

TEMA MONOGRÀFIC

La universitat i els viatges (que potser cal fer)¹ *University and trips (that perhaps ought to be made)*

Francisco Esteban
franciscoesteban@ub.edu
Universitat de Barcelona (Espanya)

Jordi Planella
jplanella@uoc.edu
Universitat Oberta de Catalunya (Espanya)

Data de recepció de l'original: març de 2018

Data d'acceptació: juliol de 2018

RESUM

En el present article oferim una perspectiva d'alguns dels elements que configuren les formes simbòliques de trànsit en els dispositius universitaris. Més enllà d'una perspectiva pragmatista i economicista de les funcions i el sentit de la universitat, apostem per oferir altres mirades al sentit d'aquesta institució. Des de posicions com l'educació liberal, mostrem com l'educació moral del subjecte universitari esdevé un element clau i central en aquests viatges formatius.

¹ Aquest text és el resultat de la revisió de diversos apartats de la tesi doctoral del Dr. Francisco Esteban Bara, presentada l'any 2016 i que porta per títol *La educació universitària hoy: una crítica comunitarista*. La tesi doctoral completa es pot trobar al dipòsit digital de la Universitat de Barcelona (UB): <<http://hdl.handle.net/2445/98703>>.

PARAULES CLAU: Universitat, Trànsits acadèmics, Educació liberal, Viatges formatius.

ABSTRACT

In the present article we offer a perspective of some of the elements that make up the symbolic forms of travel at university. Beyond a pragmatic and economic perspective of the functions and the meaning of University, we decide to offer other views of the meaning of this institution. From positions such as Liberal Education we show how the moral education of university subjects becomes a key, central element in these educational trips.

KEY WORDS: University, Academic travel, Liberal Education, Educational trips.

RESUMEN

En el presente artículo ofrecemos una perspectiva de algunos elementos que configuran las formas simbólicas de tránsito en los dispositivos universitarios. Más allá de una perspectiva pragmatista y economicista de las funciones y el sentido de la universidad, apostamos por ofrecer otras miradas al sentido de esta institución. Desde posiciones como la educación liberal mostramos cómo la educación moral del sujeto universitario se convierte en un elemento clave en estos viajes formativos.

PALABRAS CLAVE: Universidad, Tránsitos académicos, Educación liberal, Viajes formativos.

I. INTRODUCCIÓ

El professor Clark Kerr, que fou president de la Universitat de Califòrnia –que té un dels sistemes universitaris més reconeguts del món–, va tractar la idea d'*universitat* d'una manera força il·lustrativa. A la primera frase del prefaci del seu famós i influent llibre *The uses of the University*, afirma: «Universities in America are at a hinge of history: while connected with their past, they are swinging in another direction».² Per poc que es llegeixi aquest enunciat amb

² «Les universitats dels Estats Units d'Amèrica són com una frontissa de la història: mentre estan con-

atenció, és fàcil adonar-se de dues qüestions rellevants. La primera és que es tracta d'una afirmació que, encara que es troba contextualitzada en la realitat nord-americana dels anys seixanta del segle passat, el seu significat s'estén a la gran majoria de realitats i d'èpoques, tal com es pot llegir en qualsevol text d'història de les universitats. La segona, i potser la més significativa, és que confirma una lògica presumptió: que el *modus vivendi* de la universitat, i especialment de l'educació universitària, està caracteritzat per la tibantor, per la tensió que hi ha entre un suposat passat i un nou rumb o camí. Ara bé, quina és aquesta altra direcció que actua com a força contrària o contrapunt del passat?, de quin passat parlem?, i no menys important: quin és el veritable o el correcte funcionament de la frontissa que uneix els dos extrems i de la qual ens parla el professor Kerr? Val la pena aturar-se en aquestes tres qüestions per separat.

Hi ha una manera de concebre l'educació universitària que, com s'ha assenyalat, neda en una direcció diferent a la del passat; una direcció que, per dir-ho d'una altra manera, apunta cap al futur. En aquesta concepció es reuneixen missatges variats que combreguen amb la idea segons la qual l'educació universitària és, principalment, una qüestió d'adaptació al medi present i a l'esdevenidor. Això suposa tenir a l'abast una educació universitària que estigui disposada a atendre tot el que se li pugui reclamar des de l'exterior –o, almenys, una gran part. L'educació universitària ha de ser quelcom semblant a un reflex de la realitat en què es troba, de tal manera que el que està succeint fora d'ella es vegi plasmat en el seu interior. Des d'aquest punt de vista, una educació universitària no adaptada és una educació obsoleta i, per tant, inútil. Tal com afirma Michael Oakeshott, l'educació universitària rep un missatge clar i contundent: «Allà fora als carrers s'està gestant alguna cosa nova que acabarà amb els sil·logismes i les fórmules de les escoles: s'adaptin o s'apartin del camí».³

La qüestió no és nova. Reconeputs estudiosos de la història de la universitat apunten que les primeres universitats eren comunitats de persones que tenien la principal pretensió de ser útils i valuoses i, per tant, de formar part d'una agrupació que fos profitosa per a la comunitat en la qual es trobaven.⁴ Vist

nectades amb el seu passat, naveguen en una altra direcció» [traducció dels autors]. KERR, Clark. *Te Uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press, 1963, p. 1.

³ OAKESHOTT, Michael. *La voz del aprendizaje liberal*. Buenos Aires: Katz Editores, 2009, p. 154.

⁴ COBBAN, Alan. B. *The Medieval Universities: Their development and Organization*. London: Barnes & Noble, 1975.

així, es pot entendre que les primeres universitats es dediquessin a l'estudi del Dret, de la Medicina i de la Teologia, i que els professors i estudiants que conformaven aquestes facultats majors no s'embarquessin en qualsevol assumpte menor sinó en aquells que en cada època reclamaven algun tipus de solució; és a dir, ordenar i legislar el pati social (Dret), millorar la qualitat de vida (Medicina) i afrontar el sempre preocupant assumpte del transcendent (Teologia). Per això mateix, s'entén que, durant el segle XVIII, físics, matemàtics i filòsofs de la importància de Leibniz, Newton, Spinoza i Pascal visquessin al marge de la universitat, perquè la consideraven una institució inservible per a la comunitat, una institució que estava embrancada en assumptes socialment poc rellevants, en discussions estèrils.

La idea que l'adaptació o la disposició ha de ser el principal leitmotiv de l'educació universitària no només es va anar mantenint al llarg dels anys sinó que va adquirir una força considerable al final de la Gran Guerra, i no ha fet més que engrossir-se durant els darrers anys, fins arribar a consolidar-se. Els documents oficials que donen forma a l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior (EEES) fan referència directa o indirecta a aquesta adaptació. La universitat, per la seva banda, no ha fet cas omís a aquesta manera de pensar; s'ha aliat amb ella i ha començat a treballar en aquesta direcció. Investigacions com les realitzades pel prestigiós Institute for Educational Planning de la UNESCO així ho reflecteixen.⁵ Més de 150 universitats de tot el món manifestaven, ja en els anys 70 del segle XX, que tenien més d'una quinzena d'activitats prioritàries per complir: reorganitzar els plans d'estudis de tota la vida i muntar-ne de nous; dissenyar cursos d'extensió universitària; preparar material docent, bàsicament utilitzant les noves tecnologies de la informació i la comunicació; treballar colze a colze amb el govern de torn; atendre les demandes formatives que reclama la indústria i no desentendre's, educativament parlant, de la comunitat local respectiva serien algunes de les esmentades prioritats. Tot indica que el nombre d'activitats creixerà a mesura que passin els anys. El mateix Kerr parla en el seu llibre de la «Multiversity», amb referència a aquesta nova universitat que multiplica i diversifica les seves tasques educatives en pro de l'adaptació als nous temps. Es pot dir que l'educació universitària s'ha implicat d'una manera considerable en el profit i la utilitat social que se li suposa que ha de garantir,⁶ i que roman atenta

⁵ ONUSHKIN, Victor G. *Planning the development of universities. Vol. II. Analysis of the Questionnaire*. París: UNESCO, 1973.

