



BIBLIOTECA
DE LA NUEVA
EDUCACIÓN

José Luis González Geraldo

Hacia una universidad más humana

¿Es superior la educación superior?



BIBLIOTECA NUEVA

HACIA UNA UNIVERSIDAD MÁS HUMANA

¿Es *superior* la educación superior?

JOSÉ LUIS GONZÁLEZ GERALDO

HACIA UNA UNIVERSIDAD MÁS HUMANA

¿Es *superior* la educación superior?

BIBLIOTECA NUEVA

siglo xxi editores, s. a. de c. v.

CERRO DEL AGUA, 248, ROMERO DE TERREROS,
04310, **MÉXICO**, DF
www.sigloxxieditores.com.mx

salto de página, s. l.

ALMAGRO, 38,
28010, **MADRID**, ESPAÑA
www.saltodetepagina.com

editorial anthropos / nariño, s. l.

LEPANT, 241,
08007, **BARCELONA**, ESPAÑA
www.anthropos-editorial.com

siglo xxi editores, s. a.

GUATEMALA, 4824,
C 1425 BUP, **BUENOS AIRES**, ARGENTINA
www.sigloxxieditores.com.ar

biblioteca nueva, s. l.

ALMAGRO, 38,
28010, **MADRID**, ESPAÑA
www.bibliotecanueva.es

Cubierta: A. Imbert

© José Luis González Geraldo, 2014

© Editorial Biblioteca Nueva, S. L., Madrid, 2014

Almagro, 38

28010 Madrid

www.bibliotecanueva.es

editorial@bibliotecanueva.es

ISBN: 978-84-9940-995-5

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y siguientes, Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos

ÍNDICE

Agradecimientos

Prólogo

Introducción

Justificación y pertinencia

PRIMERA PARTE

¿Es *superior* la educación superior?

Orígenes de la Universidad

Misión de la Universidad

EEES: Crónica de una muerte anunciada

Nuestra universidad: aprendizaje por competencias

Ignoratio Elenchi: Los límites de las competencias

Aprendizajes colaterales: Más allá de la planificación

Educación y felicidad: La futilidad del producto

Nuestra sociedad: pasado, presente y futuro

Pasado: Sociedad de la Información

Presente: Sociedad del Conocimiento

Futuro: Sociedad de la Sabiduría

Posmodernismo: caos y orden

La esencia del posmodernismo

Carpe diem: La educación durante el posmodernismo

SEGUNDA PARTE

Algunas —posibles— respuestas

El éxito en tiempos de crisis: Del individuo a la comunidad

El fin de los palos y zanahorias

Equidad y educación

De ciudadanos a seres humanos

Ideal de la humanidad para la vida 2.0

¡Los maestros, estúpido!

La última lección

Bibliografía

A los estudiantes.

*Sin ellos la Universidad es solamente una ilusión,
vacía de sentido.*

*Con ellos la Universidad está llena de ilusiones,
de sueños por cumplir.*

Semper discentes...

En lo que respecta a la educación superior, no estamos ineludiblemente atados al sistema que tenemos. Siempre hay una alternativa, aunque para los poderes dominantes sea conveniente que creamos lo contrario. Siempre podemos plantearnos preguntas críticas.

¿Cuáles son los intereses dominantes que están detrás de los cambios actuales?

¿Qué valores representan?

(Barnett, 2001, pág. 203)

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo nunca hubiera sido concebido sin el oportuno y acertado consejo del profesor Gonzalo Jover, quien ha sabido plasmar el poliédrico significado de la palabra *maestro* en cada una de sus acciones. A él he de agradecer, hoy y siempre, su ayuda desinteresada y su saber ser y estar.

También quisiera agradecer las aportaciones de las profesoras María del Mar del Pozo y Gabriela Ossenbach, junto con el resto de profesores y compañeros del Máster en Memoria y Crítica de la Educación. Puede que yo haya elegido el destino, pero no he estado solo en el camino.

Para explicar por qué incluyo en los agradecimientos a los estudiantes necesitaría cientos de páginas. Dejaré a criterio del lector aventurar algunas de las razones cuando acabe de leer esta humilde pero apasionada obra. Agradecérselo me parecía poco, de ahí la dedicatoria.

Por último, pero no por ello menos importante, a mi familia y amigos. Sin mi familia este libro no habría visto nunca la luz, ellos saben por qué, sin mis amigos no tendría con quien celebrarlo, y viceversa. Especialmente a Iñaki, Irene y Gaizka por dejarme *ser el ocupa de los martes*. Y, cómo no, a Rebeca. Suele decirse que una persona está enamorada cuando lo primero que hace al levantarse, o antes de irse a dormir, es pensar en la persona amada. Incluso de una manera inconsciente, involuntaria. Si esto es cierto, debo confesar que estoy enamorado de la educación casi tanto como de la persona con la que comparto mi vida.

Casi...

PRÓLOGO

El tiempo de silencio ha concluido. De ahora en adelante, delito de silencio.

(Mayor Zaragoza, 2011, pág. 7)

A lo largo de la historia, las universidades han debido adaptarse, con mayor o menor éxito, a las necesidades del momento. Hoy, en tiempos llenos de incertidumbre, quienes trabajamos en ellas tenemos que tomar posiciones una vez más; no siempre se dispone de una segunda oportunidad. Debemos impedir que alguien, algún día, pueda reprocharnos que no quisimos hacer lo que estuvo a nuestro alcance. Tal y como señala Federico Mayor Zaragoza, el silencio ha dejado de ser una opción: delito para el que otorgue callando, o crea censurar por omisión.

El llamado *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES), conocido también como proceso de Bolonia, ha supuesto un cambio cualitativo de escenario educativo, no solo europeo, sino también a escala global. Desde las lecciones de Abelardo, para algunos el primer profesor universitario, y la posterior creación del *studium generale* y el *ius ubique docenti*, quizá nos hallemos ante el mayor cambio en cuanto a educación superior se refiere.

En este libro, José Luis González Geraldo defiende que el cambio pretendido, pese a resultar beneficioso en términos generales, no es suficiente. Demostrando un compromiso educador que revela su profunda vocación universitaria, adobada con el temperamento propio de su juventud, el autor no duda en quebrar el silencio y posicionarse, ofreciendo un cuidadoso ensayo crítico sobre la situación universitaria actual, que presta especial atención, como es lógico y pertinente, al estado en el que se encuentra en nuestro país.

Sin embargo, su análisis no se sustenta solo en referencias y autores nacionales, abundando, por el contrario, las menciones y guiños foráneos, que no siempre atañen al campo educativo y consiguen hacer la lectura más amena y enriquecedora. Encontrar entre sus páginas a los mediáticos Ken Robinson, Daniel Pink, Alain de Botton o Richard Wilkinson, modernos «gurús» educativos para cierto sector de la enseñanza, será una grata sorpresa para muchos. Pero no todo es (pos)modernidad. Bajo un idealismo humanista con influencias de la pedagogía institucionista, los ya mencionados conviven con Pestalozzi, Sanz del Río, Rafael Altamira, Giner de los Ríos, Unamuno, Ortega y Gasset, etc., sin olvidar tampoco, dada la orientación de la obra, evidentes influencias, implícitas y explícitas, de los recientemente desaparecidos José Luis Sampedro y Stéphane Hessel.

A través de tan ecléctica y sugerente combinación, el texto trata de desenmascarar el fin y los objetivos que persigue la universidad, reactualizando la pregunta de Ortega y Gasset acerca de su misión, que se plantea ahora en estos términos: ¿Es *superior* la educación superior? La crítica realizada, lejos de dinamitar las bases de

las instituciones universitarias, sin más, pretende construir, avanzar un paso más allá del EEES, ofreciendo una invitación para que, como reza el título, alcancemos, o al menos podamos acercarnos, hacia una universidad más humana.

Si Alasdair MacIntyre nos animó a ir tras la virtud, aun sabiendo que era imposible de alcanzar, el lector encontrará en las siguientes páginas una aventura similar en pos de la sabiduría como horizonte educativo. Será precisamente en ese lugar soñado, *eutópico*, allá donde muere el arco iris, donde la ética que nos une será capaz de enterrar las diferencias que nos separan y que, día tras día, nos empeñamos en evidenciar.

Como todo horizonte, la meta indica más la dirección en la que hay que avanzar que el lugar al que hay que llegar. Del *encuentro* que supuso inicialmente el proceso de Bolonia en el contexto más amplio de la formulación de una política educativa europea, pronto se pasó a un *desencuentro* provocado por los inconvenientes de su aplicación real. Un choque entre ideal y realidad que requiere de un *reencuentro* mediante el paso de la sociedad del conocimiento, que subyace en el EEES, a una sociedad de la sabiduría, siempre entendida como aspiración (Jover y González Geraldo, en prensa).

La propuesta que en este libro lanza José Luis González Geraldo, representa un claro ejemplo de cómo parte de esos *desencuentros* pueden y deben transformarse en *reencuentros* a través del compromiso de quienes, en definitiva, convierten en realidad, o no, la aventura educativa: los educadores. El silencio ya no es una opción, pero tampoco lo es mirar permanentemente hacia otro lado. Lo que toca, en tiempos como los que vivimos, es preguntarse: ¿qué puedo hacer yo, en mi clase, día tras día?

Este ensayo es una invitación a volver a pensar que los profesores universitarios, además de magníficos investigadores, deberían ser, también y sobre todo, buenos «maestros», con la carga de excelencia que encierra esta denominación, y a la que se refería el filósofo francés George Gusdorf en un hermoso libro del que hemos bebido varias generaciones, cuando decía:

El magisterio, en primer lugar, es responsabilidad asumida. Y, primeramente, responsabilidad con respecto al prójimo: el maestro descubre que tiene a su cargo unas almas. Vivía hasta ese momento confiando en otro; en adelante los demás confiarán en él. La primera impresión no tiene nada de triunfal; más bien es una impresión de pesadez contenida, es el fardo de una pesadez que hay que vencer. Hasta el presente me contentaba con una verdad prestada; en adelante deberé dar a los demás, que esperarán que yo se la diga, su verdad, que se la indique. Y de golpe descubre que es sin duda imposible a un hombre decir la verdad (Gusdorf, 1977, pág. 122).

Es el discípulo quien hace al maestro, decía también Gusdorf. Por tanto, junto al profesor, se destaca la importancia del verdadero protagonista de todo el proceso educativo: el estudiante. También aquí se necesita un cambio de mirada, salir del hermetismo del autointerés, a veces disfrazado de clamores de bien común, para preguntarse, como ya hizo Ortega y Gasset: ¿Qué necesita saber el aprendiz? La dedicatoria de esta obra no deja lugar a dudas de que el autor, ante todo y en primer lugar, es un educador vocacional, volcado hacia los estudiantes.

En suma, este es un libro preocupado antes que nada por la educación. Por ello, su lectura es recomendable tanto a maestros de todos los niveles educativos como a estudiantes con aspiraciones educadoras: actuales y futuros maestros, pedagogos, profesores, psicopedagogos, orientadores, educadores sociales, etc. Considero que

toda persona con inquietudes pedagógicas encontrará interesantes las cuidadosas reflexiones que ofrece la obra. Reflexiones que, como se nos advierte en la introducción, nos piden desprendernos del vicio de la apatía, de la tendencia a mirar hacia otro lado con la esperanza de que alguien ofrezca una solución a los problemas.

Frente a este vicio, auténtica lacra de una universidad burocratizada, en la que la calidad significa cualquier cosa menos el poso que deja el trabajo realizado con dedicación y paciencia, el libro que nos ofrece el profesor José Luis González Geraldo es un ejemplo de compromiso y de trabajo esmerado.

Dr. Gonzalo Jover
Catedrático de Teoría de la Educación

INTRODUCCIÓN

Something is profoundly wrong with the way we live today.

(Judt, 2010, pág. 11)

En efecto, algo está profundamente mal en la manera de vivir que tenemos hoy en día. La actual crisis económica nos impide entender el calibre de la crisis de valores que estamos sufriendo, quizá solo perceptible desde la falta de confianza en la clase política que nos gobierna.

Es hora de que la educación deje de reaccionar a los vaivenes políticos y económicos para construir, con acciones y no solo deseos, el futuro que todos merecemos. No es tiempo de reacción, es tiempo de acción.

El progreso sin límites —indefinido e inconmensurable— sobre el que se sostenía la sociedad de nuestros días ha dejado de ser un paradigma válido. Este libro pretende dar una nueva visión de la educación universitaria basándose en una simple pregunta: ¿qué hace que la educación superior sea, precisamente, *superior*?

El proceso de Bolonia es historia. Durante más de una década ha supuesto un significativo viaje desde la información al conocimiento, desde el saber al saber hacer, centrándose en la competencia de nuestros estudiantes para que pudieran encajar mejor en una sociedad permanentemente en movimiento. Sin embargo, el escenario propuesto por el prematuramente desfasado *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES) ya no nos sirve.

Considero especialmente importante que cualquier reforma educativa no solo se centre en los niveles inferiores de la educación; llevaría demasiado tiempo y, mientras tanto, es posible que pasáramos un punto de no retorno que nos abocaría al más estrepitoso fracaso. Necesitamos cambios urgentes; necesitamos cambios en la universidad que den su fruto a corto plazo, no es demasiado tarde para conseguir que nuestros alumnos se conviertan en personas competentes, prestando especial atención al ideal de *persona* y no solo al de *competencia*. De hecho, la palabra «Universidad»: «... significa sencillamente un número, una pluralidad, un conjunto; pero de personas» (Giner de los Ríos, 1910, pág. 306).

No obstante, acepto que el cambio no será completo hasta que se produzca en todos los niveles educativos. Reflexionemos sobre las siguientes palabras, expuestas por San Anselmo en pleno siglo XI:

Si plantáis un árbol, y lo atáis y apretáis por todas partes, de suerte que no pueda extender sus ramas ¿qué os encontraréis, cuando lo desatéis, al cabo de muchos años? Un árbol con las ramas torcidas y encogidas [...] Los niños que castigáis sin cesar ¿qué serán cuando crezcan? Idiotas y estúpidos: ¡hermosa educación, que convierte a los hombres en brutos! (San Anselmo, citado en Giner de los Ríos, 1910, pág. 290).

Generalizando, admito que el actual sistema educativo no suele castigar, al menos

físicamente hablando, pero sí que en buena medida mata la creatividad (Robinson, 2006), entre otras loables aspiraciones. Tan solo espero que los efectos negativos que los estudiantes hayan podido sufrir hasta llegar a las aulas universitarias no sean irreversibles. El cambio no puede esperar, pero tampoco puede reducirse a meros tratamientos paliativos que, por muy buenos resultados que obtengan, no encuentren continuidad en las generaciones venideras. Hace falta podar hoy, trabajando sobre las bases que tenemos, pero también sembrar para mañana.

Por ello, abogo a favor de una educación más humana y menos tecnocrática, humanística que dirán muchos, en la que se persiga la formación integral de las personas que en ella depositan su confianza para sacar la mejor versión que tienen dentro. En este sentido, y centrándonos en el ámbito universitario, podemos observar cómo el conocimiento y las competencias promulgadas por el EEES sin duda les ayudarán a ser mejores profesionales pero, sin embargo, quizá este objetivo sea conseguido en detrimento de su parte más humana, más espiritual.

Una parte espiritual que, como expondré, no debe entenderse necesariamente desde un prisma religioso, sino identificarse con un componente ético y moral que, en el mejor de los casos, tan solo queda plasmado en buenas intenciones burocráticas que no llegan a constatarse realmente en la práctica. Por ser un aspecto tan importante, por estar en tierra de todos, acaba siendo de nadie. ¿Quién planifica el altruismo a la hora de establecer la guía docente?, ¿quién desarrolla actividades que fomentan este tipo de competencias? y, sobre todo, ¿quién y cómo las recoge en sus instrumentos de evaluación?

Si recordamos los tres pilares de la fórmula de Pestalozzi: cabeza, mano y corazón, nos será más fácil identificar el cambio derivado de la implantación del EEES con un salto de la cabeza a las manos. Este libro promueve otro salto, igualmente cualitativo pero mucho más importante. Un salto en el que tanto la cabeza como las manos quedarían supeditadas al corazón, ese gran desconocido en el ámbito universitario y que, desde mi punto de vista, debería ser el pilar central que hiciera *superior* la educación superior.

Un libro suele ser valorado tanto por la calidad de sus ideas como por la pertinencia de su llegada. No tengo dudas con respecto a la segunda parte, tan solo hay que notar el panorama educativo en el que nos encontramos, y espero que el lector sepa perdonar cualquier omisión o error que involuntariamente pudiera haber cometido con respecto a la primera. Deseo que su lectura sea agradable, constructiva y motivadora. En este sentido, me gustaría darte, a ti, estimado lector, un par de indicaciones previas. Permíteme para ello tutearte por un instante.

Me gustaría que leyeras el libro sin prisas, saboreándolo, cerrándolo siempre que encuentres algún punto de unión o de discordia que pudiera servirte como inicio de una reflexión más profunda. Juega con las ideas y ejemplos que en él encontrarás, no dejes que se convierta en una lectura superficial que no vaya más allá de tu mesita de noche o la estantería de tu despacho. Recuerda que, según Freire:

No es lo mismo leer un libro que recorrer con la vista sus páginas. Viene a ser, de alguna forma, volverlo a escribir. Lo cual exige, por parte del lector o lectora, una penetración profunda del contenido del mismo, una inquietud intelectual, un estado de predisposición constante a la investigación (Freire, 1975, pág. 7).

Por tanto espero que perdones mi osadía si te pido que «reescribas» de nuevo este libro conmigo al leerlo. Hazlo tuyo: dobla las esquinas de sus páginas, subráyalo a tu gusto y escribe en sus márgenes hasta poseerlo, rompe las páginas que no te gusten y conserva el resto si lo consideras oportuno. Desde el momento en el que lo adquiriste dejó de ser mío y pasó a ser *nuestro*, al igual que sucede desde el mismo momento en el que empiezan las clases y pasan a ser propiedad compartida con mis estudiantes. Así, con tu ayuda, podremos transformar la actual crisis que vivimos en una verdadera oportunidad educativa y avanzar hacia una universidad más humana.

JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA

Tenemos pues dos tipos de crítica a la escuela: una desde el exterior, generalmente rigurosa a nivel teórico, gestada desde discursos no propiamente pedagógicos, con alternativas las más de las veces inexistentes o irrealizables [...] la otra es la crítica desde dentro, propiamente pedagógica y gestada en la misma acción.

(Trilla, 1986, pág. 16)

La cita que encabeza este apartado recoge las dos líneas principales de renovación que sacudieron el sistema educativo, principalmente a la escuela, a partir de la segunda mitad del siglo pasado. Corrientes, tanto internas como externas, que marcaron un claro punto de inflexión en cuanto al rumbo que debía tomar el sistema educativo en su conjunto. En aquellos momentos, pervirtiéndolo a Judt, también había algo que iba profundamente mal al hablar de educación.

En ese contexto de desazón: «Desde finales de la década de los sesenta y durante la de los setenta, la mejor literatura producida sobre la educación consistió en los discursos críticos contra la escuela» (Trilla, 1986, pág. 7).

Por estos motivos, porque hoy en día la educación necesita un cambio de rumbo y porque el discurso crítico contra la escuela ha sido eficiente en el pasado, recojo el ensayo como vehículo de este trabajo para exponer una crítica teórica desde planteamientos pedagógicos y, así, intentar encontrar el punto medio que evite los sesgos de la excesiva artificialidad del discurso metafísico y la limitación derivada de finalidades didácticas ciertamente pragmáticas.

Las críticas que se erigieron contra la escuela de los setenta se concretaron principalmente en discursos tecnocráticos (Coombs, 1971), marxistas (Bourdieu y Passeron, 1977) y desescolarizadores (Illich, 1974). Las siguientes páginas no tomarán parte en ninguno de ellos pero, al mismo tiempo, tampoco los negarán.

Si existe algún posicionamiento que será defendido a ultranza, será el humano: ecléctico, flexible y dinámico por necesidad. Coombs en su día argumentó, al hablar de la crisis mundial de la educación, que el sistema educativo no era funcional porque no generaba el producto que la sociedad requería. A ello lo denominó «inadaptación del producto» (ver Trilla, 1986, pág. 8). En los siguientes párrafos, el lector podrá encontrar justificaciones teóricas que defienden precisamente lo contrario: la «inadaptación del sistema».

No se trata de adaptar el producto al sistema sino el sistema al producto. Por supuesto, entendiendo que la persona nunca puede considerarse como producto sino como ser humano. Tras la revolución francesa existió la imperiosa necesidad de convertir a los súbditos en ciudadanos (Pérez Ledesma, 2007), y para ello se consolidaron y difundieron los sistemas educativos tal y como los conocemos hoy¹. Todavía no hemos dado el salto que convierta a los ciudadanos en plenos seres

humanos. Salto en el que la educación jugará un papel esencial para su consecución. No encuentro mejor manera de tratar de convencer —que no vencer— que a través de un ensayo.

Trataré, en cierta medida, de acercar la figura del educador a la del filósofo, pues uno de sus objetivos principales radica en que este reflexione y admire la excepcionalidad de las personas que le rodean, admitiendo a su vez que, en educación, trabajamos con seres humanos que tienen, como no podría ser de otra manera, deseos, necesidades y sentimientos. La educación superior hará de ellos profesionales, pero sobre todo también debe ayudarles a ser mejores personas.

No obstante, no estamos hablando de un ensayo de filosofía de la educación, pues más que una filosofía *de* la educación, se trata de un instrumento que nos ayuda a filosofar *para* la educación. Las raíces de este trabajo beben de la pedagogía pero en nada queda si no se entiende como una manera de ver, comprender y compartir el mundo.

Si Dilthey afirmaba que la última palabra del filósofo es la pedagogía (Pérez Serrano, 2002), con este planteamiento defiende que la primera palabra del pedagogo, aquella que sin pronunciarse llega a formar parte de nuestra idiosincrasia educadora, debe partir del espíritu filosófico que nos invita a ver el mundo que nos rodea con otros ojos, de otra manera.

Tenemos ante nosotros, por tanto, una apología pedagógica a modo de ensayo, elaborada a partir de un prisma filosófico que nos servirá tan solo de punto de partida. Este será un viaje de ida —teórico, cultura académica— que no olvidará que deberá ser traído de vuelta en algún momento por los propios docentes —práctica, cultura empírica— y que no pierde la esperanza de que los que nos gobiernan —cultura política— estén pronto a la altura del momento y sepan distinguir, sin pudores ni sometimientos, entre urgencias e importancias. No porque leerán y compartirán estas líneas, pues no creo que lleguen a manos de ningún político, sino porque tengan su eco en las prácticas y los corazones de los docentes y, así, indirectamente pero como si de un altavoz se tratara, lleguen a oídos de quienes, al fin y al cabo, toman las grandes decisiones.

Sinceramente, creo que el cambio no depende de ellos sino de los docentes, pero también tengo la sensación de que sus acciones podrían facilitar u obstaculizar su consecución.

Un cambio que, como reza esta pequeña obra, aspira infiltrarse en la esfera universitaria en primer lugar para, después y aun de manera paralela, hacerlo al resto de niveles educativos. Pero para entenderlo mejor, debemos profundizar en la esencia de la educación superior para preguntarnos si es realmente *superior* o no.

¹ Quizá demasiado parecidos. Véanse para ello las referencias que aluden a Sir Ken Robinson.

PRIMERA PARTE

¿Es *superior* la educación superior?

Hoy, cuando escribo, los jóvenes están yendo a los exámenes de selectividad. La trituradora ha sido puesta en marcha. Dentro de unos años estarán formados. Serán profesionales. ¿Y qué es un profesional si no un cuerpo que soñaba y que fue transformado en herramienta? Las herramientas son útiles. Necesarias. Pero —qué pena— no saben soñar...

(Alves, 1996, pág. 47)

Esta misma pregunta: ¿es superior la educación superior?, ya ha sido expuesta en un artículo previo (González Geraldo, 2013) aunque, en este caso, el debate inicial que suscita nos servirá para buscar en los orígenes de la universidad y relacionarlos con la actual situación y el ya instaurado EEES. Con este objetivo, podremos observar qué provocó el origen de la educación superior y qué ha hecho que sea, precisamente, superior.

En 1999, curiosamente el mismo año en el que el proceso de Bolonia nació formalmente, se publicó un polémico e interesante artículo bajo el título: ¿Es pública la escuela pública? (Fernández Enguita, 1999). En él, el profesor Fernández Enguita exponía sin tapujos ni tabúes, y con una claridad aplastante e incluso hiriente, una duda que todavía hoy no ha tenido respuesta clara: ¿en beneficio de quién responden los intereses y las políticas educativas llevadas a cabo?

Resumiendo el contenido del artículo, podríamos decir que su autor criticaba duramente el corporativismo del que, en ocasiones, hace gala el cuerpo de maestros y profesores y que, en no pocos casos, provoca que los cambios educativos pretendidos sean para el bien de los propios profesionales de la educación, y no para quien debería ser: el alumnado. Los estudiantes son los verdaderos beneficiarios del sistema educativo, tanto público como privado. La universidad no es una excepción.

Sin ánimo de emular una versión del artículo mencionado pero enfocado al sistema universitario, no puedo evitar usar el juego de palabras tanto para el título de estos párrafos como para desenvolver el razonamiento principal: ¿qué es lo que hace que la educación superior sea *superior*?, todo ello, naturalmente, con el proceso de Bolonia como punto de partida (Declaración de Bolonia, 1999). Por otro lado, no podremos responder a dicha pregunta de manera coherente sin atender antes a: ¿qué hizo que lo fuera en el pasado? Es inevitable retrotraerse a los orígenes de la universidad para entender mejor el presente e intentar prever y orientar los posibles futuros que, incluso en tiempos de crisis, se abren ante nosotros.

Tras entender cómo fue el pasado y tratar de explicar el presente, debatiremos qué caracteriza a la educación universitaria partiendo de su misión para, después, comentar cuáles son las características del EEES. Prestaré especial atención a los puntos débiles que nos servirán para marcar las pautas a seguir. El mundo universitario no se acaba con el final del proceso de Bolonia, y su énfasis en el aprendizaje y la enseñanza de las socorridas competencias solo es otro escalón más.

Orígenes de la Universidad

Cuando se habla del origen de las universidades, sobre todo al referirse a las

universidades europeas, siempre se alude a aquellas que nacieron en Italia y Francia a partir del siglo XI, especialmente a la de Salerno, Bolonia y París. Todas ellas relacionadas específicamente con una profesión en concreto: medicina, derecho y teología, respectivamente. En definitiva: «We may say, then, that it was the improvement of the professions of medicine, law and theology which led to the inception and organization of the First great schools» (Laurie, 1891, pág. 148).

No obstante, dejando de lado la intermedia etapa musulmana², no suele ser tan común referirse a los tiempos de la antigua ciudad de Alejandría y a la institución creada por uno de los generales del gran conquistador Alejandro tras su muerte: el *Museum* o Templo de las Musas. Así, y gracias a la grandiosa biblioteca que a su alrededor se construyó posteriormente, encontramos el verdadero germen de la universidad tal y como la conocemos: «In connection with this library, Ptolomy founded a college, or rather what might be called a Studium Generale, and endowed its professors» (Laurie, 1891, pág. 44).

Es curioso observar cómo la famosa biblioteca de Alejandría pudiera considerarse como un requisito *sine qua non* para identificar el germen universitario. Los tratadistas aceptan que la biblioteca, con los escritos de Aristóteles, Platón y otros filósofos, le dio al *Museum* una nueva dimensión: «It was to be a kind of University, modelled on the Athenian schools of philosophers» (Latorre Gaete, 1984, pág. 36). Un requisito que, sorprendentemente, no fue el motivo principal del éxito de esta primera Universidad del mundo tal y como podemos extraer de la siguiente cita:

As might be expected in a university so carefully organized and endowed, the teaching was of a far more definite and practical character than at Athens. And this practical character, arising largely out of the pursuit of medicine, mathematics, and grammar, gave Alexandria pre-eminence and power after the leadership had passed away from the mother city in Attica... (Laurie, 1891, pág. 45).

Sea como fuere, podemos comprobar cómo en ambos orígenes: bien en el *Museum* o en las universidades europeas antes referidas, observamos un énfasis que va más allá de la mera información y que obtiene su éxito por la aplicabilidad práctica de los conocimientos. Por tanto, la universidad debe sus orígenes no a la acumulación de información, sino a su transformación en acción. Un aspecto que, como veremos en capítulos posteriores, puede identificarse con el paso del *saber* al *saber hacer*.

Este razonamiento quedó de nuevo de manifiesto gracias al Informe Robbins (1963)³. Documento que, usando un discurso marxista, ayudó a entender cómo la educación superior pasó de ser una mera parte del mantenimiento de las relaciones de producción, a una de las propias fuerzas de producción más importantes (Barnett, 2001, pág. 19). La educación superior ya no era un síntoma de cultura o clase social, sino que centraba la atención en las manos de los futuros trabajadores, en el poder que estas encierran y su estrecha relación con el crecimiento económico.

La observación de Robbins está en clara consonancia con el impacto que el EEES, y su insistencia en las competencias, están teniendo en la práctica universitaria del siglo XXI. La historia se repite de nuevo. Comprobémoslo partiendo de lo que hemos denominado en otro sitio los *cinco sentidos* del proceso de Bolonia: armonización, transparencia, uso de los *European Credit Transfer System* (ECTS), movilidad y competitividad (González Geraldo, Trevitt, Carter y Fazey, 2009).

De esta forma observamos cómo los cinco pilares básicos en los que se sostiene el

proceso de Bolonia son una mayor armonización del sistema universitario europeo, basado en un incremento de la transparencia promovida por el uso de los créditos ECTS y que, al mismo tiempo, ha servido para facilitar la movilidad de todos los usuarios. Todo bajo un claro propósito, mejorar la competitividad del sistema europeo en su conjunto frente a otros sistemas como el americano o el asiático. Cinco pilares que pese a encerrar la esencia estructural del cambio, no consiguen reflejar sus últimas repercusiones pedagógicas.

