

## Universidades a la boloñesa

(En el Seminario de Estudios J. H. Newman de la UGR)

### S. Montiel

Hace ya mucho tiempo, un arzobispo de Toledo se vio obligado a exiliarse en la corte papal de Aviñón a causa de la política de continuas injerencias en la vida de la Iglesia que inició el rey de Castilla. Aunque su nombre completo era bastante más largo, era conocido como don Gil de Albornoz, y sus extraordinarias aventuras sólo se vieron interrumpidas por su muerte en la ciudad italiana de Bolonia el año 1359. Bolonia era la última ciudad de los Estados Pontificios que don Gil había liberado del poder imperial alemán, y una de las primeras medidas que adoptó al entrar en la ciudad fue dispensar a los maestros de su Universidad del servicio al Emperador, restaurando así su libertad de cátedra. En su testamento, don Gil legó todo su patrimonio para fundar una *Domus Hispaniorum* dentro de la Universidad de Bolonia, una *Casa de los Españoles* donde pudieran estudiar Derecho algunos jóvenes para asumir después cargos de responsabilidad política en los diversos reinos de España, y no sólo en su Castilla natal. Esa *Domus* se llamó Colegio de San Clemente de los Españoles, es el más antiguo de todos los colegios mayores europeos y todavía funciona hoy día. En buena ley, los colegiales del San Clemente fueron los primeros alumnos europeos de un programa *Erasmus*. Pues bien, cuando don Gil de Albornoz instituyó el colegio de San Clemente, la Universidad de Bolonia, la más antigua de las universidades europeas, contaba ya con más de doscientos años de vida. Su actividad oficial había comenzado en 1088, cuando el emperador germano Enrique IV reconoció la actividad de ciertos estudiosos del Derecho. Setenta años después, otro emperador alemán, Federico I Barbarroja, agradecido a los juristas boloñeses por sus dictámenes, que se

inclinaban casi siempre a favor de la primacía del poder imperial sobre los demás poderes políticos y eclesiásticos, promulgó en 1158 la llamada *Constitutio habita*, la primera ordenación de la Universidad de Bolonia. En ella se establece que cada escuela se constituya como una *societas* cuyos *socios* son los alumnos, presidida por *maestros* que reciben por sus enseñanzas las *cuotas* voluntarias de los alumnos. Los estudiantes recogían esas cuotas en una *colecta* y se las ofrecían a los maestros como un *regalo*, porque la ciencia, que es un don de Dios, no se podía vender. La vida de los maestros boloñeses era dura. Eran pobres porque la generosidad de los estudiantes era limitada, no gozaban de un fuero especial, que sí tenían en cambio los docentes de la segunda universidad de Europa, la de París, y en la práctica eran prisioneros financieros de la población estudiantil. Los estudiantes ejercían el poder en Bolonia, fijaban las reglas, controlaban las actividades académicas y tomaban las decisiones importantes, los maestros eran multados si empezaban sus lecciones un minuto tarde o si las continuaban fuera de tiempo. Cuando esto último ocurría, los estudiantes tenían la obligación estatutaria de abandonar inmediatamente el aula. La materia se dividía en *partes* que debían ser explicadas en el transcurso de dos semanas. Si el maestro no lograba hacerlo así, tenía que devolver parte de los honorarios, etc. Es realmente significativo que, ya en los siglos XII y XIII, el protagonismo de los estudiantes, considerados como compradores de títulos de capacitación profesional, y la democratización aparente de las estructuras universitarias no fueran más que instrumentos para el sometimiento de los intelectuales a los intereses del poder.

Esta breve referencia al cardenal español don Gil de Albornoz, además de habernos situado en la ciudad italiana que da nombre tanto al controvertido *Proceso de Bolonia* que afecta ahora a nuestras universidades como a la célebre

salsa enriquecedora de la pasta, nos recuerda también que las universidades que surgieron en Europa a partir del siglo XII no nacieron de la nada ni fuera de la historia. Surgieron de las escuelas y de los estudios medievales que agrupaban a maestros y escolares cristianos en torno a los monasterios y más tarde en torno a las catedrales de las ciudades europeas. Mucho antes de la alta Edad Media, estos grupos de maestros y escolares se ejercitaban en el amor a la sabiduría y a la crítica racional en sus muy diversos aspectos, amor que resulta necesario para transmitir de una generación a otra el tesoro, ya enorme en aquella época, de la vida de la Iglesia, transmisión que no es repetición, sino encarnación, y que no es exclusión, sino incorporación. A esa encarnación de la Vida y a esa incorporación a la Vida, juntas en cada generación, es a lo que los cristianos llamamos Tradición. No es extraño, pues, que los embriones de las primeras universidades fueran siempre escuelas de Derecho o de Teología (inseparable entonces de la filosofía), es decir, centros que se ocupaban de la praxis concreta de la vida de la Iglesia (el Canon) o de la reflexión teórica sobre ella (la Teología). A estas disciplinas se fueron incorporando progresivamente las diversas “artes”, o sea, cualesquiera actividades intelectuales o prácticas que tuvieran que ver con la verdad y la belleza en la vida de los hombres. Y, lo decíamos antes, las universidades no nacieron en el vacío, sino en un momento concreto de la historia. Los siglos XII y XIII contemplan el primer intento serio del poder político de imponerse en las conciencias sobre la Iglesia, es decir, de reclamar una nueva legitimidad para su autoridad. Este intento se concreta en dos actividades fundamentales: la conquista del espacio físico sobre el que el Papado tenía autoridad total, los Estados Pontificios, y el control de las escuelas de Derecho. Dentro de esta última actividad se puede encuadrar el intento del emperador Barbarroja de usar a los juristas de la Universidad de Bolonia para reforzar su autoridad frente al Papa y frente a los demás monarcas europeos, así