⁶ BOK, Derek. *Higher Learning*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

als canvis de professions que comporta el context contemporani neoliberal.⁷ També es pot afirmar, com a conseqüència del que acabem de dir, que el seu quefer s'ha modificat considerablement i es dirigeix vers la utilitat i l'adaptació. És així que la pedagogia universitària, cada vegada més, s'adapta a aquells estudiants que combinen estudis amb feina i, consegüentment, s'està tornant activa i participativa,⁸ o es desenvolupa en entorns virtuals.⁹ L'EEES ve a ser la substitució d'un model educatiu centrat en disciplines, per un model centrat en l'estudiant.¹⁰ Tal com apunten algunes investigacions, i en relació amb els dos últims aspectes esmentats, aquests tipus d'actuacions i metodologies no només serveixen per adaptar-se a l'actual realitat sinó que semblen potenciar el desenvolupament cognitiu, competencial i intel·lectual.¹¹

Ara bé, l'educació universitària també es deu a un passat. Quan es parla de passat es fa referència a alguna cosa que ja ha succeït, sí, però amb una important consideració afegida: ahora és quelcom que té sentit que segueixi passant. En la qüestió de l'educació universitària, el seu passat, que també és el seu present i el seu futur, es pot veure clarament reflectit en els lemes que engalanen els escuts de no poques institucions universitàries, en paraules com veritat, saviesa, llibertat, persona, comunitat, etc.

Hi ha qui considera que l'educació universitària no és una formació que serveixi principalment per a un propòsit o fi determinat, o per produir un resultat concret, sinó fonamentalment per donar forma i vida a una activitat humana de caire especial. L'educació universitària, en aquest cas, és tan útil com l'educació predisposada de la qual ja s'ha parlat, però en un sentit diferent; concretament, en tot el que es relaciona amb l'orientació. La societat i la comunitat, en les seves múltiples dimensions, necessiten una guia, alguna cosa o algú que vagi mostrant els camins que s'han de seguir, i advertint sobre aquells altres que és millor no transitar. I encara que no és l'única, la institució universitària, com a comunitat de cercadors del coneixement –en el sentit més

⁷ OLSEN, Michael; PETERS, Michael. A. «Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism», *Journal of Education Policy*, 20/3, 2005, p. 313-345.

⁸ FRY, Heater; KETTERIDGE, Steve; MARSHALL, Stephanie. *A Handbook of teaching and learning in Higher Education Enhancing academic practice*. New York: Routledge, 2009.

⁹ FARRELL, Glen. M. (Ed.). *The development of Virtual Education: A Global Perspective*. Vancouver: The Commonwealth of Learning, 1999.

¹⁰ KARSETH, B. «Curriculum restructuring in higher education after the Bologna Process: A new pedagogic regime», *Revista Española de Educación Comparada*, 12/1, 2006, p. 255-284.

¹¹ COOKSON, Peter. «Implications of Internet Technologies for Higher Education: North American Perspectives», *Open Learning*, 15/1, 2010, p. 71-80.

ampli i profund del terme— és una de les principals institucions socials que pot i ha d'emprendre aquesta tasca social i comunitària. Des d'aquest punt de vista, la comunitat diu a la universitat: «allà fora als carrers tot és un caos; si us plau, ajudeu-me a distingir entre el bo i el dolent»,¹² sentència que en l'àmbit educatiu es podria traduir com: «allà fora als carrers tot és un caos; si us plau, proveïu-me de ciutadans i professionals que sàpiguen distingir entre el bo i el dolent, i que actuïn de manera conseqüent».

Vist així, l'educació universitària ve a ser l'aventura de la comprensió i de l'autocomprensió, quelcom inseparable de l'adquisició d'una cultura i de la participació activa en ella. La cultura és un conjunt de continguts acabats o de conclusions tancades sobre la vida humana; un paquet de qüestions que es posa davant d'aquells que s'estan formant, però és més que tot això. Cultura és el que s'aprèn entre tot el que es pot aprendre. Per aquesta raó, l'aprenentatge no és adquirir informació, allò que Nietzsche anomenava «cultura de filisteus», o expandir la ment sense un rumb fixat, sinó que consisteix a identificar invitacions en particular, en sentir-se interpel·lat per aventures i reptes que condueixen a la comprensió d'un mateix i del lloc en el qual un es troba situat.

Aquesta manera de pensar en l'educació universitària també ve de lluny. La història de la universitat demostra la importància i rellevància que tenia la Facultat d'Arts Liberals en què s'impartien el trívium i el quadrívium, una facultat que acollia la major part de professors i estudiants de les primeres institucions universitàries.¹³ Aquella facultat pretenia alliberar la persona, transportar-la des de l'esclavitud que comporta la ignorància cap a la llibertat que garanteix el coneixement. Aquest periple ocasiona la transmissió i adquisició de continguts, i sobretot provoca la formació de caràcters sustentats en qüestions de tanta rellevància com són la reflexió, la sobrietat i la valentia.¹⁴ També demostra per què àrees de coneixement tan importants per a l'època, com eren l'arquitectura, l'agricultura, la veterinària, la pedagogia i la tecnologia militar, entre moltes altres, no formaven part del projecte educatiu de les primeres universitats. Les àrees merament tècniques i de caràcter eminentment aplicat no semblaven tenir lloc a la corporació de professors i estudiants que buscaven alliberar-se a través del coneixement. L'educació

¹² OAKESHOTT, Michael. *La voz del aprendizaje liberal*. Buenos Aires: Katz Editores, 2009, p. 154.

¹³ CLARK, Kevin; SCOTT, Ravi. *Liberal Arts Tradition. A Philosophy of Christian Classical Education*. Camp Hill: Classical Academic Press, 2013.

¹⁴ PÉREZ-DÍAZ, Vicente. «Elogio de la Universidad Liberal», 1996. Recuperat de <<http://www.asp-research.com/pdf/asp13a.pdf>> [Consulta: 14 febrer 2018].

universitària així entesa ens recorda al que succeïa a l'escola pitagòrica, on la ciència, en aquest cas les matemàtiques i la música, es conreaven com a mitjà per aconseguir un fi ulterior, la pràctica d'un determinat tipus de vida anomenada «vida contemplativa» (*bios theoretikós*). Una cosa semblant pot dir-se de l'Acadèmia de Plató, que pretenia formar homes nous capaços de renovar l'Estat; del Liceu Aristotèlic, els membres del qual van intentar reorganitzar el saber de l'època en un tot coherent i sistemàtic; i del Museu i la Biblioteca d'Alexandria, que van reunir professors i estudiants que van conservar l'esperit contemplatiu grec. El mateix Arquímedes de Siracusa considerava la seva activitat de matemàtic com un entreteniment marginal en comparació amb la seva tasca filosòfica, i Galè afirmava que per ser un metge competent abans s'havia de ser un excel·lent filòsof.

Qui més qui menys, d'una manera o d'una altra, concep l'educació universitària com una qüestió d'orientació personal, com una educació integral o com un procés formatiu, i que aquestes qüestions més personals, humanístiques i culturals no poden ser deixades de banda. Els «estatuts», o els «mission statements», de la gran majoria d'institucions universitàries reflecteixen que això és part de la missió de la universitat contemporània, i segurament un gran nombre de gestors, professors i estudiants universitaris valorarien la importància de tots aquests aspectes.

L'educació universitària que persegueix l'adaptació i la que pretén l'orientació o el desenvolupament personal i humanístic són dos caps que estan irremeiablement units i han de mantenir un cert estat de tensió entre ells. L'òptim desenvolupament de l'educació universitària comporta que cap dels dos extrems estiri amb més força que l'altre, ja que això aniria en contra de la rigidesa que manté viva aquesta educació i en malversaria la pròpia naturalesa. Tots dos caps són necessaris, i aparentment no haurien d'entrar en conflicte. No obstant això, al nostre entendre, l'educació universitària dels darrers anys s'ha destensat: la força amb la qual es tiba des dels dos extrems no és la mateixa, el pes que es dona a les dues maneres de concebre l'educació universitària és molt desigual.

