

ALGO MÁS QUE EDUCACIÓN SUPERIOR. LA UNIVERSIDAD, 'COMUNIDAD NECESARIA'

Something more than Higher Education. University as a necessary community

MARÍA GARCÍA AMILBURU

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Desde hace al menos tres décadas se está produciendo un cambio significativo en el modo de *entender* y de *hacer* la universidad; un cambio de paradigma que puede transformarla en una institución completamente diferente. En este artículo se analizan algunas características de la universidad medieval —entre las que cabe destacar el interés por el conocimiento, la autonomía académica y la argumentación racional como medio para resolver discrepancias—, para plantear seguidamente si es *normativo* este modelo de cara a la construcción de una universidad a la medida del siglo XXI; y de manera más radical, si se puede defender actualmente la existencia de una institución como la universidad. Sin duda, es posible sostener que una sociedad democrática necesita proteger aquellas instituciones en las que se cultivan los ideales que han caracterizado tradicionalmente a la universidad —pasión por la verdad, autonomía académica, libertad para investigar, etc.—. Y hay que velar para que en ellas se pueda proporcionar a los estudiantes una formación que tenga horizontes más amplios que la estricta adquisición de conocimientos y habilidades que capaciten para el ejercicio de las profesiones que demanda en cada momento el mercado laboral. La universidad, por tanto, puede considerarse una comunidad necesaria para el buen desarrollo de la sociedad actual.

Palabras clave: *Educación Superior, Universidad, Autonomía, Educación Liberal.*

Introducción

La universidad, como toda institución, tiene su historia. Desde sus orígenes medievales ha evolucionado, adaptándose o reaccionando frente al ambiente social y cultural de cada época, sufriendo importantes transformaciones tanto en lo que se refiere al tipo de disciplinas que cultiva, como al modo de concebir su propia identidad, función social y el ideal de *persona educada* que propone a los estudiantes (Barnett, 2011).

Pero desde mediados del siglo pasado se ha producido un cambio de paradigma (Collini, 2012: 14-15) en el modo de *entender* y de *hacer* la universidad. No son pocos los académicos que manifiestan una creciente preocupación ante el cariz que ha tomado esa evolución (Rioja, 2007, Hussey y Smith, 2010, etc.) y algunos consideran que la universidad está herida de muerte y va camino de convertirse en una empresa más, al servicio de los intereses de la economía mundial globalizada (Fanghanel, 2012). De hecho, en el lenguaje ordinario el

término «universidad» se ha vaciado de contenido significando exclusivamente una «institución que tiene la capacidad legal para conferir títulos académicos de tercer nivel» y se emplea para designar centros educativos que tienen rasgos y finalidades muy diferentes, incluso incompatibles entre sí (Graham, 2008).

En este artículo sintetizaremos algunas características de la universidad en sus orígenes, para preguntarnos posteriormente por la normatividad¹ de este modelo universitario, conscientes de que analizar los rasgos de las universidades medievales no constituye el único camino para abordar el estudio de *qué es o qué debería ser* la universidad. De hecho, si esta institución ha sobrevivido durante más de nueve siglos se debe en gran medida a su enorme capacidad de adaptación a los tiempos.

Las primeras universidades europeas

Como cualquier acontecimiento histórico, el nacimiento de las universidades se produjo al confluir una serie de contingencias particulares que no es posible enumerar en su totalidad (Ridder-Symoës, 1994). Según MacIntyre, (2009a) en los siglos XII y XIII concurren simultáneamente en distintos puntos de Europa varias circunstancias que propiciaron su aparición, entre las que pueden destacarse:

- El fortalecimiento de la conciencia gremial en los maestros, que compartían la idea de tener una identidad profesional común, aunque se dedicaran al cultivo y la enseñanza de saberes diferentes.
- La centralización del poder, tanto en la sociedad eclesiástica como en la civil, que al hacer más fuertes y complejas las estructuras de gobierno de las instituciones hizo necesario contar con clérigos y funcionarios mejor preparados.
- La creciente demanda por parte de los potenciales estudiantes, muchos de ellos

laicos, interesados principalmente por el conocimiento de las artes liberales, la Teología y el Derecho.

