

PROBLEMAS DE LA UNIVERSIDAD Y RESPONSABILIDAD DE LOS UNIVERSITARIOS

**por el Académico de Número
Excmo. Sr. D. Víctor GARCÍA HOZ***

POR QUÉ ESTAS REFLEXIONES

Con el fin de cumplir un compromiso editorial de participar en la redacción de un libro sobre la Universidad, hube de revisar las publicaciones pedagógicas (libros y revistas) de estos últimos años. Casi de un modo simultáneo encontré, me tropecé literalmente, con dos trabajos que llamaron mi atención.

En una obra de síntesis sobre la educación universitaria de nuestros días se dice que es curioso observar que en los trabajos e investigaciones acerca de la Universidad, mientras los estudios tradicionales examinaban las cuestiones de estructura y funcionamiento, en los años recientes —quizá pudiera decirse desde los años setenta— tales trabajos se refieren fundamentalmente a los problemas que tiene planteados, que con demasiada frecuencia se convierten en conflictos y luchas dentro y fuera de las Instituciones universitarias (Rhoades, 1992, 583).

Casi al mismo tiempo, en un número de la Revista de la Asociación Norteamericana de Investigación Pedagógica, se publicaba un artículo que llevaba por título «Tomando seriamente la responsabilidad del estudiante».

Es fácil comprobar que en la atribución de responsabilidad o responsabilidades por las dificultades o conflictos de la Universidad hay varios puntos de referencia, que se pueden resumir en los profesores, la institución misma, las autoridades políticas y universitarias y la sociedad en general. Los estudiantes no suelen

* Sesión del día 7 de marzo de 1995.

aparecer como responsables sino como «víctimas» de quienes no han cumplido con su responsabilidad respecto de la institución universitaria. Pero ¿no son los estudiantes los protagonistas de su educación?

Bien está que no hablemos de responsabilidad pensando en los chiquillos de pocos años, pero al zagalón de quince o al universitario de veinte, ¿les vamos a ofender considerándoles irresponsables? En mi opinión, el estudio de la responsabilidad en la vida universitaria adquiere todo su sentido cuando se refiere a los estudiantes, porque una de las misiones del currículum oculto de la Universidad es la promoción y refuerzo del sentido de responsabilidad en la personalidad de cada escolar.

He aquí, pues, los dos conceptos en torno de los que voy a exponer mis reflexiones: la conflictividad universitaria y la responsabilidad de los estudiantes. No como una cuestión social y menos jurídica, sino como problema de formación personal.

LA ESENCIA DE LA UNIVERSIDAD

Tal vez es interesante que echemos una mirada rápida al desarrollo de las Universidades en sus ocho siglos de existencia con objeto de ver si la conflictividad es cosa de los tiempos modernos o es un fenómeno que acompañó a la vida de la Universidad.

Es idea corriente que la Universidad nació con la Europa del siglo XIII como una institucionalización de la enseñanza literaria de nivel superior.

La tradición escolar grecolatina, que el medievo heredaría de la Baja Edad Antigua, comprendía, «junto con las tres artes literarias, el *Trivium* de los carolingios (gramática, retórica y dialéctica) y las cuatro disciplinas matemáticas del *Quadrivium* (geometría, aritmética, astronomía y teoría musical)» (Marrou, 1955, 217). Este esquema clásico se vio desbordado por un aumento inusitado del interés por el saber promovido por los nuevos hallazgos de fuentes aristotélicas y el contacto con la cultura filosófica y científica de los árabes. El aumento del interés por el saber se tradujo en un aumento de escolares.

El recinto catedralicio, en el que se venían impartiendo las enseñanzas, resultó insuficiente para albergar al gran número de estudiantes. Las enseñanzas dejaron de darse en la Iglesia, ya fuera en sus claustros o en dependencias anejas, y se instalaron en edificio propio. «Paralelamente se produjo una integración de los saberes de los maestros que las profesaban». Para hacer frente a esta nueva situación, estudiantes y profesores se organizaban corporativamente (universitas magistrorum et scholarium) integrándose los saberes y los maestros que a ellos se dedicaban.

Los estudios superiores dejaron de ser tarea realizada en la comunidad transitoria de un maestro al que se unen discípulos atraídos por su fama, la nueva universitas es una corporación que tiene continuidad y vida propia por encima de la docencia personal de tal o cual maestro. La Universidad vino a ser, con su nacimiento, la expresión corporativa de la vocación de la enseñanza y del deseo de aprender. Enseñanzas de tipo superior, de un nivel en verdad elevado, hubo muchas antes de que nacieran las Universidades. La academia de Platón, el liceo de Aristóteles, la escuela de Alejandría,... son un buen ejemplo de ello. Pero se trataba de actividades docentes personales, cuyo desarrollo y desaparición venían a coincidir con la existencia de los maestros que les habían dado vida. La Universidad medieval no es ya la comunidad transitoria de un maestro y sus discípulos, sino la corporación de maestros, la corporación de estudiantes o la corporación de maestros y estudiantes que tienen continuidad y vida propia por encima de la docencia personal de tal o cual maestro. El *Trivium* y el *Quadrivium* quedaron como enseñanzas menores, cuyo sentido estaba en la preparación para los posteriores estudios que se impartían ya en los *estudios generales*, en los que se integraban los progresos de la Filosofía y Teología, tradicionales, con los nuevos saberes a los que se acaba de aludir.

Marrou y Jaeger insisten en que la cultura y la educación intelectual de nuestros días son herederas de la tradición grecolatina, dejando entrever que nuestras instituciones culturales siguen el camino señalado por las grandes escuelas clásicas de Atenas, Roma, Alejandría. Pero de ahí no se infiere que las Universidades medievales fueran la continuación de estas escuelas. La actividad intelectual, y dentro de ella la enseñanza de tipo superior, es heredera de Grecia y Roma, pero institucionalmente las Universidades nacieron en la Edad Media. Las actuales universidades de París, Oxford, Cambridge, Bolonia, Salamanca son instituciones establecidas en los siglos XII y XIII, y perviven hoy sin solución de continuidad a lo largo de la Historia, no sólo manteniéndose sino creciendo, testimoniando así la permanencia eficaz de la idea y la realidad institucional de la Universidad.