Unas repercusiones que están basadas en el reconocimiento de los resultados observables que los tres ciclos propuestos reflejan a través de los denominados «Descriptores de Dublín» (2005). Descriptores que, en España, pueden ser claramente identificables a través de las competencias que cada uno de los nuevos grados contempla, y que quedan recogidos en las distintas memorias VERIFICA, aceptadas y validadas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

En resumen, el gran cambio que ha sufrido la universidad bajo la denominación de proceso de Bolonia, bien pudiera considerarse como un nuevo énfasis en la puesta en práctica de la información enciclopédica que hasta ahora había hecho de la universidad el reino de lo cognitivo⁴. Todo ello marca las directrices del EEES y, por tanto, también marca sus debilidades. Al hacerlo señala su caducidad. Sin embargo, la vigencia del nuevo paradigma depende de cuál es la misión de la universidad en la época que nos ha tocado vivir.

Misión de la Universidad

Al hablar sobre la misión y esencia de la universidad en relación con la humanidad como aspiración, y tras haber comentado los orígenes universitarios, inevitablemente debemos acudir a la obra de Ortega y Gasset: «Misión de la universidad» (1930)⁵. Si queremos entender cómo encauzar el camino de la universidad no solo nos basta con conocer sus orígenes, sino también las características que identifican la educación superior.

Ortega y Gasset, al hablar de la misión de este tipo de educación, ya distinguió entre lo que la universidad tiene que ser y lo que la universidad debe ser *además*. Todo gracias a la pregunta: «¿para qué existe, está ahí y tiene que estar la Universidad?» (1930)⁶. Para ello parte de una doble premisa: 1) la universidad es la institución donde reciben la enseñanza superior casi todos, y 2) estos no son todos los que podían y debían recibirla. Estas dos reflexiones nos hacen plantearnos otros dos interrogantes: 1) ¿qué entendemos por enseñanza/educación superior?, y 2) ¿por qué no todos pueden/deben recibirla? Dado el enfoque de este trabajo nos centraremos en la primera y dejaremos la segunda para otro momento por creer que su discusión distraería la atención⁷.

Empezaremos concretando la defensa de la educación en detrimento de la enseñanza. Educar no es solo enseñar. Es más, la tarea del verdadero educador no es enseñar, sino dejar que los estudiantes aprendan, al igual que la tarea del estudiante, paradójicamente, no debería reducirse al estudio sino al aprendizaje. Sin duda, enseñanza y aprendizaje son dos conceptos íntimamente relacionados, pero no por

ello relacionados causalmente. El siguiente relato entre dos hipotéticos amigos nos puede servir para ejemplificarlo:

Amigo 1: ¿Sabes?, he enseñado a mi perro a silbar.

Amigo 2: ¿De verdad?, pues la verdad es que nunca le he escuchado hacerlo.

Amigo 1: Bueno... lo cierto es que le he enseñado... pero desgraciadamente él no ha aprendido.

Como vemos, enseñar no implica aprender... no al menos necesariamente⁸. Es ciertamente irónico pensar que un profesor que quiere mejorar la calidad del aprendizaje de sus estudiantes, se preocupa más por mejorar sus técnicas docentes que por conocer cómo funcionan los mecanismos de aprendizaje. Por eso prefiero hablar de educación superior y no de enseñanza superior, tal y como hace Ortega y Gasset en su texto. Pero, sea como fuere, ¿cuál es la misión de la universidad?

Como hemos comentado, Ortega distinguía entre lo que la universidad es y lo que debe ser *además*, discriminando entre su esencia y lo que, pese a ser importante, no deja de ser accesorio. Para él, la enseñanza universitaria se reduce a dos aspectos: 1) enseñanza de las profesiones intelectuales y 2) la investigación científica y la preparación de futuros investigadores.

El primero de los aspectos resalta de nuevo la importancia de las universidades a la hora de prestar atención a la puesta en práctica de lo aprendido: «La Universidad enseña a ser médico, farmacéutico, abogado, juez, notario, economista, administrador público, profesor de ciencias y de letras en la segunda enseñanza, etc.» (Ortega y Gasset, 1930)⁹. El segundo, resalta la dualidad que existe entre las tareas docentes e investigadoras, llegando a la conclusión de que «La enseñanza superior consiste, pues, en profesionalismo e investigación» (ibíd.).

Sin embargo, también llama la atención sobre la necesidad de ir más allá de la formación y la investigación: «... es ineludible crear de nuevo en la Universidad la enseñanza de la cultura o sistema de las ideas vivas que el tiempo posee. Esa es la tarea universitaria radical. Eso tiene que ser antes y más que ninguna otra cosa la Universidad» (Ortega y Gasset, 1930)¹⁰. Coincido por tanto en la necesidad de alargar el camino, pero quizá disienta en el destino aun compartiendo parte de la ruta a emprender. Mientras que Ortega pone el énfasis en la cultura yo prefiero ponerlo en la humanidad. Aunque pudiera deberse más a una mera preferencia terminológica que a una diferencia en esencia con las ideas orteguianas, me gustaría remarcar la necesidad de socializar lo aprendido de una manera más humana.

Por otro lado, ha llovido mucho desde el primer tercio del siglo pasado. No podemos evitar recordar que desde las palabras del genial Ortega nuestro país ha vivido el fin de una dictadura, una república, una guerra civil, otra dictadura disfrazada de autarquía, una transición hacia la democracia y varios gobiernos de distintos colores e ideales que, con aciertos y errores, nos han acompañado hasta estos momentos de crisis. Todo ello sin olvidar el reciente y creciente recelo hacia la figura del Rey y la institución que representa. Esta nueva situación nos obliga a pensar de nuevo qué hace de la educación superior un nivel educativo con entidad propia, pues su misión, pese a ser parecida, ya no debería ser la que era. Los nuevos tiempos requieren nuevas metas. Hoy más que nunca:

Nos hallamos en un momento en el cual se han producido cambios profundos en la estructura de la

enseñanza universitaria [...] durante sus varios siglos de historia las Universidades han estado modificando constantemente su orientación y su proyección social. Pero esa dinámica de adaptación constante a las circunstancias y demandas de la sociedad se ha acelerado tanto en este último medio siglo que resulta imposible un ajuste adecuado sin una transformación profunda de las propias estructuras internas de las Universidades (Zabalza, 2002, pág. 21).

¿Qué mayor transformación que modificar la finalidad a la que aspira la universidad? ¿Qué mejor forma de demostrarle a la sociedad que la educación universitaria busca una nueva organización social que contribuir educándola? Es por lo que, pese a que la finalidad esencial de la universidad no recae en la educación de las personas del mañana, sino de los trabajadores y ciudadanos, quizá debiéramos priorizar de nuevo dicha jerarquía. Pues, ¿qué se transmite hoy en día en la enseñanza superior? Dejemos responder a Lyotard (1987, pág. 40):

Entonces, ¿qué es lo que se transmite en la enseñanza superior? Tratándose de profesionalización, y ateniéndose a un punto de vista estrictamente funcionalista, lo esencial de lo que se debe transmitir está constituido por un conjunto organizado de conocimientos [...] la didáctica puede ser confiada a máquinas relacionadas con las memorias clásicas (bibliotecas, etc.) así como a bancos de datos de terminales inteligentes puestos a disposición de los estudiantes.

¿Dónde quedan entonces, por ejemplo, las emociones? ¿Dónde queda esa relación total que debe convertir la instrucción en educación? Al educar profesionales estamos admitiendo que son personas y no solo instrumentos de las profesiones. Una profesión no tiene alma, un profesional sí. En España, y según la legislación¹¹, los objetivos a conseguir por parte de la universidad son cuatro:

1. Creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, la técnica y la cultura.
2. Preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística.
3. Apoyo científico y técnico para el desarrollo cultural, social y económico, tanto nacional como de las Comunidades Autónomas.
4. Extensión de la cultura universitaria.

Pretender creer que esa cuarta misión de la universidad incluye necesariamente el fomento y la educación de la esencia que nos une a todos como seres humanos es tan pueril como creer que a toda enseñanza sigue un aprendizaje. En realidad los dos últimos objetivos son una extensión de la importancia por la cultura que ya señalara Ortega y Gasset. Tras todo lo dicho, parece que no hemos evolucionado tanto como pensamos.

A la mente me viene el artículo núm. 30 de la Liga Internacional de la Escuela Nueva (LIEN), introducido poco después de la II Guerra Mundial: «La Escuela Nueva prepara en cada niño no solo el futuro ciudadano, capaz de cumplir con sus deberes para con la patria, sino también con la humanidad» (Colom, Bernabeu, Domínguez y Sarramona, 2008, pág. 74).

Es posible que los cambios que estamos sufriendo —en algunos casos padeciendo— derivados no solo del EEES sino también de las medidas de ajuste/ahorro/recortes, nos hayan servido para modificar la estructura de la universidad, pero su función no dista tanto de la que ya Ortega y Gasset vislumbrara en el período de entreguerras que le tocó vivir y que nosotros hemos variado tan poco. Es hora de cambiar la misión de la universidad para hacer que realmente sea superior al aspirar a un ideal superior de

humanidad, ciertamente cercano a la interpretación de *Bildung* realizada por Ortega y Gasset, pero con un componente más social, que matice el conocido «yo soy yo y mi circunstancia». El EEES ha supuesto un gran paso hacia el frente al ponderar la cabeza con respecto a las manos, pero el corazón todavía queda tras un velo de interdisciplinariedad que lo acerca a todos y que nadie recoge. Alexander S. Neill, fundador de la famosa escuela Summerhill, puede ayudarnos a entender cuál es el objetivo no solo de la escuela, sino del sistema educativo en su totalidad:

Un egresado de la Universidad puede ser un desecho en su aspecto emocional [...] Nuestra planeación, por lo tanto, debería olvidarse de horarios y programas y plantearse una sola pregunta básica: ¿qué podemos hacer para formar personas más felices y más eficientes en su trabajo, más equilibradas en su carácter, más satisfechas en su vida emotiva? (Neill, 1975, pág. 12).

Por supuesto, no toda la responsabilidad de la felicidad de las personas debe recaer sobre las espaldas del sistema educativo. Hacerlo sería tan necio como obviar que puede y debe ayudar a que familia, amigos, instituciones benéficas, religiosas, etc. no sean las únicas instituciones que traten de conseguir que las personas sean un poco más felices. También doy por supuesto que el ejemplo expuesto por Neill pecaría de excesiva libertad en sus planteamientos, y que no podemos olvidarnos completamente de horarios y programas. Sin embargo, es cierto que la misión de la universidad debería replantearse de nuevo a partir del punto y seguido que supone la muerte del EEES.

EEES: Crónica de una muerte anunciada

Los cambios que la educación terciaria ha experimentado durante la última década nos acercan irremediabilmente a los retos de un nuevo siglo en el que la información ya no es suficiente y el simple *saber* debe complementarse con un *saber hacer*. Admitámoslo, la información ya no es poder... al menos cuando no sabes qué hacer con ella.

Todo esto deriva en una nueva concepción de la misión de la universidad pues, aunque solo sea por no convertirse en una institución desfasada, ha admitido que debe acercarse más a las necesidades del mundo laboral, uno de los puntos que más polémica ha suscitado durante la implantación del EEES.

Un mundo, el laboral, que crece y se expande de manera exponencial y que se encuentra dentro de una sociedad del bienestar en crisis. Un mundo lleno de ingenieros e informáticos en el que pocos padres quieren que sus hijos estudien humanidades, por poner un ejemplo, pues las salidas de las carreras más cercanas a las ciencias del espíritu parecen decrecer día a día.

Reflexionando, nos damos cuenta de que la educación superior ha cambiado. Pero el cambio no tiene por qué ser necesariamente para bien. El cambio es solo eso: cambio. Es decir, rompe con la rutina y nos obliga a reestructurar nuestros objetivos y nuestras acciones para buscar nuevas metas. Pero nada más. Los resultados del cambio dependen de las personas que se ven inmersos en él y no del cambio en sí mismo. Recordando las palabras del brillante M. Bartolomé Cossío, al dar una conferencia en 1905 (Otero, 2007, pág. 60):

... la escuela, como la Universidad y toda clase de centros de enseñanza, no son un mecanismo de

piedra, hierro y ladrillo, ni siquiera de libros y aparatos, sino una institución, esto es, una función social, desempeñada y representada por personas, de las que en todo caso, y solo de ellas, hay que esperar su salvación o su ruina.

La implementación del EEES y los nuevos grados no debe verse en ninguno de los dos extremos radicales que ofrece. Por un lado, no es una panacea educativa que solucione todos nuestros problemas docentes. Por otro lado, tampoco puede ser visto como un maquiavélico cambio orquestado por las empresas para conseguir mano de obra ya entrenada, que no formada y ni mucho menos educada, a bajo coste. En el proceso de Bolonia no es oro todo lo que reluce pero, indudablemente, nos ofrece una serie de potencialidades que no deben ser despreciadas. Nunca deberíamos olvidar que el EEES es la consecuencia directa de un cambio, pero nada más.

Quizá el principal problema de la consecución de un eficiente EEES sea cómo los académicos afrontamos este cambio. Así, erróneamente, muchos profesores de universidad creen que lo que ellos hagan no puede marcar alguna diferencia; todo ha sido decidido de antemano y, hagamos lo que hagamos, el resultado no cambiará. Aceptar este hecho nos condena a aceptar una tiranía del sentido común nada deseable.

Pese a que el proceso de Bolonia en ningún momento pudo ser considerado como un tratado vinculante (Clement, McAlpine y Waeytens, 2004), no podemos ignorar que su implementación ha supuesto el que puede haber sido el mayor cambio de las universidades europeas desde sus propios orígenes con la creación del *studium generale* y el *ius ubique docenti* (Hunt, 2010).

No entraremos a describir el proceso por dos motivos: 1) ha sido ampliamente estudiado y analizado desde un punto de vista teórico (ver González Geraldo, 2010), y 2) creemos que es más importante centrar nuestro interés en qué pasará el día después de Bolonia (Michavila, Ripollés y Esteve, 2011).

Sea como fuere, el proceso terminó formalmente en 2010 (Declaración de Lovaina, 2009) y, pese a que todavía siguen realizándose reuniones periódicas para estimar su impacto y eficiencia (Declaración de Bucarest, 2012), el interés que suscitó en su momento queda hoy muy lejos. Con estos antecedentes, hoy podríamos afirmar que, en esencia, el proceso de Bolonia ha muerto. Sin embargo, su muerte no supone ni mucho menos la muerte del interés por la calidad de la educación; vendrán más procesos; vendrán más ciudades que los avalen pero, ¿cuál será la dirección de los cambios que quedan por llegar?

Tomando en consideración la historia de las universidades ya comentada, así como la magistral fórmula de Pestalozzi: mano, cabeza y corazón (Pérez Serrano, 2002), entendemos que no sería descabellado pensar que hoy en día, por tercera vez: tras el *Museum* y las primeras universidades europeas, el interés por las manos — competencias en nuestro caso— supedita a la cabeza para conseguir un avance cualitativo del sistema universitario, y que la dirección, por tanto, está más que establecida.

Un salto interesante, pero que deja una pregunta en el aire: ¿qué pasa con el corazón? Es aquí donde observamos que las propuestas ofrecidas por Bolonia, pese a ser positivas, deben ser complementadas. El cambio promovido por el proceso de Bolonia ha sido plausible y deseable, pero tan solo debería ser considerado como un

paso más en nuestra búsqueda de la excelencia universitaria. De la búsqueda del corazón de la verdad, a través de la ciencia, pasamos a la búsqueda de las verdades del corazón, a través del arte de la educación. Algo que entenderemos mejor si prestamos atención a los límites del aprendizaje basado en competencias.

[2](#) Davidson, en su libro: *A history of Education* (1900), distinguió tres momentos críticos en la historia de la enseñanza superior: 1) Siglos II-IX: en relación con Alejandría (Museo, Serapeo), Atenas, Constantinopla, etc. 2) Siglos X-XIII: escuelas musulmanas orientales y occidentales, y 3) Siglos XII-XIII: perdido el influjo musulmán, ciertas escuelas cristianas de Catedrales y Monasterios se transformaron en Universidades (citado en Giner de los Ríos, 1910, pág. 333).

[3](#) Antecedente del también conocido Informe Dearing (1997).

[4](#) Pese a que es cierto que en la universidad se han formado médicos, maestros, ingenieros y un sin fin de profesionales con requerimientos eminentemente prácticos —unos más pronto que otros— tampoco es menos cierto que la puesta en práctica de lo aprendido quedaba supeditada de manera secuencial a la impartición de la teoría. Por ejemplo, pese a que sería injusto e incierto decir que el Aprendizaje Basado en Problemas es una metodología derivada de la implantación del EEES, sí que podemos decir que su democratización en educación superior se debe a los principios pedagógicos promovidos por el proceso de Bolonia.

[5](#) Conferencia pronunciada ante la famosa FUE (Federación Universitaria Escolar) y posteriormente publicada por partes en los folletones del periódico *El Sol* durante los meses de octubre y noviembre de 1930. Las notas a pie de página harán referencia a los números y los días en los que aparecieron las citas de la versión del periódico.

[6](#) Núm. 4.109, *El Sol*, domingo, 12 de octubre de 1930.

[7](#) Es interesante observar cómo muchos alumnos van a la universidad por simple inercia. Si hoy en día alguien no fuera a la universidad seguramente se le preguntara ¿es que ocurre algo?, ¿hay algún problema? La universalización de la educación superior, pese a ser deseable y plausible, introduce un cierto ruido a la hora de entender por qué la educación es, precisamente, superior.

[8](#) El debate se hace más complicado de entender si distinguimos entre instrucción y educación. El ejemplo está completamente claro a la hora de instruir, pero gana profundidad si atendemos a la educación. Al educar estamos dando por supuesto que tanto la enseñanza como el aprendizaje se han producido a un nivel superior a la mera instrucción. No puede existir educación sin aprendizaje, pero quizá sí sin la enseñanza del docente. Sería oportuno profundizar en otro foro sobre esta idea partiendo, por ejemplo, de las expuestas por Peters (1970) y Hirst (1983).

[9](#) Núm. 4.113, *El Sol*, viernes, 17 de octubre de 1930.

[10](#) Núm. 4.115, *El Sol*, domingo, 19 de octubre de 1930.

[11](#) *Ley Orgánica 6/2001*, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU).

Nuestra universidad: aprendizaje por competencias

Es indudable que la elección del concepto de *competencia* supone un paso interesante en el camino de la búsqueda de indicadores más complejos y aceptables, más precisos, que reflejen efectos educativos de relevancia.

(Gimeno Sacristán, 2008, pág. 27)

Las competencias han supuesto un antes y un después en la educación de nuestros días, pero no son perfectas. Son solo un paso más hacia la mejora continua del aprendizaje de nuestros alumnos.

En este sentido, coincido con Gimeno al resaltar la importancia que el uso de las competencias ha tenido en este salto cualitativo que ha supuesto el EEES, pero también en que es necesario señalar cómo es un paso más, interesante sin duda, pero solo un paso más hacia la inalcanzable pero deseada perfección.

Incluso aceptando que el aprendizaje por competencias cumpliera completamente los objetivos que promete, no debemos perder de vista que se encuentra encorsetado dentro del sistema educativo formal y que por ello, irónicamente, su mayor peligro reside en aquellas universidades donde su aplicación sea excelente. Los verdaderos puntos débiles son más fácilmente visibles cuanto más eficaz es el sistema formal (Alves, 1996), pues convierten la educación en un sistema artificial anclado en la reproducción más que en la transformación. Que la universidad demuestre la eficiencia del poder que le otorga su capacidad de instrucción no es necesariamente un síntoma de mejora.

Como crítica principal al uso de las competencias, usaré como argumento la falacia conocida como *Ignoratio Elenchi*, magistralmente expuesta por los filósofos de Harvard Cathcart y Klein en el siguiente relato humorístico.

«Ignoratio Elenchi»: Los límites de las competencias

Un tipo está paseando una noche cuando ve a su amigo, Joe, a cuatro patas bajo una farola en la calle.

—¿Qué buscas, Joe? —le pregunta.

—Se me han caído las llaves del coche —contesta Joe.

—¿Aquí?

—No, allí entre los matorrales. Pero aquí hay mucha más luz (Cathcart y Klein, 2011, pág. 25).

Con otras palabras, debemos distinguir la tarea del cumplimiento satisfactorio que puede acarrear... o no; no siempre van asociados. Que una persona decida hacer dieta no implica necesariamente que vaya a perder peso, por mucho que lo desee (Robinson, 2013). Siguiendo a Cathcart y Kein, y de una forma más académica, observamos que el ejemplo de *Joe* responde a las premisas de la conocida falacia «*Ignoratio Elenchi*», que consiste en «eludir la cuestión», es decir, «ignorar la idea clave» (2011, pág. 23). Una salida por la tangente que no atiende al elemento central que originó el reto. Algo similar al origen de la convergencia europea y la respuesta final que se le ha dado. Me explicaré.

Es lícito pensar que el cambio promovido por el proceso de Bolonia al implantar, entre otros aspectos, el aprendizaje basado en competencias ha sido el resultado que

se ha dado a la pregunta: ¿cómo podemos mejorar la calidad de la enseñanza superior?

Pregunta interesante, pero que desgraciadamente ha recibido una respuesta bastante asociacionista: centrémonos en mejorar los resultados de aprendizaje claramente observables. Centrémonos en planificar, enseñar y evaluar competencias empíricamente contrastables que, de nuevo y por tercera vez, tal y como vimos al hablar del origen de las universidades, son aquellas relacionadas estrechamente con las manos y no con el corazón.

Al analizar estas ideas me pregunto: ¿no está en el corazón la verdadera respuesta a encontrar? De nuevo, recurro a Gimeno para respaldar este planteamiento.

... como diría HABERMAS [*sic*], la educación pertenece al mundo de la vida y del espíritu y, si bien todo puede ser valorado, no todo es posible someterlo a la valoración cuantitativa, que es inevitable en las comparaciones de sistemas educativos (Gimeno, 2008, pág. 29).

Esta defensa puede llevar al lector a pensar que todo lo dicho no es cierto, que existen competencias que no solo están enfocadas al mundo laboral y que, al estar incluidas en las memorias de los grados, también son planificadas, enseñadas y evaluadas. Siento disentir al coincidir con Nussbaum cuando señala que diversos aspectos, como el pensamiento socrático, difícilmente tienen cabida cuando la educación se construye sobre una cultura basada principalmente en el crecimiento económico (2010, pág. 48), tal y como viene sucediendo. En términos posmodernos, podríamos decir que las competencias, pese a haber supuesto un cambio importante, han llegado a su límite y, en cierta forma, su éxito las deslegitima desde un punto de vista axiológico. Paradójicamente, hay vida más allá de la vida basada en resultados observables.

Una educación superior para la vida no dejaría de lado la razón instrumental, ya que esta forma parte de la vida, pero daría el espacio necesario a otras formas de la razón, como la interpersonal, la crítica y la estética, aunque ellas no constituyan la tendencia principal de la sociedad moderna. En una educación superior para la vida, el concepto de resultados tendría un espacio limitado o ningún espacio (Barnett, 2001, pág. 117).

Es cierto que existen competencias que van más allá de las operacionales, no demasiadas, que están presentes en los grados, pero también existen indicios de que por su importancia acaban quedando en tierra de nadie (Ruíz-Gallardo *et al.*, 2010). Un vestigio de aquellos contenidos transversales que, al ser tan importantes y apelar a todos, nadie llega a sentir como suyos. Unos por otros, la casa sin barrer. Unos por otros, el corazón sin educar. ¿Cuántos profesores universitarios planifican, enseñan y evalúan la capacidad de empatía, altruismo, solidaridad, etc. de sus alumnos?, ¿cuántos, en definitiva, sin importar el nivel donde impartan docencia?

Hoy en día los intereses derivados del positivismo están claros: «A la Universidad Científica siguió la Universidad Profesional y aquí se nota claramente el cambio de finalidad. Ya no interesa tanto aprender cuanto alcanzar un título que habilite para trabajar» (Muscará, 2010, pág. 7). Aspecto que algunos creen que ha degenerado en un proceso de degradación de la calidad universitaria (*ibíd.*).

Bajo estas premisas, es plausible pensar que el estudiante es en ocasiones entendido erróneamente como una hormiga obrera, que deberá aportar su granito de arena a una sociedad excesivamente centrada en resultados observables desde un punto de vista

económico, productivo, cuando, sin embargo: «No creo que la excelencia funcional del hormiguero sea una utopía deseable. No existe evidencia alguna de que los hombres-hormiga, notables por su capacidad de producir, sean más felices» (Alves, 1996, pág. 28).

Las cosas que verdaderamente valen la pena ser enseñadas y aprendidas son las más difíciles de valorar y viceversa, aquellas que son fácilmente medibles quizá no son tan importantes como creemos. Es posible que la educación del corazón sea tan difícil de conseguir como que *Joe*, el protagonista del relato anterior, encuentre las llaves en la oscuridad de los matorrales, pero ahí es donde realmente debemos buscar si queremos mejorar la calidad de la educación superior.

Las competencias sobre las que se construye el EEES nos han ayudado hasta cierto punto a cambiar la dirección a seguir, pero son insuficientes para alcanzar la sabiduría. Por un lado, creo acertada la afirmación: «Si la noción de sabiduría parece extraña como descripción para los «resultados del aprendizaje» en la universidad, quiere decir que la relación del estudiante con sus estudios es muy limitada» (Barnett, 2001, pág. 213). Por otro, al mismo tiempo, la considero también limitante. Si la sabiduría no encuentra cabida en la universidad, tenemos un síntoma de que algo no funciona, no solo en relación con el estudiante y sus estudios, sino con el sistema y la sociedad.

En la misma línea encontramos las aportaciones de Sir Ken Robinson (2006) cuando afirma que la escuela mata la creatividad. Para ello alude a las bases decimonónicas que sustentan nuestro sistema educativo y que, todavía, siguen teniendo en la máxima estima las asignaturas que fueron especialmente relevantes en el pasado: matemáticas y literatura, principalmente.

Si extrapolamos esta idea al ámbito universitario, heredero del resto de niveles educativos, entendemos por qué el énfasis se pone más en competencias claramente identificables con la entrada en el mundo laboral, en vez de aquellas que facilitan la búsqueda de la felicidad del educando. Es posible que hayamos perdido el norte en cuanto a educación se refiere. ¿Queremos que nuestros estudiantes sean mejores profesionales *incluso* a costa de su propia felicidad? Aunque, como veremos, todo depende de qué se entiende por felicidad.

Si, tal y como encontramos en la Declaración de Bolonia, uno de los objetivos de la reforma ha sido: «[ser] capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de compartición de valores y pertenencia a un espacio social y cultural común» (1999, pág. 1) y, teniendo en cuenta que estos retos pasan por una verdadera educación emocional basada en el respeto intercultural, quizá debiéramos replantearnos la enseñanza basada en competencias claramente marcada por las profesiones del siglo XXI.

Nuestro progreso y futuro depende más de los corazones de la gente que de sus manos o de sus cabezas. Prestando demasiada atención a las competencias laborales de los nuevos grados auspiciados bajo el EEES, podemos caer en el error de entender que son, en esencia, un curso superior avanzado de formación profesional.

Rodolfo Llopis ya lo advirtió en su obra «hacia una escuela más humana» al recordarnos que: «Por lo demás, a lo largo de todo el libro se advertirá siempre una misma preocupación: que lo profesional no mate nunca al Hombre [*sic*] que lleva o

debe llevar dentro todo individuo» (Llopis, 2007, pág. 7). Individuo que no podemos sino entender como antesala de la persona.

Pese a que esta última referencia se centra en la escuela, es un error pensar que el ser humano, cuando llega a la universidad, ya está educado. En esa misma obra, Llopis nos recuerda algunas de las ideas que le influyeron y cómo la educación superior, más que educar, instruye:

Para nosotros —prosigue Lunatcharsky—, todo maestro es un agente de propaganda. La enseñanza superior nos preocupa menos en ese sentido. Los maestros, sí, porque educan. En cuanto a los catedráticos, nos conformamos con que no hagan nada en contra (Llopis, 2007, pág. 197).

Así, siguiendo la red nomológica establecida por Esteve (2010), pronto nos daremos cuenta de que instruir y educar no son sinónimos, aunque en demasiadas ocasiones se utilicen como si lo fueran. Existe una cierta hipocresía a la hora de incluir el aspecto emocional y ético en los niveles superiores de la enseñanza si creemos que al llegar allí todo el trabajo ya está hecho por maestros y familias. La educación *total* del ser humano «... no tiene límite definido alguno, no se reduce a un período determinado de la vida; sino que comienza con esta y dura tanto como ella dura» (Giner de los Ríos, 1910, pág. 17). La verdadera revolución de las conciencias buscada por Llopis solo será posible a través de la educación, y en todos los niveles educativos. Necesitamos coherencia, necesitamos compromiso.

Esta forma de entender la educación es consecuencia de la excesiva tecnocracia que nutre al sistema educativo en general. No todo puede planificarse a la hora de educar: «Las competencias y los resultados no pueden servir como guía para un currículo de educación superior. La educación superior debe desarrollar capacidades críticas» (Barnett, 2001, pág. 121).

La educación, y no la mera instrucción, depende más del compromiso de las personas que de los papeles que la delimiten. Un aspecto que queda reflejado en lo que hemos denominado en otra parte *aprendizajes colaterales*. Aspecto que comentaré en el siguiente apartado.

Aprendizajes colaterales: más allá de la planificación

La realidad no se presenta ante nosotros encasillada en asignaturas, materias y disciplinas.