como la fundación en 1224 por parte de su nieto Federico II de la Universidad de Nápoles, la primera universidad bajo control exclusivamente secular, a la que cualquier súbdito del Reino de Sicilia que quisiera dedicarse al estudio estaba obligado a asistir. La Universidad de Nápoles fue fundada, por tanto, como instrumento de los intereses imperiales. Y aunque estamos hablando del siglo XIII suena muy actual la siguiente cita literal de un gran estudioso contemporáneo del reinado de Federico II (David Abulafia, Cambridge): “La finalidad básica de esta universidad era formar notarios y jueces para el servicio real o para algún servicio inferior; era una institución eminentemente pragmática, cuyos fundadores creían en la importancia de la formación práctica, y cuya vivacidad intelectual se veía, por dicha razón, restringida”. De maestros y estudiantes se esperaba fundamentalmente la elaboración de justificaciones racionales para los requerimientos de la autoridad imperial, más que expresiones de su propio consenso racional. A esta Universidad (laica) de Nápoles fue obligado a asistir un muchacho noble, sacado casi a la fuerza de la escuela de la abadía cisterciense de Monte Casino por las tropas imperiales. Se llamaba Tomás de Aquino y fue el mayor fracaso de la política pedagógica de Federico II. De hecho acabó profesando como dominico y siendo maestro de teología en la Universidad de París. Este estrepitoso fracaso de la ingeniería pedagógica del estado debe llenarnos de esperanza: quizás nuestro *Proceso de Bolonia* haga aparecer, con ayuda de la Providencia, algún nuevo Santo Tomás.

En París las cosas habían sido bastante diferentes. La fundación de la Universidad francesa surgió de la actividad de las distintas escuelas de teología que operaban desde la alta Edad Media en torno a la catedral de Nôtre Dame. Roberto Courson, legado papal y antiguo maestro de aquellas escuelas, diseñó los primeros estatutos de 1214 teniendo muy presentes las conclusiones

alcanzadas por los maestros que ya trabajaban allí sobre diversas cuestiones morales, curriculares y universitarias. Los estatutos encarnaban, en buena medida, un consenso racional previo, y la naturaleza de la autoridad que conferían se hacía explícita en los procedimientos regulados para administrarla y llevarla a la práctica. La función de la autoridad externa consistía sólo en sostener la legitimidad de la autoridad interna. La Universidad de París, como asociación de maestros y estudiosos, no sólo servía al bien común de una comunidad más amplia, sino que, como comunidad, tenía su propio y particular bien, el bien común de la *universitas*. (Véase Alasdair MacIntyre, *Ensayos selectos II*, cap. 3, Nuevo Inicio, Granada, 2009.)

En resumen, ni en la tradición clásica ni en la oriental surgió nunca algo comparable a la universidad europea. Algo que, desde su comienzo, tuviera como rasgo esencial la adopción de una estructura corporativa de maestros y estudiantes dotada de estatutos propios, administración autónoma y, en no pocos casos, investida de capacidad jurisdiccional sobre sus miembros. Pero, con el nombre de “universidad”, en cada acto de fundación no surgía una estructura idéntica e inmutable, sino una estructura que respondía y resistía a la vez a la tensión entre la articulación racional de los contenidos y la transmisión de la Tradición de la Iglesia, la búsqueda de legitimación del incipiente estado moderno y la expansión del mercado debida a la actividad económica de la naciente burguesía comercial. Es decir, el alumbramiento de la universidad en el seno de la cultura cristiana europea se ve causado y amenazado a la vez por el poder político de un estado que busca usurpar el lugar, incluido el lugar físico, de la Iglesia y adueñarse de la vida que nace de ella y por el poder económico de un mercado que empieza ser determinante en la vida social. Por eso, las dos universidades que he mencionado, las más antiguas de Europa, la

