

EDUCACIÓN SUPERIOR Y UNIVERSIDAD PÚBLICA

Como un vendaval o como un incendio, se ha propagado en los últimos años el proyecto de construcción de un *espacio europeo de educación superior* (EEES). Quienes están instalados en el prejuicio de que todo cambio lo es necesariamente a mejor, y quienes (más abundantes en España, debido a nuestro reciente pasado político) lo están en el de asentir por principio a cualquier cosa que lleve el calificativo de “europeo” (del mismo modo que, en la Europa de la posguerra, lo “americano” le añadía hasta a los mecheros una plusvalía de progreso) no tienen la menor duda de que es preciso dejarse arrastrar por el viento o alimentar el fuego arrojando a las llamas todas las antiguallas y trastos viejos (que son, en nuestro país, abundantes) para asegurar su propagación sin límites. Como estos dos prejuicios son menos operativos en quienes tienen una mentalidad “conservadora” y “euroescéptica”, ellos han sido, por desgracia, los primeros y casi los únicos en llamar la atención sobre las *desventajas* que este proceso de construcción podría acarrear para las estructuras educativas; por tanto, en términos periodístico-públicos, se ha convertido en un dogma de casi imposible refutación el de que la resistencia a los principios que inspiran la construcción de dicho “espacio europeo” es monopolio y privilegio de los conservadores y euroescépticos, lo cual ha supuesto en la práctica un mecanismo de desactivación de toda contestación posible a sus fundamentos por la vía de considerarla una consecuencia del corporativismo que quiere conservar a toda costa sus obsoletos privilegios y de una mentalidad provinciana que se niega a integrarse en las nuevas realidades supranacionales emergentes.

Ello no obstante, la primera cuestión que habría que traer a la reflexión no sería la discusión del carácter “progresista” o no del EEES, sino la de su compatibilidad, en las condiciones particulares de cada uno de los Estados miembros de la UE, con los cimientos (que, al margen de la adscripción al progresismo o al conservadurismo entendemos

irrenunciables) de la democracia social y del Estado de Derecho que defiende, por ejemplo, la Constitución Española. En un principio, la *motivación* de esta “construcción”, según comunican sus más convencidos defensores, no es la detección de déficits educativos o de obsolescencias en la docencia o en la investigación (pues, si se tratase de esto último, no se comprende que la “reforma” no se hubiera acometido en España hace años o incluso siglos), sino la necesidad europea de *competir* con los Estados Unidos en materia educativa. Es el caso que, según cuentan, las universidades de este país americano atraen en nuestros días a sus aulas a la inmensa mayoría de los estudiantes que, procedentes de países menos desarrollados (y a veces también desarrollados), desean y están en condiciones de sufragarse una educación superior. Esta exposición es, sin embargo, insuficiente. Lo que realmente maravilla a los analistas (económicos) europeos es que, mientras que en Europa las instituciones de educación superior han llegado a ser, en términos contables, ruinosas, y a convertirse en una carga fiscalmente insoportable para el Estado, en los Estados Unidos se ha conseguido que las universidades (tanto las de gran renombre y prestigio como las restantes, en general) sean un negocio rentable, en algunos casos prodigiosamente próspero. Y esto es lo que genera una competencia desigual entre los dos continentes. Y es bien conocida la regla de que para igualar los resultados del competidor es preciso imitar sus métodos. Por tanto, además de que el móvil de la reforma es económico y no científico o cultural (ni siquiera político), las condiciones de su planteamiento determinan la conversión —conversión en la cual, ciertamente, Europa lleva un notable retraso con respecto a los Estados Unidos— del conocimiento en una mercancía. Esto puede contribuir a esclarecer el significado de la expresión propagandística —empleada con idéntico entusiasmo por “progresistas” y “conservadores” en el espectro político— *sociedad del conocimiento*, que mienta, por tanto, aquella sociedad en la cual el conocimiento se ha convertido enteramente en una mercancía.

