

EL PROFESORADO UNIVERSITARIO COMO AVENTURA Y CONQUISTA

Cuando representamos en el catedrático la meta densa y serena del profesorado universitario, concebimos un encuadre formado por una ideal ecuanimidad, una cosmovisión sencilla y firme, un aire noble y reposado, una reciedumbre nocional, y, como núcleo, una extraordinaria personalidad. Lo imaginamos como persona íntegramente volcada, totalmente dedicada al cultivo de la ciencia y a la cordial participación del saber en los universitarios. Entonces, solamente entonces, nos llegan a parecer pueriles e ingenuas interrogantes cual estas: ¿Cómo puede haberse angustiado, quizá arrastrado en su misma angustia, tal caminante del saber? ¿Qué aventuras ha vivido o le han hecho vivir hasta plasmar su personalidad magistral?

Es tal la paradigmática serenidad del catedrático que se crea un marco de profunda reverencia a su función. Reverencia que, a veces, se convierte en sumisión y pleitesía. ¿Acaso no significaría simpleza acritica estimar como atrevidas las reflexiones sobre su ejercicio? ¿No parecería alógico considerar como demoledor el espinoso estudio de su formación y selección?

Esto explica la ceguera reflexiva que nos produce el enfoque experimental. Nos hallamos ante un reducto sin impactos clarificadores. ¿Quién disparará a la diana profesoral ese proyectil cargado con pólvora de aceptación y acuerdo gozosos de los catedráticos experimentados? Ese disparo capaz de contrastar éxito y fracaso, alegría y tristeza, pero que siempre nos aleja de la comodidad de hipótesis y afirmaciones gratuitas.

Podríamos oponernos a la indagación experimental y, al hacerlo, nadie nos tildaría ni de originales ni de raros. Cada día escuchamos los cánticos de alborozo y las lamentaciones jeremiacas. Los «sensatos» nos preguntarían: ¿Quién podría iniciar estos estudios: los catedráticos en el cénit de su ciencia o los que no lo son? Y ellos mismos nos responderían: «Los primeros están harta ocupados con el enseñar y cuestiones anejas, los segundos no han alcanzado el rango intelectual suficiente para plantearse el problema con la independencia que dicho planteo requiere.»

Pero preferimos gozar de la aventura del insensato, del que afirma ser suficiente una semejanza en profundidad respecto del problema en estudio, aunque no se goce de la amplitud de honduras científicas unidas al concepto catedrático de Universidad. Y esta similitud aparece en cuanto se exija una arriesgada intencionalidad indagadora acompañada de la aptitud probada respecto de cuestiones afines. Y ni siquiera debe detenernos el temor a calar en el hontanar de la profesión catedrático, siempre que con humana y generosa delicadeza respetemos cuanto de intimidad personal pudiera aparecer. Y tampoco

nos debe detener una serie de temores relacionados con éxitos y fracasos tanto pretéritos como futuros. Hemos de cumplir una misión y a ella nos debemos.

Comenzaremos, no obstante, con una renuncia: la experimentación. Las tímidas indagaciones en otros países no nos permiten ni bosquejar analogías. Continuaremos con una aceptación: el método empírico.

a) *Conquista del saber.*

Uno de los azares humanos de mayor transcendencia es la conquista del saber. Mas, así como en algunos tramos de la docencia basta con un saber multiforme hecho por otros y captado para su transmisión, en el profesor universitario se da una nota diferencial: la *sobreespecialización científica*. El saber buscado no es superficial, sino sobreespecialista.

Y nos preguntamos: ¿El saber del sobreespecialista le puede ser dado o ha de ser alcanzado en jornadas de auténtica entrega llena de inseguridad? Y, ¿esta misma sobreespecialización no arrastra otra de las notas típicas de tal profesorado: *espíritu develador* e incluso otra más general: *integración autónoma de la ciencia*?

Veamos. La última de las épocas en la que el posible catedrático es dirigido sistemática y oficialmente por un profesor se centra en la Licenciatura o Doctorado. ¿Acaso es la Licenciatura un período de sobreespecialización? No. La Licenciatura puede considerarse, a lo sumo, como período de especialización dentro de un amplio sector de la ciencia. Especialización reducida a un nivel mínimo dada la extensión de conocimientos que se pretende adquieran los universitarios y el amplísimo número de aptitudes y hábitos en juego. ¿Puede admitirse el Doctorado como sobreespecialización científica? Tampoco. El doctorado supone un estrechamiento de la especialización a límites insospechados con una petición de profundidad que nos sirva por similitud como muestra de los hondones que el doctorando podrá alcanzar. Coordina dedicación, investigación y sobreespecialización en una pequeña área. Por otra parte el nivel exigido para su logro no puede considerarse excesivo. Mas el profesor universitario necesita una sobreespecialización científica en el vasto campo de una o más materias. El dominio no puede reducirse a un solo tema, sino a toda la materia a enseñar, siempre que el profesor sea lo que realmente debe ser.