En ese clima sociopolítico, cristalizó definitivamente la institución universitaria a partir del siglo XIII, cuando en los *Studia Generalia* se empezó a otorgar el *ius ubique docendi* a los alumnos que alcanzaban el grado de *Magister* (Laspalas, 2001); derecho que podía ejercerse de manera efectiva gracias al empleo del latín como *lingua franca* en toda la Europa culta occidental.

En su origen, la palabra «universidad» no designaba la *universalidad* de los saberes o la *internacionalización* de los maestros y los alumnos típicas de los *Studia Generalia*. *Universitas* es un tecnicismo del latín jurídico medieval que significa *corporación* o *asociación*, y que se empleaba para referirse a la totalidad o conjunto de individuos que compartían determinadas características. El primer documento escrito en el que aparece el término *universitas* referido a la corporación académica data de inicios del siglo XIII (Chartularium, 1208 ó 1209, par. 1889, I, 8), cuando se menciona la *universitas magistrorum et scholarium Parisium commorantium*.

El conjunto de las primeras universidades formaba un mosaico bastante heterogéneo, y cada una tenía rasgos particulares que le conferían una fisonomía peculiar. Por citar solo algún ejemplo, la universidad de Bolonia debía su fama principalmente al cultivo del Derecho y nació como respuesta a las demandas de los estudiantes, mientras que la universidad de Nápoles fue fundada por Federico II para formar a los funcionarios del Reino de Sicilia. En algunas —como es el caso de París— los docentes detenían mayores cuotas de poder, mientras que en Bolonia las decisiones se tomaban principalmente de acuerdo con la opinión de los alumnos (Ricken, 2007). Pero a pesar de los matices que las diferenciaban, cada universidad se concebía a sí misma, en mayor o menor grado, como un

todo —*universitas studii*—: un lugar donde era posible entrar en contacto con una tradición (Barnett, 1994) y que se proponía alcanzar una triple finalidad: la conservación y transmisión del saber; la formación de los alumnos mediante el estudio y el trato entre ellos y con los maestros; y la preparación de profesionales cualificados —médicos, juristas, clérigos, funcionarios— para el servicio y buen desarrollo de la sociedad.

Las primeras universidades europeas se diferenciaban de otros centros de educación medievales —como las escuelas episcopales y los talleres gremiales— (Barnett, 1990; Rashdall, 1997) porque:

- Atraían, o al menos invitaban, a estudiantes de todas partes y no exclusivamente del país o distrito en el que estaban situadas.
- Eran lugares en los que se podía estudiar, al menos, una de las disciplinas consideradas superiores: Teología, Derecho y Medicina.
- Cada disciplina era impartida por varios maestros y nunca por uno solo.
- Los estudiantes y los maestros participaban de manera conjunta en el desarrollo y gobierno de la vida universitaria.
- La validez de los grados obtenidos en cualquier universidad era reconocida casi automáticamente en todas las demás.

En resumen, las primeras universidades eran centros de estudio donde se tenía acceso a los saberes que se consideraban *más elevados* y que, al integrar a profesores y alumnos provenientes de lugares próximos y lejanos, se caracterizaban por su espíritu abierto, no localista (Laspalas, 2001). Constituían, por tanto, ámbitos privilegiados de comunicación y circulación de las ideas gracias a las relaciones interpersonales que allí se establecían. En ellas, aunque cada alumno no era capaz de asimilar todos los conocimientos disponibles en la época, se beneficiaba del hecho de vivir en un

clima intelectual que los valoraba positivamente (Flanagan, 2006).

Junto con estos rasgos, hay que señalar también otras dos prerrogativas exclusivas que configuraban estructuralmente a las primeras universidades europeas, y a las que nunca renunciaron: nos referimos concretamente a la *autonomía académica* y a la *libertad de pensamiento*.

