalidad que la de poder interrogarnos ahora acerca de nuestra propia actividad como universitarios. Pues es natural que en la Universidad se muestren concentrados en su peculiar nivel todos los problemas educativos que acaban de señalarse, aparte de los que le son peculiares. Puede afirmarse, por lo pronto, que la Universidad navega en nuestros días con vientos desfavorables y que casi parece cumplida en su conjunto una entre las varias profecías orteguianas. Superfluo parece aludir al estado de la vida universitaria en los países totalitarios y bien conocida es la desilusión causada en otros por los resultados ne-

gativos de un sedicente movimiento revolucionario que despertó en su día encendidas esperanzas. En los países totalitarios la Universidad se convirtió en centro de apologética y de adoctrinamiento, y allí donde dominara por algunos años aquel ilusionado conato revolucionario acabó por malvivir en permanente situación caótica. Pero aun en los países en donde la Universidad no sufrió semejantes trastornos en sus tradiciones se halla sujeta asimismo a una crisis interna, de dimensiones mayores o menores según sus particulares circunstancias.

Está muy lejos de nuestros actuales propósitos plantear de nuevo el tema de la Universidad. Requeriría apoyarnos en un esquema histórico de su desarrollo y de sus tipos, que nos llevaría, por lo que a los tiempos modernos se refiere, a presentar unidos el destino de la Universidad y el de la ciencia misma. Y ese destino quizá lo veríamos influido por las condiciones generales de libertad, no sin ciertas sorpresas desde luego, pues no coinciden los momentos más brillantes de la Universidad con los regímenes políticos menos conservadores. Tendría que examinarse a continuación lo que ha significado para la Universidad la ampliación general de su alumnado, con la apertura de sus aulas a nuevas capas sociales sin ninguna tradición académica familiar, y ávidas, por tanto, de elevación social más aun que de saber. Ante esa nueva situación se abre la enseñanza superior el examen de su propia funcionalidad: qué es lo que se propone, para qué educa y cuáles son los tipos de dirigentes que pretende formar. En este punto las cuestiones se desarrollan en

continuado encadenamiento, desde aquellas que se refieren a los límites mismos de la enseñanza superior a aquellas otras que atañen a la responsabilidad social de sus diversos centros por la producción excesiva de titulados, con la aparición consiguiente de un proletariado intelectual y en consecuencia de seres humanos frustrados o insatisfechos. Máxima atención reclama en este momento la contradicción bien conocida entre las exigencias de la especialización científica rigurosa y las demandas de lo que se denomina educación general; por no hablar de la necesidad de no dejar en olvido los aspectos formativos que se refieren al carácter y al temple moral. Se trata siempre de los problemas que podemos llamar de la Universidad en "su" mundo, es decir, de aquellos que provienen de las condiciones del medio histórico-social dentro del cual se desarrolla y que le penetran, por decirlo así, desde fuera. Son, por tanto, ineludibles en sus efectos aun antes mismo de haber tomado ante ellos una posición reflexiva.

Vendrían luego todas las cuestiones que se originan en el seno mismo de la Universidad, de su organización, del aprecio y situación económica de sus miembros, y que si alguna vez reflejan condiciones generales contribuyen otras a producirlas o a agravarlas. Todas las cuestiones, por ejemplo, del prestigio profesoral y académico, tan unidas a la estimación social del papel de la inteligencia y a las altas y bajas de su prestigio y *status*. Se trata de los problemas del "mundo" de la Universidad.

Se dan, por último, las cuestiones que derivan del en-

frentamiento de la Universidad con ese mundo que le rodea, alterándole las maneras de su existir, y que son consecuencia de su propia misión. Pues se trata ahora de cómo la Universidad puede realizar y realiza el examen intelectual de las circunstancias en que vive. Dicho en una palabra, constituyen los problemas de la Universidad "frente" al mundo. Son éstos a los que queremos dedicar un poco de atención, pues son los que se engarzan más directamente con la cadena de consideraciones hechas hasta aquí y con la justificación última de este ensayo. En su planteamiento desnudo se trata de algo bien sencillo, a saber: la Universidad de nuestros días vive en un mundo desgarrado por tensiones profundas y por oposiciones ideológicas que no pueden quedar detenidas ante sus muros. Las pasiones políticas encrespan el contorno y antagónicas doctrinas sociales combaten en las calles por el futuro. ¿Cómo puede comportarse la Universidad en tales circunstancias? Una Universidad, sobre todo, que no renuncie a su vocación auténtica: la investigación de la verdad, la ampliación y conservación del saber. En este punto ningún prurito de originalidad justificaría alteraciones de fondo en la tipología de posibilidades ofrecida por un escritor inglés de nuestros días. Aunque no me crea obligado a compartir punto por punto las opiniones de Nash, pienso con él que a la Universidad sólo se le ofrecen hoy tres caminos.

La solución de aislamiento, en primer lugar. La Universidad puede desinteresarse de la realidad en torno, volverle la espalda, encerrarse en sí misma y, amurallada de

esta suerte, devanar en su soberbia y lejana "torre de marfil" las "cuestiones eternas". Despreocupados por el momento de averiguar si tales cuestiones existen y si es auténtica una vida contemplativa en semejantes condiciones, la solución de retiro y aislamiento ofrece dos grandes fallas. Ante todo, la dificultad suma, por no decir la imposibilidad, de ese radical enclaustramiento en el mundo de hoy, mundo que no exime de su penetración con la imagen y el sonido los lugares más voluntariamente recoletos. Mundo en que, por otra parte, viven y no han abandonado la mayor parte de los componentes de esa Universidad —alumnos y profesores— y en el que aun no siendo partícipes directos reciben los ramalazos de la pasión y de las opiniones encontradas. Cuando la vida se ha hecho cada vez más pública, hasta invadir los reductos tradicionales de la existencia privada, es sin duda un vano empeño la pretensión de conservar un dominio exento. Pero si por un esfuerzo sostenido y gracias a recursos inimaginables se consiguiera poner en pie este tipo de Universidad encastillada, los resultados de tan exagerada asepsia serían fatales tanto para la sociedad como para sus educandos. Todos los años se volcarían al teatro del mundo hornadas de seres angélicos, condenados a pasar por una reeducación durísima o arrastrar por el resto de sus días el fracaso y la amargura de un desilusionado y brusco despertar. La solución de aislamiento, de ser hacedera, resultaría funcionalmente inadmisibile. La tendencia ya de por sí implícita en toda vida intelectual y académica a alimentar futuras frustraciones de-

manda cabalmente medidas muy contrarias a las que llevaría consigo aquel artificioso enclaustramiento.

Ahora bien, la posibilidad examinada es una construcción típico-ideal y sólo podrían mostrarse aquí y allá alguno que otro conato de realización. Más frecuente ha sido la experiencia histórica de la posibilidad contraria, aunque siempre transitoria, por las razones que veremos. Ésta es la solución de la Universidad "militante". Cabe sostener, en efecto, que no sólo no puede cerrarse la Universidad a las influencias exteriores, negándose a la realidad de los conflictos sociales y políticos del momento, sino que debe admitir el desarrollo en su seno de esas mismas luchas y aceptar para sus miembros un papel militante. Alumnos y profesores no sólo tienen derecho a participar en la vida pública del país, como seguidores de éste o el otro movimiento político o ideológico, sino el derecho asimismo de prolongar su combate por claustros y aulas y de defender en ellos sin trabas sus respectivas posiciones.

Toda doctrina, cualquiera ideología, puede y debe ser mantenida y propagada dentro de la Universidad y aceptar las consecuencias de toda lucha por ganar adeptos y simpatizantes. Se concibe a la Universidad de tal suerte como un reflejo o microcosmos del mundo en torno, y a la participación en sus luchas internas como una preparación o aprendizaje para la posterior participación en las luchas nacionales. Las consecuencias de esta tesis pueden ser ya estudiadas en diversos países y conducen de modo necesario a la aniquilación de la vida universitaria o al

predominio final de la Universidad totalitaria. El equívoco de esta supuesta concepción liberal se manifiesta en la transmutación del enfrentamiento crítico de las teorías dentro de la esfera intelectual, admisible y necesario como veremos más tarde, en una pugna de personas y agrupaciones. Acarrea necesariamente la interpretación de la libertad de cátedra como libertad de plataforma; el análisis científico toma la figura de propaganda y el mantenimiento razonado de una convicción se convierte en adoctrinamiento sin medida. De modo también inevitable, los partidos y movimientos combatientes en el ámbito nacional aprovechan sin empacho la plasticidad juvenil para manejar sin dificultad al estudiantado por medio de personas interpuestas u otras técnicas no menos conocidas. La Universidad acaba por abandonar en su ardor militante su propia tarea. Pintorescas y marginales en tiempos más apacibles, el estado y el público podían contemplar con ojos benévolos las luchas estudiantiles; eran, en fin de cuentas, miembros de una misma clase social que jugaban a la política con el irresponsable abandono de sus pocos años. Pero desde la aparición de las tensiones clasistas y, sobre todo, de la formulación de partidos con una dialéctica de violencia, la concepción de la Universidad militante ha sido un fermento de caos. El problema es grave porque el destino de una sociedad liberal marcha unido al destino de la Universidad libre y no puede aceptar el fácil corte al nudo gordiano de una Universidad dogmática, que es la salida totalitaria. Solución que puede defenderse con éxito si se ha pasado por

las experiencias de un desorden continuado. Planteemos de nuevo el problema con la mayor claridad posible. Si la solución militante acaba por destruir a la Universidad como centro de cultura y si tampoco es posible la solución de aislamiento: ¿qué cabe hacer en una sociedad liberal que rechaza por esencia la uniformidad dogmática y quiere mantenerse fiel al espíritu mismo de la Universidad, no otro que el de la libre investigación?

El tercer camino se dibuja de esta suerte como el de la Universidad "partícipe" como tal Universidad. Partícipe en la medida en que no puede volverse de espaldas a la realidad de su tiempo y negarse a ver lo que en ella ocurre, pero partícipe sólo como Universidad, en la medida en que esa su participación consista en el examen riguroso, en el análisis más completo y a fondo posible, en la perforación crítica sin atenuaciones de cuanta idea, doctrina o concepción eleve una pretensión de verdad en su mundo circundante. En ese sentido nada ni nadie puede quedar exento de la criba de la cátedra y del laboratorio, pero siempre dentro de los límites rigurosos de la investigación objetiva. La construcción típico-ideal de esta solución no ofrece dificultades; es la que corresponde a la sociedad liberal, la que traduce la naturaleza misma de la ciencia y en la que adquiere su auténtico sentido la llamada libertad de cátedra. En la Universidad, como congregación de afanosos del saber, todo puede y debe ser examinado, en efecto, sin restricción alguna; lo que en la calle circula como demagogia, como cobertura ideológica, como encuentro de intereses, puede acrisolarse en la

cátedra y ser reducido a sus modestas proporciones de verdad limitada, si es que la tiene. La sociedad no pierde sino gana con lo que puede ser excepcional reducto —precario sin duda— de serenidad; de él puede venir, aunque no se escuche, el consejo desapasionado que da el conocimiento de lo objetivamente posible.

Con todo, si la construcción típico-ideal es lógicamente coherente ¿cuáles son las condiciones de su posibilidad? Las condiciones externas parecen tan notorias que nos eximen de su particular examen: cuando en un país se abandona o no se conoce el régimen general de libertad no puede ya ni plantearse el problema que venimos considerando; no existe propiamente. Sin embargo, hay matices en los regímenes de dictadura, hasta llegar a sus formas totalitarias, cuyo estudio pormenorizado no dejaría de tener interés. Las condiciones internas, el mayor objeto de nuestro interés en este momento, dependen de cómo se haga uso de la libertad de investigación y enseñanza. Se trata, en definitiva, de condiciones de responsabilidad: ¿cómo se aceptan y cuáles son los límites de aquellas libertades?

Entre ambos tipos de condiciones se ofrece una zona intermedia de cuestiones, en extremo vidriosas, a las que sólo puedo mencionar de pasada. Tenemos, en primer lugar, el hecho de que en todas las sociedades y culturas existen temas “tabú”, los cuales difieren, de modo considerable de una a otra; la investigación y más aún la enseñanza en cualquiera de sus grados se ve obligada a silenciar o a negar incluso la existencia misma de esas

cuestiones. El asunto, poco analizado, ofrece buen número de sorpresas y paradojas, pues lo que cabe estudiar con libertad —sin límites— en cierta sociedad puede ser prohibido en otra mucho más liberal en su conjunto. Es comprensible por eso que los ensayos de exploración sean escasos.

Lo mismo ocurre con otra cuestión que sólo cautamente comienza a ser examinada, pues lleva el peligro de poner al que la plantee desde la libertad, en sospecha de reacción; una entre las varias consecuencias de nuestra confusa situación actual. En términos generales aludimos ya a ella al considerar los límites de la educación. Pues se trata, en efecto, de si todo puede ser enseñado y si todos los educandos pueden resistir la misma dosis de verdad. La vieja distinción, decíamos, entre enseñanza esotérica y exotérica. Ahora bien, a contrapelo de lo que pudiera ser primera impresión resulta ser en los centros de enseñanza superior donde el problema puede presentarse más agudo. Pues, por esencia, ese nivel de enseñanza es el que parece exigir la exploración ilimitada y a fondo de sus temas, es decir, su examen crítico sin impedimento alguno. Es curioso que la cuestión comenzara a ser estudiada, si bien de modo tangencial, cuando se analizaron los efectos desarraigadores sufridos en algunos países por sus pensionados al extranjero; se ofrecía patente la contradicción entre los resultados beneficiosos a la larga para la sociedad y las repercusiones inmediatamente perniciosas para los intermediarios personales del proceso cuando éstos caían víctimas —no siempre, naturalmente— de una

vida desajustada e insatisfecha. Generalizada más tarde la observación a la enseñanza universitaria, pudo preguntarse hasta qué punto puede convenir —social y personalmente— la producción ilimitada de grupos de individuos con una inicial desadaptación respecto a la sociedad en que tienen que vivir; tanto más si se trata de personas que han “entrevisto” más que conocido a fondo sus puntos críticos, y que víctimas de los efectos corrosivos de la “ratio” no han podido llegar a los extremos en que la conciencia clara de los límites estimula de nuevo la serenidad y el equilibrio. Dicho de otra manera: ¿las últimas cuestiones de la enseñanza superior pueden ser igualmente asequibles a todo su alumnado? De ahí el que se haya podido subrayar por algún pensador liberal de nuestros días la conveniencia de tamizar a través de seminarios y centros especiales la minoría capaz de resistir sin peligro los efectos inicialmente demoledores de la auténtica cavilación universitaria. Y dejo tan espinoso tema, no sin anotar cómo la experiencia contemporánea ha sacado la cuestión de la esfera académica para alimentar una preocupación común de agudos observadores: ¿qué es lo que puede decirse y qué es lo que debe callarse en un momento dado? ¿Qué conciencia tengo de la responsabilidad de mis palabras?

Dejemos aquí tan graves interrogantes para volver al examen de las condiciones internas que hacen posible la realización del tipo de Universidad “intelectualmente partícipe”. Y vamos a hacerlo desde un centro en extremo vulnerable, el de la ciencia social, por ser ésta donde, a

causa de esa misma vulnerabilidad, se ofrecen aquéllas en el máximo relieve. Los dramáticos acontecimientos de estos últimos años han puesto de manifiesto, sin lugar a dudas, la frágil y peligrosa situación en el mundo contemporáneo de la ciencia social y de sus cultivadores. El análisis de esa circunstancia nos permite descubrir una doble causación que se encierra indivisa en la naturaleza misma de la ciencia; pues una línea causal se origina en el aspecto crítico de esa ciencia, mientras que la otra deriva de su positividad. Examinémoslas sucesivamente.

