

LINEAS DE DESARROLLO Y CONTRADICCION EN LA UNIVERSIDAD ITALIANA DE LOS DOS ULTIMOS SIGLOS*

ANTONIO SANTONI RUGIU

Universidad de Florencia

La estructura de la actual universidad italiana nace con la Ley Casati de noviembre de 1859, junto a otros órdenes y grados (elementales, clásicos y técnicos) del sistema de instrucción pública. Sería más correcto asignar tal novedad sólo al reino de Cerdeña (Piemonte y Valle de Aosta, Liguria y Cerdeña) más la Lombardía, unida pocos meses antes a la conclusión de la segunda guerra de Independencia. Las normas de la ley Casati fueron sucesivamente extendidas a otras partes del territorio nacional que habían sido conquistadas o incorporadas para configurar así el reino de Italia (1861).

Los dos grandes modelos de nuestros antepasados liberal-moderados que se enfrentaron por aquellos años para ordenar la enseñanza desde las escuelas elementales hasta la universidad, válido para cohesionar las nuevas generaciones de un Estado italiano al fin unido, fueron el prusiano y el francés, por una parte, y el británico o belga por otra. Los dos primeros, en formas distintas pero equivalentes, concedían gran importancia a las instituciones académicas y las situaban por encima de la jerarquía que actuaba en los establecimientos de enseñanza (por ejemplo, en Francia el Rector de la universidad estaba también al frente de todas las escuelas del departamento), y gran prestigio al gremio de profesores, pero sometían unas y otros a un atento control, a pesar de la constante confirmación de la libertad de enseñanza e investigación universitarias. Los segundos, a su vez, inspirados por el concepto de autonomía casi absoluta en materia político-administrativa y científico-didáctica.

El preámbulo de la ley Casati explica cómo se optó por un sistema intermedio entre los dos modelos opuestos. Colegios y universidades, sobre todo estas últimas, disfrutarían de la libertad de enseñanza e in-

* Revisión y adaptación al castellano por José María Hernández Díaz.

vestigación, pero dentro de marcos normativos bastante rígidos, quedando confiada su aplicación al Ministro de Instrucción Pública. Era una especie de libertad vigilada con la que el sistema italiano de enseñanza, incluido el grado superior, se inspiraba mucho más en el modelo centralista-napoleónico que en el autonomista británico.

Tal elección de la ley Casati no fue aceptada sin críticas. Durante más de cincuenta años, prácticamente hasta el principio de la primera guerra mundial, se intentó en varias ocasiones que las universidades, al menos las más importantes, pudieran disfrutar de personalidad jurídica y, en consecuencia, de plena libertad de iniciativa en su organización interna y relaciones con terceros. Más tarde llegó el fascismo y la reforma Gentile de 1923, que quiso explícitamente restaurar los presupuestos de la ley Casati, agravando las limitaciones. Ahora no se podía pedir a un régimen autoritario que reconociera la autonomía ya negada durante muchos decenios de gobiernos liberales.

La desconfianza de los políticos de 1859 hacia una autonomía no nominal (siempre reconocida como tal) procede, en mi opinión, de una lejana dependencia de las instituciones universitarias respecto al poder civil y eclesiástico, pero también de la convicción de servir mejor la causa de la unificación del país que, desde los Alpes hasta Sicilia, presentaba en todos los sectores grandes desniveles y deformidades entre regiones, particularmente en el campo universitario, en el que algunas antiguas sedes eran reacias a aceptar espontáneamente las recientes normas promulgadas por los «piemonteses». Un último motivo de tal desconfianza fue el temor a que escuelas y universidades, sustraídas en el reino de Cerdeña al pleno control eclesiástico, especialmente jesuítico, con la ley Boncompagni (1848), pudieran volver a su anterior dependencia, una vez fuera de la tutela directa del Estado. En efecto, clericales y fuerzas católicas buscaron desde entonces, y todavía hoy, la autonomía y privación del sistema de enseñanza en cada nivel, consiguiendo su primer gran éxito con el reconocimiento de la Universidad Católica en los primeros años del fascismo, equiparada en todo a las universidades estatales.