Alfonso el Sabio, en *Las Partidas* (Partida 2.^a, título 31, 1), expresa, con palabras utilizables hoy, lo que constituye la esencia de la Universidad al definir lo que es un *Estudio General*, nombre que se atribuyó a las instituciones que posteriormente se llamaron *Universidad*: «Estudio es ayuntamiento de maestros et de escolares que es fecho en algún lugar con voluntad et con entendimiento de aprender los saberes. Et son de dos maneras del: la una es la que dicen «estudio general», en que ha maestros de las artes, así como de gramática, et de lógica et de retórica et de aritmética et de geometría et de música et de astronomía, et otrosí en que ha maestros de decretos et señores de leyes; et este estudio debe ser establecido por mandato del Papa o de Emperador o de Rey. La segunda manera es la que dicen «estudio particular», que quiere tanto decir como cuando algún maestro amuestra en alguna villa apartadamente a pocos escolares; et tal como este

puede mandar hacer perlado o concejo de algún lugar». La esencia de la Universidad se halla claramente formulada: Es la comunidad de maestros y alumnos dedicados al aprendizaje del saber más alto. Añado por mi cuenta el adjetivo «más alto» porque, tras el nacimiento de la Universidad, se han ido organizando los sistemas escolares cuyos centros son también «ayuntamiento de maestros escolares pero de nivel intelectual inferior al de las instituciones universitarias». El cardenal Newman introdujo en el siglo XIX la noción de «excelencia intelectual» como elemento esencial de la Universidad (Newman, 1873).

EL CARISMA DE LA UNIVERSIDAD

Es sorprendente la rapidez con que se extendió la creación de estudios generales, de los que habían de nacer después las Universidades. Parece como si un espíritu de competencia estimulase a preladados, nobles, concejos, para crear esos centros de cultura. No parece exagerado decir que la Universidad nació con un cierto carisma, que ejercía fuerte atracción sobre quienes tenían en sus manos el gobierno de las ciudades.

Con la creación de las Universidades se respondía a la necesidad que profesores y estudiantes sentían de agruparse para poder tener más libertad y poder en relación con la enseñanza. Los estudiantes y profesores, desperdigados antes y aislados unos de otros, pronto sintieron la necesidad de formar parte de algunas de las Universidades que se iban creando o de forzar la creación de nuevas instituciones de este tipo.

Tengo la impresión de que este carácter carismático ha continuado vigente en la Universidad a través de su historia. En su desarrollo la Universidad se ha visto acosada por diversas fuerzas, culturales y políticas predominantemente, que querían participar de un modo o de otro en la vida universitaria. Tal, por ejemplo, la acción de las instituciones culturales nacidas en los siglos XVII y XVIII, que, como complemento de su desarrollo propio, aspiraban a penetrar en la Universidad.

En el siglo XIX la institución universitaria sufrió en Europa el acoso de dos revoluciones: La Revolución Francesa, en cuyo final el casi todopoderoso Napoleón quiso acabar con la Universidad porque era una institución del antiguo régimen, sustituyéndola por una división en zonas culturales regidas por lo que llamó academias. Pero esta pretensión se vio frustrada pocos años después y la Universidad volvió a tener su propio título. La otra revolución fue la industrial; ésta no aspiraba a sustituir a la Universidad sino a penetrar en ella.

Otro tanto se puede decir de la presión que la revolución industrial ejerció sobre las Universidades en el intento de que los estudios técnicos y prácticos entraran en la institución universitaria.

En estos últimos años, cuando, sobre todo a partir de la década de los sesenta, se extendió una actitud de frustración y desencanto respecto de las instituciones educativas y concretamente de la Universidad, dos manifestaciones contradictorias vienen a confirmar el hecho de que, aun dentro de las dificultades y de las indudables carencias universitarias, esta institución sigue teniendo una atracción carismática. Las actitudes más generalizadas respecto de la Universidad se hallan condensadas en una frase que se oye con mucha frecuencia y en una aspiración permanente. La frase es: «la Universidad no sirve para nada»; la aspiración es llegar a tener «un título universitario». Hay en estas dos manifestaciones una contradicción sólo aparente. La queja de que la Universidad no sirve para nada implica la esperanza anterior —que extrañamente se mantiene— de que la Universidad ofrezca la solución a los problemas de la vida. La realidad, especialmente la realidad del mundo laboral, es paradigmática: se espera mucho de la Universidad, se aspira a obtener un título con la idea de que con él se tiene una llave maravillosa para abrir la puerta de un destino brillante y resulta que la puerta que se abre es la del paro. Y, extrañamente, se siguen volviendo los ojos a la Universidad aunque sea para denostarla porque no es capaz de comprender y resolver los problemas de una juventud que aspira y se siente con derecho a ocupar un puesto activo en la vida social.

TENSIONES Y CONFLICTOS

El desarrollo de la Universidad a lo largo de la Historia está lejos de ser un camino pacífico, como parece exigir la índole de sus actividades, el estudio y la enseñanza. La Universidad muestra la paradoja de que, teniendo su razón de ser en las dos actividades mencionadas, que requieren sosiego y dedicación, ha sido al mismo tiempo fuente y víctima de tensiones. La institución universitaria ofrece una estampa bifronte: por un lado, el sosiego propio del estudio; por otro lado, la perturbación propia de las contiendas. Refiriéndose a los estudiantes, el mismo Alfonso el Sabio alude a esta doble cara. De una parte, al justificar la conveniencia de que estudiantes y maestros se agrupen, compara sus posibles «ayuntamiento et cofradías» con las comunidades constituidas por gentes de otros oficios. De éstos dice que «se levanta siempre más mal que bien». En contraposición, los maestros y los escolares deben agruparse en estudio general, porque «se ayuntan con intención de facer bien». Conviene, por tanto, que se les reconozca el derecho y se les ayude en favor de los estudios y en defensa de los mismos maestros o escolares y sus cosas. Tras esta alabanza, en otro lugar establece precauciones a fin de que «los escolares non levanten bandos nin peleas con los homes de los logares do ficieren los estudios ni entre sí mismos, et que se guarden de todas guisas que non fagan deshonra ni entuerto a ninguno».

Las nacientes comunidades universitarias, junto a su finalidad intelectual, tenían por objeto concreto defender la independencia de los profesores frente al

canciller, el obispo, el concejo, mientras los estudiantes extendían a veces su punto de mira y se reunían para protegerse contra los profesores y las autoridades municipales.

Pero no únicamente los estudiantes son fuentes de conflictos. En la monumental obra de Ajo, sobre las Universidades hispánicas, se puede leer la noticia de que en la naciente Universidad de Huesca «los lectores y bachilleres dejaron de leer hasta que les pagaban las deudas» (Ajo, 1957, 252). He aquí una huelga de profesores en el siglo xiv. En cualquier historia de las Universidades se pueden encontrar, por otra parte, referencias a los conflictos entre los universitarios y las autoridades eclesiásticas o municipales y cómo no los conflictos entre profesores y estudiantes. Parece que el ímpetu juvenil, y no sólo él según acabo de decir, producía frecuentes dolores de cabeza a quienes gobernaban la ciudad y a quienes gobernaban el estudio general.