Como es sabido, aunque a veces no se extraigan todas las consecuencias de esta banal afirmación, la ciencia social es una ciencia joven pues no comienza a cultivarse como tal, en sus diversas ramas, hasta la época de estabilización del estado moderno. Pero de esto lo que nos importa ahora es destacar que ese su nacimiento posee al principio un carácter funcional, es decir, constituye un saber empírico al servicio precisamente de aquel estado. Mas poco a poco, siguiendo la legalidad interna de la ciencia, ese saber se hace autónomo y empieza a admitir dosis cada vez más fuertes de afán desinteresado de conocimiento por el saber mismo. Ahora bien, cuando los diferentes temas sociales empiezan a estudiarse por sí mismos y el investigador es fiel en proporciones cada vez mayores a la objetividad de sus métodos, los resultados de la ciencia social comienzan a su vez a distanciarse de las creencias y deseos dominantes.

El saber objetivo no coincide con el patrimonio de las creencias tradicionales o de sentido común, ni con las

versiones ideológicas de los diversos poderes o intereses. En este sentido, la ciencia social supone por necesidad una crítica de todo lo que no aparece verificado o verificable con arreglo a sus propios principios. Este aspecto crítico, que a tenor de su conciencia no puede menos de encarnar el científico social, le atrae la enemistad de todos los afectados. Se constituye así un tipo especial dentro de la "inteligencia" que es el más expuesto de todos a las reacciones de los distintos intereses y que es para todos ellos igualmente sospechoso. Pues todos los intereses y fuerzas sociales quisieran probar que tienen al saber científico de su lado y hacen todo lo posible por conseguirlo; en una época de intensa "politización" el científico social ha sido fatalmente la primera víctima y el silenciado con mayor vigor. Se ha hecho observar con razón que el representante de la ciencia social es el más indefenso entre todos los intelectuales en los momentos de tensión partidista o de persecución totalitaria; los temas de su investigación se encuentran en el meollo mismo de los antagonismos y ante ellos no tiene puerta de escape ni técnica de disimulo. No disfruta de la neutralidad fácil del científico de la naturaleza, ni puede, como el filósofo, remontarse a alturas inaccesibles de abstracción o arrojarse en la magnífica soberbia de un oscuro lenguaje. Las experiencias totalitarias muestran por eso el alto porcentaje con que la ciencia social ha contribuido a las distintas depuraciones universitarias. El cultivador de la ciencia social ha sido y es un depurable nato y esto cualquiera que sea el depurador.

Si su aspecto crítico expone a la ciencia social a las narradas consecuencias, su aspecto positivo no le ha depurado puras bendiciones. Su positividad despertó, por un lado, esperanzas excesivas con los consiguientes desengaños, le creó problemas internos por otro lado, que hasta ahora no ha podido resolver y que quizás no lo sean nunca. La aparición de las ciencias sociales empíricas en una época de cientismo puso una carga de ilusión en su desarrollo, que al no actualizarse según lo soñado llegó a movimientos de reacción negadora no menos excesivos. Se esperaba de ésta o la otra ciencia la receta infalible para la solución de los problemas cotidianos y de esa esperanza fluía a sus cultivadores un halo casi mágico. Desengaños repetidos condujeron a la pérdida de respeto por esas personas y a la negación incluso de toda validez científica a sus tareas. Lo ocurrido con la ciencia económica es en este punto sumamente expresivo, pues ningún otro "experto" disfrutó por más tiempo de mayor reverencia y ningún otro ha sido luego objeto de más despiadadas críticas. Siempre, naturalmente, con igual injusticia y por idéntico desconocimiento de la naturaleza y de los límites de la ciencia social.

Pero la positividad traía, por añadidura, otros problemas y éstos ahora en el seno de la ciencia misma. En efecto, la ciencia social por su carácter positivo ha tenido que obedecer al proceso general de especialización y fragmentación y de esa manera no tenemos hoy una ciencia social sino un conjunto de disciplinas separadas, de campos de investigación cada vez más reducidos e intensiva-

mente explorados, sin más relación entre sí, incluso en sus diversos métodos, que su común referencia a un mismo tipo de realidad y el vago adjetivo que la delata. Ahora bien, dado que esa realidad se vive existencialmente como un todo, su necesaria fragmentación se imputa a la ciencia social como si fuera un pecado que hace imposible la visión de conjunto necesaria para poder orientarse vitalmente a través de la maraña de los problemas del día.

Esta situación, percibida por los propios científicos sociales, ha dado lugar a los diversos esfuerzos por alcanzar una síntesis, como se decía antes en Europa, o por lograr una integración, como se dice hoy en Norteamérica. El problema de la integración de las ciencias sociales, examinado a veces con cierta superficialidad, lo mismo en sus aspectos de investigación como de enseñanza, se encuentra nada menos que en el origen histórico y lógico de la Sociología, ciencia "sintética", de la que derivan a su vez otras peligrosas ilusiones. Pues la enorme atracción equívoca de esta disciplina —como ha puesto de relieve aguda crítica filosófica— consiste en mantener la creencia de que ofrece un saber total del hombre, es decir, no sólo de sus aspectos sociales, empíricamente observables, sino de la existencia humana como tal. Bastaría esto para mostrar las maneras hartamente mecánicas y de superficie con que se ha pretendido hacer frente en medio de alguna inocencia metodológica a la mencionada tarea de integración de las ciencias sociales.

Las consecuencias de la positividad de la ciencia social pueden también observarse desde otra perspectiva. Algu-

na crítica ha analizado su actual condición, atribuyendo esa supuesta infecundidad para la vida, a que perdió todo contacto con una concepción unitaria del mundo o, mejor dicho, a su abandono de los principios metafísicos que la mantenían en otros momentos históricos como un cuerpo de doctrina coherente y sistemático, tal como se daba en la filosofía griega y cristiana o en la centuria de la Ilustración; pero la posterior desecación positivista tenía que desembocar, se declara, en la anárquica fragmentación de nuestros días. La unidad de las ciencias sociales, la interna coherencia de sus soluciones, sólo pueden alcanzarse por la recuperación de principios metafísicos y morales comunes, es decir, desde una concepción del mundo de vigencia general.

Esta crítica, certera sin duda desde ciertos ángulos, desatiende, sin embargo, la legalidad interna en el desarrollo de la ciencia. Merecería, de ser posible, una consideración más detenida. Nadie puede negar que presenta un problema, el cual suele plantearse por algunos, si bien en forma insuficiente, como el de las relaciones entre ciencia y valor. Pues no se trata de si la ciencia social puede o no poner o declarar éstos y otros valores concretos, sino de si es ella misma posible fuera de la perspectiva de posiciones últimas de valor. Es decir, desconectada de principios e ideas que no sólo articulen sus resultados particulares, sino que orienten y guíen la investigación misma, el planteamiento de sus preguntas auténticas; aquellas que "verdaderamente" importan.

El anterior despliegue, relativamente detallado en su

rapidez, de la problemática ofrecida por la situación de la ciencia social no tenía otra finalidad, como se recordará, que la de tratar de responder desde un punto neurálgico a nuestra pregunta acerca de las condiciones de probabilidad de una participación de la Universidad en las realidades de su mundo por la única vía de su libre examen. Pues todas las pugnas políticas y los antagonismos sociales constituyen fenómenos que caen en el campo de la ciencia social como sus problemas y sus datos.

Y si las condiciones internas de este tipo de Universidad dijimos que eran condiciones de responsabilidad, las vemos ahora en todo su complejo entrelazamiento, luego de proyectadas sobre la tarea de una cátedra de ciencia social. Cátedra en la que sus titulares parecen estar expuestos, por una parte, a demandas excesivas y obligados, por otra, a producirse en forma crítica, aunque se cifian, o precisamente por eso, a lo que alcanza su saber rigurosamente limitado. (La famosa teoría de Max Weber sobre la neutralidad valorativa de la ciencia, quizás pudiera interpretarse como una angustiada anticipación de lo que luego aconteció a la vista de todos. La tajante separación entre la esfera de los hechos y la de los valores, del ser y del deber ser, y la limitación de la tarea posible a la investigación de aquellos hechos y al análisis racional de los medios, fines y consecuencias o de la coherencia interna de las doctrinas, lo mismo que el repudio de la utilización propagandista de la cátedra, era una solución dictada por una conciencia de responsabilidad en armonía, sin lugar a dudas, con lo que debe ser el sentido del espíritu universitario dentro de una

sociedad "todavía" liberal. A la doctrina de la neutralidad valorativa de la ciencia se le han atribuido efectos paralizadores en momentos decisivos de lucha, que no están, desde luego, confirmados ni pueden quizás imputarse a la doctrina misma como muchos en cierto momento creímos. Es posible que el ascetismo heroico a lo Weber sea excesivo y que la clara separación entre lo que puede decirse como saber científico y lo que tenemos como convicción no pueda llevarse hasta el extremo de silenciar esta última. La crítica de la ciencia social por haberse desconectado de toda concepción unitaria del mundo y de la vida, a que antes aludimos, ofrece aquí un elemento de razón. Entra por eso dentro de la conciencia de responsabilidad con que ha de proceder el universitario a la clara explicitación de las convicciones que mantiene como hombre, que dan sentido a su vida y a sus afanes y que quizás sean el resorte personal de su propia tarea científica. Sólo que esa explicitación, exigencia misma de la comunicación entre personas, debe mantenerse limpia y netamente separada de aquello que en su conciencia de científico crea poder afirmar como verificable saber de hecho. Es más, algunos planteamientos y consideraciones como los que se han ofrecido en estas páginas, sólo son lícitos y posibles si se declaran las últimas posiciones de valor que soportan las interrogantes. Los valores en este caso de una civilización liberal trabajosamente tallada a la altura del hombre, que estimamos todavía como válidos y que nos han llevado a preguntarnos por las condiciones de su posibilidad y realización en el mundo actual.

A través de inevitables dudas y vacilaciones volvemos a ver hoy en el postulado weberiano de la neutralidad valorativa, no necesariamente en su literal formulación, el principio inatacable de la Universidad libre en una sociedad igualmente libre. No es otra cosa, en definitiva, que un aspecto del afán de saber y de verdad que impulsa a la ciencia y que alimenta toda auténtica institución universitaria. En una sociedad todavía libre, la única manera de perpetuarla es responder con responsabilidad a los derechos que nos otorga; en una sociedad ya estrangulada por el espasmo de las contraposiciones polares, es también la única manera de imponer si no la tolerancia al menos un íntimo respeto, aun en la persecución, al antagonista. Queda, en caso extremo, la propia conciencia ante el enigma del fracaso.

### III

¿Cuál es la situación actual de la inteligencia académica? Es decir, ¿cuáles son las condiciones externas de su trabajo y cuál el alcance de sus modos y medios de expresión? La imagen de los grandes sabios del pasado nos ofrece un modelo que nos parece hoy inasequible. Los tomos de sus obras se acumulan en los anaqueles como resultado de un esfuerzo que quizás percibimos inverosímil e irrepetible. ¿Qué es lo que supone ese pasmoso triunfo intelectual, vencedor de las prensas? Sin duda, excepcionales cualidades de inteligencia y de energía de trabajo; el

planteamiento mismo de la investigación, la hipótesis perseguida, el plan que se traza y desarrolla, suponen, claro está, capacidades intelectuales fuera de lo común, mas luego viene la incansable suma del trabajo diario, las lecturas y experiencias metódicas, el amontonamiento lento de las cuartillas. ¿Desesperamos hoy de nuestra inteligencia y de nuestras inergias? ¿O más bien nos damos cuenta de la desaparición de ciertos supuestos? ¿Cuáles son éstos? El examen de los momentos de plenitud de la universidad europea, los del siglo XIX muy en particular, quizás nos ponga sobre la pista de lo que buscamos. Dos condiciones parecen desprenderse de ese examen: seguridad personal económica y seguridad de horizontes colectivos. A lo que tendríamos que añadir el elemento de honor. La gran tarea investigadora y erudita se apoya, en efecto, sobre planes a largo plazo; al emprenderla, su autor no está ni puede estar seguro del resultado, sólo sabe que en ella va a consumir su vida o muchos de sus contados años. Huelga insistir además sobre el carácter absorbente y a veces obsesivo de toda actividad intelectual; toda interferencia de preocupaciones cotidianas la dificulta y una súbita alteración de horizonte la suspende o impide. Por consiguiente, tanto una situación personal que obligue a asegurar día a día la primaria necesidad del sustento, como una situación colectiva que impida una razonable previsión del futuro, tienen que afectar de modo averso el despliegue de un esfuerzo que se mide por años. Asimismo, las estrecheces de una moderada posición económica pueden aceptarse con dignidad y pacien-

cia si se espera o se goza ya la compensación del reconocimiento social; sin un mínimo de honores y de prestigio la tarea requiere calidades heroicas escasamente distribuidas. Por otra parte, se trata de una obra personal, libremente emprendida y que mantiene el puro afán de conocer y saber —el impulso de alcanzar la verdad o de añadir nuevas verdades— o la creencia, si se quiere, de su utilidad y de su valor de servicio. Pues bien, éstas son las condiciones que encuentra muy deterioradas la inteligencia académica de nuestros días y que quizás se han agravado para las nuevas generaciones al encontrarse éstas incapacitadas para utilizar las reservas del hábito y la tradición. Hasta dónde pueda llegar ese deterioro dependerá de la situación política y económica general.

Dentro de estas concisas alusiones conviene detenerse en dos puntos todavía. En primer lugar, en el hecho de que la propia organización universitaria provoca a veces esas condiciones buscando precisamente lo contrario. Tal ha sido la manía de valorar unilateralmente un solo tipo de profesor y de condicionar el ascenso y el *status* "intra muros" por la frecuencia y número de las publicaciones. Esta tendencia ha sido funesta. La obsesión por publicar a fecha fija sólo ha podido favorecer a los más aptos en la organización mecánica del trabajo. Por eso, buen número de tales publicaciones son personalmente inauténticas, aparte del valor escaso o nulo de su aportación. El segundo punto se refiere a la institucionalización de la tarea científica, aceptada por algunos con entusiasmo como el único medio de mejorar las condiciones de que venimos

tratando. La cuestión parece harto problemática. Y el espectáculo contemporáneo de los Estados que se han convertido en los únicos patronos de la vida intelectual y científica basta para probarlo o para suscitar al menos grandes dudas. Hace ya muchos años que pudo hablarse de la "expropiación de los medios de investigación" como de una tendencia de nuestro tiempo destinada a convertir lentamente al científico en un "burócrata" de la producción espiritual. Pero la previsión se hacía con disgusto y recelando de sus peligros. Es cierto que en un aspecto semejante proceso es inevitable; nadie puede hoy disponer de los laboratorios y medios de investigación necesarios sin ayuda pública. Pero de eso hay un gran paso a la aceptación sin reservas de la investigación planificada. Nadie puede negar, en efecto, la conveniencia de que el poder público —como hicieron y hacen las grandes empresas— pueda sostener investigaciones planeadas en vista de necesidades colectivas que no podrían hacerse sin su "inspiración" y sus medios y todo el mundo conoce cuáles son los límites y las direcciones de esas investigaciones. Pero cosa muy distinta es la institucionalización de toda la actividad intelectual, so capa de mecenazgo generoso, que en realidad la esteriliza y falsea. Aparte de lo que silencia tiñe aun sus mejores resultados con un tono perturbador de apologética y consigna que empapa sin remedio hasta las formas de expresión y de estilo. ¿Qué es lo que puede quedar de libertad de investigación y de iniciativa personal en la maraña de unos y otros institutos? En el mejor de los casos, el manteni-

miento de las condiciones objetivas de seguridad sucede a costa de acabar con las calidades personales y subjetivas, las que más importan en fin de cuentas. Se trata, claro es, de manifestaciones totalitarias y tanto menos dañinas cuanto más declaradas y explícitas. Pero las tendencias generales de la época en esa dirección nos obligan a estar advertidos y a no fomentar falsas ilusiones. El apoyo de los poderes públicos a la vida académica y a la investigación debe seguir rumbos diferentes. El aseguramiento de las condiciones de estabilidad material de la vida académica ha de ir mano a mano con la garantía y defensa de su libertad creadora; y el apoyo de la investigación por parte del Estado sólo puede hacerse con éxito a través de instituciones políticamente independientes, autónomas en su orientación, generosamente abiertas, por tanto, a todo afán personal. Sin embargo, no es este tema, por ser importante, el verdadero eje de estas líneas; me interesa otro aspecto mucho más íntimo pero no menos del momento. Es éste: ¿puede la inteligencia académica limitarse en nuestros días al uso exclusivo de sus medios de expresión típicos y más apropiados?