Esta ambivalencia entre autonomía y vigilancia centralizada es la primera de las contradicciones en que se ha movido desde hace cien años la universidad italiana. La primera también en orden de importancia porque incide claramente sobre las esferas de la investigación y la didáctica, aparte de la imagen que la misma universidad puede ofrecer de sí misma. Por ejemplo, desde hace tiempo está reconocido el derecho de las Facultades de cada Ateneo a establecer sus propios estatutos, pero dentro de la normativa general del Estado y con la aprobación del Ministerio Central de Instrucción Pública. Una Facultad puede pedir que

se añadan nuevas disciplinas de enseñanza en su propio estatuto, pero no puede reducir o cambiar la denominación de aquéllas ya fijadas por ley general. Tales espacios de limitada autonomía son un poco más amplios para universidades «libres» o con una «ordenanza especial». Por ejemplo, la Universidad Católica de Milán y de Roma tiene que incorporar profesores que hayan ganado concursos convocados por el Estado, pero está autorizada a condicionar tal elección a una profesión de ortodoxia religiosa de los mismos docentes, que pueden ser despedidos sin apelación (como ya pasó en algunos casos) el día que demuestren no comulgar con esa ortodoxia. Además del caso atípico de la Católica, otras universidades libres, pero reconocidas, añaden cláusulas particulares que no deben estar en conflicto con las disposiciones legales estatales.

Por ello es inevitable que la autonomía académica en Italia esté continuamente envuelta en contradicciones, de tal manera que parece querer huir de toda tentativa seria de definición. Desde hace tiempo existe libertad completa para docentes e investigadores. Sin embargo, otra contradicción, fue el mismo Gentile, uno de los máximos defensores de la autoridad de la «ética» del Estado, quien se negó a ampliar los límites de tal libertad personal que la ley Casati no excluía del control ideológico. Diez años después de Gentile, otro ministro (cuyo mérito fue solamente ser uno de los primeros y más rígidos secuaces de Mussolini), De Vecchi, tapó todos los filtros restantes y confirmó la obligación de los profesores a jurar fidelidad al régimen fascista. Naturalmente el fascismo pasó y la libertad del docente volvió a resplandecer. Desde hace cuarenta años es impensable que en Italia un profesor o investigador universitario pueda ser censurado o simplemente desaprobado por el contenido de sus cursos o programas de investigación. Todavía puede ser real la selección ideológica a través del mecanismo de los concursos en los que se apuesta por Ticio y no por Caio, y de las llamadas que cada Facultad es libre de hacer a favor de Sempronio excluyendo a Ticio. Veremos pronto cómo no se tiene que confundir el discurso histórico sobre la institución universitaria italiana con el de los docentes que allí actúan, sea a propósito de libertad, autonomía o de otra materia.

La autonomía universitaria a veces ha sido invocada para defenderse de una programación estatal que pretende racionalizar la distribución de las instituciones académicas en el territorio, y que incluye la supresión de algunas universidades menores. Es fundamental recordar que el conjunto de las sedes universitarias italianas nunca ha sufrido reducciones, sino un constante aumento. Como ejemplo, el caso de la universidad de Sassari, suprimida por la ley Casati, pues parecía excesivo el número de dos universidades en Cerdeña, cada una con menos de cien estudiantes. Es obvio que era suficiente la de Cagliari, capital de la isla.

Pero Sassari aludió a la antigüedad de su *studium turritanum* desde el bajo Medioevo, cuando la ciudad se había proclamado República independiente, argumentó con necesidades urgentes y finalmente triunfó: la supresión fue primero detenida y definitivamente cancelada (1877). La tendencia a reducir las sedes y las facultades fue rechazada en 1890 como «idea homicida» (así la definió el diputado relator en aquel año del balance de la Instrucción Pública), y definitivamente asumida por la Comisión Real para la reforma universitaria de 1914.

