

El economicismo de los planes universitarios internacionales

RAFAEL ALVIRA

Universidad de Navarra

RESUMEN: El autor propone la tesis de que el actual economicismo universitario es la consecuencia inevitable de la filosofía democrática hoy plenamente vigente o, si se quiere, dominante en el mundo, de manera que no deberíamos extrañarnos de lo que está sucediendo desde hace ya algunos años, y que continua su curso de manera progresiva. Dedicamos unas breves reflexiones introductorias a esa filosofía política democrática porque sin entender qué significa y qué es de hecho la democracia actual no es posible comprender el fondo de las nuevas leyes universitarias. Están elaboradas desde un enfoque que pone todo el énfasis en la formación de las personas con miras al mercado y a la democracia. Son los dos ejes fundamentales sobre los que operan. Ahora bien, ni el mercado ni la democracia han sido nunca objeto ni eje prioritario de la mejor actividad educadora en general, y de la universitaria en particular, lo cual no quiere decir sean temas y realidades de poco interés o que no deban estudiarse, sino solamente que carece de sentido que den el tono fundamental a los planteamientos educativos como, sin embargo, ahora hacen.

PALABRAS CLAVE: Economicismo universitario, filosofía democrática, casa, estudio, maestro-discípulo

ABSTRACT: This paper proposes the hypothesis that the current university economism is the inevitable consequence of the democratic philosophy which currently reigns or which is dominant in the world. Therefore, we should not be surprised at what has been happening for some years, or that it is progressively developing on a particular path. The paper offers a brief introductory reflection on this political philosophy of democracy, because without understanding what it means and what is in fact the current political situation is not possible to understand the

background to the new laws about the university. These have been developed from an approach that puts all the emphasis on the formation of the person with a view to the market and to democracy. They are the two fundamental axes on which these laws operate. However, neither the market nor the political system has ever been the object or main axis of the best educational activity in general, and of the university in particular. This does not mean that these topics and realities are not important, or that they should not be studied, but only that it makes no sense that they should give the fundamental tone to the educational approaches, as they do now.

KEYWORDS: University economism, democratic philosophy, home, study, teacher-pupil

1. DEMOCRACIA Y ECONOMÍA

La tesis que voy a proponer en este escrito es que el actual economismo universitario es la consecuencia inevitable de la filosofía democrática hoy plenamente vigente o, si se quiere, dominante en el mundo, de manera que no nos deberíamos extrañar de lo que está sucediendo desde hace ya algunos años, y que continua su curso de manera progresiva. Por razón de ello, dedico unas muy breves reflexiones introductorias a esa filosofía política democrática. Sin entender qué significa y qué es de hecho la democracia actual no es posible comprender el fondo de las nuevas leyes universitarias.

Existen, y se han dado en la historia, no pocos diseños diversos de la democracia tal como surge en Occidente a finales del siglo XVIII, pero, a mi juicio, existen cuatro principales. Todos ellos derivan de la pura lógica de la aplicación de los principios de esa democracia. Dado que la divisa democrática es *libertad e igualdad*, pero ambos principios –como es claro tanto teórica como históricamente- no son nada fáciles de coordinar, surgen las siguientes posibilidades:

Democracia metódica:

- Liberalismo: Desde la libertad se llegará a la igualdad.
- Socialismo: Desde la igualdad se llegará a la libertad.

Democracia pragmática:

- Centristo o Moderación: Libertad e igualdad han de combinarse en el presente por medio del Estado.
- Anarquismo: Libertad e igualdad han de combinarse en el presente sin el Estado.

El problema que han presentado para el cristianismo —particularmente el católico— todas esas posibilidades es que en su origen compartían una idea, sobre todo de libertad, pero también de igualdad, que eran incompatibles con los principios de la tradición cristiana.

En esa democracia de origen revolucionario se dibuja la libertad como absoluta, independiente y autónoma, mientras que en la cristiana es la Verdad la que nos hará libres; en una, la igualdad es básica, sin mayores especificaciones: todos los seres humanos nacemos libres e iguales, mientras que en la otra es Cristo el que nos hace a todos iguales, porque en Él “no hay acepción de personas”; en una, la fraternidad, al estar desgajada de la paternidad, se convierte pronto en mera solidaridad, mientras que en la otra la fraternidad es el resultado de la común filiación divina; en una se pone más el énfasis en los derechos, mientras que en la otra se resalta la importancia fundamental de los deberes.

A mi juicio, fue fatal para la suerte de la democracia en general, pero sobre todo para la llamada “democracia cristiana”, el intento llevado a cabo después de la Segunda Guerra Mundial en la ONU, y en el contexto de la búsqueda de una Declaración Universal de Derechos Humanos, de llegar a un *consenso básico* sobre la democracia, que sirviera de base para la paz y la organización de la convivencia entre los pueblos. Se logró en efecto un consenso formal y escrito, pero había profundas diferencias en la manera de entender los conceptos por parte de los firmantes.