Las formas expresivas del profesor están dadas por sus tareas de cátedra y por las tradiciones académicas. Su influjo alcanza al estilo mismo. El profesor dicta cursos y escribe tratados o monografías; la conferencia es una lección o un curso concentrado de igual manera que el manual es un tratado en resumen o en proyecto. Es extraño que apenas se haya escrito, si es que algo hay, acerca de la construcción y desarrollo de un curso. Por fortuna o por

desgracia la pedagogía suele pararse ante los niveles universitarios y quizá por razones explicables. En el desarrollo de un curso entran con la ecuación personal del profesor dos momentos en extremo importantes que denominaré la situación general colectiva y la situación de aula. Esta última, muy variable, determina, en definitiva, las características más importantes de un curso: la densidad, el ritmo y el entusiasmo. El peso de la situación general colectiva, resultado del medio nacional y el particular universitario, se percibe agudamente por quien profesa o enseña en distintos países, y no menos puede ser captado cuando se trata de diferentes momentos en la vida de un mismo país. En este sentido son en extremo variables las posibilidades de desarrollo; con todo, un curso lleva consigo limitaciones expresivas que provienen de su necesaria división en lecciones o conferencias y que ponen siempre en peligro la visión del conjunto.

En la monografía se expresa una investigación. Enfoca por eso un tema limitado y porque su público es el especialista, necesita aportar toda la prueba. Por lo común se presenta cargada en su aparato científico y no pretende la amenidad. El tratado despliega la exposición sistemática de una disciplina y esto tiende a liberarle en alguna forma de la minuciosidad de la monografía. La tradición no exigía galas literarias, pero sí un estilo severo ceñido y lo más claro posible; el estilo académico alcanzaba así su propia fisonomía. A este respecto bueno será recordar el deterioro que hoy sufre en dos opuestas direcciones; por un lado, la pérdida de todo estilo en las

obras dictadas, redactadas a la velocidad de la tecla o forjadas a toda prisa por el simple ensamblaje de papeletas y resúmenes. En otra dirección, el estilo académico se pierde de igual modo por el afán de notoriedad o por el deseo de aparecer original a toda costa; los diversos trucos de presentación sólo tienen éxito, sin embargo, caso que los ampare un verdadero talento literario. Plaga más grave es el intento de ofrecer la presentación formal —acuñación más o menos afortunada de nuevos términos— como originalidad de fondo; de tal enfermedad adolecen hoy las disciplinas humanas y las ciencias sociales en particular. En todo caso puede sostenerse que el tradicional estilo académico constituye una limitación y que por romperla luchan las aludidas innovaciones. Ahora bien, lo mismo que la monografía, tiene el tratado un público muy restringido.

Las limitaciones de público y de estilo y las condiciones que hacen posibles los medios de expresión antes mencionados, plantean graves dificultades a la inteligencia académica que no quiera eludir sus responsabilidades intelectuales para con el mundo agitado en que vivimos. Todo escritor se pregunta hoy afanosamente por las razones de su actividad, por qué escribe y para quién lo hace. ¿Cuál es mi público? ¿Qué medios de expresión emplear? Es muy posible, en efecto, que para ciertos momentos y situaciones sólo sea eficaz determinado medio de expresión y no otros. ¿Cuál es el más adecuado en los actuales? ¿Es el panfleto? ¿La sátira? ¿El teatro? ¿La novela? Algunos talentos afortunados ensayan hoy las más diversas

posibilidades; otros peor dotados o menos audaces quedan con la duda de si no se dirigen a fantasmas o si claman de hecho en el desierto.

La inteligencia académica se da cuenta de que no es el tratado precisamente el medio para llegar a un público general. Y que a su vez no puede olvidar o dejar de buscar a ese público si quiere influir de algún modo en la orientación de un destino colectivo que es el suyo propio. Y no puede olvidarlo ni debe hacerlo en la medida en que la inteligencia académica ha sido formada dentro de exigencias de serenidad y de responsabilidad, que son las notas cabalmente ausentes en los conflictos puramente ideológicos o en las apasionadas fluctuaciones de opinión. Mas esa responsabilidad, el conocimiento de los hechos, la escéptica actitud ante las ilusiones desafortunadas, no pueden esperar al tratado para manifestarse; lo más probable es que al término de los años necesarios para escribirlo, haya desaparecido por completo la situación problemática en donde urgía la palabra oportuna y que se esté en otra muy diferente. El tratado por naturaleza es siempre un rezagado.

Quizá por eso vemos hoy aquí y allá un nuevo medio de expresión que llamaré el ensayo académico; pues no es ensayismo literario en el que predomina sobre el contenido la preocupación estética por la forma, sino un esfuerzo por decir en forma abreviada lo que llevaría mucho tiempo para cristalizar en monografía o en tratado y que quedaría, por añadidura, destinado a un público reducido. El ensayo académico busca un radio más exten-

so de lectores pero quiere acercarse a ellos —y ésta es su nota esencial— con la mayor responsabilidad posible. Quizá todo esto sean vanos engaños e ilusiones inconfesadas de participación que llegan de un tipo humano alejado sin remedio de los centros estratégicos que mueven los acontecimientos del mundo: quizás respondan a una profunda exigencia moral, la de descargar al menos el propio corazón. No sabemos. El hecho es que el ensayo académico, allí donde todavía es posible, constituye un medio de expresión típico del momento y un exponente de libertad intelectual.

*José Gaos*

MEDITACIÓN DE LA UNIVERSIDAD



A D. Jesús Silva Herzog,  
por los veinticinco años  
de *Cuadernos Americanos*.

### 1. *La filosofía de las circunstancias*

“Bajo el título *Meditaciones* anuncia este primer volumen unos ensayos de varia lección y no muchas consecuencias, que va a publicar un profesor de filosofía *in partibus infidelium*”. “...Son ...lo que un humanista del siglo XVII hubiera denominado ‘salvaciones’. Se busca en ellos lo siguiente: dado un hecho —un hombre, un libro, un cuadro, un paisaje, un error, un dolor—, llevarlo por el camino más corto a la plenitud de su significado. Colocar las materias de todo orden, que la vida, en su resaca perenne, arroja a nuestros pies como restos inhábiles de un naufragio, en postura tal que dé en ellos el sol innumerables reverberaciones”. “La ‘salvación’ no equivale a loa ni ditirambo; puede haber en ella fuertes censuras. Lo importante es que el tema sea puesto en relación inmediata con las corrientes elementales del espíritu, con los motivos clásicos de la humana preocupación. Una vez entrejido con ellos queda transfigurado, transubstanciado, salvado”.

Con estas palabras, entre otras, presentaba en 1914 Ortega y Gasset, no sólo su primer libro, con dos *Meditaciones del Quijote*, sino una serie de ellas que, sin embargo, no prosiguió —bajo el título *Meditaciones* y según el plan proyectado; pero que no dejó de proseguir en la obra toda del ensayista: pues qué número de ensayos de él no son salvaciones de su tema en el sentido definido en las palabras citadas, ya que éstas definieron por anticipado el género de la filosofía circunstancial que es la mayor parte, si no la totalidad, de la filosofía de Ortega: una filosofía de salvación de las circunstancias, animada por los siguientes hecho, cuidado y ejemplo: “Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo... en la escuela platónica se nos da como empresa de toda cultura, esto: ‘salvar las apariencias’, los fenómenos. Es decir, buscar el sentido de lo que nos rodea”.

Quisiera yo practicar ahora esta manera de filosofar de mi maestro, con la materia más importante para mí que la resaca de la vida me ha arrojado a los pies en la circunstancia que me rodea: la situación de la Universidad —la Nacional de México, la mexicana, la hispánica, la occidental, la mundial, en círculos de circunstancialidad concéntricos en torno mío. Porque la situación actual de la Universidad Nacional es caso de la situación de la Universidad hasta la mundial, aunque el conflicto cuya fase más aguda ha sido el motivo inmediato de esta *Meditación*, no tenga con los de otras universidades en estos más recientes tiempos, como ha advertido más de un comentarista, relación aparente: pues no es una lucha por la au-

ronomía de la Universidad, como la de la Argentina hoy mismo; o por la libertad universitaria y nacional toda, como la que viene teniendo lugar por obra de universitarios dentro de la Universidad española y fuera de ella en el país; ni una actividad en favor de los derechos de los negros o la paz en el Vietnam, como la de universitarios de los Estados Unidos últimamente; sino la acción, ya de intriga, ya de violencia, de una minoría de universitarios, en colusiones oscuras con personas y fuerzas extrauniversitarias, para arrancar a las autoridades universitarias o imponerles, en medio de la indiferencia y pasividad de la inmensa mayoría de los universitarios, nombramientos de beneficio personal o interés minoritario, medidas antiacadémicas de facilitación de los estudios para la obtención de títulos, prestaciones de servicios sociales y económicos, si más o menos justificados, también más o menos egoístas, y una participación en el gobierno de la Universidad que les permitiría dominarla sin garantía alguna de la legitimidad de la representación de los dominantes, pidiendo simplemente una reforma universitaria acerca de la cual no se ha hecho público, ni siquiera del conocimiento de la mayoría de profesores y estudiantes, nada que merezca, ni de lejos, el nombre de un plan cabal, bien articulado y bien fundado, de ella. Pero el conflicto tiene con los mentados de otras universidades la relación profunda de haber sido hecho posible por la situación que la Universidad Nacional comparte con la mundial, y es por tanto lo que interesa por debajo y por encima del conflicto, para después de él y desde antes de

él. Porque si la fase aguda del conflicto ha sido el motivo inmediato de esta *Meditación*, la verdad es que ésta no va a ser más que la redacción ordenada de reflexiones hechas reiteradamente en la intimidad del pensamiento propio y en conversaciones con otros universitarios, motivadas, desde hace años, por la situación en que iban entrando las universidades y era previsible iban a seguir adentrándose. Reflexiones de acuerdo con la concepción de Ortega, atentas primordialmente a lo local, y sólo en cuanto esto participa, por el género, de lo mundial, a esto también: porque lo sabido por personal experiencia, lo vivido, es únicamente lo local, más allá de lo cual va extendiéndose lo que puede ser objeto únicamente de noticia y especulación, que, por muy fundada y correctamente inferida que esté de vivencias y noticias, la verificaría tan solo una investigación empírica colectiva; pero reflexiones, de acuerdo con la misma concepción, dirigidas por el afán dominante de discernir, por respecto a la Universidad vivida y a la noticiada, en lo efímero, por superficial, lo que entrañe de caduco y de más duradero y con porvenir, por esencial —pero no eterno, porque las esencias de todo lo humano son históricas.

## 2. *La inexistencia de la Universidad*

Empezando, pues, por reflexionar sobre la fase aguda del conflicto en curso en la Universidad Nacional, y registradas en el capítulo anterior las únicas motivaciones cono-

cidas por los universitarios en general con el público, se advierte que no hubo a los actos que forzaron la renuncia del Rector una reacción de la Universidad como cuerpo, sino que cada una de las facultades y escuelas reaccionó a su modo, que en casos fue más o menos coincidente con el de otras, pero en todo caso adoptado independientemente de ellas; y los universitarios no reaccionaron individualmente solidarizándose con “el Rector”, en el que, mientras lo era legalmente, debía cada uno considerarse representado, cualquiera que fuese el juicio que le mereciera su gestión. Tal forma de reaccionar parece tener un sentido inequívoco: la existencia de la Universidad como un cuerpo dotado de la unidad que le hubiera hecho reaccionar colectiva y acordadamente. La fase aguda del conflicto y la reacción a ella habría sido, pues, una prueba de hecho —por hacerla de una patencia indescionocible e innegable— de una inexistencia afirmada en términos generales, más o menos precisos y seguros, antes y después de la fase, en el país y fuera de él —para deplorarla, sin excepción que yo conozca. Pero encuentro más notable aún que la falta de excepción, e incluso que el tenor y tono en las deploraciones, de puros píos deseos inoperantes, la causa, sin duda, de éstos: el ni siquiera plantearse el problema —no se diga el ponerse a pensarle soluciones— de la razón de ser del *hecho*, en el doble sentido de la causa o las causas que lo hayan efectuado y de la justificación que pudiera obligar a considerarlo menos deplorable de lo que se le juzga, y hasta nada deplorable, sino aceptable, e incluso con entusiasmo.

Pues, en efecto, ¿qué razones se aducen o se implican en los casos en que se le deplora? Por lo menos, dos: la contraria existencia, en el pasado más cercano o más lejano, de un verdadero cuerpo universitario, unificado por encima de su pluralidad y diversidad; y la necesidad, o al menos, la conveniencia, de una formación universitaria unificada, como tramo superior de una formación cultural unificada desde el tramo inferior, de la escolar primaria. Las dos razones tienen entre sí relación: la unidad del cuerpo universitario sería obra en parte de la unidad de la formación universitaria y, en cuanto antecedente indispensable, por fundamental, de la cultura toda.

Pero ya el enunciado de la primera razón es explícito acerca de lo pretérito de ella, y dada la relación de ella con la segunda, hace presumir que también de ésta. En verdad, en verdad histórica, la doble unidad, de la Universidad y de la formación cultural, si ha sido realmente una realidad histórica, no parece haberlo sido nunca como en la edad en que nació la institución universitaria: la unidad de la Universidad medieval es inseparable, ciertamente, de la unidad de su medio ambiente, la cultura medieval, que iba, en lo que afectaba más directamente a la Universidad, desde la fundamental o la capital, como se prefiera, unidad de la *Weltanschauung* religiosa de la Cristiandad, y la expresión de ella en géneros de la literatura didáctica tan relacionados con la actividad universitaria como el de las *sumas*, hasta la unidad de métodos como el de la explicación de textos autoritativos, que unificaba la enseñanza desde la de la Teología hasta la de

la Medicina. Y no se puede menos de pensar que la cuestión es ahora: tal situación histórica, ¿ha llegado hasta el día de hoy, de suerte que sea en él tan real y tan plausible? —suponiendo que hubiera sido esto último en la Edad Media. Y no parece posible responder más que negativamente.

Para empezar por la Universidad misma: entre la formación de un abogado, un médico, un arquitecto, un contador público, un historiador y un físico, ¿hay ahora de común lo que había, no se diga en la Edad Media, por respecto a la cual ni siquiera podría haber abarcado la pregunta los casos que abarca, pero ni en tiempos mucho más recientes —o puede haberlo? De hecho, no lo hay, porque no puede haberlo: la especialización de la formación profesional ha sido una consecuencia inevitable de la especialización profesional misma, a su vez consecuencia pareja, por un lado, de la especialización científica, aneja a la evolución histórica de la ciencia, y, por otro lado, de la evolución histórica de la sociedad humana toda. Y para concluir por ésta: la falta de una *Weltanschauung* generalizada como la religiosa de la Cristiandad medieval, es una de las características, ya de la cultura moderna desde sus inicios, en todo caso de la contemporánea, de la actual; hecho deplorado por lo general —por lo general también, convencionalmente, esto es, sin haber reflexionado debidamente sobre él—, pero en todo caso, y previamente a toda reflexión sobre él y conclusiva justipreciación de él, un *hecho*.