La idea segons la qual l'educació universitària ha de ser una qüestió d'adaptació a les exigències i demandes de la realitat d'avui s'ha engrossit, i la que presenta una educació orientadora ha entrat en un procés d'aprimament. La maquinària que s'ha organitzat per disposar d'una educació universitària que s'acomodi a la realitat social, econòmica i professional és d'unes dimensions considerables, i fins i tot costa trobar alguna experiència semblant en èpoques anteriors. Serveixi d'exemple el cas del vell continent: a la mateixa Comissió

Europea s'han afegit un bon grup d'agències i cadenes que participen en el funcionament d'aquest mecanisme.¹⁵ Per descomptat, cada un dels països que fins ara formen part d'aquest equip disposa de les seves respectives entitats i agències nacionals. Accedir a les seves pàgines web és endinsar-se en llocs plens de documents, memoràndums, estudis, revistes, congressos, propostes de treball, etc. que, d'una banda, marquen els llocs cap als quals cal dirigir-se per disposar d'una educació universitària el més adaptada possible i que, d'altra banda, avaluen si aquest procés d'adequació s'està duent a terme d'una manera correcta o no.

La utilitat ha pres les regnes de l'educació universitària, i sembla que allò que és útil es converteix automàticament en bo i veritable; no es dubta de la bondat i veracitat de l'educació universitària si aquesta demostra rendibilitat. Certament, costa posar en dubte aquell pla d'estudis, aquella metodologia docent i aquella competència que traspuen utilitat, de la mateixa manera que resulta difícil defensar l'autenticitat d'allò que no transpira eficàcia i eficiència. És més, sembla que s'aposta per una educació universitària que produeixi beneficis ara i aquí, en poc temps. El temps també vola per a l'educació universitària. Sembla com si el discurs utilitarista i el pragmatista es fonguessin en un per donar forma al que Ludwig Marcuse, als anys seixanta del segle passat, va anomenar «l'elogi de la immediatesa».¹⁶

Aquesta situació no ha passat desapercibuda per als que defensen que l'educació universitària és principalment una qüestió d'orientació. Les seves inquietuds i preocupacions poden ser considerades com actualitzacions del famós article d'Edward Hirsch¹⁷ i de l'anomenat manual d'Allan Bloom,¹⁸ així com a hereves, encara que no sempre fidedignes, de les influents i paradigmàtiques reflexions sobre la filosofia de l'educació universitària. Entre totes elles destaquen les que recuperen el sentit de «ser universitari»,¹⁹ les que

¹⁵ Ens referim als coneguts com a *membres consultius*, a saber: la UNESCO, la European University Association (EUA), la European Student's Union (ESU), la European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), l'Education International i la BusinessEurope. Per veure el paper que representen cadascuna de les associacions esmentades es pot entrar a la pàgina web oficial del Procés de Bolonya: <<http://www.ehea.info>>, i per tenir-ne més coneixement es pot accedir a les seves respectives pàgines web [Consulta: 13 març 2016].

¹⁶ MARCUSE, Ludwig. *Filosofia Americana*. Madrid: Guadarrama, 1969.

¹⁷ HIRSCH, Edward. «Cultural Literacy», *The American Scholar*, 52/2, 1983, p. 159-169.

¹⁸ BLOOM, Allan. *The closing of American mind*. New York: Simon and Schuster, 1987.

¹⁹ HERNÁNDEZ, Jesús; DELGADO-GAL, Alvaro; PERICAY, Xavier (Ed.). *La universidad cercada. Testimonios de un naufragio*. Barcelona: Anagrama, 2013.

rescaten la idea que l'educació universitària és principalment una educació moral,²⁰ les que plantegen el debat sobre què és del que realment es parla avui en dia quan es tracta l'assumpte de l'educació universitària²¹ i, fins i tot, les més pessimistes, les que conclouen que l'educació universitària contemporània ja no mereix aquest qualificatiu i mereix ser anomenada de qualsevol altra manera.²²

L'objectiu d'aquest treball és presentar els viatges que potser hauria d'emprendre l'educació universitària, travessies que van quedar malmeses per l'orientació que ha pres aquesta educació durant els darrers anys, per l'impuls mercantilista i competitiu que es va adquirir després de la Gran Guerra. Aquests viatges que plantejem són tres: el primer és el reconeixement de l'estudiant com un autèntic subjecte d'aprenentatge moral; el segon viatge té a veure amb els recursos de la moral o, si es prefereix, les excel·lències morals de l'educació universitària; i el tercer és la recerca de l'aprenentatge com quelcom particular. Tot i que la relació entre aquests viatges esmentats és evident, els tractarem de manera individual al llarg de l'article.

2. EL VIATGE CAP AL RECONeixEMENT DE L'ESTUDIANT COM A SUBJECTE D'APRENENTATGE MORAL

L'educació universitària dels darrers anys ha estat reformulada en termes de competències i aquestes s'han agrupat, principalment, en cognitives, instrumentals i personals.²³ Aquesta reformulació ha estat plantejada i duta a terme gràcies a dues aportacions que provenen de terrenys diferents, encara que no aliens, a l'apropiació universitària.

La primera procedeix de la lingüística i, més concretament, del constructe «competència lingüística» que va encunyar Noam Chomsky per tal d'explicar

²⁰ BERUBE, Michael. *What's Liberal about the Liberal Arts?* New York: W. W. Norton, 2007; KISS, Elisabeth; EUBEN, Peter. (Ed.). *Debating moral education. Rethinking the Role of the Modern University*. Durham, Duke University Press, 2010.

²¹ COLLINI, Stefan. *What are universities for?* London: Penguin Group, 2012; DELBLANCO, Andrew. *College, What it was, is, and should be*. New Jersey: Princeton University Press, 2012.

²² FREITAG, Michel. *El naufragio de la universidad y otros ensayos de epistemología política*. Barcelona: Ediciones Pomares, 2004; LLOVET, Jordi. *Adéu a la universitat. L'eclipsi de les Humanitats*. Barcelona: Galàxia Gutenberg, 2011.

²³ GONZÁLEZ, Julia; WAGENAAR, Robert (Eds.). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003.

els processos naturals en què fonamentar l'estudi futur d'aquella disciplina.²⁴ Aquest constructe s'ha generalitzat i la seva ocupació no resulta estranya quan ens disposem a aplicar-la a molts altres àmbits. Ja ens és familiar escoltar les expressions «competència comunicativa», «competència discursiva» o bé «competència poètica». Tot i que no ens endinsarem en aquesta qüestió, val la pena assenyalar que, per a molts estudiosos d'aquesta temàtica, aquestes generalitzacions representen la pèrdua del sentit primari del terme «competència» plantejat per Chomsky.²⁵

La segona aportació prové de l'àmbit professional o laboral. En aquest terreny, la competència és una estratègia a partir de la qual es busca identificar les etapes o fases en què s'ha de formar a un tècnic, sigui de l'àmbit que sigui; o, si es vol, la competència és una manera de dividir i classificar les destreses o habilitats que conformen l'acompliment eficient d'una determinada professió. La competència ve a ser, en llenguatge formatiu: «la puntualització minuciosa dels aspectes en què s'ha de concentrar l'entrenament o l'ensenyament».²⁶

La influència que aquestes dues aportacions han tingut en l'educació universitària contemporània, especialment la segona d'elles, és considerable. L'enfocament educatiu de les competències és considerat útil, d'una banda, perquè és el reflex d'un desenvolupament personal (aportació de Chomsky) i, d'altra banda, perquè permet resoldre problemes, sortir airós de situacions i desenvolupar-se amb solvència en determinades circumstàncies (aportació professional i laboral).