El resultado del consenso fue una situación de relativa paz política en el mundo, unida a una larvada confusión en las ideas. Puesto que a partir de ese momento ya no hay en el plano internacional más sistema político oficialmente reconocido que la democracia, la cual “de facto” se ha convertido en una religión civil y ha ocupado los diferentes ambientes culturales, las dispu-

tas políticas se han centrado simplemente en lo relativo a las diferentes interpretaciones de la democracia. Y a este respecto, poco a poco el dominio de la interpretación originada en la revolución ha ido —sobre todo a partir del Concilio Vaticano II y justamente a diferencia de lo que este pretendía— dejando de lado a la interpretación católica de la democracia y, en particular, a los propios partidos que se denominaban democracia cristiana, cuya relevancia política ha disminuido de forma muy notable. La interpretación hoy dominante es la de los primeros, y viene impuesta en todo el mundo, como está muy bien documentado y de facto comprobado, sobre todo por los Organismos Internacionales y los USA.

Si atendemos ahora a la historia de esa interpretación democrática, hoy dominante, de origen revolucionario, vemos que ninguna de sus cuatro posibilidades antes citadas ha desaparecido, pero se ha dado un proceso de debilitación política de tres de ellas, que dejaba en cada ocasión un espacio más amplio para el poder de las otras. La primera que cedió fue el anarquismo, lastrado por su carácter irremediamente *utópico*; después, el fracaso del modelo económico *estatista* del socialismo y, sobre todo, la disolución de la Unión Soviética, supusieron un duro golpe para el socialismo clásico, que no ha dejado de debilitarse desde entonces; la gran crisis del 2007/8, por último, dejó “tocados” a los modelos centristas: el Estado Providencia *no es financiable* a medio y largo plazo.

Queda al frente por tanto, en la mayor parte del mundo desarrollado, y como imaginaba Fukuyama, sólo el modelo que ya se había mostrado como dominante a lo largo del siglo XX, y mucho más desde la caída de la Unión Soviética: el liberal-capitalista, encarnado del modo más pleno, y liderado en el mundo, por los USA. Sería un error pensar que ese modelo es sólo económico: la economía es una dimensión, entre otras, de la cultura humana. Lo que sí es ese modelo, y aquí está el punto crucial, es “economicista”. Es decir, diseña el mundo de la cultura sobre la preponderancia de la economía, a la que de hecho subordina las otras dimensiones humanas.

2. EL CAMINO HACIA LA NUEVA FILOSOFÍA UNIVERSITARIA: EL PAPEL DE LA OCDE

Y la historia concreta que nos ha conducido al economicismo de los actuales Planes Universitarios se inicia nada más terminar la Segunda Guerra Mundial. Los USA, grandes vencedores en ella, se dieron cuenta que unos países destruidos no podían ser mercado alguno para sus productos. Se decidieron entonces —seguramente también por razones humanitarias y por temor ante la posible expansión comunista— a ayudarles, lo que hicieron mediante el famoso “Plan Marshall”. Este Plan se adaptó en Europa a través de la OECE (Organización Europea para la Cooperación Económica), que se mantiene hasta el año 1960, en cuyo 14 de diciembre se funda en París la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos).

Este organismo nace con veinte miembros de pleno derecho, casi todos ellos al frente de la economía mundial, comenzando por los USA, y ahora tiene treinta y cinco, entre los que se cuentan España y la UE en cuanto tal, pero si se añaden los que de un modo u otro están relacionados, la cifra se eleva a unos cien. Es relevante notar que esos treinta y cinco países juntos copan gran parte del mercado y sobre todo del PNB mundial.

La OCDE es un Foro Internacional del máximo relieve. Cobija alrededor de 200 comités de expertos que se ocupan de estudiar la situación en el mundo actual, de “tomarle el pulso”, con el fin de dar orientaciones para el desarrollo. Su filosofía es políticamente liberal democrática, y en materia económica tiene un marcado énfasis en el desarrollo, que apoya sobre la progresiva liberalización de capitales y servicios.

La OCDE lleva a cabo un trabajo serio e ingente de estudio, y tiene múltiples publicaciones. De entre ellas se pueden destacar aquí y en lo relativo al tema educativo que nos ocupa la “supervisión” anual del mundo educativo “Education at a glance” y los “Indicadores OCDE” que dan un “Panorama de la Educación”. En concreto, el Indicador español oficial, publicado bajo el título de “Panorama de la Educación” de 2016, se articula en tres Parágrafos: 1. La expansión de la educación y los resultados educativos; 2. Educación, mercado laboral y financiación educativa; 3. El entorno de los Centros

educativos y el aprendizaje. Todos ellos tratan de cuestiones organizativas y económicas.

Esto no quiere decir que la OCDE se haya desentendido de los aspectos pedagógicos. Lo que sucede es que todo el planteamiento está hecho desde un enfoque que trata la educación desde una filosofía que pone todo el énfasis en la formación de las personas con miras al *mercado* y a la *democracia*. Son los dos ejes fundamentales sobre los que opera. Ahora bien, ni el mercado ni la democracia han sido nunca objeto ni eje prioritario de la mejor actividad educadora en general, y de la Universitaria en particular, lo cual en absoluto quiere decir sean temas y realidades de poco interés o que no deban estudiarse, sino solamente que carece de sentido que den el tono fundamental a los planteamientos educativos como, sin embargo, ahora hacen.

