

# El espacio europeo de educación superior,

## *The European Higher Education Area, or the sinister necessity of Chaos*

Juan Bautista FUENTES

### **Resumen**

Se realiza un análisis crítico de la denominada “sociedad del conocimiento” al objeto de mostrar de qué modo el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) constituye la culminación paradójica de dicha sociedad. La “sociedad del conocimiento” comienza a fraguar en el momento en el que las tecnologías, progresivamente especializadas y desprendidas del posible control científico básico de sus consecuencias, comienzan a hacer posible un proceso de optimización económica entre la inversión y la rentabilidad productiva que resulta realimentado a su vez por un consumo tendencialmente imparable. Dicho proceso requiere en principio promover el mapa sociológico que provea el soporte educativo para un mercado de trabajo acorde con dicha sociedad económico-tecnológicamente optimizada y consumista. Pero debido a la dinámica consumista tendencialmente imparable sobre la que gira todo este proceso, las relaciones entre la oferta y la demanda del mercado de consumo, y con ellas las exigencias del mercado de trabajo, comenzarán a tornarse previsiblemente aleatorias o imprevisibles, lo cual demandará la creación del correspondiente soporte educativo que genere un nuevo tipo de profesional máxima e indefinidamente versátil. Ésta sería la necesidad a la que pretende responder básicamente el proyecto del EEES, el cual se verá envuelto de este modo en la tarea paradójica de intentar gobernar lo ingobernable, o sea lo previsiblemente imprevisible. A su vez, dicho proceso de suyo desordenado se verá sometido, por

efecto de la intervención (psico)pedagógica, a una dinámica incesante de reproducción ampliada por realimentación negativa que cumplirá la singular función (espectral) de sostener en marcha lo que en realidad no conduce a ningún sitio.

*Palabras clave:* “Sociedad del conocimiento”, sociedad económico-tecnológicamente optimizada y consumista, mapa educativo y laboral de la sociedad económico-tecnológicamente optimizada y consumista, aleatoriedad del mercado del consumo, versatilidad del mercado de trabajo, carácter paradójico del gobierno de lo previsiblemente imprevisible, carácter espectral de la intervención (psico)pedagógica.

## Abstract

We carry out a critical analysis of the so-called “knowledge society” in order to show in what way the European Space for Higher Education (ESHE) constitutes the paradoxical culmination of this society. The “knowledge society” begins to solidify when the technologies, progressively specialized and separated from the possible basic scientific control of their consequences, begin to make possible a process of economic optimization between the investment and the productive profitability that is in turn feedbacked for a consumption increasingly unstoppable. This process requires in principle to promote the sociological map that provides the educational support for a labor market in agreement with this economic-technologically optimized and full of consumerism society. But due to the increasingly unstoppable dynamics of consumerism which is the axis of rotation of all this process, the relationships between supply and demand within the consumption market, and with them the requirements of the labor market, will begin foreseeably to become random or unforeseeable, which will require the creation of the corresponding educational support that generates a new type of maximum and indefinitely versatile professional. This one would be the necessity to which the project of the ESHE seeks basically to respond, but this project will thus be wrapped in the paradoxical task of trying to govern that which is ungovernable, that is to say that which is foreseeably unforeseeable. In turn, this process intrinsically disordered will be subjected, for effect of the (psycho)pedagogic intervention, to an incessant dynamics of enlarged reproduction by negative feedback that will complete the singular (ghastly) function of sustaining in progress that which in fact do not take to any place.

*Keywords:* “knowledge society”, economic-technologically optimized and full of consumerism society, educational and labor map of the economic-technologically optimized and full of consumerism society, randomness of the consumption mar-

ket, versatility of the labor market, paradoxical character of the government of that which is foreseeably unforeseeable, ghastly character of the (psycho)pedagogic intervention.

“Una silenciosa anarquía está carcomiendo a nuestra sociedad”  
(G. K. Chesterton, *La eugenesia y otros males*, Cap. III, Primera parte)

El objetivo del presente trabajo consiste en mostrar de qué modo el proyecto denominado como *Espacio Europeo de Educación Superior* (a partir de ahora, también EEES) constituye un paso o una vuelta de tuerca más, que supone en cierto modo su culminación, aunque ésta sea como veremos enteramente paradójica, del proceso caracterizado por sus valedores como *sociedad del conocimiento*.

Comenzaré por tanto por someter a examen crítico la idea de “sociedad del conocimiento” para pasar a continuación a analizar de qué modo el EEES constituye como decimos su culminación paradójica.

## 1. Crítica de la idea de “sociedad del conocimiento”

1.1. Las ciencias y las tecnologías en la sociedad industrial de nuestro tiempo: el camino hacia la “sociedad del conocimiento”.

De entrada, es preciso señalar que desde los comienzos mismos de la sociedad industrial, y con ello de lo que suponemos que define el horizonte histórico constitutivo de la “sociedad de nuestro tiempo”, las ciencias estrictas –esto es, las ciencias físico-naturales y sus diversas ramas– han ido generando en el espacio social tecnologías asociadas cuya dinamización se ha visto desde luego impulsada por los intereses productivos del sistema socioeconómico hecho posible por dicha forma industrial de producción.

Por nuestra parte<sup>1</sup>, suponemos que las ciencias no son meras representaciones cognoscitivas (mentales o proposicionales) de una supuesta realidad en sí que fuese exterior a dichas representaciones y que quedase inalterada por las mismas, sino que percibimos a las ciencias, a cada una de las ciencias, ante todo como complejísimas construcciones operatorias desplegadas entremedias de un material estético o cor-

---

<sup>1</sup> La idea general de ciencia a la que en principio me atengo en este trabajo sigue de cerca a la elaborada por Gustavo Bueno en su teoría del “cierre categorial” –al respecto, puede verse, por ejemplo, en: G. Bueno, 1992, 1995–. Con todo, las observaciones que aquí haré sobre el lugar de los aparatos en las ciencias pueden encontrarse especialmente en: J. B. Fuentes, 2001. Por lo demás, las consideraciones que más adelante haré sobre las ciencias humanas o sociales ya no siguen tan de cerca las ideas de Bueno al respecto.

póreo envolvente que de este modo va pasando a formar parte interna del metabolismo constructivo del campo de cada ciencia –de modo que sólo en el seno de dichas construcciones operatorias tienen su lugar funcional, como su necesario soporte intercalado, las representaciones cognoscitivas de dichos procesos constructivos y de sus resultados–. En cuanto que construcciones operatorias, las ciencias son un tipo de construcciones somáticas, efectuadas por tanto por la “mano del hombre”, pero no ciertamente por la “mano desnuda”, sino por una mano que obra ya dispuesta con y entremedias de un muy determinado tipo de aparatos, precisamente aquellos que hacen posible la construcción demostrativa de verdades universales internas a la categoría del campo de cada ciencia. De este modo, podemos entender el punto crítico de transición entre las técnicas u oficios artesanos previos y las ciencias del siguiente modo: advirtiéndolo que el cuerpo o el campo de una ciencia comienza a organizarse en el momento mismo en que comienzan a resolverse, en el seno de determinados aparatos, y bajo la forma de demostraciones o teoremas universales circunscritos al campo categorial de cada ciencia en curso, las contradicciones o desajustes lógicos generados entre contenidos determinados procedentes de técnicas diferentes, cuando los campos de dichas técnicas han alcanzado precisamente el grado de complejidad cognoscitiva capaz de generar o arrojar dichas contradicciones mutuas. En este sentido, hay sin duda una diferencia crítica entre las ciencias y las técnicas de las que genéticamente aquellas proceden que es de primera importancia precisar. La cuestión es, en efecto, que cada campo científico, en principio genéticamente resultante de la confluencia conflictiva de contenidos de saberes técnicos previos, llega a poseer una estructura cognoscitiva, la formada en efecto por el racimo creciente de sus teoremas o demostraciones sistemática, internamente y recurrentemente vinculados, que ya no resulta en modo alguno reductible a sus cauces genéticos previos, los cuales por su parte pueden considerarse como segregados o desprendidos de las estructuras científicas a las que genéticamente pudieron dar lugar. Ello implica dos notas que importa sobremanera destacar a efectos de la argumentación que aquí estamos persiguiendo: la primera es que mientras que los saberes técnicos han de considerarse formalmente como saberes inmediatamente prácticos, esto es, como saberes cuyos contenidos están en continuidad funcional con determinadas demandas sociales prácticas de la sociedad en que se generan, las verdades del campo de cada ciencia, debido precisamente a su carácter demostrativo y universal (si bien reductivo a su categoría), y por tanto en esta medida objetivo, han de considerarse formalmente, al menos en principio, como funcionalmente desprendidas de aquellas demandas prácticas que tenían a su base y que satisfacían las técnicas de las que proceden. Lo cual implica a su vez, y ésta es la segunda nota a la que nos queríamos referir, que las verdades científicas deben considerarse, precisamente por lo que toca a su validez formal objetiva, como formalmente independientes de la cultura y la sociedad misma que las ha generado,

y por lo mismo formalmente válidas para toda cultura posible (lo que no quiere decir, a su vez, que cualesquiera culturas puedan generarlas, comprenderlas y eventualmente utilizarlas, sino precisamente sólo aquellas que están en condiciones técnico-cognoscitivas de hacerlo).

Ahora bien, lo anterior no quiere decir que las verdades de cada ciencia floten en una suerte de éter platónico trascendente a la sociedad humana que las ha generado, puesto que precisamente es dicha sociedad la que, y en la medida en que ha sido capaz de generarlas, será asimismo capaz de incorporarlas a su proceso histórico productivo y social, y ello ahora precisamente bajo la forma de la propagación de las tecno-logías (que no ya de las meras técnicas o artesanías) en el espacio social. De este modo es la propia sociedad humana histórica la que adquiere una nueva y singular capacidad (siquiera por comparación con las sociedades históricas pretéritas) para transformar de un modo radical la escala de su capacidad productiva, y asimismo de las nuevas relaciones sociales generadas a esta nueva escala –las relaciones sociales, en efecto, involucradas en dicha nueva forma de producción y en el uso del nuevo tipo de objetos producidos–. Se trata en efecto de la nueva sociedad industrial, que, como decíamos, define constitutivamente el horizonte histórico de la sociedad de nuestro tiempo, y lo hace así mediante la propagación de las nuevas instalaciones tecnológicas en el espacio social que transforman de raíz la morfología de la cultura humana objetiva y de las relaciones sociales contraídas al compás del desarrollo de dicho nuevo tipo de cultura objetiva.

