

Educación para lo nuevo en la Universidad. Un análisis desde la perspectiva católica

José María GARCÍA RAMOS y José Ángel AGEJAS ESTEBAN

INTRODUCCIÓN

No podemos olvidar que la Universidad está llamada a ofrecer respuestas siempre actuales a los retos, siempre nuevos, que le presenta la sociedad... Y esto, pese a lo que pueda parecer, está en la línea de la más genuina tradición que anima a una institución que va camino de cumplir el milenio de existencia. Como bien recordaba Chesterton a inicios del siglo pasado, «sin comprender lo antiguo, no podemos comprender lo moderno», ya que a pesar de las apariencias, el mundo siempre es el mismo, porque —como le gustaba señalar con sus habituales paradojas— es siempre inesperado. Proponemos esta perspectiva porque nos parece más auténtica a la hora de hablar de la novedad en la educación que compete aportar a la institución universitaria. Una de cuyas grandezas reside, precisamente, en que es el ámbito en el que cultivar el asombro por la realidad, la capacidad de admirarse por el saber y la inteligencia humanos, el compromiso personal con la ciencia, y en consecuencia, en el que educar para lo nuevo.

Con motivo de la celebración del Jubileo de las Universidades durante la primera quincena del mes de septiembre del año 2000 en Roma, el difunto Cardenal Van Thuan nos dirigió entonces a todos los presentes la meditación de la vigilia de oración en la que sugería, quien había sido durante años prisionero de la fe en un régimen comunista y presidía entonces la Comisión *Iustitia et Pax*, que «quizá hoy, es precisamente la Universidad el lugar privilegiado, en el que se puede proclamar la buena noticia de la realización del año de gracia del Señor. (...) Gracias a vosotros, mediante el rigor de vuestra investigación y de vuestra enseñanza, la Universidad podrá llegar a ser para muchos un «laboratorio de la fe», donde en el total respeto de la libertad de cada uno, la Verdad de Dios pue-

da ser propuesta y testimoniada, para que su esplendor ilumine todos los campos del estudio y de la investigación sobre el hombre, sobre la naturaleza y sobre la historia». El nuevo humanismo al que nos alentaba aquel encuentro en Roma, que recordamos este pasado mes de junio con un nuevo encuentro de docentes universitarios europeos en la Ciudad Eterna, se edificaba, pues, sobre la teología del «hoy de Dios». Y claro, el «hoy de Dios» para quienes, desde la fe en armonía y diálogo exigente con la razón, nos movemos en el ámbito universitario tiene unos perfiles muy claros y definidos, los denominados «signos de los tiempos», que hay que saber leer y discernir con madurez y responsabilidad.

El propio Benedicto XVI, en su propuesta universitaria e intelectual lanzada desde Ratisbona, en un discurso que fue manipulado y poco entendido por muchos a causa de las polémicas suscitadas por una lectura sesgada y reductora, planteaba que la Universidad Occidental en general, y católica en particular asumiera el nuevo reto: la evangelización de la cultura, y el necesario diálogo intercultural en orden a la misma. Algo que resulta imposible sin recuperar el pleno sentido de la razón: «la intención no es retroceder o hacer una crítica negativa, sino ampliar nuestro concepto de razón y de su uso. Porque, a la vez que nos alegramos por las nuevas posibilidades abiertas a la humanidad, vemos también los peligros que surgen de estas posibilidades y debemos preguntarnos cómo podemos evitarlos. Sólo lo lograremos si la razón y la fe se reencuentran de un modo nuevo, si superamos la limitación que la razón se impone a sí misma de reducirse a lo que se puede verificar con la experimentación, y le volvemos a abrir sus horizontes en toda su amplitud. (...) Sólo así seremos capaces de entablar un auténtico diálogo entre las culturas y las religiones, del cual tenemos urgente necesidad. (...) Una razón que sea sorda a lo divino y relegue la religión al ámbito de las subculturas, es incapaz de entrar en el diálogo de las culturas».

Nos gustaría, como primer paso, esbozar los elementos característicos de esos signos de los tiempos que consideramos como característicos de «lo nuevo» de la cultura y la sociedad de hoy.

1. EL RETO CULTURAL DEL MOMENTO

1.1. Cambios tecnológicos y sociales

Puede sonar algo exagerado, pero estamos casi seguros de que cualquier referencia que podamos hacer sobre los cambios tecnológicos que se están produciendo

do en nuestro mundo, teniendo en cuenta el tiempo transcurrido entre la preparación de este trabajo y su publicación, ya se habrá quedado antiguo al ser leído. Tal es la rapidez de los mismos. A pesar de ello, algún ejemplo tenemos que dar y nos aventuraremos a elegir alguno que no sea particularmente efímero. Por ejemplo, hace un par de semanas que apareció en la prensa un reportaje sobre *Facebook*, un sitio web característico de la denominada Web 2.0 o Web social. Los usos emergentes de Internet —de los que quizá sean los blogs o bitácoras una de las expresiones más conocidas—, gracias a la difusión en línea de herramientas de programación y de gestión al alcance de todos, están convirtiendo a la red de redes en un auténtico laboratorio de nuevas e innovadoras iniciativas de comunicación y participación que se escapan al uso tradicional del ordenador. (Bueno, me reconocerán que ya tiene cierta «gracia» que hablemos del uso *tradicional* del ordenador, cuando es un instrumento que apenas hace veinte años era casi un intruso en algunas dependencias universitarias, y desde luego, en la mayoría de los hogares.)

Regresando a nuestro ejemplo, resulta que *Facebook* es una especie de comunidad virtual en la que recuperar o mantener el contacto con antiguos compañeros de promoción, una especie de macro-orka o anuario académico. Puesta en marcha por un estudiante de Harvard, Marck Zuckerberg, hace apenas tres años, e inicialmente como herramienta restringida a los estudiantes de dicha universidad, ya reúne hoy a más de 49 millones de usuarios en todo el mundo. Parece que el gigante Microsoft está dispuesto a comprarle el invento por la módica cantidad de 15.000 millones de dólares. Ya saben, en euros la cantidad no es tan elevada, hablamos «tan sólo» de unos 10.400 millones.