La Universidad era una entidad carismática, de atracción peculiar, dedicada al estudio, el más digno quehacer humano, pero al mismo tiempo su vida transcurría entre tensiones y conflictos. Sus componentes eran personas de carne y hueso que tenían problemas no sólo de estudios sino también de carácter personal.

Pero al lado de esta condición carismática, la Universidad de hoy parece haber recogido todos los problemas que a lo largo de la historia se han ido presentando a la institución. En las Universidades del mundo que se suele llamar desarrollado y muy especialmente en nuestro país, en España, la Universidad es sobre todo una entidad problemática y compleja que es mencionada en el ambiente social más bien por sus problemas e insuficiencias que por su incidencia positiva en la vida humana.

En una simple mirada de conjunto a la vida universitaria en los ocho siglos que lleva de existencia casi se puede tipificar la conflictividad universitaria.

En los dos primeros siglos, del xiii al xv, hubo una lucha casi continua por los privilegios y las posibilidades que se debían o podían otorgar a las Universidades que iban naciendo.

En el siglo xvi se vivió una época de serios conflictos entre las Universidades, nacidos de la escisión de la cristiandad con la Reforma protestante. Rápidamente se politizaron las Universidades de Europa, tomando carices dramáticos especialmente las situadas en el Imperio germánico, en cuyos países tuvo mayor incidencia la Reforma.

Los conflictos de ideas se trasladaron del ámbito religioso al propiamente cultural. En el siglo xvii iba surgiendo una nueva ciencia cuyos objetivos diferían de los tradicionales, predominantemente filosóficos y humanísticos. Surgió una nueva tensión: la ciencia nueva contra la ciencia tradicional. Se podría decir que, en los primeros siglos de su vida, Universidad, heredera doctrinal, ya que no institucional, del humanismo clásico, se dedicó al cultivo de la vida intelectual al ser-

vicio inmediato de las necesidades humanas. Mientras las Facultades de Artes representaban la preocupación por conservar, transmitir y ampliar el campo de la verdad sin preocupaciones prácticas, las Facultades superiores de Medicina, Derecho y Teología son la expresión del servicio que el saber puede prestar al hombre: el servicio al cuerpo, el servicio a la sociedad, el servicio al alma, respectivamente. La Universidad, como servicio, dio realidad al oficio social de la inteligencia; pero el mundo de la técnica y de los bienes materiales quedaban al margen de la vida universitaria. Lo relativo al hombre era el objeto de la enseñanza, el servicio del hombre era el objetivo de la Universidad. Por eso se habla con toda razón del espíritu humanista de las Universidades. La filosofía, como expresión de la cultura, y la filosofía moral, como el mejor camino de ayuda humana, empapaban, por así decirlo, la vida universitaria.

La evolución de la cultura llegó a una preocupación admirativa por la ciencia. En el siglo XVIII la Universidad se vio apremiada por esa nueva ciencia que se cultivaba en entidades ajenas a la institución universitaria. La Universidad, si se oponía a la nueva ciencia natural, corría el riesgo de perder el protagonismo y señorío intelectual de la ciencia y la Filosofía, dado el empuje de nuevas entidades como las Academias, Sociedades de Amigos del País, Colegios científico-profesionales y otras entidades dedicadas a diversas actividades científicas, nacidas al margen de la institución universitaria.

La Universidad de Berlín, organizada por Guillermo de Humboldt en 1809, significó un cambio en la idea y en las actividades universitarias, en las que la ciencia y la investigación ocuparon el lugar preeminente que antes se concedió a la Filosofía y a la transmisión verbal del saber.

Napoleón suprimió el nombre de «Universidad» por considerarla obra del Antiguo Régimen, pero hubo de retomarle, si bien dándole una acepción totalmente nueva cuando en 1806 creó la Universidad Imperial, completamente organizada en 1808. Esta Universidad «era todavía una corporación, unidos en un cuerpo oficial los profesores de todos los grados de enseñanza de acuerdo con el principio, recibido como doctrina oficial, de que enseñar y formar ciudadanos es un privilegio del Estado. Así entendido, la Universidad de Francia no deja lugar a las Universidades no estatales» (Aigrain, en 1949). La Universidad empezó a ser una dependencia del gobierno. En buena parte de naciones europeas y de América hispánica la influencia de las ideas napoleónicas se hicieron sentir y las Universidades perdieron su autonomía. En España, concretamente, el plan de estudios de 1845, hecho a imitación de Francia, acabó con la independencia de la Universidad española. A las antiguas Universidades en las que el gobierno para nada intervenía, sucedieron otras en las que el gobierno intervenía en todo, hasta en los pormenores de indumentaria y en el buen servicio de los bedeles (Menéndez Pelayo, 1948, 276). Desde entonces acá la lucha por recobrar su autonomía ha sido un factor constante en la vida universitaria .

No conviene olvidar que la Universidad científica del siglo XIX sigue manteniendo el mismo espíritu de cultura liberal que la vieja Universidad. Las preocupaciones utilitarias no han entrado todavía en la Universidad, pero ésta ha dado ya un giro; en lugar de ser el hombre el centro de su preocupación, es el mundo objetivo, es decir, el campo de la ciencia, ya que ésta se ocupa de conocer el ser y el operar de las cosas materiales. La nueva Universidad se hallaba ya más cerca de la Técnica porque la ciencia se refiere a objetos materiales. Desde otro punto de vista, el nuevo espíritu científico, que no se contentaba simplemente con saber, sino que quería saber para prever y prever para actuar, abrió paso a las enseñanzas técnicas, que hasta entonces habían estado situadas en los ámbitos propios de cada profesión. Podemos pensar que de nuevo operó el carisma de la Universidad porque, especialmente en los Estados Unidos, se alzaron voces reclamando instituciones docentes en las que los dedicados a profesiones del mundo industrial y comercial pudieran también adquirir una formación cultural adecuada.