Pero también aquí es preciso introducir nuevas distinciones y especificaciones. Ante todo estas dos: la primera, que requiere no identificar sin más los campos de las diversas ciencias (básicas o teóricas) con las distintas tecnologías; y la segunda, que pide a su vez entender el proceso de realimentación entre las ciencias y las tecnologías abierto por la nueva sociedad industrial. Por lo que hace a la primera cuestión: es verdad que las distintas tecnologías o agrupaciones tecnológicas (por ejemplo, las realidades designadas mediante los conceptos de “caminos”, “canales” y “puertos”, o bien su agrupación conjunta; o cualesquiera otras tecnologías de este tipo, como “ingeniería agrónoma”, “ciencias del mar”, “ingeniería de las telecomunicaciones”, “ingeniería informática”, etc.) no pueden ciertamente considerarse como contenidos internos de los campos cognoscitivos de ninguna ciencia en particular o de sus ramas (de la física, o dentro de ésta por ejemplo de la mecánica, o del electromagnetismo, o de la teoría atómica; de la química, o dentro de ésta de la química orgánica o de la inorgánica; de la biología, o dentro de ésta de la teoría celular o la de fisiología o de la teoría de la evolución, etc), puesto que consisten más bien en centros-atractores de interés social práctico cuya unidad cognoscitiva, formal y funcional, es desde luego de orden eminentemente práctico. Pero no es menos cierto, y ésta es la segunda cuestión que importa destacar, que no ya sólo la resolución y prosecución, sino incluso y con anterioridad la constitución o defini-

ción misma de dichos centros-atractores prácticos no es algo que pueda decirse que permanezca ajeno a la presencia social efectiva de los campos de las diversas ciencias y de sus ramas, puesto que dichos centros-atractores se constituyen o definen y cursan en efecto a resultas de la convergencia de contenidos determinados de los diversos campos científicos o de sus ramas, y sólo de este modo pueden adquirir la morfología que de hecho adquieren en la sociedad industrial de nuestro tiempo. La ingeniería de “caminos, canales y puertos”, por ejemplo, no forma parte desde luego del contenido del campo de ninguna ciencia, pero su constitución y desarrollo tiene lugar como consecuencia de la convergencia de contenidos provenientes de los campos de diversas ramas de la física, de la química o de la geología. La medicina, por poner otro ejemplo, considerada como lo que actualmente es, o sea una compleja tecnología, no forma parte ciertamente del campo de ninguna ciencia, pero sólo es posible como consecuencia de la convergencia de contenidos cognoscitivos provenientes de los campos de muy diversas ciencias y ramas científicas, como la biología, la física o la química.

De este modo, cada una de las tecnologías o agrupaciones tecnológicas características de la sociedad industrial, sin dejar de ser centros de interés cuya unidad formal y funcional sigue siendo de orden práctico, incorporan no obstante a su metabolismo constructivo-cognoscitivo, y de un modo creciente, diversos y múltiples fragmentos de los campos de las diversas ciencias teóricas y de sus ramas. Pero a su vez dichas agrupaciones tecnológicas, una vez generadas a partir de la definición y el desarrollo de factura científica de la solución de sus problemas prácticos, pueden desde luego instaurar su propio orden de problemas y de investigación (un orden práctico, pero ya de factura científica), y a su vez llegar a suscitar nuevos problemas a la investigación científica básica o teórica que insten a la construcción de nuevas demostraciones o teoremas científicos como solución de dichos problemas importados desde los campos tecnológicos. De esta manera, si bien las ciencias, como decíamos, una vez generadas a partir de la inicial resolución demostrativa de problemas resultantes de la confluencia conflictiva entre contenidos de diversas técnicas previas, instauran su propio orden de resolución demostrativa de nuevos problemas provenientes de la confluencia asimismo conflictiva de teoremas ya construidos dentro de cada uno de sus campos, igualmente pueden verse a su vez conducidas a construir nuevas resoluciones demostrativas de problemas importados desde los diversos campos tecnológicos de distintos modos a ellas asociados.

Y se comprende sin duda semejante realimentación entre los momentos “científicos” y “tecnológicos” de la sociedad industrial cuando reparamos, como decíamos, en el carácter formalmente artefactual de las construcciones operatorias de los campos de las ciencias teóricas mismas, y advertimos por ello que son los artefactos o aparatos de factura inicialmente científica los que aseguran formalmente la comunicación funcional entre los campos de las ciencias y sus tecnologías

asociadas. De este modo, las propias tecnologías pueden ser vistas, en efecto, como la propagación histórico-geográfica de tendidos o instalaciones de ese nuevo tipo de aparatos o artefactos cuya factura inicial ya es formalmente científica. Y de este modo, como decíamos, las ciencias mismas, lejos de sobrevolar incólumes la historia social humana, se nos muestran, ya no sólo por la vía de su generación, sino sobre todo por la de su propagación tecnológica en el espacio social, como ingresando interna y constitutivamente en dicha historia mediante la transformación radical de la escala de la capacidad productiva humana y de las relaciones sociales generadas al compás de dicha nueva escala de producción.

En este sentido, creemos que no hay ciertamente lugar para extrañarse, por parte de nadie, al menos en principio o en abstracto, ante el incremento comparativo de la presencia de las diversas ciencias estrictas y de sus tecnologías asociadas en la Universidades contemporáneas crecidas al compás del desarrollo de la sociedad industrial de nuestro tiempo.

Antes bien, de mayor interés nos parece precisamente reflexionar acerca del reto singular que para la acción política ha supuesto el desarrollo del formidable edificio científico-tecnológico levantado por la sociedad industrial de nuestro tiempo. Pues la cuestión es que el desarrollo industrial realimentado entre las ciencias y las tecnologías no tiene lugar desde luego en abstracto, sino a su vez inserto en el desarrollo, de orden socioeconómico, asimismo realimentado entre producción y consumo, un desarrollo éste que adquiere por su parte, de nuevo, una escala incomparable con cualquier otro momento histórico precedente, y ello precisamente en la medida en que se ve posibilitado y propulsado por la nueva capacidad productiva científico-tecnológica que a su vez funciona en el seno de dicho desarrollo socioeconómico. Éste es el nuevo tipo contexto en el que, como ahora veremos, la acción política va entrar en una singular tendencia a la crisis estructural en las sociedades “desarrolladas” de nuestro tiempo.

De entrada, y esbozado en el contexto de este trabajo en sus términos más esquemáticos, suponemos que la actividad (y la sabiduría) políticas consisten, en principio o en general, en la necesaria tarea de totalización del conjunto de las relaciones sociales que en cada momento histórico van generándose en una determinada sociedad acompañadas con la pluralidad de sus tareas o saberes productivos particulares o especiales; una actividad totalizadora ésta que desde luego no puede reducirse a ninguno de estos saberes particulares, ni a ninguna de dichas relaciones sociales concretas, sino que los presupone a todos, y que se gesta entremedias de todos ellos, y cuyo impulso y formato totalizador viene exigido precisamente por el carácter siempre en algún grado internamente desajustado o contradictorio del conjunto de dichas relaciones sociales. De este modo, no suponemos desde luego que la actividad política, en cuanto que actividad totalizadora, envuelva o abrace “desde fuera” a la sociedad en su conjunto –al conjunto social y productivo–, sino que se

genera desde dentro y partir de las relaciones sociales desajustadas de dicha sociedad, y precisamente en función de dichas contradicciones o desajustes sociales, razón por la cual debe adoptar precisamente un formato totalizador que pueda dotar en cada caso –en cada momento histórico– a la sociedad de referencia de algún mínimo imprescindible de equilibrio, estabilización o “eutaxia”. Y ésta es ciertamente la razón por la que dicha actividad totalizadora no puede sino obrar como una meta-totalización, o totalización en segundo grado, precisamente respecto de los saberes particulares positivos, técnicos y sociales, de primer grado entre medias de los debe alzarse como su metatotalización estabilizadora. Por lo demás, en modo alguno suponemos que esta función estabilizadora, lograda mediante la metatotalización, hubiera de ser nunca perfecta, es decir, definitivamente terminada, clausurada o cancelada; antes bien, entendemos que se trata de un proceso constitutivamente in-fecto, esto es, constitutivamente sometido a una dinámica incesante (negativamente in-finita) de inevitable pérdida, y restauración siempre precaria, de un equilibrio social a su vez siempre necesario.

Pues bien: lo que sostenemos es que el problema crucial que a la acción política va a plantearle el desarrollo realimentado entre la producción y el consumo hecho posible por la forma científico-tecnológica (industrial) de producción va a consistir en que dicho desarrollo va ir progresivamente minando las condiciones sociales mismas de posibilidad de dicha actividad política metatotalizadora y su consiguiente función estabilizadora. Y será justamente el momento en el que esta crisis estructural empiece a tomar cuerpo en las sociedades “desarrolladas” aquel que, según proponemos, comenzará a ser ideológicamente arropado –mentado, pero también encubierto, deformado y legitimado– mediante la idea de “sociedad del conocimiento”–.

El punto de inflexión crítico de semejante proceso tiene lugar, en las sociedades “desarrolladas”, según propongo, allí donde la realimentación entre la ciencia y la tecnología comienza a adoptar la siguiente “diferencia específica”: se trata ya no sólo del proceso que supone un creciente desarrollo comparativo de las tecnologías en detrimento de las investigaciones científicas básicas, lo cual constituiría de entrada el marco genérico del proceso, sino también y muy especialmente, y en esto radica la diferencia específica, de un crecimiento de las investigaciones y soluciones tecnológicas cada vez más desligado del control científico teórico de los posibles efectos de dichas investigaciones y soluciones tecnológicas. Como decíamos, las tecnologías, una vez generadas a partir de las ciencias, pueden instaurar un orden propio de investigación –de generación de nuevos problemas y de resolución de los mismos–, pero de modo que, en principio al menos, dicha investigación pueda no perder su canal de realimentación con la investigación científica teórica suscitando a ésta problemas que puedan ser resueltos por ella. Pero también es posible que dicho canal de realimentación comience a desvanecerse, esto es, que el curso de las



investigaciones tecnológicas (de la generación de nuevos problemas y de su resolución) adquiera un ritmo y un desarrollo progresivamente desvinculado del posible control científico teórico de sus propias resoluciones, y por tanto de las consecuencias de éstas sobre el medio natural (sin duda ya tecnológicamente “tallado”) y la vida social. Y en esto consiste justamente el proceso incesante al que asistimos en las últimas décadas –especialmente desde el final de la segunda guerra mundial– en las sociedades con “economía desarrollada”: en una proliferación incesante de unas investigaciones y resoluciones tecnológicas, cada vez más crecientemente ramificadas, mutuamente desgajadas y desligadas de todo posible control científico-básico de dichas resoluciones y de sus consecuencias –proceso éste que vendrá a ser administrativamente concebido y arropado mediante la denominación “I+D”–.

Y la cuestión es que dicha independencia creciente de la explosión tecnológica con respecto a su posible control científico teórico no es socioeconómicamente neutral: pues la inversión económica en investigaciones y resoluciones tecnológicas ramificadas y desprendidas de su posible control científico obtiene rendimientos más inmediatos por lo que respecta al crecimiento de la productividad, a su vez realimentada por el crecimiento del consumo, mientras que por otro lado el control científico teórico de dichas investigaciones y resoluciones tecnológicas y de sus consecuencias supondría un incremento en la inversión no susceptible de ser tan inmediatamente rentabilizado por los crecientes intereses económicos implicados en optimizar, del modo más inmediato posible, la relación entre inversión y rendimiento productivos, y por ello precisamente interesados en promover dicho desarrollo tecnológico desprendido de todo control científico teórico.