Esta reconversión de la educación en negocio tiene multitud de efectos colaterales: define a sus destinatarios no en calidad de *estudiantes* (reales o potenciales) sino únicamente de *clientes*. De este modo, la enseñanza se concibe como una empresa (se podría decir también como un servicio, si se añade que se trata de un servicio gestionado con criterios empresariales), empresa que los Estados Unidos habrían sabido hacer más rentable que Europa por la vía de captar a la mayor parte de los consumidores potenciales del producto (porque han sabido, ante todo, hacer de la educación un “producto”). Naturalmente, nada se puede objetar a la pretensión legítima de las empresas (incluidas las universidades) privadas de orientarse de acuerdo con este criterio, pero es difícil no notar que el mismo puede entrar en colisión con los fines que (por mandato constitucional) se asignan a la enseñanza pública. Si la universidad se concibe como una empresa (privada), los estudiantes como sus clientes y sus gestores como directivos de una corporación multinacional, es manifiesto que casi todo lo que en este momento consideramos la universidad (y que no procede —no conviene olvidarlo— de las mentes morbosas y calenturientas de los corporativistas conservadores o de los euroescépticos reaccionarios, sino del espíritu más cabalmente moderno e ilustrado) está de sobra y puede considerarse en rigor como un obstáculo y, desde luego, como un negocio ruinoso. La existencia de cosas tales como “carreras” (con esa rígida estructura dividida en cursos, y estos en asignaturas), “profesores” (que son o aspiran a ser funcionarios públicos cuya competencia se determina mediante concursos igualmente públicos, con todo lo que ello acarrea de “inamovilidad” y de “rigidez” en el puesto de trabajo), “licenciaturas” y “doctorados” (con su rígida arquitectura de sanciones científicas, exámenes, tesis, investigaciones largas y pesadas, etc.) se adapta, obviamente, muy mal, a las fluidas y cambiantes exigencias de un mercado en constante “evolución” que no puede esperar tanto tiempo como el que dura una “carrera” para contratar a un profesional cualificado cuya necesidad ya ha detectado (pues es harto posible que, cuando el sujeto empleable haya terminado su carrera, la necesidad de su presencia

en el mercado laboral haya dejado de existir o se haya transformado en otra), y que por tanto no precisa profesores sino más bien entrenadores. Pero es preciso notar que el abandono de todos estos conceptos implica necesariamente la caída de todo el sistema de garantías jurídicas a ellos asociados.

Por otra parte, cuando se pregunta a los expertos diseñadores de este sistema por los resultados que cabe esperar de él en caso de llegarse a aplicar con “éxito”, dibujan en el horizonte de nuestro porvenir educativo el siguiente panorama del futuro: unas (pocas) universidades *de elite* (entendiendo por tal cosa aquellas que sean capaces de captar la demanda educativa de los clientes potenciales dispuestos a ser entrenados en los sectores profesionales especializados que a su vez registran una mayor demanda empresarial y/o a pagar cantidades de dinero mayores por satisfacer sus expectativas —y, de paso, de captar también la oferta de aquellos “patrocinadores” privados dispuestos a contribuir más generosamente a su financiación a cambio de que se les garantice la generación de mano de obra de alta cualificación para sus actividades comerciales) y otras (la mayoría) universidades *de masas* (concepto éste, como alguien dijo, más propio de la panadería que de las ciencias sociales), dedicadas a la producción de mano de obra de baja cualificación pero rápida y fácilmente reinsertable en los ya aludidos “flexibles y fluidos” mercados laborales contemporáneos¹.