de Bolonia (junto con su nieta de Nápoles) y la de París (junto con sus casi colonias de Oxford y Salamanca) son dos especies muy diferentes que anidan, sin embargo, en las ramas de un mismo árbol, del árbol de la “universidad”. Tener claras las diferencias entre ellas nos ayudará a entender mejor el *Proceso de Bolonia*, que consiste esencialmente en el triunfo de la versión moderna del primero de los dos modelos. La Universidad de Bolonia se fundamenta en un acto del emperador Federico I que, presionando sobre los juristas boloñeses, reclama y obtiene de ellos una continuada transferencia de legitimidad desde la Iglesia al imperio. Su nieto Federico II lleva al extremo esta primacía de lo abstracto y crea de la nada la Universidad de Nápoles otorgando un estatuto a una entidad inexistente que todavía debe constituirse y que deberá dedicarse a una actividad predeterminada de formación profesional de juristas y teólogos al servicio del emperador y de la burguesía comercial. Aquí la primacía es del poder abstracto del estado, y la praxis universitaria no está determinada por una discusión racional acerca del bien común dentro de la *universitas*, sino por las necesidades de legitimación del poder político naciente y de fabricación de titulados capaces de asumir eficazmente la función pública imperial. La Universidad de París, en cambio, se funda por una intervención directa del Papado, después de escuchar a la *universitas*, la corporación de los maestros y escolares, para proteger su actividad intelectual de los poderes locales del arzobispo de París y del rey de Francia, actividad que se rige por la búsqueda constante de un bien común que intenta articularse también dentro de la búsqueda del bien común de la sociedad en la que viven. El estatuto jurídico que otorga el Papado viene a sancionar y a defender del poder político y económico, e incluso del poder clerical, una praxis preexistente de transmisión y creación del saber. No es éste el momento de perfilar más este contraste entre las universidades de Bolonia y Nápoles y la de París, pero si a alguien le parece

demasiado sutil e irrelevante la diferencia existente entre las respectivas fundaciones, se puede señalar que de la Universidad de Nápoles salieron los juristas que redactaron las *Constituciones de Melfi*, la legislación del reino siciliano de Federico II, que establecían un fundamento teológico para la autoridad imperial: el emperador es elegido directamente por Dios como pacificador entre todos los reyes europeos. Por el contrario, un maestro de teología de la Universidad de París, Tomás de Aquino, en su discusión sobre la ley natural en la *Suma Teológica*, explica la potestad legislativa de los monarcas como delegación de la autoridad del pueblo y faculta a cada persona, en virtud sólo de su capacidad racional, para decidir si las leyes promulgadas por el estado se oponen o no a la ley natural y si, en consecuencia, deben o no ser obedecidas. En el primer caso, los juristas hacen teología al servicio del poder. En el segundo, un teólogo hace filosofía del derecho al servicio de la persona. Una diferencia que ya no es tan sutil. Dos ríos pueden tener nacimientos muy próximos en las mismas cumbres y aun así desembocar en mares muy distantes.

A pesar de todo, se puede pensar, desde aquellos tiempos de los Barbarroja y de don Gil de Albornoz han transcurrido más de siete siglos, y en setecientos años las cosas cambian mucho. Es cierto que han ocurrido muchas cosas en Europa desde los siglos XIII y XIV. Aquel estado incipiente que surgía ya de las monarquías medievales, en su variedad moderna, el llamado estado-nación, ganó finalmente la guerra contra el Papado y acabó quedándose con Bolonia y con los Estados Pontificios enteros, primeramente, y después con las conciencias. Su legitimidad que, en principio se pretendía trascendente, la elección de Dios sobre el emperador como pacificador entre reyes, pasó a ser inmanente cuando a Dios, por efecto del dualismo moderno, se le obligó a ocuparse sólo de los asuntos de tejas arriba, de los asuntos “espirituales”. El

estado se ocupa ahora de lo “material”, es decir, de lo real, y acude en ayuda del hombre para salvarlo sobre todo de su propia violencia, que se desencadena fundamentalmente como violencia religiosa o ética. El mito de la creación de nuestro estado moderno afirma que los hombres no se ponen de acuerdo ni sobre a qué Dios hay que adorar ni sobre qué cosa es el Bien, y por eso guerrear entre ellos. El estado moderno, con su policía, su ejército y su ciencia nos garantiza que nadie impondrá a los demás ni su Dios ni su proyecto de Bien común. Nos concede, pues, la libertad de elegir nuestro propio dios y nuestro propio bien y así nos lleva de la mano desde la Ilustración hasta el nihilismo, puesto que no hay ningún Dios ni ningún Bien que lo sean para un hombre solo. La cultura moderna considera que cada vínculo que le viene dado (donado) al hombre, como la familia, la tradición, la Iglesia, el pueblo, es una cadena que lo aprisiona, y privilegia en cambio aquellos otros vínculos abstractos que el hombre establece “libremente”, el de la identidad estatal, que se contrata en una constitución política y que es fuente de los derechos que nos liberan de toda relación *no deseada*, y los vínculos que se establecen mediante contrato en el mercado. Esa cultura dominante nos ha hecho inexplicables al explicarnos como seres libres para un fin que ha de determinar esa misma libertad, y no la Verdad, o sea, libres para la nada, seres constituidos por un deseo que, según se dice, se configura a sí mismo, por una carencia de todo, por pura violencia y sed de poder. El estado, por tanto, es el perfecto salvador, pues sacia los deseos del hombre que previamente se ha encargado de diseñar. En esta labor de diseño de los deseos humanos, el estado ha contado desde el principio con el auxilio del mercado, que también ha cambiado en estos setecientos años. El mercado capitalista, que prosperó en los estados arcaicos y que se fue expandiendo por todo el globo con los estados-nación modernos, ha hecho el milagro de transformar a su propio protector. Así, el estado moderno,