A este respecto es crucial entender que, por razones internamente técnico-cognoscitivas, la inversión en investigación científica básica tiende a exceder con mucho la inversión en un tipo de investigaciones tecnológicas mutuamente desgajadas y desprendidas de todo posible control por parte de aquella investigación científica. Precisamente porque la estructura del cuerpo o del campo de una ciencia –de su racimo de demostraciones teóricas en cada momento de su desarrollo– es siempre internamente sistemática, esto es, siempre en algún grado arquitectónica y jerárquica, y precisamente porque dicha sistematicidad no se resuelve ni mucho menos en la mera creatividad personal o en meras representaciones cognoscitivas (mentales o proposicionales), sino que se construye también formalmente en el seno de unas muy determinadas instalaciones de aparatos, cada nueva y posible resolución teórica demostrativa de problemas generados desde dentro del propio campo de una ciencia o bien importados desde alguna tecnología moviliza una complejidad sistemático-constructiva artefactual cuyo sostenimiento económico excederá por lo general a la inversión económica requerida por un tipo de investigación tecnológica, sin duda también artefactual y económicamente costosa, pero en todo caso menos costosa en cuanto que crecientemente desgajada y desligada de su posible control científico.

Se comprende, entonces, que al compás mismo de la explosión tecnológica paulatinamente desgajada y desprendida de su posible control científico teórico, en cuanto que dichos desgajamiento y desprendimiento resultan estar más inmediatamente vinculados a la optimización de la relación entre inversión y rentabilidad productiva, se irá produciendo la progresiva disminución del control político (totalizador) de la totalidad de las investigaciones científicas teóricas que pudieran asegurar el control científico de las investigaciones y resoluciones tecnológicas y de sus consecuencias, control político éste que irá siendo desplazado y sustituido por el exclusivo control de la sola investigación tecnológica por parte de los intereses económicos implicados en la optimización entre inversión y rentabilidad productiva. Así pues, la tendencia general que estamos experimentando en los últimos años en las sociedades con “economía desarrollada” consiste en el que el control político que en principio pudiera hacerse cargo de la totalidad de las direcciones a imprimir a las investigaciones científicas básicas como condición del control científico de las investigaciones tecnológicas y de sus consecuencias va quedando reemplazado por el control económico (privado) de dichas investigaciones tecnológicas mutuamente desgajadas y desprendidas de todo posible control científico y por ello del control político de dicho control científico.

Bajo semejante contextura tenderá a producirse una singular inversión de las relaciones que consideramos en principio constitutivas entre la política y el proceso económico, es decir, ahora será el proceso económico –en particular, el proceso de realimentación incesante entre la producción y el consumo en cuanto que propulsado por la optimización de la relación entre inversión y rendimiento productivo tecnológico– el que, en vez de quedar sometido a su control político –en vez de quedar contenido dentro de los planes políticos totalizadores–, comenzará a desplazar y a sustituir a la actividad política, la cual, progresivamente convertida en una mera función derivada de dicho proceso económico, empezará por ello a desfigurarse o a trasmutarse en un pálido espectro de sí misma.

Así pues, y en resolución, uno de los cauces principales de la tendencia a la crisis estructural del Estado de la sociedad industrial de nuestro tiempo radica en el desajuste entre la escala de los recursos económicos necesarios para sostener políticamente la investigación científica básica que fuera capaz de controlar el desarrollo tecnológico en principio generado a partir de las ciencias y la escala de los recursos económicos (privados) suficientes para promover la indefinida realimentación entre producción y consumo propulsada por la optimización de la relación entre inversión y rentabilidad productiva hecha posible a su vez por una explosión tecnológica crecientemente desgajada y desvinculada de todo control científico.

Ahora bien, esta nota constitutiva de la denominada “sociedad del conocimiento” se encuentra a su vez en relación estructural con otras que asimismo importa detectar y precisar.

## 1.2. El mapa sociológico-cognoscitivo, educativo y laboral, de la “sociedad del conocimiento”.

Hemos ahora de advertir, en efecto, que el mencionado proceso económico “desarrollado” de nuestro tiempo requiere, al menos en principio, para su rodamiento, promover un determinado mapa sociológico que asegure la comunicación fluida entre el espacio social educativo y el laboral del siguiente modo. Se trata básicamente de segmentar a la población estudiantil, tanto secundaria como universitaria, en tantos escalones de cualificación y sectores de especialización como lo requiere la creciente diversificación de niveles y ramas de la producción y de los servicios de la sociedad “económico-tecnológicamente optimizada”. Lo que se busca de este modo es promover la formación de un continuo laboral, lo más saturado o con las menores soluciones de continuidad posibles, de niveles y de ramas de ocupación, más bien todas ellas tecnológicamente-especializadas y desprendidas de los saberes científicos, en el cual continuo tienda por tanto a desaparecer, en todos y cada uno de sus niveles y ramas, incluso y también en sus niveles más cualificados –pero a la vez y por ello más especializados tecnológicamente–, toda formación o instrucción propiamente científico-teórica. Se diría, en efecto, que la sociedad desarrollada comienza a vivir indefinidamente de las “rentas tecnológicas” de unos descubrimientos científicos teóricos que ya no le interesa promover y que cada vez de hecho promueve menos.

Y es semejante disposición sociológica educativa y laboral la que va a resultar arropada ideológicamente por sus valedores como el “acceso de la población a la sociedad del conocimiento”, o a veces también como el “acceso de la población a la universalización de la enseñanza”, cuando es el caso que, por su diseño, al compás mismo en que se extiende universalmente, en un sentido meramente cuantitativo-poblacional, la enseñanza entre la población, se diluyen los contenidos cognoscitivos propiamente universales (o sea teóricos) de lo que se enseña y se extiende.

Por lo demás, semejante mapa sociológico tampoco resulta ser neutral por lo que respecta a la acción política, sino que tenderá a abundar en su desfallecimiento. Pues la cuestión es que dicho mapa está precisamente ordenado en función de la creación de una sociedad creciente de acomodados consumidores satisfechos cuyo consumo tendencialmente imparable realmente incesantemente aquella misma disposición educativa y laboral en la que se educan y trabajan. Dicha disposición, en efecto, no tiene otro sentido o finalidad objetiva más que la de la realimentación incesante entre la producción económico-tecnológicamente optimizada y el consumo, dado que, y precisamente, dicha optimización económico-tecnológica no tiene a su vez otra finalidad objetiva más que la producir “lo más posible”, “lo más diversificadamente posible” y “lo más rápido posible”, al objeto de que se pueda consumir lo más posible, lo más variado posible y lo más deprisa posible. De este

modo, la sociedad económico-tecnológica optimizada y consumista no sólo tiende, debido a su dinámica de optimización tecnológico-productiva, a disolver todo posible centro de control político de dicha dinámica, sino que tiende también, debido a la creación creciente de una enorme masa de trabajadores-consumidores acomodados y satisfechos, a desvirtuar toda posible participación política de dicha masa bajo la forma de la clientela de un mercado electoral de opciones que resultan asimismo orientadas a la postre a la reproducción del propio dinamismo consumista económico-tecnológicamente propulsado.

### 1.3. Las Humanidades y las “ciencias sociales” en la “sociedad del conocimiento”.

Hay, por lo demás, otro aspecto (estructural) de esta sociedad “económicamente desarrollada” que es importante entender y destacar, como es la cuestión del lugar que dicha sociedad podrá reservar a los estudios de Humanidades por un lado y a las denominadas “ciencias sociales” por otro<sup>2</sup>.

Suponemos, en efecto, que el “proyecto de las ciencias sociales”, o sea su proyecto mismo de cientificidad, es un proyecto característicamente generado por la sociedad industrial de nuestro tiempo que lo que busca es alcanzar un dominio o un control resolutorio sobre los diversos conflictos sociales sectoriales o parciales generados por dicha sociedad (por la propia propagación tecnológica de las ciencias en los diversos sectores del espacio social) que fuese, por su formato cognoscitivo, lo más análogo posible al control o al dominio que las efectivas ciencias naturales ya en curso (y tomadas como modelo) de hecho alcanzan sobre los contenidos de sus respectivos campos, o sea un control lógico-constructivamente “perfecto” en virtud de su carácter teórico-demostrativo y universal, como es sin duda el alcanzado por cada ciencia natural efectiva dentro de su categoría. De este modo, debe observarse que, de consumarse el proyecto de las ciencias sociales, y en particular de poderse reducir, como de diversos modos pretendió siempre dicho proyecto, la pluralidad de sus diversos campos al de alguna ciencia matriz supuestamente privilegiada (la sociología; o acaso la antropología cultural, o según otros la psicología, etc.) la actividad política acabaría quedando ocupada y sustituida por el control científico-social de la sociedad. Éste es en efecto el sentido sociopolítico de fondo que ha anidado desde siempre en el proyecto de las ciencias humanas: la estrategia, socialtecnocrática y positivista, de ocupación y sustitución de la actividad política (metatotalizadora e histórica) por una suerte de ingeniería social (“presentista”).

Ahora bien, precisamente si reconocemos que las Humanidades son posibles, y por ello necesarias, es justo en la medida en que cabe advertir que el proyecto de las

---

<sup>2</sup> Un análisis más desarrollado y detallado que el que aquí voy a ofrecer acerca de las relaciones y diferencias entre las ciencias humanas y las Humanidades puede encontrarse en: J. B. Fuentes, 2001.

ciencias sociales de hecho no llega a culminar de un modo definitivo como pretendiera. Pues las llamadas ciencias sociales, en efecto, más que ser, como su proyecto lo pretende, saberes genuinamente análogos a las ciencias naturales efectivas en el sentido indicado, vienen a consistir más bien de hecho en algo muy parecido a ciertas técnicas práctico-funcionales de control social de conflictos sociales sectoriales puntuales del presente, inexorablemente divididas además en sectores sociales o campos no mutuamente reductibles a ningún presunto campo matriz unificado –y ello sin perjuicio de los continuos intercambios de contenidos entre sus diversos campos, los cuales suelen ser avalados mediante la idea de “interdisciplinariedad”, cuando lo que en realidad muestran es el carácter, como ahora veremos, lógicamente precario y flotante de dichos campos–. Quiere ello decir, en efecto, que cada uno de estos saberes sociales sectoriales poseen un formato lógico-constructivamente “in-fecto” o precario, esto es, que, sin perjuicio de poder ir solucionando los conflictos sociales puntuales del presente con los que se encuentran en cada uno de sus campos, generan o arrojan siempre, y en el momento mismo de la resolución de sus conflictos, al menos tantos nuevos conflictos por resolver como los que resuelven, quedando de este modo siempre sus diversos campos o sectores “flotantes” y en modo alguno lógico-constructivamente “cerrados” de un modo teórico-demostrativo –como ocurre con cada una de las diversas ciencias naturales efectivas–.

Y es en esta medida en la que se hacen imprescindibles las Humanidades, puesto que éstas toman precisamente su impulso a partir del carácter siempre en algún grado constructivamente precario de las soluciones puntuales del presente de cada uno de los sectores particulares de los saberes sociales, razón por la cual ellas han de adoptar la forma o la vía cognoscitiva de un regreso histórico-totalizador a las diversas fuentes o estratos históricos en donde se han generado los diversos conflictos puntuales sectoriales de cada presente histórico, a partir de las cuales fuentes es posible alcanzar criterios más amplios y profundos para reobrar de un modo totalizador y reflexivo, y por ello crítico, sobre el presente, o sea, sobre las diversas alternativas posibles de un presente que se ha gestado siempre a un nivel de profundidad y amplitud históricas cuyas claves precisamente recuperamos mediante los conocimientos humanísticos. Ello no quiere decir, por lo demás, que los saberes humanísticos puedan prescindir de los diversos saberes sociales particulares o sectoriales del presente, pues no sólo se alimentan, como hemos visto, regresivamente del carácter precario de éstos en el sentido indicado, sino que a su vez, en su momento progresivo, o sea allí donde la Humanidades pueden promover indicaciones para reobrar de un modo totalizador y crítico sobre el presente, volverán sin duda a encontrarse con éstos, aun cuando desbordándolos regresivamente una y otra vez de manera incesante.