¹ Este doble rasero en la importación de fuerza de trabajo es bien conocido: siempre hubo inmigrantes laborales de dos clases, la mano de obra de alta cualificación (que acude al país receptor para realizar aquellas tareas de gran remuneración para las cuales la población local puede resultar insuficiente) y la de baja cualificación o descualificada (que acude al país receptor para realizar aquellas tareas que la población local no *quiere* llevar a cabo). Los Estados Unidos se han revelado, también en este punto, como una nación modélica tanto a la hora de “atraer cerebros” a sus entornos profesionales de sectores-punta como a la de “integrar mano de obra no especializada” en sus sectores industriales, comerciales y de servicios estandarizados. Y han trasladado este mismo modelo al “mercado educativo”. Este esquema es el que la UE desea reproducir: las universidades europeas *de elite* intentarán atraer a los clientes preferentes que hasta ahora emigraban exclusivamente a las instituciones educativas estadounidenses de gran prestigio, para producir un número de especialistas competitivos en los sectores tecnológicos punteros en los cuales la población local puede resultar insuficiente, y las universidades europeas *de masas* se ocuparán de enseñar a los inmigrantes educativos aquellas materias que la población local ya no *quiere* aprender (solucionando así el previsible problema de desempleo que terminará afectando a los profesores universitarios de materias con demanda social decreciente). La mencionada fórmula según la cual los inmigrantes de baja o nula especialización profesional justifican su

Es necesario, en verdad, sujetar en este punto la tendencia demagógica que podrían suscitar las reflexiones más inmediatas sobre estos aspectos, pero al mismo tiempo es al menos cuestionable que esta nueva organización del “conocimiento” sea totalmente compatible con la finalidad objetivamente asignada por el Estado social de Derecho a la enseñanza pública superior, es decir, la de contribuir a la reducción de las desigualdades sociales en materia de acceso a la formación universitaria. Cae por su propio peso que los “conocimientos” organizados de esta nueva manera obedecen a una “estructuración” (o quizás “desestructuración”) “inestable”, “abierta” y “modulable” (adjetivos todos ellos afectados frecuentemente por el prejuicio señalado al principio de este escrito acerca de lo “progresivo” y lo “conservador”) que no procede de las necesidades “internas” de las materias objeto de enseñanza-aprendizaje (materias que, por su propia naturaleza, comportan rigor, rigidez y cierta inflexibilidad), sino por las necesidades de la “sociedad”, es decir, del mercado. Este es el motivo de que se haya de proceder a la más completa desmembración de los cuerpos académicos de los diferentes saberes y disciplinas universitarias en términos de “competencias”, “habilidades” o “destrezas” que no se pueden asignar a ningún núcleo teórico definido (pongamos por caso, el Derecho o la Física de la Materia Condensada), sino que son el tipo de aptitudes que el mercado laboral y profesional requiere en cada momento y que, como es natural, no soportan esas rígidas divisiones académicas ni precisan los complejos mecanismos sancionadores de legitimidad establecidos por la comunidad científica. El encargo dado a los especialistas en pedagogía de llevar a cabo la materialización de esta

presencia como mano de obra en un país extranjero porque ocupan los puestos de trabajo que la fuerza de trabajo nacional desprecia nos da una idea acerca de cuál es en verdad la *calidad* del empleo así ocupado y nos hace pensar hasta qué punto no será un eufemismo el llamar a tal cosa “empleo”. Quizá habría que decir más bien que a este tipo de mano de obra se le ofrece una ocupación que la fuerza de trabajo nacional (que goza aún de protección social y derechos laborales adquiridos) no se atrevería, por su baja calidad, a llamar en rigor “empleo”. Y así como, por esta vía, se puede alcanzar el pleno empleo por el procedimiento de considerar empleos a ocupaciones que distan de merecer tal nombre, así también en las universidades de masas la “escolarización total” comienza a llamar “estudios” (sobre lo cual véase más adelante) a aprendizajes que, en condiciones normales, nadie en su sano juicio calificaría como tales.