En relació amb les competències que a nosaltres ens interessin, les anomenades «competències personals» —entre les quals s'inclouen les d'ordre moral— es relacionen amb les accions d'ordre natural de la persona. Aquest plantejament manté una fèrria relació amb un clàssic enfocament del desenvolupament moral que ha tingut una enorme influència, potser la major influència, en el món educatiu. Ens referim a la proposta de Lawrence Kohlberg,²⁷ qui a partir de la seva tesi doctoral —clarament influenciada per la teoria cognitiva de Jean Piaget—²⁸ va plantejar el desenvolupament moral

²⁴ CHOMSKY, Noam. *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral, 1977.

²⁵ BUSTAMANTE, Guillermo. *El concepto de competencia. III. Un caso de contextualización*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, 2003.

²⁶ BARRIGA, Ángel D. «El enfoque de competencias en la educación, ¿una alternativa o un disfraz de cambio?», *Claves*, 28/111, 2005, p. 7-36 (p. 14).

²⁷ KOHLBERG, Laurence. *The development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years 10 to 16*. PhD thesis: University of Chicago, 1985.

²⁸ PIAGET, Jean. *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires: Psique, 1964.

per etapes. De la proposta de Kohlberg han sorgit un considerable nombre de postulats teòrics i educatius que, cadascun a la seva manera, presenten un full de ruta per al desenvolupament moral dels subjectes en formació.²⁹ L'aportació de Kohlberg i les posteriors propostes neokohlbergianes no només representen una manera de concebre la morfologia del desenvolupament moral sinó que en simbolitzen un sentit filosòfic. El concret, el llegat de Kohlberg és el trasllat de la tradició liberal al món educatiu ja que, segons aquest, «the paragon of moral development was an autonomous person who could justify moral judgments from an impartial point of view».³⁰

No obstant això, aquest plantejament, i a causa de la seva estreta relació amb el de les competències personals, planteja, si més no, tres problemes que la crítica comunitarista tracta de solucionar. El primer té a veure amb el que podria anomenar-se la finitud de les competències personals en general, i de les morals en particular, una cosa que no podria aplicar-se a les competències tècniques ni a les cognitives. La competència per a comprendre un text, manipular un microscopi, dissenyar un pla i construir un torn, entre d'altres, té un principi i un final, però la competència per al diàleg, l'honradesa, la responsabilitat i tantes altres que podrien esmentar-se són processos que mai conclouen. És a dir, que el seu assoliment s'estén al llarg de l'existència personal de cadascú. Així, de la mateixa manera que tindria sentit afirmar que una persona ja és competent en la comprensió lectora, en l'ús del microscopi, en el disseny de plans i en la construcció de torns, no tindria gaire sentit afirmar que ja és competent en el diàleg, l'honradesa i la responsabilitat, per molt que en demostrí un cert domini i destresa. Aquests aprenentatges són de llarg recorregut, són objectius possibles, qüestions que ocupen tota la vida i que solen identificar-se amb el que des de fa anys es denomina «lifelong learning».³¹ És un problema pretendre calçar i quadrar un objectiu il·limitat en un procés limitat i cada vegada més quadriculat.

El segon obstacle és el que té a veure amb l'enunciació de les competències d'ordre ètic i moral. Tal com estan formulades actualment, el seu nivell de generalització és considerable, i això crea problemes en diferents aspectes del

²⁹ REST, James R. *Moral Development: Advances in Research and Theory*. New York: Praeger, 1986; REST, James R.; NARVÁEZ, Darcia; BEBEAU, Muriel; Thoma, Stephen. *Postconventional Moral Thinking: A Neo-Kohlbergian Approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

³⁰ SANDERSE, Wouter. «An Aristotelian Model of Moral Development», *Journal of Philosophy of Education*, 9/3, 2014, p. 382-398 (p. 390).

³¹ LONGWORTH, Norman; KEITH, Davis. W. *Lifelong Learning: New Vision, New Implications, New Roles for People, Organizations, Nations and Communities in the 21st Century*. London: Kogan Page, 1996.

procés educatiu universitari. Aquests aspectes van des de la proposta d'un pla d'estudis fins a l'avaluació d'aquestes competències, passant pel seu tractament en la trobada educativa entre professors i estudiants. La competència en el diàleg, per exemple, necessita ser concretada, ja que és fàcil confondre-la amb un simple intercanvi d'opinions. És molt discutible saber si l'estudiant expert en el diàleg és el que mostra els seus pensaments, sentiments i emocions d'una manera sistemàtica, o si és aquell altre que gairebé no participa i passa desapercebut. Podria passar que el primer és cada vegada més part d'un diàleg calibrat, raonat i constructiu, i que el segon es vagi acostant a ell a poc a poc. Potser per aquesta raó té lloc una tendència emergent que reclama tornar al plantejament per objectius concrets d'ensenyament, aprenentatge i avaluació, o a les cada vegada més conegudes rúbriques d'ensenyament, aprenentatge i avaluació.³² Davant d'aquesta situació, val la pena preguntar-se si l'enfocament per competències «és un vestit amb el qual es vesteixen ja siguin les facultats de la intel·ligència més antigues, ja siguin els sabers erudits».³³

El tercer dels problemes és conseqüència dels dos anteriors, i és el que a nosaltres més ens interessa destacar. El caràcter infinit de les competències personals i la seva actual condició de generalització podrien servir per a fomentar l'impuls i l'establiment de l'autonomia moral, un aspecte que també podria succeir en relació amb l'autonomia cognitiva o intel·lectual. Si una competència moral és quelcom que mai no acaba d'assolir-se i que depèn de l'esdevenir vital de cadascú, també és quelcom que acaba deixant-se en mans de l'autonomia personal, o el que cada un vagi decidint a mesura que va vivint. Tot plegat ens condueix a la situació en què ara ens trobem: l'estudiant camina a través de les competències morals amb un nivell d'autonomia tal que pot decidir i escollir com situar-s'hi davant o, fins i tot, si es vol enfrontar a elles.

Hi ha una possible alternativa a tot el que s'ha dit i que, de manera força clara, evita que la completa missió de l'educació universitària es vegi desvirtuada del seu sentit original. La moral, tal com apuntava Sandel,³⁴ és una part constitutiva de la persona i no es tracta d'una qüestió efímera o ornamental. Aquesta consideració ens porta a defensar que l'estudiant universitari, al costat d'altres tipus d'educacions, també ha de rebre una educació orientada a la

³² RAPOSO, Manuela; MARTÍNEZ, Esther. «La rúbrica en la enseñanza universitaria: un recurso para la tutoría de grupos de estudiantes», *Formación Universitaria*, 4/4, 2011, p. 19-28.

³³ PERRENAUD, Philippe. *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen: Santiago de Compostela, 1999, p. 61.

³⁴ SANDEL, Michael. *Liberalism and the limits of justice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

moral. No és una apreciació que entri en conflicte amb qüestions com que la universitat sigui un nivell educatiu al qual s'accedeix de manera voluntària, ni que sigui un lloc de formació tècnica, científica o professional, o encara amb la suposició que aquelles persones que accedeixen a l'educació universitària tinguin ja, en el moment d'entrar-hi, una certa maduresa moral.³⁵ Més aviat es tracta de la consideració de la no-obligatorietat d'aquest tipus d'educació (ens referim a la moral), la confiança cega en un suposat desenvolupament moral ja adquirit anteriorment a l'etapa universitària, la disminució d'aquesta educació en benefici de la tècnica, la ciència i la professionalització. De manera més extrema podem dir que tot l'esmentat anteriorment, anterior de forma conjunta, podria arribar a ocasionar resultats gens favorables per a la universitat i la comunitat que l'acull i sustenta. Serveixi d'exemple que la majoria de membres de l'equip de govern del president Richard Nixon, graduats en Dret per universitats de renom mundial, es van veure implicats en les activitats criminals del cas Watergate; o no pocs enginyers, també graduats universitaris per grans universitats, van subornar Spiro Agnew, vicepresidenta del president Richard Nixon, amb l'objectiu d'obtenir contractes milionaris (i beneficis econòmics de caire personal). Molts altres exemples se'n podrien posar al respecte, i no tan llunyans ni en el temps ni en la distància.