Así pues, debido a su formato histórico-totalizador, y por ello a la postre universal (con una universalidad ya no reductible a ningún campo cognoscitivo partic-

ular) los saberes humanísticos han de ser los que son, y no otros: de entrada, desde luego, la historia (como historiografía), y precisamente según la historia (como proceso) va haciéndose historia universal. Y ligados a la historia, a su vez, los diversos saberes filológicos, los cuales, en cuanto que saberes histórico-lingüísticos, no sólo nos ponen en presencia del imprescindible estrato lingüístico intercalado en la actividad humana del pretérito, sino que asimismo y por ello nos garantizan el acceso a los documentos escritos imprescindibles para conocer dicho pasado. Por lo demás, serán sin duda las filologías “clásicas” las que habrán de poseer un formato más característicamente histórico-totalizador y universal en cuanto que ellas nos ponen en presencia de las fuentes o raíces histórico-civilizatorias precisamente “clásicas”, o sea históricamente constitutivas de nuestra propia civilización actual. Y es precisamente debido al formato histórico-totalizador y universal de los saberes humanísticos por lo que la filosofía, al menos cuando es capaz de tomar conciencia histórica de su propio proceso, y por ello situarse a la altura de dicha conciencia, puede y debe considerarse muy especialmente como la culminación dialéctica misma del conjunto de las Humanidades en cada momento del presente. La filosofía puede en efecto llegar a autoconcebirse y a ejercerse como el saber totalizador, reflexivo y crítico sobre el conjunto de la realidad y sobre el lugar del hombre en la misma, en cuanto que saber hecho posible en cada momento histórico primordialmente a partir de los conocimientos humanísticos presentes disponibles –y ello hasta el punto, a mi juicio, de poder y deber llegar a identificar, lógica y ontológicamente, la idea de “historia” con la idea ontológico-general de “ser” o de “realidad” en general–. Y es esta posibilidad de autoconcepción y de ejercicio de la filosofía la que ha ido cristalizando, precisamente en la sociedad industrial de nuestro tiempo, en las diversas “filosofías de la vida”, y en particular de la vida humana histórica, y justamente en oposición crítica sistemática a los diversos proyectos positivistas, de factura socialtecnocrática, que anidan siempre en el fondo del proyecto de las “ciencias humanas”.

Según lo dicho, en modo alguno se debe confundir, ni equiparar, ni siquiera poner sin más en continuidad, a las llamadas “ciencias sociales” o “humanas” contemporáneas –la sociología, la economía, la antropología cultural, la psicología etc.– con las genuinas Humanidades –como hemos visto, básicamente la historia, las filologías (clásicas) y la filosofía–, en la medida en que estas últimas precisamente se alimentan del modo indicado del carácter constitutivamente precario de aquéllas, o sea del no cumplimiento definitivo de su propio proyecto de cientificidad, y en la medida en que, a la recíproca, el cumplimiento definitivo de dicho proyecto supondría el eclipse definitivo de las Humanidades. Y se comprende, por lo demás, que dentro de la tradición de las propias “ciencias sociales” no haya dejado nunca de darse una significativa escisión entre las tendencias positivistas partidarias de su proyecto de cientificidad y otras tendencias más autocríticas y reflex-

ivas, de factura crítico-hermeneútica, que resultan precisamente ser más próximas a las Humanidades.

Resulta entonces de primera importancia advertir el isomorfismo estructural y funcional entre el formato cognoscitivo de los diversos saberes humanísticos y el formato (cognoscitivo y práctico) de la política misma, de modo que podamos entender de qué modo esta última requiere internamente de aquellos saberes para poder alzarse y proseguirse. Expuesto muy esquemáticamente, diríamos que es, en efecto, el propio proceso histórico-social el que sólo puede proseguir su curso en cuanto que totalidad que se está metatotalizando (sociopolíticamente) en cada momento histórico, y esto sólo es posible a través del recurso, como su soporte interno intercalado, a los saberes humanísticos disponibles por la sociedad de referencia en cada caso, habida cuenta precisamente del isomorfismo estructural y funcional entre el formato de dichos saberes y el proceso de metatotalización política mismo. No es, pues, ninguna ingenuidad entender que el gobernante político ha de ser siempre, siquiera a su modo, un humanista.

Pero entonces podremos comprender el interés y el sentido que, al menos en principio, los saberes humanísticos han de tener en una sociedad política. Dichos saberes no son desde luego, en modo alguno, un lujo superfluo o un adorno cultural, sino algo práctico, y profundamente práctico, si bien esta practicidad se nos dibuja y se mueve a una escala ciertamente diferente y no reductible a la de cualesquiera saberes sociales particulares –y en general a la de cualesquiera otros saberes particulares, técnicos, científicos o tecnológicos–: a la escala precisamente de la formación del juicio político y moral fundado, esto es, de la sabiduría totalizadora reflexiva y crítica sobre el pasado y por ello mismo sobre el presente enraizado y constituido a partir de dicho pasado.

De aquí la importancia que –de nuevo, al menos en principio– las Humanidades pudieran tener en la educación de los miembros de una sociedad política, y más de una sociedad política que, como la nuestra, se quiere democrático-representativa y participativa. Ante todo, el lugar principal y crítico donde la educación humanística debiera estar ineludiblemente presente, y con la mayor amplitud y profundidad posibles, debiera sin duda ser la enseñanza secundaria, o sea precisamente ese escalón educativo donde se combina el mayor nivel posible de formación con su condición legal de enseñanza universal y obligatoria, y ello precisamente al objeto de colaborar a la formación del juicio político-moral fundado de los miembros de la sociedad con entera independencia de cualquiera que ulteriormente pueda llegar a ser la formación particular profesional o universitaria de cada uno de ellos. Y ésta es a su vez la razón por la que el único sentido consustancial –y en todo caso el principal– que debiera tener la existencia de las Facultades universitarias de las diversas Humanidades no es otro más que el de cultivar a su máximo nivel la tradición de unos estudios y de una investigación esencialmente destinados a lograr la mejor

formación posible de profesores de enseñanza secundaria, o sea precisamente de aquellos profesores cuya enseñanza pueda colaborar esencialmente a la formación del juicio político-moral fundado del conjunto de los miembros de la nación.

Ahora bien, es manifiesto que las sociedades “económicamente desarrolladas” no se encaminan precisamente en la dirección preferencial de preservar semejante lugar y función para los estudios humanísticos. Nos encontramos aquí en presencia de una muestra muy significativa de la singular paradoja dialéctica en la que se ve envuelta la política (y con ella, las propias Humanidades) en estas sociedades: por un lado, lo cierto es que la democracia representativa pluripartidista sólo ha podido comenzar a funcionar con fluidez en el seno de la sociedad económicamente desarrollada, y más aún allí donde esta sociedad ha experimentado la inflexión consistente en la realimentación imparabable entre el consumo y la producción económico-tecnológicamente optimizada (o sea en la denominada “sociedad del conocimiento”); pero es justo, y por otro lado, este proceso o dinámica económica creciente la que va cercenando las condiciones sociales mismas de posibilidad de toda actividad política metatotalizadora y estabilizadora, dejando al proceso social mismo al albur de semejante dinámica económica. Bajo semejante contextura los estudios mismos de Humanidades no podían correr otra suerte distinta que la de la vida política misma. Una sociedad creciente, en efecto, de acomodados consumidores satisfechos instalados en un mapa educativo y laboral que tiende a subordinarse funcionalmente al consumo imparabable tenderá a devastar el suelo social mismo donde pueda germinar la necesidad social objetiva de los estudios humanísticos, o sea la necesidad de ese regreso histórico-totalizador hacia las fuentes históricas de los actuales conflictos impulsado a partir del carácter insuficiente o precario de las soluciones puntuales sectoriales de los mismos. Pues precisamente el mencionado proceso económico va imprimiendo un progresivo carácter de automatismo social a las relaciones sociales dadas en todos los ámbitos de la sociedad (laborales y consumistas, mutuamente realimentados), que a su vez hace que las resoluciones puntuales de los conflictos sociales sectoriales comiencen ahora a ser más bien suficientes –antes que precarias–, razón por la cual el proyecto de las ciencias sociales comienza a adoptar un (siquiera relativo) fundamento real, y en esta medida el suelo social donde germinan las Humanidades comienza a quedar esquilado.

Y es ahora, bajo semejantes condiciones, cuando los estudios clásicos de las Humanidades sí que comenzarán a tornarse en algo más bien inerte y sobrante, y a quedar por ello sometidos a la tendencia dominante a ser sustituidos por diversas clases de sucedáneos, mientras estos aún muestren alguna función social, o bien a su preservación más bien meramente nominal mientras aún quede algún remanente inercial de su pasado prestigio.

Sólo a título de ejemplo, consideraré aquí algunos casos. Uno de ellos: en las universidades españolas de reciente creación viene extendiéndose una nueva títu-



lación con el nombre de “Humanidades”, que a veces incluso se llama “Humanidades contemporáneas” (o “modernas”). Pero la expresión “Humanidades modernas”, o cualquier otra parecida, es un absurdo lógico semejante a la de “círculo cuadrado” o a la de “triángulo cuadrilátero”, dado el formato necesariamente histórico-totalizador y universal de las genuinas Humanidades; lo que bajo semejante componenda verbal se cobija es una suerte de mixtura por adición de diversos fragmentos de “ciencias sociales” recubierta todavía nominalmente por el (todavía prestigioso) rótulo de “Humanidades”, lo cual nada tiene que ver con las genuinas Humanidades, que eran las que tenían su natural acogida en la antiguas Facultades de Letras, o de Filosofía y Letras.

Otro caso –y no desligado del sentido del anterior–: si no me equivoco, algunos profesores universitarios españoles de las diversas Humanidades clásicas comienzan a ver como un hallazgo aprovechable para reorientar la salida laboral de los licenciados en sus respectivas Facultades, y de este modo asegurar el futuro de éstas, el realizado en efecto hace alguna década sobre todo en los Estados Unidos relativo al desempeño laboral exitoso de los licenciados en las distintas Humanidades (y sobre todo en Filosofía) en tareas profesionales ligadas a la gestión de los recursos humanos de las empresas –un éxito que llega en efecto a ser comparativamente mayor incluso que el de los especialistas en las “ciencias sociales” adecuadas en principio a tales desempeños–. A la vista de semejante situación, ya hay en nuestro país quien comienza a ver como una posible reorientación profesional estimable de los estudios clásicos de Humanidades la formación de semejantes profesionales. Pero lo que quienes así piensan no alcanzan a ver, me parece, es la paradoja que resulta del hecho de que mientras que dicha eficacia profesional (en todo caso accidental y extrínseca respecto del sentido social consustancial de las Humanidades) proviene precisamente de una efectiva formación tradicional en Humanidades, dicha eficacia comenzaría a perderse en el momento mismo en que se tomara como objetivo formal de los estudios de las Humanidades clásicas la formación de semejantes profesionales. Pues dicha eficacia proviene de la efectiva flexibilidad intelectual dialéctica de quien se ha formado en la disciplina de los efectivos procedimientos dialécticos que son consustanciales al formato histórico-totalizador y universal de las Humanidades (y por antonomasia de la filosofía); razón por la cual sería precisamente dicha eficacia la que comenzaría a evaporarse desde el momento mismo en que se diseñase como objetivo formal y explícito de los estudios de las Humanidades clásicas la formación de semejantes profesionales mediante la sustitución de aquella disciplina dialéctica tradicional por una suerte de mixtura por adición de saberes sociales fragmentarios –que es justo lo que se ingenuamente se pretende, y lo que ya existe, en las nuevas “Facultades de Humanidades” o de “Humanidades modernas”–.