Si tomamos en cuenta el *papel central del Estado* en los países democráticos, y la *creciente fuerza de Instituciones Internacionales* como la misma OCDE, empezaremos a entender algo de lo que está sucediendo hoy en todo el mundo en materia de educación. Los equipos ministeriales han de seguir, en principio y si no hay razón grave en contrario, las orientaciones de la OCDE. Y ello además porque todo gobierno democrático subraya la importancia de la educación. Sin embargo, la historia muestra que no son muchos los políticos que la comprenden bien, y ni siquiera tienen la formación y la sensibilidad suficiente para ello. Llega a suceder que partidos en el poder otorguen la cartera ministerial de educación a algún colega a quien quieren poner en dificultades, o en vía muerta, pues se trata de un ministerio complicado y con poco brillo.

3. EL “PLAN BOLONIA”

El espíritu y las orientaciones de la OCDE en materia educativa y, en particular, en la enseñanza universitaria, se han querido llevar a la práctica en Europa y, particularmente en la Unión Europea, a través del “Plan Bolonia”.

El popularmente conocido como “Plan Bolonia” o, de modo más preciso y hasta el 2010/2012, el “Proceso de Bolonia”, nace con la “Declaración de Bolonia” firmada por 29 ministros de Educación de países europeos en esta

ciudad italiana en 1999. En este momento 46 países europeos se han adherido a él. Sus críticos, que no escasean, han incidido en la casualidad de que la universidad como institución típicamente europea naciera en el siglo XII en esta ciudad, que ahora acogería su muerte.

En sus inicios, el “Plan Bolonia” era, en los términos ya citados, una simple Declaración, pues la UE no tiene competencias en materia de Educación, y tenía por finalidad lanzar un Proceso de Convergencia entre los sistemas educativos de los países firmantes. Las ideas de fondo eran que sin una cierta cohesión educativa, el camino hacia la real unidad europea sería imposible; y que Europa tenía que ponerse a la cabeza en la mejora educativa y científica, y en la puesta en práctica de una filosofía de la democracia y el desarrollo que ella misma había forjado. Y el primer resultado concreto de la Declaración fue la creación del llamado “Espacio Europeo de Educación Superior”, entendido como marco de referencia básico sobre el que realizar las reformas educativas proyectadas.

La Declaración no fue obra improvisada, sino que tuvo por delante amplios preparativos, y sus precedentes más señalados son la “Carta Magna de las universidades”, sellada también en Bolonia, en 1988, y la Declaración de la Sorbona, de 1998. Se buscaba fomentar la libertad de investigación y enseñanza, mejorar la selección del profesorado, dar más garantías al estudiante y apoyar fuertemente el intercambio entre universidades.

A mi modo de ver, apenas podía ponerse objeción alguna a todos esos señalados objetivos bien loables: incrementar las relaciones universitarias, creando además un espacio común para facilitarlas, dar un gran impulso para la mejora de la Institución en múltiples aspectos, etc. Las dificultades surgieron porque, sobre estas bases, las autoridades competentes comenzaron a multiplicar de forma exponencial leyes, reglamentos y disposiciones, cuya existencia no era esperada por muchos. Como el espíritu era inicialmente, al menos sobre el papel, liberal, se pudo decir, en tono de humor, que nunca se habían generado tal cantidad de leyes y reglamentos, todos ellos conducentes a fomentar la libertad.

Se comenzó por poner en marcha el proyecto de unificación de las enseñanzas, para lo que se creó inmediatamente el llamado “crédito europeo”. Se

trataba de lograr un sistema de titulaciones fácilmente homologable, significativamente articulado en dos ciclos al modo anglosajón, que promoviera la movilidad de las personas integradas en las universidades, y con la finalidad declarada de impulsar la cooperación europea y la mejora de la calidad.

Como señala, por ejemplo, el Real Decreto español 55/2005, la finalidad del primer ciclo es la capacitación de los estudiantes para integrarse en el ámbito laboral europeo, pero en realidad, no se trata sólo del primer ciclo, sino que el objetivo de la formación profesional para el mercado está detrás de todo el plan y, por tanto, de todos sus elementos. En efecto, poco después quedó resaltado el papel predominante que iban a jugar los “másteres”, cuya finalidad, según se especificaba, era la formación para el ejercicio de las actividades de tipo profesional relacionadas con el empleo. Alguna vez se escribió (Junta de Andalucía, 2007) que incluso era conveniente ir más allá y estimular la capacidad emprendedora de los alumnos, o sea, educarles para crear empleo, lo que ciertamente no nos saca del ámbito del mercado.

Pero es que incluso el Doctorado estaba dirigido en una parte a la línea más bien “profesional”, aunque ahora está vigente la investigadora, la cual, con todo, también se refiere al mercado, dado que se forma a investigadores para que sean capaces de generar “descubrimientos” vendibles.

El hecho de que en 1995 la “European Round Table of Industrialists” presentara un informe en el que pedía que los Sistema Educativos fueran sometidos a cambios que tuvieran en cuenta las necesidades reales de las empresas, informe que sin duda influyó en el “proceso de Bolonia”, ha llevado a algunos a considerar que tal proceso quedó sometido a la “mercantilización”. A mi modo de ver, sin embargo, es muy legítimo que las empresas pidan eso, y no veo que ello signifique necesariamente mercantilización. El problema no está ahí, sino en el modo como los organizadores del “Plan Bolonia” han trasladado eso a sus diseños.