A més, la universitat, en termes de MacIntyre, és una comunitat moral, una corporació que disposa d'un t́elos. Les dues pressuposicions ens permeten entendre que l'educació universitària és educació moral i educació en la moral de la corporació universitària. No es tracta només d'educar moralment per tal de fer front al desenvolupament integral de la persona, sinó que també es tracta d'educar moralment perquè la comunitat universitària és una realitat eminentment moral. Aquest fet posa damunt la taula una qüestió diferent a la que presenten els models educatius kohlbergians; per dir-ho d'una altra manera, planteja la necessitat de disposar d'un model de desenvolupament del caràcter virtuós o, si es prefereix, d'un model aristotèlic del desenvolupament moral a la universitat.³⁶ Aquest model pot aclarir com s'arriba a ser una persona universitària i virtuosa, cosa que els models constructivistes del desenvolupament moral donen per fet però que no acaben d'explicar. És així que aquest model pot plantejar, a diferència de l'anterior, que el desenvolupament moral no és independent sinó una complexitat de

³⁵ TORRENS, Ricard. *Noves raons de la universitat*. Vic: Eumo editorial, 2002.

³⁶ SHERMAN, Nancy. *The Fabric of Character. Aristotle's Theory of Virtue*. Oxford: Clarendon Press, 1989; KRISTJÁNSSON, Carolyn. *Aristotle, Emotions, and Education*. Farnham: Ashgate, 2007.

disposicions i virtuts que s'imbriquen amb altres desenvolupaments com ara l'emocional, l'intel·lectual i el cultural. Finalment, aquest model pot clarificar quelcom que l'educació moral contemporània no acaba de solucionar: com una persona madura i arriba a la plenitud de l'estadi moral en què es troba i transita cap al següent.

Després del que s'ha dit, considerem que per assolir un caràcter virtuós típicament universitari cal atorgar la importància que mereix i recuperar la influència educativa que un professor pot arribar a exercir sobre els seus estudiants.³⁷ La universitat és diferent a les institucions educatives que la precedeixen, fins i tot a aquelles que, sense ser pròpiament universitats, també estan vinculades amb l'educació superior. Les competències a assolir són diferents de les que es poden promoure a l'escola i a l'institut, els continguts que es treballen també són de naturalesa desigual, les pràctiques pedagògiques són particulars, i allò que s'espera del docent també resulta ser diferent. Quina forma i quin sentit, doncs, adquireix la influència que el docent universitari pot arribar a exercir en els seus estudiants?

Hom pot arribar a pensar en el professor universitari com un expert en metodologies pedagògiques, perquè la seva principal missió és preparar els estudiants per a la vida professional.³⁸ Vist així, les influències que es poden donar són diverses. Es pot considerar que el professor universitari és aquell que, principalment, ha d'incitar els seus estudiants a descobrir el món que encara els queda per conèixer, a sondejar noves realitats científiques i culturals i, per tant, que ha d'exercir sobre ells una influència de tipus colombi. També es pot defensar, en una versió leibniziana, que el professor universitari ha d'influir en els seus estudiants de tal manera que aquests es converteixin en intèrprets de la realitat, que la compreguin i la facin comprendre mitjançant l'exercici d'una professió i del civisme inherent a ella; i finalment, es pot considerar, des d'un punt de vista leonardí, i sobre la base de l'homo faber, que el professor universitari ha d'influir en els seus estudiants de tal manera que aquests assumeixin que la realitat serà el que ells vulguin que sigui.

³⁷ IBÁÑEZ-MARTÍN, José Antonio. *¿Llenar el vaso o encender el fuego? Viejos y nuevos riesgos en la acción educativa*. Lliçó inaugural del curs acadèmic 2010-2011 a la Facultat d'Educació-Centre de Formació del Professorat de la Universitat Complutense de Madrid, Madrid, Espanya, 2010.

³⁸ ZABALZA, Miguel Ángel. *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2007.

Quelcom de cert hi ha en les diferents accepcions presentades, i la formació universitària que s'ha plantejat en l'EEES troba raons en cadascuna d'elles.³⁹ Les noves metodologies docents, la introducció de les noves tecnologies de la informació i la comunicació a l'aula, les reconfigurades formes d'avaluació d'aprenentatges, etc. no fan més que treballar i optimitzar aquests tipus d'influència docent.⁴⁰

No obstant això, hi ha un altre tipus d'influència que el professor universitari pot exercir en els seus estudiants i que no es pot entendre sense tenir en compte les que hem esmentat fins ara, tot i que es troba en un nivell diferent. Es tracta d'una influència que s'arrela en la trobada entre professor i estudiant perquè té a veure amb la humanitat de tots dos i que, com és de suposar, el seu tractament causa desavinences.⁴¹ Per començar, i davant la inquietud de si un docent universitari ha de fer alguna cosa més que incitar a descobrir la veritat de les coses, a interpretar-les o crear-les a través de les més variades i pertinents metodologies pedagògiques, sorgeix la pregunta de si aquest pot defugir aquesta altra dimensió del seu treball docent.

3. EL VIATGE CAP A LES EXCEL·LÈNCIES MORALES DE L'EDUCACIÓ UNIVERSITÀRIA

La pedagogia que es duu a terme a les nostres universitats durant els últims anys ha adquirit una manera de ser i de funcionar que és fàcilment identificable. Aparentment, aquesta manera d'actuar podria ser contradictòria: mentre que d'una banda sembla estar fixada, d'altra banda sembla que està exposada al canvi permanent. No obstant això, i malgrat la suposada discordança, és coherent quan se centra l'atenció en allò que tracta d'assolir: l'adaptació a la realitat en general, i a l'estudiant en particular.⁴² Gràcies a aquesta congruència, la pedagogia universitària actual ens mostra uns camins que representen un moviment determinat i que es podria denominar com planificació productiva o programació rendible. Poques coses de les que avui en dia succeeixen al voltant de l'educació universitària no estan perfectament

³⁹ BLANCO, Ascensión (Ed.). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea, 2010.

⁴⁰ BENITO, Águeda; Cruz, Ana. *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea, 2011.

⁴¹ STEINER, Georges; LADJALI, Cécile. *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela, 2005.

⁴² MCLEAN, Monica. *Pedagogy and the university: critical theory and practice*. London: Cotinuum International Publishing Grou, 2006.

planificades i organitzades amb l'objectiu de fer-se càrrec d'un estudiant que necessita i reclama una sèrie d'atencions. El ventall de situacions possibles és molt ampli; inclou des del nombre de places que s'ofereixen en uns estudis determinats, segons la tendència del moment i la quantitat de professionals que la comunitat necessita, fins a les assignatures que s'ofereixen en un pla d'estudis, segons quines siguin les necessitats que el món laboral estableix i/o els desitjos dels estudiants. Certament, podem trobar arguments de pes que confirmin que això no és així, que el que realment passa és que l'educació universitària encara està allunyada dels interessos socials i estudiantils i que, per tant, no existeix aquesta planificació productiva, però això no contradïu el que aquí s'està defensant.