Por último, seguramente un camino no improbable que, de no remediarse, pueden acabar siguiendo al menos algunos de los estudios de Humanidades en nue-

stro país consista en algo muy parecido a lo que ya ocurre en muchas de las Universidades de los Estados Unidos, a saber, el de su transformación en ese grosero sucedáneo denominado “estudios culturales” (*cultural studies*) que suele venir asociado a la ideología de la “apreciación del multiculturalismo”. Y no es de extrañar: pues lo que los llamados “estudios culturales” hacen no es sino laminar la sustancia misma de la historia universal, y cercenar por tanto todo posible criterio de la acción política en una sociedad histórica, mediante la grosera abstracción que equipara indistintamente cualesquiera “rasgos culturales” de cualesquiera “culturas”, como si la historia universal no hubiera consistido precisamente en la necesaria criba incesante de los círculos y los rasgos culturales que debe inexorablemente resultar de la metatotalización política incesante inherente a toda sociedad histórica. Pero se comprende que la indistinta equiparación de los rasgos y las culturas, que implica como vemos la más cruda subversión del formato mismo de las Humanidades (y de la política), pueda acabar siendo lo que quede de las Humanidades clásicas en una sociedad económica de consumo como la nuestra, pues son precisamente cualesquiera rasgos culturales y culturas las que resultan enteramente intercambiables desde el punto de vista de su acceso al consumo imparables—incluidos dichos rasgos y culturas como mercancías ellas mismas consumibles—.

#### 1.4. Carácter ideológico de la idea-fuerza de la “sociedad del conocimiento”.

Así pues, y en resolución, mediante la idea-fuerza de la “sociedad del conocimiento” está teniendo lugar en nuestras actuales sociedades desarrolladas un formidable mecanismo ideológico de encubrimiento, deformación y legitimación de proceso social mismo consistente, como hemos visto, en la realimentación incesante entre la optimización tecnológico-productiva y un consumo tendencialmente imparables, y en la correspondiente instalación de los individuos en el mapa educativo y laboral que en principio dicho proceso requiere. Una instalación ésta que en efecto quiere promoverse mediante el cebo de una supuesta complejidad y cualificación de los nuevos tipos de conocimientos requeridos para el funcionamiento de una nueva sociedad al parecer no menos supuestamente compleja.

Pero ya hemos visto qué tipo de mapa específico es éste y cuales son los conocimientos determinados que requiere. Se trata, en definitiva, de la reducción al mínimo de todo lo que tenga factura teórica y de la tendencia a la desaparición de lo único que en rigor puede llamarse sabiduría (las Humanidades), y de su correspondiente sustitución por tecnologías desgajadas y desprendidas de su posible control científico y por técnicas de control social puntual y fragmentario del presente—acaso con el ribete ideológico añadido del entretenimiento, tan insípido como perverso, de los llamados estudios culturales—. Por lo demás, no debemos dejar de

cuestionar, siquiera sea de pasada, ese mito oscurantista asociado a la idea-fuerza de “sociedad del conocimiento” relativo a la presunta complejidad de la actual sociedad desarrollada. Precisamente en la medida en que se va expandiendo la dinámica económica de dicha sociedad, y en la medida por tanto en que dicha dinámica va esquilmando las formas sociales de vida previamente existentes, nuestra sociedad va tornándose en algo estructuralmente no ya complejo, sino simplicísimo –otra cosa es su inmensidad cuantitativa, masiva–, tan simple como lo es el proceso económico mismo de realimentación imparabile entre la optimización tecnológico-productiva y el consumo, proceso éste que es el que precisamente va destruyendo las únicas formas de vida (social, moral y política) realmente complejas hasta hoy efectivamente desplegadas y conocidas por los hombres, que son las formas tradicionales de vida.

## **2. El Espacio Europeo de Educación Superior como culminación paradójica de la “sociedad del conocimiento”**

2.1. El proyecto paradójico de gobernar lo previsiblemente imprevisible: aleatoriedad del mercado de consumo y versatilidad del mercado de trabajo.

Ahora bien, todo este proceso económico que aquí hemos considerado, junto con el mapa educativo y laboral que como hemos visto dicho proceso en principio requiere, acaban entrando en una fase singularmente paradójica que no deja en todo caso de venir internamente generada por la propia lógica económica consumista que anida como su motor más íntimo en el seno de dicho proceso. Pues la cuestión es, en efecto, que una sociedad crecientemente orientada a una finalidad objetiva última consistente, como decíamos, en producir para consumir (i) lo más posible, (ii) lo más variado posible y (iii) lo más deprisa posible, acabará entrando, por efecto de dicha dinámica misma, en una fase singular en la que las relaciones mismas entre la oferta de producción y la demanda de consumo comiencen a tornarse tendencialmente incalculables e impredecibles, o sea constitutivamente aleatorias, razón por la cual comenzará a disolverse toda posible estabilidad del aquel mapa educativo y laboral que en principio dicha sociedad requería, o sea la estabilidad misma del mercado de trabajo y con ello del propio diseño educativo orientado a soportar dicho mercado.

Obsérvese que estamos hablando de relaciones aleatorias –entre la producción y el consumo– y no ya meramente cambiantes, o fluctuantes, etc. Expresiones tales como “cambio continuo” o “fluctuación continua” no pasan de ser meros eufemismos (genéricos) que no acaban de apresar, nos parece, la diferencia específica del nuevo proceso. Pues sabemos que en muy diversos ámbitos de la realidad, física y

social, puede haber y hay sin duda procesos sometidos en algún respecto a un cambio continuo sin perjuicio de la legalidad estructural de dicho cambio (sometidos a leyes dinámicas de muy diversos tipos, en efecto). Pero aquí se trata ya de otra cosa: se trata, como decimos, de relaciones aleatorias, o sea de unas relaciones que (por paradoja) amenazan con mostrarse como previsiblemente imprevisibles. Lo previsible, por tanto, es la tendencia a disolverse las relaciones funcionales mismas de sentido entre la oferta (de productos) y demanda (de bienes), de modo que no habrá análisis de mercado capaz de realizar una predicción o cálculo diferencial mínimamente sostenible de los hipotéticos bienes de consumo preferente, y por su parte el consumidor mismo acabará perdiendo todo criterio de consumo selectivo o preferencial.

El efecto disolvente que a su vez dicha aleatoriedad comenzará a tener sobre el mapa educativo y laboral que en principio la sociedad del conocimiento sin embargo requería no se hará esperar: pues aquel conjunto de ramas de especialización y niveles de cualificación (fundamentalmente tecnológicas) que en principio la “sociedad del conocimiento” requería y tendía a disponer sobre un continuo lo más saturado posible, comenzará a experimentar, al compás mismo de la mencionada aleatoriedad, una no menos intrínseca y constitutiva inestabilidad: aquella, en efecto, según la cual, los contenidos mismos y las relaciones mutuas entre cada una de dichas especialidades y niveles en principio orientadas a un mercado de trabajo dado en función de las relaciones entre la oferta de productos y la demanda de bienes consumibles se verán sometidas al mismo tipo de aleatoriedad que comienza a caracterizar a estas últimas relaciones.

Ésta será por tanto la nueva situación que los gobernantes políticos deberán de algún modo afrontar: la de intentar promover el soporte educativo de un nuevo tipo de profesional que debe suponerse intrínseca y constitutivamente versátil, esto es, aquel susceptible de estar sometido, durante la escala de su biografía individual profesional, a un proceso de variabilidad adireccional tendencialmente indefinida por relación a un mercado de trabajo intrínsecamente aleatorio. Se tratará en efecto de intentar diseñar un profesional que, a lo largo de su vida profesional, pueda previsiblemente trabajar (i) en ocupaciones o tareas lo más diversas y variables posibles y (ii) pudiendo cambiar de una en otra con la mayor rapidez posible –incluyendo en dicho cambio la más temprana jubilación posible, mientras sea económicamente sostenible, empujada por las nuevas oleadas de mano de obra cada vez más versátil–.

Se trata, como puede observarse, de una tarea singular e intrínsecamente paradójica (o ultraparadójica) como es la de tener que gobernar de algún modo un proceso que, como decimos, se muestra como previsiblemente imprevisible.

Pues bien: sostengo que el llamado “Espacio Europeo de Educación Superior” no tiene básicamente otra función más que la intentar disponer y promover el

soporte educativo universitario de semejante nuevo tipo de profesional –y ello sin duda en el contexto de la competitividad económica, principalmente por el mercado de consumo, sobre todo con los Estados Unidos, que por su parte nos ofrecen el modelo, en su caso ya en curso, por imitar; y sin descontar por cierto que la competitividad económica misma entre empresas, grupos de empresas, o bloques económico-políticos, no dejará de verse asimismo sometida a la aleatoridad que aquí estamos considerando–.

Debido al carácter paradójico del empeño, éste adoptará asimismo, como ahora veremos, un carácter singularmente espectral o fantasmal, y por lo mismo una cierta nota inevitable de desesperación consustancial. Se diría que los gobernantes políticos, y asimismo los administradores y gestores educativos, que se encuentren empeñados en semejante tarea paradójica, fantasmal y desesperada, comenzarán a comportarse como aquel lunático que, psicotizado por perseguir y alcanzar su propia sombra, entrase en una realimentación negativa incesante con la misma: mientras más corra para alcanzarla más deprisa se desplazará su sombra, por lo que no parará de seguir corriendo cada vez a mayor velocidad sin alcanzarla jamás.

## 2.2. La función específica del discurso y de la intervención (psico)pedagógicos

Y éste es precisamente el contexto en el que podremos empezar a comprender la singular función específica que en su seno van a desempeñar los discursos e intervenciones pedagógicos y psicopedagógicos.

Pues dicha intervención viene a girar, en efecto, como su nota más característica y nuclear, sobre una incontrolable inflación de un muy singular tipo de discurso, a saber: se trata de una suerte de discurso que pretende ser de un grado N+1 con respecto a los diversos saberes particulares efectivos, pero que resulta siempre tautológico o vacío en cuanto que se despliega al margen de dichos saberes –de todos ellos: tanto de los saberes de “primer grado” científicos, tecnológicos y sociales, como de los saberes humanísticos, que son sin duda de “segundo grado” en cuanto que histórico-totalizadores, pero posibles sólo entremedias y en función de otros saberes positivos de primer grado–. Se trata en efecto de dejar de lado o de sobrevolar, o al menos de considerar meramente en oblicuo o de soslayo, el contenido cognoscitivo y la metodología propios de cada saber particular efectivo (científico, tecnológico, social o humanístico; de primer o de segundo grado efectivos), al objeto de elaborar un discurso de un supuesto grado N+1 respecto de dichos efectivos saberes que pretende alzarse como una suerte de metodología general para la enseñanza y el aprendizaje de cualesquiera de ellos tomados indistintamente, y ello precisamente en la medida en que dicha pretendida metodología quisiera obrar de un modo oblicuo, abstracto-indiferenciado y genérico-anterior por respecto a estos saberes efectivos.