Luego la dirección oficial de los posibles catedráticos termina y aún no ha concluido su sobreespecialización. El futuro catedrático debe lanzarse a las fuentes bibliográficas, debe indagar, debe reflexionar, debe idear y preparar un programa, debe develar el método didáctico, debe iniciar nuevas vías dentro de su disciplina. Debe, en suma, conquistar personalmente la Ciencia y, si es necesario, debe crearla en su proyección universitaria.

Esta aprehensión, pletórica de sacrificio y de empeño, enmarca aquello que más y mejor caracteriza el espíritu profundamente dinámico y aventurero del estudioso: *la intencionalidad develadora*.

Los niveles auto y heteroestimativo del profesor universitario son muy elevados y, en justa correspondencia, el nivel de aspiración del posible profesor

ha de emplazarse a una altura equivalente. La constante superación del aspirante demuestra con luminosidad la pujanza de su entidad personal que se conforma y recrea autónomamente en el área de sus materias.

Su recio espíritu develador, lleno de anhelos, de descubrimientos constantes, de resoluciones de problemas pseudoaporéticos, de replanteos temáticos, de pesquisas interrogativas dentro de lo previsto o de lo luminosamente imprevisto no le puede ser dado en la Universidad. La audacia de los estudios personales, propia del sentido abierto de la Universidad, se plasma preferentemente en el profesor. El alumno sólo en las más perfectas puede rehuir la pauta severa del sistema o libros de texto y consejo. Corrientemente se puede hablar más de margen de estrechez que de amplitud en la dirección del universitario, que embota su espíritu natural de búsqueda al centrarse en la captación de un pequeño grupo de textos o apuntes. No es lo mismo indagar por cuenta propia que ser dirigido en la indagación. La actuación totalmente dirigida no desenvuelve amplitud de dominio.

Mas al descubrimiento, a la develación original llena de riesgos y suertes, debemos añadir la *aventura de segunda mano* o reconquista de la ciencia como producto que nos es dado. También el profesor universitario necesita de estos pequeños escarceos rehurgadores en las investigaciones ajenas. Debe indagar para conocer las conclusiones logradas, perfiadas o provocadas por otros autores. Debe indagar porque si no dejaría de ser sobreespecialista y no podría participar la ciencia por desconocer el sistema de conclusiones que la forman. Y a esta aventura de segunda mano no puede renunciar ningún profesor, por pertenecer a la esencia del profesorado.

a, 1. *¿Límites en el saber?*

Todo el problema del catedrático—investigador o catedrático—profesor se circunscribe en torno a la profundidad y originalidad de la suerte indagadora. Problema resuelto con la declaración de *necesidad* de la aventura de segunda mano o reconquista y de *conveniencia* para la invención o conquista original. Resoluciones que no se excluyen, como algunos pretenden, por crecer solamente facetas de profundidad en la faena humana del profesor. Ni la investigación es toda la vida del hombre ni la función magistral tampoco. Son en realidad superposiciones accidentales que no modifican en nada su entidad humana, aunque puedan suponer perfeccionamiento. Ni recogimiento ni sociabilidad ni reflexibilidad ni cordialidad pueden ser puntos de apoyo para justificar las diferencias entre docente e investigador. Las cuatro notas han de pertenecer a ambos, si los dos son humanos, a no ser que desemboquemos en la hipótesis de convertir al estudioso en persona que se desprende de su humanidad para convertirse en suma de reflexión e inteligencia o que transformemos al profesor en persona incapaz de recogerse y concentrarse sobre un tema inédito. De hecho la diferencia es cuestión de proporcionalidad de tiempo dedicado a cada faceta y de eficiencia dentro de dicha duración. Esta diferente proporción dará productos diversos, siempre que posean aptitud para

ambas actividades. Aptitud supuesta cuando la personalidad del catedrático sea pujante o extraordinaria. El catedrático incapaz de llevar a cabo indagaciones personales, nuevas en su profundidad, se encuentra alicortado dentro del área de su asignatura y su influjo sobre los escolares quedará minimizado al verle obligado a recurrir a la autoridad ajena, expuesta con cuanta claridad sea de suponer y con buen criterio sintético.

No podemos aceptar que el catedrático haya de limitar su saber al campo de las síntesis ajenas. La limitación teórica reducida por las limitaciones humanas, responde a las notas de catedrático-investigador, aunque por razones de su oficio reduzca el área de sus indagaciones a un terreno menos amplio que el del puro investigar.