La tensión entre la inteligencia especulativa y la inteligencia práctica llenó el siglo XIX. En su segunda mitad se dio el gran paso que marca la entrada clara de la técnica en las instituciones universitarias y se extendió la idea de que la Universidad había de rendir servicios a la sociedad que la mantenía. En los Estados Unidos durante los primeros tiempos de la guerra civil, en 1862, se aprobó la Land Grant Act, que venía a responder a la presión del Gobierno Federal para suministrar enseñanza superior a los agricultores y a los industriales. En virtud de esta Ley se dieron terrenos a varios Estados para que organizaran colegios en los que «el principal objeto sería, sin excluir otros estudios científicos y clásicos... impartir enseñanzas relativas a la agricultura y a las artes mecánicas... para promover la educación liberal y práctica de las clases industriales» (Sanford, 1962). Con esta ley, en la segunda mitad del siglo XIX, de una manera solemne y oficial, surgió un tipo de Universidad diferente en un doble sentido: los estudios clásicos y científicos liberales quedan en segundo término mientras ocupan la primacía las enseñanzas de tipo práctico. Por otra parte, las nuevas instituciones universitarias se han de hacer cargo de las necesidades del país en que viven. Una manera posible de vitalizar la Universidad pero tal vez un nuevo camino para que pierda su independencia y se inicie una nueva serie de tensiones. La Universidad comunista reforzó la idea de Universidad estatal y técnica.

Como son muchos más los hombres dedicados a las tareas útiles y a las actividades técnicas que los dedicados a la especulación y tareas humanistas, la entrada de los estudios técnicos y prácticos determinó a su vez un aumento creciente de alumnos universitarios. Una nueva tradición nacía en América al relegar a segundo plano la herencia clásica de Europa: la Universidad multitudinaria y social. Con palabras no exentas de cierto orgullo se ha podido escribir que «los americanos fueron el primer pueblo en usar sus escuelas para objetivos no académicos y, especialmente, los primeros en dedicar sus colegios y universidades para servicios sociales con frecuencia de naturaleza no académica» (Strouc, 1965, 79).

Como consecuencia del doble factor «explosión estudiantil» y «explosión de los conocimientos», la Universidad se ha venido complicando. La comunidad originaria de maestros y estudiantes, que podía actuar con la estructura sencilla de una Facultad sin otro problema de organización que el de señalar la hora y el aula en que cada enseñanza debe ser impartida, se ha ido paulatinamente complicando de tal suerte que hoy, junto o dentro de las tradicionales Facultades, existen departamentos de investigación, escuelas experimentales, escuelas profesionales, cursos de extensión universitaria, hospitales, comisiones para relaciones públicas, servicios de información, en fin, una multiplicidad de funciones y entidades que no existían en la Universidad tradicional y que han permitido afirmar a Clark Kerr, antiguo Presidente de la Universidad de California, que la Universidad de hoy no es ya una Universidad, sino una «multiversidad» (Clark, 1963, 1 ss.).

La nueva expresión, «multiversidad», no parece que ha cuajado, pero su concepto ha ido realizándose a medida que la técnica invade cada vez más el mundo; simultáneamente la afluencia de estudiantes a la Universidad sigue aumentando en números absolutos y relativos, originando de hecho un nuevo tipo de institución: la Universidad burocrática y empresarial. Así explican varios profesores el devenir de la institución universitaria. «A medida que en las Universidades va creciendo el número de departamentos especializados y otros servicios, su administración tiende a ser crecientemente especializada, diferenciada y burocrática... las Universidades han llegado a ser enormes empresas y hemos de ser conscientes de ello... actividades docentes, orientación de estudiantes, actividades sociales estudiantiles, trabajos de investigación, presupuestos, actividades de graduados y relaciones públicas fueron separadas, oficialmente definidas y colocadas bajo la dirección de personal especializado y responsable» (Demerach et alii, 1967, 21-22).

La burocratización de la Universidad con su racionalización de actividades viene a ser la culminación de la modernidad en la institución universitaria. No es ajeno este carácter burocrático, necesario en una institución multitudinaria, a la rebelión estudiantil que conmovió al mundo entero en los años sesenta.

Durante la primera mitad del siglo la juventud europea se vio ocupada y envuelta en las guerras mundiales; la segunda mitad del siglo xx asistió al desarrollo de la conciencia de poder estudiantil y de la posibilidad de que los alumnos actúen como protagonistas en la vida política y social.

EL PECULIAR CARÁCTER DE LAS PERTURBACIONES UNIVERSITARIAS ACTUALES

La conciencia del poder estudiantil se manifestó, al menos en España, en la creación de asociaciones de estudiantes dentro de la Universidad, las que, a su vez, reforzaron esta misma conciencia.

En los años veinte, entre las dos guerras mundiales, nacieron diversas asociaciones que cambiaron la mentalidad de los estudiantes, que no tardaron en ser aprovechadas por los partidos políticos como refuerzo de las tendencias políticas organizadas. El cambio de mentalidad estudiantil se manifestó en la aspiración, a veces exigente, de participar en los órganos de gobierno de la Universidad, en la que habían de estar representados los estudiantes.

La adscripción de las asociaciones, aunque no fuera explícita, a las distintas corrientes políticas, originó una serie de alteraciones que en cierto modo, dentro del diferente estado de la historia, se parecían a las primeras perturbaciones de los estudiantes en los años iniciales de la Universidad. Aspiraban a determinados derechos.

Tras de la segunda guerra mundial, el poder estudiantil fue uno de los revulsivos de la revolución cultural y social de los años sesenta. Estas perturbaciones tenían ya un sello típico del siglo xx. No se trataba de ataques a la Universidad por parte de elementos ajenos a ella, sino ataques a la Universidad por parte de los componentes mismos. Un indicador claro de tal estado de cosas fue la celebración de la Primera Conferencia Nacional del Poder Estudiantil, promovida por la Unión de Estudiantes de la Universidad de Minnesota en 1967.

El sentimiento de repulsa generalizada, uno de los factores de las mencionadas perturbaciones, apuntó también hacia la Universidad, cuya desaparición se exigía, pretendiendo la creación de nuevas Universidades en las que los estudiantes habían de asumir las funciones docentes y directivas.

Las perturbaciones estudiantiles polarizaron un ambiente social de insatisfacción que, aun pasados los años sesenta de perturbaciones materiales, siguió vivo como una protesta de toda la sociedad en la que se hallaban también implicados profesores y alumnos universitarios.

A la violencia material de las manifestaciones callejeras, siguió un sentimiento de frustración, desencanto y rechazo de la Universidad apoyado en la idea de la ineficacia de los estudios universitarios y clamando, si no por su desaparición, sí por su reforma radical.

Coincidiendo con la transformación política y social, en la Universidad entró una psicosis de reforma. En España tenemos un buen ejemplo de ello. La Ley de Reforma Universitaria de 1983, en lugar de ser aplicada se intenta modificar constantemente, de tal suerte que una docena de años después de promulgada, todavía continúan los problemas y las tensiones, nacidas de la misma Ley. Aún se discute acerca de los planes de estudio, las competencias de los departamentos, las vías de nombramiento de profesores, la admisión de estudiantes...