El conjunto de saberes que podemos asociar al término de cultura escolar (Escolano, 2000a), y que puede y debe aplicarse al ámbito universitario, no solo se limita a las disciplinas, es decir, al que comúnmente se relaciona con la programación curricular establecida de antemano. El aprendizaje más formal de la educación formal. Ni siquiera deberíamos entender que ese aprendizaje, por muchos considerado de segunda, simplemente queda relegado a la mítica «caja negra» (Viñao, 2010), a ese currículum oculto, que todo lo puede y nadie lo quiere.

Estas consideraciones, junto con una reciente investigación que tuve el placer de dirigir, me llevan a creer cada vez más en lo que tuvimos a bien denominar *aprendizajes colaterales* (González Geraldo *et al.*, 2011a; González Geraldo *et al.*, 2011b), y que bien pudiera resumirse en la siguiente cita: «El maestro educa primero con lo que es, después con lo que hace y solo en tercer lugar con lo que dice» (Mañú

y Goyarrola, 2011, pág. 15).

El término «*aprendizajes colaterales*» proviene de una investigación realizada en el Grado de Educación Social del campus de Cuenca de la Universidad de Castilla-La Mancha, bajo un proyecto titulado: «Modelos para el análisis y valoración de competencias: la perspectiva de los estudiantes, del equipo docente y las contribuciones tutoriales».

Me gustaría resumir en este apartado, muy brevemente, algunos de los principales resultados obtenidos para poner de relieve cómo la educación se produce entre personas, no entre papeles. El lector que desee saber más sobre esta sencilla pero interesante investigación, es más que bienvenido (González Geraldo, Del Rincón Igea, Bonilla y Sáez López, 2012).

Llevamos a cabo dos mecánicas de recogida de datos diferenciadas: una para profesores y otra para alumnos. Para obtener datos sobre la percepción del alumnado en cuanto a competencias recibidas, estructuramos dos cuestionarios. El primero de ellos, que será el único que comentaré en estas líneas, recogía las competencias generales y transversales que contempla la memoria VERIFICA del Grado de Educación Social con una respuesta tipo Likert de cinco opciones posibles, donde 1 es el mínimo grado y 5 es el máximo grado de aprendizaje percibido.

Este cuestionario se pasó al final de cada semestre, indicándoles a los estudiantes que respondieran teniendo en cuenta todas las asignaturas de ese período: cinco en cada uno de ellos (6 créditos cada una). Los resultados fueron contrastados con un grupo de discusión final, en cada clase, para obtener una visión más cualitativa.

Es importante resaltar cómo en el cuestionario se incluyeron todas y cada una de las competencias generales y transversales, incluso aquellas que, por la naturaleza de las materias y de las asignaturas, según la memoria VERIFICA, no estaban planificadas para ser trabajadas en ese curso. Este es el punto más importante de la investigación, pues los resultados nos indican que existen competencias que han sido muy bien percibidas por el alumnado pero que, sin embargo, no estaba previsto que fueran a trabajarse. De ahí la denominación que realizamos de *aprendizajes colaterales*.

De esta forma, comprobamos cómo algunas de las competencias no estaban planificadas para las asignaturas del semestre y, aun así, el grado de percepción por parte del alumnado fue muy alto (ver González Geraldo *et al.*, 2011a; González Geraldo *et al.*, 2011b). También es relevante el hecho de que algunas de las competencias con las valoraciones más bajas debieran estar presentes en muchas de las asignaturas impartidas. A la luz de los resultados obtenidos, nos preguntamos, ¿qué está pasando con el aprendizaje de estas competencias?

Principalmente encuentro dos respuestas posibles¹² que, además, no son mutuamente excluyentes, sino complementarias: 1) es posible que los alumnos aprendan más de sus profesores que de las propias materias y que, por ello, su aprendizaje sea difícilmente controlable sin tener en cuenta el factor humano, algo que una perspectiva antropológica nos ayudaría a entender, y 2) pudiera ser que las competencias no sean correctamente entendidas e identificadas por los alumnos y que, por tanto, su percepción esté sesgada.

La primera de las posibles interpretaciones está reforzada por la creencia de que:

«Great teachers have always understood that real role is not to teach subjects but to teach students» (Robinson 2009, pág. 417), al mismo tiempo que nos permite pensar en la existencia de ciertos *aprendizajes colaterales* que dependen más de la propia idiosincrasia y personalidad de las personas que de su profesionalidad y apego a las normas establecidas; las disciplinas no lo son todo, incluso me atrevería a afirmar que no son lo más importante.

Las disciplinas forman parte de la cabeza, y bien pueden transformarse en hábiles manos a través del conocimiento, pero rara vez inundan nuestro corazón si no hay alguien que consigue llegar antes a él. Esa persona es la única que merece ser llamada «educador».

También es lógico pensar, bajo este mismo razonamiento, que es posible que los alumnos valoren con una mayor puntuación las competencias recibidas de los profesores con los que mejor han conectado, independientemente del contenido que muestren, pues «learning happens in the minds and souls of individuals» (Robinson, 2009, pág. 415) y, pese a que debemos planificar el aprendizaje de nuestros alumnos en función de sus mentes, no es nada fácil predecir y concretar en una memoria o guía docente, sin conocer a los alumnos, y de manera general, qué aprendizaje será el que llegue a tocar sus almas.

La segunda de las interpretaciones nos hace pensar en distintas variables: la edad de nuestros alumnos, su corta experiencia, el excesivo academicismo con el que suelen estar redactados los documentos normativos, una deficitaria concreción de competencias, etc. Aspectos que dificultan una correcta comprensión de las competencias establecidas en la memoria VERIFICA por parte de nuestros estudiantes.

Este hecho fue constatado a través del grupo de discusión. En él, pudimos comprobar cómo, por ejemplo, el desarrollo de «redes sociales», un aspecto concreto de una competencia, fue considerado por muchos estudiantes como algo distinto a lo esperado, relacionado con otro tipo de redes sociales más cercanas a su entorno, tales como Facebook, Twitter, etc. Con otras palabras, profesores y alumnos no suelen hablar el mismo idioma (González Geraldo y Del Rincón Igea, 2013). Una realidad en la que desafortunadas y desorientadas políticas educativas pueden terminar por convertir al profesor en un mero técnico burocrático (Eddy, 2003).

Sea como fuere, intuyo que ambas interpretaciones son correctas. Me gustaría creer que la primera está más relacionada con aquellas competencias positivamente valoradas, sin estar planificadas, mientras que la segunda interpretación pudiera dar una respuesta factible a la mala percepción de competencias presentes en un gran número de asignaturas. Pero, sin más datos, no puedo ir más allá del deseo y la esperanza.

Resumiendo, esta investigación refuerza los postulados antropológicos que elevan la educación por encima de la escuela y de las disciplinas. También nos ayuda a comprender que es necesario replantearse el excesivo tecnicismo pedagógico que subyace, y entender que el cambio no es un objetivo en sí mismo, sino un instrumento para mejorar la calidad de nuestros estudiantes como profesionales, pero también, y sobre todo, como personas.

Personas que bajo un paradigma demasiado positivista, heredero de la ilustración y

de la sociedad postindustrial que ya anunciara Bell (1973), creen que las *ciencias* de la educación debieran dejar de lado la finalidad moralizante que, desde mi punto de vista, es inextricable del acto educativo. Acepto que:

Desde luego que en las ciencias de la educación hay corrientes que cuestionan decididamente la función moral de la pedagogía como proyecto universal, tratando de abrir sus horizontes a la multiplicidad de interpretaciones de la realidad (no necesariamente escolares) que circulan en la vida cotidiana (Velasco y Díaz de Rada, 2009, pág. 248).

Sin embargo, es posible detectar una anomalía en la anterior cita si entendemos que la pedagogía no reduce su actuación a las realidades escolares y admite, como principio fundamental, que no existe una educación válida como proyecto universal, sino que está socio-históricamente condicionada en función de las personas y, tomando la famosa frase de Ortega y Gasset, sus circunstancias.

Si toda acción humana puede entenderse como acción moral, no cabe duda de que la educación lo es, y que la influencia moral en nuestros educandos es una finalidad ineludible (Esteve, 2010). La educación neutra no existe y, de existir, no sería educación, sino un sucedáneo disfrazado: formación, instrucción, adoctrinamiento, etc.

Como vengo manteniendo, el aprendizaje por competencias presenta tantas sombras como luces. Todavía más si entendemos que pretenden incrementar las posibilidades de éxito de nuestros alumnos y no tenemos un consenso sobre qué es el «éxito» al hablar de educación. Al reflexionar sobre las posibles respuestas, en la segunda parte de este libro, redefiniremos el éxito bajo estos tiempos de crisis, pero ahora dedicaré unos breves párrafos al concepto «felicidad» como finalidad a conseguir desde el punto de vista educativo.

Educación y felicidad: la futilidad del producto

Hasta este momento hemos nombrado en algunas ocasiones la necesidad de que la educación, universitaria en nuestro caso, deba ayudar a conseguir la felicidad del educando y, con ella, la de la sociedad en su conjunto. Sin embargo, bajo la palabra «felicidad» se esconde una compleja y poliédrica esencia que requiere, al menos, una breve consideración.

Para empezar, y atendiendo a la lista de las virtudes necesarias para ser feliz (Seligman y Peterson, 2004), observamos que entre las seis que mencionan estos autores, dos están más que relacionadas directamente con el objetivo de esta obra: 1) sabiduría y conocimiento y 2) humanidad y amor. El resto: coraje, justicia, templanza y trascendencia, también aluden al trabajo pero quizá de manera indirecta. De ahí que el interés por la educación y la felicidad se nos presente como una relación nada baladí.

Nuestro diccionario ofrece varias acepciones sobre la palabra «felicidad». La primera de ella, seguramente la más genérica y asumida, nos dice que felicidad es: «Estado de grata satisfacción espiritual y física». Profundicemos un poco más.

Por un lado, lo primero que podemos admitir es que la felicidad, como el resto de emociones y afortunada o desgraciadamente, es un estado transitorio. Por muy bien —o mal— que nos sintamos, llegará un momento en el que nuestro estado de ánimo

cambie. Al ser transitorio es, por tanto, susceptible de ser influenciado. En nuestro caso, desde el ámbito educativo.

Por otro lado, pocos estudiantes llegarán a reconocer que han experimentado una grata satisfacción espiritual y física gracias a la educación. No podemos decir que sea solo culpa suya cuando nosotros —sus docentes— también tenemos que aceptar la responsabilidad que recae sobre nuestros hombros en cuanto a su felicidad o desgracia se refiere.

En mis clases de teoría de la educación, al hablar sobre la finalidad que persigue todo educador, suelo hacer un pequeño y rápido sondeo sobre qué es lo que haría felices a mis alumnos. Nada nuevo, pues ya Platón y Aristóteles se preocupaban por los deseos para comprender la felicidad (Nussbaum, 2001). Para ello les pido que imaginen que, por un momento, dejo de ser su profesor y me convierto en un poderoso mago salido de la típica lámpara de cuento. Al instante les pido que, sin pensar ni un segundo, me soliciten lo que ellos creen que les ayudaría a ser más felices. Las respuestas son tan variopintas como sorprendentes y, no en pocos casos, también deprimentes. Especialmente teniendo en cuenta que pregunto a futuros educadores sociales.

Hay quien pide dinero, salud, amor, poder... pero pocos son los que piden algo que salga exclusivamente de su beneficio particular, como el fin del hambre en el mundo, la paz mundial y utópicos deseos solidarios en los que quizá caerían si les dejara algo más de tiempo para pensar. Es triste comprobar cómo nuestra felicidad raras veces pasa por la de los que nos rodean. No obstante, la línea recta no siempre es el camino más corto ni duradero.

Parece ser que preferimos ser felices antes que ver felices a los demás cuando está demostrado que la felicidad de los que nos rodean influye positiva o negativamente en la nuestra (Goleman, 1998), y que de poco nos serviría ser felices si vivimos y trabajamos en un ambiente hostil y deprimido. Nuestra felicidad, al ser un estado transitorio, pronto acabaría por sucumbir ante la tristeza de la sociedad¹³.

Si ese hipotético genio me preguntara qué deseo para ser feliz, creo que lo más sabio y solidario sería pedirle la felicidad para todos los que me rodean. Como es muy poco probable que esa situación ocurra, de utopías no vive el ser humano, considero que lo mejor que puedo hacer por ser feliz es conseguir que los que me rodean sean felices con mis actos. ¿Qué mejor forma de alcanzarlo que acabar desempeñando aquello que más deseo? ¿Qué mejor vía que una educación que me ayude a desplegar toda la envergadura que dan mis alas? «Si educar es ayudar a vivir, la buena educación debe mostrar además el camino de la felicidad» (Olivera, 2008, pág. 3).

Por todo lo anterior, considero que la educación es el gran motor de felicidad del ser humano, y que debe ser tomada en cuenta como tal en todos y cada uno de los niveles educativos. Desde el primer día de nuestra vida hasta el último. Máxime en el universitario, si pretende mantener el calificativo de educación *superior*. Por otro lado, este motor de felicidad que es la educación no funciona apropiadamente si no se entiende que nuestra felicidad está interdependientemente imbricada con la del resto de personas. Es mucho más difícil ser feliz rodeado de personas infelices, que ser infeliz rodeado de personas felices¹⁴, sobre todo teniendo en cuenta que el amor al

prójimo es algo necesario para la consecución de la felicidad (Nussbaum, 2001).

Bertrand Russell, en su libro «La conquista de la felicidad» nos dice: «He escrito este libro partiendo de la convicción de que muchas personas que son desdichadas pueden llegar a ser felices si hacen un esfuerzo bien dirigido» (Russell, 1930, pág. 5). Comparto la necesidad primordial de enfocar bien nuestros esfuerzos. El fallo que solemos cometer las personas es muy parecido al que realizamos los docentes cuando queremos mejorar nuestra enseñanza sin prestar atención a los mecanismos de aprendizaje. Pretender ser felices sin pensar en la felicidad de los que nos rodean es tan inútil y frustrante como intentar mejorar nuestra enseñanza olvidándonos del aprendizaje.

Desde este punto de vista, ser feliz no equivale a poseer y tener, sino a sentir y compartir. Es curioso observar cómo en estos días todavía podemos encontrar la acepción que recogía la vigésimo segunda edición del diccionario de la Real Academia de la Lengua, en la que la felicidad, entonces, era entendida como «Estado del ánimo que se complace en la posesión de un bien». Cualquier persona puede ser feliz sin necesidad de poseer nada ni, por supuesto, a nadie.

Este ejemplo puede y debe ser extrapolado a la *posesión* de las tan ansiadas y deseables competencias. Posesión que, en no pocos casos, se identifica directamente con la tenencia de un título universitario. No quisiera creer que la felicidad que la educación superior puede ofrecer a nuestros estudiantes pasa por el hecho de ofrecerles un papel bonito que enmarcar, exponer y poco más. Por el contrario, la verdadera felicidad, como nos indica Punset (2005), se encuentra en la sala de espera de la felicidad:

Al darle de comer a mi perra *Pastora*, siempre ocurría algo que nunca acababa de entender. En cuanto me dirigía a la terraza a la hora de la comida para recoger su plato, *Pastora* iniciaba una danza alucinante fruto de la alegría y la felicidad que la embargaban súbitamente. No solo movía la cola sin parar, sino que saltaba, literalmente, a mi alrededor, interponiéndose en el camino a la cocina donde guardaba los cereales [...] Pero en cuanto yo depositaba el plato en el suelo se transformaba en otro animal: dejaba de saltar [...] dejaba de mover la cola y, sorprendentemente, al margen de si terminaba o no su comida, había perdido la emoción que la invadía unos instantes antes. ¿Cómo era posible que le emocionara más la inminencia de la comida que la propia comida? (Punset, 2005, pág. 31-32).

A nosotros, educadores, nos debería preocupar justamente la pregunta contraria: ¿cómo es posible que a nuestros alumnos les emocione más la consecución del tan ansiado título que el propio aprendizaje que requiere? Me llena de tristeza comprobar cómo los alumnos celebran al final de curso las asignaturas que se han «quitado» ese año. ¡Quitado!, como si su objetivo como estudiantes fuera el de irse desprendiendo de lastres, año tras año, hasta poder obtener un ridículo papel que los acredite como poseedores de unas competencias tan vacías como su propio bagaje. Día a día constatamos cómo muchos estudiantes no dejan nunca de ser alumnos... aunque quizá sea porque sus profesores, como parte de un sistema ineficiente¹⁵, nos solemos preocupar más por la comida que por el hecho de comer... e incluso así, solo les hacemos comer porquería.

¿Cómo conseguir que nuestros estudiantes disfruten más del proceso y no solo se empeñen en conseguir el producto? Si nuestra educación les ayudara a andar por la senda que conduce a la felicidad, estaríamos más cerca de la respuesta. Así, conseguiríamos que los estudiantes no solo sintieran predilección por la comida —

proceso, aprendizaje— sino también les ayudaríamos a ser capaces de degustar los distintos sabores que encierra.

La universidad de hoy en día, con competencias incluidas, es ciertamente productora de alimentos que bien podríamos calificar como «*fast-learn*»¹⁶. Comida que instruye pero no educa. Comida que alimenta sin nutrir y que por ello, al mismo tiempo, limita nuestro organismo. La gran cantidad de trabajos, recensiones, exposiciones y demás actividades que suelen realizarse durante un curso académico, dejan poco tiempo a la imaginación, el altruismo, la solidaridad. Hay poco tiempo y la jerarquización viene dictada por la cabeza y no por el corazón. La felicidad queda supeditada a la instrucción, dejando hipotecado nuestro futuro como personas.

Bajo esta metáfora, el alumno engulle todo lo que el profesor pone a su alcance como si de un bulímico académico se tratara, con el objetivo de demostrarle, normalmente ante un examen, que es capaz de pasar las pruebas y los obstáculos que hay por el camino hacia el título. Probablemente poco después ni siquiera recordará muchas de las cosas que «comió» y, lo que es peor, su relación con el mundo será prácticamente la misma. Suele decirse que la educación es aquello que queda en ti cuando olvidas todo lo que aprendiste en la escuela... yo no dudaría en incluir la universidad en este dicho popular.

Este razonamiento no solo nos avisa sobre el potencial peligro de admitir e incluso fomentar la etiqueta de «Mc Universidad», sino que también nos recuerda cómo la tarea de sus educadores es una verdadera obra de arte. En este sentido, la dicotómica concepción de la educación como ciencia y arte no es nada nuevo, y bien podríamos decir que es posible que la pedagogía —teoría— pueda ser entendida como ciencia mientras que la enseñanza —práctica— pertenece más al ámbito del arte (Ogden, 1879). Sea como fuere, y dentro del campo del arte, creo importante conseguir que el educador se identifique más como artista que como artesano.

Artesano es aquel que pese a realizar una tarea encomiable de una manera cercana a la perfección, no ha tenido la originalidad y la innovación que le llevaría a ser considerado como artista. El artista no solo roza la perfección al elaborar una tarea sino que, además y sobre todo, es el máximo responsable de que esa obra haya visto la luz, pues sin él nunca hubiera existido. De esta misma forma, y relacionándolo con la competencia docente, podríamos distinguir entre el profesor que lleva a la práctica de manera eficiente las directrices que desde otras instancias le han encomendado —aquel que ha sido instruido en las mal llamadas técnicas ECTS¹⁷— y el que teniendo en cuenta los principios del EEES, pero también de manera autónoma, consigue crear —y no solo reproducir— un espacio de aprendizaje tan único e irrepetible como lo son las personas a las que pretende educar. En educación, el artesano instruye, el artista educa. En educación, las competencias están más cerca del ámbito científico, mientras que la humanidad entra de lleno con la esencia del artista.

A la hora de relacionar estas ideas con la felicidad de los educandos, me permito citar a Nietzsche de la pluma de Rubem Alves: «la felicidad más alta es la felicidad de la razón, que encuentra su suprema expresión en la obra del artista [pero esta felicidad suprema] es ultrasuperada por la felicidad de engendrar un hijo o de educar a una persona» (Nietzsche citado en Alves, 1996, pág. 15). ¿Qué es el docente sino un artista que debe ser capaz de ayudar a que el estudiante haga realidad sus sueños?

¿Hay mayor obra de arte que ayudar a esculpir el alma de un ser humano?

Una universidad que no tenga en cuenta las aspiraciones de sus estudiantes, y que por tanto no les ayude a ser más felices, será tan solo una fábrica de comida-aprendizaje rápido que no será en ningún caso degustado —saboreado— por el futuro de nuestra sociedad. Flaco favor haremos al despreciar sus sueños, pues por muy universitarios que sean, no dejan de tenerlos. Es más, es entonces cuando nuestros estudiantes realmente se dan cuenta de si pueden o no conseguirlos. Los sueños y la felicidad de nuestros estudiantes recaen en gran medida en las espaldas de los docentes universitarios. Sirva como inspiración el siguiente poema de W. B. Yeats citado por Ken Robinson (2010).

Had I the heavens' embroidered cloths,
Enwrought with golden and silver light,
The blue and the dim and the dark cloths
Of night and light and the half light,
I would spread the cloths under your feet:
But I, being poor, have only my dreams;
I have spread my dreams under your feet;
Tread softly because you tread on my dreams.

Cualquier educador, académicos universitarios incluidos, que no recuerde que camina por encima de los sueños de sus estudiantes, no debería ser nunca considerado como tal. Podrá ser un excelente investigador, un comprometido gestor... pero no será de ninguna forma educador pues, en el mejor de los casos, será tan solo un mero instructor. De nuevo, me apoyo en las palabras del polifacético Alves:

He aquí una petición a los profesores, petición de alguien que sufre al ver el rostro afligido de los niños, de los adolescentes: acordaos de que vosotros sois pastores de la alegría, y de que vuestra responsabilidad primera está definida por un rostro que os hace una petición: «Por favor, ayúdeme a ser feliz...» (Alves, 1996, pág. 23).

Anteriormente dije que mi deseo como persona, para ser feliz, consiste en pedir la felicidad de los que me rodean. Es lógico pensar que, como educador, mi felicidad radica, sin duda alguna, en la consecución de la felicidad de mis estudiantes. Siguiendo las ideas recogidas por Ryan y Deci (2001), podría decirse que no busco tanto un sentimiento *hedónico* como profesor, a corto plazo, sino una felicidad *eudaimónica* como docente, a largo plazo, siempre pensando en mis estudiantes más que en mí mismo. Solo seré realmente feliz cuando ellos sean felices. Además, no podremos alcanzar nunca la sabiduría si no somos felices. Sin felicidad la sociedad del futuro está condenada. Es el momento idóneo para preguntarnos: ¿en qué sociedad vivimos?

¹² En realidad también encontramos otras posibles causas que no son expuestas. Para una mayor profundización recomiendo acudir a la siguiente referencia (González Geraldo, Del Rincón Igea, Bonilla y Sáez López, 2012). No obstante, he preferido exponer en estos párrafos aquellas que yo considero más probables.

¹³ A no ser, claro está, que nuestra felicidad solo se consiga al constatar la tristeza de los que nos rodean. Un ejemplo de felicidad que debería ser tratada desde un punto de vista patológico.

¹⁴ Lo que no quiere decir que ambos casos puedan darse. Si tratáramos de valorar éticamente cada uno de estos extremos entraríamos en un debate que nos distraería del objetivo principal del texto. De ahí que no se profundice en ello.

¹⁵ O quizá demasiado eficiente. Recordemos las críticas de Rubem Alves a los sistemas que consiguen la

excelencia (Alves, 1996).

[16](#) Derivado de «fast-food» (comida rápida).

[17](#) European Credit Transfer System (ECTS). Concepto que suele identificarse erróneamente con una metodología docente cuando, en educación, no existen varitas mágicas ni panaceas milagrosas.

Nuestra sociedad: pasado, presente y futuro

Para educar en la libertad, y para mantener nuestras sociedades democráticas [...] nuestros sistemas educativos necesitan reforzar la educación moral [...] Nuestros sistemas educativos necesitan formar ciudadanos responsables de su propia conducta.

(Esteve, 2010, pág. 183)

Es curioso, el ser humano parece arder en deseos de acuñar el término que determinará nuestra sociedad: de la información, de los intangibles, del conocimiento, de la comunicación, etc. Sin duda deseamos conocer qué tiempo nos ha tocado vivir para poder descubrir, o al menos tener ciertas pistas, sobre nuestro papel dentro de él.

Aun sabiendo que no es responsabilidad nuestra, sino de las generaciones venideras, en este apartado debatiremos sobre la situación en la que vivimos para delimitar cuáles son las características que nos han traído hasta aquí, nos condicionan hoy y nos predisponen para el mañana.

Una de las cartas que el ilustre Ortega y Gasset escribió a su familia durante la primera estancia que realizó en Alemania, a su padre, el día dieciocho de octubre de 1905 para ser más exactos, recoge las siguientes palabras (citado por Lasaga, 2006, pág. 40):

He pasado aquí siete meses donde nada me ha salido mal pero donde asimismo nada me ha salido bien. [...] Haciendo balance de este tiempo transcurrido me encuentro con que no he desaprovechado el tiempo: he aprendido alemán, he echado unas medias suelas al latín y al griego, he puesto algunos jalones en el estudio de la historia moderna alemana, conozco decentemente los elementos de la histología y de la osteología; me he metido considerables volúmenes acerca de clasicismo español: he escrito, en fin, unas ¡dos mil! Cuartillas [*sic*] completamente inútiles y creo que por valor de otro tanto en cartas. Por consiguiente, estoy contento de mí, y descontento de las circunstancias, que no me han auxiliado.

Seguramente ahora entendamos mejor su famoso corolario: yo soy yo, y mi circunstancia.

Sin embargo, sus palabras también nos recuerda la relevancia que el contexto, con sus imponderables y futuribles, puede desempeñar en el devenir de nuestras vidas, como individuos, y de nuestro progreso, como especie, hasta el punto de no solo de influir, sino de determinar nuestros éxitos y fracasos.

De ahí la importancia de pensar: ¿qué sociedad nos ha tocado vivir? Pregunta que no tendría respuesta sin replantearnos nuestro pasado más cercano.

Pasado: Sociedad de la Información

Si pensáramos en cuál es el avance más importante de las últimas décadas, seguramente a muchos de nosotros nos vendría a la mente una palabra: Internet.

Cierto es que el inusitado incremento de la esperanza y calidad de vida no debería pasar inadvertido al intentar dar respuesta a esta pregunta; el ser humano, biológicamente, no está preparado para vivir más allá del tiempo necesario que requiere para poder perpetuar la especie pero, sin embargo, cada vez nos empeñamos no solo en vivir más sino, sobre todo, en vivir mejor.

Esta reflexión está en coherencia con la idea, expresada por distintos autores, entre ellos Eduard Punset, que nos recuerda que el ser humano tiene cada vez más tiempo para reflexionar sobre su futuro, sobre su vida. Ya nos dice el antiguo dicho latino: *primum vivere, deinde philosophari*, y también Maslow (1943, 1954) al establecer su famosa pirámide de necesidades humanas.

Así, cuanto más tiempo libre tengamos, más posibilidades tendremos de pensar y, por tanto, de desarrollar necesidades que hasta ahora no habíamos notado nunca en la historia de la humanidad. Muchas de ellas superfluas y programadas por otros. De ahí que el propio Punset considere que este incipiente siglo pueda ser el siglo de la *mente* y que la educación no solo sea un compromiso con la memoria, como recuerda Esteve (2010), sino también con el futuro.

Sea como fuere, todos hemos experimentado en multitud de ocasiones cómo algo que es urgente se apodera de nuestro tiempo a pesar de que existen cosas que son más importantes. Por ello, es posible que el avance exponencial y desenfrenado que presentan las denominadas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) nos mantenga distraídos de otras preocupaciones cuya importancia, quizá en pocas décadas, sean más evidentes.

Esteve ejemplifica esta distracción, vacía en muchos casos, al citar a Robert Kurz y su definición de la generación @, liderada por solteros posmodernos asexuados provistos de alta tecnología que ponen en evidencias las carencias de valores a las que nos ha llevado esta sociedad individualista. Personas que:

... con la palabrería de los entrevistadores pop, se ven haciendo una «revolución» (tecnológica), mientras en verdad son acrílicos y conformistas hasta el extremo frente al orden dominante, en un grado jamás alcanzado por ninguna generación en los últimos doscientos años (Kurz citado en Esteve, 2010, pág. 87).

De ahí que no debiera extrañarnos cómo durante las últimas décadas se ha hablado y se ha escrito tanto sobre el desgastado concepto de la Sociedad de la Información. Un concepto cuya acuñación pertenece al siglo pasado (Bell, 1973), que alcanza su cénit sobre la década de los noventa con la ayuda de otras aportaciones (Druker, 1965, 1993), gracias al desarrollo y expansión de Internet y las mencionadas TIC, llegando incluso a tener sus propias cumbres mundiales en 2003 y 2005.

Forma parte del saber popular entender que la información es poder. Sin embargo, no es difícil aceptar que no hace demasiado, allá por la Edad Media, el poder de una persona era directamente proporcional al de las tierras, cultivos, campesinos, etc. que poseía. Es decir, la posesión *material* determinaba el estatus jerárquico de nuestra sociedad y otorgaba el poder. Tanto tenías, tanto valías. Era algo que se podía no solo poseer, sino también pasar a las generaciones venideras sin demasiados problemas. El poder como herencia material.

Hoy en día la cosa ya no es tan sencilla. Para ejemplificarlo solo tenemos que pensar en quiénes son las personas que, ahora, en estos momentos, son más ricas y poderosas... Bill Gates, Mark Zuckerberg, el recientemente fallecido Steve Jobs... claros ejemplos de que hoy el poder ya no lo otorga la posesión material sino la posesión *potencial* de algo que está todavía por crear.