Tot i els èxits assolits, l'actual situació ha originat una particular tendència: la pedagogia universitària s'està bolcant cada vegada més en la utilitat, i en el respecte de l'autonomia personal que la recerca d'aquesta utilitat necessita per tal de ser eficaç i eficient. No obstant això, la pedagogia universitària també ha de servir a una altra educació universitària, i que té a veure amb les excel·lències morals dels subjectes. Des d'aquest punt de vista, l'educació universitària s'endinsa en el terreny específicament humà, un terreny en el qual podem trobar el més íntim de la persona. En aquest terreny, la pedagogia universitària no posa en marxa accions relativament humanes, que com assenyala Manuel García Morente són un mitjà per aconseguir altres coses, entre les quals s'inclouen totes les que ens pot proveir la natura, i que garanteixen un benefici o profit propi.⁴³ Aquí no tenen cabuda les accions tècniques sinó aquelles altres que són un fi en si mateixes; és a dir, les típicament humanes, aquelles que són morals. En aquest sentit, l'educació universitària és l'educació en el desig de ser algú moral, de voler arribar a una alçada moral considerable, independentment que s'arribi a aquest cim o que hom es quedi a la falda de la muntanya. La importància que té transmetre aquest desig i anhel és considerable, ja que es tracta d'una aspiració salvadora i alliberadora en tant que reuneix el conjunt d'actes que es volen emprendre sempre i sense condicions; dit d'una altra manera, aquelles maneres de funcionar que potencien la condició humana fins a l'excel·lència i, per tant, que enalteixen la comunitat en la qual aquests modes es fan visibles. Lògicament, les maneres morals d'actuar depenen de cada època i indret, i en aquesta qüestió hi ha tingut molta influència la mitologia creada per cada comunitat. Cada comunitat ha disposat d'un model

⁴³ GARCÍA MORENTE, Manuel. *El ideal universitario y otros ensayos*. Pamplona: EUNSA, 2012.

de persona ideal, com era l'ideal de persona bona i bella presentada a *La República* de Plató, i defensada per Aristòtil a la seva Ètica a *Nicòmac*. Els déus grecs discutien i lluitaven perquè a les persones gregues els agradava filosofar i batallar, i els déus germànics bevien perquè a aquell poble li agradava practicar aquest costum.⁴⁴

Tot el que s'ha dit té diferents conseqüències i, en relació amb la qüestió que ens ocupa, ressalta la que té a veure amb l'estil i la distinció, amb l'empremta que el creador d'una obra, o l'executor d'una acció, deixa marcada. Una producció humana, sigui un producte palpable, una resposta o un gest, adquireix vida pròpia quan té estil, quan la producció és típicament humana i, per tant, moral. En aquest sentit, una acció humana és una acció artesanal, ja que l'artesania «designa un impuls humà durador i bàsic, el desig de realitzar bé una tasca, sense més».⁴⁵ Max Weber parlava de vocació, no només per acumular coneixements i habilitats sinó també per conrear la ferma convicció de tenir com a destinació fer precisament el que es fa. La mera tècnica no té estil perquè no és una qüestió moral, i si adquireix distinció és pel fet que la persona que l'ha dut a terme s'ha bolcat en ella, moralment parlant. Succeeix quelcom semblant amb la decoració de les cases antigues que representaven la manera de ser i veure el món dels seus habitants, o a les més modernes, la majoria de les quals estan decorades per ser útils i no expressen més que utilitat, i d'aquesta manera costa identificar, a través del seu interiorisme, qui les habita.

Tot el que s'ha dit fins al moment interpel·la l'educació universitària, que s'encarrega d'accions típicament humanes i que proposa una educació enfocada vers un estil de pensar les coses i de posar-les per obra. L'educació universitària ha de dispensar excel·lències morals o, si es prefereix, virtuts que descriuen la comunitat universitària que la conforma.

D'aquesta consideració es dedueixen diverses qüestions entrecruades: la primera d'elles és que la universitat, com a comunitat educativa, és un lloc amb uns determinats horitzons de significat moral. En aquest sentit, l'aportació de Taylor resulta molt pertinent.⁴⁶ La famosa Declaració de Bolonya de l'any 1999, així com la Conferència Mundial d'Educació que la va precedir un any abans, semblen apuntar en aquesta direcció. Segons aquesta Declaració, la missió de la universitat consisteix a «formar diplomats altament qualificats i

⁴⁴ SEGAL, Robert A. *50 Relatos mitológicos. Monstruos, Héroes y Dioses*. Barcelona: Blume, 2012.

⁴⁵ SENNET, Richard. *El artesano*. Barcelona: Anagrama, 2009, p. 20.

⁴⁶ TAYLOR, Charles. *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós, 1996.

responsables, capaços d'atendre les necessitats de tots els aspectes de l'activitat humana, oferint qualificacions que estiguin a l'altura dels temps moderns».⁴⁷

No obstant això, aquest tipus de plantejaments tenen la tendència a quedar-se en qüestions generals i a no aterrar en l'educació universitària, o el pitjor de tot, que prenen forma però ho fan en el terreny de la mera utilitat del moment. Els horitzons de significat moral que es puguin plantejar haurien de ser més visibles i no estar situats en la llunyania: enunciats com el de «formar diplomats responsables i capaços d'atendre tots els aspectes de l'activitat humana» sembla estar massa apartat del sentit real de l'educació universitària.

Estudiants i professors haurien de poder conèixer amb claredat el terreny moral en què realment es troben, i saber cap a on s'encaminen plegats. Això exigeix un seriós treball de concreció, una plasmació efectiva de per a què serveix l'educació universitària en un sentit moral. Tot plegat demana dur a terme un exercici previ, com el d'indagar com ser una comunitat universitària. És a dir, que la concreció a què ens referim hauria d'estar enfocada en termes de procés o de camí més que de finalitat. Dit d'una altra manera, no es tracta de precisar si l'educació universitària serveix per a això, per a allò altre o per al de més enllà, sinó de puntualitzar com és la manera més encertada d'afrontar aquesta educació. Ara bé, per disposar d'aquestes possibles respostes que puguin oferir-se cal recórrer, si més no, a una condició que eviti que l'educació universitària es vegi atrapada per les urgències del moment, o que basculi en excés cap al costat de l'adaptació. Ens referim a conèixer la tradició de l'educació universitària, no per encimbellar-la sinó per, d'una banda, tenir present que l'educació universitària ha estat, i continua sent, una barreja d'encerts i errors, de saviesa i ignorància; i d'altra banda, per no oblidar que la universitat és la llar del coneixement, és la intel·ligència com a institució, com l'anomenava Ortega i Gasset.⁴⁸ En definitiva, un lloc en el qual es preserva una llarga i fecunda història d'aprenentatge, i més important encara, en el qual cal reunir tot allò que és necessari per a la recerca del coneixement.

La segona qüestió que es dedueix de la conclusió anteriorment presentada es relaciona amb les virtuts. L'educació universitària és l'educació en les

⁴⁷ Declaració Mundial sobre Educació Superior en el Segle XXI: Visió i Acció, i Marc d'Acció Prioritària per al Canvi i el Desenvolupament de l'Educació Superior. Document aprovat per la Conferència Mundial sobre Educació Superior el 9 d'octubre de 1998. Vegeu: <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm> [Consulta: 2018.03.02].

⁴⁸ ORTEGA Y GASSET, José. «La pedagogía de la contaminación», ORTEGA Y GASSET, José. *Obras Completas*. Vol. VII, 1902-1925. Madrid: Taurus, 2007, p. 174-175.

virtuts, parafrasejant MacIntyre,⁴⁹ en totes aquelles qualitats que, un cop adquirides, permeten a l'individu assolir els béns interns de les pràctiques en què participa. En aquest sentit, el que és interessant de l'educació universitària és el desenvolupament virtuós que hom pot adquirir a través d'ella. Aquesta educació es basa en un estil, en una forma de vida. Això comporta que l'educació universitària pot enfocar-se de diverses i variades maneres, però no de totes les maneres possibles. No estem defensant la tornada a un passat més o menys gloriós, o a una educació d'arrel escolàstica, sinó la recuperació i reconfiguració d'una educació universitària que representi la conquesta i l'adquisició de determinats hàbits morals, aquells que faciliten la recerca del coneixement. Tampoc es tracta, només, de mantenir cert ordre i concert, sinó d'apostar per la formació d'un caràcter que reflecteixi una sèrie de virtuts que, d'una manera o altra, insisteixen en la vida personal i professional de qui les atresora. Dit d'una altra manera, que aportin proves que la persona, efectivament, ha estat educada a la universitat.⁵⁰

La universitat de l'EEES ha reconfigurat la seva pedagogia de manera considerable. El plantejament a través dels dispositius basats en competències ha vingut acompanyat del desplegament d'un nou pla metodològic. El professor universitari ha baixat de la tarima i l'estudiant ha estat ubicat al centre de l'escenari.⁵¹ Tot això ha aportat èxits, però també pot haver afectat tot el que aquí estem estudiant. D'una banda, les classes teòriques i pràctiques, la recerca d'informació, l'exposició de treballs, l'elaboració de recensions, la participació en entorns virtuals, i tantes altres qüestions, no solen ser plantejades en termes de per què és bo, moralment parlant, que l'estudiant faci el que fa, sinó quines utilitats es poden extreure d'allò que l'inciten o l'obliguen a fer. D'altra banda, semblen haver-se desdibuixat o ampliat les normes o principis que han de regir aquestes activitats per al seu màxim aprofitament i el seu bon desenvolupament.