que funcionaba, según dice Gilles Deleuze, como “unidad trascendente en el campo social”, es decir, como una entidad externa a la misma sociedad que le imponía sus leyes desde fuera, ha pasado a ser una estructura inmanente en el campo de las fuerzas sociales. La victoria del capitalismo global, que tras el derrumbamiento del socialismo real ha eliminado (aparentemente) toda posible alternativa, no es meramente económica, sino ontológica, como afirman el propio Deleuze y Michel Foucault. El mercado capitalista va mucho más allá de la simple promoción de un modo particular de producción y división del trabajo. Se ha convertido en un conjunto de tecnologías que disciplinan aquello que constituye el poder humano: sus deseos. El merca-estado, lo que Antonio Negri y después los estructuralistas franceses han llamado la forma-estado, se ha convertido en una compleja maquinaria de manipulación del deseo de la que forman parte estructuras de tipo disciplinario como, por ejemplo, las prisiones, los códigos legales, las policías y los ejércitos. Pero no sólo ellas. La forma-estado contemporánea abarca mucho más que esos aparatos del estado clásico e incluye de forma esencial a los medios de comunicación, las escuelas y las universidades, comprensibles ahora fundamentalmente como estructuras supremas de la ingeniería del deseo al servicio del mercado. En este escenario, el estado, en vez de funcionar como realidad trascendente de donde mana la ley, opera como modelo de realización del mercado mundial. “Nunca antes”, escribió Deleuze en el *Anti-Edipo*, “ha renunciado un estado a tanto poder con objeto de entrar con tanta fuerza al servicio de los signos del poder económico”. Y que conste que esto está escrito en 1972, cuando ni se soñaba con la crisis actual. Tampoco imaginaba nadie que el guardián que habíamos contratado para defendernos de la excesiva crudeza del benéfico pero implacable mercado, o sea, el estado social de derecho, fuera a atracarnos con la pistola que nosotros habíamos puesto en su mano, asegurándonos al hacerlo que nuestra salvación

consiste ahora en socorrer a los bancos, que no ganan lo suficiente con los intereses y cuotas de nuestras hipotecas, para que así puedan tapar los agujeros producidos por los negocios excesivamente avariciosos o inconfesables de aquellos mismos que han tomado la decisión de salvar a los pobres no dejando arruinarse a los ricos. En estos siete siglos, hay una cosa que ha quedado clara: que el capitalismo es *flexible*, que es *mutable*, que adopta cualquier forma con tal de asegurar la producción y el consumo para el mercado. Esta nueva *virtud* del mercado garantiza la equivalencia e intercambiabilidad de todos sus modelos de realización y, por consiguiente, la integración en el mercado de los sectores y modos aparentemente no capitalistas como China o Latinoamérica. Esta flexibilidad es la que hace que en los mercados de nuestras ciudades se apilen unos junto a otros aparatos informáticos de tecnología sofisticada ideados en EE. UU., piezas de artesanía de algunos pueblos amazónicos que viven todavía en la Edad de Piedra e imitaciones chinas, vendidos unos en las grandes superficies de las empresas multinacionales y otros, prácticamente a su sombra, en la calle por inmigrantes que viven y trabajan en condiciones que recuerdan a las de la esclavitud. Es como si el capitalismo hubiera dado una vuelta de tuerca al famoso dicho de San Agustín: “Ama y haz lo que quieras” y ahora se dijera: “Consume y haz lo que quieras”. (Daniel Bell, *Teología de la liberación tras el fin de la historia*, Nuevo Inicio, Granada, 2009).

Situémonos ahora en mayo de 1998. En ese trigésimo aniversario de aquel otro revolucionario “mayo del 68”, cuatro ministros de Educación europeos, los de Alemania, Francia, Italia y el Reino Unido, que se reunían en la Sorbona para celebrar un aniversario distinto, los ochocientos años de la fundación de la Universidad de París, acabarían firmando una declaración que comienza literalmente así: “A pesar de la relevancia que tienen [los últimos

pasos dados en el proceso de unión europea], no deberíamos olvidar que al hablar de Europa no sólo tendríamos que referirnos al euro, a los bancos y a la economía, sino que también debemos pensar en una Europa de conocimientos. Es deber nuestro consolidar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente. Éstas han sido modeladas, en gran medida, por las universidades, que todavía desempeñan un papel imprescindible en su desarrollo". La vergonzante referencia al euro y los bancos en la *excusatio non petita* con que comienza la Declaración de la Sorbona revela muchas más cosas que el resto del documento, lo mismo que el último y ambiguo *todavía* cuando se dice que "las universidades desempeñan *todavía* un papel imprescindible" en el desarrollo intelectual de Europa. Evocando la facilidad con que viajaban de una universidad a otra tanto escolares como maestros y la celeridad con que se difundían los conocimientos en la Europa medieval, como si de la falta de porosidad de la Europa moderna no fueran culpables las fronteras e intereses de los estados, la declaración de los ministros reunidos en la Sorbona profetiza que "se aproxima un tiempo de cambios para las condiciones educativas y laborales" y propone como tarea ineludible para hacerles frente la *flexibilización* de nuestros sistemas universitarios. La universidad europea, según los cuatro ministros, carece de la virtud fundamental del capitalismo posmoderno, carece de *flexibilidad*. Por eso proponen la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (el famoso EEES) al que invitan a sumarse a todos los miembros de la Unión Europea y no sólo a ellos. La convocatoria de la Sorbona encontró eco entre los gobiernos europeos y, en efecto, un año más tarde, en junio de 1999, se reunieron en Bolonia treinta responsables políticos de Educación Superior de la Unión. Son los primeros firmantes de la llamada Declaración de Bolonia, que no es más que la ratificación del acta de la reunión de París a la que se añaden algunas