Reconozcámoslo, lo importante hoy en día ya no son las respuestas, sino las preguntas, y las personas que hemos mencionado (Gates, Jobs, etc.) supieron realizar

la pregunta adecuada en el momento preciso a partir de algo muy poderoso: una *idea*.

Suele decirse que la competencia crítica, esa que tanto deseamos sembrar en nuestros estudiantes, es la capacidad de poder realizarse la pregunta adecuada en un momento determinado... las respuestas ya no tienen importancia, muchas de ellas están en Internet y las que no están, acaban por encontrarse.

El poder lo proporcionan las ideas. Hoy en día el poder es alcanzado por aquellas personas creativas que ven la necesidad, la pregunta del millón, y procuran darle respuesta. No en vano suele decirse que la genialidad del añorado Steve Jobs radicaba principalmente en ver las necesidades futuras de las personas antes incluso de que ellas supieran que las iban a tener (Isaacson, 2011).

Este razonamiento no es tan nuevo como pudiera parecer. En la antigua Grecia, Sócrates utilizaba las preguntas a modo de respuestas para que el propio sujeto que acudía a él pudiera encontrar por sí mismo la solución a sus dudas. Algo que, de una manera más fantástica, encontramos también en el ejemplo que Douglas Adams utilizó en su famoso libro «Guía del Autoestopista Galáctico» (1979).

En él se narran las peripecias de un extraterrestre —Ford Prefect— en la tierra. Tras una serie de desdichadas aventuras que no quisiera contar para no destripar demasiado el libro, se le pide a una enorme computadora que busque la respuesta a la pregunta definitiva: a la vida, al universo, ¡y a todo lo demás! Dicha tarea no es nada fácil y la computadora advierte que le llevará millones de años encontrar la respuesta. Como vale la pena, se le encomienda que inicie la tarea y, tras la larga espera, resulta que la respuesta a la vida, al universo y a todo lo demás es, y perdón por el *spoiler*... 42.

¿De qué nos sirve una respuesta, por muy importante que sea, si desconocemos cuál es la pregunta exacta que la provocó?, ¿42 qué?, ¿por qué? Desde nuestro apreciado siglo XXI podemos afirmar que Douglas Adams fue un auténtico visionario al poner el énfasis en la pregunta y no en la respuesta: «Un hombre que se encuentra meramente bien informado es la cosa más inútil que pueda existir sobre la tierra» (Whitehead, 1934, citado en Barnett, 2001, pág. 128).

No debería extrañarnos cómo Ken Robinson (2006) define la creatividad como la capacidad de crear algo nuevo... pero que tenga valor. No se trata de crear sin más, sino de que el entorno que nos rodea entienda que esa nueva idea tiene valor. De ahí que esa Sociedad de la Información, propia del siglo pasado, haya evolucionado a un concepto más acorde con las necesidades de nuestro tiempo: la *Sociedad del Conocimiento*.

Presente: Sociedad del Conocimiento

Saber *no* es poder, contra lo que tantas veces se afirma; es solo una condición para poder. Con ella, y sin las restantes, el individuo nada hará en el mundo, incluso en el orden del conocimiento y en la profesión de científico (Giner de los Ríos, 1910, págs. 129-130).

Mientras que la Sociedad de la Información se centraba en la *acumulación* de datos bajo la premisa de que la persona que tiene la información tiene el poder, la Sociedad del Conocimiento se centra en la *gestión* de dicha información, el poder lo tendrá quien mejor sepa manejarla y consiga generar preguntas interesantes.

Al mismo tiempo, esta Sociedad del Conocimiento, también denominada como

sociedad del saber o sociedades cognitivas, está menos influenciada por aspectos económicos y tecnológicos, ya que realmente debemos admitir que la información no solo alberga poder, sino también un gran peligro debido a su potencial uso inadecuado y tráfico sin garantías.

No hace mucho que el conocimiento era un bien escaso, poseído por unos pocos, un secreto transmitido solo a los iniciados de forma escrupulosa para su conservación y ampliación. Los escribas, y posteriormente la imprenta, facilitaron enormemente estas tareas, ubicando el saber en monasterios y eruditos palacios que todavía rezumaban elitismo. Hoy tenemos consolidada una nueva revolución: Internet.

Cualquier persona con acceso a Internet puede encontrar información acerca de casi cualquier tema, por específico que sea, lo cual es una oportunidad increíble y magnífica pero, ¿quién nos asegura la fiabilidad y validez del contenido encontrado? Aunque existen iniciativas que filtran, catalogan e identifican las páginas webs para garantizar la escrupulosidad de sus datos, nos encontramos con una versión moderna y globalizada del pueril juego del «teléfono roto». Un juego donde la información puede pasar de página en página, con añadidos y sustraídos que pueden llevarnos a conclusiones erróneas. Wikipedia es uno de los mejores ejemplos: tan útil como poco fiable.

Estos retos requieren soluciones que nos ayuden a controlar ciertos aspectos, como bien se recordó en la Campaña por los Derechos de la Comunicación en la Sociedad de la Información (CRIS, 2003). ¿Quién genera y posee la información y el conocimiento? ¿De qué manera está valorizado? ¿De qué manera es difundido y distribuido? ¿Quiénes son los guardianes? ¿Qué limita y facilita el uso del conocimiento por parte de la gente para lograr sus metas? ¿Quién está mejor y peor posicionado para aprovechar este conocimiento?

En resumen, ¿cómo puede un estudiante ser un consumidor más inteligente en este supermercado de la información que es Internet? (Informe Boyer, 1998, pág. 35). La gestión de la información vuelve a mostrarse como una competencia imprescindible en el siglo XXI.

No es del todo cierto que la información sea poder, sin más; al igual que sería ilógico pensar que un ordenador sea útil en manos de un chimpancé, sino una simple amalgama de plástico, silicio y metal.

Para que la información pueda ser considerada como conocimiento, necesitamos a un ser humano que, con su juicio crítico y su capacidad de decisión, filtre y convierta la información en verdadero conocimiento. Todo bajo el prisma de una moral y una ética que guíe dicha transformación. No debemos olvidar que todo acto educativo es un acto moral.

Por todo ello, hoy podemos decir que vivimos en una Sociedad del Conocimiento. Siempre con la Sociedad de la Información como premisa *sine qua non*, pero limitada por su propia definición. La propia Declaración de Bolonia, así como los documentos de las cumbres bienales posteriores, lo corroboró hace más de una década al afirmar: «En la actualidad, la Europa del conocimiento está ampliamente reconocida como un factor irremplazable para el crecimiento social y humano» (1999, pág. 1).

Si el proceso de aprendizaje se pudiera comparar con la simple tarea de hacer un café, lo expresaríamos de la siguiente manera. En primer lugar tendríamos las plantas

de café antes de ser recolectadas, en las que la influencia del ser humano es prácticamente nula si despreciamos el hecho de que pudieran haberlas sembrado y cuidado para que crecieran de la mejor manera posible. Estas plantas, supuestamente salvajes, podrían identificarse con los meros datos que preceden a la información, en los que debido a la nula influencia humana no existe estructura ninguna. Están «crudos», sin tratar ni preparar.

Tras la recolección, tendremos los granos de café dispuestos para ser molidos y filtrados. Acaparándolos, realizando una primera selección, obtenemos la *información*, puesto que ya hemos intervenido y dispuesto una cierta estructura que la predispone para el siguiente paso, su transformación en conocimiento.

Como podemos suponer, en este paso entra en juego la cafetera, que bien pudiera ser identificada como nuestra propia persona o la de nuestros estudiantes. Siguiendo la metáfora, podríamos decir que cada uno de nosotros elabora un *café* distinto incluso partiendo de la misma base. Debemos considerar el término *conocimiento* como un concepto perfectible y dinámico, más adecuado que los meros datos e incluso cualquier información por muy estructurada que esté. Llegando a entender que:

Information is data that has been given structure and knowledge is information that has been given meaning. In essence, knowledge is information that has been interpreted by individuals and given a context (Ward y Peppard, 2006, pág. 503).

Por otro lado, y desde un prisma filosófico que nos permite ir más allá de lo dicho, Fernando Savater nos habla de tres formas de entendimiento jerarquizadas de menor a mayor profundidad e importancia. La primera de ellas hace referencia a la información, la segunda al conocimiento y la tercera a la *sabiduría* (Savater, 1999).

Nos encontramos ante el que podría ser el salto cualitativo más importante que creo que podríamos dar a la hora de mejorar no solo la calidad de la educación, sino también la de la propia humanidad. Al igual que Maxwell (1987), yo también abogo por una reorientación del conocimiento hacia la sabiduría.

Futuro: Sociedad de la Sabiduría

Pensar en el futuro es un ejercicio arriesgado y muchas veces fútil, pero, sin embargo, es difícil resistir a la tentación de imaginar lo que está por llegar, intentando, de ese modo, alcanzar un destino que tantas veces se nos escapa (Nóvoa, 2009, pág. 181).

El Rector de la Universidad de Lisboa ha dado en el clavo. Nuestra necesidad de interceder ante el tiempo, unido al poder generativo del lenguaje (Echeverría, 2005), impulsa a pensar en un futuro mejor con la esperanza de poder conseguirlo: «... el horizonte no existe para llevarnos de vuelta a nuestro origen, sino para que podamos medir toda la distancia que aún nos queda por recorrer» (Nóvoa, 2009, pág. 181).

De esta forma, y para pensar y promover un mundo y una sociedad más humana, me gustaría continuar reflexionando sobre las ideas de Fernando Savater.

Por un lado, Savater defiende que la ciencia se mueve entre los dos primeros ámbitos que ya hemos mencionado: información y conocimiento, pues trata de explicar y operativizar nuestro contexto. Por otro, argumenta cómo la filosofía se ocupa de la segunda y tercera forma de entendimiento: conocimiento y sabiduría.

Este último nivel relaciona nuestro día a día con los valores y creencias, llegando a la esencia de las cosas. Mientras que la ciencia trata de explicar, la filosofía trata de comprender. De ahí que este libro tenga tintes claramente identificables con la filosofía de la educación y no solo con su teoría.

Relacionándolo con la metáfora del café expuesta en el apartado anterior, este nivel pudiera corresponderse con la capacidad que tiene el ser humano de *saborear* ese café: identificar los matices y la calidad para, coherentemente, actuar en consecuencia siguiendo los valores del saber estar y saber ser (Delors, 1996), y no solo del saber —información— y del saber hacer —conocimiento—. Pero de poco nos servirá disfrutarlo en soledad. Saboreando y compartiendo podremos contribuir al desarrollo humano, elaborando cada vez *cafés* de mejor calidad que ayuden al progreso de nuestra sociedad, y no solo al nuestro como individuos. Sociedad, un término usado hasta la saciedad en este capítulo y que debe ser matizado. De hecho, tendría que tomarse en plural: *sociedades*, entendiéndolas como un conjunto de seres humanos comprometidos, trabajando por el logro de un fin común para mejorar la calidad de vida del grupo. Sin olvidar por ello, claro está, el bienestar del individuo y su propia búsqueda de sí mismo, de su ser, y de su sitio en el mundo. Como señala Esteve:

... afirmo que la adquisición del saber está en función de la búsqueda del ser. Los conocimientos tienen sentido en tanto que nos liberan de la ignorancia y nos permiten entendernos mejor a nosotros mismos y entender el mundo que nos rodea; así el conocimiento se transforma en sabiduría, que es saber con criterios; y que no debe confundirse con la erudición (Esteve, 2010, pág. 118).

Como futurible que es, la sociedad vive en nuestras mentes y en nuestros corazones. En realidad, bien puede entenderse como un horizonte a perseguir que nunca será alcanzado. Su búsqueda es ciertamente frustrante, pero no por ello menos deseable. No importa que no podamos alcanzarla, pero sí que no quisiéramos ponernos manos a la obra. Nuestra felicidad y progreso como especie depende de la actitud que tomemos en estos tiempos de incertidumbre. Tiempos en los que la educación ha de tomar cartas en el asunto y alumbrar el camino a seguir. El proceso de Bolonia puede ser entendido como un paso de apertura hacia la transición, y no como un fin alcanzado:

No hay transición que no implique un punto de partida, un proceso y un punto de llegada. Todo mañana se genera de un ayer a través de un hoy. De modo que nuestro futuro se basa en el pasado y se corporifica en el presente. Hemos de saber lo que fuimos y lo que somos para saber lo que seremos... (Freire, 1966, pág. 62).

Llegados a este punto, hemos visto cómo la universidad de hoy en día, centrándose en un aprendizaje por competencias entendido como una aplicación dinámica de la información, no hace sino remarcar la importancia de las manos para nuestra sociedad del conocimiento. Más allá, la Sociedad de la Sabiduría espera que las manos den paso al corazón y que, así, crezcamos como especie y aprendamos de nuestros errores.

Universidad y sabiduría están íntimamente imbricadas: «*La Universidad es ciencia que busca la sabiduría y el movimiento hacia la unidad (versus unum) es idéntico a ella; luego, toda la vida académica es, en el fondo, un 'versus sapientiam', hacia la Sabiduría...*» (Caturelli citado por Muscará, 2010, pág. 5). El problema radica en que, en el pasado, quizá se confundió sabiduría con dogmatismo. Desde un prisma ético y

moral, la verdad no existe; existen verdades; existen personas; existen sociedades en momentos determinados con unas aspiraciones singulares que las identifican.

Por todo lo dicho, entiendo que la sabiduría no es un concepto cerrado, y que está muy relacionado con otros ideales igualmente etéreos que suelen escaparse a la universidad:

La sabiduría no es la única virtud que pasa por un trance difícil en la universidad moderna. La paciencia, la humildad, la generosidad, la perseverancia, la minuciosidad, el cuidado, la tranquilidad: en una época todas estas características se consideraban signos de fuerza de carácter. Ya no es así. En una época de autopropaganda, visibilidad, eficiencia, indicadores de desempeño personal y competencia abierta, esos rasgos de carácter hasta se pueden considerar signos de debilidad (Barnett, 2001, pág. 217).

Para aprender a caminar hacia la sabiduría es necesario olvidar viejos dogmas y premisas que nos impiden recordar lo que es verdaderamente importante, lo que nos hace humanos. «El aprendizaje es así: para aprender de un lado hay que olvidarse del otro. Todo aprendizaje produce olvido [...] Es preciso olvidar para recordar. La sabiduría mora en el olvido» (Alves, 1996, pág. 39-41). Esta misma idea fue apreciada por Giner cuando, resumiendo las aportaciones del neurofisiólogo Beard al campo educativo, señaló: «El gran secreto de la vida es aprender a olvidar [...] Es una suerte que la mayor parte del bagaje con que nos cargan en la juventud, se nos olvide» (Giner de los Ríos, 1910, pág. 106). Al igual que más no es siempre mejor, también definiendo que aprender no siempre es necesariamente el camino adecuado. Para aprender, y avanzar, debemos olvidar ciertos lastres que nos atan a sociedades distintas a la que debemos perseguir. El camino hacia la sabiduría es largo, tedioso y agotador, no podemos permitirnos el lujo de llevar lastres innecesarios.

De hecho, la sabiduría, así como otras plausibles aspiraciones, suele ser moneda de cambio sobre la que construir tanto loables como despreciables acciones. ¡Cuántas atrocidades se han cometido defendiendo estos ideales! Así, no debe extrañarnos que:

... el sentido mismo de los términos «educación», «pedagogía», «libertad», «hombre», «sociedad», es diferente para aquel que se propone preparar a los hombres para ocupar su lugar en la sociedad, y para aquel que quiere prepararlos para transformarla; para quien quiere formar personalidades que hayan asimilado la ideología dominante, y para quien intenta crear, frente a esta ideología, una actitud de crítica y de autonomía (Girardi, 1977, pág. 28).

Desde este planteamiento, nos es más fácil entender la crítica que Agis, antiguo rey de Esparta, hizo a un cierto tipo de sabiduría:

Un pueblo que se contentó con la apariencia de libertad [...] se dejaba arrastrar a todo aquello que sus superiores querían; un pueblo que, por una sabiduría que ahoga cualquier virtud social, por una sabiduría que, al basarse en la riqueza y en una vida ociosa, introduce la desigualdad entre ciudadanos que participan de unos mismos derechos; por una sabiduría que exige conocimientos inútiles, que fomenta el vicio, que nos hace precisar con exactitud el valor de una estatua o de unos pendientes pero nos hace olvidar los deberes para con los demás... (Pestalozzi, 1765, pág. 29).

Por su parte, Barnett establece las bases del sistema universitario en la triangulación que existe entre educación superior, conocimiento y sociedad (2001). Con estas líneas, espero haber defendido ese mismo triángulo, pero también mejorarlo sustituyendo el conocimiento por la sabiduría. Coincido con Barnett en muchos aspectos, pero no en todos. Mientras que él opina que la cita de Midgley «El conocimiento está cada vez más divorciado de la sabiduría» (Midgley, 1989, pág. 18),

no fue bien formulada y que en verdad el conocimiento está cada vez más divorciado de la acción, yo opino que Midgley tenía razón. Hoy por hoy, el conocimiento y la acción están perfectamente imbricados gracias a resultados económicos claramente contrastables y reproducibles a nivel didáctico. Hasta que no volvamos a plantear nuestra escala de valores, el conocimiento y la sabiduría continuarán distanciándose, como dos hermanos que reniegan el uno del otro, cuando: «La sabiduría va más allá del conocimiento, pero siempre tiene algún anclaje en este último» (Barnett, 2001, pág. 201).

Con todo, podemos encontrar una cierta similitud entre los tres intereses que según Habermas (1978) tiene todo ser humano, y las sociedades antes descritas. En primer lugar, Habermas entendió que cualquier persona tiene interés en predecir el funcionamiento de lo que le rodea, algo que ciertamente nos puede ayudar a conseguir la información. En segundo lugar, la explicación no basta, y debe ser complementada con el deseo de comprender. ¿Qué es el conocimiento sino la comprensión de la información? Por último, toda persona siente algo que le impulsa hacia la emancipación... característica de la libertad y la sabiduría, que nos lleva más allá del conocimiento. Plausible y deseable viaje, sin duda, pero: ¿cómo llegar?

Una posible forma de comenzar a caminar es *posmodernizando* el conocimiento. Así, y tras haber debatido el horizonte a perseguir, en el siguiente apartado hablaremos brevemente sobre el marco de referencia que puede servirnos para pensar de nuevo todo lo que hemos alcanzado hasta el momento: el posmodernismo.

Posmodernismo: caos y orden

Es cierto que, en general la cultura de la posmodernidad fue percibida en nuestro gremio, en sus primeras formulaciones, bajo actitudes de reticencia y suspicaz reserva [...] Si la eclosión de la posmodernidad compartió una cierta parálisis intelectual [...] hoy en cambio se asume su discurso como una estrategia provocadora.

(Escolano, 2000b, págs. 300-304)

Al igual que el término «liberal» ha sido un término atractivo del que nadie huye como: «... nadie huye del término solidaridad o justicia» (Reyero, 2008), hoy en día parece que todo el mundo huye y se esconde, como de la peste, de cualquier asociación con el término «posmoderno». Incluso los mismos autores que le han dado consistencia, rehúyen esta categorización:

These writers —chiefly Jacques Derrida, Jacques Lacan, Jean-Francois Lyotard, and Michel Foucault— have mostly repudiated the title of postmodernists, yet they are clearly postmodernist thinkers in the sense that they help us think about the postmodern condition in which we find ourselves (Blake *et al.*, 1998, pág. 5)

Nadie parece querer recoger el testigo. Tirar la piedra para esconder la mano es muy fácil, incluso inteligente, cuando las críticas destruyen y relativizan todo el progreso de la propia humanidad.

Durante los siguientes párrafos haré de mártir, aceptaré la época que me ha tocado vivir y, no sin muchas dudas, romperé una lanza a favor del posmodernismo desde un punto de vista educativo; no significa la muerte de la Teoría de la Educación, sino su reconsideración y adaptación al siglo XXI. Cambiar o morir por desfase, la elección es fácil.

La esencia del posmodernismo

La posmodernidad, época que para algunos autores como Giddens debería denominarse alta modernidad (Escolano, 2000b), está tan llena de prejuicios como de miedos. ¿Qué implica un planteamiento posmoderno? ¿Existe vida tras la posmodernidad, o simplemente encontraremos el vacío más absoluto?

Con este apartado pretendo desmitificar la animadversión que ha surgido hacia un planteamiento que no nos paraliza, sino que nos impulsa claramente a la acción. La modernidad, como el proceso de Bolonia, forma parte del pasado, pero: ¿cuándo aparece el escenario posmoderno?

A principios del siglo XX ya se pueden ver indicios derivados de la incertidumbre creada entre posguerras: «Los valores que durante mucho tiempo fueron considerados como algo definitivo están en plena crisis. ¡Se ha perdido la fe en tantas cosas!... Hoy se duda de todo. Hasta de la misma duda» (Llopis, 2007, pág. 9). Pese a que la duda ya existía en tiempos modernos gracias a Descartes, esta se acentúa hasta radicalizarse en planteamientos posmodernistas. Modernismo y posmodernismo se confunden al entroncar raíces, diferenciándose principalmente, quizá, por el extremismo de ciertos principios.

Tenemos que esperar a la segunda mitad de siglo para observar que la modernidad

empieza a parodiarse a sí misma, persiguiendo respuestas sin atender al sentido de las preguntas que las originaron (Blake *et al.*, 1998, pág. 12). Este podría ser el punto de inflexión en el que empezamos a hablar de Posmodernismo, con mayúscula, entendido como una caricaturización de la modernidad exacerbada en la que la razón y la individualidad alcanzan cotas desorbitadas.

Por otro lado, como ya vimos, sería oportuno pensar que la educación de hoy en día debería preocuparse mucho más por que los alumnos sepan realizar las preguntas adecuadas en lugar de tener todas las respuestas que el profesor necesita: esa es la base del pensamiento crítico y de una sociedad basada en el conocimiento, y no en la mera información. Paso necesario pero no suficiente para alcanzar la sabiduría.

El posmodernismo debe ser aprovechado como una oportunidad perfecta para volver a preguntarnos. Preguntarnos y pensar de nuevo, según Blake y sus colaboradores: *Think again* (1998). De esta forma, no considero que el posmodernismo, a estas alturas: «... conduce a un nihilismo que ya no deja ninguna instancia segura desde la que juzgar o conocer» (Jover *et al.*, 2011, pág. 15). Relativizar la realidad consiste en criticar lo establecido. Que no se crea en lo alcanzado no significa que no se crea en nada¹⁸. El posmodernismo se convierte en el propio límite impuesto a postulados posmodernos. No todo vale, pero hay que sancionar algo con valor. No solo la verdad queda relativizada, sino también su utilidad y finalidad. En el disenso encontramos el avance.

Los mismos posmodernos utilizan las ideas del pasado para reconfigurar el presente y mejorar nuestro futuro. En este sentido, ellos mismos responden a la crítica que se les hace en relación con la ruptura de los cánones y, al mismo tiempo, su utilización aparentemente indiscriminada.

It's often thought that postmodernism wants to subvert the canon but you keep going back to Plato. Yes, Plato, Shakespeare, Dickens. We do not think that postmodernism wants to subvert the canon so much as to engage with it in a new way, to give it vibrancy, perhaps to make it tremble, for only some movement can it live (Blake *et al.*, 1998, pág. 189).

La idea de volver a los clásicos desde un punto moral ya ha sido llevada a cabo con éxito por MacIntyre (2001), por lo que no resulta descabellado. De hecho, es algo parecido a lo que hago mientras escribo este libro. Se trataría, en resumen, de intentar salir del propio sistema para poder analizarlo como es debido y recomponer el puzle desde otra perspectiva: «Para comprender la cultura, es necesario, en cierto sentido, salir de ella», que diría Girardi (1977, pág. 39).

Tras hacerlo, necesitamos reiniciar el sistema. Proceso en el que la universidad no puede quedarse al margen: «La comunidad académica, científica, artística, intelectual en suma, debe liderar este proceso que permitirá en menos de diez años llevar a cabo el “nuevo comienzo”...» (Mayor Zaragoza, 2011, pág. 9). Un comienzo posmodernista que guarda ciertas similitudes con la contracultura, pero no se reduce ni se limita a ella.

Si la novela de Jack Kerouac *On the road* influyó en la generación *beat*, transmitiéndoles la idea de que la vida es: «... no pararse, no detenerse, no dormirse, gozar, vivir, sentir, ir, estar siempre, como Sal y Dean —los protagonistas de Kerouac— en el camino...» (Villena, 1975, pág. 17), la educación posmoderna nos recuerda la necesidad de plantarle cara a nuestra realidad docente con una actitud similar.

Siempre pendiente de incertidumbres, temeroso de caer en la rutina de la certeza aceptada; siempre «en el camino» de la mejora de la humanidad. Si la contracultura es entendida como un gran y rotundo NO, la educación posmoderna, al menos, deberá tener presente la motivadora y revitalizante duda perpetua como motor de progreso, convirtiendo a todos y cada uno de los educadores en duros inspectores de su propio quehacer.

Relacionando esta idea con el sistema educativo tal y como está establecido, nos daremos cuenta inmediatamente de que está tan desfasado que ya no vale con arreglarlo; hay que cambiarlo por completo. No se trata de «repensar» (*rethink*), sino de pensar de nuevo (*think again*). Algo totalmente alejado del *doblepensar* anunciado por Orwell (1950), y que no viene al caso comentar en profundidad.

En este sentido, el relativismo derivado del posmodernismo puede sernos extremadamente útil. Al igual que la reestructuración del *Espacio Europeo de Educación Superior* nos instó a replantearnos qué es lo importante en nuestros grados, y no simplemente dar en cuatro años lo que antes se daba en cinco, el posmodernismo nos impulsa a vaciar el *cajón* de las Teorías de la Educación para volver a organizarlo en función de nuestra época de cambio y crisis. No hay que reordenar el *cajón*, hay que vaciarlo para llenarlo de nuevo¹⁹.

La manida fórmula educativa: «Who say what to whom in what channel with what effect» (Morrison citado por Lyotard, 1987, pág. 63), requiere una nueva concepción que incluya un rotundo *porqué* como eje central. Al igual que el camino hacia la felicidad comienza con focalizar el objetivo a conseguir de manera clara y sencilla, la educación puede valerse del posmodernismo para cambiar de rumbo.

Por otro lado, el papel que juegan las competencias en un mundo donde la riqueza, la eficiencia y la verdad han terminado por confundirse, también debería ser reconfigurado desde este punto de vista. Pensemos: «El efecto que se pretende obtener es la contribución óptima de la enseñanza superior a la mejor performatividad del sistema social. Una enseñanza que deberá formar las competencias que le son indispensables a este último» (Lyotard, 1987, pág. 39). Competencias que, de contribuir realmente a la mejora del sistema social, y no solo económico o político, harán de la enseñanza pura educación y de la universidad verdadera educación superior. Es triste, pero también necesario, considerar que:

En el contexto de la deslegitimación, las universidades y las instituciones de enseñanza superior son de ahora en adelante solicitadas para que fuercen sus competencias, y no sus ideas: tantos médicos, tantos profesores [...], tantos ingenieros, tantos administradores, etc. La transmisión de los saberes [...] proporciona al sistema los «jugadores» capaces de asegurar convenientemente su papel en los puestos pragmáticos de los que las instituciones tienen necesidad (ibíd.).

Solo considerándolo seremos capaces de realizar un correcto diagnóstico sobre el que edificar la universidad del mañana. El posmodernismo, por tanto, se presenta como un instrumento diagnóstico ciertamente crítico, pero no por ello menos necesario.

Si no hace demasiado Ronald Barnett afirmaba que: «La educación superior está pasando de ser *premoderna* a ser *moderna*...» (2001, pág. 18), es hora de aceptar que debe llegar a ser plenamente *posmoderna* pues, en esencia: «... la universidad se

puede considerar un prototipo del posmodernismo [...] la glorificación de la diversidad y la apertura intelectuales como características que definen a la universidad constituyen anticipaciones del posmodernismo» (ibíd., pág. 35).

Gracias al posmodernismo podremos dar el salto cualitativo —recordemos que es una revolución— de la sociedad del conocimiento a la sociedad de la sabiduría (González Geraldo y Jover, 2011). De las manos, al corazón.

No obstante, solo podré defender el posmodernismo siempre que sea punto de partida y no se convierta en finalidad. La excesiva relativización de lo obtenido puede llevarnos a cotas nihilistas que nos alejen del objetivo a conseguir, pues: «La sabiduría implica que algunos juicios y algunos usos del conocimiento sean mejores que otros. Una política de “todo vale” nos privaría de la sabiduría» (Barnett, 2001, pág. 206).

Posmodernismo sí, pero con medida. Sin duda es necesario plantearnos de nuevo nuestra escala de valores, porque no nos serviría de nada vivir sin ellos. Por mínimos y flexibles que sean, necesitamos valores para garantizar una humanidad basada en la sabiduría.

Aunque es cierto que: «Adoptar un discurso que de por sí excluya los valores significa asumir una posición respecto de los valores» (Barnett, 2001, pág. 215), esta gimnasia cognitiva no terminará por facilitarnos el acceso a la sabiduría y, por tanto, debería ser tomada con precaución. Hoy. Aquí. Ahora.

«Carpe diem»: la educación durante el posmodernismo

Las polarizadas discusiones de los ochenta entre modernidad y posmodernidad están desfasadas, pero los encantos relativistas de la posmodernidad, ultramodernidad e incluso metamodernidad (López Herrerías, 2009), siguen presentes en las distintas facetas que conforman nuestras vidas. La pedagogía no es una excepción. Tan solo es una manera de entender la educación donde la relatividad es un pilar indiscutible, pero no por ello excluyente. De hecho: «no existe contradicción en que un educador pueda ser consciente de su acto educativo, reconocerlo como deseable y defenderlo dentro de su tradición, y a su vez asumir la tesis relativista» (Laudó, 2011). Desde este planteamiento, ¿qué necesidad hay de dejar atrás esta etapa?

