

La necesaria transversalidad de la universidad

Miguel Ángel Medina Torres

Facultad de Ciencias, Universidad de Málaga

*Here is the wisdom we have lost in knowledge?
Where is the knowledge we have lost in information?*
(En «Choruses from The Rock», de T. S. Eliot, 1934)¹

LA CELEBRACIÓN EN 2022 DEL 50 ANIVERSARIO DE LA FUNDACIÓN DE LA Universidad de Málaga, institución pública donde estudié y de cuyo claustro de profesores formo parte, me parece una excelente ocasión para compartir con los lectores mis reflexiones críticas -en nada auto-complacientes- sobre el devenir no sólo de mi universidad, sino de la universidad en este mundo actual en crisis. Sin retrotraernos a la apasionante y más que milenaria historia de la universidad, tradicionalmente fue lugar común identificar la universidad como un «templo del saber» y se identificó *la creación y transmisión del conocimiento* como su misión primordial. La artificial separación de «las dos culturas» (las ciencias y las humanidades) ya fue analizada por C.P. Snow en su conferencia y libro de 1959 «*The Two Cultures and the Scientific Revolution*». De hecho, a lo largo del siglo XX, dentro de cada una de esas dos culturas se fue produciendo un proceso de paulatina compartimentación del conocimiento en un número creciente de disciplinas que no interaccionan e incluso se ignoran entre sí. Es lo que en otros lugares he denominado «la crisis de la ultraespecialización». Sin embargo, el conocimiento es un todo, por lo que hacen falta esfuerzos para la reunificación del conocimiento, tal como públicamente demandaba el recientemente desaparecido Edward O. Wilson en su libro de 1999 «*Consilience*», al que subtituló «*The Unity of Knowledge*». Para hacer efectiva esa reunificación del conocimiento, es necesario tender puentes entre disciplinas promocionando una docencia (transmisión del conocimiento) y una investigación (generación de conocimiento) que trasciendan los estrechos y estrictos marcos

118

1 El gran poeta canta: «¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido en el conocimiento? ¿Dónde está el conocimiento que hemos perdido en la información?». En esta época en que vivimos la «avalancha de los datos» (del *Big Data*), -de la que he hablado en otra ocasión (Medina, 2021)-, uno está tentado a añadir: «¿Dónde quedan el conocimiento y la información que hemos perdido en los datos?».

disciplinares y se conviertan en multidisciplinarios, interdisciplinares y finalmente transdisciplinares. Y ello sólo será posible a través de la práctica de la transversalidad, empezando por reconocer la absoluta necesidad de las actividades, prácticas y acciones transversales en la universidad. Lamentablemente, esta necesidad de la transversalidad está muy lejos de ser adecuadamente cubierta en la universidad de hoy en día, hostigada por rémoras y defectos pasados y otros que se han sumado al calor de los tiempos sumiendo a la venerable institución en una crisis global de identidad y de valores. A continuación (sin ánimo de ser exhaustivo) repaso algunos de estos males y rémoras que asolan a la universidad contemporánea.

Segregación disciplinar en vez de integración transdisciplinar

Para empezar, la compartimentación disciplinar del conocimiento halló pronto su reflejo en la compartimentación de las funciones docentes e investigadoras de las universidades (al menos, las españolas y buena parte de las europeas) en facultades y escuelas, departamentos y áreas de conocimiento, grupos y líneas de investigación. Se trata de una compartimentación con un sustrato físico/estructural (distintos edificios para distintas disciplinas), pero también administrativo y mental que dificultan extraordinariamente (cuando no impiden completamente) el desarrollo de actividades, prácticas y acciones transversales en la docencia y la investigación universitarias. Afortunadamente quedan ámbitos de la enseñanza no reglada y las actividades de extensión universitaria que dejan resquicios para algunas actividades genuinamente transversales hoy en día impensables en la práctica en el ámbito de la enseñanza reglada. Permítaseme comentar algunos ejemplos que conozco bien. Es el caso de esta revista multidisciplinar de cultura general para la que escribo estas reflexiones: *Paradigma*, la feliz iniciativa del Dr. Antonio Heredia y su equipo que inició su singladura en 2005 y que con este número 24 mantiene vivo el espíritu transversal que la inspiró consiguiendo número tras números altas cotas de calidad. También es el caso de los excelentes *Encuentros sobre la transversalidad del conocimiento* desde hace 6 años, fruto de la iniciativa de sus dos coordinadores, de nuevo el Dr. Antonio Heredia, aquí acompañado por la Dra. Clelia Martínez. En el ámbito de las titulaciones propias no regladas, el colectivo oficioso que nos auto-denominamos «Grupo Trans» (*constituido por profesores de la Universidad de Málaga de diversas áreas del conocimiento, un profesor de enseñanza secundaria y otro de enseñanza y formación ocupacional*) hemos tenido ocasión de ofertar un curso piloto sobre el estudio transdisciplinar del agua y hasta tres ediciones de un curso de estudio transdisciplinar del medio ambiente, en los que en todos los casos procuramos (y conseguimos) la inscripción de estudiantes procedentes de gran diversidad de estudios universitarios. Fuera de la enseñanza reglada, también son posibles experiencias singulares impulsadas por profesores y/o por estudiantes. Así, el caso de la exitosa Jornada «Miradas múltiples en torno al coronavirus SARS-CoV-2 y la COVID-19», feliz idea de mi querida compañera de Departamento Fernanda Suárez y que coordinamos junto con los profesores Francisco José Alonso Carrión y Enrique Viguera y que trascendió el ámbito disciplinar al que originalmente estaba enfocada y el marco geográfico de la Universidad de Málaga, para convertirse en una actividad transversal