adaptación *in situ*² desnaturaliza a menudo la cuestión y arruina por completo la posibilidad de entender su auténtica índole: los “pedagogos” piden a los “profesores” que hagan algo imposible: que *descompongan* sus disciplinas en “competencias”, “habilidades” y “destrezas”, para que luego “la sociedad” (o sea, los analistas de mercado) puedan decidir cuáles de ellas son socialmente aprovechables y cuáles son enteramente desechables. Pero los profesores no saben cómo hacer esto, sencillamente porque ya lo han hecho y no han dejado de hacerlo desde que existe la educación superior (¿qué otra cosa puede ser aprender matemáticas sino aprender a ser diestro, competente y hábil con los teoremas, los logaritmos neperianos y los polinomios?), sin que nadie haya descubierto ninguna contraposición (sino, al contrario, la más estricta solidaridad) entre el rigor científico de los saberes superiores y los requerimientos, por parte de quien se educa en ellos, de ser competentes en la materia. Nadie —por mucha pedagogía que haya estudiado— puede ser competente para determinar cuáles son las competencias matemáticamente relevantes salvo aquel que *sabe* matemáticas, y nadie puede enseñar a nadie competencia matemática alguna si no le enseña a la vez matemáticas, con todo el rigor que ello supone e impone. Este planteamiento —que sólo contribuye a hacer la vida imposible a los profesores que intentan de buena fe “descomponer” sus materias en “habilidades” para hacer lo que no puede hacerse (o sea, dejar de enseñar las primeras y seguir enseñando las segundas) y erradicar el rigor del campo de la enseñanza, sustituyéndolo por un sinfín de documentos de control pedagógico muy semejantes a la proliferación cancerígena de reglamentos que caracteriza a aquellos regímenes políticos en donde no hay una verdadera ley— oscurece por completo los objetivos de la reforma al invertir de punta a cabo el trayecto natural de su proceder: no se trata de descomponer las disciplinas existentes en unas presuntas “competencias” mágicamente desgajables del saber en cuyo contexto

² A nadie se le ha ocurrido preguntar, dicho sea de paso, por qué *todas* las actuales disciplinas universitarias padecen un defecto generalizado de obsolescencia social *menos la pedagogía*, que por algún milagroso proceso se ha librado del lamentable retraso y puede por tanto *aplicarse* sin restricciones para configurar los procedimientos concretos con los cuales ha de realizarse esta adaptación.

únicamente tienen sentido, porque no hay manera alguna de hacer esto (y de ahí la desesperación de los profesores que intentan “adaptarse” y el desprecio de los adaptadores ante las “resistencias” corporativistas de la clase docente-investigadora), sino que se trata de extraer de la sociedad la suma de “competencias” que el mercado necesita eventualmente (alguien que, por ejemplo, sepa algo de derecho y algo de biología, sin necesidad de que sepa demasiado de ninguna de las dos cosas, alguien que sepa algo de lingüística y algo de economía, pero sin ser especialista en ninguna de las dos, etc.) para a continuación encargar a las “nuevas” universidades que se ocupen de entrenar en ellas a sus clientes en cuanto empleados potenciales, y que lo hagan lo más rápidamente posible (como sucede en las nuevas guerras contemporáneas, la capacidad de respuesta rápida —un ejército “flexible”, poco numeroso y fácilmente transportable y redefinible— es mucho más operativa que las “grandes maquinarias bélicas” del pasado). Si el planteamiento se hiciese con este grado de honestidad, aunque los pedagogos se quedasen sin trabajo (y sumidos en la misma perplejidad que el resto de los especialistas universitarios), el grado de sufrimiento del profesorado disminuiría notablemente. Porque esto sí puede hacerse. Y, por lo que parece, se hará.

Así pues, “adaptación de la universidad a la sociedad” ha de leerse, en este contexto, como la completa desarticulación del *corpus* del saber constituido como tal a partir del proyecto ilustrado como columna vertebral de la enseñanza pública (y del cual las “ciudades universitarias” —otra obsolescencia que el espíritu posmoderno se declara presto a remover en beneficio de la deslocalización del conocimiento— son la concreción espacial) y su disolución en una estela nebulosa de técnicas híbridas, de cortos plazos y estrechas miras (tan cortos y tan estrechas como la duración de la vigencia de un tipo de interés en el mercado financiero, y tan sometidos a fluctuación como esos mismos tipos) que puedan redefinirse indefinidamente en virtud de las necesidades del mercado mundial. La mera idea de concebir la universidad como una empresa de servicios o,

mejor (y con un símil ya catalogado por sus entusiastas), de *bricolage* tecnológico, es ya en sí misma una plasmación espacial de esa desarticulación y de esa disolución.