De este modo, se supone que ahora ya no se trata, por parte de estudiante, de aprender, formalmente y en recto, los contenidos y metodologías específicos de cada saber particular, tal y como éstos pueden ser enseñados, asimismo formalmente y en recto, por el único que puede enseñárselos, o sea quien se supone que los conoce. Ahora lo que pretende son cosas tales como que el estudiante “aprenda a aprender” y que el profesor le “enseñe a aprender” mediante “la tutela y el apoyo didáctico”, para lo cual el profesor necesita de un reciclaje en el que ha de “aprender a enseñar”, naturalmente mediante el tutelaje del (psico)pedagogo en su tarea moderna de “enseñar (al profesor) a enseñar a aprender (al alumno por sí solo)”. Por lo mismo, aquello que se supone que el estudiante deberá adquirir no son ya conocimientos positivamente efectivos, sino más bien esas cosas denominadas “destrezas, competencias y habilidades”, mediante las cuales, según se pretende, el alumno será capaz de producir “flexiblemente” resultados de “utilidad práctica” en los diversos contextos laborales en los que sucesivamente se vaya viendo inmerso, lo cual, según parece, no conseguiría con una enseñanza basada en la “acumulación de conocimientos” –y precisamente por este supuesto se nos pide que en las nuevas “guías docentes” de las asignaturas “se reduzca la cantidad y la profundidad de los contenidos” de los actuales programas–. Como se ve, toda esta morralla verbal (“aprender a aprender”, “enseñar a aprender”, “aprender a enseñar”, “enseñar a enseñar”, “destrezas, competencias y habilidades”) quiere hacer alusión, de un modo intrínseca e inevitablemente confuso –como quien dice, en una menesterosa clave tartamuda–, a una suerte de (imaginario) proceso cognoscitivo que al parecer tendría lugar, como decíamos, de un modo oblicuo, abstracto-indiferenciado y genérico-anterior con respecto a cualesquiera saberes particulares efectivos. Y ésta es justamente la manera como se supone que estaremos promoviendo a ese nuevo profesional indefinidamente versátil requerido por un mercado (de consumo y de trabajo) previsiblemente imprevisible.

Se comprende, por lo demás, que en modo alguno se trata por nuestra parte de ignorar o de despreciar la efectiva didáctica específica que sin duda acompaña a la enseñanza efectiva cada uno de los saberes particulares efectivos. Todo saber humano (etiológicamente humano, sea o no humano por sus contenidos temáticos) incluye desde luego un momento pragmático al que le es consustancial su propagación social, o sea el proceso mismo de su enseñanza y aprendizaje sociales. Y este proceso irá cobrando sin duda una formalidad reglada más rigurosa en saberes de formato cognoscitivo (metodológico y teórico) tan especialmente formalizados como en principio se supone que son precisamente cada uno de los saberes universitarios. Cada saber, pues, y aún más cada saber de nivel universitario, genera y conlleva sin duda unos recursos didácticos propios o específicos; mas se trata precisamente de una didáctica consustancial, o sea interna, formal, recta y específica, y por ello adecuada a cada campo cognoscitivo particular, y que por tanto sólo puede lle-

gar a conocer y dominar quien llegue a estar formado específicamente en dichos campos. Pero lo que ahora se pretende es precisamente reemplazar dicha genuina didáctica por una presunta nueva didáctica que como vemos se quiere oblicua, abstracto-indiferenciada y genérico-anterior con respecto a todo posible saber efectivo.

Significativamente, y como para recuperar de algún modo la conexión con los conocimientos que sin embargo se pretende obliterar, el discurso (psico)pedagógico creará posible, y suficiente, reemplazar la enseñanza y el aprendizaje tradicionales por el denominado “acceso a la información en Internet (y otros muchos lugares accesibles)”. Lo que se supone, en efecto, es que esta nueva metodología puede –a diferencia de la paloma kantiana, de la que ya sabemos que sólo puede volar entremedias y merced a la resistencia que le opone el aire– desplegarse o volar libre de la enseñanza y el aprendizaje consustanciales a los conocimientos efectivos en la medida en que el nuevo estudiante ya puede disponer, por su cuenta, del llamado “acceso a la información” en los actuales medios informáticos y telemáticos, acceso éste que por ello y al parecer dispensa de dicha enseñanza y aprendizaje tradicionales. Pero mediante semejante suposición todo lo que se está haciendo es introducir un nuevo bucle en esa desesperada huida hacia delante o persecución de la propia sombra que es característica del nuevo discurso (psico)pedagógico.

Pues la información es, en efecto, de entrada, aquella operación dialógica o comunicacional mediante la cual unos sujetos humanos ponen a disposición de otros determinados conocimientos. A partir de este contexto original, las tecnologías informática, cibernética y de las (tele)comunicaciones han puesto en circulación una metáfora consistente en considerar como “información” a los contenidos (incluso a los no decodificados) de los programas informáticos instalados en las ferreterías de las diversas máquinas computacionales por dichas tecnologías desarrolladas. Pero si dicha metáfora es aceptable, a efectos prácticos (precisamente comunicacionales), es precisamente en la medida en que dichas máquinas y sus contenidos informáticos se consideran formalmente intercalados entremedias de los agentes humanos capaces de interpretar como información, y debido precisamente a su bagaje cognoscitivo, dichos contenidos informáticos (ya decodificados). Pero dicha metáfora se torna incontrolable cuando seguimos considerando como “información” a los mencionados contenidos informáticos abstracción hecha de los agentes humanos entremedias de los cuales dichos contenidos pueden cumplir semejante función informativa, lo que justamente requiere de la capacidad o el bagaje cognoscitivos por parte de dichos agentes para interpretar como información dicha “información”. Pero así es como parece entenderlo el nuevo discurso (psico)pedagógico cuando cree justamente posible y suficiente un “acceso a la información” que podría dispensar y reemplazar al conocimiento mismo que resulta precisamente necesario para semejante “acceso a la información”. Se trata,

obsérvese, de un paso más en esa huída sin fin hacia delante, desplegada en ausencia de todo conocimiento efectivo, que es lo que caracteriza al nuevo discurso (psico)pedagógico.

Y semejante huida hacia adelante deberá asimismo afectar a la figura del profesor procediendo a desfigurarla y (literalmente) a volatilarla en todo cuanto sea posible. A este respecto resulta de primera importancia advertir algo que acaso pudiera parecer de entrada una obviedad, pero que sin embargo comienza a no serlo dado el mencionado despliegue (psico)pedagógico, a saber; que, al menos hasta el día de hoy, el profesor era una persona humana física o corpórea, portadora por tanto (se supone), en el ejercicio de su propia corporalidad, de algún bagaje cognoscitivo y alguna experiencia realmente educativa. Por esta misma razón, o sea por el hecho mismo por poseer conocimientos, el profesor –al menos el profesor hasta el día de hoy realmente existente– comenzará a convertirse ya en un obstáculo, una rémora o incluso una amenaza para el nuevo proceso (psico)pedagógico, y por ello lo mismo ocurrirá con su propia persona física en cuanto que portadora y ejecutora viviente de dichos conocimientos. De aquí que lo primero que deba ser disuelto, a efectos de proseguir el discurso y la intervención (psico)pedagógica, sea la clase magistral, pues ésta constituye el ejemplar mismo por antonomasia del ejercicio de toda enseñanza real y posible, y precisamente en cuanto que sólo puede ejercerse por la acción de la persona corpórea misma del profesor. Toda enseñanza humana, en efecto, implica su ejercicio a través de la persona humana corpórea del enseñante, y ello aun de manera mas acusada mientras más reglada y formalizada sea dicha enseñanza, puesto que, en general, las normas humanas son constitutivamente procesos dialógicos que no pueden darse si se desvanece la escala de la figura del cuerpo humano, y porque, a su vez, de ningún modo debe suponerse que todo proceso dialógico haya de ser por principio y de entrada simétrico, sino que bien puede, y aun debe, como ocurre por antonomasia en la enseñanza (y ello aún más mientras más reglada sea ésta), ser de entrada asimétrico, y ello como condición misma del alcance de la simetría. En este sentido, la clase magistral constituye la premisa inexcusable de toda enseñanza formalizada y reglada (y aun de toda enseñanza), de suerte que solo conjugada con ella podrán tener lugar, en cada caso, otras clases siempre subordinadas a la clase magistral, es decir, otros momentos de instrucción en donde pueda ser comparativamente más intersustituible la persona corpórea singular del profesor – como las demostraciones de laboratorio o acaso ciertos seminarios–.

Pero como de lo que se trata ahora es precisamente de obliterar o soslayar lo más posible toda verdadera enseñanza, se tratará por lo mismo (literalmente) de volatilar en lo posible la presencia misma de la persona singular viviente del profesor en cuanto que portadora y ejecutora de genuinas enseñanzas determinadas. Y es semejante desfiguración la que viene a ser ideológicamente avalada mediante la



idea del profesor como “consejero”, “motivador”, “orientador” (o aun “compañero” o “colega”). De este modo se supone que el profesor deberá, dispensado de su añeja tarea de enseñar conocimientos efectivos, orientar su acción no sólo a la adquisición por parte del estudiante de aquellas “destrezas, competencias y habilidades”, sino, y junto con esto, al fomento de cosas tales como la “estabilidad emocional” o las “habilidades interpersonales” de los estudiantes. Pero es de primera importancia advertir que toda esta supuración verbal relativa a la “estabilidad emocional” o las “habilidades interpersonales”, así como en general todos los flecos que rodean al concepto de “inteligencia emocional” no constituyen, de nuevo, sino un nuevo bucle más –esta vez no sólo cognoscitiva, sino también estimativamente vacío, frente a las apariencias– que viene a recubrir y sancionar la mencionada huida hacia adelante con respecto de toda enseñanza real y posible. Pues aunque la idea de “inteligencia emocional” parece pretender referirse a la necesaria conjugación de los aspectos cognoscitivos y los afectivo-emocionales (en el hombre, en realidad: estimativos) de la acción humana, se trata en realidad de una sanción y legitimación, ella misma estimativamente vacía, de esa fuga oblicua, abstracto-indiferenciada y genérico-anterior de toda enseñanza afectiva, de suerte que las “emociones” mismas a la que se apela resultan asimismo flotar en un éter estimativo oblicuo, abstracto-indiferenciado y genérico-anterior respecto de toda genuina estimación humana. Pues la persona humana sólo va troquelando sus estimaciones –tanto interpersonales o sociales como las relativas a los contenidos objetivos (noemáticos) de sus conocimientos– no con anterioridad, sino en el curso mismo de su instalación social en los conocimientos efectivos, y precisa y principalmente mediante el ejemplo vivo de sus maestros. No hay mayor aprendizaje genuinamente estimativo que el puede recibir un estudiante o aprendiz de un verdadero maestro.