La autonomía académica fue, en efecto, un elemento esencial de la universidad desde sus inicios, hasta el punto de que las más antiguas estuvieron avaladas por bulas pontificias o decretos imperiales con el fin de garantizar su libertad frente a la presión que pudieran ejercer sobre ellas los poderes locales —civiles, económicos o religiosos—. Esta situación produjo en bastantes momentos fuertes tensiones entre los miembros de la ciudad y los de la academia, y no pocos episodios sangrientos. Sin embargo, asegurar y mantener esta autonomía era de vital importancia para la universidad que, por su propia naturaleza, se consideraba vinculada exclusivamente a la autoridad de la verdad (García Amilburu, 2010); y aunque no reclamase su posesión en exclusiva, siempre se distinguió por el empeño en su búsqueda y transmisión. La autonomía académica se consideró siempre una de las condiciones *sine qua non* de la existencia de la universidad, de manera que solo es posible promover estas instituciones en las sociedades donde se generan ámbitos especialmente protegidos en los que existe libertad para hablar, explorar, criticar y enseñar teorías e ideas de todo tipo, aunque resulten incómodas, no estén de moda, o parezcan desprovistas de utilidad práctica inmediata. Por el contrario, en los lugares gobernados por regímenes totalitarios no existen universidades —aunque haya instituciones que lleven este nombre— sino centros de formación ideológica bajo el control de la autoridad política (Graham, 2008).

En las universidades medievales cada maestro gozaba de total libertad para determinar los

contenidos que merecían ser transmitidos; y gracias a ello fue posible reunir y conservar lo mejor de la herencia grecorromana, árabe y judeocristiana y ponerla al alcance de los estudiantes, al mismo tiempo que se les facilitaban los medios necesarios para el aprendizaje —fundamentalmente la convivencia y el diálogo con los maestros, y la biblioteca—, los edificios para vivir y reunirse y, en algunos casos, la posibilidad de un trabajo que les permitiera realizar los estudios.

La autonomía académica hizo posible que, en algunas épocas de la historia, las universidades fueran los únicos espacios en los que estaba permitido *institucionalmente* plantear, someter a examen crítico, defender y resolver *en libertad* los principales desacuerdos intelectuales y religiosos del momento —tanto los que se producían en el seno de cada disciplina, como los que presentaba la armonización de los distintos saberes—. Por eso no es de extrañar que cuando las universidades empezaron a desarrollarse también se multiplicaran los conflictos intelectuales (MacIntyre, 2009a); porque promover debates sobre asuntos complejos y controvertidos ha sido siempre un rasgo propio de la universidad y una muestra de su buena salud, así como un hecho sumamente beneficioso para el crecimiento del ser humano *en cuanto humano*: como un ser *racional y libre*.

Modelo(s) de universidad

Se han recordado algunos rasgos característicos de las primeras universidades europeas con el fin de comprender mejor la fisonomía de esta institución. Pero *comprender* una realidad *no significa justificar su existencia* ni en el pasado, ni en la actualidad (Hellemans, 2007). Por lo tanto, es lícito preguntarse si es normativa la idea original de universidad de cara a la construcción de una universidad a la medida del siglo XXI; o incluso si es necesaria en la actualidad (White, 2011). Cabe, en definitiva, plantearse la supervivencia de la institución en el

futuro y, también, si es adecuado proponer que la universidad conserve los rasgos que la caracterizaron en sus orígenes.

Para evitar malentendidos, adelanto que no se va a defender aquí —no se considera posible ni deseable— reproducir la estructura y rasgos peculiares de las universidades medievales, como si el conocimiento, la sociedad y la vida humana no hubieran evolucionado a lo largo de los nueve siglos que han transcurrido desde entonces.

Por una parte, la viabilidad del modelo de universidad medieval en la actualidad presenta serios inconvenientes tanto desde el punto de vista *gnoseológico* como en el plano *sociológico*: porque ya no se sostiene pacíficamente que exista una verdad que pueda ser conocida por todos y porque la autonomía de las instituciones universitarias ha sido prácticamente neutralizada por las presiones legales, políticas y económicas de la mentalidad neoliberal contemporánea que, entre otras cosas, solo favorece la investigación que se desarrolla en áreas de conocimiento consideradas *prioritarias* de acuerdo con criterios mercantilistas, laborales y pragmáticos, ajenos al propio mundo universitario (Barnett, 1990).

Sin embargo, tampoco parece adecuado pensar que la universidad pueda *seguir siendo ella misma* si prescindiera de las tareas que tradicionalmente han constituido sus objetivos principales: la conservación del saber heredado y su transmisión mediante la docencia, la ampliación del conocimiento por la investigación, y la formación de profesionales cualificados para el servicio de la sociedad. Nos encontramos por tanto ante la necesidad de *adaptar el ideal universitario* —en el caso de que se considere que existe algo que merezca ese nombre— *a las circunstancias actuales*.

