

FORMACION Y ESTILO UNIVERSITARIO

por JOSÉ A. IBÁÑEZ-MARTÍN

Universidad Complutense de Madrid

Para precisar los límites de mi intervención entiendo oportuno hacer primero una aproximación negativa, de forma que el ámbito de nuestro propósito quede más claro al determinar los problemas que no se van a tocar, por mucho que estén relacionados con el título propuesto. No se trata aquí de estudiar el tema de los fines y objetivos de la Universidad, tema tantas veces analizado a lo largo de los siglos y del que en este número se ocupa Rogelio Medina. Tampoco pretendo entrar en el análisis del *currículum* oculto que habría en la institución universitaria, entre otras cosas porque sólo ponernos de acuerdo en el significado de dicho *currículum*, nos podría ocupar más espacio del que disponemos. En efecto, hace apenas quince años que la cuestión del *hidden curriculum* saltó a la investigación pedagógica, pero en este tiempo la bibliografía surgida no ha llegado a ponerse de acuerdo sobre su exacto sentido, por lo que a veces leemos trabajos que le conceden una desahogada importancia en la acción docente. Para mí, y para aclarar mejor qué es lo que excluyo de mi intervención, es muy acertada la descripción de Gordon [1], cuando dice que en el quehacer docente realizamos muchas acciones que tienen, potencialmente, diversidad de consecuencias, aunque nosotros las practiquemos buscando alguna determinada de ellas. Pues bien, el «*currículum oculto*» estaría constituido por aquellas enseñanzas realmente aprendidas, y que se habrían derivado de algunas de las citadas consecuencias de nuestras acciones, que en ellas se encontraban potencialmente, pero que no habrían sido ni intentadas ni previstas.

Cercano a este concepto se encuentra el que fue denominado por Bernstein como «pedagogía invisible» [2], y del que habla brillantemente García Hoz en un artículo recientemente publicado. Esta es, nos

dice, «la desconocida trama de los distintos elementos que se manifiestan en algo tan importante pero tan difícil de definir como la salud, la vitalidad, el brío ante las dificultades» [3]. Para García Hoz, bajo la pedagogía visible —que «obliga a una programación cuidada, una enseñanza metódica, una exigencia rigurosa de rendimiento, una evaluación objetiva»— «es menester prestar atención a esa educación oculta que se proyecta fundamentalmente en el mundo de la afectividad, de las actitudes, de las aspiraciones, de los valores, de las virtudes» [4].

Por último, tampoco me voy a detener en otro punto importante, como es el de la necesidad de tener en cuenta, también en la Universidad, la formación ética y humana de los alumnos. Muchos han sido quienes lo han estudiado, entre los que señalaremos a Manjón en nuestra patria y a Scheler fuera de ella. El primero, en su conferencia de inauguración de curso en la Universidad de Granada, contaba entre las raíces de la ineficacia de la Universidad el que se limitara «a formar ideas, no corazones: hay maestros, no educadores ... (y) no es mejor maestro el que más sabe, ni siquiera el que más instruye, sino el que mejor educa, esto es, el que tiene el raro don de saber hacer hombres dueños de sí y de sus facultades, el que asocia su trabajo al de los alumnos y les hace participar de las delicias de la paternidad de sus conocimientos» [5]. Por su parte, Scheler, hablando de la impresión que causaba la juventud que abandona la Universidad, la calificaba de «ricos en saber pero pobres en capacidad para tomas de posición, así como también faltos de sentido de responsabilidad y corresponsabilidad para estas tomas de posición» [6], lo que llama a gritos para una profunda reforma en nuestra acción universitaria, que evite caer en estos errores, esterilizantes de los mejores esfuerzos intelectuales.

Es evidente el objetivo interés de todo este conjunto de cuestiones. Ahora bien, sería improcedentemente ambicioso pretender abarcarlas todas ellas, aparte de que algunas de ellas se abordarán en otros lugares de este número. De ahí que la meta que me propongo con mi trabajo se limita al análisis de lo que entiendo de mayor relevancia dentro del título propuesto, vale decir el estudio de las características más profundas por las que toda Universidad debe definirse, aquellas que nunca pueden faltar, por distintas que sean las finalidades que cada Universidad aspire a alcanzar. Claro está que ni con ello intento escamotear mi idea de lo que a la Universidad española se le debe exigir en nuestros días, ni pienso tampoco que convenga hablar de lo que podríamos llamar la definición esencial de la Universidad, olvidándonos por completo de la descripción del ámbito completo en que ésta se mueve. Por tanto, debo comenzar manteniendo que la Universidad está llamada a proporcionar a los jóvenes que reúnan determinadas condiciones de talento y voluntad, los conocimientos precisos para que consigan una verdadera

