

QUE DEBIERA SER UNA UNIVERSIDAD *

SIR ERIC ASHBY

Comienzo por transmitir a esta gran asamblea los saludos de la Universidad de Cambridge. Cornell, en su modestia, considera que cien años no es gran edad para una Universidad si se la compara con la antigüedad de algunas universidades de Europa; pero cuando reflexiono sobre la antigüedad de Cambridge, me pregunto cuáles fueron los éxitos que había logrado en su primer centenario, allá por 1308. Ninguno, os aseguro, comparable con los obtenidos por Cornell. Cambridge, hasta su cuarta centuria, fue solamente, (al menos así nos lo dicen los historiadores) una universidad de tercer orden. A lo largo de los primeros quinientos años de su historia, no se encontrará entre sus egresados un solo hombre ilustre. Se estima que al cumplir su primer centenario, el total de los miembros de su Facultad de Artes era alrededor de doce; la nómina anual de graduados no pasaba de quince.

Cambridge ha mejorado desde entonces; pero esa reflexión me proporciona tema para mi discurso. Os invito a pensar sobre el impacto de la universidad americana en el mundo moderno, fuera de Estados Unidos.

En contraste con la Cambridge de la temprana Edad Media, los primeros cien años de Cornell constituyen la historia de un éxito. Una inscripción de cerca de 12.000 estudiantes; alrededor de 6.000 miembros docentes y personal auxiliar; se ofrecen 2.500 cursos de estudios y —más importante que cualquier dato estadístico— la realización de un nuevo concepto de la enseñanza superior. Sabéis perfectamente qué significa todo eso para el

* Discurso pronunciado el 9 de octubre de 1964, en la Asamblea del Centenario de la Universidad de Cornell. El autor, Master del Clero College (Cambridge, Inglaterra), es miembro de la Royal Society y ha sido presidente de la Asociación Británica por la Promoción de la Ciencia. Ha escrito, entre otros, los siguientes libros: *The Challenge to Education; Scientist in Russia; Technology and the Academics; Community of Universities and African Universities and Western Tradition.*

Estado de New York y para el pueblo americano; veamos qué significa para el mundo.

Pero antes debo decirles algo más a manera de prólogo. Es bien característico, si se me permite decirlo así, de la tradición liberal de Cornell que se otorgue a un extranjero el alto honor de dirigirse a esta Asamblea. Sinceramente agradezco al Presidente y Fideicomisarios que se me haya otorgado ese honor. Como todos los honores, acarrea una formidable responsabilidad. Conozco la tarea que debo enfrentar. Cuando Cornell celebró su centenario y cinco aniversario, Carl Becker, miembro de una de sus facultades, dio una serie de brillantes conferencias sobre el origen de esta universidad. Una de esas conferencias describe la inauguración formal, en 1888, cuando George William Curtis de pie, como yo estoy ahora, pronunció su discurso. El comentario de Becker sobre ese discurso es que "había sido notable, si no por otra cosa, por la brillantez de sus imágenes, así como por la "insignificancia de sus ideas". El espíritu de Becker está a mi lado, esperando con desconfianza mis palabras, para saber si sus comentarios podrán aplicarse también a este discurso. En mi defensa debo decir que mi tarea es más difícil que en los días de Carl Becker. Cuando él hablaba no se había escrito mucho sobre universidades; un hombre que hubiera leído a Newman y Rashdall, Pausan y Flexner, podía considerarse bien informado. Hoy, para parafrasear el concepto de Becker, la literatura sobre universidades es notable si no por otra cosa, por el extraordinario volumen de su producción así como por el tedio que produce, y por la pomposidad de su estilo. Hablo con conocimiento de causa, pues yo mismo he contribuido a esa literatura.

Quien escribe sobre educación cae en un dilema de hierro. Por una parte, no puede evitar decir lugares comunes, porque nada nuevo puede decirse sobre el tema; pero además tampoco puede evitarlos porque las lecciones que ellos implican aún no han sido aprendidas y por lo tanto es necesario repetirlos. Así pues desafío a mis oyentes de esta gran asamblea para que señalen algo nuevo en cuanto voy a decir.