Al igual que parece que nadie quiere ser heredero de los postulados posmodernos, muchos prefieren pensar en la vida después del posmodernismo, y no en cómo podría ser *durante* esta época. Parece que la palabra «posmodernismo» tuviera que estar precedida siempre por «*después del*» como si la hacerlo realizáramos con éxito un exorcismo que alejara sus connotaciones peyorativas del discurso que realizamos bajo su paradigma.

Como ejemplos, tanto el libro de Blake y colaboradores: *La educación «después» del Posmodernismo* (1998), como el capítulo de Escolano: «La Historia de la Educación *después* de la Posmodernidad» (2000b), recogen este sentimiento generalizado de querer pasar cuanto antes una época. Casi sin saborearla, casi sin disfrutar de lo que la relatividad de nuestras vidas puede proporcionarnos y darnos cuenta de que, bajo sus pilares, no se está tan mal como pudiéramos suponer. No puedo sino extrañarme de que, en pleno posmodernismo, queramos hablar de qué

pasará después sin disfrutar del ahora y sus consecuencias.

Da la sensación de que el posmodernismo es algo oscuro, peligroso. Algo que es mejor quitarse de encima cuanto antes, cuando sería mejor aprovechar su potencialidad y pensar en cómo sería la educación *durante* el posmodernismo: una continua relatividad paradigmática que nos recordaría que nada es cómo es por simple costumbre. Una abolición perpetua de la tiranía del sentido común; un continuo pensar de nuevo; un eterno: «Thinking again» ¡Qué mejor garante para estar cerca de conseguir la verdadera calidad educativa que tan desesperadamente queremos encontrar!

Porque pensar de nuevo y repensar no es la misma acción, como ya he dejado caer hace un par de párrafos. Aunque debemos aceptar que todo pensar implica repensar, pensar de nuevo conlleva una mayor relativización de lo alcanzado, mientras que repensar no admite tal premisa y podría quedarse en reformar lo ya establecido, lo expondré con un ejemplo también mencionado brevemente con anterioridad.

Todos tenemos un cajón en el que vamos guardando los más disparatados objetos: desde bolígrafos a cargadores de móviles antiguos, carteras obsoletas y demás pequeños objetos cotidianos que en algún momento tuvieron un gran valor o significado para nosotros. Pero llega un momento en que dicho cajón queda desordenado, y decidimos ponernos manos a la obra. Nos quedan dos opciones: 1) reordenarlo, y 2) vaciarlo para llenarlo de nuevo. En este sentido, reordenar es repensar, vaciar responde a una perspectiva posmoderna. Mientras que en la primera opción el cajón tendrá los mismos objetos, pero con otro orden, es posible que en la segunda debamos desechar algunos y/o incluir otros nuevos.

Por ello, cuando Escolano señala: «... la importancia de repensar la escuela para redefinir el compromiso público de los profesores como intelectuales. Volver a pensar, en la óptica de la cultura de la posmodernidad...» (Escolano, 2000b, pág. 303), debemos tener claro que ambas posturas, pese a parecerse, no son tan parecidas como pensamos.

No debería extrañarnos que muchos piensen que la educación de hoy en día requiera no una simple evolución: repensar, sino una verdadera revolución: volver a pensar (Robinson, 2010). Si el sistema educativo fuera una zapatería, pensaríamos que el zapato —la educación— ya no se arregla con un remiendo, hay que tirarlo para fabricar uno nuevo²⁰. Aludiendo a la obra de Blake y colaboradores, Escolano nos recuerda que: «necesitamos nuevas y perturbadoras ideas en orden a “pensar de nuevo” de forma creativa acerca de la educación y de su historia» (Escolano, 2000b, pág. 304).

Sin embargo, hemos de ser realistas. El posmodernismo es una gran cometa cuyo placer al volarla no debe hacernos perder el suelo de vista; allí es donde están las personas y sus realidades. En la situación actual que nos ha tocado vivir, es más que improbable que se admita la necesidad de destruir —sin ensañamiento pero sí con decisión— para volver a construir. La máxima «*destruam et aedificabo*» necesitaría un apoyo económico del que hoy no se dispone y una implicación no solo nacional, sino internacional.

Por ello, y admitiendo que destruir sin posibilidad de construir sería un suicidio educativo, abogo a favor del mal menor: *repensar* el actual sistema educativo. Para

conseguirlo, sin duda necesitamos una serie de puntos clave sobre los que pivotar. Puntos que conformarán la segunda parte de este trabajo. Estos serán los faros que nos pueden guiar hacia la futura sociedad de la sabiduría y esa universidad, más humana, que muchos queremos y pocos se atreven a buscar.

[18](#) De hecho al creer en el posmodernismo ya estamos negando la mayor, pues en algo creemos.

[19](#) Una de las mayores críticas que puede realizarse a este planteamiento, radica en el hecho de que se pretende destruir el sistema existente a través de la implantación de otro sistema igualmente criticable y susceptible de destrucción. Un error que, por ejemplo, ya le fue señalado a Ferrer y Guardia cuando abrió a principios de siglo su Escuela Moderna (Safón, 1978), pues: ¿cómo destruir la escuela construyendo otra escuela?

[20](#) Nótese que he evitado decir «comprar uno nuevo» para no acentuar, si cabe, el excesivo carácter consumista de la sociedad en la que vivimos.

SEGUNDA PARTE

Algunas —posibles— respuestas

There is a way out of the woods for us all.

(Wilkinson y Pickett, 2010, pág. 14)

No todo está perdido y debe ser abandonado a su suerte. Tampoco todo debería caer en la mayor de las hogueras para empezar completamente desde cero. Utilizar el posmodernismo como punto de partida no implica renunciar a lo conseguido sin más, sino a replantearnos, muy seriamente, su viabilidad.

Como he expuesto, la realidad nos indica que lo más sensato sería aceptar que un nuevo planteamiento desde cero no sería viable. Pero tampoco obviar que, al menos, debemos repensar qué es lo que hemos conseguido y fomentar un futuro mejor.

El cambio debería cimentarse en todos los niveles educativos, universitario incluido. Seguramente sea un cambio mucho más efectivo con personas que todavía no conocen qué les espera en la escuela, pero eso no quiere decir que debamos admitir que las que ya están en la universidad no tienen salvación posible. Puede que sus alas estén algo atrofiadas, pero no inútiles. Además, siempre queda la esperanza de que hayan topado en su camino con maestros con ganas de enseñarles a volar.

Necesitamos un cambio. Lo necesitamos ahora. Los alumnos universitarios de nuestras aulas requieren y demandan profesionales comprometidos que les enseñen el camino con sus propios actos y no solo con palabras.

Este apartado, así como el trabajo entero, va dirigido a esos mismos profesionales. Durante los siguientes párrafos trataré de exponer ciertos aspectos que creo que todo educador debería conocer si pretende mejorar su práctica educativa. Cambiando las percepciones de los profesores podremos llegar a los alumnos de una manera indirecta, mucho más efectiva que si tratáramos de ir, uno por uno, intentando convencerlos de crear en solitario un mundo mejor.

Por supuesto, no están todas las ideas que pudieran dar resultados, pero sí que podemos afirmar que todas las que están persiguen ese mismo objetivo: ayudar a los profesionales de hoy a sembrar la semilla de la humanidad en las personas, ciudadanos y profesionales del mañana.

El éxito en tiempos de crisis: del individuo a la comunidad

Por todo lo dicho hasta este punto, entiendo perfectamente que el aprendizaje basado en competencias busque aumentar las probabilidades de éxito de nuestros alumnos. Sin embargo, éxito y felicidad son dos conceptos tan relacionados y distantes como, desgraciadamente, a veces lo son la justicia y la ética. Replantaremos, por ello, este escurridizo término.

En ámbitos educativos, universitarios incluidos, suele entenderse que el éxito es algo que puede constatararse en función de la nota obtenida. A mayor calificación final, mayor éxito alcanzado. Siento discrepar. Para demostrarlo me ayudaré de las ideas de John Wooden, expresadas en la significativa obra que le dedicaron: «You Haven't Taught Until They Have Learned: John Wooden's Teaching Principles and Practices», escrita por Swen Nater y Ronald Gillimore.

En este libro se recoge la original definición que el entrenador Wooden realiza: «Success is the peace of mind which is a direct result of the self-satisfaction in knowing that you have made the effort to become the best of which you are capable» (Nater y Gillimore, 2005, pág. 25). Si la educación tiene como propósito ayudar a que la persona saque desde dentro la mejor versión de ella misma, esta es la definición de éxito que debemos perseguir. Una definición que no tiene por qué identificarse con una nota y que las competencias, sobre todo aquellas alejadas del corazón, no tienen por qué recoger.

Pese a que coincido plenamente con la definición de John Wooden, sí que querría matizar el carácter social del éxito, pues creo que no queda plasmado. Siguiendo sus palabras, podríamos entender que una persona puede alcanzar el éxito por sí misma, su mejor versión, sin ayuda de nadie más. Eso es algo que me cuesta creer.

El ser humano es un ser social por naturaleza y, como tal, no creo que la mejor versión que cada uno tenemos dentro pueda ocurrir en soledad y aislamiento. Con esto no quiero decir que necesitemos de alguien para *verificar* que hemos dado lo máximo que podíamos dar. Si una persona se esfuerza en alguna cuestión, lo sabe sin que nadie tenga que reconocérselo.

Con esta reflexión quiero destacar la necesidad de *compartir* nuestro éxito personal, no la necesidad de reconocimiento, verificación o seguimiento. Resumiendo, nuestro éxito no será tal si no lo dedicamos al resto y, en comunidad, nos beneficiamos de ese esfuerzo. El verdadero éxito de alguien es la satisfacción y el beneficio de otras personas, no solo esa paz mental —individual— que menciona Wooden. En el mejor de los casos estaríamos ante un triunfo egoísta que, precisamente por serlo, no respondería a la mejor versión que llevamos dentro.

Este planteamiento, relacionado con las competencias, nos recuerda cómo están enfocadas, como no podría ser de otra manera, al individuo. La lástima es que muchas veces fomentan la individualidad. Sin duda todos somos únicos e irrepetibles. El problema es que el liberalismo exacerbado nos ha llevado a creer que lo somos de manera puntual, y no como especie. Pensemos en el mensaje que se esconde tras el siguiente cuento:

El cuento es de una olita que va saltando por el mar y lo pasa muy bien. Disfruta del viento y del aire libre, hasta que ve que las demás olas que tiene delante rompen contra la costa.

—Dios mío, esto es terrible —dice la ola—. ¡Mira lo que me va a pasar!

Entonces llega otra ola. Ve a la primera ola, que parece afligida, y le dice: ¿Por qué estás tan triste?

La primera ola dice: ¿Es que no lo entiendes? ¡Todas vamos a rompernos! ¡Todas las olas vamos a deshacernos!, ¿No es terrible?

La segunda ola dice: No, eres tú la que no lo entiende. Tú no eres una ola; formas parte del mar (Albom, 2005, pág. 131).

La crisis que estamos viviendo, y que está sufriendo al mismo tiempo nuestro sistema educativo, es un claro síntoma de los errores derivados de un mal entendimiento del planteamiento liberal que, a finales del siglo XVIII y principios del XIX, se produjo a nivel mundial. El giro que se dio hacia el individuo, un giro que incluso hoy tiene su reflejo en la historiografía de las personas silenciadas y sin nombre, sirvió para fomentar un endiosamiento del yo interior (Baumeister y Muraven, 1996) del que hoy recogemos su fruto: pocos se interesan por los demás, cada uno busca su propio beneficio.

Esos son los frutos que nos ha dado una mal entendida modernidad y que, desde postulados posmodernos, debemos cambiar. Es una lástima pensar que, hoy en día, en vez de perseguir una mejor sociedad, todos buscamos mejorar nuestra posición como individuos, dentro de esa misma sociedad olvidada (Wilkinson y Pickett, 2010, pág. 24).

El vacío de valores básicos que trajo la modernidad hace que la comunidad quede reducida a una amalgama de narcisismo y unicidad en la que pocas cosas que se alejen del yo cobran sentido: «Western society [...] has lost several main value bases [...] which is probably the most acute and common problem that modern Western individuals face in terms of making life meaningful...» (Baumeister y Muraven, 1996, pág. 409).

No debería extrañarnos cómo esa búsqueda de la felicidad, y del sentido mismo de la vida, desde un punto de vista ético y moral se reduce prácticamente a la búsqueda del yo, «... the modern Western individual often perceives a moral imperative in the pursuit of self-interest...» (Baumeister y Muraven, 1996, pág. 410).

¿De verdad nos extraña que la mala gestión de unos pocos haya llevado al resto a la ruina económica? La crisis de valores que el modernismo trajo fue solucionada con un parche que ha llevado al ser humano a perder el sentido de humanidad que lo ata inextricablemente a sus semejantes.

El yo fue el becerro de oro del modernismo; la comunidad sufre sus consecuencias en el posmodernismo. ¿Qué pasará en el futuro? Es el momento de que la educación tome cartas en el asunto y que, recortes y reformas aparte, retome los valores básicos que hacen del ser humano algo más que una entidad única e irrepetible.

Es el ser humano como entidad abstracta y holística, y no sus integrantes, el que debe ser considerado único e irrepetible. El triunfo personal sin límites ha llegado a convertirse en el deterioro colectivo. El equilibrio se ha perdido; nos creímos sin dudar que más es siempre mejor, sobre todo cuando somos nosotros, y no otros, quienes tienen y quieren más.

El éxito individual es un éxito vacío de significado y grandeza. Tal y como nos comentó en su diario un profesor novato:

Si hay que hablar de éxito, es un éxito del que yo no soy en manera alguna propietario, es fruto de una comunidad. Si brillan a través de estas páginas algunos destellos de alegría, es la alegría de un equipo, la alegría de compartir, la alegría del encuentro... (Barlow, 1988, pág. 153).

La educación debe servirnos de timón para aprender que el objetivo a conseguir es el éxito de todos. Un giro tan urgente, y no solo importante, que no puede dejarse exclusivamente en manos de niveles anteriores al universitario. Necesitamos un cambio y lo necesitamos cuanto antes. Para ello, debemos cambiar el sistema de motivación en el que se basa la educación superior actual. No más palos. No más zanahorias.

El fin de los palos y zanahorias

Que el ser humano es un animal ciertamente complejo no es nada nuevo para nosotros. Sin embargo, y conociendo cómo funciona en parte dicha complejidad, parecemos empeñarnos en seguir trabajando sin tener en cuenta las evidencias. Esto

es precisamente lo que ocurre cuando tratamos con tareas, recompensas y seres humanos.

Si queremos potenciar una conducta, y la conducta humanista que defendemos en estas páginas bien pudiera ser una de ellas, los científicos saben perfectamente que existen dos poderosos motivadores: los intrínsecos (instintos: sed, hambre, etc.) y los extrínsecos (la bicicleta que tanto esfuerzo nos costó al sacar buenas notas, por poner un ejemplo). Sin embargo, cada vez se tiene más constancia y entendimiento sobre una tercera fuerza motivadora: la realización fructífera de la tarea.

Todo gracias a comprender que los seres humanos somos mucho más que la mera suma de nuestros impulsos biológicos (Pink, 2009, pág. 20), y que las respuestas externas funcionan bien, extremadamente bien... hasta que dejan de hacerlo. Son los límites de lo que Daniel Pink denomina *motivación 2.0* para abogar a favor de una *motivación 3.0* que persiga ese sentimiento de fluidez (*flow*) entendido como: «The highest, most satisfying experiences in people's lives...» (Pink, 2009, pág. 96). Experiencias que, dada nuestra naturaleza, solo serán altamente satisfactorias al poder contribuir al bienestar de la humanidad en su conjunto pues: «One cannot lead a life that is truly excellent without feeling that one belongs to something greater and more permanent than oneself» (Csikszentmihalyi citado en Pink, 2009, pág. 120).

Las motivaciones externas han sido durante mucho tiempo el elemento central de las empresas —y no en pocos casos del sistema educativo— para aumentar la motivación y el compromiso de sus empleados —y estudiantes—. Los incentivos derivados de un mayor incremento de la productividad, normalmente económicos, fueron un lugar común durante el último siglo. Sin embargo, las cosas parecen no ser tan simples. El *Homo Oeconomicus Maturus* está tocando a su fin (Frey y Benz, 2004), sobre todo cuando las tareas dejan de ser rutinarias y requieren de la creatividad e implicación profunda de la persona, tal y como se esperaría de una universidad más humana.

Por esta razón, los científicos del comportamiento normalmente dividen las tareas que realizamos en dos categorías: 1) tareas algorítmicas y, 2) tareas heurísticas. Mientras que las primeras se caracterizan por deber seguir las instrucciones establecidas al pie de la letra para alcanzar los resultados esperados, las segundas son completamente lo contrario: no existe algoritmo establecido que las solucione. Este último tipo de tareas serían más acordes con la teoría de pensamiento lateral o divergente establecida por Edward de Bono (1986).

Siguiendo con las ideas de Pink, las recompensas establecidas como incentivos suelen funcionar bien con las tareas algorítmicas, pero fracasan estrepitosamente con las tareas heurísticas. El motivo radica en que: «an incentive designed to clarify thinking and sharpen creativity ended up clouding thinking and dulling creativity. Why? Rewards, by their very nature, narrow our focus» (Pink, 2009, pág. 42).

Es decir, este tipo de recompensas nos hacen ser menos creativos y despiertos porque estamos más centrados en hacer las cosas bien que en dejar que todo fluya como es debido. No puede existir ese «*flow*» que nos recuerda Csikszentmihalyi (1991). El árbol —la recompensa— no nos deja ver el bosque: «Adding a monetary incentive didn't lead to more of the desired behavior. It led to less. The reason: it tainted an altruistic act and "crowded out" the intrinsic desire to do something good»

(Pink, 2009, pág. 45).

Este mismo razonamiento nos servirá para matizar las posteriores afirmaciones de Wilkinson y Pickett (2009) cuando reducen las diferencias entre individuos a meras diferencias económicas entre clases. No todo puede ni debe reducirse a causas y consecuencias monetarias.

De esta forma, encontramos una crítica a la reducción del aprendizaje por competencias como si de objetivos a conseguir a toda costa se tratara pues: «Goals may cause systematic problems for organizations due to narrowed focus, unethical behavior, increased risk taking, decreased cooperation, and decreased intrinsic motivation. Use care when applying goals in your organization» (Pink, 2009, pág. 47).

Son precisamente esas conductas poco éticas, a las que alude en la última cita, las que nos impulsan a pensar que debe existir una mejor forma de recompensar a nuestros estudiantes que la extrapolación de las recompensas económicas en términos de recompensas de calificación. ¿Hacen nuestros alumnos todo por la nota? Preguntándolo desde otro punto de vista: ¿debe ser todo lo enseñado calificado?

Es lógico pensar que todo lo planificado y trabajado durante las sesiones deba ser evaluado. Pero afirmar que evaluación y calificación es la misma tarea sería tan falso como decir que la educación cívica y la educación moral responden a la misma acción. La evaluación, entendida como proceso de calificación y penalización de la ignorancia y falta de competencia de nuestros estudiantes, ha contaminado un proceso que no debería tener como eje central una calificación numérica final, sino el aprendizaje y el disfrute del estudiante.

Todo sin tener por qué bajar el nivel mínimo competencial necesario para asegurar que un profesional sea, precisamente, profesional. No se trata de sustituir las competencias por experiencias, ni a los profesionales por personas, pero sí de entender que antes de profesionales somos personas. El orden es extremadamente importante en este caso.

Por supuesto que queremos que un cirujano sepa qué es lo que se trae entre manos si caemos en las suyas, pero seguramente su familia y amigos —e incluso sus potenciales clientes— tuvieran algo que decir si dicha educación —instrucción, en algunos casos— solo se puede conseguir sin prestar atención a su faceta humana: habilidades sociales, inteligencia emocional, altruismo, solidaridad, felicidad, etc.

¿De qué nos sirve un excelente cirujano si solo opera al que sea capaz de pagar sus altos honorarios? Es fácil desear que un cirujano sea estrictamente competente en un país donde la sanidad es pública y su humanidad, como el valor en el antiguo servicio militar obligatorio, simplemente se da por hecho.

Por un lado, es un consuelo pensar que la excelencia y la virtud, la competencia y la humanidad, no tienen por qué estar enfrentadas. Por otro, es triste pensar que el sistema en ocasiones promueve una falsa dicotomía entre estas y otras cualidades.

«If, at age fourteen or forty-three, we're passive and inert, that's not because it's our nature. It's because something flipped our default setting» (Pink, 2009, pág. 75). Una culpa que en gran parte recae en el sistema educativo, universidad incluida. Todo encaja si pensamos que la universidad sigue anclada en palos —competencias— y zanahorias —calificaciones—. Encajada en una motivación 2.0 que está centrada en

la maximización del resultado y no en la maximización del propósito: «Good grades become a reward for compliance —but don't have much to do with learning» (Pink, 2009, pág. 143).

El ser humano no busca el éxito —su éxito— por el dinero, sino por otros motivos que nos recuerdan nuestra esencia colectiva. Deberíamos olvidarnos de la motivación 2.0 para los futuros postulados pedagógicos. Wikipedia es un claro ejemplo de cómo millones de personas pueden agruparse de manera voluntaria, sin incentivos económicos de por medio, con el único objetivo de dar lo mejor que llevan dentro para que sea compartido con el resto de la humanidad. Las competencias, entendidas como el camino necesario para llegar a una simple calificación numérica, tan solo limitan el horizonte a conseguir y sesgan nuestra creatividad tanto como docentes como estudiantes. «Meaningful achievement depends on lifting one's sights and pushing toward the horizon» (Pink, 2009, pág. 53). Un horizonte que debería ser entendido en términos de humanidad y no solo de profesionalidad. Visto de esta forma, tenemos dos opciones:

We can cling to a view of human motivation that is grounded more in old habits than in modern science. Or we can listen to the research, drag our business and personal practices into the twenty-first century, and craft a new operating system to help ourselves, our companies, and our world work a little better. It won't be easy. It won't happen overnight. So let's get started (Pink 2009, pág. 70).

Es precisamente ese objetivo: hacer que nuestro mundo funcione un poco mejor, lo que nos hace encadenar esta nueva interpretación del sistema de motivación con una necesaria y plausible mejora de la humanidad en educación superior. Por otro lado, también nos sirve para preguntarnos: ¿en qué consiste un mundo mejor? Ese es el objetivo del siguiente apartado.

Equidad y educación

Si el éxito depende no solo de nosotros, sino de su puesta y aceptación en sociedad. ¿Qué sociedad será aquella que mejor acepte esta misma definición? En este apartado recojo principalmente las aportaciones de Richard Wilkinson y Kate Pickett, incluidas en su obra: *The Spirit Level: Why greater equality makes societies stronger* (2010). Trabajo que trata de responder a la cuestión de humanidad que ya planteó Sanz del Río: «¿cómo deben ordenarse las relaciones humanas, las tendencias y direcciones que la humanidad envuelve en sí, para que correspondan a su naturaleza y al cumplimiento de su destino?» (Sanz del Río, 1871, pág. 29).

En su libro, los autores nos quieren transmitir claramente un mensaje: las sociedades en las que existen menos desigualdades son aquellas en las que se tiene mejor y mayor calidad de vida.

Si este mensaje es cierto, y la educación pretende sacar la mejor persona que cada uno lleva dentro con la finalidad de ser más feliz, uno de los objetivos principales de la educación debería centrarse en intentar que cada persona fuera educada para contribuir a una mayor equidad entre clases sociales y que, así, todos viviéramos no solo más, sino sobre todo mejor. Un reto que ya fue abordado por los utilitaristas²¹, y que tanto políticos como académicos no han sabido abordar satisfactoriamente: «If politicians have failed to grapple with the issue of inequality, few scholars have done

better...» (Wilkinson y Pickett, 2010, pág. 6).

La confianza es esencial entre individuos. La crisis que sufrimos no hace sino incrementar la desconfianza entre seres humanos. Una desconfianza que hoy alcanza a magnates y dirigentes. Pocos creen y confían en los que manejan nuestro dinero y gobiernan nuestras vidas. Aun así, lo hacemos, sí, pero quizá lo hacemos no por confianza, sino por temor a las consecuencias de no hacerlo.

La modernidad, entendida como escenario liberal, ya no nos sirve. Estas premisas tan solo nos han llevado a incrementar la diferencia que existía entre los más ricos y los más pobres. Diferencia que aumenta a cada minuto que pasa y no hacemos nada para solucionarlo. Observemos por ejemplo el siguiente ejemplo llegado desde Estados Unidos:

...in 1968 the CEO of General Motors —then the largest company in the United States— took home around 66 times the pay and benefits of the typical GM worker at the time. In 2005, the CEO of Wal-Mart —by then the largest U. S. company— took home 900 times the pay and benefits of the typical Wal-Mart worker (Wilkinson y Pickett, 2010, pág. 7).

¿Cómo es posible que hayamos dejado que las diferencias entre la población lleguen a estas cotas? El incremento del nivel de vida tan solo explica una pequeña parte de la diferencia de salarios. El liberalismo no solo trajo la identificación del individuo y su unicidad, también trajo la posibilidad real de incrementar las distancias que entre ellos existían. Paradojas de la vida: dándole valor a todos los sujetos no hicimos otra cosa que devaluar a la gran mayoría.

El progreso humano ha sido tremendamente mal entendido. En lugar de utilizarlo para buscar la armonía, ha sido exprimido para sacarle el máximo beneficio a todo lo que fuera susceptible de ser explotado. Algo que ha redundado en el beneficio extremo de una minoría que, sin saberlo, también son víctimas de sus propios actos:

It is remarkable paradox that, at the pinnacle of human material and technical achievement, we find ourselves anxiety-ridden, prone to depression, worried about how others see us, unsure of our friendships, driven to consume and with little or no community life [...] the luxury and extravagance of our lives is so great that it threatens the planet (Wilkinson y Pickett, 2010, pág. 23).

Sin duda nuestro progreso económico nos ha servido para avanzar... quizá demasiado. Más no siempre es mejor (Albom, 2005). No me cansaré de repetirlo: en el punto medio encontraremos la medida, no la mediocridad. La educación ha sido por muchos entendida como una herramienta para poder conseguir todo lo que nos prometió la sociedad consumista en la que vivimos: el camino necesario para poder vivir el verdadero «sueño americano», independientemente de nuestro país de origen. Pocos entienden la educación como un medio para alcanzar la felicidad plena, únicamente alcanzable si la disfrutamos en compañía de nuestros semejantes. Hemos nacido para ser jugadores, no peones (Pink, 2009), y mucho menos reyes o reinas. Incluso aunque así fuera, no debemos olvidar que cuando la partida acaba, todos volvemos a la misma caja.

Suele entenderse que el posmodernismo ha traído una serie de giros que han cambiado nuestra realidad e intereses educativos: giro cultural, giro pictórico, giro al individuo, etc. (Braster, Grosvenor y Pozo, 2011). Bajo estos postulados, se trataría de dar un nuevo giro del individuo hacia la comunidad, en pos de una sociedad más equitativa, solidaria y altruista. No se trataría de dar un giro completo que nos situara

de nuevo en el mismo sitio. El giro se produce en espiral ascendente. Una espiral que busca el equilibrio por la armonía, y no el progreso por el progreso.

Cualquier persona que haya asistido regularmente a las cenas de navidad de su empresa estará acostumbrada a ciertas arengas directivas, a la hora de los postres, en las que se suele alardear de cuánto ha crecido la compañía. Una educación que busque aumentar la responsabilidad social que las empresas tienen con respecto a la humanidad, debería promover discursos del tipo: «Este año no hemos crecido, por fin hemos encontrado nuestro sitio, hemos de trabajar por mantenerlo». Este sería el verdadero éxito comentado en el apartado anterior, pues: «... we have got close to the end of what economic growth can do for us» (Wilkinson y Pickett, 2010, pág. 26).

Iniciativas como la de un grupo de estudiantes de Harvard, nos hacen pensar que no todo está perdido. Estos estudiantes de económicas, viendo el estigma y la mala publicidad que está tomando la profesión por la mala praxis de unos pocos, decidieron crear y firmar el que denominaron *MBA Oath*:

... a Hippocratic oath for business grads in which they pledge their fealty to causes above and beyond the bottom line. It's not a legal document. It's a code of conduct. And the conduct it recommends, as well as the very words it uses, leans more toward purpose maximization than profit maximization (Pink, 2009, pág. 115).

Un juramento que debería realizar cualquier profesional y que, en el fondo, antepone el beneficio de la humanidad al suyo propio. Justo al contrario de cómo suele entenderlo la sociedad, más preocupada por la lucha de clases que por la clase de lucha a emprender.

Las ideas de Rodolfo Llopis nos ayudan a entender los beneficios de una sociedad más cohesionada y centrada en postulados humanitarios y no exclusivamente civiles: «Un sistema que responda plenamente a todas las exigencias de la humanidad solo será posible cuando desaparezcan las clases sociales» (Llopis, 2007, pág. 196). Aceptando que la desaparición de clases sociales es algo completamente utópico, quizá el objetivo sea acercarlas lo máximo posible.

No se trata de hacer un discurso marxista caduco y sin sentido. No estoy defendiendo que la historia de la humanidad haya sido la historia de la lucha de clases. Simplemente estoy abogando por un sistema que reconozca la meritocracia sin episodios de corrupción, y en el que, al mismo tiempo, no existan situaciones extremas que hagan que los más ricos estén a años luz de los más pobres. Todo ello, complicadamente, sin llegar a que la excelencia individual se reduzca exclusivamente a los resultados profesionales (Altarejos, 1998, pág. 25).