competencia y preparación en las distintas ciencias. Estos conocimientos deberán capacitar para el ejercicio de una concreta profesión, que se desarrollará —en servicio de la comunidad nacional— desde una estructura cognoscitiva y moral que desea dar razón y sentido de la experiencia del ser humano, quien por naturaleza está abierto a la totalidad del universo, y sin perjuicio de que algunos de los jóvenes sobresalientes terminen integrándose en la comunidad científica, cuya primordial dedicación no es tanto el servicio a una sociedad concreta, cuanto al avance de la ciencia, que no conoce fronteras.

Sería muy largo profundizar en los elementos de este horizonte para la Universidad, que hemos pergeñado, pero permítaseme que haga notar que la descripción propuesta se enfrenta radicalmente con quienes, desde perspectivas pseudosociológicas, quieren empequeñecer a la institución universitaria, reduciéndola a una modesta escuela «terciaria», susceptible de ser frecuentada por todos los jóvenes de la edad pertinente, los cuales habrían pasado, merced simplemente al transcurso del tiempo, por otras escuelas primarias y secundarias, así como se enfrenta también con quienes la consideran una especie de escuela de estudios profesionales, en la que se enseñara a ganarse la vida, pero sin enseñar a pensar y sin ayudar a descubrir qué sentido tiene esa vida que sólo con considerables esfuerzos nos ganamos [7]. Volvamos, pues, a nuestro propósito de determinar aquellas características que siempre deberán iluminar cualquier quehacer universitario, y cuyo conocimiento será imprescindible para saber hacia dónde orientar primariamente nuestros esfuerzos, teniendo en cuenta la legítima variedad de metas que pueden buscarse a través de la enseñanza universitaria.

Para ello convendrá comenzar recordando la conocida terminología de Ryle [8], toda vez que al hablar de «formación universitaria» podemos referirnos tanto a una tarea como a un rendimiento. En efecto, el diccionario de la Academia prima el aspecto de «tarea» cuando define a la formación como «dar forma a una cosa». Pero todos sabemos que al decir de alguien que «tiene una buena formación» estamos expresando un rendimiento, concretamente el de haber alcanzado la forma más perfecta que a aquel hombre corresponde. Tal perfecta forma puede analizarse bien en abstracto, bien en concreto. En abstracto se identifica con el ideal del hombre maduro, que ha desarrollado hasta el límite las potencialidades humanas. En concreto se refiere a la forma específica que corresponde a la plenitud propia de cada persona, que está relacionada con el conjunto de sus dotes e inclinaciones. En todo caso hay un rendimiento común: el hombre bien formado es quien ha interiorizado las influencias educativas recibidas, de tal modo que constituyen en él como una segunda naturaleza, que le lleva —por tanto— a que la acción

superior de la que ahora es capaz, se realiza no crispada ni violentamente, sino de forma natural, elegantemente, con estilo.

Pero he aquí que llegamos al punto en el que más debemos profundizar: ¿cómo se define el *estilo universitario*? Según es sabido, el término «estilo» procede, sin apenas variación, del latín y del griego, en los que significaba el punzón, el estilete, que se usaba para marcar las letras en las tablas recubiertas de cera, que eran el antecedente del papel. Y al igual que toda máquina de escribir —dicen las novelas policíacas— tiene sus «señas de identidad», también las tenían tales punzones, por las que se podía descubrir al autor del escrito. De ahí que hoy «estilo» no se refiera ya al instrumento material, sino a la idiosincrasia, a la personalidad, al modo específico de ver las cosas o de comportarse de una persona o de un tipo de personas.

¿Cuáles son, pues, las aspiraciones, las características esenciales que identifican al quehacer universitario, al peculiar estilo de quien posee una formación universitaria? Quizá podríamos encontrar un conjunto no pequeño de tales características, pero si queremos acudir a su núcleo central, considero que son dos: la búsqueda de un ambiente de libertad y el deseo de verdad universal. Procedamos a analizarlas separadamente.