Junto a las disposiciones estrictamente curriculares, una pieza clave del Plan fue la creación por parte del Consejo y el Parlamento Europeo de un llamado “Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente” (MEC, o EQF). Se establecen ocho niveles de referencia comunes, nive-

les que se definen por los *resultados* del aprendizaje, los cuales a su vez, son de tres tipos: *conocimientos, destrezas y competencias*.

Y otra pieza clave es la introducción de nuevas metodologías, entre las que destacan la importancia fundamental dada al *protagonismo del alumno* en su propia educación, el uso de las *nuevas tecnologías y de internet*, las *tutorías* y la *evaluación* continua. Este último capítulo —la evaluación— ha adquirido en los nuevos Planes proporciones enormes y nunca hasta ahora alcanzadas.

En otro orden, el Plan Bolonia pone en marcha toda una paleta de disposiciones tendentes a conseguir que las universidades dejen de ser —como ha sucedido siempre en muchos casos— entidades “*subsidiadas*”, lo que implica que cada una se haga cargo de su propia financiación en la mayor medida posible, y mediante los diversos métodos que pueda poner en marcha al respecto.

3.1. *La idea de universidad*

Antes de proceder a un análisis del espíritu y las virtualidades del “Plan Bolonia”, es menester dibujar brevemente el cuadro de lo que es —en su forma deseable más acabada— una universidad, para tener elementos de juicio y de comparación que hagan posible ese propósito.

Entre las grandes Instituciones que Europa ha extendido por el mundo, se puede decir que las dos principales —hasta la exportación de la democracia, tarea que ha llevado a cabo junto con los USA— han sido las Iglesias cristianas y la universidad. Ciertamente, mucho antes del siglo XII y en varias civilizaciones y culturas han existido centros de enseñanza y de educación. Sin embargo, la universidad, según se suele aceptar, es en su forma una creación originalísima europea.

Sin duda, y como sucede casi sin excepción, el paso de la historia ha incidido en esta institución tanto como ella ha propiciado el cambio en la historia. Según los tiempos, los lugares y las corporaciones titulares de las universidades, estas han tenido un cariz u otro. Hay algunos rasgos, con todo, que se consideran esenciales, de manera que la falta de alguno hace que la universidad pueda considerarse imperfecta o incompleta.

De otra parte, a veces se ha dado el nombre de universidad –esto está hoy cada vez más extendido- a cualquier entidad que imparte una cierta enseñanza superior, del tipo que sea, pero aquí se trata de un simple uso ampliado del nombre universitario, legitimado por la costumbre actual y acogida también por los nuevos “aires” universitarios ya desde antes del Plan que nos ocupa. En tiempos, sin embargo, no muy lejanos, instituciones de alto rango, pero dedicadas de modo directo y preferencial a enseñanzas profesionales, solían llamarse “Escuelas Especiales” o “Escuelas Técnicas” (con el añadido a veces de “Altos estudios”).

Y yendo ya directamente al punto que nos ocupa, a mi modo de ver, la universidad en sentido propio es, en primer lugar, una *casa de estudio de estudios superiores*. No una *casa superior de estudios*, pues todo lugar de estudio es de igual calidad, sino de *estudios superiores*, en razón de que implican años de preparación previa. Aquí las palabras clave son *casa* y *estudio*.

Toda *verdadera institución* se constituye –a diferencia de lo que sostiene la filosofía política individualista hoy vigente- como una forma *analógica* de la *familia*, que no es sólo la *célula* material de la sociedad, sino también el *alma* de toda sociedad, lo que no significa que *materialmente* todo tipo de sociedad sea igual que una familia. En las instituciones, como en la familia, “*se está*”. Tanto mejor es una institución, tanto más a gusto y con confianza se está en ella, es decir, y como afirma la sabiduría popular, en ella te encuentras “*como en casa*”. Una Institución o Corporación en la que no se pueda decir eso, es deficiente en mayor o menor grado.

Pero ese *estar* no es pasivo, sino que ha de ser construido cada día de nuevo, y sólo el *amor verdadero construye* verdaderamente. A su vez, el amor se despliega hacia lo *ya dado*: *conservar* lo mejor posible lo que amamos; y hacia su *crecimiento*: el amor es *inventivo*, innovador, para *perfeccionar* y *regalar*. No se trabaja bien en una mala casa, por mucho que te guste el trabajo que has de hacer; y no se está bien en una buena casa, si la vida no crece en ella.

Esta idea, en su forma universitaria, está ya contenida en el núcleo mismo del saber socrático-platónico: sólo es posible vivir el saber junto a

amigos y con *amor al tema* que se estudia. Aquí están los dos aspectos señalados: los amigos significan la casa; el amor al saber, el crecimiento y perfeccionamiento de ella. Esta tesis, *inexistente en los Planes actuales*, y desconocida por muchos, es a mi juicio, sin embargo, la verdadera clave universitaria. En ella se conectan los dos aspectos de la definición aquí ofrecida: casa y estudio.

Pues si pasamos de la consideración de la casa a la del estudio, vemos que esta palabra, en su origen latino —“studiositas”—, significa mirar algo con interés y afecto. Es, por tanto, una cierta translación del socrático “amor al saber”. Un profesor o un alumno que consideren —como es hoy tantas veces el caso— que estudiar consiste en subrayar un libro, unos apuntes o, cada vez más, un texto en soporte informático, no ha empezado siquiera a otear lo que significa estudiar. Todo eso son *instrumentos de ayuda* —supuesto que sean buenos—, pero el estudio es otra cosa, es simplemente un espíritu.