La felicidad no la proporciona la acumulación de riquezas, sino su reparto equitativo, basado en un disfrute que vaya más allá de la posesión. Objetivo al que debería aspirar cualquier educación que pretenda incorporar a sus educandos en el mercado laboral. En el fondo:

...por encima del éxito o logros profesionales, hay siempre una conciencia, una evaluación distinta de la profesión como tal que se refiere a valores que no coinciden exactamente con los de la propia profesión. ¿Por qué? Pues porque lo que está en juego es la propia vida (San Martín, 1999, pág. 268).

Cuando los ciudadanos nos comportemos como seres humanos, ¡vivos!, podremos pensar en confiar no solo en nuestras competencias, sino también en las del que tenemos a nuestro lado. Educación y vida están condenadas a entenderse (Asensio,

2013). Cada vez tenemos menos tiempo, y cada vez lo tenemos para cosas más urgentes y menos importantes:

One of the reasons for anxiety and depression in the high attainers is that they're not having good relationships. They're busy making money and attending to themselves and that means that there's less room in their lives for love and attention and caring and empathy and the things that truly count (Ryan citado en Pink, 2009, pág. 120).

Por supuesto no todo es tan sencillo. Las teorías de Wilkinson y Pickett han sido ampliamente atacadas por su sencillez, así como por la supuesta exclusión y selección de ciertos datos (Snowdon, 2010). Desde mi punto de vista, sinceramente creo que depositan demasiadas responsabilidades en diferencias estrictamente económicas, dejando el resto de diferencias como meros daños colaterales derivados de la primera y más importante: cuánto y quién tiene el dinero. Pese a que es cierto que las desigualdades económicas son casi siempre las más llamativas, lo cierto es que la revolución que se defiende en estas páginas hace referencia a la necesidad de generar un cambio que fomente una mayor equidad entre seres humanos —y no clases— desde el punto educativo —y no solo monetario.

Llopis terminó sus días de intelectual con un cierto pesimismo sobre esta posibilidad, llegando a pensar que la revolución social precede a la educativa (2007). Siento disentir. Nuestra realidad es como es porque nosotros la hemos creado y, de la misma forma, podemos y debemos crearla de nuevo o, en el peor de los casos, recrearla. La revolución de las conciencias debe transformarse en una revolución de los corazones. En ellos reside el poder de cambiar la actual situación y dar el paso de ciudadanos a seres humanos.

De ciudadanos a seres humanos

En 2007, Manuel Pérez Ledesma dirigió una excelente obra: «De súbditos a ciudadanos. Una historia de la ciudadanía en España». A través de su contenido podemos observar cómo la evolución es algo más compleja y podría completarse de la siguiente forma: *de vasallos a súbditos, de súbditos a ciudadanos*. Una idea que el propio Pérez Ledesma deja entrever en su prólogo, al afirmar: «... al igual que los vasallos en el feudalismo, o que los súbditos bajo las monarquías absolutas, los ciudadanos...» (Pérez Ledesma, 2007, pág. 14).

Un viaje tan interesante como provocador. Me es inevitable pensar cuál sería el siguiente paso lógico a conseguir. Tal y como vengo defendiendo hasta el momento, esta secuencia debería continuar hasta que los ciudadanos pasemos a ser, simple y para algunos quiméricamente, seres humanos. Mientras que Federico Mayor Zaragoza considera que la gran transición todavía radica en el paso de súbditos a ciudadanos (2011), yo abogo por ir más allá del compromiso activo de la ciudadanía. Somos mucho más que —pasivos o activos— ciudadanos.

Solo así podremos configurar la Sociedad de la Sabiduría deseada. Aventura en la que la educación superior, precisamente por ser superior, no puede quedarse al margen. Reflexionando sobre el sentido y la finalidad de la educación:

... quien pese bien el sentido de las palabras «educación del hombre» no puede menos de soltar una carcajada cuando lee que el *fin* de la educación —nada menos que el *fin*— es educar ciudadanos. Sería

como decir, con otras palabras, que el fin de la educación es enseñar a los hombres a usar el paraguas. ¡Ciudadano! ¿Y todo lo demás que el hombre es mucho más profundamente que ciudadano, más permanentemente? ¿Quién no advierte el increíble error de perspectiva que esa doctrina pedagógica comete? (Ortega y Gasset, 1930, pág. 157)²².

Con todo, llegamos a la dicotomía entre ciudadano y ser humano. Una oposición que identifico con la que Pérez Ledesma realiza entre ciudadano y hombre²³ y que se remonta a las ideas ya presentadas por Hobbes y Rousseau:

En la genealogía del concepto moderno de ciudadano, junto con las ya mencionadas diferencias con el burgués y el súbdito hay que incluir una nueva y decisiva dualidad, que la Declaración de Derechos de 1789 puso claramente en evidencia: la que le enfrentaba con el «hombre»... (Pérez Ledesma, 2007, pág. 27),

La distinción que se realizaba en ese momento, abogaba por una transformación del hombre que: «... vivía sometido a sus instintos, únicamente preocupado por sí mismo... [hacia el ciudadano en el que] ... el deber reemplazaba al impulso físico, el derecho al apetito, y la razón a las inclinaciones...» (Pérez Ledesma, 2007, pág. 28). Se trataría, pues, de «...desnaturalizar al hombre para convertirle en ciudadano» (Pérez Ledesma, 2007, pág. 28).

Hoy, el sometimiento del hombre al ciudadano ha de invertirse para poder sacar a la persona que lleva dentro. No se trata de recuperar al animal, sino al ser humano. Del absurdo patriotismo derivado de la ciudadanía, debemos llegar al orgullo de pertenecer a la raza humana, única e irrepetible. Siguiendo las ideas de Girardi, esta será la diferencia principal entre una educación liberadora, en busca del progreso, y una educación integradora, meramente reproductiva.

La educación integradora es aquella que tiene como fin real, consciente o inconsciente, integrar el individuo a la sociedad, haciendo de él un «buen ciudadano», es decir, un «hombre de orden», mediante la inculcación de la ideología dominante. De esta manera, la educación integradora es un factor fundamental en la reproducción de la sociedad (Girardi, 1977, pág. 37).

El peligro reside en que una educación integradora puede derivar en lo que Tagore, en 1917, denominó «suicidio gradual a través de una reducción del alma» (Nussbaum, 2012, pág. 54), convirtiendo a los ciudadanos en meros engranajes de la maquinaria estatal, dominada por el gobierno de turno en beneficio de alguna nación. El ser humano crítico podrá reflexionar sobre ello haciendo valer su libertad de pensamiento: «... no hay mayor ignorancia que la del hombre cercado y el “pensamiento secuestrado”» (George, citado en Mayor Zaragoza, 2011, pág. 12). Además, hemos de aceptar que la universidad, desde sus propios orígenes y por su estructura organizativa, siempre ha sido, o al menos ha aspirado a ser, un foco de libertad y un obstáculo contra la obediencia pasiva (Giner de los Ríos, 1910, pág. 284). Recogiendo la diferenciación que Llopis realiza entre Gobierno, Estado y Nación:

Pero una confusión vulgar, [...] suele identificar el significado de las palabras Estado y Nación, y aun el de Gobierno [...] debería distinguirse perfectamente entre los que pertenecen al Gobierno, los que atañen al Estado y los que se refieren a la Nación. Así, por ejemplo, sirven al Gobierno los empleados amovibles por razón de su necesaria conformidad doctrinal con el Poder del momento; los encargados de encaminar en un sentido concreto y determinado la dirección y ordenación políticas del país. Sirven al Estado, en un plano ideológico diverso los empleados meramente administrativos, ya inamovibles, que regulan y fomentan la vida orgánica de las oficinas, lo que un híbrido galicismo de antaño

denominó burocracia. Pero, en cambio, sirven a la Nación los ciudadanos que ejercen una actividad directamente relacionada con la formación de la espiritualidad de las nuevas generaciones y, entre ellos, de un modo esencial, los maestros, dando a esa palabra su amplio sentido, común a todos los grados de la enseñanza pública (Llopis, 2007, págs. 55-56).

Con todo lo dicho, podríamos establecer un cierto paralelismo entre aquellos súbditos que responden a las directrices de sus gobernantes, unos ciudadanos que recogen el peso que el Estado pone sobre sus espaldas, y unos seres humanos que no buscan sino el beneficio de la Nación que verdaderamente nos une: nuestra humanidad. No existe nexo más elevado ni digno de conservar. Ese es el espíritu que debería reinar en todo el sistema educativo, educación superior incluida. En este sentido, la educación no podrá nunca producir personas completamente inmunes a la manipulación, pero sí crear una cultura social lo suficientemente influyente como para minimizar las posibilidades de que esto ocurra (Nussbaum, 2010, pág. 44).

No es extraño observar cómo la educación para la ciudadanía ha sido durante las últimas décadas centro de debate pedagógico, tanto por su necesidad como por el peligro de adoctrinamiento que conlleva. Polémica que se ha limitado exclusivamente a los niveles en los que se imparte, dejando de lado el sistema universitario. Parece, de nuevo, que la ciudadanía —y la ética y la moral por añadidura— es algo que se debe adquirir antes de entrar a la universidad y que, una vez alcanzada, no debe reforzarse. El debate no solo ha sido interesante por lo que se decía, sino también por lo que no se decía y dónde no se decía. Al dejar de lado esos aspectos, la universidad vuelve a interpretarse como centro de instrucción y no de educación.

Paralelamente, no podemos entender que ciudadanía y moralidad sean el mismo concepto. Al igual que religión y moralidad tampoco lo son, tema que trataré en otro apartado. Un ciudadano puede ser mala persona al igual que una buena persona, dependiendo de dónde esté, podría ser considerada como el peor de los ciudadanos. Las deprimentes penas políticas que se ejecutan en los países comunistas son un claro ejemplo.

Educar para la ciudadanía, o para la religión —sea la que fuere—, no implica educar para la humanidad. La causalidad no existe necesariamente entre estos conceptos.

Hoy, bajo la crisis endémica que nos asola, deberíamos volver la vista no solo hacia las bases del ciudadano, sino hacia la del propio ser humano, pues: «... las tendencias postmodernas han desdibujado los límites morales de los comportamientos públicos y privados» (Gil, 2008, pág. 27). Esta reflexión debería ser el timón que guiara la teórica neutralidad —cívica y religiosa, pero nunca moral— que guíe una educación que verdaderamente responda a todos y para todos.

En consecuencia, abogo por conseguir que los derechos fundamentales, en su mayor parte, fueran convertidos en derechos positivizados (Reyero, 2008). Tomando como base aquellos alcanzados tras la Segunda Guerra Mundial, en 1948. Digo como base, y no como fin, por considerarlos uno de los mejores referentes de humanidad que tenemos hasta el momento, pero también admitiendo su reconsideración y adaptación a las necesidades del siglo XXI. Los derechos son, o al menos deberían ser, un concepto dinámico y flexible sobre los que poder construir distintos modelos de civismo en los que tuvieran cabida todas las religiones de bien, valga la redundancia.

Comparto la idea de no creer que el laicismo conlleve una *desespiritualización* del ser humano sino, más bien, una mayor apertura hacia creencias distintas a la propia. Así, demostraríamos una asertividad y una empatía que nos acercaría a la realidad plural que caracteriza al ser humano.

El proceso de Bolonia y el EEES nos ayudan a recordar los principios que el movimiento de la Escuela Nueva, hace ya algunas décadas, puso sobre la mesa en niveles anteriores: el alumno pasivo se convierte en estudiante activo para poder integrarse en la sociedad como ciudadano y profesional. Aceptando que ya hemos vivido el cambio del alumno al estudiante, entendido como ciudadano y trabajador que contribuye al progreso de la sociedad en la que se desenvuelve, es hora de dar el paso del ciudadano a la persona: «Si los fines de la enseñanza superior son funcionales, ¿quiénes son los destinatarios? El estudiante ha cambiado y deberá cambiar más aún» (Lyotard, 1987, pág. 39). La emancipación del estudiante como objetivo a perseguir, modelo poco performativo en tiempos posmodernos, podría dar lugar a una universidad de mayor calidad, más humana y menos aséptica, donde la pasión de los estudiantes, que hoy brilla por su ausencia (desmotivación, apatía, frustración), tuviera un papel protagonista.

Es hora de dejar atrás al Gobierno y al Estado para hacerlo por la verdadera Nación que nos une: la Humanidad. Un paso que inevitablemente deberá ser tenido en cuenta en el ámbito universitario si quiere seguir impartiendo una educación superior:

También en el obrar moral, es decir en todos los aspectos de la actividad práctica humana, la Universidad considera cuáles deben ser los principios que guíen las acciones humanas. Este es el espíritu que debe animar a toda la tarea universitaria... (Muscará, 2010, pág. 5).

Debemos encontrar un nuevo ideal para la humanidad adaptado a nuestros tiempos. Acertada o desafortunadamente, y sin ánimo de acuñar término alguno, me atrevo a nombrarlo *Ideal de la humanidad para la vida 2.0*.

Ideal de la humanidad para la vida 2.0

Desde la distancia del presente, podríamos afirmar que uno de los mejores momentos por los que ha pasado la educación de nuestro país se debió a las influencias institucionistas derivadas del pensamiento de los profesores que fundaron la Institución Libre de Enseñanza (ILE) en 1876. Implicaciones que todavía hoy tienen su repercusión debido a la clara importancia que dieron a la formación y a la figura del maestro (González Geraldo, 2011).

No es el objetivo de estas líneas comentar cómo se formó la ILE y cuál fue la filosofía que de ella emanaba²⁴. Nada más lejos de mi intención. Pero al hablar de humanidad, me veo en la obligación de señalar el que fuera libro de cabecera de muchos de los catedráticos de la ILE. Me refiero a la traducción que hizo Sanz del Río de la obra de Krause: *Ideal de la humanidad para la vida*. Obra de referencia en este apartado, y que utilizo para acercar posicionamientos bajo el concepto de Ateísmo 2.0, promovido por el filósofo Alain de Botton. De ahí el encabezado de este apartado: «*Ideal de la humanidad para la vida 2.0*».

Suele decirse que el krausismo, ideal filosófico alemán que determinó el futuro de la ILE, fue introducido en nuestro país gracias a Sanz del Río a consecuencia de su

traducción de la obra de Krause. Es posible que ambas apreciaciones sean falsas. Me explicaré con brevedad.

Por un lado, algunos autores sitúan el primer contacto con la filosofía krausista en los viajes del conservador Santiago Tejada a Alemania, en 1837 (Capellán de Miguel, 2006) Por otro, porque la obra de Sanz del Río no fue una mera traducción²⁵. Sea como fuere, en su reedición, los fideicomisarios de Sanz del Río expresan: «¡Plegue a Dios que, en honor de nuestro pueblo y en bien de la Humanidad, inspire en días no lejanos su alto sentido una nueva vida en el cuerpo desfallecido y exánime de nuestras instituciones docentes» (Sanz del río, 1871, pág. VIII). Plegaria a la que pretendo honrar con este apartado.

Observando las ideas de Sanz del Río, encontramos reminiscencias del posmodernismo ya comentado. Vestigios que nos recuerdan la importancia que en ocasiones tiene el deshacer para poder hacer de nuevo. Así interpreto la siguiente cita:

Para combatir el mal presente que seca por lo bajo las raíces y turba el goce sereno de la vida; cortemos resueltamente las ramas viejas del árbol, todo lo egoísta, todo lo exclusivo y antihumano, todo servilismo y dualismo moral; ahondemos hasta la raíz viva y sana que nunca muere del todo en nuestra naturaleza, y levantemos sobre esta raíz con cultivo diligente y experimentado el hombre y la vida nueva (Sanz del Río, 1871, pág. XXI).

Es necesario desterrar todo el interés que no tenga como esencia esa raíz, sana y viva, que crece y se desarrolla con la única finalidad de convertirse en humanidad. El corazón debería ser el pilar central sobre el que la información y el conocimiento, como ya hemos visto en apartados previos, dieran lugar a la sabiduría. Se trataría, de esta forma, de encaminar la educación superior a la esencia educativa, y no solo instructiva.

Deberíamos: «... lo primero volver al conocimiento más profundo de nuestra naturaleza en su realidad permanente, en su universal igualdad entre todos los hombres, y en su relación armónica con todos los seres; para reanimar y fortalecer de nuevo sobre esta base la voz interior» (Sanz del Río, 1871, pág. XXIII). Una voz interior que no clama individualismo, sino colectividad, altruismo y solidaridad. Una voz que busca la felicidad a través de una educación completa, no solo enfocada a las vicisitudes del Gobierno o del Estado, tal y como recordó Llopis (2007).

Si Sanz del Río pensó que ningún tiempo es más oportuno que el presente para volver la vista a la idea general de la humanidad, y del hombre en ella, deberíamos tomar el relevo y, bajo postulados posmodernos, volver a plantearnos esas mismas cuestiones en beneficio de la propia Humanidad, con mayúscula. A finales del siglo XIX, ya se dijo: «Hoy es tiempo de que la sociedad y sociabilidad humana comiencen a ser conocidas y realizadas en esta idea común...» (Sanz del Río, 1871, pág. 37). Quizá estemos tardando demasiado en darnos cuenta, pero al hablar sobre educación más vale tarde que nunca.

No debemos caer en la tiranía del sentido común; la realidad es tal y como nosotros la hemos creado. Podemos y debemos (re)crear otra realidad, llena de posibilidades y sentimientos de hermandad: «¿Es definitivo semejante estado, sin que otro estado sea posible en nuestra humanidad como la sociedad suprema e interiormente armónica de todos sus pueblos, sus familias, sus individuos, según concebimos en la idea?» (Sanz del Río, 1871, pág. 12). No creo que las revoluciones sociales, tal y como afirmaba

Llopis (2007), terminen en una revolución de las conciencias a través de las instituciones educativas. La fórmula puede y debe invertirse. Es a través de estas instituciones como conseguiremos forjar las bases necesarias para encontrar un nuevo estado, más acorde con la armonía que debe existir entre cabeza, mano y corazón.

La implementación de unas competencias que permiten obtener el éxito individual ha sido criticada por fomentar, principal pero no exclusivamente, un entendimiento del éxito que reduce su expresión al triunfo personal. En este sentido (Sanz del Río, 1871, págs. 102-103):

Quando una profesión social, aunque sea en sí la más excelente, desconoce por su fin particular el fin común humano, cuando olvida relacionarse de todos los lados y con todas las funciones y esferas sociales, degenera pronto en parcial, injusta y respectivamente inútil, acabando por pervertir su naturaleza y estorbar el progreso del todo.

Por otro lado, el aprendizaje por competencias debe fomentarse eficientemente desde un punto de vista colectivo en el que el todo, el grupo, queda por encima de los beneficios individuales. *Mi éxito* será tal cuando la sociedad sea exitosa gracias a mi labor: «Cada individuo estimaría entonces su particular genio, o vocación, o profesión, en cuanto sirve para la realización última del destino total [...] en el sentido de vocación y fin humano antes que fin nacional o particular» (Sanz del Río, 1871, pág. 13). Dicho con otras palabras:

Asimismo, cada individuo y cada sociedad humana solo entonces realizan la plenitud de su idea, cuando ligándose de grado en grado en relación comprensiva y supremamente con la sociedad total humana, abracen con igual interés y en acción común y orgánica todos sus fines; cuando ordenen toda condición y relación humana en forma de una armonía interior, viva y total. ¿Llenan hoy los hombres esta condición? ¿Se reúnen en nombre de una sociedad fundamental humana para el cumplimiento de un destino común? Desgraciadamente no, bajo ningún respecto, ni en ninguna esfera de la vida (Sanz del Río, 1871, pág. 68).

La responsabilidad social va mucho más allá de la que se atribuye a las empresas. La responsabilidad social llega hasta el corazón de todos y cada uno de nosotros, y es ahí donde la educación ha de poner sus semillas.

Es tarea de la educación, por tanto, llegar a conseguir extraer la humanidad que subyace en todos y cada uno de nosotros para conseguir que, con ello, saquemos la mejor versión de nosotros mismos:

En el conocimiento y el amor de la humanidad universal puede el individuo, pueden las familias, los pueblos y las uniones de pueblos en partes mayores de la tierra, y el pueblo humano en la tierra, vivir algún día una vida entera y armónica (Sanz del Río, 1871, pág. 35).

Amor. Una palabra llena de buenas intenciones, pero que no suele tener demasiada cabida en una programación por competencias. ¿Qué profesor puede enseñar a sus estudiantes a amar si no es amándolos él primero? El cariño entre alumnos y profesores es un ideal desdibujado, entendido de forma perversa y deforme, cuando: «No hay educación sin amor. El amor implica lucha contra el egoísmo. Quien no es capaz de amar a los seres inacabados, no puede educar» (Freire, 1966, pág. 56). En nuestro sistema educativo falta amor, y no me refiero exclusivamente a los niveles previos al universitario.

El amor nace del corazón, es la esencia de la humanidad. Es el corazón, inequívocamente, lo que haría que la educación universitaria fuera realmente

superior. No puede existir educación más plena que la desarrollada en, por y para la humanidad.

Con todo, identifico la «sociedad fundamental humana», que señala Sanz del Río, con la Sociedad de la Sabiduría que ya hemos comentado. Sabiduría que se adquiere con el tiempo, la experiencia y el aprendizaje de los errores: «Así como el individuo, solo en su tercera edad llega al claro conocimiento y cumplimiento de su destino, así los pueblos y la humanidad toda solo después de siglos y millares de siglos llegan en su historia a este pleno conocimiento, a su entera humanización» (Sanz del Río, 1871, pág. 38). Adelantémonos a nuestra vejez como humanidad y aprendamos a distinguir la importancia de la educación sobre la urgencia de otros menesteres. Un punto que será tratado de nuevo, al final del libro, al hablar sobre «la última lección».

El positivismo exacerbado nos ha llevado a una tecnocracia educativa en la que todo debe ser planificado, ejecutado y sancionado sin tener en cuenta a los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, sus intereses y preocupaciones. La educación es un verdadero arte como ya supo apreciar genialmente Bartolomé Cossío (Otero, 2007). Sin duda la ciencia pedagógica ha sido un excelente catalizador de la calidad educativa:

Pero ¡cuántas cosas que interesa al hombre conocer, quedan fuera de la claridad científica o en la media luz del presentimiento! ¡Cuánto y cuán importante debe dejar el científico a la fe racional y a la voz del corazón! [...] no bastará la ciencia a llenar el hombre todo, sino solo una parte [...] La peculiar actividad científica es meritoria, es humana, pero no es total (Sanz del Río, 1871, págs. 62-63).

En educación trabajamos con personas, no con profesionales, mucho menos con productos. Utilicemos la ciencia sabiamente y no caigamos en el error de idolatrarla ciegamente:

Y es que las ciencias, importándonos tanto y siendo indispensables para nuestra vida y nuestro pensamiento [...] Son, en el fondo, cosa de economía. Un nuevo descubrimiento científico, de los que llamamos teóricos, es como un descubrimiento mecánico; el de la máquina de vapor, el teléfono, el fonógrafo, el aeroplano, una cosa que sirve para algo. Así, el teléfono puede servirnos para comunicarnos a distancia con la mujer amada. ¿Pero esta para qué nos sirve? Toma uno el tranvía eléctrico para ir a oír una ópera; y se pregunta: ¿cuál es, en este caso, más útil, el tranvía o la ópera? (Unamuno, 1988, pág. 8).

Tal y como dejó escrito Ortega y Gasset, podríamos resumir las anteriores reflexiones con humildad, priorizando sabiamente: «No seamos *paletos* de la ciencia. La ciencia es el mayor portento humano; pero por encima de ella está la vida humana misma, que la hace posible» (1930, págs. 4-5). Si identificáramos ciencia con humanidad, o moral con religión, sin más, estaríamos cerca de ser algo *paletos*. De ahí que reunamos los postulados expuestos en el ideal de la humanidad de Krause, traducido por Sanz del Río, con las ideas de Alain de Botton.

Este autor, de modo irónico y refugiándose tras un hipnótico velo humorístico, expresa un dilema que le atormenta: ¿es posible que te gusten los eventos navideños sin que creas en un ser superior? (2012). Tras esta curiosa pregunta, de Botton defiende que en nuestros días sería mucho más oportuno coger partes de religiones distintas, en función de nuestras preferencias, para poder crear nuestra propia moral y ética. Una moral y ética que no tiene por qué estar necesariamente supeditada al control y adoración de un ser supremo.

Sin compartir o dejar de compartir los postulados de este filósofo, lo cierto es que

me hace reflexionar profundamente: ¿podemos pensar en un ideal de humanidad sin delimitar ese mismo ideal? Esa es la clave que me animó a ponerle el calificativo 2.0²⁶ al ideal que hasta ahora hemos comentado.

La verdadera esencia de la humanidad no puede quedar plasmada en un papel sin que pierda parte de su esencia. Esta constituye una dualidad estática basada en el cambio permanente y la revisión continua desde un punto de vista moral y ético, pero no religioso: «Este humanismo no constituye solo una pedagogía sino también una ética. No solo una moral de tabúes, sino un arte de vivir y de vivir en plenitud» (Barlow, 1988, pág. 105).

Hoy, la base más firme que tenemos para intentar aprehender el ideal de humanidad bien pudiera ser la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH). Siempre en continua revisión para, así, adaptarse a las necesidades de los nuevos tiempos y de las heterogéneas sociedades que en cada momento crecen y evolucionan.

Como ya señalé, no tiene sentido hablar de la sociedad, en singular. Los seres humanos viven en sociedades, no en sociedad. La educación de cada sociedad, en cada momento, ha de ser lo suficientemente flexible para intentar ayudar a positivizar el mayor número de puntos de la DUDH pero, al mismo tiempo, también tiene que estar vigilante a las características que la identifican y la diferencian de las del resto de sociedades. Moral y civismo deberían ser conceptos claramente enfocados a complementarse desde acercamientos presumiblemente enfrentados.

Bajo las ideas expuestas en el último párrafo, se entiende mejor el posicionamiento de MacIntyre al afirmar que: «... nos hallamos en un estado tan desastroso que no podemos confiar en un remedio general» (2001, pág. 21). En el fondo, debemos aceptar que buscar «un» ideal de humanidad es una utopía, en el mejor de los casos, y un despropósito, en el peor. Quizá deberíamos preocuparnos más por hablar de distintos ideales de humanidad que pudieran coexistir conjuntamente, e intentar reducir estos al mínimo. Siempre con un sustrato común que sirviera como enlace para evitar que las disputas éticas se hagan interminables y lleguen a dar resultados viables. Es el momento de retomar el concepto de felicidad y hablar sobre salsa de espagueti, algo que en principio parece que no tiene absolutamente nada que ver con el tema que nos ocupa, pero que Malcom Gladwell (2004) ha sabido relacionar magistralmente para hacernos ver cómo en la diversidad está el secreto del éxito y, en el fondo, de la propia felicidad.

En su discurso, Gladwell homenajea a quien considera uno de sus héroes: Howard Moskowitz, conocido mundialmente por revolucionar el mercado de la salsa de espagueti. Lo hizo al reformular sabiamente la pregunta: ¿cuál es la salsa de espagueti perfecta?, llegando a la conclusión de que lo verdaderamente importante no era buscar «la» salsa perfecta, sino distintos grupos de salsas para distintos grupos de usuarios. Distintas salsas, todas ellas «perfectas» en su diversidad, en definitiva.

De igual manera, al hablar del ideal de humanidad 2.0, sería oportuno tener en cuenta distintas versiones: 2.1, 2.4, 2.7, etc. para distintas sociedades, con distintas historias, tradiciones y circunstancias. Se trataría, por seguir con el ejemplo gastronómico, de crear distintas tartas para distintos gustos. Tartas con un mínimo bizcocho común que cada sociedad pudiera completar a su gusto: cristiano chocolate,

fresa al judaísmo, ateos trozos de fruta, etc. pero siempre teniendo claro lo que es —y no es— aceptable, separando aquello que lo complementa de lo que lo pervierte. Admito que la cuestión no es tan sencilla como puede parecer; por desgracia la historia nos ha demostrado que no a todo el mundo le gusta el dulce, y que muchos prefieren la carne poco hecha, casi cruda... sanguinolenta. ¿Cuáles podrían ser las bases de ese sustrato en común? Sin duda la DUDH es un claro referente, pero no el único. En este sentido, también sería interesante mencionar las diez virtudes, a modo de decálogo, que el propio Alain de Botton considera importante fomentar en todo ser humano: resiliencia, empatía, paciencia, sacrificio, buenos modales, sentido del humor, consciencia de uno mismo, perdón, esperanza y confianza (De Botton, 2012).

Si encontrar un código ético universalmente compartido es una falacia, tampoco podemos caer en el error de aceptar que la contextualización de un mínimo compartido no tiene límites: «... no todo depende de las circunstancias, que no todo puede ser justificado» (Jover, 1998, pág. 85), además: «La urgencia de la tarea de educar obliga a una cierta incertidumbre, a tener que trabajar sin “buscar anclajes celestiales, sino tan solo un asidero”. Por encima de seguridades últimas está el tipo de persona que tenemos que educar y el tipo de sociedad que tenemos que construir» (ibíd., pág. 86). En otras palabras, hay que tocar suelo y no perdernos en elucubraciones filosóficas mientras pasa ante nosotros, con más pena que gloria, generación tras generación. Pese a que debemos dirigirnos hacia una universidad más humana, no podemos obviar que está compuesta de seres humanos concretos, con problemas, deseos, esperanzas y anhelos:

Ni lo humano ni la humanidad, ni el adjetivo simple, ni el sustantivado, sino el sustantivo concreto: el hombre. El hombre de carne y hueso, el que nace, sufre y muere —sobre todo muere—, el que come y bebe y juega y duerme y piensa y quiere, el hombre que se ve y a quien se oye, el hermano, el verdadero hermano (Unamuno, 1988, pág. 7).