Por último, es preciso advertir que esta reforma que ha de desembocar en el EEES no afectará igualmente a todas las disciplinas universitarias. Por su grado de implantación tecnológica y de implicación empresarial, es obvio que ya existen muchas materias, por así decirlo, predisuestas a esta adaptación (en su mayoría, las que se imparten en las Escuelas Politécnicas y en el área de Ciencias de la Naturaleza y de la Computación y la Comunicación), materias que, debido a las mencionadas implantación e implicación, están llamadas a constituir el “núcleo duro” de las aludidas universidades *de elite* del futuro, capaces de captar a los clientes más rentables y a los patrocinadores más generosos. Y no es menos obvio, por tanto, que los saberes de baja cotización en la sociedad del conocimiento —que aproximadamente coinciden con el ya de por sí ambiguo terreno de las “humanidades”— están más o menos destinados a configurarse en torno a las también aludidas universidades *de masas*. Dejando aparte la “humillación” y la pérdida de distinción social que esto representará para los profesores de Humanidades (que, además de que no es objeto de este escrito hacer cuentas de las afrentas y agravios del orgullo profesional, es algo a lo cual los tales profesores están ya sobradamente acostumbrados y que, por tanto, no supone motivo de escándalo mayor), uno puede preguntarse qué sentido tiene, entonces, someter a las materias agrupadas bajo este rótulo a ese mismo proceso de desmembración en competencias, considerando que la gama de destrezas mercantilmente aprovechables que puede ofrecer a “la sociedad” este gremio es verdaderamente insignificante. Y aunque nunca puede descartarse del todo un cierto sadismo como móvil de este empeño aparentemente inútil (pues el rencor acumulado contra el parasitismo social de quienes cobran del Estado sin ofrecer a cambio nada rentable es cuantitativamente respetable), es lícito preguntarse qué tipo de “necesidades” sociales vendrían a cubrir

las humanidades reformadas en el EEES, y a qué tipo de clientes (y de patrocinadores) puede interesar la adquisición de las destrezas acumuladas por estas históricas disciplinas. Puesto que se trata de competir con los Estados Unidos, no deja de ser interesante observar, a este respecto, el modelo vigente en las universidades de este país, en el cual hemos visto transformarse en los últimos años a todas las carreras del sector “literario” (las licenciaturas en “letras” en sentido amplio) en una nueva realidad social llamada *cultural studies*. Una realidad que, al igual que las nuevas “competencias” del sector tecnológico, es completamente inclasificable en las catalogaciones sistemáticas del saber universitario de origen ilustrado y, en una medida nada desdeñable, está en trance de absorber a la totalidad de ese antiguo sector de Letras. Este fenómeno (que ya se ha extendido notablemente por Europa) no afecta exclusivamente a las “Letras” clásicas (las filologías, la historia, la filosofía, la antropología cultural, la sociología, etc.), sino también a disciplinas más especializadas como la vieja historia del arte, que se encuentra en vías de redefinirse en términos de *visual studies*. No debería extrañarnos que, en una sociedad en la cual el conocimiento se ha convertido en una mercancía y en la cual los criterios de *calidad* de la enseñanza se miden en términos de “satisfacción del cliente”, en una sociedad que se propone atraer a una fuerza de trabajo (o quizá habría que decir “fuerza de estudio”, puesto que ahora el estudio, como en otro tiempo el trabajo, debe convertirse en capital) dispersa en el escenario internacional del espacio global, las instituciones educativas estén llamadas a adaptarse, no tanto al “mercado global” (pues los saberes humanísticos suponen una porción poco representativa del conocimiento que circula en este mercado), sino a la llamada “ciudadanía multicultural” y a lo que podríamos denominar “el mercado de las identidades”. En este caso, podría decirse que, más que económica, la motivación es marcadamente *política*. No se trata en modo alguno de que, tras un concienzudo análisis de los programas educativos, se haya detectado en ellos una desatención científicamente significativa de los *rasgos culturales*, se trata más bien de que esto último (los rasgos culturales) es *todo lo que*