Si el problema de la responsabilidad estudiantil ha sido soterrado a lo largo de la historia de las Universidades, en la que los estudiantes más bien cumplían un papel receptor de las enseñanzas, en la actual situación de la Universidad se ha-

llan presentes como elementos activos, tanto en la promoción de conflictos cuanto en los órganos permanentes o pasajeros de gobierno de la Universidad. En esta situación no se puede soslayar el problema de la responsabilidad estudiantil.

ACTITUDES FRENTE A LA RESPONSABILIDAD ESTUDIANTIL

Antes de entrar en el problema de la responsabilidad tiene sin duda interés hacerse cargo de la curiosa situación de los estudiantes. Las manifestaciones sociales del desasosiego y de la atribución de responsabilidad por la educación dan la impresión de que a los estudiantes no se les exige responsabilidad ninguna. Y, ciertamente, se han convertido ellos más bien en acusadores que en acusados. Sin embargo, atendiendo al quehacer de las instituciones escolares, nos encontramos con que los estudiantes han de estar dispuestos en cualquier ocasión, y especialmente en situaciones terminales de estudios, a *dar cuenta de lo que han aprendido*. No otra cosa son los exámenes. De allí podríamos inferir que los estudiantes son objeto constante de una peculiar exigencia de responsabilidad.

Vale la pena reflexionar especialmente sobre la responsabilidad de los estudiantes, porque si se tiene en cuenta que el verdadero protagonista de la educación, de una educación real, no aparente, es el estudiante, y la educación, entre otras cosas, es promoción y desarrollo del obrar libre, necesariamente se sigue que el estudiante, por lo pronto, es responsable de su propia educación.

Vaya por delante que dejo aparte la concepción legal de la responsabilidad en tanto que se manifiesta en relación con una ley positiva como explícitamente promulgada. Me parece de más interés en este caso fijarnos en el concepto moral de responsabilidad, en el que uno ha de responder por lo pronto ante sí mismo y después ante aquel o aquellos con los que compartimos la vida en alguna de sus manifestaciones.

Examinando el actual panorama de los estudios sobre la responsabilidad estudiantil, es fácil distinguir las tres clásicas posturas que se suelen encontrar en las polémicas sobre cuestiones pedagógicas: dos posturas extremas y una que intenta ser conciliadora.

En el problema de la responsabilidad, podemos situar en un extremo el pensamiento positivista, en el cual no tiene cabida la responsabilidad, no ya de los estudiantes, sino ni siquiera de cualquier sujeto humano. El más claro representante de esta posición es Skinner (1971,1984). Según él, los estudiantes no son responsables porque en un concepto determinista de la vida, tal el del positivismo pragmático en el que se mueve el autor mencionado, no cabe la posibilidad de responsabilidad moral. La corriente viene de Durkheim y Marx, que afirman claramente estar socialmente determinadas las acciones humanas, bien por la ac-

ción de todos los agentes sociales que inciden en la vida del hombre, bien se le considere inevitablemente atrapado en el sistema de clases.

En el campo de la psicología de Piaget se reconoce la posibilidad de responsabilidad en el estudiante apoyándose en el concepto de que el estudiante es un sujeto activo, no pasivo. Claro está que esta explicación resulta insuficiente. Los niños se muestran activos desde el momento mismo de su existencia y, sin embargo, nadie les atribuye responsabilidad sino tras un período de desarrollo intelectual y moral.

En el estudio aludido al comienzo de estas reflexiones, titulado «Tomando seriamente la responsabilidad del estudiante» (1990), los profesores Ericson, de la Universidad de los Angeles, y Ellett Jr., de la Western Ontario, escriben que las opiniones de quienes admiten la responsabilidad estudiantil se pueden considerar sintetizadas en un doble planteamiento: en el análisis causal de la enseñanza y el aprendizaje, que desemboca en la conclusión de que el estudiante es el único responsable de su educación, y en el estudio de las implicaciones de otros factores, aparte del estudiante mismo, que también desarrollan una actividad de carácter causal y por consiguiente tienen una parte de responsabilidad junto con la responsabilidad estudiantil. Típicos representantes de una y otra postura son los profesores Fenstermacher (1985) y Shulman (1987).

UNA CAUSA ENTRELAZADA CON OTRAS VARIAS

El fenómeno educativo parece mejor caracterizado como una clase de relación causal que permite la interacción y la contribución integrada de varias influencias causales. Cuando la situación enseñanza-aprendizaje es caracterizada de esta manera resulta apropiado concebir el aprendizaje como algo causado conjuntamente por el estudiante y por otros factores. La actividad del estudiante es la causa principal del aprendizaje; mas se halla entrelazada con otras causas. Los posibles nuevos factores causales aparecen apenas se mira a las relaciones que el común sentir de las gentes establece entre la responsabilidad y el derecho.

La idea base de este planteamiento es la de que la responsabilidad de un acto supone el derecho a la posesión de los medios adecuados. Si estos medios se hallan en el propio sujeto, su responsabilidad exige el deber de utilizarlos. Si el propio sujeto no los tiene a su disposición, alguien tiene el deber de proporcionarlos. Esta vinculación entre la responsabilidad, el derecho y el deber se proyecta con claridad en la política educativa.

Durante la década de los sesenta hemos presenciado varios movimientos sobre los derechos de los estudiantes. Una de las mayores metas del *movimiento estudiantil* fue la afirmación de que los estudiantes tienen derecho a una apro-

piada educación. La atención a los derechos dirige directamente a la cuestión de si hay o no hay otras partes envueltas en esos mismos deberes. De hecho, la atribución de los deberes correspondientes a la educación se ha proyectado en los profesores, en las instituciones educativas y en los gobiernos estatales o de menor rango. En un gran número de casos el último deber o responsabilidad ha sido adscrito a los profesores. Y, en general, los profesores han venido a aceptar la responsabilidad de cimentar el apropiado nivel de rendimiento estudiantil.

Dado que un estudiante tiene un derecho, puede exigir que alguien le provea de los medios adecuados. Sin embargo, el estudiante, al menos el de Secundaria y universitaria, tiene una añadida responsabilidad en el buen uso de los recursos para aprender. Determinar cuáles sean estos derechos y responsabilidades depende de la teoría política de la educación en una determinada sociedad.