Universidad es en sí mismo un término vago, y en cierto sentido ambigüo en su devenir histórico. En el Medioevo significaba genéricamente «asociación», «unión», «patrimonio» y, de aquí, también «corporación». Pero las *Universitates Studiorum* no eran corporaciones de artes y profesiones vulgares, sino sólo artes liberales, o sea destinadas a hombres libres de «innoble servicio» (como ya había comentado Aristóteles) para desarrollar una actividad intelectual con la que poder vivir. Pero esto no significa que los juristas, teólogos y médicos egresados de las universidades renunciaban a obtener elevados honorarios y ventajas sociales por sus prestaciones clínicas o forenses. Sin embargo, sus estudios en sí mismos no tenían como finalidad prestar conocimientos y habilidades útiles para el desempeño de las futuras profesiones. Incluso a los médicos se les transmitía una cultura procedente de los clásicos que se habían entretenido en discurrir sobre la salud del cuerpo y del espíritu, aunque poco acostumbrados a amputaciones y sangrías. Esta tendencia tardó en extinguirse, si tenemos presente que todavía en la mitad del siglo XVIII, por poner un ejemplo, en la patria de Francis Bacon y Locke, John Pringel, general médico del ejército de Su Majestad británica y gran higienista, había sido antes profesor de moral.

Para subrayar mejor la total discrasía existente entre formación cultural y actividad práctica, las universidades también se distinguen de las corporaciones de las artes «mecánicas» por el hecho de no haber pedido nunca la autorización para ejercer en exclusiva la profesión: no pocos hombres de leyes, notarios y abogados, así como médicos y comadronas, podrán ejercer con el visto bueno del señor local o del obispo, sin ninguna obligación de poseer título universitario. Ello explica que el barbero, que obviamente no se formaba en la universidad, a menudo podía actuar como cirujano o flogista, mientras que otro que no hubiera estado dentro de la corporación de los tejedores nunca habría podido instalar un telar o abrir una tienda.

Las universidades impartieron durante siglos *la formación necesaria para constituir los fundamentos culturales del futuro miembro de la clase dirigente, pero ignorando claramente los problemas de las salidas y actividades profesionales de los recién graduados*, cuando eran particu-

larmente graves (como hoy o como en la Inglaterra del joven Milton, por ejemplo). Al contrario, hasta el siglo XVII la formación de técnicos superiores (ingenieros, arquitectos, químicos, etc.), asegurada por las correspondientes corporaciones, desde sus inicios estaba orientada al futuro ejercicio profesional, que se alcanzaba después de un largo y severo aprendizaje teórico-práctico, aunque quedaban luego protegidos y controlados por el régimen monopolizante de la corporación. La universidad, en cambio, prefiere admitir al joven cuando su ciclo de instrucción haya alcanzado un grado elevado y, una vez que esté diplomado, lo pierde para siempre. Por su parte, la corporación no perderá su propio inscrito una vez que se encuentre cualificado.

Son dos concepciones opuestas en el significado y en la derivación social. La universidad tradicional es hija de la antigua teoría de la 'disciplina formal' por la que forma el verdadero espíritu de una persona libre y elevada; el contenido del saber *super tempus* nunca referido o derivado del concreto histórico que se está viviendo; los problemas profesionales de una eventual actividad intelectual que el joven burgués (la universidad desde su nacimiento ha estado al servicio de la burguesía emergente) emprenda el día de mañana, serán fácilmente solubles si está formado con una buena base teórica.

Al contrario, la pedagogía de las corporaciones invertía la hipótesis considerando la formación teórica como consecuencia de un largo adiestramiento práctico, que nunca quedará concluido. En las corporaciones el resultado de formación y profesión, teoría y práctica, era constitutivo de su misma razón de ser, aunque era rechazado y hasta despreciado por el mundo universitario. La universidad daba la formación *una tantum*, la corporación era el ejemplo de la educación permanente.