Hablar con personas amigas sobre un tema de afición —“afecto” — común es lo que se hace, en sentido estricto, mediante el *diálogo*. Los nuevos planes sí mencionan el diálogo, pero es dudoso que lo comprendan en su profundo sentido. Se pueden distinguir actualmente, al respecto, tres niveles: *a.* La llamada “*interactividad*” del mundo de internet. Se trata casi siempre de un amontonamiento de opiniones o, con mucha frecuencia, de meras explosiones emocionales, carentes en absoluto de valor dialógico; *b.* La “*conversación*”, que consiste, o bien en un intercambio de informaciones de la propia vida o de la realidad circundante, o bien en una narrativa con mera finalidad de entretenimiento. Bien hecha, la conversación es humana y necesaria, pero no pasa generalmente de añadir conocimientos superficiales. *c.* Está por último el “*diálogo*”, en sentido estricto, que sólo se da bajo las condiciones señaladas por Sócrates, el gran maestro de Occidente. Como veremos luego, en la medida en que esas condiciones faltan —como es el caso en los Planes actuales— el diálogo es sólo aparente.

Las consecuencias de la actitud socrática impregnan completamente el espíritu de toda universidad que se esfuerza por serlo de verdad, y son muy claras. En primer lugar, el trato respetuoso y, más aún, amistoso, entre todos los miembros de la Corporación, lo que hace nacer un clima de confianza y

de sencilla elegancia en el ambiente; después, el amor al saber, que es más que puro afecto sentimental, y que empuja al trabajo sin necesidad apenas de premios y castigos, pues cada uno lo desea; también, la apertura universal del espíritu, propia de todo saber verdadero; además, el hábito de profundizar en los temas. Estos dos últimos caracteres —universalidad y profundidad— son la consecuencia del amor, que quiere —como escribió Nietzsche— no sólo *algo o alguien*, sino siempre *más*. Y, para no alargar la enumeración, se puede terminar con la referencia a la adquisición de dos hábitos que, en realidad, son dos caras de lo mismo, y que proceden igualmente del amor verdadero: en primer lugar, saber tomarse *en serio* la vida; y después, en consecuencia, saber cuando y como se deben relativizar situaciones y realidades —nunca personas—, a través de la *ironía*.

El amor es vida y *sólo la vida transmite vida*. Más aún: toda vida auténtica *busca transmitirse*. De ahí se sacan dos indicaciones últimas: la primera es que es fundamental la relación *maestro-alumno*, pues si el maestro no vive y encarna en su vida el saber, no puede transmitirlo; y entonces la universidad no funciona, pues el alumno todavía no tiene aún casi nada que transmitir. El desconocimiento de esta verdad tan simple es ya suficiente para descalificar los nuevos Planes. La segunda indicación es que un verdadero universitario tiene una formación que le lleva necesariamente a procurar el bien común de la sociedad, pues es capaz de captar lo universal y la seria relevancia de la realidad.

3.2. *La presunta universidad de los nuevos Planes*

Si ahora comparamos la idea de universidad con lo que los nuevos Planes nos ofrecen y, sobre todo, con el espíritu según el cual están concebidos, la conclusión es que cualquier parecido con la realidad —que lo hay— es puramente superficial y casual y, en el mejor de los casos, muy parcial.

El primer y fundamental tema a tener en cuenta ya ha quedado señalado: los nuevos Planes están hechos al margen de la idea de universidad como *Casa de Estudios*, es decir, están hechos al margen de la misma *esencia universitaria*. Se argumentará que todo el interminable articulado del Plan no excluye el que se tome en serio ese espíritu, pero me parece una justificación

falaz. No es posible que quede como implícito, o lateral, lo que se refiere a la esencia. Pero es que además hay muchos elementos en las nuevas leyes que muestran de modo claro que lo que se busca, de forma explícita, es una universidad que tenga por columnas básicas lo que son las dos columnas de la organización actual de la sociedad, a saber, Estado Democrático y Mercado. Sin entrar aquí en el tema de si son las columnas adecuadas, lo cierto es que no son para nada nucleares en la educación.

Comencemos por el Mercado. Toda sociedad bien organizada se apoya en tres columnas, que nada tienen que ver de manera inmediata con las dos columnas antes señaladas. Se trata de: *Familia, Centros de Educación e Iglesia* (religión). Son los tres lugares educativos por excelencia, pues en ellos se acepta y acoge a la persona *en absoluto*, o sea, por su valor en tanto persona, y no por el rendimiento que pueda dar. Este último es, por supuesto, muy relevante, pero si sólo se toma en consideración a las personas por lo que rinden en su empleo, la sociedad humana se disuelve en una mera agregación de individuos que buscan su interés, de donde surge la desconfianza, la soledad y el vacío existenciales. Es decir, la disolución de la persona y la sociedad.

Por razón de que cada persona tiene un ser y un valor que trasciende la vida material y los rendimientos temporales, la atención a ellas *en cuanto tales* no entra en el mundo del comercio. El espíritu no se compra ni se vende. De ahí se desprende que los que se dedican a esos menesteres no pueden recibir *sueldo* en sentido estricto. El dinero es *necesario*, porque es un *instrumento* imprescindible hoy; pero no es el *fin* para el espíritu, y ni siquiera el fin último para cualquier tipo de actividad.