Más allá de la anécdota —si es que podemos considerar anecdótico que un invento, que no es más que una aplicación de la informática, te permita ganar a los 23 años esa cantidad de millones— nos gustaría señalar algunos de los cambios tecnológicos y sociales de los que este caso no es más que una expresión sintomática. Porque la invasión de las tecnologías en el día a día, especialmente de los jóvenes, está produciendo, por ejemplo: facilidad en las comunicaciones, sí, pero también fragmentación de las mismas, carácter circunstancial, efímero y libre de compromisos de las relaciones sociales (entendidas como contactos o conexiones sólo), sobrevaloración del entretenimiento por encima del trabajo, visión cortoplacista de los esfuerzos, búsqueda de logros y satisfacciones inmediatas y rápidas, incapacidad de postergar en el tiempo la consecución de los resultados del trabajo realizado actualmente... La invasión de la tecnología en el ámbito personal —PC, móvil, pda, ipod...— convierte a las personas en terminales ambulantes de macrorredes de comunicación, y al tiempo, en un mero usuario y consumidor

de productos, más que un buscador. Dicho con otras palabras, le convierte en alguien que disfruta con lo alcanzado o con lo que se le ofrece al alcance de un clic, con lo que la persona empieza a perder ese otro perfil de alguien que lucha y se esfuerza por alcanzar unos objetivos arduos o lejanos en el tiempo.

Por ejemplo, otro reportaje, en esta ocasión en una revista de temática económica y empresarial, ponía de relieve hace unas semanas cómo se está produciendo un cambio radical en los procesos de admisión y formación dentro de los departamentos de selección de personal de las grandes firmas nacionales e internacionales. Y la razón principal que se aducía era que, en los últimos diez años, cuando van terminando sus estudios los jóvenes de la denominada «generación Y», empiezan a poner en juego modos de hacer y valores que no formaban parte de los jóvenes trabajadores. Prefieren su tiempo y su independencia a un sueldo mayor, no calculan su futuro laboral a largo plazo, saben que pertenecen a una generación joven con menos individuos que compitan por puestos de trabajo similares, por lo que no les importa dejar un trabajo si no están satisfechos... Prefieren el cambio y la variedad al compromiso y el sacrificio. Vale, son perfiles muy generales, pero que indican, sin duda, algunas tendencias. Son pinceladas que nos permiten situarnos ante un entorno tecnológico y social que está cambiando. Lo que nos plantea, sin duda, un reto educativo serio. Pero más en los medios, actitudes y contenidos, que en los fines u objetivos últimos.

Porque, como decía el Presidente de la República Francesa, Nicolás Sarkozy, en la interesante carta que dirigió a todos los educadores al inicio del presente curso escolar, «las tecnologías de la información deben estar en el centro de la reflexión sobre la educación del siglo XXI. Pero no hay que perder de vista que sigue siendo esencial la relación humana entre el educador y el educando, y que la educación debe también inculcar el gusto por el esfuerzo, hacerle descubrir el placer de que comprender algo, es como una recompensa tras el largo trabajo del pensamiento. Recompensando el mérito, sancionando la falta, cultivando la admiración por lo que está bien, por lo justo, por lo bello, por lo grande, por lo verdadero, por lo profundo y rechazando lo que está mal, lo injusto, lo feo, lo pequeño, la mentira, lo superficial, lo mediocre, así es como el educador ayuda realmente a quien tiene a su cargo. Y es la mejor manera de expresar el amor y el respeto que le dispensa».

De modo que podemos considerar como una primera expresión de «lo nuevo» a lo que nos enfrentamos estos cambios tecnológicos y sociales. Que de alguna manera han pasado a ser expresión de una mentalidad, la postmoderna:

de la fragilidad del pensamiento, hemos pasado a la debilidad de la acción, y finalmente, a la trivialización de las relaciones sociales. El sociólogo Zygmunt Bauman ha acuñado el término de «amor líquido» como fundamento de esta nueva forma de comprender los vínculos entre las personas. En este nuevo contexto, las relaciones humanas nacen con fecha de caducidad: preferimos estar conectados a una red a mantener una relación. La red da multiplicidad de opciones y no exige un compromiso.

No cabe duda, pues, de que estos cambios en usos y costumbres nos plantean una novedad a los educadores. Y es la de formar en la «gestión» de situaciones, sentimientos, aspiraciones y proyectos que no se contemplan en la verdadera dimensión de la persona. La que no es discutible, la que no cambia. La educación en general, y la formación universitaria en particular, ha de adaptar la consecución de los fines a los nuevos medios y sus mentalidades, aunque sin cambiar aquéllos. Pero no sólo. Hay otra serie de modificaciones que afectan a la vida académica universitaria. Apuntemos alguna de ellas.

1.2. *Novedades estructurales y legales*

Hay otra serie de novedades que afectan muy claramente a la vida universitaria, y de las que no podemos hacer caso omiso, aunque creamos que no son las que de verdad interesan al educador. Nos referimos, sin duda, a las modificaciones legales y estructurales que desde hace unos años, con la Ley de Reforma Universitaria han venido perturbando la vida cotidiana de las aulas, y que no han sido más que los prolegómenos de la perturbación más seria que va a suponer la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, la famosa convergencia de Bolonia.

No nos detendremos en especificar estas novedades y sus repercusiones en la vida universitaria. Y no porque no consideremos importantes estas modificaciones, sino porque en el hilo conductor de nuestras reflexiones en este trabajo, no suponen más que una cuestión secundaria. La milenaria institución universitaria ha visto pasar muchas modificaciones estructurales, externas casi todas, pero que han repercutido positiva o negativamente en su funcionamiento interno, en función de la buena o mala salud espiritual, intelectual y docente de quienes integraban sus filas.

Algunos recordarán el conocido como Informe Bricall, y que en realidad se trataba de un informe elaborado por distintos expertos de diferentes universidades españolas, con el fin de reflejar «las modificaciones substanciales que están

teniendo lugar en el ámbito de la educación superior; modificaciones que afectan no solo a la naturaleza de dicho nivel de enseñanza, sino a la inserción de las instituciones que lo prestan en el conjunto de la sociedad. Sólo si ésta acierta a comprender el alcance de dichas transformaciones —que no son sino consecuencia de las nuevas necesidades de formación y aprendizaje que se dan en la misma— se estará en condiciones de afrontar los problemas de organización y de financiación del sistema universitario».

Pero más allá de cuestiones estadísticas, organizativas o presupuestarias, imprescindibles para diseñar los modos de funcionamiento de estructuras complejas y que se financian con dinero público, lo que realmente hará que la Universidad satisfaga las demandas de la sociedad no es únicamente que pasemos de transmitir conocimientos a formar en destrezas, actitudes, comportamientos y competencias, sino que el profesor transmita al alumno la pasión por conocer la Verdad, por plantearse las auténticas preguntas, por integrar en un todo coherente las distintas informaciones, conocimientos y perspectivas vitales que va descubriendo con el estudio, el diálogo y la reflexión.