¿En qué puede consistir ese *ideal*? Aunque no sea fácil precisarlo con nitidez y se trate de una cuestión sometida a permanente debate (Allen,

1988), se puede afirmar que para que pueda hablarse de instituciones *universitarias* estas deben tener —por emplear la expresión de Wittgenstein— un cierto *aire de familia* y compartir ciertos rasgos que tienen un carácter *normativo* que permitan discernir qué es o qué no es una *universidad*. Entre ellos, Graham (2008) destaca los siguientes:

- Los planteamientos educativos no están orientados exclusivamente a la preparación para el ejercicio de una profesión.
- La investigación no se desarrolla con criterios prioritariamente pragmáticos o utilitaristas.
- Ha de gozar de suficiente autonomía —tanto en el ámbito legal como en el económico— para no estar a merced del poder político.
- En sus actas de constitución, en su forma gobierno y en el modo de presentarse a sí misma la universidad asume siempre de manera explícita los tres criterios anteriores, como parte central de sus propósitos e identidad.

Pues bien, dentro del espacio delimitado por estas coordenadas, tienen cabida ideales o modelos de universidad muy diferentes (Barnett, 2011).

Una de las materializaciones del ideal universitario que goza de mayor tradición en la cultura occidental es el modelo británico encarnado en las universidades de Oxford y Cambridge, asumido también por J. H. Newman (1996) en sus *Discursos sobre el fin de la universidad*. Newman propone una educación universitaria entendida como *cultivo de lo humano*, que se juzga valiosa por sí misma porque se orienta fundamentalmente a la excelencia intelectual y a la mejora de toda la persona sin cifrar su valor en consideraciones pragmáticas, relacionadas con la utilidad práctica que pueda reportar² (Newman, 1996).

Newman sostiene que la universidad —tal como ha venido haciendo desde sus inicios medievales— debe preparar a los estudiantes para el ejercicio de una profesión; sin embargo, le

interesa subrayar que la institución universitaria existe *además y específicamente* para formar otras dimensiones de la persona. De ese modo, debería ser posible distinguir a quienes han estudiado Derecho, Medicina, Geología, Economía política, etc., *en la universidad* de los que han recibido formación en estas materias *en otras instituciones de educación superior* porque, en el caso de los primeros, la universidad les habrá enseñado además dónde están situados tanto ellos como su ciencia, permitiéndoles adquirir una visión panorámica y contextualizada del saber (Newman, 1996).

La *expansión de la mente* que debe proporcionar la educación universitaria es lo más opuesto a la recepción pasiva de información desconocida hasta ese momento, porque ese hábito requiere que la mente actúe *en relación con esas nuevas ideas y sobre ellas*; esta acción tiene un carácter performativo pues *produce orden y da sentido* a lo que se aprende. No hay expansión de la mente a menos que se comparen unas ideas con otras y se ordenen en un sistema. Y este es el resultado específico de lo que Newman entiende por educación liberal, que es el tipo de formación que corresponde impartir a la universidad y que se orienta a que cada persona pueda formular una visión conexas y armónica de lo viejo y lo nuevo, lo pasado y lo presente, lo lejano y lo próximo, de manera que perciba la influencia de todas estas realidades unas sobre otras, refiriéndolas a *un todo*, viéndolas en *sus mutuas relaciones* (Newman, 1996).

Se ha criticado a Newman aduciendo que la visión de la universidad que propone es elitista y utópica; que atribuye a esta institución unas cualidades que la convierten en un lugar casi mítico, que quizá nunca existió (Tight, 2010); y también, que el ideal universitario de Newman solo puede hacerse realidad en condiciones semejantes a las que se vivieron en Oxford en el siglo XIX.

Todo esto es verdad, e incluso alguien tan favorable al planteamiento de Newman como es

MacIntyre, señala que la universidad que vivió y con la que este sueño es inviable hoy en día, al menos por dos motivos: en primer lugar porque el desarrollo actual de la ciencia hace necesaria la especialización en un campo concreto, favoreciendo la fragmentación del saber frente al ideal de la unidad del conocimiento; y en segundo término porque la mentalidad actual —que justifica la existencia de la universidad en el tejido social en cuanto proveedora de conocimientos y profesionales que puedan convertir al país en una potencia económica competitiva en el concierto del mercado mundial— se opone al ideal del conocimiento como algo valioso en sí mismo (MacIntyre, 2009b).