Que una reflexión sobre él tan cabal como para poder

razonablemente concluir con una justipreciación de él, no requeriría menos de toda una Filosofía de la Historia y una Antropología Filosófica, será sin más lo bastante comprensible para que se comprenda también la imposibilidad de llevarla a cabo dentro de los más distantes límites liberalmente otorgados a esta *Meditación*. Para ser ella todo lo breve que le es forzoso, se le impone, pues, razonar *a fortiori*: suponiendo que el hecho fuese verdaderamente deplorable, ¿sería cosa de oponerse a él?; y en el caso de serlo, ¿cómo?

Si oponerse a él hubiera de significar oponerse a la especialización de la formación profesional, a la profesional, a la científica, y a la evolución histórica de la ciencia y de la sociedad humana toda, o a la marcha de la historia de la Humanidad —basta la enunciación de tamaño significado para disputar la oposición de absolutamente insensata, y por tanto no merecedora de mayor consideración. ¿Qué puede, entonces, significar sensatamente a lo sumo la oposición que se está considerando? A lo sumo, esto: el descubrimiento, o la invención, y la procura de instauración, de *formas de unidad o unificación cultural ingeribles dentro de las formas mismas de especialización y evolución* susodichas que constituyen el hecho incontestable.

Formas que debieran ser las unas tan concretas como lo son las otras, que no necesitan ser las unas menos concretas de lo que lo son las otras: que permanecer en la abstracción y generalidad de las últimas consideraciones no es forzoso, porque lo más hacedero es precisamente lo contrario.

Puesto que el hecho, el hecho histórico, el hecho histórico incontestable, es la especialización social, científica, profesional y de la formación profesional, y crecientes, empíese por reconocer este hecho, no en el plano de la pura teoría, sino en el de la práctica misma universitaria. Lo que consistiría en lo siguiente. En percatarse de que con la Universidad se está ante un caso más de un fenómeno histórico regular: el de la persistencia de las meras formas institucionales, a veces de los meros nombres de ellas, hasta muchísimo después de haberse evaporado del interior de ellas la esencia que originalmente *se las* había dado, siendo reemplazada por una esencia que puede llegar a ser tan diferente de la original, que puede llegar a ser hasta la contraria, y que, natural, lógicamente, pugna contra la forma que se trasmutó de viviente y animada piel en dermatoesqueleto muerto y letal. Es la exacta puntualización de la inexistencia de la Universidad de que partió el presente capítulo de esta *Meditación*: la persistencia de una concepción, de un nombre, vueltos mítico tabú, superpuestos a una realidad institucional de esencia hasta contraria a la esencia de la institución original: como contraria es a la idea de un saber ya tan hecho como para ser susceptible y menesteroso poco menos que exclusivamente de transmisión, la radical idea de una ciencia de descubrimiento e invención como tarea sin límite. De todo lo cual una vez percatados, se desprende una cascada de consecuencias prácticas sumamente precisas o concretas.

### 3. *La autonomía mutua de las facultades y escuelas universitarias*

En vez de obstinarse, invocando una existencia ficticia, en constreñir a las facultades y escuelas universitarias a someterse de mala manera, y mala gana, a un régimen de centralización creciente, con lo anejo a él que se dirá, darles una autonomía académica, y hasta económica, mutua y respecto de autoridades comunes, como el Consejo Universitario, que debiera desaparecer, reemplazado por los consejos de cada facultad o escuela; la Junta de Gobierno, que debiera desaparecer asimismo, pasando sus funciones de nombramientos a los mismos consejos, y extinguiéndose las de resolución de conflictos entre las autoridades universitarias con la nueva organización autónoma; y el Rector, del que el cargo debiera quedar reducido a la representación de la unidad tradicional, simbólica y nominal de la Universidad, siendo ejercido en periodos de uno o dos años, por turno de antigüedad entre las facultades y escuelas, o entre las primeras, y de profesorado dentro de cada una, como en alguna Universidad extranjera de historia no precisamente poco ilustre y en la misma Universidad mexicana de la Colonia. Lo que no quiere decir dejar a cada facultad y escuela, sean las que sean, organizarse y gobernarse a su arbitrio, con independencia de cada una de las demás, sino sencillamente dar al arbitrio con que ya se organizan y gobiernan, independientemente unas de otras —por debajo de las leyes, reglamentos y disposiciones que las compelen a uniformarse en lo más

general y superficial, sin que por ser en ello sea la compulsión más llevadera—, la legalización necesaria para que la vida efectiva sea en todo legal y legítima, en vez de la ilegítima e ilegal que es en mayor o menor parte. Voy a poner un ejemplo concretísimo. Puede disponerse que todos los profesores de tiempo completo den cuatro cursos de dos horas semanales. En una facultad como la de Leyes pueden cumplir los profesores dando el mismo curso a cuatro grupos de alumnos, lo que no les obliga a preparar más que un curso. Pero en un colegio como el de Filosofía, donde no hay alumnos para más que un grupo por curso, la disposición obliga a los profesores a preparar cuatro cursos; ahora bien, ¿qué profesor podrá preparar cuatro cursos de la índole y nivel que deben tener los universitarios? Por mi parte, debo confesar que el preparar un par anual de ellos ha requerido de mí una dedicación en horas y esfuerzo que rebasa con mucho las dos horas de cada curso y el esfuerzo de darlas.

¿Que así desaparecerá realmente la Universidad, reducida a un nombre y a una representación simbólica de la pasada? No más de lo que ha desaparecido ya justo realmente.

¿Que desaparecerá la autoridad rectoral con sus poderes actuales —¿o del pasado inmediato?— que la hacen émula de la ministerial? No sería en detrimento, precisamente, de nadie ni de nada más que de los ambiciosos de tales poderes; y menos que de nada ni de nadie, de la nueva Universidad, de facultades y escuelas autónomas entre sí, y de sus miembros.

¿Que a quién incumbiría la confección del presupuesto universitario? —como si la autonomía *académica* hubiese de ser menor porque el Estado diese repartido lo que ahora da junto para que se reparta; o un problema administrativo fuese impedimento para una organización académica, en vez de ser ésta imperativo para resolverlo como ella requiera. Pero se podría encargar al nuevo rector de ser el intermediario entre las peticiones de las facultades y escuelas y las donaciones del Estado.

¿Que los conflictos que se produjesen en cada una de las facultades y escuelas afectarían y arrastrarían menos a las demás, no uniéndose ya probablemente los miembros de todas ellas más que por grandes causas nacionales o humanas? ¿No sería verdaderamente ideal? Parece un sueño de felicidad universitaria.

¿Que sería renunciar a toda comunicación y unidad intelectual entre los profesores y estudiantes de las distintas facultades y escuelas, con absoluta entrega a la especialización y abandono de una común formación humana? ¿Por qué? ¿Qué impediría a cada facultad o escuela solicitar de otras los cursos, y hasta los seminarios e investigaciones, que pensara necesitar justo para la formación humana de sus especialistas —como debieran pedirlos también para la formación en las respectivas especialidades? ¿Qué impediría a la Facultad de Medicina pedir a la de Filosofía un curso de Antropología Filosófica, o a la de Filosofía a la Medicina un curso de Antropología Médica? En la Universidad hay ya alguna iniciativa en este sentido, por cierto que debida a *buenos* estudiantes: una

sociedad de los de Arquitectura viene organizando anualmente conferencias sobre ciencia, filosofía, política, arte, justo por haber sentido la necesidad de hacer la formación de arquitecto tan cabal como requiere el ejercicio de la profesión, en vista de las conexiones de las habitaciones y demás edificios y construcciones humanas con todos los sectores de la vida y la cultura humanas.

¿Que sería deshacer la obra del ilustre mexicano que fue el maestro Justo Sierra, y aun de la generación de también ilustres mexicanos que reaccionaron con él contra la concepción positivista de una pluralidad de escuelas independientes sobre la base de la Escuela Nacional Preparatoria? —como si la concepción positivista no hubiese sido la de otros mexicanos asimismo ilustres, y la evolución de la Filosofía, dentro de la evolución cultural toda, no viniese dando razón a los positivistas contra quienes reaccionaron contra ellos, como veo que viene dándola: a estas alturas del siglo se divisan los anteriores modernos como el ingente esfuerzo, reiterada y crecientemente triunfante, de lo que puede llamarse el positivismo radical y esencial de la ciencia y la cultura modernas, por encima de cada una de las reacciones —religiosas, románticas, idealistas...— de potencias humanas anteriores, o por su esencia menos modernas, para detenerlo.

Esta evolución histórica es el fondo más profundo de la actual situación efectiva de la Universidad, contra *lo* que no parece lo fundado prever que prevalecerá la inercia tradicionalista de la seudouniversidad centralizada.

#### 4. *La centralización universitaria*

Porque la centralización creciente de ella en los últimos lustros ha sido la consecuencia más patente de su menos patente inexistencia como cuerpo unificado. Pues, en efecto, cuanto menos unificado en la realidad un cuerpo que quiere parecer unificado, tanto más necesita de un poder unificador, no surgente orgánicamente de su no ser *un* organismo, sino superpuesto extrínsecamente a su plural realidad viviente. Cuando el cuerpo es un cuerpo aparentemente universitario, tal poder es el de un rector provisto de facultades para regir incluso en contra de la mayoría del Consejo Universitario, representación titular del cuerpo, y asistido de una administración tan dependiente de él como independizada de las facultades y escuelas y de sus autoridades y miembros, a los que ya no atiende, ni sirve, ni respeta, sino que se impone, desoye y hasta burla —como cuando el cuerpo es un cuerpo aparentemente imperial, el correspondiente poder es el de un emperador asistido de un pretorio, jefaturado por un prefecto y servido por una cohorte pretoriana. Sin que todo ello logre realmente unificar el cuerpo ni regirlo más en un caso que en otro, pues no hay capacidad humana para hacer funcionar a una pluralidad de organismos vivientes como un solo organismo por medio de un aparato ortopédico, por aparatoso que sea; o, si se prefiere, no hay ya hombre capaz de entender y regir formaciones tan diferentes como las antes puestas por ejemplo, más las no puestas por tal, como aún los hay sin duda ca-

paces de entender y regir cada una de ellas, los cuales tendrán que ir siendo tantos más, cuantas más formaciones se diferencien, con la ya mentada marcha de especialización creciente.

No importa que el origen histórico de la Ley Orgánica y el Estatuto Universitario que estatuyó la Junta de Gobierno para independizar a las autoridades universitarias, singularmente al rector, de las elecciones por los universitarios, con la anarquía que por ello se experimentó hasta la saciedad, *parezca* haber sido esta saciedad y aquella finalidad: *en el fondo* real fue ya la necesidad de un poder capaz de unificar por autoridad inorgánica y extrínseca una pluralidad que, por no ser ya la de *un* verdadero organismo, no era susceptible de más unidad auténtica y autóctona de él que la de relaciones entre las entidades autónomas como la antes mentada de los servicios académicos pedidos por unas a otras para hacer más cabales las formaciones dadas por unas y otras.

Pero contra tal centralización autoritaria hay otra razón más específica, honda y decisiva: ser las actividades universitarias de índole que las hace ser de imposible ejecución por compulsión: no hay poder capaz de forzar a pensar, investigar, enseñar, estudiar, de veras, y no sólo a aparentar o fingir que de veras se hace; la vocación auténtica y el consiguiente entusiasmo por su objeto es el único poder capaz de mover sin coacción de origen extraño, espontáneamente, a todo ello. De donde una consecuencia práctica tan rigurosamente inferible como nunca inferida: que los reglamentos universitarios no debieran ser

ni preceptivos, ni prohibitivos, sino facultativos: para dejar hacer a quienes quieran de veras hacer y hacerlo bien según sus propias iniciativas, y dar validez académico-administrativa a lo que hagan; de lo que el extremo ideal, de un cuerpo de gentes así, sería la sobra de todo reglamento. Los usuales suelen ser, mucho más de lo que se figuran las demás gentes, que pueden ser también universitarias, trabas, si, por otro lado, son garantías contra —quienes están encantados con que reglamentos de exigencias formalistas les permiten estimarse cumplidores perfectos, por ser incapaces, intelectual, caracterológica o moralmente, de justificarse con enseñanzas juzgadas por su eficacia formativa más que por su puntualidad horaria y calendárica, o por publicaciones decorosas, es decir, del decoro exigible de publicaciones universitarias sin exorbitancias utópicas. Por lo demás, la rigidez de los reglamentos es garantía segura de su caducidad y necesidad de reforma o reemplazo tanto más tempranos éstos cuanto más rígidos ellos, por impotencia de adaptación a la evolución histórica, que, por paulatina que sea, acarrea diferencias tanto más notorias cuanto mayor la distancia temporal entre dos términos de comparación.

##### *5. Las masas en la pseudouniversidad*

Después de lo expuesto y propuesto en los capítulos anteriores, sería de voluminosa inconsecuencia ponerse a reflexionar sobre la organización y funcionamiento de fa-

cultad o escuela distinta de aquella en que se tuviese siquiera voz; pero quizá no sea tan inconsecuente hacerlo sobre los temas comunes a toda organización y funcionamiento posible de toda posible facultad o escuela, que los hay, por la esencia misma de cualquiera de ellas, como instituciones, todas, de "enseñanza superior". Sacando de todo lo anterior una consecuencia terminológica que debe ser objeto de advertencia previa a todo lo ulterior: en adelante, conceptualizar de "seudouniversidad" aquella que parece o pretende ser lo que no es en realidad, pero seguir conceptualizando de "universidad", por comodidad de concisión, a la pluralidad de facultades y escuelas autónomas entre sí, sin por ello dejar de entender que las reflexiones hechas bajo este concepto deben referirse a *cada una* de las facultades y escuelas de la pluralidad más que a la unidad subsistente de ésta.

Ascendiendo ahora de los fondos del conflicto en curso en la Universidad Nacional, a la superficie de la situación en la que ha venido adentrándose, no ya ella sola, sino la Universidad mundial toda, según denuncian temas y debates de congresos interuniversitarios e informaciones diversas, necesito volver a citar a Ortega.

"Tal vez la mejor manera de acercarse a este fenómeno histórico consista en referirnos a una experiencia visual, subrayando una facción de nuestra época que es visible con los ojos de la cara.

"Sencillísima de enunciar, aunque no de analizar, yo la denomino el hecho de la aglomeración, del 'lleno'. Las ciudades están llenas de gente. Las casas, llenas de inqui-

linos. Los hoteles, llenos de huéspedes. Los trenes, llenos de viajeros. Los cafés, llenos de consumidores. Los paseos, llenos de transeúntes. Las salas de los médicos famosos, llenas de enfermos. Los espectáculos, como no sean muy extemporáneos, llenos de espectadores. Las playas, llenas de bañistas". ¿Cómo no añadir: las universidades, llenas de estudiantes, profesores, investigadores, empleados administrativos, trabajadores manuales y autoridades? Pero dejémosle seguir: "Lo que antes no solía ser problema, empieza a serlo casi de continuo: encontrar sitio.

"Nada más. ¿Cabe hecho más simple, más notorio, más constante, en la vida actual?"

Y lo anterior se escribió ¡en 1926! ¿Qué no escribiría el autor ahora, a los cuarenta años! Pero dejémosle de nuevo seguir.