Alguna vez yo también fui profesor universitario. Espero, pues, que se me disculpe al comienzo por decir, como lo hacen los profesores, que presumo que la historia de la universidad norteamericana es familiar. Cómo comenzó bajo patrocinios sectarios, siguiendo al pie de la letra el curriculum de los institutos ingleses; cómo Jefferson trajo de Francia, y Ticknor y Tappan de Alemania, ideas contagiosas que aflojaron el control sectario, liberaron el curriculum y agregaron la investigación como una nueva dimensión de la enseñanza superior; finalmente cómo, en este mismo ámbito, Andrew White destruyó el mito de que existía un *codex* revelado e inalterable de conocimientos

para los currículos universitarios y cómo puso en práctica la memorable aspiración que aparece en el gran sello de esta Universidad: "Quisiera fundar una Institución donde cualquier persona pueda encontrar enseñanza para cualquier estudio."

Todo esto lo sabéis. También sabéis cómo esta idea de la universidad se ha infiltrado por todo Estados Unidos. Es fascinante rastrear, a través de los estratos de ordenanzas escolares, memorandums universitarios y folletos académicos, los elementos fósiles, por así decirlo, del pensamiento norteamericano acerca de la universidad: las ordenanzas de Harvard del siglo XVII; la Comisión de Rockfish Gap de 1818; el manifiesto de Yale de 1828; el ácido ingenio de Flexner; la razonada indignación de Hutchins; la visión profética de Clark Kerr en sus conferencias de Godkin el año pasado. Esos elementos revelan, tan vívidamente como los restos de animales en las rocas lo hacen al biólogo, que las universidades, como cualquier organismo, se adaptan a las nuevas circunstancias y sin embargo mantienen su identidad histórica.

Vayamos ahora de la paleontología de la educación a fenómenos más recientes: la influencia de lo nuevo sobre lo antiguo. Creo que es justo afirmar que hasta la Primera Guerra Mundial la influencia de la universidad norteamericana sobre los lineamientos de la educación superior, fuera de Estados Unidos, fue apenas localizada y espasmódica.

Las universidades norteamericanas continuaron hasta entonces inspirándose en las universidades europeas, sobre todo de Gran Bretaña y Alemania.

La corriente parece ahora haber tomado el sentido inverso. Hoy la influencia de la universidad norteamericana fuera de Estados Unidos, es masiva y sostenida. Para algunas ramas de la erudición en todo Occidente se reconoce a Estados Unidos como el lugar donde se debe recibir "toque final". En lugar de los exaltados relatos acerca de las universidades alemanas o de las idílicas descripciones de Oxford que escribían desde Europa los estudiantes norteamericanos, ahora leemos ensayos que publican los académicos británicos en sus revistas, advirtiendo que a menos que se adopten algunos objetivos y métodos de la enseñanza superior norteamericana, las universidades británicas no podrán subsistir en el mundo de mañana. Esa corriente de influencias académicas corre ahora de oeste a este a través del Atlántico. Llegó hasta los venerables claustros de Oxford y Cambridge. Nosotros, en Gran Bretaña, debemos hacer, pues, nuestra propia interpretación de los objetivos de la universidad norteamericana; debemos decidir cuáles de sus características son viables en nuestra sociedad.

He dicho "debemos decidir"; pero creo que la decisión fun-

damental ya está tomada. Porque el Comité de Enseñanza Superior dirigido por Lord Robbins, cuyo monumental informe orientará a las universidades británicas por el resto del siglo, se basa sobre dos premisas inamovibles. Una, que la amplitud y formas del sistema británico de educación superior debe establecerse conforme con la presión de los candidatos que deseen incorporarse al sistema y no de acuerdo con la "succión" que los empleadores hagan de los graduados ni tampoco —como hasta ahora ocurría en Gran Bretaña— conforme con los juicios y prejuicios del propio sistema. Pues bien: esta premisa es la que ha guiado la enseñanza superior norteamericana desde hace cien años.