Aún así, el ideal de universidad defendido por Newman tiene elementos que pueden ser de interés para orientar la vida de esta institución en nuestros días. Pero para entender adecuadamente el planteamiento de Newman y esta propuesta hay que tener presente, por un lado, el contexto histórico, la finalidad y el público para el que Newman pronunció las conferencias recogidas en los *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria* (Kerr, 1999) que son muy diferentes de los nuestros y, por otro lado, es fundamental no identificar las expresiones «educación universitaria» y «educación superior», aunque se empleen habitualmente de manera indistinta en el lenguaje ordinario (Carr, 2009).

Universidad y educación superior

Ortega y Gasset describe la universidad como «la institución donde reciben la enseñanza superior casi todos los que en cada país la reciben» (1930: 48). En este punto interesa subrayar especialmente la expresión *casi todos*, porque esto significa —al menos implícitamente— que puede haber *otros* centros de educación superior distintos de la universidad; aunque en Europa, a diferencia de lo que sucede en otros lugares, como por ejemplo en Estados

Unidos, actualmente solo se imparte educación superior en las universidades (Barnett y Stanish 2003), después de que los antiguos politécnicos y otros centros de formación profesional avanzada hayan sido integrados en su estructura administrativa (Kerr, 2001).

La universidad siempre ha sido considerada como un centro de *educación superior*; y, si se admite que la educación tiene una triple finalidad —promover el perfeccionamiento personal de quien se educa, favorecer su socialización, y procurar que adquiera las habilidades que le permitan ganarse dignamente la vida contribuyendo al desarrollo de la sociedad (Halliday, 2002)—, entonces la universidad, en cuanto institución de *educación superior*, debería cumplir estas funciones de modo paradigmático por tratarse de un centro dedicado a la educación *superior*, aunque existan también otros centros de educación superior no universitaria.

¿Qué se entiende por *superior* cuando nos referimos a la educación que se imparte en la universidad? John White ha sostenido desde hace algunos años que en vez de hablar de «educación superior» —*higher education*— sería más adecuado llamarla «educación posterior» —*further education*— porque, en su opinión, no existe ninguna cualidad esencial, propia y exclusiva de la educación que se imparte en la universidad, sino que se trata de una división meramente administrativa. Debería considerarse exclusivamente como una etapa educativa de carácter no obligatorio que viene *después* de la educación primaria o secundaria —que podría denominarse *educación terciaria*— a la que hay que despojar de todo resto de mitificación que lleva a considerarla una etapa en la que se adquieren *conocimientos* o *habilidades superiores* (White, 1997; 2011).

Por el contrario, otros autores defienden que la formación que se debe impartir en la universidad en el conjunto de las instituciones dedicadas a la *educación superior*, debe distinguirse

por tender a un cierto grado de *excelencia* que está íntimamente relacionado —al menos, conceptualmente— con cuestiones tales como comprobación científica, verdad, razón, totalidad, diálogo, investigación, capacidad de crítica racional, responsabilidad social, relación adecuada con el mundo, formación del carácter, etc. (Barnett, 1990), que constituyen un valor añadido, que es *cualitativamente diferente* y no solo *posterior* a la educación secundaria. La educación superior, desde esta perspectiva, debería asumir un compromiso con el desarrollo intelectual y personal de cada estudiante, conduciéndole a través del conocimiento teórico y del conocimiento en la acción, hacia estados cognitivos que favorecen y fomentan una reflexión crítica sobre sus propias experiencias.

Frente a la visión homogeneizante de la educación superior que parece defender White, R. S. Peters (1977) señala que existe algo específico de la formación universitaria: en concreto, que con ella se trata de alcanzar *simultáneamente* los fines que otras instituciones de educación superior —como son los *graduate schools*, los institutos tecnológicos o los *colleges* de artes liberales— se proponen conseguir por separado. Por eso, se reconocen como funciones propias del trabajo del profesorado universitario:

- Hacer avanzar el conocimiento por la investigación, e iniciar a otros en un ámbito de conocimiento a través de la docencia.
- Contribuir a aplicar el conocimiento a la solución de las necesidades prácticas de la sociedad.
- Preparar para el ejercicio laboral a quienes van a desempeñar las profesiones que requieren conocimientos teóricos avanzados y competencias prácticas especializadas.
- Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de adquirir una amplia educación humana, entendida como la comprensión de lo que es relevante para su propio desarrollo como personas.