Esta limitación del saber o esta expansión limitada de los saberes del profesor son muestra de la insuficiente preparación durante la estada de escolar universitario. Aunque en la tesis doctoral se exige la búsqueda, ésta se realiza dentro de los estrechos límites del tema aceptado por el Director de tesis, y, en algunos casos, excesivamente dirigido. Por otra parte las conclusiones obtenidas en las tesis doctorales no interesan como sistema de una disciplina, sino, a lo sumo, como mero escorzo del mismo. Todo el trabajo queda sometido a la oferta temática.

Tan sólo puede iniciarse al estudiante universitario en los modos de encuentro de las indagaciones ajenas. La preparación alcanzará solamente a la aventura de segunda mano o reconquista. Constituye un pequeño escarceo dentro del ubérrimo mundo científico, una a modo de promesa de actividades futuras.

b) *Conquista del saber enseñar.*

La primera de las diferencias específicas entre profesor e investigador consiste en la exigencia de saber participar la disciplina a los escolares de acuerdo con su peculiaridad psicológica. De aquí que el investigador que no posea la facilidad de sintetizar los estudios para presentarlos debidamente al escolar no pueda ser un verdadero profesor. Síntesis, afloración súbita de todos los conocimientos conexos con la materia de explicación, orden expositivo, adecuación léxica y de contenidos, claridad profunda, recreación momentánea..., son virtudes exigibles al profesor y no al investigador. Virtudes que podríamos resumir con el amplio concepto de: saber enseñar.

No queremos se nos acuse de excesivo apego unilateral a nuestra disciplina universitaria. Estamos entregados a la reflexión didáctica y ésta nos hace ver las rutas principales que nos llevan al objetivo «saber enseñar». Podremos aprender a enseñar por las vías imitativa, experiencial, reflexiva y creadora. Véase cómo hemos renunciado a la vía experimental conforme anticipamos.

Es la *vía imitativa* una de las más arriesgadas. Exige que el futuro profesor capte los métodos docentes manifestados por su maestro universitario en dicha disciplina. El riesgo a que estaremos expuestos al proponer esta vereda como aconsejable se concentra en una hipótesis: él o nuestro profesor poseen

el mejor método no sólo para enseñar la materia en el estado de su desenvolvimiento actual, sino en estados ulteriores. En este caso el futuro catedrático debería aplicarse íntegramente a la aprehensión de dicho camino en lo que tenga de forma ya que el contenido lo captará posteriormente en plenitud. Queda limitada dicha vía por un hecho riguroso: la introducción de nuevas disciplinas para las cuales no puede existir imitación didáctica.

La *ruta experiencial* reduce el último inconveniente. En ella existe una intervención del sujeto que capta diferentes métodos, en materias idénticas o afines, para introducir o inferir por analogía el más adecuado a la disciplina propia. Más captación, analogía e inducción son expresiones que admiten un continuo embarcarse en el lance observador, un constante espíritu de victoria. No creemos que este trazado queda resuelto «sobre el papel» con simple apariencia de captación. En cuanto ruta de asequibilidad exige entrega para su hallazgo. En la práctica es el recurso más utilizado cuando se intenta justificar sin preparación sería un posible método docente.

Es el *encaminamiento reflexivo* uno de los más recios, pero menos seguidos. Exige como supuesto el dominio de las vías experiencial e imitativa, pero añade sobre ellas el conjunto de conclusiones obtenidas dentro de la Didáctica y de la Psicología. La reflexión metódica combinará de modo personal todos los hallazgos correspondientes al estudio e investigación didáctica, por un lado, y a la observación del profesor por otro. Exige una preparación psicopedagógica aconsejable y unas aptitudes especiales para el logro del camino.

La *senda creadora*, unida a lo que algunos llamarían «don magistral», es consecuencia de la originalidad interpretativa de la materia o disciplina y de las vías más fáciles para encauzar a los alumnos. ¿Quién negaría que esta ruta sólo puede ser recorrida por los grandes dominadores de la Didáctica práctica, por los descubridores de objetivos, develadores de caminos?

Luego. En cualquiera de los casos posibles en la actualidad la conquista del «saber enseñar» o «saber de la enseñanza» de una materia universitaria es problema personal pleno de inseguridad aventurera, lleno de riesgos.

c) *Conquista del éxito magistral.*

Ni con el saber ni con el saber enseñar queda resuelta la cuestión enseñante. El éxito magistral exige la conjunción armónica de los dos saberes unida a la actividad enseñante. Clave de los éxitos docentes son: a) La integración de los saberes científico y enseñante; b) El dominio de la expresión significativa; c) La penetración en la intimidad personal del escolar y en el perímetro intraindividual.