propuestas más concretas y en la que se adopta el compromiso de finalizar la instauración de ese Espacio Europeo en el año 2010 y de ir revisando su aplicación paulatina en reuniones bianuales. Así arrancó el famoso *Proceso de Bolonia* y tras esas dos primeras reuniones de París y Bolonia hemos ido conociendo las sucesivas declaraciones de Praga en 2001, de Berlín en 2003, de Bergen (Noruega) en 2005 y de Londres en 2007, firmada ya esta última por cuarenta y seis países. La última reunión se celebró a finales de abril de 2009 en Lovaina.

Es muy interesante observar cómo, en esos sucesivos y cada vez más prolijos documentos que han emanado de las reuniones bianuales, se ha ido creando y perfeccionando un lenguaje propio que presta expresión a la pobre filosofía del EEES, y cómo se han ido delimitando y perfilando sus objetivos conforme las recomendaciones teóricas se han ido concretando en normas de los gobiernos correspondientes. De la falta de *flexibilidad* que se detectaba en París en el sistema universitario se pasó a señalar en Bolonia una falta de *movilidad* que impedía la adecuada *empleabilidad* de los ciudadanos y el desarrollo global del continente y se nos animaba a mejorar la *competitividad*, la *comparabilidad* y la *capacidad de atracción* de nuestras universidades. En Praga se vuelve a insistir en la importancia de la movilidad y en la necesidad de mejorar el *atractivo* y la competitividad, pero se introduce una importantísima novedad: la Educación Superior debe ser considerada como un *bien público* (o sea, como un monopolio estatal) y, por tanto, debe estar sujeta a un *control de calidad* por parte del estado que realizarán agencias creadas al efecto y que deberían coordinarse en el seno del EEES para usar criterios equivalentes y exigir niveles similares. Dos años más tarde, en Berlín, junto a los motivos recurrentes de la movilidad y de la garantía de la calidad, que a partir de ahora estarán siempre

en primer plano, nos descubren los ministros que la educación superior no sólo es un bien público, sino que es una *responsabilidad pública* (o sea, monopolio irrenunciable del estado) cuya finalidad es, según se lee textualmente, “hacer de Europa la economía más competitiva y dinámica del mundo capaz de sostener el crecimiento económico con más y mejores trabajos y mejor cohesión social”. Progresando en esa disciplina de la sinceridad, en Bergen se valora y agradece especialmente la participación de las *empresas*, de los *sindicatos* y de las *organizaciones estudiantiles* y se pide que se les otorgue un papel decisivo en el proceso. Finalmente, el documento de Londres deja traslucir que los ministros europeos han empezado a detectar cierta oposición al EEES, pero cuando, en un intento de apaciguar a los revoltosos, hablan por primera vez de “valores”, no pueden aguantar las ganas de explicar a qué señor sirven esos supuestos valores. Dice literalmente el documento de 2007: “Estamos construyendo un EEES basado en la autonomía institucional, la libertad académica, la igualdad de oportunidades y los principios democráticos, lo cual facilitará la movilidad, aumentará la empleabilidad y fortalecerá el atractivo y la competitividad de Europa. Mirando hacia el futuro debemos admitir que, en un mundo en transformación, habrá una necesidad permanente de adaptación de nuestros sistemas de Educación Superior, para garantizar que el EEES mantenga la competitividad y responda con eficacia a los retos de la globalización”. Este mismo párrafo, con unas pequeñas modificaciones, lo hubiera podido escribir y firmar sin pestañear el director general de cualquier multinacional de refrescos. Está claro que este lenguaje pone de manifiesto una concepción, consciente o inconsciente, de la universidad europea como sector estratégico de la economía pública con graves problemas de rentabilidad al que hay que aplicar un duro programa de reconversión. Pero de todo esto no tiene la culpa el *Proceso de Bolonia*. De alguna manera, contra esta realidad que legitima finalmente este

*Proceso de Bolonia* ya luchaban, en el siglo XIII, el Papa Celestino III cuando otorgó su primer estatuto a la Universidad de París y, en el siglo XIV, el cardenal Gil de Albornoz cuando eximió a la Universidad de Bolonia del servicio imperial. Hay quienes se resisten a reconocer que asistimos realmente a una captura definitiva de la universidad por el victorioso mercado posmoderno que se sirve para ello del control estatal. Junto a dichos escépticos voy a suspender por un momento mi juicio crítico y haré caso de una de las recomendaciones fundamentales del EEES, la que subraya la importancia de lo que de forma cursi se ha venido llamando la “sociedad del conocimiento”, o sea, la sociedad fundada en la distribución universal de ordenadores y conexiones a Internet, como si la novedad de los continentes garantizará automáticamente la bondad de los contenidos. Escribo, pues, en el buscador Google el término “universidad”, me encuentro como primera respuesta la correspondiente entrada de la Wikipedia y me hundo en la lectura hasta llegar a su último apartado que se titula *Nuevo modelo de universidad: la socialmente responsable* y leo lo siguiente (perdonen la pobreza de la sintaxis):

“Aun cuando en algunos países, las Universidades deben por ley ser sin fines de lucro (inventando figuras que bordean la ley para lucrar), son de todas formas para estos efectos empresas.