En este sentido, y con todas las salvedades que ya hemos puesto al decir que no son las estructuras externas las que constituyen la calidad de la formación universitaria, las modificaciones que supone la convergencia de los planes universitarios con el proyecto de Bolonia, se presentan como una nueva oportunidad para el docente que sabe ver «lo nuevo» con los ojos del educador, de quien se sabe llamado a ofrecer a los demás la posibilidad y las herramientas para abrirse camino en la existencia. Los resultados y conclusiones de quienes ya han iniciado el proceso de trabajo y adaptación de los currícula universitarios europeos, los encontramos recogidos en los famosos libros blancos o en el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*.

Sin duda se trata, también, de elementos novedosos que tocan directamente la vida universitaria. Pero que, aun siendo conscientes de su importancia y de la necesidad de incorporarlos al quehacer docente diario, no nos parece que constituyan la radical novedad en la que ha de formar la Universidad. ¿Cuál consideramos que es el auténtico reto de «educar para lo nuevo»?

1.3. *El auténtico reto: el anuncio de la eterna novedad de Cristo*

Quien busca educar en un sentido integral o auténtico, ya sabe que no puede limitarse a las cuestiones tecnológicas, ni a las burocráticas, ni a impartir más

o menos horas de una asignatura, sino que ha de reintegrar los saberes, la ciencia, la cultura en la unidad que es el propio ser humano, entendido como un todo y no como compartimentos estancos. Como expresa Forment (1997, 205), «con la sustitución de la Verdad por la verificación, la Bondad por la Utilidad, y la Belleza por la sensualidad, y podría añadirse, de la Unidad, posibilitadora de toda multiplicidad, por la fragmentariedad, discontinuidad, localismo y diseño postmodernos, la cultura actual no puede cumplir adecuadamente su función esencial de promocionar al hombre. La cultura ya no le ayuda en su desarrollo en orden a su perfección ni a alcanzar así la felicidad».

De modo que la última expresión del reto cultural ante el que nos encontramos viene a ser, en un cierto sentido, la síntesis del mismo: restablecer como punto de partida de la tarea formativa el realismo antropológico y pedagógico, del que brotó la Universidad como su expresión más elevada. Tal y como formuló claramente Pío XI en su encíclica *Divini Illius Magistri*: «la educación cristiana comprende todo el ámbito de la vida humana, la sensible y la espiritual, la intelectual y la moral, la individual, la doméstica y la civil, no para disminuirla o recortarla, sino para elevarla, regularla y perfeccionarla según los ejemplos y la doctrina de Jesucristo» (n.º 81). Este realismo no es una virtud de los cristianos, en el sentido de que nosotros nos hayamos empeñado en alcanzarla, sino una de las aportaciones culturales más sólidas emanadas del Evangelio, lo que explica el nacimiento mismo de la Universidad en la Cristiandad medieval. Desde la misma predicación de Cristo queda claro que su misión no fue salvar a la humanidad en abstracto, al colectivo como hoy se dice con un concepto claramente ideológico y despersonalizador, sino redimir *a cada hombre*. Podemos recordar a este propósito, por ejemplo, el más que significativo capítulo 15 del evangelio de San Lucas, en el que se narran tres parábolas que responden a la murmuración de los fariseos «fijaos en éste, acoge a los pecadores y come con ellos». Un escándalo para la categoría de «los elegidos» que manejaban algunos israelitas, y que curiosamente subyace en las interpretaciones del cristianismo surgidas durante la Modernidad, cuando el calvinismo introduce el concepto de «predestinación» y rompe así el fundamento metafísico, la raíz auténtica de la libertad, de la vocación del hombre a su desarrollo y realizaciones plenas, expresiones pedagógicas más claras de ese realismo antropológico del Evangelio.

Las tres parábolas, conocidas por todos, son: la oveja perdida, la dracma perdida, el hijo pródigo. Al pastor no le importa el rebaño en cuanto tal, el colectivo, sino cada uno, cada oveja, y sobre todo, quien más lo necesita, la oveja perdida o débil que se separa del grupo. Éste es el realismo antropológico del

Evangelio. En términos teológicos el Vaticano II lo ha expresado diciendo que «el hombre es el camino de la Iglesia». No formamos en abstracto, sino en concreto y a seres humanos concretos. La afirmación más radical en este sentido la hizo Juan Pablo II cuando señaló que la moral cristiana no es un «ideal» que luego ha de ser adaptado o concretado en los distintos momentos históricos o según las circunstancias más o menos adversas. «*Sólo en el misterio de la Redención de Cristo están las posibilidades “concretas” del hombre*» (*Veritatis Splendor*, n.º 103). Y por tanto, cuando piensa en la tarea educativa, el católico no está pensando en utopías, en proyectos estructurales, en realizaciones ideológicas, sino en las exigencias concretas de la vida según Cristo.

La diferencia radical entre el modelo educativo que surge de la tradición católica, por un lado, y cualquier otro modelo por otro, no viene dada por la diferencia de medios, ni de complejidades técnicas, ni de estructuras burocráticas, ni siquiera por el debate ideológico. La vieja discusión entre naturaleza y gracia tiene en este caso una reedición: las posibilidades concretas del hombre, aquello que el educador busca en el educando, no pueden encerrarse en el estrecho ámbito de las miras naturales. La realidad cristiana es, gracias a Dios, otra más amplia y más real: la certeza de la salvación obrada en Cristo hace que las posibilidades abiertas por Cristo sean más reales, más humanas. No son un añadido más, interesante sin duda, pero anexo. Para el cristiano la verdadera ontología incluye como categoría central la gracia: por ella se ha iniciado ya la restauración de todo en Cristo. Razón de más para que empecemos por ahí la tarea formativa.

Por este motivo, Juan Pablo II señalaba que el secreto educativo de la Iglesia «encuentra su punto de apoyo no tanto en los enunciados doctrinales y en las exhortaciones pastorales a la vigilancia, cuanto en *tener la “mirada” fija en el Señor Jesús*». Educar es conducir al hombre a la verdad sobre sí mismo, facilitar el acceso a la solución del único problema que todo sujeto humano ansía solucionar: el del sentido de su vida. En su encíclica programática *Redemptor Hominis* lo expresaba así: «El cometido fundamental de la Iglesia en todas las épocas, y particularmente en la nuestra, es dirigir la mirada del hombre, orientar la conciencia y la experiencia de toda la humanidad hacia el Misterio de Cristo, ayudar a todos los hombres a tener familiaridad con la profundidad de la Redención, que se realiza en Cristo Jesús. Al mismo tiempo, se toca también la más profunda obra del hombre, la esfera —queremos decir— de los corazones humanos, de las conciencias humanas y de las vicisitudes humanas» (n.º 10).