Todo el mundo sabe que la Universidad nace en Europa en la Edad Media. Y que nace como un recinto de libertad, como una isla dotada de un «fuero universitario» propio, que eximía a quienes de ella formaban parte de las competencias de los numerosos tribunales que tenían los diversos poderes. Esta exención, por otra parte, estaba dotada de un sentido claro. No se trataba con ella —como advierte A. Bello en su famoso discurso inaugural de la Universidad de Chile— de conceder una «desarreglada licencia que se rebela contra la autoridad de la razón y contra los más puros y nobles instintos del corazón humano» [9]. Se trataba, por el contrario, de dar un ámbito de libertad en el que poder serenamente trabajar, sin sobresaltos ni coacciones, con la razón, de modo que el hombre consiga liberarse de la ignorancia y de la repetición servil de fórmulas al uso, sin previo examen crítico. Pocas cosas hay peores para el hombre que la ignorancia y pocas cosas más necesarias para el desarrollo integral de un pueblo que propiciar un ámbito de libertad, que busca superar la ignorancia. Para Bello, en el discurso previamente citado, la cuestión es clara: es la libre investigación en las ciencias y en las letras lo que nos hace apartarnos de «los sombríos imperios del Asia, en que el despotismo hace pesar su cetro de hierro sobre cuellos encorvados de antemano por la ignorancia, o de las hordas africanas, en que el hombre, apenas superior a los brutos, es, como ellos, un artículo de tráfico para sus propios hermanos» [10]. Es preciso su-

perar la ignorancia en un ambiente de libertad porque no hemos de olvidar que también en esos sombríos imperios asiáticos se estudiaba, como testimonia el mandarinato chino. Pero, siguiendo la observación de Ortega, dicha institución se diferencia radicalmente de la Universidad porque «ahí se trataba únicamente de la preparación de empleados públicos. Fue, exclusivamente, un órgano del Estado como tal» [11]. El espíritu universitario desaparece cuando se pretende considerar a la Universidad un simple órgano estatal, cuando —de hecho— se olvida la libertad que le es consustancial y se tiende a reducirla a un mero instrumento al servicio de fines heterónomos. Conviene advertir que el espíritu absolutista tiende a ese error, pero quien tiende con mucha más fuerza —dice Jaspers— a acabar con la libertad de enseñanza es ese Estado «que no puede soportar la verdad, porque reposa sobre principios y realidades criminales, que, por consiguiente, deben mantenerse ocultas ... (Tal Estado) es adversario de la Universidad y oculta a la vez esta animosidad en tanto que la destruye lentamente, aparentando protegerla» [12].

La esencial libertad universitaria ha tenido diversas repercusiones en el estilo interno de organización de la Universidad. Ha habido libertad en relación con los orígenes personales, para la captación de sus profesores y alumnos, ya que sus miembros natos no están predestinados por su condición social, sino que son llamados a ella por formar parte —como dice también Jaspers— de una aristocracia espiritual que «se encuentra tanto en los ricos como en los pobres» [13].

Ha habido también un amplio margen de libertad para la iniciativa intelectual del estudiante, lo que diferencia a la escuela de la Universidad, ya que en ésta «no están sometidos a ninguna coacción; no son impulsados hacia ninguna parte y nada les está vedado», en palabras de Schleiermacher, quien continúa diciendo «se toman medidas para que no les falten los medios necesarios para profundizar cada vez más en su estudio; pero, acerca del modo como los utilizan, bien o mal, aun cuando sea observado, nadie les pide cuentas, por lo menos, no inmediatamente» [14]. Y entre esos medios para profundizar en su estudio cabe destacar la pluralidad de maestros, característica que, advierte Rashdall, es propia del *Studium Generale* [15].

Ha habido, por último, también lo que se ha llamado la libertad de cátedra, privilegio tradicionalmente reservado a la Universidad, y mediante el cual —entre otras cosas— se permitía a los catedráticos emprender las investigaciones que entendían más oportunas y defender aquellas ideas que consideraban científicamente más ciertas [16].

Estas palabras nos llevan de la mano a la segunda característica que entiendo esencial del estilo universitario y que, desnudamente, puede

enunciarse como el deseo, las ansias de alcanzar la verdad universal, de satisfacer esa inclinación a la sabiduría que, dice Aristóteles, se encuentra, por naturaleza, en todos los hombres. En efecto, el conjunto de libertades académicas no pasaría de ser un privilegio irritante o un juego a olvidar prontamente ante las urgencias de la vida, si no estuviera unido a las ansias por alcanzar la verdad, que enseguida ven en el ambiente de libertad la mejor garantía para no frustrarse fácilmente.