Las empresas no sólo tienen por rol cumplir con su cometido comercial, en este caso educar, sino que también tienen la responsabilidad, fuerte responsabilidad social, de formar profesionales.

Hay entonces una doble responsabilidad; por un lado tiene el deber de formar profesionales socialmente responsables y por otro debe ser socialmente responsable y generar los profesionales que la sociedad requiere para su

desarrollo, y a su vez no generar más egresados que los requeridos por el mercado.

No podemos dejar de destacar... el rol esencial de los estudiantes (mirados incluso como consumidores) de realizar un “consumo responsable”. Esfuerzo que muchas veces se ve perjudicado por la falta de información de lo que el mercado necesita realmente...”

Está claro que los ministros europeos de universidades no siguen sus propias recomendaciones y no se apuntan a la “sociedad de la información y el conocimiento”. Si usaran el Google y la Wikipedia se podían haber ahorrado un montón de reuniones o al menos haberlas dedicado a hacer aún más turismo en esas bellas ciudades y a estudiar su historia, y no a redactar declaraciones cuyos contenidos ya tenían tan claros los anónimos enciclopedistas modernos. El imparable progreso de los optimistas nos ha llevado desde la Enciclopedia de Diderot a la Wikipedia. Pero, para mí, hay algo mucho más triste y mucho más grave. En los casi cuarenta folios en que se encierran todas las actas de las reuniones bianuales de los ministros responsables del *Proceso de Bolonia* no se puede encontrar ni una sola vez la expresión “búsqueda de la verdad”. Ni siquiera se puede encontrar una sola vez la palabra “verdad” a secas.

¿En qué se han concretado en la universidad española todas estas sugerencias, consejos y reflexiones emanados de los responsables del *Proceso de Bolonia*? La primera propuesta que acogió nuestra legislación es el nuevo “crédito ECTS”. Tras el diagnóstico de falta de flexibilidad, los remedios que se nos recetaban para curar la rigidez universitaria ponían de manifiesto qué se esconde tras esa nueva elástica virtud que nunca estuvo ni en la lista de Aristóteles ni en la de Santo Tomás. Se recomendaba, y así se ha hecho,

implantar un sistema de contabilidad común, el llamado ECTS (European Credits Transfer System = Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) que nos trae, dice el correspondiente BOE, una nueva “unidad de haber académico”: el crédito europeo o crédito ECTS. ¿En qué se diferencia del viejo crédito o de la más vieja aún hora de clase a los que todos estábamos habituados? Fundamentalmente en que eleva un grado el nivel de abstracción, pues a partir de ahora no sólo cuantifica el trabajo de los profesores (diez horas de clase), sino que también se puede usar para medir el esfuerzo de los alumnos, los conocimientos adquiridos, las horas de clase a que asisten y el trabajo personal y en grupo fuera del aula. Se crea una nueva moneda europea para flexibilizar los intercambios en el mercado del conocimiento, una moneda que no adquiere ya su valor de la tradición recibida y del esfuerzo investigador, sino de las horas de actividad académica del alumno y del precio que paga por ellas como consumidor (por eso algunos dicen que las siglas ECTS significan “estudiante, currátelo tú solito”). Este nuevo euro de la universidad europea sirve para que todos sepamos cuánto *cuesta* un título universitario y nos permitirá convalidar bloques de asignaturas o cursos enteros al pasar de una universidad a otra o de una titulación a otra sin atender prácticamente a los contenidos, sino sólo a su coste en euros.

La segunda propuesta fundamental del Proceso de Bolonia que recoge nuestra legislación es la nueva ordenación (de tipo anglosajón) de las enseñanzas universitarias. Los estudios superiores se estructuran en tres ciclos, que se denominan Grado, Posgrado y Doctorado. El primero de ellos, con contenidos de carácter general y orientado profesionalmente, será el pertinente, en principio, para obtener un puesto de trabajo cualificado en la Unión Europea, es el que se equipararía al de Licenciado y al de Diplomado actuales y