queda cuando se despoja a los ciudadanos precisamente de su ciudadanía (la que proviene fundamentalmente de la concepción moderna e ilustrada del Estado de Derecho y de la implantación contemporánea de los principios de la democracia social). La destrucción del espacio público en beneficio del privado, de la que ya hemos hablado suficientemente en lo anterior, y de la cual el desmontaje del sistema público de educación superior heredado del proyecto ilustrado es uno más de los síntomas, trae como inevitable consecuencia el desplazamiento del juego político de la esfera de los intereses públicos a la de los intereses privados (esfera en la cual, en el proyecto ilustrado, se situaban las cuestiones relativas a las creencias religiosas y a las convicciones de la identidad cultural), de tal manera que todos los conflictos políticos quedan reducidos a conflictos (jurídica y democráticamente irresolubles) de identidades inconmensurables. Así como el conocimiento se ha convertido en un plusvalor mercantil (y, por tanto, en un signo de riqueza del que harán ostentación los clientes y proveedores de las universidades *de elite*), la identidad se ha convertido en un plusvalor político (el único que pueden exhibir los estigmatizados clientes y proveedores de las universidades *de masas*). De este modo, todas las disciplinas humanísticas se aprestan a quedar reducidas a un conjunto de “habilidades”, “destrezas” y “competencias” *características de una determinada tradición cultural* y, por tanto, a tener que integrarse en un conjunto más amplio de “habilidades”, “destrezas” y “competencias” características de otras tradiciones culturales, religiosas o lingüísticas con igual derecho a la representación académica (lo cual modifica sustantivamente la consideración que pueda tenerse, pongamos por caso, de Stendhal o de Aristóteles, cuyas obras ya no serán evaluadas sino como *emblemas* de una determinada identidad cultural, religiosa, sexual o lingüística).

Alguien podría aducir, tras la descripción anterior, que de nada de lo dicho se sigue que el proceso en cuestión sea necesariamente *malo*. Puede que haya llegado la hora de relevar en sus funciones a la Universidad (una

institución que en otro tiempo desempeñó un papel crucial, pero a la que ahora habríamos dejado de necesitar), y la decisión de hacerlo no tiene por qué ser ilegítima. Mi interés principal, no obstante, era el de conseguir abrir algún camino a la idea de que tampoco se sigue en absoluto que el proceso de reforma sea indiscutiblemente *bueno*. Y, más allá de esta cuestión de valoraciones, lo importante es, ante todo, notar *de qué se trata* en este proceso de reforma. Y se trata, repito, de desmontar pieza a pieza uno de los pilares del Estado de Derecho heredado de la Ilustración y de la democracia social heredada del siglo anterior. Puede que en verdad el Estado de Derecho se haya convertido en una rémora indeseable, o que en verdad el estado del bienestar inspirado en los principios de la democracia social se haya convertido en una carga fiscalmente insostenible (ambas cosas darían lugar a discusiones distintas a la presente), pero lo que de ningún modo puede sobreentenderse y darse por probado sin discusión alguna es que la reforma de las instituciones educativas superiores en la que se cimienta el EEES, y aún más en el modo en el cual se está aplicando en un Estado con estructuras académicas y científicas tan débiles y con dotaciones presupuestarias tan modestas como el español, sea algo de suyo *modernizador y progresista* (a menos que sean progresistas la destrucción del Estado de Derecho y el desmontaje de las estructuras de la democracia social), cuando parece antes bien formar parte de un severo tratamiento de *desmodernización* en el cual están involucradas todas las instituciones de las sociedades del mundo desarrollado. Hay, en efecto, muchas cosas desmontables y directamente desechables en las instituciones educativas (superiores e inferiores) españolas, pero no parece razonable perder la conciencia de todo lo que se está arrojando al basurero aprovechando la ocasión que la reforma nos brinda para deshacernos de los restos de un pasado en muchos aspectos lamentable. No sería imposible que, so pretexto de una modernización revolucionaria y sin precedentes, estuviéramos condenando a la docencia superior y a la investigación universitaria españolas (como ya sucedió, con consecuencias difícilmente reversibles, en las enseñanzas medias) a una situación de retraso y postergación objetivos,

tanto en términos científicos como políticos y morales, aún más graves que los que se deseaba contrarrestar con tal revolución.