El reto cultural del momento, pues, presenta una serie de perfiles de lo más complejo y variado. En todo caso, «lo nuevo» que se le presenta al educador, más allá de los cambios tecnológicos, sociales, estructurales, externos en definitiva, sigue siendo la propuesta del Misterio de Cristo como redentor del hombre, de la cultura en cuanto manifestación de lo humano. Es la paradoja de la novedad de la redención, por la que, como dice el libro del Apocalipsis (5,21), «se hacen nuevas todas las cosas». Ha sido la exclusión de la vinculación esencial del hombre con Dios la que convirtió el giro antropológico de la Modernidad en un ensayo cultural agotado y estéril, porque estaba abocado al fracaso por su cierre a la Trascendencia, como señaló el Papa en el discurso antes citado de la Universidad de Ratisbona.

Por eso no está de más que, junto con esta reflexión de lo que consideramos el fundamento de «lo nuevo» en cualquier proyecto educativo, recordemos la identidad de la institución universitaria atendiendo a sus orígenes históricos.

2. LA IDENTIDAD DE LA UNIVERSIDAD

Recordamos en estos días el vigésimo quinto aniversario de la primera visita pastoral de Juan Pablo II a nuestro país. De la apretada agenda de aquellos diez días —en los que leyó casi sesenta discursos en sus diversos encuentros—, me gustaría recordar el que se produjo en la Universidad Complutense de Madrid con representantes de las Reales Academias y del mundo de la Universidad, la Investigación y la Cultura. Rico y denso en su desarrollo, el Papa hiló sus reflexiones precisamente, en torno a las «condiciones esenciales de la creatividad intelectual» (¿no es esto «educar para lo nuevo» en un cierto sentido?). Entonces, el profesor universitario, filósofo y teólogo que era el Papa Wojtyła, nos dijo que «una exigencia particularmente importante hoy para la renovación cultural es la *apertura a lo universal*. En efecto, se advierte con frecuencia que la pedagogía queda reducida con frecuencia a la preparación de los estudiantes para una profesión, pero no para la vida, porque, más o menos conscientemente, se ha dissociado a veces la educación de la instrucción. Y sin embargo, la Universidad debe desempeñar su función indispensable de educación. Esto supone que los educadores sepan transmitir a los estudiantes, además de la ciencia, el conocimiento del hombre mismo; es decir, de su propia dignidad, de su historia, de sus responsabilidades morales y civiles, de su destino espiritual, de sus lazos con toda la humanidad. Ello exige que la pedagogía de la enseñanza se base en una imagen coherente del hombre, en una concepción del universo que no parta de

concepciones apriorísticas y que sepa también acoger lo trascendente. Para los católicos, el hombre ha sido creado a imagen de Dios y está llamado a trascender el universo».

Nos parece una síntesis atinadísima de la tesis que mantenemos en este trabajo. Por eso nos detenemos ahora en el recuerdo de la identidad originaria de la Universidad. Unos minutos antes de este discurso, el Papa se la había recordado a los estudiantes reunidos en el campus para recibirle.

Ya en la ley primera del título 31 —De los estudios en que se aprenden los saberes y de los maestros y de los escolares— de la Segunda de las Siete Partidas de Alfonso X el Sabio, rey de Castilla entre los años 1252 a 1284, se daba una definición precisa de lo que se pretendía con la creación de la institución de los Estudios Generales: «ayuntamiento de maestros et escolares que es fecho en algunt lugar con voluntad et con entendimiento de aprender los saberes». Son este entendimiento y voluntad primeros dispuestos al conocimiento de la ciencia lo que define la razón de ser de la labor docente. En el mismo texto jurídico, el rey castellano pedirá a los profesores que se entreguen con toda su alma a tan insigne labor, que justifica todo cuanto la ley dispondrá en beneficio de la Universidad. Son unos párrafos bellísimos que, más allá de las meras disposiciones jurídicas y reglamentarias, lo que muestran es una sensibilidad exquisita por parte de la sociedad para la creación de una institución nueva, llamada a servir a la sociedad desde la búsqueda sincera del conocimiento.

Pero no olvidemos una cosa: que esa búsqueda del conocimiento, ya decían *Las Partidas*, se hace «con voluntad et con entendimiento» y en conjunto, en comunidad. No se trata, por tanto, de una mera vocación teórica o investigadora, de curioso intelectual. Es una vocación de educador. Quizá sean estos dos vocablos la síntesis más acabada que podemos hacer del profesor universitario. Más allá de las variaciones externas a las que ya hemos aludido, de lo que no tenemos ninguna duda es de que el profesor universitario será educador en la medida en la que se comprenda a sí mismo como miembro de una comunidad, no como una isla, y con la misión de ayudar a buscar el conocimiento con la inteligencia y la voluntad. La Verdad es de todo el hombre, no sólo de una reducida dimensión racionalista.

De ahí que, además, el profesor haya de ver su labor como un servicio, que busque la armonía vital entre su preparación académica, su diseño vital y su servicio a la sociedad y a la cultura en la que vive. Transmitir la duda o el escepticismo —como ha estado tan de moda en las últimas décadas— no es for-

mativo. Todo lo contrario, hunde más en el infantilismo de la ignorancia o del relativismo que impide el crecimiento en la madurez y en la libertad, o de la misma ciencia como se ponía de manifiesto en la anécdota protagonizada por el físico Alan Sokal (1999, 18). Hace unos años se propuso desvelar la impostura de los postmodernos y los cínicos vestidos de aparato crítico, para lo que envió a una revista muy postmoderna un artículo titulado «*transgredir las fronteras: hacia una hermenéutica transformativa de la gravitación cuántica*», que fue enseguida publicado por esa revista, paradigma de la revolución y el escepticismo. Enseguida el físico desveló en otra publicación la tomadura de pelo de su texto como ejemplo de la ausencia de criterio de muchos discursos actuales, incluso supuestamente científicos. El modo más adecuado de transmitir estos conocimientos puede ser objeto de diversas discusiones y, necesariamente, ha de adaptarse a las circunstancias psíquicas y sociales del alumno. El conocimiento de la verdad no tiene por qué ser dogmáticamente transmitido. No deben confundirse ambos extremos. El conocimiento de la verdad es un proceso que debe seguir cada sujeto. Pero que el camino sea personal y que la forma depende del lugar al que se dirija no puede suponer el desprecio del itinerario, esto es la negación de la verdad. El trabajo intelectual no significa nunca, que una persona acabe con un caos de teorías en la cabeza. Si esto sucediera, quiere decir que el profesor no ha contribuido a la educación del alumno.