Como se sabe, las corporaciones van llegando a una inexorable decadencia en el siglo XVII. Sobrevivirán algún tiempo pero con prerrogativas cada vez más exiguas, y con posibilidades más escasas para formar y reproducir su propia mano de obra, sobre todo en las artes superiores, en las que tal proceso era más largo y costoso. Así, la corporación más prestigiosa y culturalmente más dotada, la de los Libres Monradores, famosa por el nivel de preparación dada a sus mejores elementos, es la primera en entrar en crisis. Ya al principio del siglo XVIII muchas filiales comienzan a vender prerrogativas, reglas y ritualismos a los nuevos adheridos de la masonería 'simbólica', burgueses con ascendencia en la nueva trama de los negocios, o intelectuales progresistas para quienes la formación de ingenieros o arquitectos carecía del mínimo interés, pues eran otros sus nuevos fines asociativos y formativos. Otras corporaciones de artes superiores desaparecieron, dejando también un gran vacío formativo.

¿Quién habría de preparar los técnicos que procedían de cada una de ellas, en una época en que el saber técnico los requería más que nunca? Durante algún tiempo desempeñaron esta función las Academias militares de ingenieros y artillería (de allí salieron tecnólogos insig-nes y científicos de gran renombre, por ejemplo Carnot), pero poco después el número de aspirantes y la calidad de la formación resultaron inadecuadas. Surgen entonces las escuelas superiores, destinadas a diplomar arquitectos, ingenieros, químicos, en ocasiones en instituciones creadas *ad hoc*, como en Francia con la revolución y las reformas napoleónicas, o como en Italia en el interior de la megafacultad de Ciencias matemáticas, físicas y naturales (una de las cinco facultades establecidas por la ley Casati; las otras cuatro eran Teología, suprimida en 1874, Jurisprudencia, Medicina, Letras y Filosofía).

El artículo 47 de la misma ley parecía privilegiar la finalidad profesional o el destino social de los estudios universitarios sobre la riqueza cultural individual de sí mismo, desinteresada ante las cuestiones de aplicación práctica:

«La instrucción superior tiene como finalidad guiar la juventud, ya provista de los necesarios conocimientos generales, hacia las carreras tanto públicas como privadas en las que se requiere la preparación en esmerados estudios especiales, y de mantener y acrecentar en las distintas partes del Estado la cultura científica y literaria».

Puede afirmarse, sin embargo, que la intención no fue más allá de la transmisión de un patrimonio cultural básico para cada uno de los grandes ramos. La Mecánica racional, por supuesto, debería haber satisfecho no sólo al futuro matemático, sino también al ingeniero (profesión que por entonces gozaba de una demanda creciente), para quien se pensaba que una buena preparación teórica en el campo de las ciencias matemáticas y físicas sería más que idónea para cualificar a un futuro constructor de vías ferroviarias, o de naves a vapor, según la tradición pedagógica académica ya mencionada. Las aptitudes y habilidades específicas del quehacer profesional se aprenderían en la práctica y con la guía de colegas más expertos. De esta manera, también las profesiones cuya formación era antes operativa (aquel *learning by doing* que no sólo Dewey deplorará), en el concepto típico de las corporaciones, quedaron bien asimiladas por la educación 'formal' típica y no por las universidades.

Pronto se dieron cuenta que la antigua idea de la cultura universitaria como instrucción general en una de las amplias áreas del saber no respondía ya a las nuevas necesidades, ni tampoco al plano del conoci-

miento teórico. Cuando el acceso al trabajo intelectual dejó de ser privilegio de casta o de nueva condición socioeconómica y fue también posible para jóvenes procedentes de la burguesía media, y quedaba sancionada la obligación de poseer el título académico para ejercer funciones públicas de tipo directivo o profesiones libres, las universidades abandonan la pretensión de ser templo del saber exclusivamente abstracto y desinteresado de las actividades productivas.