El universitario sabe que si bien todo el mundo aspira a poseer la verdad, no todos están en condiciones de *alcanzarla* de un modo personal. No es que fuera de la Universidad no se pueda conseguir esta meta, pero sí es claro que quien no la consigue dentro de la Universidad, puede decirse que más que poseer la verdad simplemente la *detenta*. Es necesario reparar en que a la Universidad se va a aprender el arte de razonar pues, como mantiene Platón «la ignorancia incluso total y profunda, en cualquier materia, no es ni tan peligrosa ni tan funesta: mucho más pernicioso es, al contrario, haber aprendido muchas cosas y saber mucho sin método» [17], y de ahí que la primera preocupación del profesor estará orientada a dejar ver —a través de sus explicaciones— lo que significa una investigación rigurosa y cuáles son las características de la metodología científica. Con ello se hace posible que nazca *el saber* en el estudiante, pues —según la atinada observación de Millán Puelles— «la adquisición y el incremento del saber requieren que las verdades ignoradas pasen a ser no sólo conocidas, sino también *sabidas*, es decir, basadas, fundamentadas en las que ya se poseen. De lo contrario, no se produce ciencia, pues la ciencia requiere la demostración, la prueba lógica que hace ostensible el nexo entre la conclusión y sus principios» [18]. La Universidad es la sede del esfuerzo perseverante en el pensar, el lugar donde las ideas se incuban durante largos años y en el que no se «considera nunca la ciencia —según advierte Humboldt— como un problema perfectamente resuelto y por consiguiente siguen siempre investigando, al contrario de la escuela, donde se enseñan y aprenden exclusivamente los conocimientos adquiridos y consagrados» [19].

Ahora bien, tengamos cuidado en no interpretar torcidamente estas palabras, induciéndonos a un simple preciosismo epistemológico meramente formal, por haberse perdido la confianza en la capacidad de la inteligencia humana en alcanzar la verdad. Es muy cierto que alcanzar la verdad no es tarea fácil, e incluso que la Verdad Absoluta no pertenece al ámbito de la experiencia humana en esta vida, lo cual nos debe alejar de todo espíritu de suficiencia intelectual. Pero eso no significa que el hombre no tenga la posibilidad de descubrir verdades que superan la barrera del tiempo. En última instancia, no se puede ocultar que para

quien carece de confianza, al menos, en esta posibilidad, se transforma en irrelevante cualquier trabajo universitario.

Además, es también imprescindible en el quehacer universitario cultivar un positivo *amor* a la verdad, pues no se puede ocultar que alcanzar la verdad es difícil, y que en algunas ocasiones la verdad alcanzada puede ser molesta, lo que lleva a algunos a despreocuparse de la búsqueda de evidencias negativas o, incluso, a negarse a reconocer aquellas verdades que hayan nacido en las manos de los que sean tenidos por enemigos [20]. De ahí el consejo de Giner a los alumnos universitarios para que tengan «un interés serio por la verdad», que facilitará el crecimiento de «una juventud varonil, entusiasta, seria, reflexiva, desinteresada, enamorada de las grandes empresas y con brío para luchar por realizarlas» [21].

Conviene precaverse contra quienes, erróneamente, creen que amar la verdad es hoy imposible, tras los resultados de la epistemología contemporánea, y —además— peligroso, porque fácilmente se pasaría de dicho amor a imposiciones despóticas sobre los que mantienen posiciones distintas. Contra ellos se alza, entre otras, la voz de uno de los epistemólogos más importantes de nuestro siglo, Karl Popper, quien denunciaba recientemente, en Madrid, el peligro de los que mantienen que «la verdad es aquello en lo que estamos de acuerdo, cuando la verdad debe definirse como la correspondencia con los hechos. Y de esta doctrina de la verdad como consenso, a la idea de que la verdad es lo que dice un líder, no hay más que un paso» [22]. Paso, que por otra parte, ya se dio no mucho tiempo atrás, pues hace medio siglo el Dr. Bernhard Rust, Ministro nazi de Educación y Cultura, declaraba en un acto aniversario de la Universidad de Heidelberg [23] que había pasado la época de la objetividad, porque se había visto que nadie podía ser objetivo, de modo que en adelante se debería pensar con la sangre más que con el cerebro, lo que terminó en el más gigantesco río de sangre que ha conocido la Historia. Amar la verdad, por otra parte, puede engendrar el peligro de caer en tentaciones despóticas. Pero mucho más peligroso es el hombre masificado —en palabras de Granell— que «no va a la Universidad a descubrir la verdad, sino a imponer su ideología. No le importan las proposiciones científicas, sólo le mueven las consignas» [24]. Conviene evitar un error en la interpretación de estas palabras, que sería el de igualar el amor a la verdad con la dictadura de una razón fría y ciega, que se cree la única realidad, lo que ya fue lúcidamente atacado por Ortega, al abogar por una reforma de la inteligencia, que debía aprender a no ser una razón pura y aislada sino una razón vital [25], por muchas dificultades que levante, a su vez, esta tesis orteguiana.