Y sólo en semejante contexto puede tener lugar a su vez esa inflación incontrollable de la apelación al uso los “medios tecnológicamente avanzados” (informáticos, audiovisuales, etc.) en la enseñanza. Pues este indiscriminado y plomizo aluvión de tales medios es precisamente el resultado de no advertir su carácter meramente instrumental y general en el contexto de la enseñanza efectiva de cada una de las disciplinas particulares efectivas, de suerte que, justo en la medida en que dicha efectiva enseñanza se evapora, comenzará entonces a verse indiscriminadamente reemplazada por la superposición descontrolada de aquellos medios.

Así pues, el nuevo tipo de profesor que de este modo se busca fomentar vendrá a adoptar la “figura” (desfigurada) de ese singular peleele “colega-tecnológico” –que por lo demás no nos es ya enteramente desconocido– embutido indiscriminadamente en toda clase de medios “tecnológicamente avanzados” y enmarañado con los estudiantes en la ponzoña de una relación pseudocognoscitiva y pseudoestimativa intrínsecamente degradada.

Pero también este proceso deberá alcanzar naturalmente al estudiante, pues el objetivo final de todo este proceso no es sino el de prepararlo y adaptarlo a un mer-

cado de trabajo aleatorio o caótico. Y el modo fundamental de lograr esto consistirá desde luego en convertir al estudiante en cliente de la nueva universidad que se quiere promover. Ahora bien, aquí debe advertirse que el nuevo proceso socioeconómico no implica ya sólo, como con frecuencia se dice, producir y vender conocimientos como mercancías, ni convertir por tanto la universidad en una nueva empresa o negocio del sector de servicios (ellos mismos empresariales), puesto que de lo que ahora se trata es de esa singular y paradójica inflexión última de aquel proceso consistente en intentar generar una mano de obra profesional adaptable a un mercado de trabajo y de consumo que se prevé como intrínsecamente caótico o aleatorio. Pues bien: hasta el punto en que se tratase sólo de hacer de la universidad una empresa de servicios empresariales ya sería desde luego funcional hacer del estudiante un cliente de la empresa universitaria, cuyos derechos como cliente se supone que estarían su vez vinculados a sus intereses relativos a su ulterior ocupación profesional. Pero es que se trata, como decíamos, de algo más. Se trata de hacer del estudiante un cliente de esa empresa universitaria de servicios empresariales destinado precisamente a un mercado de trabajo previsiblemente caótico. Se trata por tanto de preparar y disponer, en lo posible, a ese estudiante-cliente para una vida profesional previsiblemente sumida en el más completo caos. De aquí que lo que se busque es precisamente fomentar su máxima versatilidad mediante el mencionado proceso (psico)pedagógico. Por todo esto, el estudiante va a ser seguramente la persona más engañada, esto es, más manipulada y de la manera más taimada, de todo este proceso: pues bajo el señuelo o el cebo del cliente que elige presuntamente en función de su ulterior interés profesional —no se trata, se nos dirá, “de lo que el profesor quiere enseñar, sino de lo que el estudiante necesita aprender”—, lo que se está buscando es orientar dicha presunta elección como cliente a la más siniestra de las necesidades imaginables, esto es, la siniestra necesidad del caos: la de verse convertido en una veleta cuya máxima versatilidad indefinida se corresponda con el caos laboral y consumista en el que se prevé que acabará por transcurrir toda su vida.

Repárese, pues, en resolución, en cuál es el cometido, tan paradójico y espectral como sin embargo a su manera necesario, del discurso y de la intervención (psico)pedagógicas en todo este proceso. De que lo se trata es, precisamente y siempre, de reproducir y ampliar una y otra vez un proceso desordenado de huida hacia delante, generando el espejismo de que dicho proceso conduce a algún sitio mediante la tarea de intercalar a cada nuevo paso suyo nuevos bucles autorreflexivos y vacíos que precisamente sostengan en marcha esa huida hacia adelante que en realidad no va hacia ningún sitio.

### 3. ¿Soluciones? ¿Alternativas?

En el presente trabajo he querido ofrecer un análisis, o un diagnóstico, del proceso socioeconómico de la denominada “sociedad del conocimiento” y de su culminación en esa fase, tan paradójica como espectral, en la que justamente consiste el proyecto del EEES. Ahora bien, es cierto que dicho diagnóstico todavía podría (y debería) desarrollarse y completarse con algún pronóstico que no dejara de incluir alguna indicación práctica relativa a las posibles formas sociales y políticas de resistir y aun de oponerse al avance de semejante proyecto. Pero no es menos cierto que dicho pronóstico sólo podría realizarse con algún rigor mediante un estudio que desbordaría inevitablemente con mucho los límites obligados de un trabajo como éste, y ello debido a la enorme amplitud, profundidad y complejidad (histórico-totalizadoras) de las cuestiones que, al menos según mi propia concepción de las cosas, sería preciso abordar y remover en dicho estudio.

Tan sólo al efecto de indicar meramente lo que quiero decir: Sería preciso, para empezar, ver en qué medida el concepto mismo de razón “ilustrada, moderna y progresista”, en todas y cada una de las sucesivas y engarzadas variantes que ha ido generando a lo largo de los “dos siglos de las revoluciones modernas” (la última parte del XVIII, el XIX y el XX), no ha podido sino desembocar en la actual sociedad económica que nos envuelve, o sea, en aquella sociedad en donde las relaciones económicas tienden a absorber y anegar todo suelo social donde pueda hacerse posible la acción política, y ello no de un modo accidental, ni resultante de ninguna suerte de dialéctica que acabase por invertir o desmentir sus propósitos iniciales, sino constitutivo, en la medida en que aquel concepto de razón conllevaría de suyo una degradación de la razón misma debido a su factura ya esencialmente económica o abstracto-igualitaria. Ello requeriría a su vez remontarnos a las fuentes históricas de semejante concepto de razón al objeto de ver su propia génesis en la pugna entre los dos grandes marcos teológico-políticos de la Europa cristiana, a saber, el católico y el protestante. Pues suponemos, en efecto, que el concepto ilustrado de razón constituye una singular cristalización del marco teológico-político protestante en cuanto que éste ya contiene el germen de un concepto económico, o sea abstracto-igualitario, de razón, y en esta medida constituye un desquiciamiento de la idea católica de razón, que implica la igualdad básica moral, pero no ya necesariamente económica, entre todos los hombres. Pero esto nos obligaría a su vez a buscar, buceando, en la actual Europa las raíces sociales, ya intrahistóricas en cuanto sepultadas por inmensas capas de descomposición económica, a las cuales nos parece que es preciso asirse como los últimos restos vivos del naufragio civilizatorio en el que estimo que nos encontramos, y ello al objeto de recuperar y en lo posible promover las fuentes mismas de esa tensión esencial que precisamente la razón ilustrada (y ya el protestantismo) se dejó en el camino, a saber: la recurrente

tensión activa entre la “razón” y la “fe” (o la “revelación”), por decirlo en términos teológicos clásicos, o bien, dicho en términos más actuales, entre la política y la metapolítica, o sea entre la acción política y esas fuerzas o motivos espirituales, cuya fuentes solo pueden provenir del tejido social, y sin las cuales la política no encuentra a su vez fuente alguna de realimentación. Por lo indicado ya puede comprenderse ciertamente mi menguada esperanza, que no oculto, respecto de la posibilidad de una hipotética regeneración social – de la “vieja Europa”, en efecto, como suele decirse, acaso sin saber siempre bien lo que se dice– que a mi juicio sería la única plataforma que pudiera obrar en la dirección de promover un marco político en donde se pudiera comenzar a ofrecer alguna ofensiva en forma y a fondo al proyecto del EEES que se nos viene encima. Y menos aún puedo ciertamente confiar en que dicha hipotética regeneración vaya a darse con un ritmo temporal que se acompase con el proceso de debate, formulación y aplicación del proyecto que se nos echa encima de un modo inminente.

Pero bastará lo dicho en cualquier caso para comprender que un trabajo que afrontara en forma lo que acabo meramente de indicar desbordaría por fuerza con mucho los límites de uno como éste.

Ahora bien: lo que sí creo que se puede destacar, y a la vista de cuanto en este trabajo se ha dicho, es un punto esencial y más concreto e inmediato al que, en principio con independencia de la perspectiva filosófica general o la actitud ideológico-política de cada cual, los universitarios podemos y debemos atenernos para ofrecer, como universitarios y desde la universidad, alguna fundada resistencia, o aun ofensiva, al proceso de descomposición universitario que, de no remediarlo, estimo que se nos viene inexorablemente encima. Como hemos visto, lo que este proceso principalmente pretende es obliterar los conocimientos efectivos y su enseñanza real y reemplazar dicha enseñanza y dichos conocimientos por una suerte de desvirtuación oblicua, genérico-indiferenciada y anterior de los mismos. Pues bien: de lo que se trata entonces es de asirnos a estos conocimientos y a sus formas consustanciales de enseñanza, y hacernos fuertes sobre esta base frente a cualquier propuesta de reforma que trate de desvirtuarlos. Se trata de hacer valer, en efecto, los contenidos cognoscitivos sustantivos, teóricos y metodológicos, propios de cada disciplina –científico-básica, tecnológica, humanística y científico-social–, tal y como nos han sido legados en principio por cada una de las tradiciones disciplinares hasta el presente y tal como hemos seguido trabajando en ellos hasta el día de hoy, y de exigir que no se desvirtúen o desfiguren en su sustancia cognoscitiva cada una de estas tradiciones y sus correspondientes formas de enseñarla. Naturalmente que esto no esto implica ninguna suerte de inmovilismo cognoscitivo, sino que antes bien es la única garantía interna de todo posible desarrollo cognoscitivo ulterior de cada disciplina.

Nada más, pero tampoco nada menos, es lo que creo que podemos y debemos

hacer los universitarios en cuanto que universitarios: esgrimir la sustantividad de cada uno de los conocimientos, su necesaria forma consustancial y tradicional de enseñarlos y el valor humano intrínseco de estas dos mencionadas condiciones. Pero lo cierto es que tampoco este tipo de defensa me parece que vaya a ser fácil, ni mucho menos, por nuestra parte, a la vista del estado al que ya ha llegado la universidad actual y sus diversos sectores.

Por lo que respecta a los estudiantes, creo que éstos constituyen, en cierto sentido esencial al menos, el sector más lábil y más fácilmente manipulable por los proyectos que se avecinan. Pues los estudiantes no sólo son los que se ha de suponer que en principio saben menos cuando entran en la Universidad –sin perjuicio de lo que puede que ya hayan aprendido y vayan a aprender en ella–, y por tanto los que de entrada están en peores condiciones de apreciar y defender los conocimientos que aún no tienen, sino que, además y muy especialmente, la población estudiantil de enseñanza secundaria que entra hoy en la universidad, al menos la población española (pero también en diversos grados y de diversos modos la europea), ha sido ya lo suficientemente “procesada” o “(des)programada” por el proceso psico-pedagógico y todo lo que éste conlleva (fundamentalmente a resultas de la LOGSE) como para que, al menos de entrada, se les tenga que hacer sumamente arduo apreciar y empeñarse en nada que se parezca a una defensa de la universidad como la que aquí estamos señalando. Cualquier otra consideración del sector estudiantil que no parta por reconocer este hecho me parece pura y simple demagogia –perpetrada ante todo contra los propios estudiantes–. Ahora bien, aquellos de entre los estudiantes que, partiendo de semejantes condiciones, y por las razones que fueran –entre las que no hay que descartar su proceso de formación al contacto con los verdaderos profesores, de secundaria o universitarios–, comiencen a apreciar y a involucrarse en semejante defensa, esos sí que pueden llegar a ser imprescindibles.