Pero la *integración* de los saberes científico y enseñante representa uno de los logros más raros dentro de la docencia universitaria. Integración no equivale a sobreespecialización. Cabe un saber sobreespecialista amortiguado, no funcionalizado ni organizado autónomamente por el profesor. Gracias a una retentiva nemónica de gran durabilidad y a una inteligencia elevada puede consumarse una evidente sobreespecialización sin que podamos advertir un

verdadero acto integrador. Una perfecta organización de fichas y el manejo de numerosas obras nos muestran al profesor erudito que ha alcanzado, tras penosos esfuerzos, un saber sobreespecializado, pero la conquista se manifiesta como algo foráneo, que está allí como objeto operable, que se sitúa frente a nosotros, sin logro de suturas invisibles.

El catedrático de Universidad debe haber integrado la ciencia, debe estar en la ciencia y estar en ciencia, debe poseer actitud y hábitos científicos. Este integrar, logrado tras un arduo esfuerzo espiritual, si es producto de una intuición sintética elaborada en el tiempo y a través de sucesivos ajustes aproximativos, pudiera captarse por la más rápida vía de la intuición adivinadora. La conquista integradora configura en nosotros mismos, con procesos asimilativos, el objeto de la ciencia y la concordia entre sus partes. La conquista integradora produce una fusión de las estructuras sapienciales complejas en la originalidad personal clarificada en su opacidad. Estructuras sapienciales complejas a las que solo puede llegar en impetuoso estiramiento aquel que traspuso los límites de las primeras y segundas estructuras relacionales.

La fusión de las estructuras sapienciales complejas en la intimidad personal equivale en cierto modo a una cualificación accidental del hombre y produce una especial refracción de todo saber nuevo. Viene a significar una modificación de cualidades personales, una especie de sobrepersonalidad, o en términos psicológicos, una clase de autonomía funcional. Esta integración de los saberes científicos y enseñante no nos puede ser dada. Ha de ser alcanzada por los privilegiados en un proceso para el cual no cabe señalar vías objetivadas porque varía con cada persona y va vinculada a la mismidad humana del profesor. Constituye el núcleo de la aventura más digna del hombre que completa y ejercita sus virtualidades dependientes de lo terreno bajo el módulo de las virtualidades divinas fundaméntales. No se camina totalmente a ciegas en esta conquista de la integración, en esta búsqueda del hontanar de una ciencia, esperanza y confianza religan al hombre a la verdad. Vacilaciones, extravíos, revisiones..., suelen ser momentos repetidos en el caminar superados por la constancia esperanzada y llena de fe.

La integración lograda ha de tener un modo de significarse y comunicarse a los escolares. Necesita de la *expresión lingüística* llena de significación. El lenguaje lleno de verdad, pleno de significación, es uno de los objetivos humanos que se caracterizan por su avance constante. Cuantía léxica, precisión idiomática, estilo expresivo..., son elementos variables, perfeccionables, son elementos que se pueden captar por el doble proceso de la vía intuitiva o por la acumulativa-selectiva. Mas en la expresión lingüística del profesor intervienen diversos factores: precisión idiomática ajustada a la disciplina (conquista que presupone el pleno dominio de la materia a explicar), matices idiomáticos que incrementen los incentivos de la motivación y tonalidades locuentes que llenen en su plenitud las percepciones auditivas. No deben confundirse los tres factores, aunque a veces acontezca así. Mientras el primero es conquistable y por ello debe ser considerado como objetivo del éxito a buscar, el segundo sólo puede serlo en cierto grado, y, el tercero,

raras veces, ya que las tonalidades vocales dependen más de la conformación de los órganos fonadores que de la intencionalidad personal.

Más de ese lenguaje en todos sus principales factores docentes puede surgir como primer paso la *penetración en la intimidad* del alumno. La humanidad de este encuentro y la humanidad que lleva consigo la captación del contorno de la misma intimidad introduce al aspirante al profesorado en varios campos: *personalidad magistral* y *adaptabilidad* examinadora como terrenos conjuntos con otras ramas magistrales; *dirección terminal* y *formación de profesionales* como predios diferenciales.