Hemos igualmente de señalar, que esas ansias de alcanzar la verdad

universal nos llevan a darnos cuenta de que la Universidad está llamada no sólo a proporcionar unos saberes especializados [26], sino a dar al hombre «perplejo ante la vida —manifiesta Agustín Basave— una cultura vital, un sistema de ideas desde el cual se pueda vivir» [27]. No se trata de reducir la Universidad a vagorosas consideraciones llenas de superficialidades, sino de ser consciente «que el estudiante de medicina no espera que la Universidad le haga *solamente* médico, sino que, haciéndolo y precisamente en el cumplirse a sí mismo como médico, desde esta vocación parcial, encontrar el *sentido del todo*» [28]. Como es sabido, estas ideas tienen numerosas consecuencias, de las que he escrito en otro lugar [29]. Baste decir aquí que, también en este caso, las responsabilidades son tanto de la institución universitaria como de sus miembros, pues de ellos debe esperarse la necesaria iniciativa como para descubrir los lugares y actividades que les ayudarán a conseguir este objetivo, sin poder limitarse a esperar todo del plan de estudios de su Facultad.

Considero que hemos expuesto las intuiciones centrales del *estilo universitario*, que llevan a quien las ha encarnado a tener ante sí —como dice Schleiermacher [30]— una nueva vida, una vida especialmente digna, en la que la verdad es descubierta, amada y practicada. Pero, para concluir, es preciso señalar que la coherencia existencial que se pide al universitario, no se limita a exigirle una personal probidad en su conducta, sino que ambiciona, responsablemente, a que se traduzca en un positivo esfuerzo por mejorar la sociedad de la que es parte, evitando cerrarse en un pequeño mundo que pretendiera disfrutar egoístamente de la superioridad que presta la formación universitaria.

Dirección del autor: José A. Ibañez-Martín, Departamento de Filosofía de la Educación, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Complutense, Ciudad Universitaria, 28040 Madrid.

NOTAS

- [1] Cfr. GORDON, D. (1982) The concept of the Hidden Curriculum, *Journal of Philosophy of Education*, 16:2, pp. 187-198.
- [2] Cfr. BERNSTEIN, B. (1980) Class and Pedagogies: visible and invisible, pp. 115-140, en DOCKRELL, I. B. y HAMILTON, D., *Rethinking Educational Research* (London, Hodder and Stoughton). Fue originalmente publicado en 1975 por la OCDE.
- [3] GARCÍA Hoz, V. (1984) Reflexiones sobre la formación científica y ética de los universitarios, p. 11, *Revista Española de Pedagogía*, XLII: 163, enero-marzo.
- [4] Id., p. 30.
- [5] MANJÓN, A. (1905) *Discurso leído en la solemne apertura del Curso Académico de 1897 a 1899 en la Universidad Literaria de Granada*, p. 26 (Granada, Imprenta-Escuela del Ave-María).