"Vamos ahora a punzar el cuerpo trivial de esta observación, y nos sorprenderá ver cómo de él brota un surtidor inesperado, donde la blanca luz del día, de este día, del presente, se descompone en todo su rico cromatismo interior.

"¿Qué es lo que vemos, y al verlo nos sorprende tanto? Vemos la muchedumbre, como tal posesionada de los locales y utensilios creados por la civilización".

"La muchedumbre, de pronto, se ha hecho visible, se ha instalado en los lugares preferentes de la sociedad. Antes, si existía, pasaba inadvertida, ocupaba el fondo del escenario social; ahora se ha adelantado a las baterías, es ella el personaje principal. Ya no hay protagonistas: sólo hay coro".

Pero ¿a qué fenómeno histórico era la mejor manera de acercarse el referirse a este “hecho de las aglomeraciones?” Había empezado por decirlo: “Hay un hecho que, para bien o para mal, es el más importante en la vida pública europea de la hora presente. Este hecho es el advenimiento de las masas al pleno poderío social”. Corriójase y añádase hoy: el más importante en la vida pública mundial de la hora presente, y en particular en la universitaria también mundial de la misma hora; y ateniéndose por lo pronto a la vida universitaria, habrá que reflexionar sobre el hecho de las masas en la seudouniversidad, prescindiendo de las masas en la sociedad en general, a menos que la reflexión sobre aquél no conduzca a éstas, como no es precisamente imprevisible que conduzca.

Las masas en la seudouniversidad, es el hecho más patente y que por ello parece el dominante de la situación toda de la institución en la actualidad.

Ante todo, masas de alumnos, porque para atenderlas, las masas de profesores, empleados y autoridades — parece, porque las de investigadores harían pensar en un origen de ellas y de las de profesores independiente de las de alumnos...

En todo caso, el hecho de las masas mismas tiene implicaciones y complicaciones —maléficas, del todo patentes, ciertas, y benéficas, quizá, por menos patentes.

La que parece más segura es la baja del nivel de las actividades, por la del de los sujetos de ellas. Un número pequeño de profesores, investigadores o estudiantes puede ser todo él de primer orden; pero un gran número, no.

A proporción del aumento de su número, el nivel de ellos y de sus actividades no puede dejar de ir acercándose al del término medio de los hombres y de las suyas. Siempre puede seguir habiendo el pequeño número de primer orden, simplemente acompañado del gran número de órdenes inferiores; pero la cuestión es: ¿puede el pequeño número de primer orden dar su rendimiento propio entremezclado con el gran número o sólo actuando aparte? Porque pensar que un profesor de primer orden dará cursos de primer orden lo mismo a una decena de estudiantes que a una centena, sólo puede pensarlo quien, por falta de conocimiento, o suficiente o adecuado, de la enseñanza, ignore que un curso de primer orden no puede darlo ni un profesor de primer orden más que a un número pequeño de alumnos también de primer orden, en todos los casos en que los alumnos deban tomar en él una participación más activa que la de escuchar unas conferencias, casos de los que serán parte los cursos verdaderamente de primer orden, que no son los de puras conferencias que escuchar. La razón de ello es que el nivel de los cursos depende, más que de nada, de los métodos empleados en ellos, y únicamente con grupos pequeños pueden emplearse los métodos de más alto nivel: aquellos que acercan la enseñanza a una enseñanza a la medida individual de cada uno de los alumnos, por medio de una cooperación mutua entre ellos y el profesor. La división del gran número de estudiantes en un gran número de grupos pequeños, no resuelve el problema: si un mismo profesor se encarga de varios grupos, no tiene

el tiempo necesario para atenderlos debidamente fuera de las clases mismas —preparación de ellas, revisión de los trabajos de los alumnos— y, como consecuencia, en las clases mismas; y si se aumenta el número de profesores, se incurre en la baja del nivel medio. Lo que bien podría significar que el problema fuese insoluble, por el hecho mismo que lo plantea, el hecho de las masas, mientras exista este hecho, mientras existan las masas mismas...

El punto es tan importante, tan decisivo, que obliga a insistir en él. El simple aumento del número de los alumnos de cada profesor ha alterado de raíz las relaciones que podría haber entre el profesor y un pequeño número de alumnos: de intimidad, de conocimiento, de formación, continuadas por los años de la carrera —y aún más allá—, es decir, las relaciones de “escuela”, que ha sido el órgano tradicional de la formación superior completa, y muy particular o señaladamente, en la investigación científica.

Por lo que de todas las implicaciones y complicaciones maléficas del hecho de las masas en la Universidad, es sin duda la peor la del menoscabo paulatino e indefectible esterilización de la producción o creación, que ya venía siendo, por causas distintas de las meramente numéricas que se están considerando ahora, tan precaria en las universidades del mundo hispánico, que es su tradicional deficiencia capital por comparación con las de los países “que van a la cabeza de la cultura”, y por lo mismo el punto de su vida sobre el que se habían concentrado los esfuerzos de renovación mejor inspirados, o de finalidades más valiosas y decisivas, y *debían seguir concentrándose*.

Contra todo lo anterior no sería una concluyente prueba de hecho la del aumento del promedio de las calificaciones y la disminución en la proporción de las deserciones de los estudios antes de la finalización de los emprendidos; porque se trata de un aumento y una disminución equívocos: pueden deberse a una rebaja de las exigencias por parte de los profesores, y con el aumento del número de éstos y la baja de su nivel medio, parece desde luego más probable que se deba a ella.

Prueba más concluyente contra lo anterior parece el hecho, de duración y amplitud suficientes ya para que resulte de bulto bien visible, de una evolución del trabajo intelectual, hasta el más alto y refinado, el de la investigación científica, y no sólo en los dominios de las ciencias naturales, sino también en los de las ciencias humanas, hacia formas de trabajo colectivo, de trabajo en equipo. Pero esta evolución se presenta como parte de un tema que merece capítulo aparte.

Por lo pronto, urge reflexionar sobre el medio y remedio de las implicaciones y complicaciones maléficas del hecho de las masas en la Universidad, y sobre las benéficas, que se presente pudieran estar en relación con el medio y remedio de las contrarias.

#### *6. La separación de minorías y masas en la Universidad*

Puede ser un ideal de la Universidad elevar la condición de todos sus miembros al nivel de los mejores de ellos.

Tal elevación no parece que fuese posible sino por una acción de los miembros a cuyo nivel sería ideal elevar el de los demás sobre estos demás, no al revés, ni siquiera por el esfuerzo espontáneo de los últimos: acción de división de la masa hasta el límite ideal de las individualidades con personalidad única —que bien pudiera tropezar con los límites reales, de una insuficiencia de medios por tiempo de duración no previsible, y de una imposibilidad esencial e ineluctable por las diferencias nativas entre los humanos individuos, pues que la naturaleza no se cuida de los ideales de los seres humanos, sino, acaso y a lo sumo, por medio de lo que deja en el poder de éstos mismos... Pero, prescindiendo de este segundo límite, problemático, basta, sin duda, la duración no previsible del primero para afirmarse, primero, en que tiempo habrá para pensar en una reforma universitaria adecuada al logro de tal elevación, si no adaptarla a la elevación lograda, y segundo, en que la reforma universitaria urgente es la que por lo pronto asegure la subsistencia de los miembros de la Humanidad, a cuyo nivel sería ideal elevar el de los demás.

Porque lo que podría imponer siquiera un distingo respecto del mismo ideal susodicho, sería la reflexión: pero ¿es que las masas mismas quieren tal elevación?, ¿la consentirían?, ¿no se rebelarían contra ella? A lo peor, sí —y la rebelión bien podría ser la manifestación consiguiente a aquella imposibilidad esencial...

Que pululando por la seudouniversidad andan las masas, en busca de alguna elevación, parece indudable.

Pero ya no qué elevación anden buscando. ¿Es que cabe pensar, con verosimilitud psicológica, que el centenar de estudiantes del primer año de Filosofía, hasta el que ha aumentado la tradicional docena o media docena, piensan realmente en llegar a ser filósofos, en dedicar la vida a filosofar; quieren realmente tal cosa? No parece. Un buen número de ellos, el que se quiera, ambicionan, a lo sumo, llegar a ser profesores de Filosofía; si fuese posible, en Facultad; si no, en Preparatoria. Pero también cierto número de ellos, el que se quiera, asimismo, buscan en la carrera de Filosofía, o en la Filosofía misma —dos cosas que de ninguna manera deben identificarse—, un medio de elevación social en general, un instrumento de liberación, una disciplina mental o moral...<sup>1</sup> Y si es así con una carrera como la de Filosofía, de tan escasa salida profesional, de tan reducida aplicación social, fuera del rodeo insólito, porque el recorrerlo sólo es dado a ciertos talentos —sin necesidad de llegar al genio—, de la influencia social de las ideas filosóficas, ¿no será ello generalizable, y en proporción mucho mayor, a las carreras y estudios en general de la mayoría, si no la totalidad, de las demás facultades y escuelas?

Ahora, no está nada mal, sino muy bien, que las ma-

<sup>1</sup> Me permito remitir al ensayo "Sobre el auditorio de la Filosofía", recogido en el volumen *Filosofía de la filosofía e historia de la filosofía*, Stylo, México, 1947. Y como antecedente de esta *Meditación* en general, al ensayo "Cuatro puntos cardinales universitarios", en el pequeño volumen *Sobre enseñanza y educación*. Colección de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional, núm. 47, 1960.

sas busquen tales cosas; y el fundamento de su derecho al ingreso, no en la sola pseudouniversidad, sino incluso en la Universidad, es la primera implicación o complicación benéfica del hecho de su invasión de la pseudouniversidad, que es, justo, la posibilidad, siquiera, de que la posesión por la muchedumbre de los locales y utensilios creados por la civilización, en nuestro caso de los universitarios, no sea la sola de pisotearlos con sus decenas de miles de pares de pies, sino también la de ocuparlos y utilizarlos para elevarse sobre sus pies en la posición propia con que el hombre puede mirar a lo alto, por más baja que sea la altura a que dirija la mirada y ésta misma poco aguda y fugaz. El procedimiento para hacer efectiva la elevación de las masas universitarias, precisamente contando con sus ambiciones reales, es la adaptación de la enseñanza universitaria a éstas —conjugada con la adaptación a las necesidades de la sociedad, prefacilitada por las relaciones entre estas necesidades y aquellas ambiciones—, mediante las que han empezado a llamarse “carreras cortas”, ya sean de parte o grado inferior de las que habrá que llamar “largas”, ya sean del todo nuevas; de acuerdo con la idea de no ver en la deserción escolar el fracaso por respecto a la meta no alcanzada, sino de ver el éxito por respecto al punto de partida: el estudiante que *deja de hacer* los últimos años de una carrera, *ha hecho* los primeros: si no puede hacer lo que podría hacer sólo tras los últimos, podrá hacer con los primeros más de lo que podría sin ellos: reconózcasele esta suficiencia, en vez de reprocharle aquella insuficiencia, de

suerte que pueda ponerla en práctica de alguna utilidad o beneficio social.

Pero no se confunda con lo que buscan las masas lo que busca la minoría de los vocados y dotados para el pensamiento personal, la pura y rigurosa investigación científica, la alta docencia: concederles que lo que ellas buscan sea lo único que pueda buscarse y encontrarse en la Universidad, acarrearía la antes mentada esterilización de ésta para la producción y creación.

La consecuencia práctica de todo lo anterior parece sin escape: el llevar a cabo una separación entre las minorías de orden superior y la masa restante, si no llevándose a las minorías fuera de la Universidad, a instituciones parauniversitarias, y dejando la Universidad para las masas, apartando a las unas y a las otras por las vías y bajo los títulos que parezcan más eficaces y prudentes a cada una de las facultades y escuelas para efectuarlo en su seno —y reparando en que la pluralidad de éstas autónomas entre sí hace menos tajante y necesaria la división entre ellas y las instituciones parauniversitarias. Las minorías son, en primer término, la de profesores y estudiantes vocados y dotados para la producción o creación en cada una de las facultades y escuelas, y pueden ser, en segundo, la de los mejores entre los aspirantes al ejercicio de las demás profesiones y sus maestros, en la medida en que se imponga el elegir entre formar bien para tal ejercicio siquiera a una selección o formar mal a una totalidad. La proporción entre una y otra y entre ambas y la masa restante variará según las facultades y escuelas, pe-

ro la distinción de los tres grupos se da hasta en las facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias, donde el segundo está integrado por los aspirantes sólo al ejercicio de la enseñanza. La separación o apartamiento de las minorías, preferentemente de la primera, debe tener el sentido de asegurarles la dedicación a su tarea que quiere significar la denominación "de tiempo completo", que hay que entender de los profesores a los estudiantes mediante las necesarias becas: la parte de su tiempo que debe dedicar a la docencia el profesor de tiempo completo es inoperante si no halla por correlativo un tiempo completo de dedicación de los alumnos al estudio.

La sola enunciación de tal reforma motivará la inquina de la masa restante y de todos sus patronos extrauniversitarios, que son por lo pronto cuantos piensan en servirse de ella para finalidades extrauniversitarias. Pues a pesar de no buscar la masa lo mismo que aquellos a quienes se separaría o apartaría de ella, sentirá y resentirá el apartamiento o separación como un agravio por atentatorio contra su busca de elevación social, que tiene por término de comparación, no sólo su propia situación anterior de inferioridad, sino también la situación de las minorías. Pero como las realidades son lo que son, y las voluntades de los hombres no pueden vencerlas más que obediéndolas, se trata de que la Universidad, el Estado, las masas mismas, opten, o por tener minorías productivas o creadoras, o por nivelarlo todo abajo: en masas igualitarias, es decir, no creadoras o productivas, con todas sus consecuencias: la sumisión técnica e ideológica al

extranjero, que es también la económica y la política, cualesquiera que sean las formas y fórmulas con que se procure encubrirla, disimularla, engañarse y tranquilizarse —en la superficie de la conciencia, que en el fondo insobornable de ésta no hay engaño ni tranquilidad posible.

En todo caso, debe reconocerse otra implicación o complicación benéfica de la invasión de la Universidad por las masas en la presión ejercida por ellas sobre las minorías, si se acierta a derivarla hacia el deber éticosocial de las minorías de concebir y llevar a cabo su tarea como enderezada esencialmente a la producción o creación de aquellos bienes culturales por la participación en los cuales haya de operarse la elevación de las masas, mediante la resolución específicamente universitaria, científica, técnica, de los problemas de ellas y de la colectividad toda.

### *7. Los planes y los métodos*

En los últimos capítulos más de un pasaje ha apuntado en la dirección de un tema que merece aparte el presente.

Las reformas de la enseñanza suelen concebirse tan preferentemente como reformas de los planes, que también suelen quedarse en éstas, sin llegar a ser lo que más debieran ser, por ser más decisivo: reformas de los métodos de enseñanza. Bien pudiera ser que los únicos planes buenos fuesen los que permitan, si no impongan, los únicos métodos buenos: hasta el extremo —formulado

un tanto drásticamente para que impresione lo justo— de que importaría menos enseñar tal o cual cosa con malos métodos, es decir, enseñándola mal, que enseñar cualquier cosa con buenos métodos, es decir, enseñándola bien: lo mal enseñado sirve de poco o nada, sea lo que sea; lo bien enseñado, sea también lo que sea, sirve siempre de algo.

Los buenos métodos de enseñanza son, por su parte, los únicos capaces de lograr las finalidades asignadas a la enseñanza misma. Para hacer una sola referencia, por ejemplo, a la más alta finalidad asignable, y de hecho asignada, a la Universidad, la investigación científica y la formación de investigadores científicos: el único método capaz de lograr esta finalidad es la iniciación del estudiante o alumno en el trabajo personal lo antes posible, desde el comienzo mismo de la carrera, porque el del trabajo personal es aprendizaje forzosamente —como toda adquisición de hábitos, los mentales lo mismo que los corporales— paulatino, largo, y cuya iniciación no es muchas veces posible una vez rebasados ciertos límites de edad o de plasticidad vital, síquica o/y física.