No se puede presentar la penetración en la intimidad ajena si antes hemos sido incapaces de alcanzar la nuestra. El alcance de nuestra intimidad en su organización dinámica y en la conjunción de todas sus virtualidades podría denominarse con el concepto de conciencia de nuestra personalidad. La aventura íntima del hombre en cuanto comenzó a pensar en sí mismo y en los demás se emplaza en esa especie de renacimiento aparente en el encuentro de nuestra persona con nosotros mismos, en la comprensión de nuestro ser para obrar con el ser y no con el aparecer. Mas no toda persona posee la suficiente potencialidad como para justificar plenamente su irrupción en otras personalidades. No hablemos ahora del problema de la legitimidad o ilegitimidad de penetración en la intimidad ajena, ya que ni en el coto de lo teórico ni en el de lo práctico hay razones suficientes para oponerse en grado absoluto ni tan determinantes que lo exijan en todas las circunstancias. El encuentro con nuestra personalidad es previo a la captación de la personalidad ajena. Y cuando nuestra personalidad es lo suficientemente pujante o extraordinaria la penetración se produce por vía de contacto con borna paradigmática en el profesor e imitativa en el escolar. En su mismo misterio el descubrimiento de nuestra personalidad, con todas sus virtualidades, y su proyección en otras ajenas con el fin de elevarlas, representa la parte más cálidamente humana de todo el quehacer magistral. La parte más atractiva que queda irresuelta con la renuncia a dicho quehacer.

Esta penetración en la intimidad del escolar universitario lleva consigo la aceptación modelar de la actuación del profesor. Y en la actuación modelar del maestro respecto del alumno se aprecia una nota peculiar: *estimación justa* de la valía o rendimiento de los escolares. El sentimiento de justicia, unido a la virtud, se ha fortalecido en el universitario. Luego el profesor debe lanzarse al encuentro de los medios que favorezcan al máximo la evidencia de la justicia escolar, particularmente de la examinadora. Mas la justicia no se puede emplazar solamente en el ofrecimiento de unos tipos de exámenes que son juzgados con la mayor precisión posible. La justicia exige comprobar el estado inicial de los alumnos porque, conforme se ha verificado una y otra vez, muchos universitarios ingresan en la Universidad con ciertas taras discentes: deficiencias lectoras, actitud de estudio desenfocada, aprendizaje superficial y desorganizado, rigidez mental, falta de originalidad cultivada... La justicia exige también que nuestra enseñanza y las actividades propuestas estén de acuerdo con las aptitudes de los escolares y con sus di-

recciones espirituales bien encauzadas, que atendamos más a la originalidad como núcleo visible de la personalidad que a la simple presentación de datos inconexos, más a la profundidad que a la superficialidad cuantitativa. Y todo este darse y recibir se constituye en una conquista continua, en una aventura sin descanso. ¿Hasta qué punto podríamos justificar la detención? Flexibilidad y espíritu abierto junto a exigencias mínimas en lo básico y cualitativas en la manifestación de la personalidad se convierten en objetivos inmediatos de la conquista.

¿Podríamos ni remotamente suponer que penetraríamos en la intimidad del escolar si descartásemos por un golpe de audacia dos de los preocupaciones que ellos sienten: fin de la dirección magistral o *dirección terminal* y perspectivas de empleo o *formación como profesional*? Ya hemos visto como la Universidad queda alicortada en la sobreespecialización del futuro Catedrático, pero no todo estudiante universitario está abocado al profesorado. Nuestro escolar se incluye en el supremo recinto cultural muchas de las veces para conseguir el máximo perfeccionamiento posible bajo la dirección de expertos. No pretende ni salida profesional ni ventajas económicas, persigue tan sólo el sutil objetivo del incremento cultural ajustado a un campo interesante. Saben que después de los instantes universitarios su vida estudiosa dejará de ser futuro para convertirse en pasado. Mas este estudiante tan completo y reducido en proyectos puede ser como los demás, es decir, puede haber logrado la emergencia de todas sus aptitudes intelectuales, puede haber conseguido su mayor nivel para la conquista y aprehensión de lo nuevo, puede haber aflorado una serie de inquietudes y actitudes que nos hablen de revisión de sus aspiraciones. En este caso, el profesor, al calar en su intimidad, debe, en su osadía, ampliar la reducida concepción del alumno, debe no sólo darle como cuerpo estructurado todo el sistema y nevaduras de su ciencia, sino que debe convertir su menguado espíritu de anticipación cultural en espíritu que, a lo menos, tenga para el futuro cultural una visión de presente continuado. No pretenderá convertirlo ni en futuro investigador ni en futuro profesional, pero ha de lanzarse a la lucha para lograr que mantenga la esperanza de vivir unido al continuo progreso del saber en aquella especialidad que le preocupó, de no perder sus posibilidades en el amortiguado saber consecuencia de su actitud amputada. Debe desarrollar tal programa manteniendo siempre en su espíritu el hecho incuestionable de ser el «último» director que en su especialidad actuará en contacto inmediato con el alumno.