Una *madre de familia*, un *maestro* y un *sacerdote* necesitan y merecen tener una existencia material digna, la mejor posible, pero no en forma de sueldo. Dar un sueldo a una madre por el mero hecho de serlo es degradarla en su función trascendente y sagrada; en religión, y particularmente en la Iglesia Católica, no se puede dar sueldo en sentido estricto a un sacerdote; lo prohíbe Jesucristo mismo. Y, como ya mostró admirablemente Platón, la *verdad* de un verdadero maestro es que no ejerce su magisterio por adquirir riqueza. Por eso, como recuerda Josef Pieper, en los tiempos en que todavía

quedaba espíritu universitario al profesor se le daban *honorarios*, aunque, por supuesto, le gustaba que fueran generosos.

En realidad, el *agradecimiento* de las personas que se benefician del trabajo de madres, maestros y sacerdotes consiste, entre otras cosas, en facilitarles la más digna existencia material posible. Por eso, en condiciones normales, no se esperaba que se desviarán de sus tareas dedicándose a ganar dinero. En los nuevos Planes, por el contrario, hay un claro mandato de que cada universidad se busque los instrumentos para su subsistencia.

Ahora, todos han de ser económicamente rentables en sociedad: personas e instituciones. Ya las esposas están trabajando en un empleo, igual o más que sus maridos, pues han de entrar en el sistema. Los sacerdotes, si no tienen la suerte de pertenecer a alguna diócesis pudiente o estar apoyados por alguna institución benéfica, se tienen que ganar su sustento como todos los demás. Y el profesor universitario ha de estar sometido igualmente al sistema. ¿Cómo? Consiguiendo alumnos y proyectos de investigación pagados.

3.3. *La conversión del profesor en empleado y del alumno en cliente*

Es todo un espectáculo contemplar el despliegue universitario actual para atraer alumnos. Como es lógico, se aplican todas las mejores técnicas del “marketing” moderno. Y, una vez conseguidos, hay que poner todos los medios posibles para retenerlos. No se puede olvidar que, en el nuevo sistema y según el nuevo espíritu, el alumno -aunque no reciba esa denominación- es primariamente un *cliente*, lo cual implica —como es lógico y evidente— que el profesor —y en este caso ya sí se le llama así— es un *empleado*. Sin lugar a dudas, hemos pasado del esquema *Corporación maestro-discípulo* al esquema *Empresa empleado-cliente*.

No darse cuenta de que esto es así, y de que la relación cliente-empleado, siendo además el profesor el empleado, hace imposible la educación y la verdadera enseñanza, es otra prueba palmaria —y en este caso totalmente definitiva— de que los autores de los nuevos planes han tenido y tienen en su mente algo que nada tiene que ver ni con la educación, ni con la enseñanza, ni con la universidad.

¿Qué profesor va a exigir cuando si suspende el alumno se puede ir?

¿Qué profesor va a exigir cuando sus alumnos –antes de terminar el curso- le van a calificar? es decir, que van a hacer lo mismo que hacen al final de cualquier relación comercial cuando se les entrega el protocolo de satisfacción del cliente. ¿Es eso una relación maestro-discípulo?

¿Quién se va a dedicar a la maravillosa y noble tarea de ser profesor cuando en los nuevos Planes están explícitamente despreciadas las “Lecciones magistrales”, las más deseadas por los buenos alumnos que gozaban escuchando y aprendiendo del maestro? En ningún lugar se aprende más que en las Lecciones Magistrales de los verdaderos Maestros y en los Seminarios que ellos impartían. Los redactores de los nuevos Planes, que desprecian las lecciones magistrales, no tiene los rudimentos de lo que es la enseñanza, en particular la universitaria.

Pero hay más. Según se dice expresamente –y se recalca por instituciones como la ANECA- en realidad quien es señor de su aprendizaje es el alumno, para lo cual tiene la suerte de tener un asistente o “ayuda de cámara” que es el profesor. Aquí la situación se extiende del ridículo de pensar que el alumno –salvo escasas excepciones, si las hay- va a ser protagonista principal de su educación, a la humillación explícita del profesor, que ya no sólo es un “empleado”, sino un “manguta” del alumno, en una sociedad, por cierto, que había abolido democráticamente el servicio personal. Para evitar equívocos quiero aclarar que el concepto de *empleado* –aunque sea usual y bienintencionado- no me parece adecuado *en general*, pues cada persona tiene la total dignidad de su función propia, que tiene siempre un nombre.

Empleado significa *persona que trabaja pagada bajo contrato*, y por tanto a mi juicio debería desaparecer de cualquier buena Organización, no porque haya que quitar los contratos, sino porque el pago es lo más *necesario*, pero no lo más *importante* en ella. No darse cuenta de esto, es decir, del profundo economicismo de ese concepto, me parece extraño en personas universitarias., porque además es bien claro que las palabras tienen cada una su fuerza particular, por lo que –aún suponiendo que la palabra empleado no se emplee con ese espíritu- el poder psicológico del concepto acaba abriéndose paso. Y, a mi modo de ver, en no pocos casos, por no decir en casi todos, los Rectorados emplean ya la palabra empleado en sentido economicis-

ta, lo cual es perfectamente coherente con el espíritu de los nuevos Planes universitarios.