EL CAMPO DE LA RESPONSABILIDAD DEL ESTUDIANTE

Aun cuando la identificación concreta en los puntos en los que incide la responsabilidad depende de la teoría política que se sustente, alguna idea general se puede aceptar respecto del campo o contenido de la responsabilidad estudiantil.

En primer término, hay una responsabilidad muy concreta, que ya ha sido mencionada: el propio aprendizaje; para hablar en términos más precisos, la propia educación del sujeto.

Dada la vinculación de la responsabilidad con la libertad, se puede concluir que el estudiante, como cualquier ser humano, es responsable de todos y cada uno de sus actos libres. Si la educación es un proceso de desarrollo de la capacidad de usar adecuadamente la libertad, es decir, con eficacia y legitimidad, la educación es toda ella un camino en el desarrollo de la capacidad de responsabilidad de un sujeto.

Por muchas virtudes comunicativas que tenga la enseñanza del maestro, por mucha potencialidad pedagógica que tengan los métodos y materiales utilizados, en última instancia, la realización, es decir, la efectividad de un acto que pretende ser educativo, tiene su origen en la decisión del sujeto y en la energía, física, mental y moral, que el mismo sujeto tiene. Compendiosamente podemos decir que la primera y básica responsabilidad de un estudiante es desarrollar, promover y reforzar su propia racionalidad.

El problema que la anterior afirmación plantea es el de la capacidad efectiva de usar la racionalidad propia del ser humano. Acabo de hablar de los estudiantes de secundaria y universitaria; negarles la capacidad de obrar racionalmente sería ciertamente un insulto. Pero si miramos a los primeros años de la vida, ¿cuándo podemos decir que empieza a tener sentido la atribución de responsabilidad?

Pienso que la contestación a esta pregunta es fruto de la comunicación natural entre los educadores de los primeros años y sus pequeños alumnos. La responsabilidad por la propia educación, paralela a la responsabilidad en la propia vida, se puede entender como una línea que va desde el cero en el momento de nacer al 100% en la plenitud de la vida adulta.

En el campo de la responsabilidad universitaria conviene distinguir dos zonas: la institución y la vida universitaria en conjunto y la formación personal de cada estudiante.

Por lo que se refiere a la Universidad en conjunto, la influencia de cada estudiante, salvo el caso de ocupar un puesto en los órganos de gobierno universitario, es mínima, como la de un grano de trigo en un granero. Tomados los estudiantes en conjunto, como un grupo social dentro de la Universidad, la cosa cambia. Su influencia puede ser decisiva en ocasiones; de todos modos, es muy difícil una atribución precisa de responsabilidad a tal o cual grupo o al alumnado en conjunto. Suponiendo que la responsabilidad de la Universidad se manifiesta en la imagen y la actitud que la sociedad en general toma frente a ella, bien se puede pensar que es mucho más decisiva la influencia del profesorado que la de los estudiantes. En el mundo intelectual y social la calidad de cada Universidad se aprecia más bien por el prestigio y la acción de los profesores que en ella investigan y enseñan.

Otra situación distinta ofrece la responsabilidad por la formación personal de cada estudiante. Dada la multiplicidad de acciones que se incluyen en un proceso educativo, la atribución de responsabilidades concretas requiere que se identifiquen con claridad los actos para los que el estudiante tiene libertad. De aquí la exigencia de que cualquier normativa de actividad estudiantil debe tener señalado un ámbito de libertad dentro de la vida académica. Si el estudiante no ha tenido libertad, difícilmente se le puede atribuir responsabilidad. Cualquier acto que responda a una decisión libre del estudiante lleva aneja una cuota de responsabilidad.

Una puntualización puede hacerse en orden a determinadas responsabilidades particulares. Junto al quehacer propio de la vida académica previsto en la programación de actividades educativas, destacan algunos actos de particular importancia, que pueden responder también a una programación previa pero que pueden ser igualmente promovidos por situaciones incidentales extraprogramáticas. Tal, por ejemplo, el desarrollo de un tema particularmente importante en un programa de estudios, la organización de alguna actividad cultural fuera de programa, un acto claramente perturbador de la vida académica. Una actuación de esta naturaleza puede, y aun debe, ser objeto de una atención particular a la responsabilidad que uno o varios estudiantes hayan podido tener, bien como mérito en el caso de una actividad positiva, bien como demérito en una actividad recusable.

Vale la pena considerar un peculiar campo de actuación y responsabilidad de cada estudiante universitario: la influencia que puede ejercer en sus compañeros próximos, es decir, en aquellos con quienes personalmente convive en trabajos y en entretenimientos. Se trata aquí de una responsabilidad vinculada a la calidad personal de cada estudiante manifestada en sus relaciones directas, que pueden ir desde una acción de liderazgo hasta una acción de subordinación casi total a otro, lo cual significa una pérdida de la personalidad propia. Es éste un campo de responsabilidad que tal vez no sea exigida por nadie pero que vale la pena se la exija cada estudiante a sí mismo.

La acción de la personalidad de un estudiante en el ambiente en que vive tiene un particular interés si se piensa que el universitario está llamado a una responsabilidad social por el influjo que puede ejercer en los futuros ambientes familiares, profesionales o sociales en general.

LAS DOS CARAS DE LA RESPONSABILIDAD. SU VERTIENTE EDUCATIVA

Terminemos estas reflexiones atendiendo al aspecto que más importante me parece en la exigencia de responsabilidad al estudiante: Su utilización como finalidad y como medio educativo. Tengo la idea de que, olvidando o marginando la posibilidad de reforzar el sentido de responsabilidad en la propia vida de cada estudiante, se le priva de un valioso medio de promover y reforzar en él la madurez de la persona humana y, dentro de ella, de un modo especial la necesaria reciedumbre espiritual para enfrentarse con los problemas que plantea la vida del hombre.

Empecemos por hacernos cargo de que en la vida diaria, cuando se habla de responsabilidad, es muy frecuente la referencia a un acto o una situación reprobables. La idea de responsabilidad ofrece una cara hosca, como de una situación penosa, a la que se asocia con mucha frecuencia la idea de culpa y castigo. Viene a ser el precio de una libertad mal utilizada, precio que resulta demasiado alto a quien tiene que pagarlo, razón por la cual es corrientemente poco apetecible tener alguna responsabilidad (D'Ors, 1980). Mas, junto a esta cara hosca, evocadora de una realidad rechazable, la idea de responsabilidad, tal, por ejemplo, confiar un puesto «de responsabilidad», produce un sentimiento de satisfacción.