Pero acaece, por malaventura, que semejantes métodos sólo son practicables con grupos pequeños y selectos de alumnos: son los métodos de la escuela, a los que se oponen por esencia los de formación en masa —como a los de la artesanía se han opuesto los de producción también en masa, y en serie. ¿No estarán tan caducos como los de la artesanía los de la escuela?

En capítulo anterior había reparado ya la reflexión en

el hecho de la evolución del trabajo intelectual hacia formas de trabajo colectivo, de trabajo en equipo. La creciente "socialización del hombre" y de *todo* lo humano, si es tamaña, ha de englobar a los universitarios y a las actividades específicas de ellos en cuanto tales.

Pero los equipos no pertenecen a la masa, sino que son de la minoría. Lo que enseña que la minoría puede no ser exclusivamente de individualidades aisladas, como se pensaría por lo enseñado meramente del pretérito, sino que puede ser también de equipos, sin que por ello deje de ser minoría: sueltas o agrupadas, las individualidades de primer orden seguirán siendo la minoría —mientras no mude la condición humana. En otros términos: la escuela puede pasar de la forma milenaria del maestro con sus discípulos a la actualísima del equipo de maestros y discípulos o de sólo investigadores, pero "escuela" es por esencia lo opuesto a "ágora" e incluso a "iglesia" y, aun, "equipo masivo" un contrasentido.

¿Quiérese decir que la escuela está tan amenazada, como en su forma milenaria, en la de equipo, por la socialización? ¿Y con ella y el equipo la libertad individual que corrientemente se dice ser condición indispensable de la producción o creación intelectual? En contra de lo cual puede aducirse el hecho histórico de tal producción o creación en ambientes o ámbitos de intolerancia u opresión. Sí, pero quizá en peculiares alvéolos de libertad en el seno de semejantes ámbitos o ambientes. Lo que querría decir, a su vez, que a la escuela, en su forma milenaria en tanto subsista, y para subsistir, y en la de equipo,

incumbiría, para evitar que la socialización sofoque y extinga la producción o creación, la invención de métodos de refinamiento y sutileza capaces de ingerirse en las formas de la socialización, para hacer en el seno mismo de ellas los susodichos alvéolos de libre cooperación personal a la creación colectiva del equipo. Tengo que conformarme con insinuar el tema, porque no veo por el momento en sus entresijos con claridad suficiente para hacerme responsable de más detalladas afirmaciones. Es cuestión con la que ando hace algún tiempo, pero que acaso ya no lo tenga de llevarla a buen término. La he apuntado más que nada para incitar a universitarios de menos edad a interesarse por ella con sus fuerzas menos gastadas y sus perspectivas de horizonte más alejado.

En todo caso, razón de más, el contenido de este capítulo, a favor de la reforma propuesta en los anteriores: hay que repetir: o enseñar con buenos métodos a una selección, o con malos a una totalidad: es la opción tan penosa como forzada.

### *8. Pedagogía, demagogia y neagogia*

La alteración de las relaciones entre profesores y estudiantes, impuesta por el aumento del número de alumnos de cada profesor, pudiera ser la causa radical de las ambiciones de los líderes estudiantiles, y de un número mayor o menor de secuaces de ellos, probablemente minoritario dentro de la masa estudiantil, a compartir pari-

tariamente con el profesorado el gobierno de la Universidad, si no a acabar detentándolo por mayoría o exclusividad en él. Es cierto que estas ambiciones vienen empujadas de lejos por un fenómeno característico de la sociedad actual, la adulación de la juventud por los mayores; pero también puede ser cierto que esta adulación resultase inoperante contra las relaciones debidas entre profesores y estudiantes. En todo caso, el proceder fijado al final del capítulo primero aconseja examinar la situación universitaria, una vez más, antes de pasar al fenómeno social.

Entre un auténtico maestro y sus auténticos discípulos, o en una auténtica escuela, no puede haber más que relaciones de conocimiento recíproco, colaboración, comunión, respeto, consideración y estima mutuas, afectuosa amistad —sin necesidad de ninguna otra disciplina. El fundamento de ello es el reconocimiento espontáneo y auténtico, por parte de los discípulos, de la superioridad del maestro y de la necesidad que tienen de *ella* para su propia formación y emulación y hasta superación del maestro. Ahora conclúyase si tales relaciones son posibles entre un profesor, aun capaz de ser un auténtico maestro, y un número de alumnos —entre los cuales los habrá, sin duda, capaces de ser sus auténticos discípulos— tal que al profesor pueda llevarle el reconocer a éstos la mayor parte de un curso, al fin del cual no volverá a verlos, o volverá sólo al cabo de más o menos años de estudios. Y, más aún, si tales relaciones son posibles entre el gran número de los profesores y estudiantes que dan el término

medio bajo de los niveles académicos. La consecuencia es que los estudiantes piensen, no sólo que sus profesores no se hallan tan por encima de ellos como para respetarlos espontánea y auténticamente, sino incluso que se podrían pasar de ellos, que en el fondo es una exigencia meramente disciplinaria la de que sigan sus cursos; y los líderes sacan las consecuencias prácticas: amotinan a la minoría de los inquietos y atrevidos, en medio de la pasividad de los juiciosos o egoístas, en pro de la participación susodicha en el gobierno universitario.

Acaso sería una prueba de la indicada causación de tales ambiciones, la diferencia de conducta en este punto entre las facultades y escuelas llamadas "técnicas" y las llamadas "de humanidades". En las primeras no hay el ingrediente no técnico que hay en las segundas. No es que no haya una técnica jurídica, o económica, o incluso sociológica, y desde luego también filológica, o histórica, o logicomatemática, tan técnicas como las técnicas de las ciencias exactas y naturales, la ingeniería y la arquitectura, o la contabilidad; sino que no hay en las ciencias exactas y naturales, la ingeniería y la arquitectura, la contabilidad, ni en la formación en ellas o para ellas, un ingrediente que, en cambio, hay en el derecho, la sociología, la historia, y hasta en la economía, y desde luego en la política y la filosofía: el ingrediente de las llamadas ideas generales sobre las cosas humanas, es decir, de las ideas que cualquiera tiene y piensa tener derecho a tener, sobre las cuestiones políticas, sociales, morales, humanas en general. Estas ideas se estiman generalmente tan del

dominio público, por decirlo así, como generalmente se concede que las técnicas son arcanos mayores o menores del dominio más o menos exclusivo de los especialistas. Esta diferencia hace que, mientras que los estudiantes entran en las facultades y escuelas "técnicas" con la humilde convicción de que carecen totalmente de las técnicas correspondientes, y de que, como no se las enseñen los profesores, que las poseen, no llegarán en su vida a dominarlas, o sea, con la convicción de la superioridad de los profesores y de la necesidad de *ella*, los estudiantes entren en las facultades y escuelas "de humanidades" con las convicciones contrarias: incluso con la de que tienen ideas mucho más avanzadas, y simplemente por ello superiores, que la mayoría de sus profesores, a quienes la edad ha hecho, o meros fieles de ideas anteriores y por ello sólo ya retrógradas, o acomodaticios en materia de ideas por serlo con respecto a su situación profesional, económica, social. ¿Cómo no van a ambicionar el corregir a sus profesores, empujarlos o suplantarlos?

Un remedio sería el exhibirles tan pronto los tecnicismos humanísticos, y lo esencial y decisivo de ellos a la formación y el ejercicio profesionales, que pronto se convenciesen de que con las puras ideas generales no se puede actualmente, ni llevar a cabo revolución social alguna, ni menos organizar, con *tempo* tolerable y establemente, sociedad revolucionaria alguna. Pero no parece que pueda esperarse todo, ni quizá siquiera demasiado, de este remedio: porque quienes buscan en las facultades y escuelas de humanidades medios de ascendencia socialpolítica,

no necesitan de las técnicas en la medida en que las masas mismas extrauniversitarias ignoran la necesidad de ellas y siguen con mucha más facilidad y docilidad que al técnico que les plantea concienzudamente problemas delicados o difíciles, al demagogo que les brinda las soluciones fáciles e inmediatas de las ideas al alcance de cualquiera.

Contra esta situación quizá no prevalecería ni el remedio radical, del socratismo —como el propio Sócrates no prevaleció sobre los demagogos de su pueblo, sino que pereció a iniciativa de ellos. El socratismo: el hacerles ver a los estudiantes los profesores que las ideas de que se ufanan son problemáticas y no dogmáticas como las piensan... Pero la razón decisiva por la que este remedio no prevalecería contra la situación, es sin duda la de que requeriría profesores que fuesen socráticos, si no Sócrates, ellos mismos, y esta especie de profesores es tan rara como lo fue en Atenas el propio Sócrates.

En todo caso, las ambiciones de los líderes estudiantiles a una mayor participación en el gobierno de la Universidad, vienen siendo empujadas por el fenómeno de la adulación de la juventud por los mayores, al que es el punto de pasar.

Es una adulación sumamente generalizada, casi universal, desde hace bastante tiempo, por lo menos desde los inicios del fachismo. Consiste en decirles, repetirles, inculcarles a los jóvenes, en suma, que la suya es la edad privilegiada de la vida, no por sus frescas fuerzas físicas, o por sus reservas psíquicas todavía intactas, sino nada

menos que para encargarse de la realización de las grandes y más nobles causas sociales y políticas. Y, naturalmente, los jóvenes cuya edad es precisamente la de un peculiar egotismo y narcisismo, han llegado a creérselo de todas veras y a obrar en consecuencia. Pero hay un hecho histórico tan reciente como voluminoso para probar lo erróneo de semejante adulación: la existencia de las juventudes fachistas, nazistas, falangistas y las juventudes comunistas, y la inexistencia de juventudes liberales comparables en número, organización, entusiasmo y activismo. La existencia de las primeras, prueba que la juventud puede ponerse al servicio de las peores causas. La inexistencia de las últimas que la juventud no es capaz de ponerse, como al servicio de las causas extremas, al de las ponderadas. Todo lo cual debe bastar para hacer pensar acerca de la juventud más crítica y concienzudamente. No para pasar al término opuesto y negarle toda virtud y valía, sino para discernir justamente en ella. Y el discernimiento esencial sería el siguiente. La juventud, no estando tan comprometida familiar, profesional, económica, socialmente, como las edades posteriores de la vida, ni tan decepcionada por la experiencia de la vida como estas edades posteriores —la juventud sería la edad de las ilusiones, que no de las pasiones, procesos lentos y profundos que requieren del tiempo de la madurez para madurar ellos mismos—, se halla en una disponibilidad de entusiasmo y sacrificio por causas en que dejan de hallarse las edades posteriores; pero le faltan el conocimiento y la experiencia de la vida, y la consiguiente robustez y

perspicacia del juicio, que necesita el nativo talento más dotado, para poder discernir con acierto entre las causas a cuyo servicio ponerse, entusiasmándose hasta los sacrificios mayores, como el de la vida misma. Por esta última falta es tan fácil presa de quienes tienen el arte de embauclarla para servirse de aquellas prendas en pro de sus propias causas, que pueden ser las peores, desde las declaradas del más extenso e importante interés colectivo, hasta las disimuladoras de la más mezquina ambición o del más repulsivo rencor absolutamente personal. Arte del que es una pieza capital el de la adulación a aquél de quien se quiere hacer instrumento, justo mintiéndole que va a ser quien todo instrumento maneje, como verdadero y sin rival dueño y señor de la causa. Este arte, se habrá reconocido, es puntualmente el del demagogo. Pero para denominar específicamente la especie de él que ha proliferado peculiarmente en nuestro tiempo, habría que arbitrar un nombre como el de *neagogo*, formado de *neós*, joven, y *agogós* conductor, como *demagogo* lo está de *demo*, pueblo, y *agogós*, y *pedagogo* de la raíz *paid* de *país*, niño, y *agogós*. Y, precisamente habría que contraponer al *neagogo* y su arte de extraviar, al *pedagogo*, con el suyo de conducir por el camino recto. Pues éste encierra en sí exactamente lo contrario de la adulación exclusiva al que debe ser conducido: el desengaño, la crítica, la reprensión merecida y justa de él. Con la consecuencia, que lo es también de la honradez que es prenda de la juventud no corrompida aún, principalmente por los compromisos de la vida, de que tal acción pedagógica produzca, en vez

del resentimiento y desafección que pudieran parecer la reacción propia, juzgando por las siguientes edades de la vida, el respeto y el afecto por el desengañador, crítico y reprensor, es decir, por el auténtico pedagogo: la juventud intuye —a falta del antes mentado juicio— el interés por ella, desinteresado de la propia persona, de la que le dice las verdades a todo riesgo, en contraste con el interés por ella de quien no le dice más que lo que puede lisonjearla, sospechoso de bastardía de intereses.

El auténtico pedagogo universitario no puede, pues, menos de decirle a la juventud universitaria que no está capacitada para asumir la parte que ambiciona en el gobierno de la institución, por lo deleznable de las razones que le han inculcado invoque para ello, y lo inconcuso de las razones contrarias a su ambición, dos grupos de razones que deben ser asunto de capítulo aparte. Pero antes debe serlo de otro el problema actual de la juventud en general.

### 9. *Juventud: espontaneidad y rebeldía, o disciplina?*

La neagogia pudiera ser también inoperante, y hasta haber sido imposible desde un principio, si no la hubiese hecho posible y la hiciese operante la crisis de la juventud, desde la universitaria hasta la de los rebeldes sin causa, en inminencia de coincidir sobre el *campus* universitario, a medida que los estudiantes “mitoteros” se apropian los “métodos”, con las armas, de los rebeldes, el día en que

éstos se enteren —que por fortuna quizá tarden, debido a su analfabetismo, práctico, en todo caso— de que el *campus* es un asilo más inviolable que el de la Iglesia en la Edad Media.

De esta crisis de la juventud se ha repetido, naturalmente, que es una manifestación de la crisis general de nuestro tiempo, diagnosticada tan repetidamente y con la misma naturalidad, de crisis de valores. El tema desborda el de estas reflexiones lo bastante para entresacar de todo él el solo punto más pertinente en aquél a que ha llegado el curso de ellas: el de la crisis del valor de la disciplina como tal. Como tal, no es el suyo más que un valor "formal", pero es un valor; y ni siquiera está probado que sean de menor rango, necesidad y eficacia que los valores "materiales" los formales, los que dan a la vida humana individual y colectiva formas, los que la ponen en forma, elevando su tono; sin los cuales degenera en moluscoide, flácida, corruptible. Es posible, incluso, que disciplina y valor formal de la vida se identifiquen. En todo caso, la necesidad y eficacia del valor formal de la disciplina son tanto mayores, cuanto más es la vida informe, plástica, como en la niñez y todavía en la juventud, a diferencia de la madurez, y no se diga de la senectud. Que es, sin duda, por lo que la niñez y la juventud no sólo la aceptan, sino que, con instinto vital, la buscan: como prueban las juventudes políticas nombradas en lo anterior, contra lo que se piensa muy, o más, corrientemente aun desde Rousseau. Porque él fue el promotor, quizá más que el progenitor, con su idea optimista de la bon-

dad natural y nativa del individuo humano, de la idea del valor predominante de la espontaneidad —indisciplinada: al menos, como se vino a interpretarla: que es posible que las ideas más auténticas de él no fuesen, ni ésta, ni la de la perfectibilidad de la sociedad, de la que tenía la idea pesimista de ser el origen del mal, correlativa de la idea optimista del individuo. Pero ¿qué disciplina pueden, no imponer a quienes la repelerían, sino proponer a quienes la buscan; qué forma y tono dar a la vida ajena quienes se encuentran una vez más en la historia, angostados y angustiados dentro de la coyuntura crítica de haber hecho o dejado extinguirse a los tradicionales de la propia y no haber arribado aún a reemplazarlos con nuevos? ¿No sería misión, más que de ninguna otra institución, de la Universidad, indagar acuciosamente por estos nuevos, y procurar animosamente el reemplazo cada día más urgente, en vez de ceder en su propio seno a la neagogia y dejar acidiosa y poltronamente a su propia vida perder también la disciplina, la forma y el tono? Pero ello requeriría sacar prácticamente hasta las últimas consecuencias, no sólo de todo lo anterior, sino también de todo lo que va a seguir aún.