Por tanto, consideramos que el marco general desde el que considerar el papel y perfil del profesor en la Universidad es precisamente, a la luz de la identidad de esta antigua institución, el de un educador, alguien que acompaña al alumno, dentro de una comunidad de personas que buscan con determinación crecer en el conocimiento de la realidad. Quizá haya sido la pérdida de esta razón de ser en la Universidad durante el último siglo, la que se refleja en el conocido verso de T. S. Eliot, tomado de los coros de su obra *La Piedra*, y que tiene tanto de diagnóstico del mundo actual:

«Todo nuestro conocimiento nos acerca a nuestra ignorancia,
Toda nuestra ignorancia nos acerca a la muerte,
Pero la cercanía a la muerte no nos acerca a DIOS.
¿Dónde está la Vida que hemos perdido viviendo?
¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido en conocimiento?
¿Dónde está el conocimiento que hemos perdido en información?»

3. LA ENSEÑANZA DE LA TRADICIÓN

Ya recordábamos al inicio de este trabajo la paradoja de Chesterton, según la cual, la mejor forma de comprender lo moderno es comprender lo antiguo. El docente ha de afrontar lo nuevo, ha de educar para lo nuevo. Pero eso no significa que haya de inventarse todo de la nada. La tradición encierra un enorme potencial de sabiduría en el que inspirarse para los nuevos retos. Uno de los ensayistas contemporáneos que, a mi entender, ha aportado algunas reflexiones realmente sugerentes y profundas en este sentido es Georges Steiner. En su obra *Lecciones de los Maestros* plantea toda una seria reflexión, precisamente, sobre la razón de ser de la educación en su sentido más radical, esto es: de la relación entre maestro y discípulo que va mucho más allá de la mera instrucción, a la que desde luego si reducimos la tarea docente, queda muy mermada en capacidades y potencialidades frente a los nuevos medios tecnológicos, y muy escasa frente a las nuevas aspiraciones personales y sociales. La multiplicidad y fragmentación de ciencias y modos de saber nos ha conducido, afirma, a una pérdida del sentido de la formación, del «misterio» que es inherente al hecho mismo de la maravilla de la transmisión. No cabe duda de que su sugerente propuesta no se reduce al ámbito universitario, pero, éste no queda excluida de la misma. La conclusión de su ensayo es toda una declaración de principios sobre la auténtica formación, en todos sus niveles. Dice así:

«Hemos visto que el Magisterio es falible, que los celos, la vanidad, la falsedad y la traición se inmiscuyen de manera casi inevitable. Pero sus esperanzas siempre renovadas, la maravilla imperfecta de la cosa, nos dirigen a la *dignitas* que hay en el ser humano, a su regreso a su mejor yo. Ningún medio mecánico, por expedito que sea; ningún materialismo, por triunfante que sea, puede erradicar el amanecer que experimentamos cuando hemos comprendido a un Maestro. Esa alegría no logra en modo alguno aliviar la muerte. Pero nos hace enfurecernos por el desperdicio que supone. ¿Ya no hay tiempo para otra lección?» (Steiner 2004, 173.)

No cabe duda de que el tiempo para otra lección existe. Porque para el creyente, la muerte no es un desperdicio, sino un horizonte a cuya luz el tiempo del que disponemos para otra lección, puede contemplarse en un doble sentido. La primera de estas formas tiene que ver con el hecho de que la conciencia de la muerte nos hace más conscientes de la necesidad del sentido. De que a todos nos ha sido dado un tiempo único y precioso en el que hemos de responder si es posible o no ofrecer esa lección que otro está esperando de nosotros. Porque, como dice Gandalf a Frodo en *La Comunidad del Anillo*, «lo único que

podemos decidir es qué hacer con el tiempo que se nos ha dado». La vocación docente, más allá de la necesaria comunicación de saberes y experiencias, tiene como razón última de ser lo que el ya citado Steiner (1998, 64) comenta en otro de sus ensayos: contagiarse al alumno de la pasión por la búsqueda de la Verdad: «una vez que un hombre o una mujer jóvenes son expuestos al virus de lo absoluto, una vez que oyen, “huelan” la fiebre en quienes persiguen la verdad desinteresadamente, algo de su resplandor permanecerá en ellos. Para el resto de sus vidas y a lo largo de sus trayectorias profesionales, acaso absolutamente normales o mediocres, estos hombres y estas mujeres estarán equipados con una suerte de salvavidas contra el vacío». Para ello, el profesor universitario ha de ser, desde luego, maestro en docencia. Pero también ha de ser tanto maestro en humanidad y auténtico investigador.

Y la segunda forma en que la muerte nos ayuda a considerar la labor del docente cristiano queda fuera de la perspectiva del agnóstico Steiner. Y es que como diría San Agustín en su diálogo *De Magistro*, será entonces cuando lleguemos al encuentro con el verdadero Maestro interior, y podremos comprender definitivamente las lecciones que hasta entonces sólo de una manera aproximada y como a tientas, ha procurado el maestro terrenal al modo socrático. Esta es también otra de las razones de la grandeza espiritual de la tarea del formador.

Así pues, lejos de pensar que no queda tiempo para otra lección, la comunidad universitaria garantiza esa continuidad y tradición en el tiempo, y el maestro sabe que su labor, de alguna forma, es un acompañamiento, una preparación para la lección definitiva. Este acompañamiento es la mejor forma de educar para lo nuevo, en el sentido que comentamos antes de anunciar la eterna novedad de Cristo. Consideramos que dicha educación-acompañamiento puede darse a través de tres facetas principales.

3.1. *Maestro en docencia*

Un buen profesor universitario no es un mero investigador, un científico, un erudito. El profesor añade a esa preparación académica básica, su vocación de servicio, lo que le convierte en maestro y guía, como acabamos de leer en Steiner. Un profesor que sea incapaz de llegar hasta sus alumnos, que no enganche con sus inquietudes, sus anhelos y necesidades, no es un buen profesor universitario. Ya sabemos que las dificultades son muchas, que el ambiente en el que

se mueven los jóvenes no es necesariamente el más idóneo para el estudio y la formación. Pero precisamente por ello el docente ha de saber despertar en los alumnos el «gusanillo» por saber qué es lo que está dispuesto a hacer con el tiempo que se le ha dado.