La ambivalencia de la responsabilidad nace de ser un fenómeno adjetivo. La responsabilidad no existe como algo desligado de todo lo demás, sino vinculado a un acto o a una situación. Se me perdonará la perogrullada de decir que la responsabilidad vinculada a un acto mal hecho da origen a una situación penosa para el hombre; vinculada a un acto rectamente realizado da lugar al sentimiento de agrado.

Dos razones justifican el interés educativo de la responsabilidad. En primer lugar, la responsabilidad supone y refuerza tanto las disposiciones o hábitos de la vida cognitiva, cuanto los de la vida afectiva. En segundo lugar, la mencionada ambivalencia permite utilizar toda la conducta humana, incluso la negativa moralmente, como ocasión de refuerzo para los hábitos de conducta deseable.

Responsabilidad es disposición para responder. Toda respuesta con sentido, implica conocimiento. La responsabilidad, por tanto, se apoya en un conocimiento, el que nace de la experiencia de la propia libertad, ya que respondemos de nuestros actos libres. Ese conocimiento interior es propiamente conciencia de que somos causa de alguna acción. La responsabilidad se manifiesta como conciencia de la causalidad propia.

El sentido de responsabilidad implica igualmente la previsión de las consecuencias de una acción. En el acto de prever se condensa el valor que tiene la responsabilidad para la formación intelectual de los estudiantes. Prever implica la acción conjunta de la imaginación y la inteligencia. La inteligencia, para hacerse cargo de lo que realmente uno puede hacer teniendo en cuenta las circunstancias que le rodean, y la imaginación, para ver por adelantado lo que todavía no existe. Se podría hablar de un «discurso imaginativo» con el que se ha de operar necesariamente en la formulación de cualquier proyecto de actividad humana.

Prever las consecuencias de un acto indica un cierto grado de madurez que tanto sirve para la realización técnica y moralmente aceptable de una acción cuanto para prevenir las consecuencias de una posible deficiencia. La exigencia de responsabilidad tiene valor positivo frente a un acto mal realizado. Ese valor se sintetiza en la posibilidad de rectificar, que también es causa de un modo particular de satisfacción: la alegría de la rectificación, neutralizando la pena o frustración por el mal implicado en la actividad deficientemente realizada.

El sentimiento de dignidad, herido por la conciencia de algo mal hecho, se transforma en la conciencia de la fortaleza para aceptar las consecuencias. Prever y aceptar las consecuencias de una actividad es un quehacer de personalidades maduras y vigorosas. El sentido de responsabilidad sustenta la alegría de los fuertes.

El lado satisfactorio de la responsabilidad se proyecta en la formación del autoconcepto —nuevo modo de llamar a la conciencia de la propia dignidad—, que se fundamenta en la idea de que se es dueño de la realidad en la medida en que se tiene poder para manipularla. Bien entendido que ese poder implica una virtud activa de capacidad y decisión para hacer algo, pero también una capacidad de resistencia a las circunstancias exteriores que nos son adversas. En última instancia, estamos frente a la concepción tradicional del doble acto de la fortaleza: acometer y resistir.

La conciencia de dominio efectivo de la realidad adquiere un valor ético peculiar cuando genera la decisión de ponerla al servicio de los otros, bien por motivos de amistad bien por motivos simplemente de solidaridad humana. El espíritu de servicio adquiere su eficacia cuando se opera con un conocimiento adecuado de las posibilidades que tenemos.

Teniendo presente que el sentido de responsabilidad se manifiesta en la disposición habitual, permanente, de obrar racionalmente, se puede afirmar que su promoción y refuerzo es probablemente el mejor camino para que la formación ética llegue a tener realidad en la persona de cualquier estudiante.

Dado que la responsabilidad es consecuencia de cualquier acto libre, de todas las acciones con finalidad educativa es responsable el estudiante que las realiza. Por lo mismo, toda la vida académica, en lo que tiene de actividad razonable y libre, se fundamenta y refuerza en el ejercicio de la responsabilidad.

La madurez de juicio en el campo intelectual y la reciedumbre para obrar bien o rectificar la deficiencia en el orden práctico son dos exigencias en las que se manifiesta la realidad de un proceso educativo completo en la vida individual y en la vida colectiva.

En síntesis: Sin atención al sentido de la responsabilidad no hay formación universitaria, profesional o humana, completa. La responsabilidad *hace pensar*, dando al discurso un cierto matiz de drama personal; se trata de *mi juicio* sobre *mis actos*, sus circunstancias y sus consecuencias en la vida propia y en la de los otros. Requiere no sólo *saber hacer bien las cosas* (responsabilidad previniente), sino saber *por qué están bien hechas* o por qué no lo están (responsabilidad consecuente).

Es un camino para la alegría en la Obra Bien Hecha y para la alegría de la rectificación.

En la situación real de la responsabilidad en la vida universitaria se puede observar que la responsabilidad técnica (sobre los conocimientos y a veces sobre las destrezas adquiridas) se exige, ya sea de un modo explícito ya quede latente en el currículum oculto. Toda la dinámica de exámenes, ya se ha dicho, es una continua petición de responsabilidad (examinarse es responder). La exigencia de responsabilidad moral queda al criterio de los profesores.

En el mundo del pensamiento, raro es el filósofo que trate de la educación y no se refiera a la libertad, hecho que conlleva la idea de responsabilidad. En el proceso educativo y, por supuesto, en el estado a que se aspira con la educación, «la libertad queda comprometida, —incluso— obligada», utilizando expresiones de Antonio Millán (1979, 61).

Otra es la situación en el terreno empírico y práctico. Apenas si se pueden recordar los estudios genéticos de la moralidad debidos a Piaget, los estudios so-

bre la incidencia de los valores en la personalidad de Allport y Vernon sobre la tipología de Spranger en su *Formas de vida* (1934), y las investigaciones de Kohlberg, profesor de Harvard, muy influido por Piaget, sobre el desarrollo del juicio moral.

Aun los trabajos de intencionalidad más práctica como son los de Kohlberg, que siguen siendo válidos, no acaban de recorrer el camino completo de la formación ética. De las tres etapas que es menester recorrer en tal formación, la adquisición de conocimientos morales, el desarrollo de la capacidad de juicio moral y la formación de hábitos morales, las dos primeras se suelen cubrir; pero la tercera —formación de hábitos— no es objeto de atención especial. Se supone que los hábitos se forman, no mediante una actividad consciente, sino dejándola al albur de una especie de ósmosis ambiental que se espera de la influencia conjunta de los factores que actúan en los distintos ambientes en los que se mueven los estudiantes.