¿Qué pensar, aun, de la rebeldía a que estimulan a la juventud, con preferencia e insistencia sospechosas, los neagogos —aunque también gente de buena fe, pero que quizá no han examinado la cuestión por todas sus vertientes? Es lo corriente pensar que la juventud es, por naturaleza, rebelde, en particular a toda disciplina, y que su natural rebeldía es, sin más, valiosa, positivamente. Pe-

ro ¿es la juventud realmente rebelde contra toda disciplina y sin causa, o lo será sólo contra una disciplina diversa de la que vitalmente necesita, y que rechazará con el mismo instinto con que busca y acepta la que necesita vitalmente, y contra la falta de causas capaces de movilizarla a la vez entusiasta y disciplinadamente, aun discernidas por ella con error? Y ¿serán realmente valiosas, positivas, sus rebeldías distintas de las justificadas por tales disciplinas contraproducentes y falta de causas justificadas ellas mismas por su valor positivo?... Parece que no sería desacertado estudiar bien las respuestas a estas preguntas antes de seguir pensando lo corriente —al menos las gentes de buena fe.

#### 10. *La esencia aristocrática y casi gerontocrática de la Universidad*

Las aludidas razones deleznablese reducen a una extravasación de conceptos políticos a instituciones técnicas.

Se trata ante todo del concepto de democracia. La extravasación de él consiste en declamar que en un Estado democrático deben estar organizadas y funcionar democráticamente instituciones como la universitaria. Pero ¿por qué no todas las instituciones? ¿Por qué no, por caso, el ejército? ¿Por qué no se le organiza de tal suerte, que los soldados, no sólo elijan a sus jefes desde los cabos hasta el general en jefe, sino que decidan por votación igualitaria y mayoritaria las operaciones militares que los

jefes elegidos les propondrían en campaña? La sola enunciación de la pregunta habrá hecho sonreír, o indignarse, ante el absurdo que enuncia —porque no sólo la reflexión apriorística, sino la experiencia misma enseña que un ejército que se constituyese y funcionase tan democráticamente no conocería más que la derrota. Una experiencia *como* la aludida la hicieron las milicias a que hubo de recurrir la República española, al quedarse sin la parte sublevada del ejército y forzada a hacerle frente, hasta que el reiterado desastre consistente en el avance incontrastado de las fuerzas rebeldes hacia Madrid, levantó en las de la República el clamor de que mandasen los jefes, y ellos solos, de arriba a abajo autocráticamente —incluso en el clamor, levantado en todo el territorio fiel aún al régimen republicano, de que se constituyese un gobierno que gobernase con la autoridad con que gobernó el gobierno Negrín, estoy por decir que la mayor con que gobernó a España gobierno alguno desde Felipe II, si no desde los Reyes Católicos. El solo caso del ejército, no organizado ni funcionando democráticamente ni en los países más democráticos, téngase por ellos a los estados Unidos o a la Unión Soviética o la República Popular China, basta para mostrar que no *todas* las instituciones del más democrático de los estados pueden estar organizadas y funcionar democráticamente. Ahora bien, la Universidad es, probablemente en todo menos esto, la institución, no ya más disímil, sino más opuesta que quepa, al ejército; pero en esto le es, si no absolutamente igual, sí sumamente parecida: la diferencia subsistente

estaría en que la naturaleza del ejército requiere un mando supremo de decisión autocrática, por muy aconsejada y preparada que esté por los organismos que sean, mientras que la esencia de la Universidad requiere un gobierno propiamente aristocrático.

Al leer esta palabra experimentarán una sensación de náusea hacia ella y quien acaba de escribirla los lectores demócratas de más buena fe y consiguiente devoción toda. Siento mucho no haber podido evitársela, por ser incapaz de evitarle la lealtad intelectual a la palabra exactamente justa, que es serlo al concepto expresado por ella. Véase, si no. La esencia de la Universidad entraña la distinción entre el saber de los profesores y la ignorancia de los estudiantes, sin la cual sería la enseñanza de éstos por aquéllos, no un simple contrasentido, sino hasta un puro sin sentido. Y la distinción es una distinción jerárquica, quiérase o no, guste o no guste, a los estudiantes —y a los mismos profesores: pues si entre los estudiantes es un hecho, bien conocido de la experiencia de los profesores, que hay muchos, de los que suelen ser parte los mejores, a quienes no ofende, irrita ni molesta en nada la superioridad de los profesores— realmente superiores, antes la reconocen con gusto, con el gusto que les da la previsión de lo que aprovecharán de ella, entre los profesores es otro hecho, sólo que conocido únicamente de los auténticos maestros, de los sumisos a una vocación auténticamente pedagógica, el afán de anular la diferencia entre ellos y sus discípulos, por la elevación de éstos mediante justo la formación que les darán, hasta por encima

de su propio rango, el de los maestros: pues no hay maestro auténticamente tal que se sienta amargado por los celos del discípulo al que llega a ver superior a él, como no hay padre en la plenitud del concepto que se sienta amargado por los celos del hijo que logra lo que él no pudo lograr, antes ve en este logro por el hijo el que, si no, se le malograra definitivamente a él mismo. Ahora bien, la distinción entre sabedores e ignorantes no es una distinción jerárquica meramente teórica, por decirlo así: es una distinción práctica de gobierno, precisamente. Lo que quiere decir que es absurdo encomendar el gobierno de unas relaciones consistentes esencialmente en enseñar a los ignorantes los sabedores conforme justo a su saber, a los ignorantes y no a los sabedores conforme también a su saber. Pero la jerarquía es más compleja que la simple de los dos rangos del estudiantado y el profesorado. Es un hecho que no todos los profesores son del mismo rango. Y es un hecho, por la imposibilidad del contrario, por razones esenciales. Los profesores no pueden ser todos del mismo rango, porque el rango no se los da exclusivamente el talento nativo, sino tanto, por lo menos, el saber y la experiencia que dan, a su vez, únicamente los años. Por lo que, si hay normalmente buen número de jóvenes profesores cuyo nativo talento los autoriza a pretender intervenir en el gobierno académico, tan normal, por lo menos, es que los que desde jóvenes fueron tan talentosos como ellos, y con el tiempo han acumulado el saber y la experiencia que ellos no han tenido el tiempo de acumular, más los que han acumulado tam-

bién saber y experiencia aunque no tuviesen desde jóvenes el mismo talento, integran una parte del cuerpo universitario con más competente y justificada autoridad para gobernarla que ninguna otra parte de él. Porque, por otro lado, tal gobierno tampoco puede ser monárquico, o autocrático, como el de un rector omnipotente, o potente para gobernar incluso contra la mayoría de esa parte más autorizada del profesorado, pues para tener la autoridad *propia* para ello tendría que ser propiamente *omnisciente*. Un rector —o, ya, un director de facultad o escuela, no puede ni debe ser más que el representante y el ejecutivo de un programa elaborado, con la debida preferencia jerárquica, por la susodicha parte más autorizada del profesorado de la facultad o escuela. Lo que le significa al autor de esta *Meditación* la forzosidad ineluctable de escribir otra palabra más horrisona aún para los neagogos que *aristocrático* para los oídos demócratas —o más propiamente, *horribilius visu* para los ojos de los lectores demócratas—, al encontrarse forzado ineluctablemente a escribir que la esencia docente de la institución universitaria entraña el gobierno aristocrático esencialmente, a su vez, de los profesores relativamente de más edad, o una aristocracia casi *gerontocrática* —lo más contrario posible, pues, a las ambiciones de los líderes de la juventud estudiantil. “Casi”, porque sin duda tampoco absolutamente tal, sino con dos atenuaciones.

Es un hecho que con la vejez sobreviene, antes o después, mayor o menor, una esclerosis y anquilosamiento, no sólo físico, sino también mental, aunque quizá éste

por lo regular rezagado, pues el espíritu madura y envejece más tarde que el cuerpo. Y la esclerosis y anquilosamiento mental se manifiesta muy particularmente en el misonéismo, en la incapacidad, no sólo de renovarse personalmente, sino de sentir interés por lo nuevo ajeno y de tener comprensión para ello y hacerle justicia: son excepcionales, aunque ejemplares en este respecto, los grandes viejos que han conservado, hasta la senectud más avanzada, siquiera la curiosidad por las novedades surgentes en torno; en los mejores de los casos restantes, no se ha solido pasar de desarrollar y aplicar lo propio, sacar las consecuencias, llevarlo hasta las últimas, con mayor o menor acierto y felicidad. Estos hechos amenazan al gobierno meramente gerontocrático de la Universidad con una renuencia y hasta resistencia a las renovaciones justificadas y hasta imperiosas de la institución. Pero el remedio preventivo es obvio y fácil: poner además del límite de edad *a quo* poder participar con voz y voto en el gobierno académico, otro límite, *ad quem* poder seguir haciéndolo: quizá los cuarenta y los sesenta años. Antes de los primeros, y después de los segundos, participarían en el mismo gobierno, y con su voz sola, aquellos profesores de quienes la solicitaran los gobernantes con voz y voto, por reconocerles temprana o conservada autoridad para emitirla. Un límite como el de los cuarenta se justificaría por la doble prudencia de aguardar a que las brillantes promesas se cumplan y se adquiriera la experiencia que antes faltaría incluso a los más brillantes prometedores.

En cuanto a la participación de los estudiantes en el

mismo gobierno por medio de la representación adecuada, pasma que la representación estudiantil en la Universidad aún no haya sido reglamentada debidamente —sin duda por la triple obra de la neagogia, de los vuelos dados por ésta a los líderes estudiantiles y sus secuaces, hasta hacerlos alzarse a la más violenta acción directa, y el temor a ella. Pero pasma. Pasma, no sólo que la representación estudiantil pueda seguir siendo ejercida por estudiantes malos, peores o pésimos, por pseudoestudiantes, en verdad, o administrativamente, si se quiere, pero no efectivamente tales, y encima, no elegidos en elecciones irreprochables, sino también que la participación de tales representantes en el gobierno universitario sea la que es. ¿Cómo es posible que la representación del estudiantado sea ejercida por estudiantes de años anteriores al último del primer grado de los estudios, esto es, carentes de un conocimiento, por experiencia personal de este primer grado en su integridad? ¿Y que su participación alcance a tener hasta voto en los debates referentes a cuestiones que suponen y requieren, ineludiblemente, no ya tal conocimiento, sino incluso la experiencia profesoral? Lo primero que debía reglamentarse es, pues, la elegibilidad para la representación: en el sentido de reducirla a estudiantes del último año del primer grado de los estudios en adelante, con un cierto promedio mínimo de calificaciones. Y esta elegibilidad podría hacerse obligatoria: un buen estudiante no puede moralmente rehusar al gobierno de su casa de estudios la participación debida, en el doble sentido de reclamada por él y acertada-

mente definida. La segunda, la elección misma: hacerla igualmente obligatoria, por razones parejas; pero para poder hacerla tal, garantizar la posibilidad de hacerla libre de las coacciones de la intimidación y la violencia que la impiden, limitan y falsean. Lo tercero; la participación: reducirla a la voz sin voto. Puede ser interesante conocer lo que piense el estudiantado sobre todo lo universitario; pero no puede ser más que peligroso darle poder de decisión en cuestiones que pueden afectar a sus intereses —mal entendidos—, como enseña la más reiterada de las experiencias académicas: que si se dejase a los estudiantes llegar a realizar el ideal de la mayoría, la realización se materializaría en la gran sala de ventanillas del edificio de la rectoría, con un reemplazo de las ventanillas por sendas máquinas que a la recepción de una inscripción y cuota expedirían mecánica e instantáneamente el título correspondiente. Por donde la vocación auténtica de profesor es la de un combatiente cuerpo a cuerpo por toda su vida, contra la pugna reiterada infatigablemente —¡ellos se reemplazan!— en pro de la rebaja de las exigencias académicas por todos los procedimientos y ocurrencias imaginables: división y subdivisión de los exámenes, para poder aprobarlos por partes, o supresión de ellos; porcentajes crecientes de inasistencias sin consecuencias; exámenes de regularización en número indefinido, etc., etc., etc. Lástima que no sean posibles con las instituciones sociales los experimentos que puedan hacerse con otros entes, por no acarrear el fracaso en éstos las consecuencias que acarrearían en aquéllas; porque si

fuesen posibles, debiera realmente ponerse el gobierno íntegro, pero íntegro, de una Universidad en poder exclusivo, pero exclusivo, de los estudiantes —hasta que el experimento convenciese a éstos mismos, incluso a los peores, incluso a sus sólitos líderes, de que la habían conducido a un desastre intolerable ya más para la sociedad y el Estado que la representa y gobierna. Sin el experimento puede cada quien seguir pensando lo que más le guste. Pero de todas suertes, las anteriores serían las aludidas razones inconcusas y contrarias a la ambición de la juventud estudiantil a participar en el gobierno de la Universidad ni siquiera como viene participando.

### 11. *La Universidad y su circunstancia*

La concepción de la Universidad que habrá ido perfilando todo lo anterior, será conceptuada, a su vez, de una concepción de la Universidad como una institución pura, asépticamente técnica, enajenada de las cuestiones humanas dramáticamente urgentes en la sociedad, y por tanto rechazada, de raíz y despectiva, si no más hostilmente, por los muchos convencidos de que la Universidad debe tomar parte y hasta partido en tales cuestiones. Pero esta convicción, en la medida en que rechaza la tecnicidad universitaria requerida por la de la sociedad actual, debe ser contrarrechazada, por anacrónicamente letal para la Universidad, ante todo, y en seguida para la sociedad de la que la Universidad es órgano y debe serlo

de funcionamiento eficaz. En este mundo de la cibernética, que va imponiéndose como ideal de tecnificación al máximo de toda actividad humana, clamar por la restricción —no más, no se diga la abolición, ni lograr la imposición de ésta, o solamente de aquélla— de la tecnicidad, no puede hacerlo más que la voz agria de una cabeza trasnochadamente desmelenada y romántica —como no lo hace, en efecto, más que la voz de jóvenes despistados y líderes adultos taimados, fautores y promotores de una agitación política y social pseudoautorizada con la invocación de aquellas ideas generales que pueden ser recibidas de todos porque no requieren, precisamente, de tecnicismo alguno patrimonio exclusivo de más o menos especializados. Y sin embargo, hay en la susodicha convicción un gran meollo de verdad, y de verdad salvadora; sólo que encubierto por una de las grandes confusiones de que es víctima la Universidad, entre ignaras e interesadas, porque la distinción que la disipa es perfectamente clara y fácil. Es la confusión que se condensa en la disyuntiva de la Universidad apolítica o política, y que disipa la distinción entre dos sentidos del politicismo y apoliticismo de la Universidad.

Si por Universidad apolítica, o enajenada de las cuestiones dramáticamente urgentes en la sociedad, se entiende una Universidad cuya actividad de investigación y pensamiento, y aun la docente, tenga por objetos exclusivamente objetos distintos de esas cuestiones, así fuesen los más exquisitos y sublimes excogitables, hay que reconocer plenamente justificado el rechazar tal Universidad.