En definitiva, una institución de educación superior merece el nombre de universidad cuando promueve procesos educativos que:

- a. Proporcionan a los estudiantes una comprensión profunda de un conjunto amplio de conocimientos en algún campo del saber.
- b. Favorecen llevar a cabo una labor crítica en relación con los conocimientos adquiridos.
- c. Facilitan que esa capacidad crítica se desarrolle en el diálogo y en compañía de otras personas.
- d. Impulsan a los estudiantes a determinar por sí mismos la dirección de sus investigaciones.
- e. Fomentan la autorreflexión, incrementando la responsabilidad personal a la hora de evaluar los propios conocimientos, avances y actuaciones.
- f. Permiten a los estudiantes implicarse en actividades de investigación y en procesos de diálogo abierto y cooperativo (Barnett, 1990).

La educación superior universitaria se distingue también por el *empleo simultáneo* y *sistemático* de procedimientos metodológicos que fomentan ese tipo de aprendizajes y que no se utilizan en otras etapas y modalidades educativas. Entre ellos, cabe mencionar la *docencia* —orientada principalmente a la transmisión del saber—; la *investigación* —con la que se busca ampliar el conocimiento disponible y que es imprescindible para mantener un adecuado nivel en la docencia—; la *formación para el ejercicio de profesiones* que requieren conocimientos teóricos especializados y complejos; y la *transferencia y aplicación del conocimiento* a la sociedad.

Las universidades, en cuanto instituciones de educación superior, tienen como fin primario proporcionar a sus alumnos una *educación* al más alto nivel (Graham, 2005); y fruto del empeño por alcanzar esta finalidad principal, se

favorece también el logro de otros objetivos secundarios que deben ser considerados —sin que esto suponga menosprecio alguno— beneficios colaterales, subproductos positivos derivados del fin principal. Entre ellos cabe mencionar la prosperidad económica, la inclusión social, la generación de puestos de trabajo, etc., todo ello sin perder de vista que estos últimos resultados pueden lograrse también —y quizá se logren de manera más eficaz— en instituciones no universitarias promovidas expresamente para ello.

Recientemente, David Carr ha señalado también la necesidad de que la universidad recupere su papel como institución de educación superior en un sentido más amplio del que se maneja en los círculos políticos y económicos actuales. Y apunta que, aunque la universidad se encuentra sometida a tremendas presiones para rendirse a metas más estrechas y utilitaristas, se percibe también un loable esfuerzo por parte de algunos académicos para ofrecer resistencia en favor de una visión más rica —más socrática— de la universidad como institución comprometida no solo con la formación profesional de los estudiantes, sino también con la promoción de la virtud cívica y profesional y con un perfeccionamiento total personal (Carr, 2009).

En esta línea puede situarse también la tesis de Martha Nussbaum (2010) cuando apunta que las democracias modernas tienen necesidad de las Humanidades para la formación de ciudadanos autónomos y responsables. Algunos autores han criticado el razonamiento empleado por Nussbaum para mostrar la conexión que existe entre el cultivo de las Humanidades y el fomento de la ciudadanía responsable por no considerarlo suficientemente sólido (Standish, 2011). Aunque comparto esa opinión, pienso

también que si en la obra de Nussbaum se sustituye la palabra «Humanidades» por la expresión «educación universitaria» —con las características que hemos descrito en este artículo—, se puede comprender por qué, y en qué medida, la universidad es una institución *necesaria* en nuestro tiempo.

Desde el punto de vista de la lógica formal se dice que algo es *necesario* cuando *no puede dejar de ser*. Ciertamente, no nos estamos refiriendo a ese tipo de necesidad al hablar de la universidad porque, de la misma manera que hubo épocas y también hoy en día hay lugares sin universidades, estas pueden desaparecer en el futuro. Aquí se menciona el tipo de necesidad propio de las *condiciones de posibilidad* de ciertas realidades, como sucede cuando se afirma que un mínimo grado de bienestar material *es necesario* para el desarrollo intelectual de las personas.