La segunda premisa fundamental del Informe Robbins es el principio de que iguales esfuerzos deben recibir igual recompensa académica. Hasta hace relativamente poco, en Gran Bretaña el *corpus academicus* —o sea el área de conocimientos que se considera dignos de un grado universitario— se había consolidado en un finalismo casi aristotélico que se defendía vigorosamente contra temas de estudio "inmigrantes": el poder de otorgar esos grados continuaba siendo el monopolio de las universidades, celosamente guardado, de acuerdo con sus antiguas Cartas Reales. En consecuencia, los jóvenes que deseaban ser maestros de escuela, o que deseaban entrenamiento en los aspectos no académicos de la tecnología, o cuyo talento buscaba expresarse en el arte o en la ejecución musical, se veían obligados a concurrir a instituciones que no estaban habilitadas para conferirles grados universitarios. Tal vez sea diferente en Estados Unidos: pero las etiquetas son cosa importante en Gran Bretaña. Denegar la toga y la teja universitarias a quienes practican profesiones tales como la enseñanza, la actividad bancaria, el periodismo y tantas otras ramas de la tecnología, es crear un status de esnobismo para las otras profesiones. Gran Bretaña así lo hizo. Durante generaciones el área de los estudios y las instituciones donde se impartían, han estado congelados en rígidas jerarquías de estimación. Sin duda esa actitud ha hecho muchas concesiones desde la Segunda Guerra Mundial. Temas tales como Contabilidad, Bancos, Cerámica, Ingeniería de producción, Administración de empresas o Análisis de mercados, aparecen ahora en los currículos universitarios de nuestro lado del Atlántico. En todas esas concesiones veo la influencia de la universidad norteamericana, pero hace menos de un año que Gran Bretaña se ha decidido a adoptar algo que se parezca a la "democratización del curriculum" que Andrew White hace un siglo ambicionaba para Cornell.

La enseñanza superior abierta para todos los que están calificados y la deseen, en una paridad de prestigio entre los estudios que requieran similar medida de disciplina y concentración, constituyen los cimientos sobre los que se ha construido

durante cien años la universidad norteamericana. Gran Bretaña está ahora colocando similares cimientos; debemos preguntarnos pues a nosotros mismos si sobre esos cimientos debemos elevar instituciones similares a las que tenéis en Estados Unidos.

Hay signos evidentes de que la universidad norteamericana está influyendo sobre los lineamientos de la universidad británica. Recientemente, por dar un ejemplo, ha ocurrido un dramático cambio del clima de opinión en Gran Bretaña acerca del tamaño de las universidades. Si hace cinco años se hubiera preguntado a los presidentes de las universidades británicas acerca del tamaño de cada universidad, la respuesta hubiera sido que una inscripción de 4.500 alumnos era el máximo que cualquier universidad podía tener y que no todas podían aspirar a ese máximo. Ahora, bajo la influencia de las universidades norteamericanas, especialmente de sus grandes escuelas para graduados, nos hemos apercebido que algunas universidades británicas en sus inscripciones están por debajo del "punto crítico" de la efectividad de la enseñanza moderna. Estamos persuadidos de las virtudes del tamaño. Algunas de nuestras universidades pronto llegarán a una inscripción de 10.000 estudiantes y la recién nacida Universidad de Essex, que esta semana recibe su primera generación de ingresantes, tiene un plan que progresivamente la llevará a una población de 20.000 estudiantes.

Pero es sobre todo en las nuevas naciones que hace menos de una generación recibieron los esquemas educacionales europeos, donde la idea norteamericana de la universidad ha de tener verdadera influencia masiva. No hay duda de que existen regiones, África Occidental por ejemplo, donde la filosofía norteamericana de enseñanza chocará con el sistema británico seguido en todo el ciclo de enseñanza desde la escuela primaria hasta la enseñanza universitaria. Hace quince años exportamos a África Occidental un facsimil de nuestra universidad inglesa con un alto estándar de ingresos —alrededor de dos años más de estudios de los requeridos por una universidad norteamericana— y una gran insistencia sobre los honores doctorales basados sobre cursos especializados en determinado tema y exámenes controlados externamente por la Universidad de Londres. La política británica ha tenido éxito en un aspecto de vital importancia; ha asegurado a las universidades de África Occidental un nivel de enseñanza de primerísimo orden. Pero esto no es suficiente por sí mismo, y el nuevo pensamiento sobre las universidades está actualmente haciendo en África nuevas e importantes contribuciones. En primer lugar, ha introducido un sentido de urgencia dentro de las universidades africanas. La universidad tipo británica es de lento crecimiento; pasaron once años antes que el "college" fundado en Idaban tuviera mil estudiantes. La univer-