En este sentido, el profesor ha de ir más allá de su competencia científica. El alumno ha de estar satisfecho con él. Y esta satisfacción, no nos equivoquemos, no es la del cliente que espera un producto. Por eso la traslación automática de exitosos modelos empresariales de gestión a la vida académica está condenada al fracaso. Esto sería una visión tan materialista y pragmática de la educación, que dejaría de ser algo realmente universitario. El universitario sabe bien quién le está ayudando a plantearse las preguntas que de veras merecen la pena, lo haga a través de la asignatura que lo haga. El alumno percibe quién es ese maestro que, como decía Steiner, le contagia una pasión que de otro modo no encontraría, porque le da lo mejor de sí mismo.

La pasión por la Verdad (en todos los sentidos que ya hemos mencionado más veces) se vive y se transmite. Eso es la docencia. Y eso es lo que forma. Utilizando la conocida expresión de García Hoz (1987, 21) la pedagogía visible se complementa con la educación invisible. Los elementos externos que convierten a un profesor en un maestro en docencia son los que permiten que su labor contribuya a la educación del alumno. Los instrumentos de medición y evaluación de la calidad de las prácticas docentes son una ayuda fundamental para conocer hasta qué punto se da esa compenetración entre nuestros profesores y el alumno, puerta de entrada para el resto de las funciones formativas.

3.2. *Maestro en humanidad*

Educar para lo nuevo supone, pues, que el verdadero maestro en docencia, sea, también y sobre todo, maestro en humanidad. Como ya apuntábamos, el realismo antropológico que ha aportado el Evangelio a la tradición cultural occidental, nos lleva a considerar que nada mejor que ayudar al otro a encontrar su mejor yo, en palabras de Steiner. La verdadera ayuda personal implica la donación de uno mismo, la integración del todo de la existencia en un orden coherente y vitalmente atractivo. La juventud hoy, como siempre, está necesitada de maestros así: que sepan ofrecer con su vida el testimonio de que el camino a la Verdad no sólo no violenta, sino que implica completamente a la persona.

La conocida dramaturga Yasmina Reza, autora de la exitosa obra dramática *Arte*, publicó el año pasado un breve relato con el sugerente título *En el trineo de Schopenhauer*. Son una serie de monólogos de cuatro personajes, que como casi todos los de sus obras, reflejan el sinsabor de una generación que corrió detrás de unos ídolos de barro, las ideologías, y que sobrevive entre el relativismo, el desencanto y la monotonía de una existencia gris y mediocre. Ninguno de los personajes de la trama —un profesor universitario de Filosofía y su mujer, un amigo de ambos y la psiquiatra que atiende al marido—, ha tenido la oportunidad de encontrar en su vida una razón que le saque del egoísmo y la decadencia.

Está claro que el retrato de la autora, muestra por vía negativa la crítica que merece un planteamiento vital que ha sido cualquier cosa menos el de maestros en humanidad. Es un contraejemplo, no lo cito como modelo. El profesor de la obra se expresa así de su trabajo, de sus maestros y de la relación con sus alumnos: «Oscilo entre tristeza y aburrimiento, la tristeza me sirve para recuperar un poco las fuerzas que el aburrimiento abate inmediatamente, oscilo, como los acentos, entre agudo y grave, jamás logré dominar los acentos, acento agudo, acento grave, nunca lo entendí, asimilé los razonamientos más especulativos, pero nunca los acentos, pienso que cuando pongo un acento, efectúo un trabajo de falsificador para que el trazo se pueda leer de las dos maneras, el lector elige. En la pizarra, en las correcciones, en todas partes, nunca un signo definitivo. Nada nos salva. El trabajo, lo creí durante mucho tiempo, quiero decir la actividad que llamamos trabajo pero que no es más que una manera de desviar la muerte, la actividad nos salva, la agitación frenética, entretenimiento aureolado de prestigio, hasta que se desmorona. (...) Digan lo que digan, Spinoza no ayudó demasiado a mi maestro Deleuze cuando éste se tiró por la ventana, ni a mi maestro Althusser cuando estranguló a su mujer antes de ornarla con un trozo de cortina roja» (Reza 2006, 29).

¿Maestros en el suicidio, el crimen? ¿Incapaces de dar a la existencia de los alumnos razones para la salvación, esto es, para encontrar sentido a la existencia? ¿Capaces de «asimilar razonamientos especulativos», pero «incapaces de dar un signo definitivo» a nada en su existencia?

El docente universitario, sobre todo con el testimonio de su vida, de su pasión por la enseñanza y por la ciencia, es la mejor ayuda que el joven puede tener para el diseño vital de su persona, que termina de configurarse en esta etapa de su vida. Para ser maestro en humanidad, el profesor universitario tiene

que haber buscado ya en sí mismo, la síntesis de saberes. De este modo, además de lo específico de su especialidad, será capaz de abrir en los alumnos nuevos horizontes, perspectivas y nexos de unión entre campos parciales del saber. Ninguna ciencia se agota en sí misma, y mucho menos, puede ser explicación suficiente de la realidad para dotar de sentido la existencia.

La inteligencia, las destrezas técnicas, no pueden estar separadas de la vida. Pensar que hay ciencias independientes de la sabiduría es uno de los más crasos errores de nuestro ambiente, de la crisis cultural en que nos encontramos. Esto supone que en teoría podemos contar con esclavos muy bien formados en lo técnico, pero que nunca nadie les ha hecho plantearse cuál es el fin de su vida y de lo que hacen. En la práctica esto es difícil, porque el impulso interior del hombre es lo suficientemente fuerte como para que antes o después surja la pregunta por el sentido de la vida. Pero no cabe duda de que en el ambiente actual, cuantos más estímulos externos bombardean al sujeto, más difícil es que se despierten las inquietudes internas, aunque eso no significa que no existan, y lo que es más, que no sean las que empujan más radicalmente a la persona. No se puede enseñar la verdad sin ser maestro de ella, sin hacer ver que la verdad no es teórica, sino también práctica.

3.3. *Maestro investigador*

Por último, el perfil de un profesor universitario quedaría incompleto si ese profesor no fuera realmente un buen investigador. Que lo hayamos dejado para el final no significa que sea menos importante, sino que queríamos insistir en la dimensión más vital y personal. Hay profesores universitarios que sólo valoran de su perfil, precisamente, la investigación. Olvidan que no son meros investigadores. Los centros de investigación no son necesariamente universidades. Pero evidentemente un profesor universitario que no investigue, que no se forme constantemente en los avances de su disciplina, dejará de cumplir también con su misión específica de contribuir a la búsqueda de la verdad desde su especialidad académica.