en el que se detendrían teóricamente la mayoría de los estudiantes. En la casi totalidad de los países adheridos al *Proceso de Bolonia* el Grado exigirá tres años de estudios. Una especie de pudor, de temor a los universitarios, o de no se sabe exactamente qué, ha hecho que en España el Grado requiera cuatro años de estudios, como en Chipre y en Macedonia. Así pues, con esta nueva estructura, en vez de convergencia europea, se establece una notable divergencia entre España y los países más importantes. La corrección política de la letra de la milonga que sirve para justificar toda esta reforma la podemos tararear todos: garantía de que los titulados tengan un rápido acceso a un puesto de trabajo, facilitación del paso de unas titulaciones a otras, posibilidad de pasar de unos países a otros para estudiantes y profesores, adaptación rápida de los estudios por parte de las propias universidades al “entorno social”, etc. La música, por el contrario, es muy difícil de bailar. Se trata de recortar drásticamente la diversidad de las titulaciones y los contenidos de la enseñanza superior. Porque no es cierto, como se dice, que la “sociedad” vaya a tener en breve necesidad de una gran cantidad de titulados superiores y por tanto haya necesidad de formarlos en menos tiempo, sino que lo cierto es que el trabajo creativo, reflexivo o crítico es cada vez menos necesario y más temido, y que el mercado requiere que la movilidad y flexibilidad que ya poseen el capital informatizado y la mano de obra sin cualificar la tengan asimismo los trabajadores cualificados. La vida dedicada al estudio y a la reflexión crítica sobre la realidad se acaba o se deja en manos de una minoría aislable de *freakies*. Se trata de la reconversión de la universidad en el grado supremo de la Deformación Profesional. No es cierto, como dice el BOE, que por fin las universidades, libres de toda traba, podrán confeccionar sus propios títulos. La eliminación de la lista oficial de titulaciones no ha generado más libertad, sino que ha sido una herramienta para la eliminación de las titulaciones “no rentables”, pues la

aprobación de las nuevas titulaciones requiere ajustarse a muy rígidas directivas de las administraciones estatal, autonómica y universitaria, directivas que tienen en cuenta las estadísticas de la evolución del número de matriculados, pero nunca el amor al estudio o a la verdad. El “entorno social”, o sea, el mercado será quien decida si merece la pena que alguien gaste su vida estudiando hebreo medieval o no, según que sus publicaciones y las empresas generadas por su investigación (las llamadas *spin-offs*, *salpicaduras* en español) alcancen o no a pagar la inversión realizada. La nueva estructura posibilita también una subida del precio del crédito en los niveles del Posgrado, puesto que el Graduado ya está cualificado para trabajar y podría estar haciéndolo cuando estudia un curso de Posgrado o Doctorado. (La Junta de Andalucía lo hizo con rapidez pasando de 11 € por crédito en el Grado a 26 € en el Máster.) O se sugiere, por ejemplo, que el sistema de becas clásico sea sustituido en el Posgrado por el sistema bancario. Los bancos “ayudarán” amablemente a los estudiantes a pagar sus estudios de posgrado adelantándoles un dinero que cuando sean profesionales supercualificados les cobrarán aumentado. Será por eso que, después de haber conseguido eliminar las sobrias capillas de los centros universitarios, su sitio ha venido a ser ocupado por vistosas y coloreadas oficinas bancarias. Añádase a todo esto que, a la hora de la verdad, la administración española reconoce que el Grado no sirve en realidad para ejercer con las suficientes garantías la profesión correspondiente, puesto que, para llegar a ser Profesor de Educación Secundaria o de Bachiller de la materia de que se trate, hará falta cursar además un Posgrado que, renunciando a proporcionar los contenidos curriculares específicos que se hurtaron en el Grado, inyecta al futuro profesor una especie de magma psicopedagógico que recuerda demasiado a la Educación para la Ciudadanía.

Este último asunto del Máster del Profesorado de Educación Secundaria, así como el establecimiento de los Controles de Garantía de la Calidad que pedían repetidamente los papeles del *Proceso de Bolonia* y que en España se han materializado, entre otras cosas, con la creación de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) y sus homólogas autonómicas, aparte de ilustrarnos sobre otro aspecto más de la ya comentada entrega de la universidad en manos del mercado global a nivel continental, nos descubre también una característica particular que tiene el proceso en España. Se trata de la influencia nefasta de ciertos pedagogos o de ciertas escuelas pedagógicas que han influido en los últimos años en los máximos responsables de las estructuras políticas de la educación superior. La infección pseudopedagógica a que aludo empieza el día en que uno acepta una mentira peligrosísima que llega disfrazada de evidencia ingenua e ingeniosa: “No es lo mismo saber matemáticas que saber enseñar matemáticas”. Y enseguida se hace referencia a aquel maravilloso investigador despeinado y con los zapatos sucios que tartamudeaba y se expresaba, por su timidez, torpe y desordenadamente, del que todos sabíamos con seguridad que debía saber mucho precisamente porque no se entendía nada lo que decía. Tengo muy claro que cuando un buen matemático enseña matemáticas en una pizarra durante todo un curso a un grupo de alumnos concretos también les está enseñando qué es un buen profesor de matemáticas, les está enseñando a enseñar. Y esta demostración que realiza, esta actualización del conocimiento que se despliega en él nuevamente como vida, no sólo muestra lo que se transmite sino cómo lo trasmite. Se preguntaba el filósofo francés Michel Henry: “¿No es la pedagogía ese saber previo que se impone a los otros dictándoles los modos adecuados para su transmisión? La ilusión estriba en creer que estas leyes específicas de la comunicación son leyes formales que constituyen un dominio autónomo. A