sidad de tipo americano de Nsukka alcanzó esa cifra de mil estudiantes al cabo de dos años; dejadme agregar, como ejemplo de ese fascinante mimetismo social que despliegan las universidades, que al año de su fundación inauguró un estadio con capacidad para 40.000 personas! En segundo lugar, la universidad de tipo americano ha llevado a África una imprescindible democratización del currículum. Sólo Dios sabe qué necesario es en Nigeria estudiar temas como servicios sanitarios o periodismo: es un hecho, que sólo un avestruz académico podrá ocultarse a sí mismo, que dado el actual contexto de la civilización africana, nadie estudiará esos temas a menos que sean introducidos en cursos que terminen en una graduación universitaria.

En tercer lugar, ha desafiado el rígido sistema británico de uniformidad de *standards*. La universidad tipo americano de Nigeria admite ingresantes a un nivel dos años escolares más bajos que los requeridos en una universidad de tipo británico. Algunos de esos estudiantes ya se han graduado y pese a las jeremiadas de algunos africanos formados a la manera europea, están desempeñando con éxito tareas de responsabilidad.

África tropical es un laboratorio donde las ideas americanas sobre las universidades se confrontan con las británicas. Gran Bretaña y Estados Unidos deben cooperar para resolver esta confrontación. La solución, podéis estar seguros, no es una transacción que signifique aceptar algo de ambas: eso sería como intentar construir un automóvil con partes de Chevrolet y de Volkswagen. No sabemos qué podrá salir de allí, pero una cosa es clara: Cornell durante su segunda centuria y sus universidades hermanas de EE.UU. influenciarán profundamente ese proceso y pueden llegar a determinar los esquemas de enseñanzas superior en decenas de países en desarrollo. La importancia y finalidad de la ayuda norteamericana por la enseñanza superior en países no europeos es uno de los grandes hechos de nuestro tiempo; bien sé que la mayor parte de ese dinero proviene de Washington, pero también sé que la inspiración proviene de las universidades norteamericanas.

Un centenario es una oportunidad para mirar hacia atrás; pero también para mirar adelante, hacia el opaco futuro. En sus primeros cien años, Cornell ha obtenido tres triunfos notables: ha llevado la enseñanza superior al alcance de la gente común, que no es rica, ni muy inteligente; ha llevado al ámbito de la enseñanza superior campos de estudios que anteriormente no se consideraban dignos de las universidades y ha alcanzado a contemplar cómo las ideas sostenidas por sus fundadores se han transmitido a universidades de otras partes del mundo. ¿Qué pasará en los próximos cien años? ¿Qué tarea espera a la universidad norteamericana?

Creo que Carl Becker hubiera podido dar la respuesta. La "industria del conocimiento", como la llamó Clark Kerr, es ahora tan vasta que nos ha llevado a preocuparnos por los medios, olvidándonos de los fines. No hay duda de que algunos dirigentes en materia educacional, que pueden citar la historia como fundamentación de sus puntos de vista, afirmarán que los cambios fundamentales en la función social de las universidades y de su estrategia para realizarla, se han producido siempre desde el exterior, como resultado de presiones de la sociedad, y que así continuará ocurriendo. Si esto fuese totalmente cierto, esa tarea durante los próximos cien años sería simplemente responder a esas fuerzas que se ejercen y que las universidades no pueden controlar. Entonces los problemas serían meros problemas de adaptación, no de innovación. Pero el aserto no es totalmente cierto. Existen tareas para las cuales, creo yo, sólo las universidades pueden tomar la iniciativa; tareas que no es fácil que la sociedad las fuerce a realizar. Mencionaré algunas.