Concluyendo, es posible sostener que una sociedad democrática necesita proteger aquellas instituciones en las que se cultivan los ideales que han caracterizado tradicionalmente a la universidad —pasión por la verdad, autonomía académica, libertad para investigar, argumentación racional como medio para resolver discrepancias, etc.—. Y hay que velar para que en ellas se pueda proporcionar a los estudiantes una formación que tenga horizontes más amplios que la estricta adquisición de conocimientos y habilidades que capaciten para el ejercicio de las profesiones que demanda en cada momento el mercado laboral. La universidad, por tanto, puede considerarse una comunidad *necesaria* para el buen desarrollo de la sociedad actual y para proteger, como solo ella puede hacerlo, a una de las especies que se encuentran actualmente en mayor peligro de extinción: el *homo sapiens*.

Notas

¹ Se emplea el término «normatividad» para referirnos a la capacidad o legitimidad de una idea, modelo, institución o teoría, para constituirse como patrón o regla de actuación en un determinado ámbito de la actividad humana.

² Considero importante subrayar que Newman no sostiene que la educación liberal sea un fin en sí misma, sino que defiende que este tipo de educación es *valiosa en sí misma* porque facilita que la persona educada pueda alcanzar su plenitud, que es el fin al que se orienta toda educación.

Referencias bibliográficas

- ALLEN, M. (1988). *The Goals of Universities*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education - Open University Press.
- BARNETT, R. (1990). *The Idea of Higher Education*. Buckingham: The Society for Research of Higher Education - Open University Press.
- BARNETT, R. (1994). *The Limits of Competence. Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham: The Society for Research in Higher Education - Open University Press.
- BARNETT, R. (2011). *Being a University*. Londres: Routledge.
- BARNETT, R. y STANDISH, P. (2003). Higher Education and the University. En N. BLAKE *et al.* (eds.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, Oxford: Blackwell, 215-233.
- CARR, D. (2009). Revisiting the Liberal & Vocational Dimensions of University Education, *British Journal of Educational Studies*, 57 (1), 1-17.
- COLLINI, S. (2012). *What are Universities for?* Londres: Penguin Books.
- CHARTULARIUM UNIVERSITATIS PARIENSIS (1208 ó 1209).
- FANGHANEL, J. (2012). *Being an Academic*, Londres: Routledge.
- FLANAGAN, F. M. (2006). *The Greatest Educators... ever!* Londres: Continuum.
- GARCÍA AMILBURU, M. (2011). La misión de la Universidad en y para el siglo XXI, *ESE. Estudios sobre Educación*, 18, 277-293.
- GRAHAM, G. (2005). *The Institution of Educational Values. Realism and Idealism in Higher Education*. Exeter: Imprint Academic.
- GRAHAM, G. (2008). *Universities. The Recovery of an Idea*. Exeter: Imprint Academic.
- HALLIDAY, J. (2002). Should it be Work-Related Aims for Education?, *Prospero Special Issue: Rethinking Vocational Education* 8 (1), 17-23.
- HELLEMANS, M. (2007). Discussion: On the Future of our Past, *Studies in Philosophy and Education*, 5, 499-504.
- HUSSEY, T. y SMITH, P. (2010). *The trouble with higher education. A critical examination of our universities*. Londres: Routledge.
- KERR, C. (2001). *The Uses of the University*. Cambridge, Mass.: Harvard U. Press.
- KERR, I. (1999). Newman's «Idea of a University». A Guide for Contemporary University. En D. SMITH y A. K. LANGSLOW, *The Idea of a University*, Londres y Filadelfia: Jessica Kingsley Publishers, 11-30.
- LASPALAS, J. (2001). La formación del clero: escuelas y universidades. En E. REDONDO (dir.), *Introducción a la historia de la educación*. Barcelona: Ariel.
- MACINTYRE, A. (2009a). *God, Philosophy, Universities*. Plymouth: Rowman and Littlefield Publishers.
- MACINTYRE, A. (2009b). The Very Idea of a University: Aristotle, Newman and us, *British Journal of Educational Studies*, 57 (4), 347-362.
- NEWMAN, J. H. (1996). *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. Pamplona: EUNSA.
- NUSSBAUM, M. C. (2010). *Not for Profit. Why Democracy needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.