Ahora bien, si me parece que habría de prescindirse, en general, de ese concepto y esa palabra, de manera muy especial es inconveniente emplearla con respecto a madres, maestros y sacerdotes. Es, simplemente, un desprecio. Un empleado “standard” no tiene para nada el espíritu de un educador. Y, a su vez, pensar que un educador puede cumplir su función cuando sus “clientes”, en este caso los alumnos, saben que es un empleado, es un despropósito simplemente monumental.

Esto último se puede decir también de otra manera: la supresión de una universidad verdadera, que tenía en alta estima la dignidad diferente —no mayor o menor— de maestros, discípulos, administradores y Operarios, se debe a la acción combinada del economicismo y de la filosofía democrática, que considera necesario poner un rasero igual, y en consecuencia necesariamente bajo, a pesar de la búsqueda de “*calidad*”, para todos.

Esas dos actitudes combinadas han generado, gracias a los nuevos Planes, un ente “universitario” que no sólo no tiene nada que ver con el espíritu *aristocrático* universitario, de busca de la *perfección* —que no de la “*excelencia*”, concepto que se refiere al “*sobresalir*”, al *presumir*, por tanto, y también usado para vender más— y de profundo respeto y amor al saber, primariamente encarnado en los maestros, sino que está incluso muy por debajo de los actuales y magníficos esfuerzos de la mejor “cultura de la empresa” —no siempre explicada en las Escuelas de Negocios— que busca precisamente escapar de la pobreza de la cultura economicista-democrática heredada.

3.4. *La influencia de las Escuelas de Negocios*

Y ya mencionadas las Escuelas de Negocios, es oportuno tal vez hacer una breve referencia a ellas. En los años 80 del siglo XIX se funda en Wharton (USA) la primera Escuela de Negocios, seguida más tarde por la que se convirtió en modelo universal, a saber, la de Harvard. Estas Escuelas nacen en las Escuelas de Ingenieros (las Facultades de Económicas y Empresariales no existían entonces). Los ingenieros trabajaban de modo técnico, metódico,

aprendido, mientras que muchos dirigentes empresariales, la mayoría, carecía de formación específica para su función. Surge entonces la idea no sólo de crear, sino de elevar a rango universitario esas enseñanzas, lo cual tenía mucho sentido.

Pero pronto el espíritu de “Escuela Especial Técnica Superior” se fue adueñando de esas instituciones. Nada de malo hay en ese espíritu, más bien puede ser muy bueno, si se hace bien. El punto es que es otra cosa, no es que sea mejor ni peor, es que no es la universidad. Lo cual se percibe, por ejemplo, en la extraordinaria importancia dada al llamado “método del caso”, un método que puede ser útil como auxiliar —sobre todo si se consigue que el caso sea un verdadero ejemplo, lo que no es fácil de lograr— pero no sirve para la formación en un saber sólido. Con todo, el éxito en la obtención de empleo y ganancia económica de sus “egresados” ha hecho que en nuestros días, cada vez más, se inviertan los términos: no es el espíritu de la universidad el que impregna las Escuelas de Negocios, sino que el espíritu de las Escuelas de Negocios impregna la universidad.

Y nos encontramos ahora con una institución en la que se quiere formar sobre todo a futuros *profesionales de éxito* (social y económico), algo que está muy bien si se tiene la suerte de conseguir, pero que en absoluto es la finalidad de una buena educación. Tal vez por ello, el adjetivo “*profesional*” se empieza a emplear también para denominar a todos los “empleados” universitarios, lo que es plenamente democrático, porque ello no les distingue de cualquier otro tipo de profesional, incluidos los profesionales de ciertas profesiones poco honestas.

En el marketing universitario se muestran por ello, con orgullo, las estadísticas de ex alumnos ya empleados. Pero hay más: dicha influencia pasa también al estilo y el método. Ahora en los entes “universitarios” todo ha de estar bien medido, regulado, controlado, “didactizado” y evaluado. Es aquí donde entran en juego los que cumplen la función de la *ingeniería universitaria* según la nueva filosofía, que son los *pedagogos teóricos*. Pocas actividades tan nobles como la pedagogía, cuando enlaza la teoría con la práctica de modo profundo. Pero los diseños meramente teóricos y concebidos con

mentalidad más técnico-psicológica que humanista, constituyen hoy un enorme problema para los citados entes.

3.5. *El pedagogismo técnico*

Hay demasiados “objetivos”, con *finalidades*, sin embargo, insuficientes. Hay una enorme cantidad de tareas evaluativas y autoevaluativas (el profesor dedica casi tanto tiempo a trabajar en busca de puntos para ser evaluado que para hacer su tarea normal) muy por encima de la normal tarea de evaluar, lo que refleja dos realidades. Por un lado, que el sistema se basa en la *desconfianza*, la cual impide siempre una vida social verdadera y, por tanto, en el mayor grado, la relación educativa; por otro, que el *modelo técnico* ha pasado a ser dominante: se evalúa igual que en una fábrica de alta precisión. Con la diferencia de que lo que hacen los ingenieros en las fábricas es adecuado y muy bueno, mientras que ese no es el método para la educación.