Las agencias de evaluación y acreditación de la calidad docente han hecho que muchos tomen conciencia de la importancia de la excelencia científica, de que el prestigio de su quehacer profesional viene dado también por la consecución de unos indicadores suficientes en proyectos de investigación, publicaciones, e incluso en tareas de gestión. La dedicación a la vida universitaria en su

conjunto, aunque no sea igual para todos ni todos tengamos las mismas cualidades, es un buen ejercicio para la comprensión de que todas las dimensiones de dicha labor son integrables y complementarias.

4. CONCLUSIÓN: EDUCAR DESDE Y CON EL CORAZÓN

A modo de conclusión nos gustaría esbozar el perfil de educador que surge de estas consideraciones acerca de los retos que se le presentan al profesor universitario y de las tres dimensiones de su obrar que la tradición le asigna en su tarea. En el fondo, más que de un perfil se trata de un «estilo», por utilizar la misma palabra que usa Saint-Exupéry en su libro *Ciudadela*, cuando habla de la educación o se dirige a los educadores. Un estilo que, además, asume una especificidad propia, la cordialidad.

Ya hemos mencionado que, desde el ejercicio de la inteligencia, la ocupación del docente es por el hombre, por todo el hombre. Porque ningún teorema ha ofrecido a nadie el sentido de la existencia, ni ninguna fórmula estadística ha resuelto las expectativas de futuro de ninguna persona o sociedad. Teorías, fórmulas o teoremas educan en la medida en la que son propuestas esencialmente humanas, esto es, experiencias integradoras de sentido para el hombre.

El centro de la existencia humana no está en el cerebro, sino en su corazón, que el Catecismo de la Iglesia Católica define como «la morada donde yo estoy, o donde yo habito (según la expresión semítica o bíblica: donde yo “me adentro”). Es nuestro centro escondido, inaprensible, ni por nuestra razón ni por la de nadie; sólo el Espíritu de Dios puede sondearlo y conocerlo. Es el lugar de la decisión, en lo más profundo de nuestras tendencias psíquicas. Es el lugar de la verdad, allí donde elegimos entre la vida y la muerte. Es el lugar del encuentro, ya que a imagen de Dios, vivimos en relación: es el lugar de la Alianza». Si es el lugar de la Verdad, el docente comprometido con la búsqueda de esa Verdad no puede dirigirse a la inteligencia, en un sentido racionalista, sino que ha de procurar el cultivo de un estilo que apele también a esta dimensión cordial.

Pues bien, retomando la lectura de esa obra inconclusa y póstuma que se considera el testamento espiritual de Saint-Exupéry, encontramos que de sus páginas se pueden extraer ideas más que interesantes para el debate y la aplicación educativa, ya que concibe la relación formador-formando lejos de las categorías tan actuales y materialistas de producto-beneficio. «Prohíbo a los mer-

cadere alabar demasiado sus mercaderías. Porque se convierten pronto en pedagogos y te enseñan como fin lo que por esencia es un medio, y al engañarte así acerca del camino que seguir, te degradan; porque si su música es vulgar, te fabrican para vendértela, un alma vulgar» (Saint-Exupéry 1997, 180). Frente a esta venta del espíritu humano a la satisfacción de las necesidades ficticias que lo reducen y mutilan, *el estilo cordial ha de dar a la educación la tensión que necesita para que suponga una verdadera comunión de las personas*. Lo expresa a lo largo del libro en numerosas ocasiones, precisamente cuando describe el modo en que quiere organizar su ciudad, a la que compara con frecuencia con un navío o con un templo: «¡bien he comprendido que el espíritu Señor, domina la inteligencia! Porque la inteligencia examina los materiales, pero solamente el espíritu ve el navío» (Saint-Exupéry 1997, 369). Así pues, educar para lo nuevo es abrir el corazón humano para la comprensión de su vocación, en comunión con los demás hombres y con Dios. No podemos menos que recomendar vivamente la lectura de esa obra. Nos limitamos a apuntar aquí alguno de los rasgos de ese estilo cordial a modo de resumen.

Educar desde ese estilo implica, en primer lugar, *la comunidad de fines* entre educador y educando, pues son los que dan sentido y razón de ser a los medios, sean los que sean. La docencia es siempre un medio, el medio que define la naturaleza de la institución universitaria junto con la investigación, como hemos visto, pero no se agotan en sí mismos. Ambos se dirigen a formar al hombre. Por encima de planes académicos, currícula, reformas legales... la universidad ha de concebir claramente que esos medios necesarios han de servir a la formación del hombre, que es un *primum* ontológico. El estilo educativo que sugiere Saint-Exupéry incide en lo mismo. «Toma ese salvaje. Puedes aumentar su vocabulario y se cambiará en inagotable charlatán. Puedes llenarle el cerebro con la totalidad de tus conocimientos; ese charlatán se convertirá en oropel y pretensión. (...) Porque había sólo un regalo para hacerle, que poco a poco olvidas. Y era el uso de un estilo. (...) Enséñale a actuar antes de confiarle sobre qué actuar» (Saint-Exupéry 1997, 320). Cuando se educa sobre la certeza de lo que es el hombre y su dignidad se está enseñando el más sublime de los estilos de vida, y además se consigue una comunidad de estilo que nos ha de caracterizar. En caso contrario podemos instruir en contenidos, que no tendrán puntos sólidos de referencia y que, inevitablemente, se convertirán en semilla de relativismo o de integrista, en supuestas verdades que caminen por sí solas, y por tanto, que rompan y dividan.

En *segundo* lugar, *la educación ha de proponer ámbitos de pertenencia y de vida*. Va muy unido con lo que acabamos de decir. El corazón humano ne-

cesita ser educado desde la experiencia vital, no desde la asepsia fría y lejana. «Porque he descubierto una gran verdad. A saber: que los hombres habitan y que el sentido de las cosas cambia para ellos según el sentido de la casa. Y que el camino, el campo de cebada y la curva de la colina son diferentes para el hombre, según que compongan o no un dominio. Porque he aquí de pronto esa materia dispar que se reúne y pesa en el corazón» (Saint-Exupéry 1997, 52). Las personas, los conocimientos, las cosas, las relaciones humanas tienen sentido para cada uno en la medida en la que formen parte de su universo afectivo. Hay toda una pedagogía de la vivencia que hemos descuidado con frecuencia pensando sólo en la necesidad de los contenidos. No quiere esto decir ni que los contenidos no sean necesarios, ni que sea cada quien el encargado de dar el sentido a la realidad. Pero es evidente que el sentido de la realidad ha de ser integrado en el universo del corazón humano, para ser valorada como tal realidad.