La primera es el cultivo de lo excelente. Las democracias jamás nutrirán élités por propia decisión. Pero aquéllos de nosotros que prestamos servicios en las universidades, sabemos que sin una pequeña y clara corriente de excelencias, ningún país puede continuar civilizado o, en nuestros días, ni siquiera económicamente seguro. Ya os preguntáis seriamente en Estados Unidos cómo podréis preservar esa excelencia en la explosión de la enseñanza superior que se avecina. De nuestro lado del Atlántico, nos formulamos la misma pregunta. Estoy seguro que tendremos mucho que aprender unos de los otros sobre el cultivo de lo excelente y quisiera ver un seminario angloamericano intercambiando puntos de vista sobre el tema. Pero ya hemos recibido alguna tranquilidad observando vuestra experiencia, porque nos habéis demostrado un punto crucial: que la enseñanza superior de masas no es necesariamente incompatible con la búsqueda de lo excelente; que no es necesariamente cierta la exclamación "más significa peor". Nadie podría acusar, por ejemplo, de esoterismo a la educación superior de California; supongo que los californianos tienen mayores y más amplias oportunidades para obtener educación en un "college" que las ofrecidas en cualquier otra comunidad en toda la historia del mundo. Y sin embargo nadie podrá acusar a California de haber rebajado los standards de enseñanza superior: un Estado que tiene un tercio de los premios Nobel de Norteamérica y un quinto de los miembros de la Academia Nacional de Ciencias, no tiene nada que temer respecto a sus standards.

Fue un austero filósofo alemán, Karl Jaspers, quien dijo que separar la educación de los mejores de la educación de los muchos no solamente no resuelve sino que destruye las complejas

interrelaciones de la enseñanza superior. En alguna manera las universidades norteamericanas y de ultramar deberán asumir la responsabilidad por la formación de lo excelente dentro del marco de la enseñanza superior de masas.

Estados Unidos está más adelante que cualquier país en esa tarea; pero aún no se ha llegado a una fórmula segura. Encontrar la fórmula es una tarea para la próxima centuria.

Hay otra tarea complementaria de la anterior. Tanto las universidades norteamericanas como las británicas sobresalen en formar especialistas: radiólogos, biólogos moleculares, sinólogos, ingenieros de comunicaciones, etc., se producen con igual calidad en ambos lados del océano. Formar especialistas ha sido siempre una parte de las funciones de una universidad; si eso fuera toda su función, las universidades podrían estar razonablemente satisfechas con su contribución a la sociedad. Pero el mundo precisa tanto hombres de ideas generales como especialistas. Basta con leer los periódicos para saber que las grandes decisiones de las que dependen el destino de las naciones son adoptadas por los generalizadores. No creo que las universidades, tanto las norteamericanas como las británicas, estén satisfechas con la educación que dan a los hombres que han de convertirse en esos generalizadores. Algunos creen que deberían tener una formación rigurosamente especializada en algún campo del conocimiento, que luego abandonarían por el resto de sus vidas. Otros creen que deberían tener un conocimiento sumario del pensamiento humanístico y de las ciencias sociales y naturales. Supongo que también habrá algunos pocos, inclinados a la paradoja, que pensarán que no hay que impartirles ninguna enseñanza superior. Podemos con alguna tranquilidad prescribir las minucias del curriculum para doctores, físicos y abogados. Pero es un hecho, por desagradable que sea, que no tenemos la misma tranquilidad para prescribir currícula para hombres que serán miembros del Congreso, presidentes de industrias, directores de periódicos o directores generales de la Administración Pública.

Esta carencia es una de las muchas deficiencias que las universidades deberán remediar sin esperar presiones desde fuera. Sabemos que la tecnología moderna requiere diversidad de especialistas; pero no hemos reconocido otra consecuencia de esa tecnología moderna: que empuja a la sociedad a nuevos planteos que exigen una mayor comprensión del hombre. El requisito número uno para vivir es poseer el arte de mantener relaciones con nuestros semejantes. Si se fracasa en este arte, se derrumba todo el armazón de la sociedad humana. En las sociedades primitivas los semejantes eran los miembros de la aldea o de la tribu; es decir, de una familia más amplia. La tecnología moderna ha hecho que nuestro semejante sea el