Varía el problema de la intimidad del escolar cuando éste, en su ímpetu proyectivo, se dirige a la Universidad no para recibir a modo gracioso una cultura especial, sino para lograr los derechos y conocimientos que le capaciten para el ejercicio de una profesión determinada. Se siente apto para su logro y pretende que la Universidad le proporcione, con el esfuerzo preciso, todos los materiales que pongan en juego sus aptitudes y habilidades para la consecución de la profesión apetecida. ¿Qué profesor podrá alcanzar dicha intimidad si no se capacita para la donación de objetivos dentro de dicho marco? No afirmamos que el Catedrático deba supeditarse a una o va-

rias profesiones posibles por no ser su única misión, pero sí que debe atender a tal dirección si quiere conseguir el contacto, ya con la intimidad ya con el simple contorno limitante de dicha intimidad.

d) *Conquista del derecho a la función.*

Aunque pudiera parecer que el derecho a ejercitar la función se desprendería como consecuencia de las tres anteriores, no es ni debe ser así. La Sociedad y la misma Universidad encuentran dificultades para decidirse de un modo constante respecto del logro de los aspectos anteriores. Necesita establecer condiciones y barreras que impidan el acceso a tan delicada función a persona que pudiera quedar descalificada.

El derecho a la función referido a la actuación magistral se confiere no por la exigencia del logro de las conquistas anteriores, sino por la consecución de tramos inferiores: Licenciatura, Doctorado y tiempo de iniciación docente o investigadora (que, a veces, puede simultanearse).

Mas ninguno de estos tramos es suficiente para justificar la designación como Catedrático, conforme hemos demostrado.

Es necesario incluir otros elementos justificantes. En su última concreción estos elementos se reducen a uno: demostración evidente de haber logrado el saber y el saber enseñar, y, si fuese posible, de haber logrado éxito magistral (si no lo fuese exigiríamos la demostración pronóstica de dicho éxito).

Pero en nuestra representación temporal de la demostración evidente nos encontramos con una gran división de momentos: 1.—Posibilidad de demostración. 2.—Realización de la demostración. 3.—Evidencia de la demostración. 4.—Consecuencia o logro de la función.

d, 1) *Posibilidad de demostración.*

Hasta la demostración de las conquistas exige su posibilidad, no como problema crítico, sino como problema vital. El saber de dominio puede hacerse patente en las publicaciones realizadas por el futuro Catedrático, mas la publicación no es cosa fácil ni es la única seguridad de que exista un saber de una ciencia. Podemos y debemos distinguir los dos procesos: por una parte, el saber poseído; por otra, el saber comunicado. El saber que se comunica a los demás es una nueva forma de dominio, aunque con criterio experimentalista sea el único saber científico admisible. En la publicación interviene uno de los factores pedagógicos: la comunicación, pero publicar no es fácil. Es un verídico trance el del que produce con rigor y encuentra graves obstáculos para la publicación. Normalmente, las publicaciones poseen un sentido que excluye a todo trabajo recibido que no se ajuste dentro de los límites peculiares. Normalmente también no es posible hablar de excesivas facilidades para publicar. ¡Hasta dinero puede costar la publicación de trabajos que tiendan a demostrar la posesión del saber!

Mas en nuestro país, para el logro definitivo del profesorado universitario se requiere otra posibilidad: la *convocatoria*.

Convocatoria o llamada a todos los especialistas para que se congreguen en un tiempo y lugar más o menos prefijado y puedan demostrar su perfección sapiencial. Luego la posibilidad fáctica se centra en dicha convocatoria. Convocatoria que representa, en fin de cuentas, la aventura más desesperantemente dolorosa a que se ven sometidos los que lograron conquistar los saberes magistrales. Es aventura, en todos sus sentidos (extrañeza, casualidad, contingencia, riesgo), porque no se presenta cuando se ha logrado la situación de dominio, sino unas veces mucho antes y otras mucho después. Aparece inopinadamente sin regulación ni forma previsible y no depende de ningún principio lógicamente estatuido. En su íntima y concreta realización depende exclusivamente de decisiones humanas, humanamente explicables y humanamente inexplicables. Aventura que lo podría ser menos si las regulaciones legales hubiesen encontrado las vías de probabilidad que redujesen al mínimo la «donación» humana de la convocatoria. Quizá en el problematismo produzca ganancia en humanidad la convocatoria mantenida en inseguridad de anticipación, pero en rigor sistemático pierde la perspectiva que dan la claridad de objetivos a seguir. La tensión y desasosiego propios del que no sabe si al elegir el camino de su vocación ha acertado o ha fracasado nos muestra los desgarreros pragmatistas del aspirante desorientado. ¿Se perdería o se ganaría con la regulación de posibilidades demostradoras? Quede como interrogante, pero seamos optimistas.

d, 2) *Realización de la demostración.*

Si fortuidad y riesgo aparecen en todos los momentos básicos anteriores, ¿qué diremos de la realización? En la realización, conforme nuestro sistema actual, aventura y conquista devienen más en lucha épica no desprovista de belicosidad que en trance metafísico o místico.