4. EL VIATGE CAP A L'APRENTATGE D'ALGUNA COSA EN PARTICULAR

Afirmar que l'educació universitària contemporània és una educació cultural no és dir res de nou ni estrany. No obstant això, es tracta d'una

⁴⁹ MACINTYRE, Alasdair. *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica, 1987.

⁵⁰ GUARDINI, Romano. *Tres escritos sobre la universidad*. Pamplona: EUNSA, 2012.

⁵¹ ROWLAND, Stephen. *The Enquiring University Teacher*. Philadelphia: Open University Press, 2000.

declaració que admet diferents accepcions, principalment dues, que mantenen una curiosa relació entre elles. D'una banda, podem defensar que l'educació universitària és hereva d'un patrimoni magnífic i extraordinari, d'un llegat d'idees, manifestacions i produccions que han de ser conservades amb la major cura possible i transmeses de generació en generació. Aquesta manera de veure les coses es veu representada en la famosa metàfora del filòsof neoplatònic del segle XII Bernat de Chartres, de vegades erròniament atribuïda al seu deixeble Joan de Salisbury, i també pronunciada i assumida per rellevants pensadors de la talla de Sir Isaac Newton i Albert Einstein: «Som nans a les espatlles de gegants». Podem veure més, i més lluny que ells, no per una distinció física nostra sinó perquè som aixecats per la seva gran alçada.⁵² A escala general, es pot afirmar que estem davant d'un acte imperatiu de defensa de la cultura clàssica; d'aquesta cultura que, tot i que s'arrela en un passat llunyà, disposa d'una potent veu que ha estat escoltada al llarg de totes les èpoques i realitats que l'han succeït.

No obstant això, es tracta d'un al·legat que mai ha estat fàcil de mantenir. Com bé descriu García Morente,⁵³ pateix una primera envestida, a la fi del segle XVII, quan es miren de reüll les clàssiques idees humanistes. El cop és contundent, però les crítiques rebudes a aquestes idees no són prou fortes com per vèncer els arguments dels defensors de la cultura clàssica, els que mostraven ser pensadors de més talla i talent. D'aquesta primera ofensiva, però, s'origina una concepció que ja no desapareixerà de l'imaginari social i acadèmic del món occidental. Aquesta manera de pensar es pot resumir en la idea que la funció que exerceixen els clàssics també pot ser exercida pels moderns; és a dir, que les idees, manifestacions i produccions que presenten aquests últims poden ser igual de vàlides que les que van aportar aquells. En aquesta defensa es reuneixen diverses raons.

D'una banda, se subratlla que les circumstàncies han canviat, són unes altres, de manera que els moderns són els que estan en millors condicions d'observar i estudiar allò nostre, allò que passa aquí i ara. D'altra banda, es destaca que és més efectiu i útil baixar de les espatlles dels gegants i llançar-se a la recerca d'una certa novetat.⁵⁴

Aquesta fosca convivència s'allarga en el temps i no es resol fins al segle XIX, quan es produeix el cop més dur al passat i, segons com es miri, també

⁵² MERTON, Robert. *A hombros de gigantes*. Barcelona: Península, 1990.

⁵³ GARCÍA MORENTE, Manuel. *El ideal universitario y otros ensayos*. Pamplona: EUNSA, 2012.

⁵⁴ BACON, Francis. *Novum Organum*. Buenos Aires: Editorial Losada, 2004.

el més precís. La ciència positiva i la tecnologia que se'n deriva en múltiples i variats àmbits del coneixement adquireixen un paper protagonista en la realitat social, i especialment en la praxi universitària. El científic i el tècnic venen a ser el fonament de la institució universitària i, per tant, els directors i organitzadors de la formació que aquesta institució proveeix. La qüestió no és intranscendent: «Això ha pogut significar una transformació de l'ethos de l'acadèmic mateix. Abans vivia en ell la consciència d'una especial responsabilitat que consistia no només en el fet que els seus resultats havien de ser correctes [...] sinó que estava relacionada amb el concepte d'investigar i de la veritat com a tals, i amb la importància que aquests tenien per a la integritat de l'existència en general».⁵⁵

La defensa de la cultura clàssica no és bandejada o aniquilada sinó que viu una espècie de canvi que la transforma en el que sol anomenar-se «humanisme integral».⁵⁶ S'hi reuneix una barreja de cultura clàssica, cultura moderna, ciència i tecnologia. No obstant això, el canvi no acaba de significar una mera substitució d'una cosa per una altra, que al cap i a la fi compleixen amb la mateixa funció. La cultura clàssica, les humanitats, l'humanisme integral, o com es vulgui anomenar, conviu amb una concepció que la rebaixa o destil·la, i aquesta cultura es dilueix fins al punt que perd el seu sentit i la seva eficàcia originals.

Tot plegat ha tingut una influència considerable en l'educació universitària contemporània, en tant que ha establert una situació particular: la transposició o l'intercanvi de l'educació liberal per l'educació cultural, també anomenada educació general. En aquest sentit, compartim el que proposa Javier García: «Entendemos por *humanismo* la tradición de una larga sabiduría vertida por escrito, que tiene sus orígenes en la cultura greco-latina y en el posterior elemento catalizador cristiano y cuyo propósito no es otro que el ennoblecimiento armónico del ser humano en sus facetas ética y estética, existencial y espiritual».⁵⁷ Per tal de descobrir i conèixer el món, missió emblemàtica de l'educació universitària, es reclama ciència, tècnica i objectivitat. Resulta necessari que la persona, en tant que persona, es retiri

⁵⁵ GUARDINI, Romano. *Tres escritos sobre la universidad*. Pamplona: EUNSA, 2012, p. 47.

⁵⁶ MARITAIN, Jacques. *Humanismo Integral*. Madrid: Ediciones Palabra, 1999; KLASSEN, Norman; ZIMMERMANN, Jens. *The Passionate Intellect. Incarnational Humanism and the future of university education*. New York: Baker Publishing Group, 2006.

⁵⁷ GARCÍA GIBERT, Javier. *Sobre el viejo humanismo. Exposición y defensa de una tradición*. Madrid: Marcial Pons, 2010, p. 11.

a una distància prudent a l'hora d'afrontar tal procés de descobriment, que no s'impliqui o es comprometi massa, personalment parlant. Altrament, es demana que el procés d'adquisició de coneixement científic i tècnic no tingui gaire en compte tot el que procedeixi del jo que està participant de l'esmentat procés. Això no vol dir que no quedi espai per a les qüestions culturals i humanístiques, unes qüestions que en últim terme parlen d'aquest jo que està aprenent, que s'està desenvolupant i construint. L'educació universitària contemporània ha guardat un lloc particular i concret; s'ha fet ressò d'una filosofia educativa que ha tingut certa rellevància en nivells educatius previs a l'universitari. Aquesta filosofia es resumeix en idees i postulats com «aprendre a aprendre», o «aprendre a pensar», i que en molts aspectes està fortament relacionada amb l'enfocament educatiu de competències. A recer d'aquesta filosofia educativa, la cultura i les humanitats es presenten com un conjunt d'objectes o temes que cal escollir amb la intenció que aquell que els selecciona segons les seves preferències pugui desenvolupar o potenciar un conjunt d'habilitats, capacitats i competències abstractes.