Para terminar con el krausismo, podemos afirmar que se resume en tres palabras: espíritu de armonía, culto a la ciencia y moralismo (Díaz, 1967, pág. 17). En este apartado he querido resaltar dos de ellos en detrimento del positivismo que en ocasiones gobierna al tercero. La armonía de la moralidad encabeza un movimiento en contra del positivismo de la ciencia.

El ideal de humanidad no es una dirección inamovible a conseguir, sino una manera de ser, una actitud que tomar. Alejada del individualismo exacerbado pero también del socialismo exasperante de un Estado totalitario. La neutralidad de la pedagogía institucionista, reflejada en ese organicismo social, ético y espiritual, no se reduce al mero organicismo biológico. No somos animales, somos seres humanos.

Cualquier posicionamiento extremo es indeseable. En el punto medio encontraremos la medida y la armonía, no la mediocridad y la indecisión. Estos párrafos no son un ataque incondicional al liberalismo, sino a su mala gestión y a su lado más perverso y extremista, quizá producto del sesgo de los «ismos» que tanto gustaba al desaparecido José Luis Sampedro²⁷. Tal y como nos recuerda Azcárate, la crítica al liberalismo económico no tiene porqué suponer la aceptación ciega del socialismo. Pues este también tiene sus peligros:

...teniendo solo en cuenta lo social y común, traza ideales para la organización social, cercenando o anulando la personalidad, sacrificando el individuo al cumplimiento del fin del todo, como si fuera un

puro accidente y no un ser con destino propio [...] hemos de precavernos contra el propósito de volver a encomendar al Estado el corregir los extravíos que produzca la libre competencia y el predominio de las tendencias egoístas interesadas (Azcárate citado en Díaz, 1967, pág. 58).

No debemos olvidar que el todo es más que la suma de sus partes, pero que las partes son personas con sentimientos, aspiraciones, deseos e inquietudes que deberían ser respetados y tenidos en cuenta. Antes que cualquier otra cosa, somos seres humanos. Todo depende de la acción que tomen esas mismas personas, y no de la sociedad como ente abstracto e indefinido.

Tierno Galván comentó que el krausismo fue, sobre todo y más que cualquier otra cosa, una actitud de protesta (Díaz, 1967, pág. 29). Nuestro ideal pretende, de igual forma, suscitar la inquietud intelectual y moral necesaria para que, entre todos, podamos ponernos en marcha y forjar un futuro mejor.

Con lo dicho, podríamos concluir este capítulo diciendo que la educación superior solo puede ser tal cuando cumpla dos objetivos: 1) sacar la mejor versión que un estudiante lleve dentro, tanto como persona como profesional y, 2) entender que dicha versión solo lo será cuando sus éxitos repercutan positivamente en el resto de personas, y no únicamente en ella misma.

Para sacar la mejor versión de cada uno de los estudiantes es imprescindible contar con una faceta académica que las universidades excesivamente preocupadas por la investigación suelen relegar a un segundo plano: la docente. Es la hora del maestro, algo que Ortega y Gasset ya señaló en su momento al elogiar la función del maestro de escuela rural (1930), pero en nuestro caso atendiendo al educador universitario, ese gran olvidado.

²¹ Cuya concreción quedó recogida en la frase «Es mejor ser humano insatisfecho que un cerdo satisfecho; mejor ser Sócrates insatisfecho que un necio satisfecho» (Mill, 2002). Aseveración que difícilmente podemos constatar, pues nadie sabe lo que siente un cerdo, esté o no satisfecho... e independientemente del motivo por el que pudiera estarlo.

²² Publicado originalmente en *Revista de Pedagogía* bajo el nombre «Pedagogía y Anacronismo» (1923).

²³ Siendo políticamente correctos sería más oportuno cambiar hombre por persona pero, en este caso, respetaremos la terminología utilizada que, dada la época referida, quizá no tuviera en cuenta las sutilezas del lenguaje apuntadas.

²⁴ Existen multitud de obras que abordan este tema. Recomendaría especialmente la de Antonio Jiménez-Landi (1996).

²⁵ De ahí que las citas derivadas del trabajo de Sanz se refieran a su persona y no a al propio Krause. Distinguimos así el pensamiento krausiano de las influencias krausistas.

²⁶ Tanto por las connotaciones de mejora que lleva implícito su uso, como por el hecho de que Alain de Botton también usara el adjetivo en su conferencia «Ateísmo 2.0».

²⁷ El capital es necesario, se pervierte al convertirse en *capitalismo*; lo liberal es deseable, quizá no tanto el *liberalismo*, etc.

¡Los maestros, estúpido!

Porque el futuro depende mucho más de los maestros que de los ministros.

(Savater, 1996)

A finales del siglo pasado, Fernando Savater publicó en *El País Semanal* un artículo en el que hacía una apología del maestro. Su título no podía ser más revelador: «¡Los maestros, estúpido!» He encontrado oportuno aprovecharme de estas palabras para continuar defendiendo la figura del educador, al mismo tiempo que seguimos profundizando sobre la actual situación del sistema universitario.

Con todo lo dicho hasta este momento es posible, y también probable, que muchos piensen que todo apunta a un mayor intervencionismo del estado. Nada más alejado de la realidad. En esta humanística defensa no se aboga a favor de un estado niñera que llegue a determinarlo todo. Una educación estrictamente controlada por el *Gran Hermano* presenta una serie de problemas y limitaciones que la excluyen como ideal a seguir (Reyero, 2009; Nóvoa, 2009). El sector neoliberal de la enseñanza puede estar tranquilo.

Estas líneas van dirigidas, sobre todo, a despertar la conciencia del maestro universitario. Digo maestro y no profesor, porque quizá algunos, desde la torre de marfil en la que a veces se convierte la universidad, olvidan que: «... la Universidad es inseparable de la ciencia y, por tanto, tiene que ser *también o además* investigación científica» (Ortega y Gasset, 1930, pág. 16). Paralelamente, ¿qué hay de distinto, pedagógicamente hablando, entre la tarea del educador de párvulos y la del catedrático? Siguiendo a Cossío, la respuesta está clara: absolutamente nada (Otero, 2007).

La futura Sociedad de la Sabiduría depende más de los maestros que de los ministros; depende más de los maestros universitarios que de sus investigadores y catedráticos. La educación no es una forma de ganarse la vida, sino una forma de vivir (Barlow, 1988) en la que ayudamos a los demás a conseguir ser su mejor versión.

Los maestros trabajan con personas como requisito *sine qua non*, los investigadores, no necesariamente. La enseñanza, universitaria incluida, es: «... uno de esos oficios en los que no hay que olvidar nunca que se trabaja con una materia prima hecha de carne, de sangre y de tímidas esperanzas» (Barlow, 1988, pág. 51). No convirtamos la educación en un simple producto a conseguir, independiente de las motivaciones de nuestros estudiantes, destrozando sin cuidado los sueños que ponen a nuestros pies (Robinson, 2010). Los docentes no solo somos responsables de los éxitos que puedan conseguir, sino también de los sueños rotos que queden por el camino.

Desde este punto de vista, mucho depende del maestro. El proceso de Bolonia nos recordó la importancia que tiene la tarea del alumno sobre la del profesor; si él no quiere no habrá aprendizaje nunca. Algo ya apuntado por Santo Tomás y que, en tiempos más modernos, podemos encontrar mucho antes del EEES (Tyler, 1949, Shuell, 1986). Nada nuevo bajo el sol. El hecho de relegar al maestro a un segundo plano no es un acto de vandalismo pedagógico, sino de humildad educadora.

Sin embargo, el papel secundario en el que queda el docente, junto con la necesidad que tiene de delegar el rol de guardián del conocimiento a favor del de mediador hacia la sabiduría, pueden hacerle sentir ciertamente frustrado y ninguneado. La educación ya no solo es tarea del sistema educativo, sino de la sociedad en general (Nóvoa, 2009). En un mundo globalizado, donde la información está controlada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), el docente siente que ha perdido su sitio. Es un rey sin tierras o, mejor dicho, en sus tierras ya no es el único gobernante.

El camino que nos llevará a la Sociedad de la Sabiduría resalta la importancia que tiene el maestro con respecto al resultado que obtengamos y la manera de llegar. De él y de su compromiso para educar personas —y no solo formar profesionales— depende nuestro futuro.

No obstante, y por supuesto, el alumno siempre tiene la última palabra; podrá aprender sin la ayuda del maestro, incluso a pesar del maestro. Pero no podemos asegurar que ese aprendizaje, sin profesor, sea el que consiga sacar la mejor versión que tienen dentro. Para ello hace falta un guía con experiencia, un apoyo que nos ayude a crecer: un Maestro.

Si la tarea del docente es tan *simple* como dejar que los demás aprendan. Sus esfuerzos solo pueden tener una dirección:

Que nos ayuden a hacernos más humanos y a humanizar al mundo. Que sean una celebración de la grandeza del hombre: un humanismo. Pero un humanismo que no tiene nada que ver con la farsa de los pequeños eruditos: una pasión devoradora por descubrir, por asumir y por hacer que florezcan todas las virtudes humanas... (Barlow, 1988, pág. 66).

Existe un aforismo africano que dice: «hace falta un pueblo entero para educar un niño» Yo iría más lejos; hace falta un pueblo entero para educar a una persona. Es un proceso que dura toda la vida y que, pese a que requiere del esfuerzo y compromiso de toda la sociedad, tal y como defiende Nóvoa (2009), unos tienen más responsabilidad que otros. El maestro, como profesional de la educación por antonomasia, debe ser de los primeros en tomar el testigo y afrontar de manera integral la educación de la persona en todo momento. Cada uno en su nivel, cooperando con los que nos anteceden y facilitando el trabajo de los que nos precederán. No existe otra manera de alcanzar una verdadera educación superior.

Todo ello bajo la premisa de que el maestro es tal porque ante todo *educa*. El maestro no enseña, sin más, sino que fomenta una verdadera educación. El maestro, por tanto, aspira a conseguir el máximo nivel posible de la red nomológica de la que nos hablaba Esteve (2010); aspira a influir en sus estudiantes, a alcanzar la verdadera educación dejando una huella perdurable incluso a través de varias generaciones.

Creo que no existe mejor forma de entenderlo que acudir a uno de los verdaderos maestros que ha dado nuestro país: Francisco Giner de los Ríos. Pocos días después de su muerte, Rafael Altamira, estimado discípulo suyo, se refería a él en los siguientes términos:

He procurado evitar la palabra «pedagogo» al hablar de Giner. No es que la crea impropia tratándose de lo que él fue principalmente, sino que se ha abusado tanto de ella entre nosotros y se la ha aplicado a tantas cosas solo en la apariencia equivalente, que he tenido un equívoco. Si llamamos «pedagogo» al que *sabe* de Pedagogía (es decir, doctrina de los demás, y aun al que la elabora propia), es lícito que reservemos la palabra «educador» para quien, independientemente de lo que sepa e invente de esa

disciplina, eduque. Puede un hombre poseer toda la ciencia pedagógica posible y ser, por las condiciones fundamentales de su espíritu, incapaz de educar. Todas las recetas juntas de todos los pedagogos, no conseguirán que sea «maestro» un *sabio* de alma zafia, egoísta, falta de dulzura y ductilidad. La ciencia, entendida como puro saber, va muchas veces acompañada de sequedad de corazón, de escepticismo en punto a su misma eficacia y aun de cualidades morales que en la conciencia (caso de poseerla quien así es) tendría mucho que censurar. Un hombre así no educará a nadie ni formará educadores, porque no sabrá infundirles lo que a él le falta: entusiasmo, fe en la obra, sencillez y amplitud de espíritu (Altamira, 1915, págs. 72-73).

La universidad de hoy, como embrión de la del futuro, no solo necesita un mayor y más justo equilibrio entre docencia e investigación, también necesita que al ponderarse se tenga cuidado en fomentar una mejora de la ciencia pedagógica que la sustenta, pero además del arte educativo en el que debe traducirse. No todo el que sabe, por mucha información que sea capaz de acaparar e incluso producir, tiene por qué ser educador.

Permítame confesarle, desconocido pero también estimado lector, que ante todo me considero un educador. Al menos aspiro a serlo. Por ello, escribir estas líneas me hace experimentar fuertes sentimientos contradictorios. Por un lado, me siento feliz de poder compartir algo que creo que puede ser interesante, y que podría ayudar a mejorar la calidad del mundo universitario. Por otro, me siento inquieto al pensar en el tiempo que paso frente al ordenador: reflexionando, escribiendo y modificando el texto. Me es inevitable pensar que es tiempo que resto a mis estudiantes. Tiempo que no puedo dedicar a ensayar mis clases, a preparar nuevas actividades, a diseñar nuevos materiales, etc. Ha sido el propio Altamira quien suscitó esta frustración al dejar escrito: «Giner puso todo su tiempo, toda su vida, a disposición de los demás [...] y bien vale la pena de que se deje de escribir por ello algún libro o se deje incompleta una investigación» (1915, pág. 62). De ahí que tenga tantas esperanzas en que usted encuentre interesante este libro, como de terminarlo cuanto antes y volver a mis clases, a mi paisaje, con mis queridos estudiantes y conmigo mismo, pues nunca he dejado de ser uno de ellos: «*Semper discentes, nunquam pervenientes*» (Giner de los Ríos, 1910, pág. 18). Espero parar a tiempo, no dejar que el veneno de la complacencia investigadora, a veces convertida en mero onanismo intelectual, acabe por debilitarme. No obstante, me reconforta saber que la investigación no es siempre considerada como un obstáculo para la docencia (Gibbs, 2007; Jenkins *et al.*, 2007), aunque tampoco suele ser lo más habitual. Es el momento de comentar, al menos en un par de páginas, cómo se encuentra en este momento la complicada relación de amor-odio entre docencia e investigación.

En febrero de 2013, una comisión de expertos realizó el informe titulado «Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español». Bajo ciertas premisas, como: «... las universidades son la piedra angular de la economía [no sociedad] del conocimiento» (2013, pág. 6) o: «La universidad debe estar al servicio de la sociedad, no de sí misma» (pág. 8), los expertos consideraron que el sistema universitario español requiere una profunda reforma. Tras ilusionarme con este acertado preámbulo y el consiguiente diagnóstico, encontré sentido a las palabras de un cacique indio, narradas por Eduardo Galeano, cuando tras escuchar a unos misioneros que trataban de evangelizarlos, les dijo: «Eso rasca. Y rasca mucho, y rasca muy bien [...] Pero rasca donde no pica» (1989, pág. 22). Una vez más, al igual que sucedía con la enseñanza basada en competencias, dan

en la diana, pero sin sentido. Me explicaré con brevedad, pues no quisiera realizar un *contra-informe* del informe, pero sí señalar ciertos puntos que considero relevantes.

En la reforma planteada por los expertos, la investigación juega un papel clave, y los rankings de universidades parecen darles la razón. No obstante:

[...] es necesario que haya algunas cumbres muy elevadas y no solo un gran número de colinas de igual perfil [...] no cabe esperar —ni es posible con los medios ahora disponibles o que pueda haber en un mejor futuro— que todas las universidades sean de excelencia. Es inevitable, pero no constituye un inconveniente, que algunas acaben concentrándose algo más en su labor formativa, como centros de calidad de enseñanza superior, que en la investigación (Comisión de expertos sobre educación superior, 2013, pág. 10).

Inevitable, dicen. Casi con resignación. Como si dedicarse a la educación de las futuras generaciones no fuera la principal misión de la universidad. Para que algunas sean excelentes (investigación) es inevitable que otras no lo sean (formación, enseñanza, ni siquiera educación), cumpliendo la teoría de que: «Cuando un bien sirve como símbolo de distinción, significa que al menos una parte de su valor procede de su exclusividad» (Heath y Potter, 2005, pág. 112).

Si todas alcanzaran los actuales niveles de las «*top research universities*», habría que establecer nuevos criterios de excelencia y nuevas categorías: ¿«*top research universities PLUS*», quizá? Si pensamos en los requisitos que hoy piden a los que iniciamos nuestra carrera en el sistema universitario, y los comparamos con los que se pedían antes de los años noventa, por poner un ejemplo, entenderemos que la inflación académica que nos recuerda Ken Robinson²⁸ afecta a cualquier ámbito, y que el exponencial progreso de la ciencia no lo explica todo. José Luis Sampedro no paraba de recordarnos cómo antes se inventaba para cubrir nuestras necesidades y ahora, cada vez más, se buscan necesidades para colocarnos obsoletos objetos sin sentido que fueron creados, simplemente, para ser vendidos. ¿De verdad creemos que la universidad es ajena a este virus que ha asolado nuestra sociedad hasta sus cimientos? Ojalá fuera cierto. No soy pesimista, simplemente soy una persona optimista con cierta experiencia. Por otro lado, acepto que la línea divisoria entre la charlatanería que se esconde tras la avaricia, y la genialidad de visionarios como Steve Jobs, no es fácil de dilucidar.

Sea como fuere, la falacia de los rankings universitarios, basados principalmente en criterios investigadores, son el pistoletazo de salida a una carrera *académico-armamentística* en la que el camino a seguir se convierte en el objetivo a conseguir. Lo importante ya no es mejorar la calidad para estar entre los primeros puestos; lo importante es estar el primero de la lista para demostrar la calidad que se posee. En este caso, el orden de los factores es sumamente importante.

A mi mente viene una escena de la película *Forrest Gump*. Aquella en la que el protagonista empieza a correr sin motivo aparente. Siguió corriendo día tras día, cada vez más y más rápido, ganando adeptos que lo seguían hasta donde fuera, cada uno creyendo que corría por una causa justa distinta (paz mundial, por los derechos de la mujer, por el medio ambiente, por los animales, etc.). Tras tres años, dos meses, catorce días y dieciséis horas, este curioso corredor, cansado de tanto esfuerzo, decidió irse a casa, dejando desconcertados a los que hasta allí lo habían seguido. La diferencia radica en que mientras que Forrest comenzó a correr sin motivo aparente,

en el caso de los rankings universitarios el objetivo es la mejora de la calidad educativa y su correspondiente clasificación como ejercicio de transparencia. Al menos, aparentemente. Y es que al ser humano siempre le ha gustado ordenar su mundo hasta caricaturizar lo ordenado. ¿Quién sabe?, puede que estemos cerca del día en el que nuestra obsesión por estar arriba en las listas nos ciegue hasta olvidar el motivo de tanto esfuerzo y, cansados y desconcertados, también decidamos volver al punto de origen. Resetear lo conocido desde el posmodernismo, como ya hemos visto.

Coincido con Víctor Frankl al afianzar una de las máximas de Nietzsche, y entender que es posible aguantar cualquier «cómo» siempre que se tenga claro el «porqué» (Frankl, 1979), pero debemos admitir que una prolongada exposición a la metodología puede pervertir el mejor de los motivos. Bajo este planteamiento, es mucho más fácil entender la historia, verídica o no, de aquellos militares que después de un par de décadas vigilando a diario un banco de madera para que nadie pudiera sentarse en él, escucharon a un viejo militar que, entre risas, les recordó que todo comenzó con un cartelito que decía: «*Recién pintado*». No estaría de más que, entre ranking y ranking, recordáramos cuál es la verdadera meta a conseguir y comprobemos la fidelidad de los medios.

Por otro lado, creer que todas las universidades pueden estar entre las mejores es una utopía que transforma la academia en un juego de publicaciones y una casa de citas. La obsesión por estar en los puestos altos del ranking nos hace olvidar que se basan en bienes posicionales, y no materiales. No todos podemos ser los primeros: «[...] el estatus es un juego intrínsecamente competitivo. Si una persona gana, otra pierde. Ascender significa perjudicar a otro (o a todos los demás)» (Heath y Potter, 2005, pág. 102).

Esencialmente, todo ranking busca la diferencia, y: «[...] buscar la diferencia es contraproducente, porque todos quieren lo que no todos pueden tener [...] Son como cangrejos metidos en un cubo del que todos quieren salir sin conseguirlo» (ibíd., pág. 112). El loable objetivo de mejora de la calidad, independientemente de si nos basamos en principios docentes o investigadores, se convierte en una simple necesidad de distinción. Al problema de un excesivo interés por la investigación, hemos de sumarle una equivocada aspiración de mejora. Lluve sobre mojado y el educador no tiene paraguas.

No deja de ser irónico pensar que el citado informe de los expertos intenta ser realista con los tiempos que corren utilizando las palabras de Leonardo da Vinci: «quien no puede lo que quiere, que quiera lo que puede» (pág. 16), en clara consonancia con las declaraciones del Ministro Wert, en las que instaba a la juventud a elegir sus estudios en función de las necesidades de la sociedad, y no de sus preferencias y gustos. Sin compartir sus premisas, debemos preguntarnos: ¿Cuántos «Leonardos» perderemos si todos acaban siendo lo que otros quieren hacer de ellos?, ¿acaso él mismo no demostró que se puede conseguir lo que hasta entonces era impensable?, ¿dónde queda la pasión (Robinson, 2009) en todo este asunto?

Pero lo verdaderamente curioso es observar cómo el informe, lejos de admitir que la universidad navega a la deriva en pos de una escurridiza excelencia que está vetada para la mayoría, indica que: «... [la universidad] no debe estar fundamentalmente

vinculada a consideraciones docentes, como ahora, sino en que *la investigación deberá formar parte destacada de los criterios que determinen su financiación*» (pág. 13). Bajo este planteamiento, y perplejo todavía por la osadía del «como ahora», observo que la decisión de pertenencia queda a merced de las propias universidades. Eso sí, quien quiera el máximo de financiación sabe que debe apuntarse cuanto antes a la carrera académico-armamentística de investigar a costa de todos, y de todo: incluso de la propia educación. Habrá universidades que actúen ofensivamente para posicionarse a la cabeza de la lista, pero también tendremos movimientos defensivos por parte de las universidades que no quieran estar en los puestos bajos del ranking, simplemente por no quedar descolgadas del pelotón.

Así, a la necesidad de éxito por estar entre las primeras, se suma el miedo de las segundas por quedarse en la parte baja de la lista y, llegado el momento, parecer prescindibles a los ojos de la sociedad. Observemos otro clarificador ejemplo; solo le pido al lector que cambie las palabras «monovolumen» por «universidad científica», «vehículo normal» por «universidad general» y «carreteras» por «rankings».

Cuando se produce una colisión mortal entre un monovolumen y un vehículo normal, en un 80 por ciento de los casos muere el conductor del segundo. Las carreteras se han vuelto tan peligrosas que muchos usuarios se plantean comprarse un monovolumen solo para protegerse (Heath y Potter, 2005, pág. 105-106).

Creer que investigar es una inversión y educar es un gasto, tal y como podría extraerse de los párrafos anteriores, no puede de ninguna manera ayudar a mejorar la calidad del sistema universitario. En ningún momento dudo que la investigación es un derecho y un deber de todo académico, ¡faltaría más! pero: ¿qué hay del proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿qué hay de los *maestros* universitarios?, ¿se nos ha olvidado acaso que, ante todo, somos profesores? No podemos pasar por alto que la principal diferencia entre una universidad y un centro de investigación es la docencia. Si lo que se pretende es conseguir que las universidades sean fagocitadas, al menos deberían tener la decencia de decirlo sin tapujos. Seguramente entonces no se encontrarían por el camino con idealistas educadores como el que suscribe; nosotros mismos seríamos los primeros en evitar andar, a veces como si de arenas movedizas se tratara, por estos hipócritas senderos. Si de elegir se trata, como así parece que nos obligan, no cabe duda hacia dónde debería encaminarse una universidad más humana:

La Universidad *científica* atiende a la investigación como a su propio fin; al resto de la vida, si acaso, solo en cuanto puede servir de medio para aquel. En la Universidad, que diríamos *general*, el conocimiento y la ciencia representan uno de tantos medios para elevar la vida en concertado equilibrio al más alto grado cada vez posible (Giner de los Ríos, 1910, pág. 33).

Pero todavía falta la guinda final. ¿Qué es investigar sin publicar? ¡Ay!, mi caro lector, bienvenido al impactante y redundante mundo de las revistas de «impacto». Un sombrío paraje en el que, tal y como me recordó un estimado compañero, hace mucho... muchísimo frío. Un lugar en el que no nos adentraremos por falta de espacio, que no por falta de valor y necesidad. Quizá en otro foro, en otra ocasión. Para abrir boca, es posible que pudiera interesarle pensar cómo relacionar esta carrera académico-armamentística entre torres de marfil con el cuento, recogido por Bucay, en el que un leñador tenaz, obcecado con cortar todos los árboles que pudiera al día, comprobaba inquieto cómo el número era cada vez menor, a pesar de que redoblaba

sus esfuerzos. Tras pedir consejo al capataz, este le preguntó: ¿Cuándo fue la última vez que afilaste el hacha? La respuesta del ufano leñador no tiene desperdicio: ¿Afilar?, no he tenido tiempo de afilar... *he estado muy ocupado talando árboles*.

Pero no todo lo dicho en el informe es objeto de mi afilada pluma. Al igual que apoyo el análisis previo que deriva en la necesidad de una mejora de la calidad del sistema universitario español, también creo que pasa, inexcusablemente, por una mejora de la selección y formación del personal que en ellas trabaja. Desgraciadamente, compartido el destino, separados de nuevo en el camino a seguir. Cuando escribo estas líneas no hace mucho que el periódico digital *Deia* recogía unas declaraciones de Félix Goñi, miembro de la citada comisión de expertos, bajo el título «La universidad mantiene una cantidad de vagos impresionante». No acepto la magnitud de la tragedia, pero sí comparto el sentimiento. El problema radica en que, muy probablemente, alguno de los que para él son vagos (por no investigar, deduzco por sus palabras) para mí bien pudieran ser modelos a seguir (pedagógicamente hablando). Ni son vagos todos los que él cree que son, ni están todos los que bien pudieran serlo desde otros prismas.

En consecuencia, y por resumir lo dicho, este humilde libro nos debería servir como aliciente para alcanzar dos objetivos: 1) conseguir el compromiso y la implicación de los profesores universitarios en todas sus facetas, especialmente la educativa, y 2) conseguir que los mecanismos externos de evaluación, aquellos en los que se sustenta la carrera docente, presten atención y reconozcan la tarea de esos mismos profesores comprometidos, sin ofuscarse en relucientes rankings y demás cantos de sirena. Así, junto con una mejora en la selección y formación del profesorado universitario, caminaremos con paso firme hacia el alma de nuestros estudiantes y, en definitiva, hacia una universidad más humana, digna de ser calificada como educación superior.

Es triste comprobar cómo investigación y docencia no son igualmente reconocidas a la hora de promocionar al profesorado. Quien investiga y publica eficientemente tiene muchas probabilidades de quedarse en la universidad. Por el contrario, el profesor que se preocupe de ayudar a sus alumnos y consiga que en el futuro sean más felices, no tiene demasiadas garantías de conseguir el mismo objetivo (González Geraldo, Martínez Cañas y Bordallo Jaén, 2012). La docencia es, tal y como señaló acertadamente el profesor Mauro Hernández en un artículo publicado en *El País*, la *Cenicienta* del ámbito universitario: siempre haciendo el trabajo sucio, en la trastienda; frustrada, cansada y maltratada, pero también contenta y risueña pese a todo; resignándose y esperando a que, algún día, sea invitada al gran baile de palacio, y todos vean lo hermosa y bella que es en realidad (Hernández, 2013).

Pero más triste todavía es comprobar cómo, al hablar de investigación, en no pocas ocasiones todo queda reducido a «cuánto» y «dónde» se publica, y no al impacto que tenga en la sociedad: «... si bien es cierto que España ocupa de forma provisional el noveno puesto mundial por el número de trabajos científicos publicados, esa posición se sitúa por debajo del veinte cuando la comparación es sobre el número de citaciones por artículo» (Martínez y López, 2011, págs. 135-136).

La docencia está supeditada a la investigación; es su gran marioneta: «En los *rankings* universitarios se valora fundamentalmente la investigación, no la docencia.

Quizá si existiera un *ranking* internacional basado en la docencia algunas de nuestras Universidades [España] se contarían entre las primeras...» (PWC, 2013, pág. 29). La ciencia pedagógica desvirtuada gana por goleada al amor educativo. La búsqueda del genio, alcanzar una legión de «*Apolodoros*» (Unamuno, 1902), supera al loable fin del perfeccionamiento humano. El arte de la enseñanza, pues ya hablamos sobre cómo la educación es entendida como una ciencia y como un arte (García Hoz, 1965), ese mismo arte que requiere grandes dosis de pasión, intuición y tacto pedagógico (Day, 2006), es menospreciado y ninguneado en aras de un progreso viciado por una sociedad sin rumbo. Todo educador universitario debería replantearse, hoy más que nunca, cuál es su función y a quién debe respeto:

Mi meta [y la de cualquier educador] no es tanto tratar de instruir cuanto de ensanchar los espíritus, ayudarles a ser ellos mismos, hacer saltar las barreras que les impiden desplegar toda su envergadura, hacerles «crecer en humanidad», ayudarles a descubrir con respeto la vocación de todo hombre, un espíritu de diálogo y de descubrimiento en equipo, el humanismo en su dinamismo y su optimismo (Barlow, 1988, pág. 96).

Defiendo, por tanto, que no podremos alcanzar un mundo mejor, ni personas más felices, hasta que no consigamos criterios que nos ayuden a seleccionar a los mejores docentes, al igual que se pretende conservar a los mejores investigadores. Es lícito pensar que dichos objetivos son demasiado altos para un profesor, pero no dejan de ser el horizonte de todo educador.