En Italia, incluso las Facultades de Humanidades, vistas desde fuera, parecen convertidas en institutos profesionales superiores. El diploma de doctor en la segunda mitad del XIX y primeros del XX era un capital humano nada despreciable para fructificar en las carreras más prestigiosas y, en algunos casos, en las actividades más remuneradas. Gran parte del mundillo académico se resistía a los estímulos procedentes de la nueva percepción social de los estudios universitarios, sobre todo el de las Facultades tradicionales confirmadas por la Ley Casati, las Facultades madres, que mantuvieron y mantienen todavía intactas su estructura y forma. No obstante, algunos sectores técnico científicos no pudieron ser más estrictos en los ambientes académicos tradicionales. Sucedió así que, poco después de la Ley Casati, se formaron en el interior de la Facultad de Ciencias las Escuelas de Aplicación para Ingenieros, después del primer bienio de estudio, que más tarde llegaron a ser Institutos Politécnicos o Facultades autónomas. Algo semejante acaeció en Medicina donde surgieron las Escuelas y más tarde Facultades de Farmacia y Veterinaria. En las mismas fechas, aunque por vías distintas, nacen los curricula de Ciencias Políticas y Sociales, y Ciencias Económicas, Comerciales y otras. Todos coinciden en haber surgido como respuesta a la difusión de las respectivas profesiones, demostrando que en la época moderna éstos habrían influenciado el momento de la formación, y no viceversa.

Particular es la situación de la Facultad de Filosofía y Letras. No ha conocido ni filiaciones ni escisiones, pero ha visto crecer a su lado, como pálido espejo, la Facultad de Magisterio. Es el resultado de la transformación en 1935 del Instituto Superior del Magisterio (1923), abierto a los mejores maestros elementales. Había sido fundado en 1880 para el personal femenino (digno de mención porque hasta 1923 funcionó en Roma y en Florencia como único Instituto Superior italiano reservado a las mujeres). Desde que el magisterio alcanza el grado de Facultad se ha venido afirmando que sólo llegaría a ser una mala copia de la Facultad de Filosofía y Letras. Esto es cierto si nos referimos al curso de graduado en Materia literaria comparándolo con los de Letras modernas de la Facultad, y con el de Lenguas y Literaturas extranjeras (aunque aquí, a decir verdad, fue Letras la que imitó más tarde a Magisterio). Sin embar-

go, no se puede decir lo mismo del curriculum de Pedagogía y Psicología que no encuentran parangón en la Facultad de Letras.

No obstante, la creación de instituciones universitarias dirigidas a satisfacer las peticiones de precisos perfiles profesionales, como Ingeniería por un lado y Magisterio por otro (que habría tenido que promover enseñantes de las elementales a las secundarias), y aún otras (Arquitectura, Agraria, Estadística, Farmacia, etc.), no ha sido suficiente para cambiar radicalmente lo esencial de los estudios universitarios, cuya lógica ha estado siempre unida a la tradición aristocrática y desinteresada, como ya hemos comentado. Todo esto ha confirmado la victoria de una línea «científica» contrapuesta a una «profesional», considerada siempre de segundo o de tercer rango, y ha motivado la oposición a establecer cursos alternativos de carácter menos cercano a la investigación pura y más a las actividades profesionales.

Esto se ha comprobado en el deseo de las Escuelas Superiores, nacidas con claras pretensiones de preparación profesional (por ejemplo, la Escuela para Ingenieros), que durante tiempo han buscado su conversión en Facultades autónomas.

Si por una parte ello ha garantizado su nivel científico, por otra ha ocasionado un déficit permanente en el desarrollo aptitudinal práctico en los graduados. Baste pensar que todavía hoy en Italia es posible acercarse a puestos de enseñanza pública, en escuelas de diversos órdenes y grados, con el único testimonio de los estudios que prevé la ley, aunque se carezca de preparación pedagógico-didáctica, teórica o práctica.