partir de ello, debido a esta autonomía de la pedagogía que propiamente forma su esencia, *la enseñanza se vuelve independiente del contenido enseñado*. Unas cuantas nociones de pedagogía bastan de ahora en adelante para transformar a todos los ignorantes en profesores sin igual”. Esta independencia a la que alude Henry es la que permite convalidar asignaturas sin atender prácticamente a sus contenidos, como nos piden ahora los responsables de la ANECA, sino sólo a las *competencias* o *destrezas* abstractas que se adquieren al aprender esos contenidos. No nos damos cuenta de que estos desdoblamientos abstractos suelen conducir a una inaceptable, al menos en la lógica de Aristóteles, *regressio ad infinitum*. Si no es lo mismo saber matemáticas que saber enseñar matemáticas, tampoco será lo mismo saber didáctica de las matemáticas que saber enseñar didáctica de las matemáticas. Necesitaríamos entonces especialistas en la didáctica de la didáctica de las matemáticas, y así hasta el infinito. Hace mucho tiempo que el mismo Filósofo, en la *Ética a Nicómaco*, recomendaba que no se enseñara ética a los jóvenes, porque la forma de hacer bueno a un joven no es iniciarlo en el estudio de la ética, sino más bien hacerle frecuentar la compañía de los hombres buenos. Esta separación entre lo que se enseña y el cómo se enseña es lo que también ha posibilitado que todo este *Proceso de Bolonia* potencie una enseñanza superior en la que lo de menos, y eso se reviste de libertad, vaya a ser lo que la universidad enseña. Pero, ¿sabemos qué debe enseñar la universidad? Michel Henry, el fenomenólogo francés que cité antes, aseguraba que lo que debe transmitir la universidad es sencillamente “la cultura”, es decir, “la autorrealización de la vida en la forma de su autogrecimiento, y ello en lo que concierne al todo de sus posibilidades”. Es decir, como él mismo explica en su obra *La barbarie*, fundamentalmente el arte, la ética y la religión. Asistimos, y en esa dirección nos lleva el *Proceso de Bolonia*, a la fase final de la construcción de un edificio universitario en el que esas tres

materias son en general irrelevantes. Se trata de la “destrucción de la universidad” a manos de la “barbarie de la técnica”. Porque lo importante son las “leyes de la ciencia”, como decían algunos colegas de nuestra universidad que, en un carta publicada en el diario IDEAL, afeaban al Sr. Rector su presencia en el acto de beatificación de Fray Leopoldo por ser un acto de naturaleza “anticientífica”, acusando al fraile de “presunto violador de dichas leyes”. Al leer esta opinión no podía yo dejar de recordar a Flannery O’Connor, una de las mejores escritoras norteamericanas del siglo XX. Pienso que esta mujer es un ejemplo a seguir por cualquier filósofo que quiera ser fiel a la razón. Porque en su pensamiento se aúnan una fenomenal ausencia del miedo reverencial a los logros de los científicos y una libertad consumada para usar su experiencia de Cristo como dato razonable. Estando ya a la muerte, en una carta dirigida a un amigo suyo que era físico y que le había expresado sus dudas respecto de la credibilidad de ciertos aspectos de la narrativa cristiana porque no podía creer que las “leyes de la naturaleza” se pudieran violar, escribía lo siguiente: “La resurrección de Cristo me parece el exponente supremo de las leyes de la naturaleza... Para ti puede que el problema sea no poder aceptar lo que tú llamas una suspensión de las leyes de la carne y de lo físico, pero por mi parte creo que cuando yo sepa lo que son realmente las leyes de la carne y de lo físico, entonces sabré lo que es Dios. Conocemos la carne y lo físico como los vemos, no como Dios los ve. Para mí, el nacimiento virginal, la Encarnación y la resurrección son las verdaderas leyes de la carne y de lo físico. La muerte, la degradación y la destrucción son la suspensión de esas leyes”.

Finalmente, si la salsa boloñesa no es, pues, el complemento ideal para las universidades que necesitamos de verdad, ¿cuál es la receta adecuada? No la tengo. Sólo sé una cosa. La universidad que queremos muchos, en la que

importaría la vida dedicada a la reflexión crítica y autónoma sobre la realidad, en la que se transmitiría un saber que, como la vida, por el hecho de ser preservado ya crecería solo, en la que sí importaría lo que se enseña y no sólo cómo se hace, esa universidad no será fruto de una ingeniería social o política, sino fruto de una tradición, de la vida de un pueblo particular que ame la Verdad, la Bondad y la Belleza. Sólo si se preservan y crean lugares en donde la Vida sea el centro, donde se comparta una idea del Bien último del hombre y así pueda estar la economía al servicio del hombre, seguirán existiendo estructuras de educación superior que sean herederas de las antiguas universidades europeas que todos hemos aprendido a querer. Un colega francés del máximo prestigio en el campo de las matemáticas, Laurent Lafforgue, profesor permanente del IHES y receptor de la Medalla Fields en 2002, que lucha activamente por la recuperación de la vieja escuela primaria republicana en Francia, ha afirmado en los foros públicos que la única esperanza de restauración de la vieja escuela laica republicana francesa que alumbró a generaciones de literatos, pensadores y científicos franceses de primer nivel en la primera mitad del siglo XX es la Iglesia. Y le pide a la Iglesia que salve a la escuela laica de la República. La universidad que deseamos no nacerá de imponer una ley abstracta elaborada por los poderes políticos o económicos a una realidad inexistente que debe crear esa misma ley. Nacerá de corporaciones de maestros y estudiosos que dispongan sus escuelas alrededor de alguna fuente de Vida. Sólo la Vida que no nace de nosotros, la que se recibe como don, genera el amor a la Verdad.