- [6] SCHELER, M. (1959) Universidad y universidad popular, p. 351, en VARIOS, *La idea de la Universidad en Alemania* (Buenos Aires, Sudamericana).
- [7] No hay tampoco espacio para hacer una relación ni de los errores de más actualidad, entre los que destaca la folklórica apreciación de que la Universidad es un depósito donde entretener a los jóvenes en paro.
- [8] Cfr. RYLE, G. (1967) *El concepto de lo mental* (Buenos Aires, Paidós).
- [9] BELLO, A. (1980) Discurso inaugural de la Universidad de Chile, pronunciado el 17 de septiembre de 1843, *Revista del Convenio Andrés Bello*, 4:9, agosto, p. 25.
Como es sabido, la preocupación de Bello por fijar una gramática que impidiera la disgregación de la lengua común en Hispanoamérica, no es sino una muestra de la altura de miras de un gran organizador apasionado en la tarea de conseguir un desarrollo ilustrado en ese conjunto de pueblos que estrenaban su independencia, y de lo que es también signo su preocupación por las tareas universitarias.
- [10] Id., p. 16.
- [11] ORTEGA Y GASSET, J. (1982) En el centenario de una Universidad (Conferencia pronunciada el 9 de octubre de 1932, con ocasión del IV centenario de la Universidad de Granada), p. 174, en *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y Pedagogía* (Madrid, Revista de Occidente).
- [12] JASPERS, K. (1959) La idea de la Universidad, pp. 511 s. en VARIOS, *La idea de la Universidad...*, o.c.
- [13] Id., p. 509.
- [14] SCHLEIERMACHER, F. (1959) Pensamientos ocasionales sobre universidades en sentido alemán, p. 174, en VARIOS, *La idea de la Universidad...*, o.c.
- [15] Vid. RASHDALL, H. (1895) *The Universities of Europe in the Middle Ages*, vol. I, p. 9 (Oxford, The Clarendon Press).
- [16] No podemos tampoco entrar en el análisis de los límites de estas diversas libertades, límites precisamente necesarios para que se puedan cumplir los objetivos en virtud de los cuales tienen sentido.
- [17] PLATÓN, *Las leyes*, 819a.
- [18] MILLÁN PUELLES, A. (1963) *La formación de la personalidad humana*, p. 137 (Madrid, Rialp).
- [19] HUMBOLDT, G. (1959) Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín, p. 210, en VARIOS, *La idea de la Universidad...*, o.c. Podríamos relacionar estos conceptos con la idea platónica expuesta a Dión de cómo la filosofía surge tras largo esfuerzo de días pasado en mutua meditación.
- [20] Desgraciadamente no todos escuchan el consejo de Tomás de Aquino, cuando dice que «en el elegir o rechazar las opiniones, el hombre no se ha de dejar llevar del amor o del odio que sienta hacia quien introduce la opinión, sino más bien por la certeza de la verdad» (*In Metaphysicam Aristotelis Commentaria*, lib. XII: 2566, ed. Taurini, Italia, 1926).
- [21] GINER, F. (1888) Inconvenientes de la aglomeración de los alumnos en nuestras clases de Facultad. Remedios que ahora cabría adoptar, p. 172, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*.
- [22] «ABC», 6 de noviembre de 1984, p. 39. Quizá el caso de Popper sea muy ilustrativo del ambiente espiritual de nuestro tiempo, ya que en él se observa cómo se opone decididamente a ciertas tesis que han bebido en sus principios. En efecto, por mucho que Popper ataque al relativismo y al historicismo, hay que reconocer que es muy difícil escapar del escepticismo partiendo de las bases que le han hecho famoso.
- [23] Apud BRICKMAN, W. W. (1975) Towards Academic Emphasis in Higher Education, p. 108, *Journal of Thought*, 10:2.
- [24] GRANELL, M. (1963) Reflexiones sobre la Universidad, p. 61, *Anales de la Universidad de Chile*, 126, enero-abril.

- [25] Decía GARCÍA MORENTE (1975) que «el especialista que no es más que especialista, no es ni siquiera especialista» (La Universidad, p. 47, en *Escritos Pedagógicos*, Madrid, Espasa-Calpe).
- [27] BASAVE FERNÁNDEZ DEL VALLE, A. (1983) *Ser y quehacer de la Universidad*, p. 568 (México, Promesa).
- [28] CATURELLI, A. (1964) *La Universidad. Su esencia, su vida, su ambiente*, p. 89 (Universidad Nacional de Córdoba —Argentina—, Dirección General de Publicaciones).
- [29] Vid. IBAÑEZ-MARTÍN, J. A. (1984) *Hacia una formación humanística* (Barcelona, Herder).
- [30] O. y l.c.

SUMARIO: La pedagogía universitaria ha de esclarecer antes de nada el sentido de la Universidad, como base de cualquier reflexión pedagógica. Es legítima la diversidad de objetivos que se puedan proponer las distintas universidades. Pero esa diversidad debe construirse sobre el respeto al aliento esencial que anima la institución universitaria y que le diferencia de una simple escuela «terciaria» o de un mero centro de capacitación profesional de adultos. Por ello el artículo propone una definición de Universidad e identifica las principales características del estilo universitario, entre las que se detiene en el análisis de la libertad académica y el deseo de alcanzar la verdad universal.

Descriptores: University definition, Academic freedom, university style, pursuit of truth.