La discusión para dotar a los enseñantes, ya antes de la graduación, de una preparación específica para la función de docentes, se inició después de ser aprobada la Ley Casati, pero se extinguió pronto con la reapertura de la Escuela Normal de Pisa en 1862, y más tarde con el inicio de cursos de perfeccionamiento didáctico en el interior de las facultades de Letras y Ciencias. La primera todavía existe, y goza de gran fama, pero como colegio universitario que forma a los jóvenes en la investigación y se desinteresa de los problemas de la enseñanza. Los segundos fueron abolidos en 1920, porque no eran obligatorios y fueron escasamente aceptados por los estudiantes y los mismos profesores. En fin, que ni antes ni después de la graduación los legisladores y administradores de la Instrucción Pública italiana quisieron poner en marcha un curriculum dedicado a la preparación específica que, junto a la formación teórica tradicional, formase la moderna profesionalidad de un funcionario, enseñante o trabajador.

Para defender tal pureza de los estudios no contaminados de las pequeñeces de la actividad práctica, fue propuesto y aprobado el establecimiento para cada profesión de un examen de Estado para habilitar al

ejercicio de la profesión misma. Tal examen, posterior a la graduación, retroaccionaría sobre las elecciones internas de los cursos académicos orientando a los estudiantes hacia las disciplinas más útiles de cara al futuro ejercicio profesional. En tal caso, la universidad evitaría hacerse cargo de dicho problema. Fue ésta la solución propuesta por la única comisión gubernativa nombrada (1910) en ciento venticinco años de historia de la política italiana para el estudio de los problemas universitarios, siendo luego aprobada en los decretos de la reforma Gentile del año 1923. Pero, ¿qué curso pre o postgrado debía preparar a los candidatos al examen de Estado para las diversas profesiones, para que demostrasen ante los tribunales, más que la preparación teórica ya confirmada por título académico una suficiente familiaridad con el correcto comportamiento profesional? Ningún curso, es aún la respuesta, y ninguna iniciativa pública. El aspirante abogado o médico, cirujano o profesor de letras clásicas, etc., tendría que cubrir sus gastos y por su propia iniciativa llevar a efecto, no se sabe cómo, una preparación que supla la pre-profesional y efectuar un aprendizaje que la universidad ha desdeñado impartir durante y después de sus estudios, sobre todo en las Facultades más tradicionales.

Todavía la coincidencia entre la etapa formativa y profesional, ausente en la estructura universitaria, es viva y palpable en la figura de docentes que, además de enseñar a desarrollar la investigación básica en la universidad, desempeñan en el exterior actividades profesionales más o menos continuas y relevantes: docentes que son al tiempo consejeros legales de entidades o empresas, o también clínicos ilustres en hospitales, en estudios personales, gracias a la fórmula del «tiempo definido» (part-time). Pero el estudiante de derecho penal que frecuenta más los tribunales que las aulas universitarias llega al examen, y quizás también a la graduación, sin haber pisado un despacho judicial; este estudiante debe aprender en los manuales todas las excepciones procesales posibles y quizás nunca ha llegado a abrir un legajo procesal. El dato que pone en mayor evidencia la contradicción existente en el tipo de preparación impartida en la sede académica es la requerida para superar el examen de Estado que habilita al desempeño profesional (o los concursos públicos que implican la habilitación). Así, repito, ninguna estructura pública, ni como prolongación de la universidad, ni de forma autónoma, prevé completar u ofertar de nuevo el segundo tipo de preparación, ni a procurar un mínimo aprendizaje profesional. El mismo docente universitario que esté empleado en actividades profesionales carece de oportunidad para transmitir a los graduandos y a los nuevos graduados su valiosa experiencia, que enriquece solamente a él y escasamente alcanza a los alumnos.

En 1974 una ley, que formaba parte de un conjunto de decretos relativos a la escuela y a los profesores, estableció que los concursos para la promoción de los enseñantes elementales y secundarios no tendrían que realizarse mediante las formas tradicionales de exámenes escritos y orales; sino por un curso de varios meses de duración que permitiría la formación teórico-práctica concretada a un tipo de enseñanza especial, y que posibilitaría la experiencia del aprendizaje y la evaluación de la presumible profesionalidad del candidato. En realidad sólo una sesión del concurso para maestros elementales se desarrolló según los nuevos criterios.