- ORTEGA y GASSET, J. (1930). *Misión de la Universidad*. Madrid: Revista de Occidente.
- PETERS, R. S. (1977). *Education and the Education of Teachers*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- RASHDALL, H. (1997). *The Universities of Europe in the Middle Ages*. Oxford: Oxford University Press.
- RICKEN, N. (2007). The Deliberate University. Remarks on the «Idea of the University» from the perspective of knowledge, *Studies in Philosophy and Education*, 5, 481-498.
- RIDDER-SYMOENS, H. (ed.) (1994). *Las universidades en la Edad Media*, Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- RIOJA, A. (2007). Hacia qué modelo de Universidad converge Europa, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 14, 21-44.
- STANDISH, P. (2011). Universities at the crossroads: How should we respond to the current changes in Higher Education? Oxford: *Proceedings of the Conference of the PESGB*, 1-3 de abril de 2011.
- TIGHT, M. (2010). The Golden Age of Academe: Myth or Memory?, *British Journal of Educational Studies* 58 (1), 105-116.
- WHITE, J. (1997). Philosophy and the Aims of Higher Education, *Studies in Higher Education* 22 (1), 7-17.
- WHITE, J. (2011). Higher Education at the Crossroads. Oxford: *Proceedings of the Conference of the PESGB*, 1-3 de abril de 2011.

Abstract

Something more than Higher Education. The university as a necessary community

In the last three decades of the 20th century, there have been significant changes in the way that university is understood and developed. We are witnessing a change of paradigm that seems to transform universities into different institutions. In this article, the main features of medieval universities are analyzed, namely, a passion for truth, academic autonomy, and rational argumentation as a means to solve discrepancies. At this point, two questions arise: Are these features normative in order to guide the development of universities in the 21st century? Should we take for granted the existence of universities in the future?

Certainly, it is possible to argue that a democratic society needs to protect those institutions in which the ideals that have traditionally characterized the university are cultivated: a passion for truth, academic autonomy, freedom of inquiry, etc. And we must ensure that they can provide education to students, which is beyond the scope of the strict acquisition of knowledge and skills that equip them for the professional requirements and demands of an ever-changing labour market. The university, therefore, as a community may be considered necessary for the proper development of society.

Key words: *Higher education, University, Autonomy, Liberal education.*

Résumé

Quelque chose d'autre que l'enseignement supérieur. L'Université, « communauté nécessaire »

Il y a au moins trois décennies nous assistons à un changement significatif dans la façon de *comprendre* et de *faire* à l'Université ; un changement de paradigme qui peut la transformer dans une institution complètement différente. Cet article analyse certains aspects de l'université médiévale

—parmi lesquels nous soulignons l'intérêt pour le savoir, l'autonomie académique et l'argumentation rationnelle comme un moyen de résoudre les divergences, pour ensuite se demander si ce modèle est *normatif* pour la construction d'une Université dans la mesure du XXI^{ème} siècle ; et plus radicalement, s'il est possible de défendre actuellement l'existence d'une institution comme l'Université. Il est certainement possible de faire valoir qu'une société démocratique a besoin de protéger les institutions qui cultivent les idéaux qui ont traditionnellement caractérisé l'Université —passion pour la vérité, l'autonomie universitaire, la liberté de recherche, etc.—. Et nous devons veiller à ce qu'elles puissent fournir aux étudiants une formation avec des horizons au-delà de l'acquisition de connaissances et de compétences qui les prépareront à la pratique professionnelle qui demande le marché du travail. L'Université, par conséquent, peut être considérée une communauté nécessaire pour le bon développement de la société actuelle.

Mots clés: *Éducation supérieur, université, autonomie, éducation libéral.*

Perfil profesional de la autora

María García Amilburu

Doctora en Ciencias de la Educación y doctora en Filosofía (Premio Extraordinario). Miembro de St. Edmund's College, de la Universidad de Cambridge. Profesora titular de Filosofía de la Educación en la Facultad de Educación de la UNED, y profesora visitante de las universidades de Oxford y Boston, entre otras. Sus investigaciones se centran en el ámbito de la Antropología y la Filosofía de la Educación y en el empleo del cine y la literatura en la educación. Entre sus últimos libros pueden mencionarse: *Nosotros, los profesores. Breve ensayo sobre la tarea docente*, (2007), *Mil mundos dentro del aula. Cine y educación* (2010), *Filosofía de la Educación. Cuestiones de hoy y de siempre* (2012) y *Deontología para profesionales de la educación* (2012), además de numerosos artículos en revistas especializadas.

Correo electrónico de contacto: mgamilburu@edu.uned.es