Por si fuera poco, la mentalidad *procedimental* de la “modernidad” ha entrado también de lleno, de manera que se separa fuertemente el método y el contenido, quedando este, por supuesto, en segundo término. Parece desconocerse que es imposible separarlos, y mucho menos aprenderlos por separado. Ahora, el controlador pedagógico de turno no le va a preguntar a un antiguo alumno si se le ayudó a aprender algo de Platón, Santo Tomás o Hegel —eso al parecer carece de relevancia- sino qué destrezas y competencias se le han enseñado. Sorprendente que el alumno no las aprenda por sí mismo —pues es el “principal protagonista”— y, en su caso, se le eche la culpa al profesor.

El resultado final de todo lo señalado ahora es que el “ente universitario” resulta estar impregnado de un espíritu que combina liberalismo capitalista con socialismo. Lo primero, por el interés económico central, que hace empujar a todo el profesorado a la búsqueda de dinero; lo segundo, porque el estilo extraordinariamente reglamentista y controlador son propios del socialismo. Los nuevos planes universitarios, con su combinación de economismo y pedagogismo, y tienen así el mérito de haber conseguido, probablemente por primera vez en la historia, una síntesis perfecta de liberalismo y socialismo. Ningún teórico de la filosofía política lo hubiera soñado.

3.6. “Botones de muestra” finales

En relación a la metodología se pueden señalar algunos “botones de muestra”. Los primeros, son relativos al profesorado. Dada la necesidad de conseguir proyectos pagados y de ser “excelentes” para subir en los “rankings” —lo cual facilita más alumnos y, por tanto, más dinero— se tiende a distinguir entre “profesores investigadores” —con pocas horas de clase— y “profesores docentes” —con muchas horas de clase, para ahorrar sueldos de más profesores—. Como estos últimos necesitan publicar en revistas “indexadas” para conseguir puntos en orden a su mejora laboral, su vida es realmente dura.

Es completamente normal que un profesor con años de experiencia imparta menos horas de clase, e incluso pocas. Lo que no es normal es que un “docente” no investigue o lo haga con dificultades, porque entonces no puede ser buen docente; ni que un investigador no sea docente, pues todo el que estudia *necesita decir* lo que estudia para aprenderlo de verdad. Por lo demás, aquí aparece un cierto fallo en el espíritu democrático de los nuevos planes, fallo originado conjuntamente por el afán de dinero economicista y por el obsesivo control pedagógico. Efectivamente, el “profesor docente” pasa a ser el proletario universitario. Las consecuencias de una situación así son simplemente destructivas para cualquier tipo de universidad.

De otro lado, tanto la moda de los “rankings”, como la de las revistas “indexadas” se introducen —como todo en los nuevos planes— bajo el lema de la mejora de la calidad y la democracia. Pero es evidente que más bien tienen el peligro, en el que ya han caído, de ser instrumentos para ganar dinero y para ganar poder. Quien te sitúa arriba en el ranking te hace un buen favor económico, y lo mismo quien te publica en una revista “indexada”. Las más “importantes” cobran ya cifras altas simplemente por leer los artículos que se les envían, aunque luego no los publiquen.

Y, en relación con los “rankings”, en primer lugar, toda persona noble ha evitado siempre las comparaciones. Suponen bajeza moral. Pero además, es tal la cantidad de factores diversos que se conjugan en cada institución, nunca iguales a los de las otras, que hacer un juicio comparativo —y mucho menos cuando se expresa en forma numérica— resulta imposible. Bastaría sencillamente con lo que ya existe: que cada universidad explique en su pá-

gina “web” cual es su realidad. Al fin y al cabo, ¿qué padres conscientes enviarían a sus hijos a una universidad porque está en el puesto 128, en vez de mandarlo a la 215? Carece de sentido. E incluso, comparar instituciones desiguales parece poco democrático.

En lo que se refiere a las Revistas, han dejado de tener el menor interés para el público, y son un puro instrumento de adquisición de puntos por parte del profesorado. Antes, por ejemplo, los antiguos alumnos de un Departamento, se abonaban a la Revista que este publicaba, pues encontraban trabajos de sus antiguos profesores, de personas relacionadas, o al menos, de algunos cuya garantía la daba el propio Departamento. Hoy día ningún profesor publica en su propia Revista porque eso no le da puntos, y cada número de Revista es un despliegue de artículos varios de personas desconocidas, aprobadas por “referees” de competencia e imparcialidad incierta. Todo ello es, una vez más, consecuencia de un espíritu de desconfianza, que nunca se ha podido resolver en materia de espíritu con *controles*.

Los otros botones de muestra se refieren a los alumnos. Los nuevos métodos impulsan a que cada alumno lleve su ordenador portátil. Teniendo en cuenta que los jóvenes llegan cada vez más *dispersos* a la universidad, cabe imaginarse qué están haciendo con sus ordenadores en clase. De otra parte, las tutorías verdaderas implican un trato previo profesor-alumno que, más que en las clases, surge en los seminarios. Pero los “profesores investigadores” —que pueden hacer seminarios— no hacen muchas tutorías, y los “profesores docentes” las hacen, pero sin tiempo real para lo que haría falta, y sin apenas contacto previo en seminarios. En consecuencia, las tutorías son tal vez la pieza más característica de unos Planes diseñados en una mesa por un experto teórico.