mundo entero. Una querrela en Katanga toca a todas las familias de Ithaca. La radio, la televisión, el transporte por retropropulsión, han achicado el mundo al tamaño de una parroquia. Nuestras universidades no han respondido aún adecuadamente a esa consecuencia de la tecnología. La respuesta que se espera no es técnica. Es humana. Mi prescripción para la educación de un hombre que se ha de sentar en una oficina del Soviet o del Departamento de Estado de EE.UU. no será el conocimiento de cohetes teledirigidos o de la ciencia política, sino las tragedias de Shakespeare y las obras de Tolstoy y Dostolewsky. Algo similar ocurre en la esfera de la economía interna. Por lo menos en Gran Bretaña a muchos nos parece que el factor que limita la prosperidad no es la máquina sino el hombre que maneja la máquina y el hombre que emplea a ese otro hombre. Desde luego que también existe una tecnología del hombre, clasificada como sociología industrial, administración de empresas u otros rótulos semejantes. Claro está que las universidades deben cultivar esos temas; pero ellos tratan sobre estadísticas, no sobre seres humanos. No se trata de conocer la humanidad estadísticamente, sino de conocer al hombre individual que luego se va a entrelazar con otros hombres hasta constituir una comunidad.

Pienso que será un asunto enteramente universitario descubrir cómo cultivar la más profunda comprensión del hombre "no estadístico". Supongo que podrá hacerse a través del estudio intensivo de la literatura de creación, no simplemente para formar unos cuantos especialistas en literatura, como actualmente hacemos en Gran Bretaña, ni tampoco al nivel del mariposeo, como se hace en los cursos para principiantes, con algunos maestros de la literatura. Del mismo modo que la filosofía de la universidad americana se ha infiltrado en otros países, durante la segunda centuria de Cornell aparecerá la oportunidad de recrear entre los graduados un núcleo común de cultura, tal como existía en la Edad Media entre los graduados de la diversas universidades. La ciencia y la tecnología proveen ya algunos ingredientes para formar ese núcleo común; pero esos ingredientes por sí mismos no llegan a constituir esa moneda de curso internacional para el intercambio de ideas entre la humanidad, como en su tiempo fueron las literaturas de Grecia y Roma. ¿Podrán las universidades crear una nueva moneda internacional en las humanidades? He ahí otra tarea para la próxima centuria de Cornell.

Finalmente, durante la próxima centuria las universidades tendrán a su cargo preservar dos derechos tradicionales: el derecho a permanecer diferente y el derecho a ser peligroso. Fue Carl Becker quien citó la definición alemana del profesor: "el

hombre que piensa de otra manera". Conformidad y uniformidad parecen ser tendencias inevitables en el estado tecnocrático. Los planificadores se ofenden si las instituciones con funciones similares no tienen estructuras similares. Y sin embargo toda originalidad, toda innovación, toda renovación, proviene de "pensar de otra manera". Así pues la guerra que Andrew White con tanto éxito declaró contra la ortodoxia, no ha terminado todavía. Continuará durante la próxima centuria, con nuevas técnicas y contra nuevos enemigos. A medida que los Estados dependan más y más de las universidades, cada vez será más difícil defender esos derechos tradicionales. He aquí un objetivo de las universidades que no sólo no será promovido por las fuerzas sociales del exterior, sino que por el contrario contará con la oposición de esas fuerzas. Porque en una sociedad competitiva las individualidades incomodan, supongo que será por ello que es tan monótona la morfología exterior de los automóviles norteamericanos. Las ideas peligrosas incomodan aún más: y todas las ideas nuevas, si son suficientemente importantes, resultan peligrosas. Las universidades deben continuar siendo los ámbitos donde se desarrollen ideas nuevas, donde se estimule el individualismo, donde cualquiera que lleve dentro de sí el fuego divino de la originalidad sea estimulado a "pensar de otra manera".

Les había adelantado que no diría nada nuevo. He cumplido mi palabra. ¿Cómo es la forma del violín? No ha cambiado desde que Gasparo da Saló construyó en su taller, hace cuatro siglos, los primeros de esos espléndidos instrumentos, aun cuando centenares de constructores de violines intentaron mejorar el tono cambiando su forma. Fracasaron porque el secreto final en la construcción de un buen violín no es crear nuevas formas sino utilizar buen material y superlativa artesanía. Por eso es que no puede decirse nada nuevo sobre universidades. Buen material y superlativa artesanía han intervenido en los últimos cien años en la construcción de Cornell; ojalá sigan haciéndolo en la próxima centuria.

Traducción de L. M. B.