La atención explícita a la responsabilidad de los actos del estudiante, tanto en su aspecto positivo cuanto en su aspecto negativo, es un camino, tal vez el único, para que la vida misma del universitario le enseñe a vivir como persona.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. (196A), *Historia de la Pedagogía*, Méjico, Fondo de Cultura Económica.
- AIGRAIN, R. (1949), *Histoire des Universités*, París, P.U.F.
- AJO, G. y SAINZ DE ZÚÑIGA, C. M.^a (1957), *Historia de las Universidades Hispánicas*, Madrid, Ed. La Normal.
- ALSEY, A. H. (1960), «The changing functions of universities in advanced industrial societies», en *Harvard Educational Review*, 30.
- BOWLES, S. (1974), «Unequal education and the reproduction of the social division of labour», en TESCONI, Jr., C. A. y HURWITZ, Jr., E. (eds.), *Education for whom*, New York, Dodd, Mead.
- CANCIO, M. (1986), *Funciones sociales de la Universidad. De 1939 a la retirada de la L.A.U.*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago.
- CLARK, K. (1963), *The uses of the University*, Harvard University Press.
- COLEMAN, J. (1974), «Responsibility of the schools in the provision of equal education opportunity», en TESCONI, Jr., C. A. y HURWITZ, Jr., E. (eds.), *Education for whom*, New York, Dodd, Mead.
- DE ANGEL YAGÜE, R. (1980), «Universidades privadas», en VV. AA., *Educación y Universidad Pluralista*, Madrid, Fundación Oriol-Urquijo.
- DEMERACH, N. Z.; STEPHENS, R. W. y TAYLOR, R. R. (1967), *Power, Presidents and Professors*, New York, Basic Books.

- D'ORS, A. (1980), *Nuevos Papeles del oficio universitario*, Madrid, Rialp.
- ERICSON, D. P. y ELLETT, Jr., F. S. (1987), «Teacher accountability and the causal theory of teaching», en *Educational Theory*, 37 (3), pp. 277-193.
- ERICSON D. P. y ELLETT, Jr., F. S. (1990), «Taking student responsibility seriously», en *Educational Researcher*, december, pp. 3-10.
- ESCOTET, M. A. (1990), «Visión de la Universidad del siglo XXI: Dialéctica de la misión universitaria en una era de cambios», en *Revista Española de Pedagogía*, año XLVIII, n.º 186, mayo-agosto, pp. 211-228.
- FEINBERG, J. (1973), *Social Philosophy*, New York, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- FENSTERMACHER, G. D. (1986), «Philosophy of research on teaching: Three aspects», en WITTRÖCK, M. C. (ed.), *Handbook of research on teaching*, New York, MacMillan, 3.ª ed., pp. 87-89.
- FERNÁNDEZ-CARVAJAL, R. (1994), *Retorno de la Universidad a su esencia*, Universidad de Murcia.
- GÓMEZ GARCÍA, M. N. (1992), «Universidad y Universidades: Los diferentes modelos de Universidad española en la legislación de 1943 a 1991», en *Revista Española de Pedagogía*, año L, n.º 192, pp. 353-370.
- GOODLAD, J. (198A), *A Place called school*, New York, McGraw-Hill.
- IBÁÑEZ MARTÍN, J. A. (1990), «Dimensiones de la competencia profesional del profesor de Universidad», en *Revista Española de Pedagogía*, año XLVIII, n.º 185, mayo-agosto, pp. 239-258.
- IBARRA y RODRÍGUEZ, E. (1920), *Origen y vicisitudes de los títulos Profesionales en Europa*, Madrid, Real Academia de la Historia.
- MACINTYRE, A. (1988), *Whose justice? Whose rationality?*, Notre Dame, University of Notre Dame Press.
- MARROU, H.-I. (1955), *Historia de la Educación en la Antigüedad*, Buenos Aires, Editorial Universitaria.
- MARTÍN RETORTILLO, L. (1990), *A vueltas con la Universidad*, Madrid, Civitas.
- MENÉNDEZ PELAYO, M. (1948), *Historia de los heterodoxos españoles*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- MILLÁN PUELLES, A. (1979), *La formación de la Personalidad humana*, Madrid, Rialp.
- MONTERO, M.ª L. (1990), «Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesor universitario», en *Revista Española de Pedagogía*, año XLVIII, n.º 186, mayo-agosto, pp. 259-280.
- MONTERO ROMERO, R. (1981), *La Universidad en la España de Franco (1939-1970)*, Madrid, C.I.S.
- NEWMAN, J. H. (1947), *The Idea of a University*, New York, Longman, Green & Co.
- OLLERO TASSARA, A. (1985), *¿Qué hacemos con la Universidad?*, Madrid, I.E.E.
- RESCHER, N. (1988), *Rationality*, Oxford, Clarendon Press.
- RHOADES, G. (1992), en ALKIN, M. C. (ed.) (1992), *Encyclopedia of Educational Research*, New York, MacMillan.
- RODRÍGUEZ VILLANUEVA, J. (1985), *Perspectivas universitarias y científicas. Puntos de vista de un universitario*, Salamanca, Fundación Areces-Universidad de Salamanca.

- SANFORD, N. (1962), *The American College*, New York, Wiley.
- SHULMAN, L. S. (1987), «Knowledge and teaching: Foundations for a new reform», en *Harvard Educational Review*, 57(1), pp. 1-22.
- SKINER, B. F. (1971), *Beyond freedom and dignity*, New York, Knopf.
- SKINER, B. F. (1984), *The shame of American education*, en *American Psychologist*, 39 (4)/ pp. 9A7-954.
- SPRANGER, E. (1934), *Formas de vida*, Madrid, Revista de Occidente.
- STIPEK, D. (1986), «Children's motivation to learn», en TOMLINSON, T. M. y WALBERG, H. J. (eds.), *Academic work and excellence: Raising student Productivity*, Berkeley, CA, McCutchan.
- STRIKE, K. A. (1982), *Educational Policy and the just society*, Urbana, University of Illinois Press.
- STROUC, T. B. (ed.) (1965), *The University in the American future*, University of Kentucky Press.
- TOMLINSON, T. M. y Walberg, H. J. (1986), *Academic work and excellence: Raising student Productivity*, Berkeley, McCutchan.
- VILARS, S. (1987), *La Universidad entre el fraude y la irracionalidad*, Barcelona, Plaza y Janés.
- WALBERG, H. J. (1986), «A nation at risk: Retrospect and prospect», en TOMLINSON, T. M. y WALBERG, H. J. (eds.), *Academic work and excellence: Raising student Productivity*, Berkeley, McCutchan.
- WIRT, F. M. y KIRST, M. W. (1982), *Schools in conflict: The politics of education*, Berkeley, McCutchan.