Por lo que respecta a los profesores, estimo que hay razones para no confiar en vernos unidos como una piña en dicha forma de defensa de la universidad. Desde hace ya alguna década, al menos en nuestro país, los procedimientos de selección y promoción de los profesores, y los procesos mismos de organización político-administrativa de la universidad, vienen realizándose, de un modo creciente e implacable, desde unos parámetros y criterios objetivamente ligados al desarrollo de la “sociedad del conocimiento” que ahora culmina en la reforma que se nos avecina. Se trata, como todos muy bien sabemos, de criterios sociológicos muy determinados manifiestamente externos y ajenos a la sustantividad de los conocimientos, y por ello y asimismo a la excelencia intelectual personal, en cuanto que precisamente vinculados al desarrollo socio-económico de la “sociedad del conocimiento” y a su barbarie cognoscitiva consustancial: la necesidad imperiosa de publicar en inglés (“el lenguaje universal de la ciencia”, se atreverán a decir

aquellos que no saben lo que se dicen), mejor en revistas estadounidenses o en revistas indexadas en el ISI, las correspondientes mafias de fabricación artificial de los índices de impacto de las revistas científicas, las agencias “externas” de evaluación de todo lo evaluable que a su vez siguen puntualmente estos criterios, y en general toda la pesada y abominable burocracia que todas estas exigencias acarrearán y que inunda la actual universidad... Es ciertamente ingenuo pensar que este tipo de profesorado formateado por semejante filtro económico-burocrático vaya a ser sensible a una defensa de la universidad basada en los valores que aquí hemos apuntado, puesto que, antes bien, ellos serán los que se presten con mayor facilidad bien a dejar pasar o bien a promover activamente el proceso cuyo curso a ellos mismos ya los ha promovido. Pero sin duda que asimismo habrá profesores, y aun puede que no pocos, que, por las razones que fueran –entre las que no hay que descartar la excelencia intelectual y la firmeza moral para resistir a la descomposición de la universidad por la “sociedad del conocimiento”–, se encuentren en condiciones de advertir el sentido de lo que se nos viene encima, y por ello de ofrecer alguna resistencia sobre la base de los valores mencionados. Éstos serán, y sólo estos, los profesores verdaderamente indispensables.

Por lo demás, tampoco podemos ignorar las diferencias de estatuto cognoscitivo entre los diversos saberes actuales y su distinta relación de adecuación con el proceso de la “sociedad del conocimiento”. Por las razones vistas, son las ciencias teóricas o básicas y las Humanidades los saberes más inmediatamente amenazados por dicho proceso, y por tanto los que se supone que en principio mayor y más sólida defensa podrán oponer al mismo, mientras que las llamadas ciencias sociales y las tecnologías (científicamente desprendidas y desgajadas) se avienen mejor con el proceso de la “sociedad del conocimiento” y por ello puede que le hayan de oponer menor resistencia. Con todo, también las tecnologías, debido a sus formas tradicionales de rigurosa transmisión educativa, y aun las “ciencias” sociales –y éstas sobre todo en cuanto que no dejan de incluir en su seno corrientes hermenéutico-críticas próximas a las Humanidades–, y no digamos las ciencias teóricas y las Humanidades, van a verse afectadas, y por ello podrán hacer valer su resistencia, por el actual proceso específico de versatilidad educacional y aleatoriedad profesional en el que quiere culminar la “sociedad del conocimiento”.

Y tampoco podemos olvidar la delicada cuestión del papel que en todo este proceso puedan cumplir las autoridades académicas universitarias. En general, y dada la tendencia a la crisis estructural de la sociedad política resultante de la expansión del proceso socioeconómico de la “sociedad del conocimiento”, se hace obligado reconocer que un cierto grado de indigencia intelectual y moral (precisamente: humanística) va constituyendo una condición punto menos que imprescindible para el actual (des)gobierno de la mencionada “sociedad del conocimiento”, y no digamos en la fase actual de su culminación paradójica y espectral. Bajo semejante

contextura, la cuestión del papel que puedan llegar a desempeñar en el proyecto del EEES las autoridades académicas no es ciertamente asunto baladí.

Las instituciones de la autoridad académica universitaria (los rectorados, los decanatos, las direcciones mismas de los departamentos y aun las juntas y comisiones de las Escuelas o Facultades) no son, desde luego, partes formales integrantes de los diversas instituciones políticas (legislativas y ejecutivas) del Estado, pero se encuentran inevitablemente engranadas con ellas, y esta situación no puede dejar de acarrear, y muy especialmente en el contexto que aquí estamos considerando, una cierta tensión esencial. Pues hemos de suponer, por un lado, que las directrices políticas europeas, y las diversas disposiciones legales de distintos rangos que de ellas vayan emanando, irán en principio precisamente en la dirección de implantar el tipo de degradación educacional universitaria que aquí hemos analizado acompañada de su inseparable maquinaria (psico)pedagógica. Ahora bien, y puesto que se trata todavía de un proyecto –aun cuando resultado de la fuerza implacable del proceso socioeconómico aquí analizado–, dicho proyecto deberá ser sin duda, en el proceso de su formulación legislativa, de algún modo siquiera debatido, y debatido de forma que no pueda dejar de tenerse en cuenta de algún modo la voz de los universitarios, y entre ellos ante todo de sus autoridades académicas representativas. En este sentido resultaría desde luego ingenuo creer que el EEES fuera una especie de marco enteramente abierto destinado a albergar toda clase de debates sobre su posible realización o ejecución; antes bien, el EEES es precisamente lo que es, o sea un proyecto de suyo diseñado para llevar precisamente a cabo la culminación paradójica de la sociedad del conocimiento en el sentido que aquí hemos analizado. Precisamente por esto hemos de suponer que, en general, los legisladores (y luego los gobernantes) habrán de tener el mayor interés en contar en semejante debate legislativo (y luego en su aplicación) con aquellas autoridades académicas más proclives al proceso de degradación en curso que en principio se trata de implantar, o sea, precisamente el tipo de universitario opuesto al que estamos suponiendo que puede ofrecer alguna fundada resistencia a dicho proceso. Ahora bien, de aquí no debe inferirse que los universitarios comprometidos con la defensa de la universidad frente a las tendencias degradantes de la misma hubiéramos de oponernos, globalmente o en general, a cualesquiera autoridades académicas, sino que, antes bien, lo que habremos de hacer es aguzar al máximo nuestra capacidad crítica para discernir, y en su caso promover, de entre las autoridades actuales o posibles, precisamente aquellas que todavía puedan hacer valer donde fuere preciso los valores que aquí estamos considerando.

Y a este respecto, me permitiré llamar la atención sobre un tipo –se diría que un genuino prototipo– de autoridad académica, que por lo demás caracteriza también a otros universitarios, tan extendida como incapaz, según lo estimo, de defender en ningún caso con veracidad los mencionados valores. Se trata de aquel dado a

proclamar principios o postulados o evidencias, generalmente de orden sociológico-administrativo, de un grado de generalidad tan vaga o indiferenciada que, por su carácter prácticamente tautológico, resultan irrefutables o irrefutables. Un ejemplo especialmente significativo de esto que digo en el contexto que aquí nos ocupa es el siguiente: parece en efecto que se ha hecho punto menos que obligado comenzar toda consideración sobre el actual proceso de reforma (también, e incluso, por quienes parecen querer hacerle frente) reconociendo y proclamando, abierta y solemnemente, que la Universidad española requiere, sin duda alguna, de una profunda transformación o reforma (se supone que para mejor, naturalmente; puesto sólo faltaba que se dijera que para peor). Semejante aseveración, hecha así, en abstracto, no pasa de ser una mera tautología prácticamente irrefutable que, al menos de entrada, no dice nada, puesto que no hay ninguna institución humana que no sea en principio susceptible de reforma o de mejora. Por esta razón no deberemos aceptar nunca una aseveración semejante mientras no vaya inmediatamente acompañada de las precisas determinaciones relativas al sentido concreto en el que la reforma se demanda, determinaciones susceptibles de ser valoradas y discutidas, puesto que de otro modo dicha abstracta aseveración puede suponer ya la apertura de la vía para comenzar a ceder ante la reforma que se nos avecina, que, y precisamente tal y como se nos avecina, sí que constituye una muy determinada y completa transformación y reforma de la universidad, la peor posible. Pero es que además semejante aseveración suele hacerse por lo general a la defensiva, como si, para entrar en diálogo con ella, hubiera que concederle siquiera de entrada algún grado de fundamento a la reforma que se nos viene encima, pues entonces estaremos ensanchando aún más la vía para la penetración sin resistencia de la misma. Una cosa es que dicha reforma, en cuanto que aún es un proyecto, haga hasta cierto punto posible y aun nos demande un diálogo con ella en el sentido de no poder dejar de hacer oír nuestras razones en todos aquellos ámbitos legislativos donde la reforma deba ser debatida y a la postre formulada, y otra cosa es que dicho diálogo deba ceder ni un ápice, en cuestión de principios, respecto de un diseño que de suyo es intrínsecamente perverso. De aquí la singular y delicadísima importancia de las autoridades académicas representativas que, supuesto que fueran a defender los principios que aquí estamos considerando, en todo caso no podrán dejar de estar presentes en dichos debates. Y qué decir, por cierto, y por último, del caso, no precisamente infrecuente, en el que este tipo de aseveraciones abstractas y hechas a la defensiva suelen venir además acompañadas de un recordatorio de “nuestro reciente pasado político”, o de la “universidad franquista”, como cebo para abrazar la “reforma” por el mero hecho de ser “nueva” o “moderna” o “europea”, pues entonces estaremos ya a punto de tragarnos sin deglutir la reforma entera que se nos avecina, y ello del modo más demagógico posible, a saber, so pretexto de la “superación” de una presunta “universidad franquista” que precisamente ya no existe.



Es sin duda manifiesto el riesgo de contaminación, por su obligado engranaje, de las autoridades académicas (que habrán de representarnos en el proceso de debate y ulterior aplicación de las leyes resultantes) con unas autoridades políticas (legislativas y ejecutivas) realmente existentes que son de suyo y en general poco fiables. Por ello deberemos estar muy atentos todos los universitarios que estemos dispuestos a defender ciertos principios. Verdaderamente, en el proceso que se nos viene encima por nuestras obras todos nos conoceremos.

## Referencias

- Bueno, G. (1992): *Teoría del cierre categorial*, Vol. 1. Oviedo: Pentalfa Ediciones.
- Bueno, G. (1995): *¿Qué es la ciencia?* Oviedo: Pentalfa Ediciones.
- Fuentes, J. B. (2001): Notas para una crítica del enfoque ‘gnoseológico’ de las ciencias (de G. Bueno) desde una perspectiva ‘noetológica’, con especial atención a: (i) la relación entre la idea general de ciencia(s) y la idea de conocimiento, (ii) la concepción de las ciencias humanas y (iii) las implicaciones históricas y sociopolíticas de ambas cuestiones. *Cuaderno de Materiales*, nº 16, pp. 36-82.

Juan Bautista Fuentes  
Sec. Dptal. de Psicología Básica II (Procesos Cognitivos)  
Facultad de Filosofía (Ed. B)  
Universidad Complutense de Madrid  
jbfuent@filos.ucm.es