Al nostre entendre, aquesta manera de concebre l'assumpte presenta, si més no, tres importants debilitats. Una consisteix a considerar que l'educació general o cultural ha estat àmpliament i considerablement treballada en l'educació secundària i postobligatòria, i que l'educació universitària, per tant, ve a ser una mena de complement d'allò que ja ha estat adquirit i comprès amb anterioritat. Podria ser així, però no ho és tant en els darrers anys, tal com demostren alguns escrits que han tingut una rellevància i incidència considerables,⁵⁸ o tal com podem deduir dels comentaris de no pocs professors universitaris, tant de l'àmbit de ciències com de lletres o humanitats. La segona debilitat la trobem en el fet que l'educació cultural sigui dirigida cap al desenvolupament d'un conjunt d'aptituds i competències abstractes. Una cultura, sigui quina sigui, és un conjunt d'expressions i produccions substancials i concretes que cal comprendre i a les quals cal donar resposta. Per aquesta raó, el desenvolupament d'aptituds indeterminades, i fins a cert punt ideals, no és tant l'objectiu a assolir, sinó possibles conseqüències que provoquen les invitacions a pensar i, per descomptat, a créixer. La tercera debilitat és la que té a veure amb la possible influència moral que l'educació cultural pot provocar. D'una banda, podria donar-se el cas que l'educació cultural i humanística fos una educació que nodreix i enriqueix particulars

⁵⁸ CAPELLA, Juan Ramón. *El aprendizaje del aprendizaje*. Barcelona: Editorial Trotta, 1995.

maneres de concebre el món que, en últim terme, no són imposades sinó que són escollides per qui està rebent aquesta educació. Qui té absoluta autonomia per apropar-se o allunyar-se de tot allò que conforma una cultura acudeix a les idees i produccions que es mostren més properes a les seves maneres de veure el món. També a les més simpàtiques, desitjables i útils o, simplement, més fàcils de comprendre i assumir; dit d'una altra manera, que hom s'allisti a diferents opcions morals i s'allunyi d'altres, segons li convingui. D'altra banda, i molt relacionat amb la qüestió anterior, és lògic pensar que la disparitat d'opcions culturals, i per tant morals, siguin vistes totes elles com a maneres legítimes de pensar, com alternatives possibles que no han de ser discutibles, ni tan sols presentades en públic, i que l'únic que han de respectar és, valgui la redundància, un respecte entre elles.

Al nostre entendre, la comunitat universitària ha de ser una comunitat bel·ligerant amb la cultura i amb les diverses opcions morals que en cada cultura es reuneixen; és més, com assenyalen MacIntyre, Sandel i Taylor,⁵⁹ cadascun a la seva manera, plantegen seriosos dubtes sobre si la neutralitat no és una aposta per una opció cultural i moral concreta com ho pot ser qualsevol altra. Aquesta assumpció està fonamentada en dos arguments. El primer és que l'educació cultural també és educació moral i que, per tant, resulta un risc massa alt deixar aquesta educació en mans de l'elecció personal i autònoma de l'estudiant. Quan ens referim a l'educació cultural ens referim tant a la seva dimensió prescriptiva —a l'apropiació del millor que s'ha dit i fet al llarg i ample de la història de la humanitat— com a la seva dimensió descriptiva, és a dir, a l'adquisició de l'estructura del saber i del coneixement cultural. A ningú se li escapa que quan es parla d'educació cultural no té sentit parlar de tot el saber. Aquestes dues dimensions no poden separar-se quan el que es pretén és que l'estudiant s'apropriï del sistema vital de les idees d'una comunitat i del seu temps històric, unes idees que poden ser tant arcaïques com actuals. Diem sistema vital perquè són idees, creences i plantejaments que tenen vida, en tant que donen forma a un jo moral, un jo que es descriu i comprèn gràcies a elles, que situen l'estudiant en disposició de, tal com afirma Taylor, descobrir la seva pròpia autenticitat.⁶⁰ L'educació cultural, així entesa,

⁵⁹ Vid. MACINTYRE, Alasdair. *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica, 1987; SANDEL, Michael. *Liberalism and the limits of justice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982 i TAYLOR, Charles. *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós, 1996.

⁶⁰ TAYLOR, Charles. *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós, 1994.

poua dels estudis concrets i especialitzats necessaris per a interpretar la pròpia existència humana.

A més, revaloritza la utilitat d'aquells coneixements que avui, i per múltiples raons, han estat vestits amb el vestit de la inutilitat.⁶¹ No hauria de caure en un sac foradat allò que plantegen alguns pensadors, és a dir, que com menys pugui ser justificat un coneixement en termes d'utilitat i beneficis tangibles, o d'acord amb un preu al mercat o a la borsa, més alt és el seu nivell humanitzador.⁶² Així per exemple, quan un estudiant de biologia aconsegueix comprendre el misteri i la lògica de la vida, a partir de coneixements culturals que l'expliquen i interpreten en textos, la dibuixen en quadres o l'expressen mitjançant la música, i va més enllà de qüestions merament científiques o tècniques, no només sobrepassa des d'un punt de vista intel·lectual les qüestions pragmàtiques que aquest àmbit de coneixement planteja sinó que es comença a relacionar personalment i moralment amb l'esperit i l'ànima de la biologia. El mateix podria dir-se d'un estudiant d'arquitectura, dret, filosofia i pedagogia. Al nostre entendre, i seguint Walzer,⁶³ aquest és un dels majors béns de l'educació universitària. La preparació de les noves generacions de professionals altament qualificats no consisteix només en el fet que coneguin el com i el perquè d'una qüestió determinada o d'una àrea d'estudi sinó que també inclou el què cultural i humanístic, i això ens condueix irremeiablement al passat, present i futur de la moral d'aquesta àrea.

El segon dels arguments té a veure amb el paper del professorat universitari. En aquest cas, ens trobem amb quelcom que reforça la vinculació personal del professor amb els seus estudiants i el subministrament de recursos en relació amb la moral. El professor universitari que aposta per l'orientació de la moral dels seus estudiants no és un professor despreocupat ni cautelós sinó implicat. El professor universitari és algú que s'exposa, assumeix que la seva principal tasca és que els seus estudiants arribin a superar-lo d'alguna manera, que siguin diferents a ell; en això consisteixen les lliçons humanes i morals dels professors.⁶⁴

Certament, l'EEES promou que el professorat es mostri, que sigui més participatiu i estigui atent als seus estudiants, que estigui més a prop d'ells que

⁶¹ ORDINE, Nuccio. *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acontilado, 2013.

⁶² ADORNO, Theodoro. *Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad*. Madrid: Ediciones Akal, 2005.

⁶³ WALZER, Michael. *Las esferas de la justicia: una defensa del pluralismo y la igualdad*. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1997.

⁶⁴ STEINER, Georges. *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela, 2004.

no pas dels seus apunts personals, manuals d'estudi i programes docents. No obstant això, aquesta concepció, que no ha passat desapercibuda per a la gran majoria de docents universitaris, i que fins i tot ha estat aplaudida per molts d'ells, podria haver entrat en una fase de descontrol. El Pla Bolonya, potser sense saber-ho, podria estar atemptant contra aquells professors que, més enllà de la simpatia estudiantil, cerquen l'elevació i profunditat intel·lectual i no volen restar gens ni mica d'importància a aquelles qüestions no pràctiques i inútils del camp de coneixement a què es dediquen. En certa manera, volen posar-se del costat de les seves idees, que són les que consideren millors per als seus estudiants.