Pero si por Universidad política o participante en las repetidas cuestiones, se entiende una Universidad cuya actividad no sea exclusivamente la de investigación, pensamiento y docencia que tenga por objetos preferentísimos, si no absolutamente exclusivos, tales cuestiones, hay que reconocer plenamente justificado el rechazar también tal Universidad. Lo que quiere decir que la única Universidad no apolítica o política justificable por la esencia de la institución y de su funcionamiento como órgano de la sociedad, es la que se atenga rigurosamente al justo medio de una actividad de investigación, pensamiento y docencia que tenga por objetos preferentísimos los problemas, en general, planteados en y a su circunstancia toda y requirientes de una solución científica o/y técnica, que no son sólo los que pueden recibirla de las ciencias exactas y naturales, sino también los que no pueden recibirla más que de las ciencias humanas: empezando por sus propios problemas y los más conexos, como el de la juventud en general. Recuérdese la última implicación o complicación benéfica del hecho de las masas en la Universidad.

En otros términos; más humanos, si se quiere, por referentes ya no a la institución, sino a los individuos integrantes de ella.

Los universitarios, profesores y estudiantes, tienen, en cuanto *universitarios*, la obligación *moral* con la sociedad, de dar a ésta la solución *universitaria*, es decir, la científica o/y técnica, a sus problemas: pero como *universitarios*, no tienen más obligación con la sociedad; sólo que como *ciudadanos* que son también, tienen con la sociedad las

mismas obligaciones que todos los demás ciudadanos: desde las más estrictamente jurídicas, por ejemplo, votar en las elecciones, hasta las impuestas por las que puede llamarse moral histórica, como la de hacer frente con la fuerza revolucionaria a la fuerza de un poder público que se haya salido de la legalidad, o la de apoyar incluso con la fuerza al poder público legal que deba resistir con la suya a quienes recurran, a su vez, a la fuerza antes de contar con el asenso mayoritario de sus conciudadanos que les daría el poder por vías legales. Y tan infundada y contraproducente como sería que los ciudadanos intentasen cumplir con sus obligaciones de tales en los lugares universitarios y por medio de la actividad universitaria, de la investigación, el pensamiento y la docencia, en vez de cumplir con ellos en los lugares públicos pertinentes y por medio de las actividades estrictamente políticas procedentes, es que los universitarios intenten cumplir su obligación moral con la sociedad en lugares extrauniversitarios, o en los universitarios mismos, por medio de actividades no específicamente universitarias, como las estrictamente políticas.

Todavía con otros términos, en fin, más concretos y drásticos: "resolver" por mayoría de votos en una asamblea de profesores y alumnos un problema, incluso político, y oponerse a un poder público tiránico o a un motín contra un poder público legítimo tan solo llevando a cabo una investigación científica, incluso de ciencia política, iguales absurdos.

Ahora, algunas glosas.

La aversión de los líderes de masas, y de éstas azuzadas por ellos, a la “torre de marfil”, si esta es la torre de los laboratorios de investigación, digamos médica, y la aversión a ella lograrse forzar a los investigadores a participar en la cosa pública más de lo poco compatible con la dedicación a la investigación, de lo absorbente de la cual no tienen, ni pueden tener idea, naturalmente, más que los investigadores mismos, tendría por consecuencia no llegar nunca a descubrirse la causa y el remedio, v. gr., del cáncer. Ahora, digan la sociedad y el Estado que la representa, por los portavoces apropiados al caso, si le interesa más tal torre de marfil o la aversión a ella de demagogos, neagogos y masas —la sociedad misma en cuanto “masificada” no podría decirlo.

Únicamente profesores que sean maestros en el ejercicio profesional, incluso el de la investigación científica, pueden formar a los alumnos para el mismo ejercicio. De donde la necesidad de que los profesores ejerzan efectivamente la profesión para el ejercicio de la cual deben formar. Esta necesidad fuerza a que los profesores de las facultades y escuelas llamadas “profesionales” —como si la enseñanza y la investigación no fuesen profesiones que harían profesionales también a las facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias— sean “profesionistas”, y competentes. Pero los investigadores y sus discípulos, de todas las facultades y escuelas, pues en todas debe haberlos y no sólo en las de Filosofía y Letras y de Ciencias, no tienen más profesión que ejercer o para el ejercicio de la cual formarse, que la de la investigación científica. Lo que de-

be aplicarse al “servicio social” reclamado de los universitarios con tanta justicia como peligro de regularlo mal: los investigadores y sus discípulos no pueden prestar servicio social alguno mejor que el de investigar, lo que puede deber ser fuera de la Universidad, cuando sólo fuera de ella esté el objeto de investigación, pero únicamente en este caso.

El tomar la actividad universitaria toda por objetos preferentísimos los problemas planteados en y a la circunstancia toda, tendría su justificación, e imperativo, en la esencia misma de la Universidad, como órgano de una sociedad: la más alta finalidad esencial de la Universidad, la de la producción original es correlativa de lo peculiar de los problemas de cada sociedad: la mejor vía para arribar a verdaderos descubrimientos e invenciones, innovaciones y creaciones, sería la de buscar soluciones a los auténticos problemas autóctonos y originales de una sociedad; en vez del mero mimetismo de las actividades de las instituciones de las sociedades que van a la cabeza de la cultura —justo porque sus instituciones se dedican a sus problemas, sin preocuparse de imitar a las de las sociedades que van a la zaga. La nacionalización de la ciencia en los términos proféticos de las dos grandes oraciones de instauración universitaria, justamente hispanoamericanas, las de don Andrés Bello y don Justo Sierra, sería el proceder mejor enderezado a la originalidad de la ciencia. Y no sólo de la ciencia, sino de toda disciplina de creación, desde la filosofía hasta la literatura y el arte. No tengo autoridad ninguna, ni la del zángano en letras y artes,

para meterme en el avispero de las pugnas entre generaciones y escuelas, tendencias, modas o individualidades; pero acaso se me permita apuntar, sin por ello picarme, que el último *gran* movimiento artístico mexicano reconocido *internacionalmente*, el de la pintura mural, fue oriundo y animado por una voluntad de adaptación a lo más peculiar de la circunstancia revolucionaria de México. Por lo mismo, he sentido en silencio hasta ahora, que la oportunidad me obliga a decirlo, que el movimiento de la filosofía del mexicano y lo mexicano se interrumpiese en la fase romántica del examen de características síquicas, sociales, culturales, sin pasar a la fase positiva de la resolución de los *problemas* del mexicano y de México, abandonado por lo que ojalá no fuera más que un intermedio de información en los últimos, o penúltimos, rumbos de la filosofía extranjera, y de formación en las nuevas técnicas de ella, si las tiene, para volver con nuevos pertrechos a filosofar sobre las circunstancias en el orden de la nacional, la hispánica, la americana, la mundial, no olvidando que la declinación de la metafísica reduce la filosofía a la de la cultura. La manera fecunda de emular a los extraños, y la hábil de interesados, no parece ser la de copiarlos ni en sus objetos ni en sus métodos, sino únicamente en su aplicación a sus objetos con sus métodos. De otra suerte, podría quedarse todo en una recepción más, y pura recepción, de filosofemas y filosofares extranjeros —cada vez más desesperante, por más desesperanzada.

Y hay que aplicar lo que acabo de apuntar muy particularmente a las publicaciones universitarias. La Univer-

sidad no debiera seguir cooperando indolentemente a que la cultura hispánica siga siendo una cultura de traducciones muchísimo más que de publicaciones originales, sino hacer los más enérgicos esfuerzos y las más cuantiosas inversiones posibles para facilitar y estimular crecientemente estas últimas.

Más justo fuera, en suma, imputar a esta *Meditación* una solicitud por la productividad universitaria y una preocupación casi angustiada por la minoría capaz de ella, con preferencia excesiva sobre la formación de profesionales y técnicos no de la investigación científica misma y una educación superior en general de las masas de estudiantes universitarios también en general, en vez de la preocupación no menos angustiada que sienten quizá ya los más por estas masas —repercusión de la que las masas en general han impuesto a la sociedad y al Estado. Pues reconozco tal preferencia, si excesiva o no, decídase en razón de la importancia que se atribuya al riesgo, por nutrir a las masas con preferencia, de aniquilar la fuente nacional del nutrimento para ellas, que, o faltará, o será importado, y que es lo único que justifica el dictado encomiástico de *alma mater*, madre alimenticia o nutricia, en su etimológica literalidad.

## 12. *La autonomía universitaria*

Parecería irreverente para la importancia dada por la generalidad al tema, tratar el de la autonomía universitaria co-

mo una mera glosa de las relaciones entre la Universidad y la política, por lo que voy a dedicarle capítulo aparte.

En él es víctima la Universidad de otra de las grandes confusiones entre ignaras e interesadas, porque la distinción que la disipa es de nuevo perfectamente clara y fácil.

No desconozco que desde que la más refinada técnica jurídica se ha aplicado a la naturaleza jurídica de la institución universitaria, esta naturaleza ha quedado completamente obnubilada para los profanos en tal técnica; pero quizá no sea en desacato de tal obnubilación, quiero decir de tal técnica, pensar, y decir, que la índole de la autonomía universitaria parece surgir, libre de toda nube, de su origen histórico y realidad efectiva de él a hoy. La lucha de la Universidad misma por su autonomía y que la consiguió, fue una lucha por impedir, no sólo la imposición de una ideología a la institución por el Estado, sino toda intervención de éste en la orientación ideológica de todas las actividades específicas de ella, o estrictamente académicas; o en sentido inverso, una lucha de reivindicación del derecho de la Universidad a funcionar conforme a los principios de libertad de cátedra y expresión y de investigación y pensamiento. Y el Estado mexicano, al cabo constitucionalmente liberal, hizo de tal derecho un deber de la Universidad, al imponerle por ley el funcionar conforme a tales principios, y de él mismo, el Estado, al autolimitarse con el respeto a la ley impuesta por él a la Universidad. Pero esta clara y distinta situación historicopolítica y jurídica, se viene pretendiendo, ya extenderla directamente, ya invocarla —como condición

*sine qua non* del mismo funcionamiento— para extenderla a un fuero universitario concebido con amplitud tamaño para impedir hasta la intervención del poder público en la prevención, represión, enjuiciamiento y sanción de faltas, delitos y hasta crímenes no académicos, sino del orden penal común. Como si se pensara que el Estado capaz, con todo su poder, de autolimitarse, por convicción racional, en materia de intervención ideológica en la Universidad, fuera a aprovecharse de la intervención de su poder en el mantenimiento del orden público dentro del universitario, *por ser éste parte de aquél*, para intervenir en el funcionamiento académico de la Universidad, rectificando su autolimitación —que sería un pensar injurioso para la dignidad que el Estado mexicano viene manteniendo tan celosa y escrupulosamente en el orden nacional como en el internacional.

La autonomía *universitaria*, esto es, académica, debe ser, en suma, *doble*: la de las facultades y escuelas entre sí y la de todas y cada una de ellas respecto del Estado.

Pero justo en y por tal doblez o dualidad, ha menester de una compensación, por no decir un correctivo.

### 13. *Planeación nacional*

El correctivo o la compensación es la planeación o planificación de la enseñanza superior dentro de la total de la educación nacional. Hace no poco que se viene hablando de ella; se han emitido ideas acerca de ella; se ha pro-

puesto algún plan para ella en términos generales; hasta existen los órganos competentes para encargarse de ella; pero no se ha llevado a cabo; ni siquiera parece haberse emprendido con el empuje requerido por su urgencia. Porque urge efectivamente: por la congestión de la Universidad Nacional; por la falta de coordinación entre las universidades, que debiera ser la contrapartida de la autonomía mutua de ellas y de sus facultades y escuelas; por la de la coordinación debida entre los tres grados y las distintas ramas de toda la educación nacional; por la de la adaptación de la enseñanza superior y de la investigación a las necesidades, de profesionales y soluciones, del país; y por algo ya apuntado dentro de contexto anterior, pero no con más pertinencia en él que en éste: el imperativo ponerse al nivel de estos tiempos de la técnica planificada y de la planificación técnica, si no se quiere quedar por debajo de él, en el de los países, subordinados, dependientes, técnica, económica, ideológicamente, aunque sean, o pasen por ser, independientes políticamente.

Justo porque las universidades existentes, con sus facultades y escuelas, y demás centros de enseñanza superior, son el producto de una historia entre racional e irracional, y no de un sistema planeado, es posible que la planeación urgida impusiera el desplazamiento o el reemplazo, si no la supresión, de facultades, escuelas, ya que no de universidades u otros centros enteros; pero una vez establecida, por ratificación o fundación, cada una de ellas debiera ser dejada en *libertad* de organizarse *para en-*

cargarse, precisamente, de las funciones que le asignara el plan nacional. En otros términos: del plan sería incumbencia determinar los centros o sus actividades en función de las necesidades localizadas del país; a los centros mismos, organizarlas para desempeñar justo tal función en la forma que juzgasen más adecuada sus órganos de gobierno.

El plan mismo no podría ser obra solamente de las universidades asociadas para hacerlo, ni siquiera de los sólo centros de enseñanza superior, por desbordar la competencia jurisdiccional y hasta técnica de ellos el forzoso alcance del plan, a todos los grados y ramas de la enseñanza en toda la nación; no podría ser obra más que de una asociación de las universidades autónomas con la Secretaría de Educación. Un programa viable de asociación tal rebasa los límites que debe imponer a esta *Meditación* toda competencia que pueda reconocerse a sí mismo el autor: por los conocimientos que requiere, entre los que no sería precisamente el de menos importancia el de la idiosincrasia nacional por herencia y experiencia de nativo, lo que siente, de veras, no ser el autor.

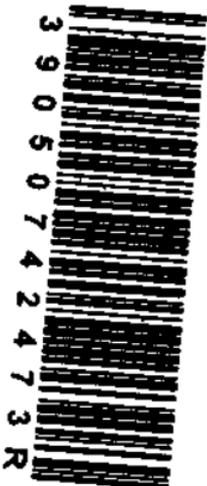




*Responsabilidad de la Universidad*  
se terminó de imprimir  
en los talleres de Offset Rebosán, S.A. de C.V.,  
Zacahuitzco 40, 03550 México, D.F.  
Se imprimieron 1 000 ejemplares,  
más sobrantes para reposición.  
Tipografía y formación a cargo de  
Patricia Zepeda, en Redacta, S.A. de C.V.  
Cuidaron la edición  
Gabriela Said y la Dirección de Publicaciones  
de El Colegio de México.







**BIBLIOTECA**  
INVENTARIO 2015  
M C  
DANIEL COSIO VILLEGAS



Las páginas de José Medina Echavarría y de José Gaos sobre la Universidad, reunidas en esta *Jornada*, escritas en tiempo y en ocasión muy diferentes, guardan, sin embargo, la unidad de la preocupación vital.

Es la Universidad cuestión que se impuso como sustento y como objeto de sus reflexiones críticas. Era inevitable, los dos se habían formado en los años esperanzados de la universidad española y profesaron la cátedra universitaria.

Su existencia, como la de tantos otros, vino a resolverse en el exilio americano. Gaos arraigó en México desde 1938 y aquí murió en plena actividad, el 10 de junio de 1969. Medina Echavarría llegó a nuestro país en 1939, salió años después, en 1946, a Puerto Rico y de ahí pasó, en 1952, a Santiago de Chile, donde falleció en noviembre de 1977.

Sube de tono la vigencia de esos dos trabajos ahora que nuestra Universidad sufre el amago de fuerzas externas y la incapacidad de cuantos —querámoslo o no, veámoslo o no— participamos en el gran conflicto que amenaza con destrucciones irreparables.