En consecuencia, si queremos buenos educadores tendremos que reconocer, primero, que deben ser educadores *buenos*: «Se requiere también, y sobre todo, un saber ético que haga bueno al que trabaja; que conforme al profesional bueno, para conseguir así un *buen profesional*» (Altarejos, 1998, pág. 10). Este detalle ya fue apreciado en los primeros profesores universitarios: «Están llenos de ciencia —decía de ellos Pío II en pleno siglo XV— pero no de urbanidad, ni cortesía» (Giner de los Ríos, 1910, pág. 279). Difícilmente podremos constatarlo valorando exclusivamente su productividad investigadora, basada en criterios numéricos que poco o nada nos dicen sobre su calidad (González Geraldo, Martínez Cañas y Bordallo Jaén, 2012).

No abogo por criterios estrictamente centrados en aspectos docentes, pero si queremos dar un giro hacia el corazón debemos admitir, aceptar y promover, la supremacía de la docencia sobre la investigación. Las personas son más importantes que el progreso, sobre todo cuando el progreso, como huida hacia delante, está más que en entredicho en estos momentos.

Aprender a ser más humanos empieza por el compromiso del profesorado y termina con el del estudiante. Esto hará superior una educación que en ocasiones queda rebajada a mera instrucción. Cualquier profesional, ante todo, es ser humano. De ahí que el compromiso docente solo pueda tener sentido cuando se supedita al compromiso que antes tenemos con la propia humanidad.

Como educador que soy, no puedo: «... burocratizar mi compromiso de profesional, sirviendo en una inversión dolosa de valores, más a los medios que al fin del hombre» (Freire, 1966, pág. 43). Fin que no puede ser otro que el florecimiento de la humanidad. Objetivo que no podremos alcanzar sin vislumbrar, al menos, la sabiduría necesaria. Será entonces cuando nuestros estudiantes recuerden a sus maestros, y no solo vetustos retazos de sus enseñanzas. Sobre todo sabiendo que «recordar» proviene

del latín, «re-cordis», cuyo significado es «volver a pasar por el corazón» (Galeano, 1989, pág. 5).

La última lección

Estas últimas palabras, estos últimos párrafos y reflexiones, tienen un claro objetivo: tratar de defender una sabiduría basada en la experiencia. Por este motivo, la colaboración de los maestros que están viviendo su última etapa vital se hace imprescindible. La influencia que distintas personalidades de avanzada edad han tenido en la juventud, como los ya desaparecidos Stéphane Hessel y José Luis Sampedro, nos recuerda la dependencia que existe entre la renovación, promovida en no pocas ocasiones por estudiantes, y la necesidad de encontrar referentes válidos a seguir:

Solo los jóvenes estudiantes, precisamente porque ven o han visto desde fuera la rueda interminable del sistema, suelen adoptar una actitud disidente [...] el único elemento adulto de la contracultura lo componen los que llamaríamos mentores, surgidos casi siempre del ámbito intelectual [...] no quiero generalizar, *profesores universitarios*, porque falsearía la cuestión (Villena, 1975, pág. 19).

La esperanza de vida aumenta, la calidad de vida también. Cada vez vivimos más y mejor. Sin embargo, todo ello hace que el desfase generacional sea cada vez más grande y peligroso. Tanto para nosotros como para las personas de mayor edad.

El progreso acelerado y exponencial de la tecnología hace que nuestros mayores puedan sentirse inútiles y solitarios. Las familias, cada vez más nucleares, en ocasiones convierten la vejez en una condena de asilo y soledad. Ambas suelen darse de manera inconcebible y deprimente.

Si hemos de avanzar hacia la Sociedad de la Sabiduría: ¿por qué no buscarla en nuestros ancianos profesores? Ellos han llegado al final de sus vidas con un bagaje que no puede compararse a ninguna competencia universitaria. Puede que no sepan navegar por internet, incluso que les cueste entender cómo utilizar un teléfono móvil, pero seguro que tienen cosas mucho más importantes que enseñarnos y compartir con nosotros.

De ahí que este apartado bien pudiera servir para que los anteriores simplemente se convirtieran en un punto y seguido, y no en un punto y final. Con estas palabras quiero resaltar una idea: escuchemos y no solo oigamos a nuestros mayores, en ellos reside la verdadera sabiduría que debe inundar nuestros corazones. Si buscamos una educación liberadora que sirva de motor del progreso, es imprescindible establecer un puente entre la generación de jóvenes y aquellos que están en el ocaso de su vida. ¡Qué mejor solución para el «hambre de inmortalidad» que sufren todos los seres humanos (Unamuno, 1988)!, ¿acaso no es la educación un excelente ejercicio de inmortalidad para quien la practica?

En julio de 2008 falleció Randy Pausch, quien seguro que será recordado por su trabajo como profesor universitario en la universidad Carnegie Mellon, así como por su aportación a la industria de realidad virtual de Disney. Sin embargo, muchos lo recordamos por su emotiva y emocionante «última lección» (Pausch, 2010).

Una «última lección» es un tipo de conferencia en la que los ponentes, para prepararla, deben plantearse: si fuera a morir mañana, ¿qué considero que es tan

importante como para incluirlo en el discurso? Este tipo de conferencias nos hacen replantearnos todo lo que hemos adquirido hasta el momento. Son, en cierta forma, lecciones magistrales con un toque posmoderno.

El profesor Pausch no fue el primero ni el último en realizar una conferencia de este tipo. Desgraciadamente, él sí que realizó su última lección; sabía que estaba siendo consumido por un cáncer terminal de páncreas que, poco después, acabó con su vida.

Si adaptamos esta misma idea al ámbito educativo universitario, podríamos dar la oportunidad de ofrecer una última lección —ficticia— a todos aquellos profesores que han alcanzado una cierta edad. Aquellos que están cerca de la jubilación o que, incluso jubilados, quieren seguir ayudando a jóvenes docentes a mejorar su calidad, aumentar su profesionalidad y perfeccionar su humanidad.

Las palabras e ideas que podemos extraer de este tipo de situaciones, que en nuestro país podemos identificar con la obra de Esteve «Educar: un compromiso con la memoria» (2010), y de otras que sin ser una última lección tienen un carácter parecido: «Martes con mi viejo profesor» (Albom, 2005), por ejemplo, corroboran cómo el corazón gana la partida cuando el tiempo se nos escapa de las manos. Al final del trayecto, cuando las luces empiezan a parpadear y las arrugas de nuestras manos nos delatan, tal y como Esteve nos recordó en su investidura como *Doctor honoris causa* por la Universidad de Oviedo, solo nos quedan los afectos. Cuando nuestra hora está cerca, no somos tan racionales como nos gusta creer:

El hombre, dicen, es un animal racional. No sé por qué no se haya dicho que es un animal afectivo o sentimental. Y acaso de lo que de los demás animales le diferencia sea más el sentimiento que no la razón. Más veces he visto razonar a un gato que no reír o llorar. Acaso llore o ría por dentro, pero por dentro acaso también el cangrejo²⁹ resuelva ecuaciones de segundo grado (Unamuno, 1988, pág. 9).

Es entonces cuando solemos pensar que, de empezar de nuevo, seguramente identificaríamos mejor qué es importante y qué es urgente, y haríamos las cosas de una forma parecida, pero quizá no idéntica. La sabiduría de la experiencia de las personas que nos rodean suele ser un campo menospreciado que deberíamos recuperar, conservar y promover.

La última lección de los docentes que se van retirando debería ser la primera de los que empezamos a recorrer un camino similar al que dejaron los que nos precedieron. Debe ser muy frustrante saber que se tiene la respuesta a muchas de las preguntas y que nadie se preocupe de consultarte. La fuerza y el deseo de la juventud encontrarán así una mirada crítica que, desde la sabiduría, nos sirva para no dejar que nuestra jerarquía de valores caiga en extremos descorazonados y descorazonadores.

Morrie Schwartz, otro profesor universitario que adolecido de una enfermedad terminal, tuvo la «suerte» de poder reflexionar sobre su vida (Albom, 2005), nos recuerda que la única manera de no perecer es conseguir amarnos los unos a los otros. Si el objetivo de la Sociedad del Conocimiento en la que vivimos no es otro que el de compartir lo mejor que llevamos dentro en comunidad, el paso dado hacia la Sociedad de la Sabiduría nos haría capaces no solo de compartirlo, sino también de amarlo y respetarlo.

Sin duda es una sociedad utópica cuya plenitud es inalcanzable, pero: ¿es por ello menos deseable y plausible?, ¿debemos dejar de perseguirla? Para terminar, hago

mías muchas de las dudas de los autores citados a lo largo del trabajo, especialmente:

¿Quedará la Universidad reducida a su misión de instituto para la formación, difusión y educación científicas, o tomará por el contrario, el carácter de órganos para la educación general y universal humana? (Giner de los Ríos, 1910, pág. 42).

En nuestras cabezas, manos y corazones, se encuentra gran parte de la respuesta para avanzar, o no, hacia una universidad más humana que consiga conservar y fomentar lo que hace que la educación superior sea, precisamente, *superior*. La apatía dejó de ser hace tiempo una opción válida.

²⁸ Recomiendo sus tres vídeos más conocidos: «Las escuelas matan la creatividad», «¡A iniciar la revolución del aprendizaje!» y «Cómo escapar del valle de la muerte en la educación». Disponibles en la plataforma TED (<http://www.ted.com/>).

²⁹ No puedo evitar imaginarme esos mismos cangrejos, ya mencionados en un ejemplo anterior (Heath y Potter, 2005), preocupados por salir del cubo de los *rankings* mientras resuelven ecuaciones de segundo grado sin parar. No encuentro mejor metáfora para ejemplificar la situación universitaria actual.

Un libro, por categórico que sea, siempre encierra una exhortación al diálogo; tras concluir este quedo, como siempre, en la palabra: y por tanto, a la escucha.

(Savater, 1998, pág. 11)

Bibliografía

- Altamira, R., *Giner de los Ríos. Educador*, Valencia, Prometeo, 1915.
- Altarejos, F., «La docencia como profesión asistencial», en F. Altarejos, J. A. Ibáñez-Martín, J. A. Jordán y G. Jover, *Ética docente*, Barcelona, Ariel, 1998.
- Alves, R., *La alegría de enseñar*, Barcelona, Octaedro, 1996.
- Albom, M., *Martes con mi viejo profesor*, Méjico, Océano, 2005.
- Asensio, J. M., *Educación y vida. Un encuentro imprescindible*, Barcelona, Octaedro, 2013.
- Barlow, M., *Diario de un profesor novato*, Salamanca, Pedal, 1988.
- Barnett, R., *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la Sociedad*, Barcelona, Gedisa, 2001.
- Baumeister, R. F. y Muraven, M., «Identity as adaptation to social, cultural, and historical context», *Journal of Adolescence*, 19, 1996, 405-416.
- Bell, D., *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*, Nueva York, Basic Books, 1973.
- Blake, N., Smeyers, P., Smith, R. y Sandish, P., *Thinking again. Education after Postmodernism*, Londres, Bergin & Garvey, 1998.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C., *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1977.
- Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University, *Reinventing Undergraduate Education: a blueprint for America's research universities*, 1998.
- Braster, S., Grosvenor, I. y Pozo Andrés, M. M. Del. (eds.), *The Black Box of Schooling. A cultural History of the Classroom*, Bruselas, P. I. E. Peter Lang, 2011.
- Capellán de Miguel, G., *La España armónica. El proyecto del krausismo español para una sociedad en conflicto*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2006.
- Cathcart, T. y Klein, D., *Aristóteles y un armadillo van a la capital. Las mentiras de los políticos analizadas con humos*, Barcelona, Planeta, 2011.
- Chaplin, C., *The Great Dictator*, Estados Unidos [archivo de video], 1940. Texto adaptado de su traducción al castellano, estrenada en España en 1976.
- Colom, A. J., Bernabeu, J. L., Domínguez, E. y Sarramona, J., *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, Barcelona, Ariel, 2008.
- Coombs, P. H., *La crisis mundial de la educación*, Barcelona, Península, 1971.
- CRIS., «La pregunta para la sociedad civil», *Documento temático*, núm. 1, 2003.
- Csikszentmihalyi, M., *Flow. The psychology of Optimal Experience*, Nueva York, Harper Collins, 1991.
- Day, C., *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*, Madrid, Narcea, 2006.
- De Bono, E., *El pensamiento lateral*, Barcelona, Paidós, 1986.
- De Botton, A., *Religión para ateos*, Madrid, RBA, 2012.
- «Alain de Botton. Ateísmo 2.0», *TED talks* [archivo de video], enero de 2012. Consultado en http://www.ted.com/talks/lang/es/alain_de_botton_atheism_2_0.html (último acceso 03-12-2012).
- Declaración de Bolonia, *The European Higher Education Area. The Bologna Declaration of 19 June 1999, Joint Declaration of the European Ministers of Education*, 1999. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.p (último acceso 03-12-2012).
- Declaración de Lovaina, *The Bologna Process 2020: The European Higher Education Area in the new decade*, 2009. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf (último acceso 03-12-2012).
- Descriptores de Dublín, *The framework of qualifications for the European Higher Education Area*, extraído de *Optimización de procesos educativos en el EEES*, 2005, pág. 356. http://www.dcsf.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/Framework_qualificationsforEHEA-May2005.pdf (último acceso 03-12-2012).
- Delors, J., *La educación encierra un Tesoro*, Madrid, UNESCO, 1996.
- Douglas, A., *The Hitchhiker's Guide to the Galaxy*, Londres, Pan Books, 1979.
- Druker, P., *The future of industrial man*, Londres, New American Library, 1965.
- *Post-capitalist society*, Oxford, Betterworth-Hainemann, 1993.
- Echeverría, R., *Ontología del Lenguaje*, Chile, JC Sáez, 2005.
- Eddy, E. M., «Iniciación a la Burocracia», en H. Velasco *et al.* (2003), *Lecturas de Antropología para*

- educadores: El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Madrid, Trotta, 2003, págs. 259-288. (Original de 1975).
- Escolano, A., «Las culturas escolares del siglo XX: encuentros y desencuentros», *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 2000a, págs. 201-218.
- «La Historia de la Educación después de la posmodernidad», en J. Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000b.
- Esteve, J. M., *Educación: un compromiso con la memoria*, Barcelona, Octaedro, 2010.
- Fernández Enguita, M., «¿Es pública la escuela pública?», *Cuadernos de Pedagogía*, 284, 1999, págs. 76-81.
- Frankl, V., *El hombre en busca de sentido*, Barcelona, Herder, 1979.
- Freire, P., *Cambio*, Colombia, América Latina, 1966.
- Prólogo al libro de G. Girardi (1977), *Por una pedagogía revolucionaria*, Barcelona, Laia, 1975.
- Frey, B. y Benz, M., «From imperialism to inspiration: a survey of economics and psychology», en J. B. Davis, A. Marciano y J. Runde (eds.), *The Elgar companion to economics and philosophy*, Massachusetts, Edward Elgar Publisher, 2004.
- Galeano, E., *El libro de los abrazos*, Madrid, Siglo XXI, 1989.
- García Hoz, V., *Normas elementales de pedagogía empírica*, Madrid, Ministerio de Educación Nacional, 5.^a ed., 1965.
- Gibbs, G., «Alternative Ways to Maximise the Benefits to Students of Research Strengths», *Illuminatio*, 8.^a ed., 2007, 11-12.
- Gil, F., «Ciudadanía y humanidad. La educación en el disenso», *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 2008, págs. 25-44.
- Gimeno Sacristán, J. (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, 2008.
- Giner de los Ríos, F., *Pedagogía Universitaria*, Barcelona, Manuales Soler, 1910 [fecha de publicación aproximada].
- Girardi, G., *Por una pedagogía revolucionaria*, Barcelona, Laia, 1977.
- Gladwell, M., «Malcom Gladwell habla sobre la salsa de espagueti», *TED talks* [archivo de video], 2004. Consultado en http://www.ted.com/talks/malcolm_gladwell_on_spaghetti_sauce.html (último acceso 15-04-2013).
- Goleman, D., *Inteligencia Emocional*, Barcelona, Kairós, 1998.
- González Geraldo, J. L., *Optimización de procesos educativos en el EEES*, Cuenca, Servicio de Publicaciones de la UCLM, 2010.
- «Evaluación para las competencias en los primeros cursos de grado: de lo urgente a lo importante, de la estructura a la esencia», en *Jornada temática de innovación: «evaluación de competencias»*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 2011.
- «A la llum del Procés de Bolonya: ¿Es superior l'educació superior?», *Revista Taula de Filologia Valenciana* (en prensa), 2013.
- González Geraldo, J. L., Trevitt, C., Carter, S. y Fazey, J., «Realising practical gains in the Bologna Process third cycle: a case study of the impact of these policy changes», *ECER 2009, European Conference on Educational Research*, Universidad de Viena, Austria, 28-30 de septiembre de 2009.
- González Geraldo, J. L. y Jover Olmeda, G., «De la sociedad de la información a la sociedad de la sabiduría: reflexiones desde la sociedad del conocimiento», Addenda presentada a la ponencia *Autonomía y responsabilidad en el contexto de la escuela*, presentada durante el XXX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Barcelona, octubre de 2011.
- González Geraldo, J. L., Del Rincón Igea, B., Navarro García, M. J., De Haro Honrubia, A., Sánchez Santamaría, J., Manzanque Pérez, B., Langreo Valverde, S., Bonilla Sánchez, A. A. y García García, S., «Evaluación de competencias generales y transversales en primero del Grado de Educación Social del campus de Cuenca», *Jornadas temáticas: Evaluación por competencias*, VOAEP, UCLM, 1 de abril de 2011a.
- González Geraldo, J. L., Navarro García, M. J., Sáez López, J. M. y Bonilla Sánchez, A. A., «Aprendizajes colaterales: la cara y la cruz del aprendizaje por competencias», *VII Intercampus UCLM*, octubre de 2011b.
- González Geraldo, J. L., Del Rincón Igea, B., Bonilla Sánchez, A. A. y Sáez López, J. M., «Aprendizajes colaterales: límites y retos del aprendizaje por competencias», *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 2012, 189-202.
- González Geraldo, J. L., Martínez Cañas, R. y Bordallo Jaén, A. M., «Del número de autores en las publicaciones científicas: reflexiones pedagógicas desde el capital social y la teoría de juegos», *Revista Docencia e Investigación*, 21, 2012, 131-150.
- González Geraldo, J. L. y Del Rincón Igea, B., «Aprendiendo el lenguaje de nuestros alumnos: de las competencias al aprendizaje», *Cuadernos de Pedagogía no ensino superior*, 24, 2013, 25-42.
- Gusdorf, G., *¿Para qué los profesores?*, Madrid, Edicusa, 1977.
- Habermas, J., *Knowledge and Human Interests*, Londres, Heinemann, 1978.

- Heath, J. y Potter, A., *Rebelarse vende. El negocio de la contracultura*, Madrid, Taurus, 2005.
- Hernández, M., «Cenicienta sigue fuera del baile. La docencia es la gran olvidada en las reformas universitarias», *El País*, 2013 [5 mayo de 2013, extraído de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/05/05/actualidad/1367772609_198208.html (último acceso 08-05-2013).
- Hirst, P. H., *Education and its Foundation Disciplines*, Londres, Routledge y Kegan Paul, 1983.
- Hunt, S., «Improving recognition across systems», en *Bologna 1999-2010: Achievements, Challenges and Perspectives*, European Higher Education Area Press, 2010.
- Illich, I., *La Sociedad Desescolarizada*, Barcelona, Barral, 1974.
- Informe Dearing, *Reports of the National Committee of Inquiry into Higher Education*, 1997. Disponible en <http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/> (último acceso 03-12-2012).
- Informe Robins, *Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins*, 1963. Disponible en <http://www.educationengland.org.uk/documents/robbins/> (último acceso 03-12-2012).
- Isaacson, W., *Steve Jobs*, Nueva York, Simon and Schuster, 2011.
- Jenkins, A., Healey, M. y Zetter, R., *Linking Teaching and Research in Disciplines and Departments*, Brighton, The Higher Education Academy, University of Brighton, 2007.
- Jiménez-Landi, A., *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, Madrid, MEC, Universidad Complutense, Universidad de Barcelona y Universidad de Castilla-La Mancha, 1996 [IV tomos].
- Jover, G., «Elaboración de un significado pedagógico de la deontología profesional docente», en F. Altarejos, J. A. Ibáñez-Martín, J. A. Jordán y G. Jover, *Ética docente*, Barcelona, Ariel, 1998.
- Jover, G., Rabazas, T. y Thoilliez, B., «La construcción histórica y el reto actual de la Teoría de la Educación», en *Cuestiones actuales de Teoría de la Educación*, Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca (en prensa), 2011.
- Jover, G. y González Geraldo, J. L., «Transnationalization of higher education teaching and learning in the European universities: rethinking the way to wisdom», en R. Bruno Jofré y J. Scott Johnston (eds.), *Teacher Education in a Transnational World*, Toronto, Toronto University Press, en prensa.
- Judt, T., *Ill Fares the Land*, Londres, Penguin Books, 2010. (Edición en castellano bajo el título *Algo va mal*).
- Latorre Gaete, E., «El Museum de Alejandría: primera universidad en el mundo», *Comunicación y Medios*, 4, 1984, 29-40.
- Laudo Castillo, X., La hipótesis de la pedagogía postmoderna. Educación, verdad y relativismo, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(2), 2011, 45-68.
- Laurie, S. S., *Rise and early constitution of universities*, Nueva York, Appleton and Company, 1891.
- Llopis, R., *Hacia una escuela más humana*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 2007 (edición facsímil con estudio previo coordinado por Ángel Luis López Villaverde) (1.ª ed., 1934).
- López Herrerías, J. A., Del Yo moderno al Yo matamoderno: Hacia otra cultura y educación, *Bordón*, 61(2), 2009, 77-91.
- Lytard, J. F., *La condición postmoderna*, Madrid, Cátedra, 1987.
- MacIntyre, A., *Tras la virtud*, Barcelona, Crítica, 2001.
- Mañú, J. M. y Goyarrola, I., *Docentes competentes. Por una educación de calidad*, Madrid, Narcea, 2011.
- Martínez, C. y López, J., «Hay que seguir renovando el panteón», en AA. VV., *Reacciona*, Barcelona, Aguilar, 2011.
- Maslow, A. H., «A theory of human motivation», *Psychological review*, 50, 1943, 370-396.
- *Motivation and personality*, Nueva York, Harper, 1954.
- Maxwell, N., *From Knowledge to Wisdom*, Oxford, Blackwell, 1987.
- Mayor Zaragoza, F., *Delito de silencio*, Barcelona, Comanegra, 2011.
- Michavila, F., Ripollés, M. y Esteve, F. (eds.), *El día después de Bolonia*, Madrid, Tecnos, 2011.
- Midgley, M., *Wisdom, Information and Wonder: What is Knowledge for?*, Londres, Routledge, 1989.
- Mill, S., *El utilitarismo: Un sistema de la Lógica*, Madrid, Alianza, 2002.
- Muscará, F., *Transformación Educativa. Educación Superior. Diagnóstico y propuestas*, Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, 2010.
- Nater, S. y Gillimore, R., *You Haven't Taught Until They Have Learned: John Wooden's Teaching Principles and Practices*, Morgantown, West Virginia, Fitness International Tech, 2005.
- Neill, A. S., *Corazones, no solo cabezas en la escuela*, Méjico, Editores mexicanos unidos, S. A., 1975.
- Nóvoa, A., «Educación 2021: Para una historia del futuro», *Revista Iberoamericana de educación*, 49, 2009, 181-199.
- Nussbaum, M., *The Fragility of Goodness. Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- *Not for profit. Why democracy needs the humanities*, New Jersey, Princeton University Press, 2010.
- Ogden, J., *The Art of Teaching*, Nueva York, Antwerp, Bragg & Co, 1879.

- Olivera, J., «Educación y felicidad», *Apuntes. Educación Física y Deporte*, 2, 2008, 3-4.
- Ortega y Gasset, J., *Misión de la Universidad*, Madrid, Alianza Editorial, 1930. [Edición consultada de 2004].
- Otero Urtaza, E. (comp.), *Manuel B. Cossío. El maestro, la escuela y el material de enseñanza. Y otros escritos*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2007.
- Orwell, G., 1984, Madrid, Alianza, 1950.
- Pausch, R., *La última lección*, Barcelona, DeBolsillo, 2010.
- Pérez Ledesma, M. (coord.), *De súbditos a ciudadanos. Una historia de la ciudadanía en España*, Madrid, Centro de estudios políticos y constitucionales, 2007.
- Pérez Serrano, G., «Origen y evolución de la Pedagogía Social», *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 9, 2002, 193-231.
- Pestalozzi, J. H., «Agis», recogido en J. M. Quintana (2003), *Algunos escritos sociales. Juan Enrique Pestalozzi*, Valencia, Nau llibres, 1765.
- Peters, R. S., *The Logic of Education*, Londres, Routledge, 1970.
- Pink, D., *Drive: the surprising truth about what motivates us*, Nueva York, RiverHead Books, 2009.
- Punset, E., *El viaje a la felicidad: Las nuevas claves científicas*, Barcelona, Ediciones Destino, 2005.
- P.W.C., *Temas candentes de la universidad española 2013*, 2013. Documento electrónico consultado en www.pwc.es (último acceso 17-04-2013).
- Reyero, D., «Ciudadanía entre la diversidad y la globalización», en M. Ruiz Corbella (ed.), *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*, Barcelona, Ariel, 2008, 53-69.
- «El peso del Estado en educación. Una aproximación crítica desde la economía liberal», *Revista Española de Pedagogía*, 244, 2009, 409-425.
- Robinson, K., «Ken Robinson says schools kill creativity», *TED talks* [archivo de video] febrero de 2006. Consultado en http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html (último acceso 17-05-2013).
- *El Elemento*, Méjico, Grijalbo, 2009.
- Robinson, K., «Bring on the learning revolution», *TED talks* [archivo de video], 2010. Consultado en http://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution.html (último acceso 17-05-2013).
- «How to escape education's death valley», *TED talks* [archivo de video], 2013. Consultado en https://www.ted.com/talks/ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley.html (último acceso 17-05-2013).
- Reyes, J., Valdés, A. y Castaño, S., «Estrategias didácticas participativas en Educación Ambiental», *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 21, 2006, 63-75. Consultado en <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos> el 26-04-2011.
- Ruiz-Gallardo, J. R., Castaño, S., Fernández-Santamaría, F., Gómez, J. J., López, I. Moreno, C. y Valdés, A., «Coordinación docente en competencias generales», *VI Intercambio de experiencias: «Evaluación de competencias en los Nuevos Grados»*, Cuenca, octubre de 2010.
- Russell, B., *La conquista de la felicidad*, Madrid, Espasa-Calpe, 1930.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L., «On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being», *Annual Review of Psychology*, 52, 2001, 141-166.
- Safón, R., *La Educación en la España Revolucionaria*, Madrid, La Piqueta, 1978.
- San Martín Sala, J., *Teoría de la Cultura*, Madrid, Síntesis, 1999.
- Santos Guerra, M. A., «20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española», *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1(2), 1999, 369-391.
- Sanz del Río, F., *Ideal de la Humanidad para la vida*, Madrid, F. Martínez García, 2.^a ed., 1871.
- Savater, F., «¡Los Maestros, estúpido!», *El País Semanal*, 1.025, 19 de mayo de 1996.
- *Las razones del antimilitarismo y otras razones*, Barcelona, Anagrama, 1998.
- *Las preguntas de la vida*, Barcelona, Ariel, 1999.
- Seligman, M. y Peterson, C., *Character, strengths and virtues. A handbook and classification*, Oxford, Oxford University Press, 2004.
- Shuell, T. J., «Cognitive conceptions of learning», *Review of Educational Research*, 56, 1986, 411-436.
- Snowdon, C., *The Spirit Level Disillusion. Fact checking the Left's new theory of everything*, Londres, Democracy Institute/Little dice, 2010.
- Trilla, J., *Ensayos sobre la escuela*, Barcelona, Laertes, 1986.
- Tyler, R. W., *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago, The University of Chicago Press, 1949.
- Unamuno, M., *Amor y Pedagogía*, Barcelona, Henrich y C.^a, 1902.
- *Del sentimiento trágico de la vida*, Barcelona, Ediciones B, 1988. (Original de 1912).
- Villena, L. A., *La revolución cultural (desafío de una juventud)*, Barcelona, Planeta, 1975.
- Viñao, A., «Memoria, patrimonio y educación», *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 2010, 17-42.
- Ward, J. y Peppard, J., *Strategic Planning for Information Systems*, Cranfield School of Management, Wiley and Sons, 2006.

Wilkinson, R. y Pickett, K., *The Spirit Level: Why greater equality makes societies stronger*, Londres, Bloomsbury Press, 2010.

Zabalza, *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Madrid, Narcea, 2002.

Índice

ÍNDICE	5
AGRADECIMIENTOS	9
PRÓLOGO	11
INTRODUCCIÓN	15
JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA	19
PRIMERA PARTE	22
¿Es superior la educación superior?	23
Orígenes de la Universidad	23
Misión de la Universidad	25
EEES: Crónica de una muerte anunciada	28
Nuestra universidad: aprendizaje por competencias	31
«Ignoratio Elenchi»: Los límites de las competencias	31
Aprendizajes colaterales: más allá de la planificación	34
Educación y felicidad: la futilidad del producto	37
Nuestra sociedad: pasado, presente y futuro	43
Pasado: Sociedad de la Información	43
Presente: Sociedad del Conocimiento	45
Futuro: Sociedad de la Sabiduría	47
Posmodernismo: caos y orden	51
La esencia del posmodernismo	51
«Carpe diem»: la educación durante el posmodernismo	54
SEGUNDA PARTE	57
Algunas —posibles— respuestas	58
El éxito en tiempos de crisis: del individuo a la comunidad	58
El fin de los palos y zanahorias	60
Equidad y educación	63
De ciudadanos a seres humanos	66
Ideal de la humanidad para la vida 2.0	69
¡Los maestros, estúpido!	76
La última lección	84
Bibliografía	88