Elementos contingentes propios de la aventura aparecen durante la realización: jueces de la misma, acuerdos sobre la forma y contenido de ciertos ejercicios, interpretación de lo legislado, época del año, duración de las pruebas... No creemos basta con afirmar: «puesto que las condiciones impuestas son las mismas para todos los aspirantes, deja de aparecer la aventura». Tanto en el saber de una ciencia como en el enseñar caben una serie de grados de libertad totalmente dirigidos por la perspectiva que haya sido capaz de producir una cualidad o hábito accidental diferente. No será lo mismo el planteo experimental de los problemas en torno a una ciencia que el planteo empírico. El conjunto de aptitudes puestas en juego en un caso son diferentes al conjunto diverso. El método de razonamiento y conclusivo es distinto, el léxico empleado y la brillantez del mismo se diferencian. Tampoco puede serlo el partir con postura definida o el partir en búsqueda de la postura, ni la salida «apriorística» ni la salida «neutral». No es justo pretender se camine por todas las vías, ya que el andar y el decir son muy distintos.

¿No puede ser aventurado decidirse por una de las vías al hallarse en la encrucijada metódica? ¿Cómo podrá influir sobre la sistemática personal o a la asistemática interindividualidad? No podemos olvidar que las notas reflejas de una síntesis experimental poseen matices tan diferentes de la síntesis racional que la apariencia realizadora puede dar al traste con el juicio más sereno. Luego el hombre, con toda su humanidad operante y con todos los triunfos dentro de una ciencia, está sometido al azar de una elección que influirá directamente sobre su demostración realizadora. ¿Qué sería del experimentalista cuando en la realización se determine el predominio de la poiesis creadora, totalmente aislada de las conclusiones firmes? ¿Qué sería, por otra parte, del espíritu creador sometido a situaciones únicamente experimentales? ¿Qué sería del problematicista obligado a ofrecer solamente sistemas conclusos? ¿Qué sería del acumulador o integrador de soluciones al que se le exige solamente planteo y replanteo de situaciones problemáticas?

d, 3) *Evidencia de la demostración.*

Hemos de reconocer que para el logro de la evidencia demostrativa poseemos una legislación sabiamente elaborada. Ninguno de los elementos fundamentales ha quedado fuera, ya que ofrece libertad en el incremento de pruebas y en la introducción de cuantas variantes se conciben para precisar su calidad. Mas en su concreción práctica carece de los matices suficientes que hagan ostensible la evidencia de la demostración.

¿Acaso puede demostrarse la eficacia de las publicaciones como plasmadoras del saber comunicado en el breve espacio de tiempo concedido? ¿Acaso se concede la duración suficiente a los contrincantes para las «revisiones espectaculares»? Si cada publicación ha consumido numerosas horas el modo de enfoque de las síntesis, debe ser dirigido más por la astucia que por el rigor, más por la simpatía espiritual que por la sonada reciedumbre científica. La conquista de la «habilidad o aptitud» dialéctica se convierte en la aventura máxima referida a tal momento. La preocupación no versará sobre lo esencial, sino sobre lo accidental; la discusión irá a concluir en todo aquello que demuestre agudeza de ingenio, sin que quepa advertir la integración de los trabajos publicados con el último fondo personal. La contingencia en estos comienzos depende de un nuevo factor: ¿Se admitirá su valor selectivo, dada la razón histórica que lo hizo trasladar del último al primer ejercicio, o se dejará pasar para una reconsideración posterior?

No es nada este albur comparado con los ejercicios magistrales. Se inicia la aventura de los ejercicios magistrales con el siguiente problema: ¿la maestría ha de serlo en el saber o en el enseñar? Problema que adquirirá pujanza no en este replanteo teórico, sino en el momento de la decisión para el entorchado profesoral. La perspectiva del sabedor es radicalmente distinta, en ambos casos y nada se ha prefijado sobre los mismos. Hemos de proclamar por esta razón la inevidente resolución de dicho problema con caracteres de obligatoriedad moral y legal.

La fortuidad de los ejercicios magistrales se concentra en sus dos tipos. Por una parte el tema preparado—¿por quién?—con tiempo indefinido. Por otra parte el tema elegido entre diez por el Tribunal en el campo que se supone menos conocido por el opositor. El razonamiento simple, que hace ver las ventajas de tal textura, pierda reciedumbre cuando desde perspectiva docimológica atendemos a las notas discriminativas de tales ejercicios. Así como el primero diferencia poco a los sujetos por su extraordinaria facilidad, el segundo suele diferenciarlos muy poco por igualar en la ignorancia. De cien temas de un programa, un opositor con un solo tema preparado previamente está en las mismas condiciones teóricas que otro opositor con noventa. El primero tendrá oportunidad de mostrar su preparación en la elección previa e irá a la última totalmente despreocupado; el segundo encontrará siempre entre los diez ese tema peor dominado.