Y finalmente, frente a la organización racionalista, atender el anhelo del corazón, o lo que es lo mismo, frente a un orden externo y frío, desvelar las inquietudes profundas del ser humano, de su corazón. Hay unas páginas en *Ciudadela* en las que el autor muestra con claridad cómo el aparente desorden que supone que cada uno realice su propia vocación lleva a la plena realización no sólo de cada uno, sino a la formación de una comunidad más coherente y humana. El trabajo en común y en orden al fin, no es uniformista o supresor de la diferencia, sino precisamente enriquecedor, potenciador de las cualidades y posibilidades individuales, que gracias a la comunidad de fines, se complementan con sentido unas a otras. Porque cada hombre tiene en sí la vocación de eternidad que Dios le ha puesto en el corazón. No es un mero ejecutor de funciones de un mecanismo social o económico. Si alguien es capaz de despertar ese anhelo de eternidad y hacerla consciente y vivo, se manifestará también la necesidad que tenemos todos de la comunión con los demás. El alma humana tiene en sí la huella de la comunión que se da entre las Personas de la Trinidad. La educación tiene que ser reflejo de esa comunidad. «Se equivoca el que crea un orden de superficie, sin dominar desde una altura suficiente para descubrir el templo, el navío o el amor, y en lugar de un orden verdadero, funda una disciplina de gendarmes donde cada uno tira en el mismo sentido y adelanta el mismo paso» (Saint-Exupéry 1997, 189).

Saint-Exupéry recuerda en este libro muchas veces la figura del geógrafo, que muchos recordarán porque aparece también en *El Principito*: la de quien sabe todas las medidas y características de las cosas, pero es incapaz de cono-

cer el sentido último de las mismas: «He aquí la verdad del hombre. Existe por su alma. Al frente de mi ciudad instalaré poetas y sacerdotes. Y harán dilatarse el corazón de los hombres. Y esto no era más verdadero ni menos verdadero. Era otra cosa» (Saint-Exupéry 1997, 189). Los cristianos sabemos, como vimos al hablar del realismo antropológico y de las posibilidades reales de la educación, que el único capaz de satisfacer el anhelo del corazón del hombre es Cristo, en quien conocemos nuestra perfección y quien nos ha liberado del pecado que nos aleja de nosotros mismos, pues nos aleja de Él.

Atender, pues el anhelo del corazón supone permitir el más humano de los ámbitos de vivencia que nos hará comprender el sentido último de las cosas. Utiliza Saint-Exupéry una imagen que nos parece insuperable, en la que contraponen el ganar tiempo para adquirir cultura por un lado, con la «pérdida» de tiempo en la vivencia personal. Y es que muchas veces, agobiados por la dinámica meramente productiva que ya hemos criticado y que nos lleva a querer hacer muchas cosas, a «ganar tiempo» lo que realmente provoca es «perder cultura», porque cuando tenemos tiempo, sin más, tenemos una cantidad, algo que usamos para hacer cosas, para adquirir conocimientos, «ejercicio vacío, sin densidad» lo denomina. Porque formar no es hacer. Educar a alguien no es darle conocimientos, es entregarse a él y «perder tiempo» con él para atender el anhelo del corazón. Tener tiempo, no significa necesariamente realizarse mejor, ni vivir desde el corazón.

No creemos que cuanto hemos sugerido en este trabajo aquí tenga el carácter de utópico. Sí el de lo arduo, complejo y exigente. Y libre, claro. Pero tal es la tarea educativa, por definición. Lo sabe cualquier padre o madre de familia en relación con cada uno de sus hijos. Cuanto más el profesor universitario. Con todo, creemos que este es el estilo más auténtico para el ejercicio de la labor del profesor universitario, en la medida en la que ha de ser educativa, y en la medida en la que ha de servir para lo nuevo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Z., *Amor líquido*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- FORMENT, E., «El profesor católico del siglo XXI», en *Espíritu*, XLVI, p. 205, 1997.
- GARCÍA HOZ, V., *Pedagogía visible y educación invisible*. Madrid: Rialp, 1987.
- REZA, Y., *En el trineo de Schopenhauer*. Barcelona: Anagrama, 2006.

SAINT-EXUPÉRY (de), A., *Ciudadela*. Barcelona: Alba, 1997.

SOKAL, A. y BRICMONT, J., *Imposturas intelectuales*. Barcelona: Paidós, 1999.

STEINER, G., *Lecciones de los Maestros*. Madrid: Siruela, 2004.

REFERENCIAS DIGITALES

BRICALL, J. M. (et al.), *Informe Universidad 2000*. [<http://www.crue.org/informeuniv2000.htm>] (Consultado: 5 noviembre 2007), 2000.

Benedicto XVI: Discurso en la Universidad de Ratisbona, 12 de septiembre de 2006. http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2006/september/documents/h_f_ben-xvi_spe_20060912_universitv-regensburg_sp.html

— Discurso en la Universidad Lateranense, 21 de octubre de 2006. http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2006/october/documents/hf_b_en-xvi_spe_20061021_lateranense_sp.html

JUAN PABLO II: Constitución Apostólica *Ex Carde Ecclesiae*. http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_constitutions/documents/hf_jp_ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae_sp.html

— Discurso a los representantes de las reales academias, del mundo de la Universidad, de la investigación, de la ciencia y de la cultura de España, Madrid, miércoles 3 de noviembre de 1982. http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/speeches/1982/november/documents/hf_jp-ii_spe_19821103_universita-ricerca_sp.html

— Saludo a los universitarios, Madrid, miércoles 3 de noviembre de 1982. http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/speeches/1982/november/documents/hf_jp_ii_spe_198211_03_universitari_sp.html

— Discurso a los profesores universitarios, 9 de septiembre de 2000. http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/speeches/documents/hf_jp-ii_spe_20000909_jubil-teachers_sp.html

SARKOZY, N., *Lettre aux éducateurs* (http://www.elysee.fr/elysee/elysee.fr/francais/interventions/2007/septembre/allocution_du_president_de_la_republique_lettre_aux_educateurs.79338.html) (Consultado: 5 noviembre 2007).

UNIVERSIDAD DE DEUSTO (18 enero 2005), *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final. Fase Uno (Archivo pdf), http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf (Consultado: 5 noviembre 2007).