Más tarde se volvió al sistema antiguo, o sea a habilitar candidatos gracias a una presunta preparación que nadie les había procurado, por medio de comisiones que carecían de las condiciones oportunas para verificarla. La justificación oficial para volver al sistema antiguo fue que el nuevo era tan satisfactorio cuan complejo de organizarse y, por tanto, impracticable por falta de estructuras fijas, de personal cualificado y —añado— de una visión más moderna del problema por parte de los profesionales y administradores de la Instrucción Pública.

El aumento de inscritos en la universidad, y proporcionalmente de graduados, muy acrecentado entre 1955-1975 y ahora estabilizado en cifras elevadas (cerca de 65.000 graduados cada año para escasos puestos de trabajo), unido a la amenaza de que el número de parados intelectuales contribuya a incrementar el paro juvenil, ha influido para que los curricula universitarios mantengan el mismo número global de estudiantes, aunque posteriormente sean desprofesionalizados. No sólo porque hoy sea posible, quizás mediante circuito cerrado de T.V., hacer seguir a doscientos estudiantes una brillante intervención quirúrgica de su insigne profesor, mientras resulta prácticamente imposible hacerles cumplir a todos el más sencillo ejercicio práctico, sino sobre todo porque al debilitarse la razonable garantía que a la finalización de los estudios daba tiempo de encontrar pronto una ocupación adecuada, ha hecho que los mismos estudios sean considerados como un principio a las prácticas profesionales. Diversos estudios critican el mito que culminó en los años 50 y 60 en el *boom* económico occidental; o sea, que el nivel formal de instrucción determine la posición profesional de los sujetos. En efecto, si es verdad que la categoría de graduados se encuentra entre aquellas que más fácilmente consigue una ocupación, también es cierto que tal trabajo suele darse para misiones de nivel inferior para las que hubieran sido suficientes títulos de estudio menos elevados, y en muchos casos el simple justificante de la instrucción obligatoria.

Estoy de acuerdo con Roger Girod cuando escribe que los estudios universitarios «se emprenden, más que en el pasado, como fin en sí

mismos (por satisfacciones inmediatas y por el suplemento de cultura que procuran) y no con expectativas exclusivamente útiles, ni para acceder a niveles ventajosos de la jerarquía profesional. Eso debería conducir ciertamente a modificaciones profundas en el espíritu y la reflexión de los enseñantes», o, también —añado yo— en las relaciones operantes entre momento formativo e ingreso en las misiones intelectuales correlativas de cada dirección.

Sin embargo, tales modificaciones no se han producido en Italia, en el sentido de una adecuación positiva de viejos estereotipos ideológicos y organizativos del universo académico. Así, quedando todo detenido en lo que concierne a sustancia y forma de la preparación universitaria y de los valores efectivos que ella puede conceder para el acceso a las tareas intelectuales, es inevitable que la universidad, paradójicamente, regrese a imágenes históricas que se hubieran pensado incompatibles con la sociedad industrial —y con mayor razón con la denominada postindustrial—, y que representaban la universidad como el lugar sagrado de la ciencia o, como dice Girod, de estudios «con fin en sí mismos». O sea, ¿no hay contradicción, sino secreta coherencia, entre esta imagen neoprofesionalizada, neoliberal (en sentido preciso al comienzo), y el uso político-económico de la instrucción superior de hoy?

No son interrogantes de estricta pertinencia histórica; más bien, si existen, de los políticos de la educación. Sin embargo, un historiador no puede cerrar los ojos, me parece, ante la más evidente contradicción del desarrollo universitario; resultado, al menos en Italia, de la comparación entre la escasa frecuencia de modificación del estado jurídico-económico de los docentes de diversos niveles (en media cada cinco años), y la inmovilidad en que desde tiempo atrás han sido mantenidas las estructuras y funciones, de un mínimo de sesenta a un máximo de 126 años. Tal inmovilidad implica también la caducidad de la concesión del nexo, sea ideológico o sea operativo, entre formación académica y vida profesional, y entre autonomía y dependencia.