Por otra parte, la mayoría de los ejercicios son orales, sin que se haya determinado el procedimiento de recogerlos con las nuevas técnicas que permitan una transcripción exacta equivalente en todo a una lectura. ¿qué mayor aventura que la del opositor pendiente, de los momentos distractivos de los jueces, de una afonía momentánea, de una pérdida de vivacidad vocal, del grado de estimación concedido a los armónicos de la voz, de su efectividad dramática?

Los ejercicios prácticos sometidos a la fortuidad de la inclinación temática parecen de menor cuantía aunque se puedan inclinar en cualquiera de los sentidos comentados anteriormente por su metódica diversa. Todo práctico es un problema, todo problema encierra en sí una fuerte dosis de azarosidad.

d 4) *Logro de la función.*

El momento vital de mayor crucialidad para el profesor futuro queda constituido por su proclamación como Catedrático. Es además el de mayor rudeza y en el que puede haber embarcado toda su vida. Se constituye legalmente por un juicio final, sin anticipación posible, en el que tres de los jueces han de coincidir en la apreciación del futuro Catedrático con la afirmación de que ha logrado las conquistas del saber y del saber enseñar.

Surge en todo su vigor el problema que en su día ofrecimos bajo el título de «Evidencia y tipos de justicia examinadora». Resumible en: La victoria es pronosticable cuando en uno de los examinandos coinciden en su mayor grado todas las condiciones citadas. Pero los estudios científicos sobre la materia nos muestran la parvedad de profesores que han compendiado dentro de sí todas las cualidades en máximo grado si eran positivas y han carecido de las negativas. Normalmente se es máximo en algo y normal o mínimo en otro algo. ¿Cómo combinar de modo comparable las diferentes superioridades? ¿Qué peso o carga se concederá a cada uno de los logros? La ciencia no ha podido responder a estas preguntas de índole experimental y por ello desconocemos las fórmulas de predicción, ajustadas y afiladas. Este desconocimien-

to nos permite asegurarnos en la afirmación de la imposibilidad real de prescindir del error en la selección del profesorado universitario.

Luego todo el problema se reduce a un encuentro de personalidades. ¿Podrán captar tres de los miembros del Tribunal la originalidad e intuición sintética del opositor, desde el fondo indiscutiblemente humano de su peculiar campo de valores? Esta pregunta debe ser subdividida en otras:

a' ¿Cabe pensar en todos los casos en un grupo de sobrespecialistas capaces de juzgar el sobreespecialismo ajeno?

b' ¿Cabe pensar en la coincidencia de dicho sobreespecialismo o a lo sumo de un sobreespecialismo afin y un verdadero éxito magistral en los Jueces?

c' ¿Cabe suponer a los jueces tan inhumanos como para desprenderse de prejuicios e inclinaciones decididas?

d' ¿Cabe aceptar en todos casos el espíritu abierto para el acuerdo y coincidencia de las estimaciones?

e' ¿Cabe admitir actitud y aptitudes capaces de entregarse con toda su humanidad al juicio de los examinandos adoptando toda clase de medidas para asegurar la eficiencia del juicio?

f' ¿Cabe asegurar que todo el que ha demostrado elevada suficiencia sea proclamado Catedrático?

No responderemos a estas interrogantes. La experiencia habla por nosotros y pone de manifiesto que pertenecen más a la vida real que al campo teórico. Muchas personalidades se han malogrado o han demorado su fruto por la falta de resolución positiva. En verdad la aventura a que se haya sometido el futuro profesor puede parecer excesiva para las compensaciones posteriores. Su última conquista resuelve pragmatistamente su primer problema de derecho a la función.

e *Mantenimiento eficiente en la función.*

Ha sido tal el cúmulo de esfuerzos y coincidencias requeridos para alcanzar el acceso a la función que podría parecer haberse logrado el último trofeo con la Cátedra. El aspirante que era todo anticipación, todo futuro, se convierte en presente y mira atrás.

Si a esta mirada sigue una resolución esperanzada, un incremento del nivel de aspiración manifiesto en el constante nivel de superación, el Catedrático se consagra o confirma. Si pierde su espíritu de conquista y aventura, si reduce sus aspiraciones como Catedrático, si teme a lo nuevo, entonces ha perdido su misión para justificar la posibilidad de error en su designación.

La Cátedra universitaria representa para nosotros una función cuyo ingrediente constante se define por la conquista: conquista de la ciencia, conquista del método docente, conquista de la intimidad discipular. Y esta conquista participa más de las notas de la aventura humana que de la logicidad positiva.

JOSÉ FERNANDEZ HUERTA
Colaborador científico del C. S. I. C.