gracias a la generosidad de los ocho ponentes y los dos conferenciantes invitados que participaron en la jornada y a la grabación y transmisión por «streaming» de la misma el día 31 de mayo de 2021. Esta iniciativa ha tenido muy recientemente su colofón con la publicación de un libro que lleva el mismo título que la Jornada², editado por UMA Editorial y presentado en la librería Proteo escasos días después de su regreso a su sede incendiada y restaurada. Quisiera recordar aquí dos singulares iniciativas promovidas por asociaciones estudiantiles. Una fue la organización de una Jornada sobre Divulgación y Comunicación de la Ciencia, iniciativa de los Consejos de Estudiantes de Ciencias y de Periodismo de la Universidad de Málaga. Otra, muy recordada y añorada, fue la inscripción en el registro de asociaciones sin ánimo de lucro de Andalucía del colectivo estudiantil *Empyria*, asociación de estudiantes que nació con el fin de promover ¡la cultura científica y el pensamiento crítico!³ Para cerrar este capítulo de ejemplos que son como oasis en el desierto, no quiero olvidarme de mencionar al Aula de Mayores (que existe desde hace 27 años, más de la mitad de todo el tiempo de vida de nuestra joven universidad), experiencia singular y necesaria que se mantiene más viva que nunca gracias al apoyo del Vicerrectorado de Igualdad y Acción Social y que ha sabido mantener una oferta de docencia no reglada auténticamente transversal, donde hay cabida para experiencias singulares y en cierta medida pioneras como dos que se me han permitido iniciar y desarrollar en este marco de referencia y pensando siempre en incrementar la oferta de cursos para mis queridos alumnos mayores de 55 años. ¿Dónde si no en el Aula de Mayores hubiera sido posible montar, ofertar y mantener un curso dedicado a «la Gran Historia», una historia global de nuestro mundo y de nuestra posición en él a través de sus 9 grandes transiciones? O sea, un recorrido por el origen del universo, la iluminación de las estrellas, la formación de nuevos elementos químicos, el nacimiento del sistema solar y del planeta Tierra, el origen y la evolución de la vida, la emergencia de los humanos y del aprendizaje colectivo, la revolución neolítica, la revolución moderna inicialmente industrial y posteriormente científico-tecnológica y el futuro. ¿Cómo, sin el Aula de Mayores, hubiera sido posible ofertar un curso sobre «Arte y ciencia: tendiendo puentes» con un equipo de dos profesores, el uno (mi admirado colega el Dr. Juan Antonio Sánchez López), catedrático de Historia del Arte; y el otro, catedrático de Bioquímica y Biología Molecular? Resulta simplemente inimaginable en la Universidad de Málaga actual (como en el resto de universidades españolas) que en unas enseñanzas regladas se pueda ofertar un curso de «Gran Historia» o un curso que procure tender puentes entre artes y ciencias. Como es inconcebible por prácticamente imposible la oferta de enseñanza reglada con enfoques transdisciplinares en forma de asignaturas que atraigan en pie de igualdad a estudiantes de económicas y de ingeniería de telecomunicaciones, de biología y de historia, de derecho y ciencias de la salud, de estudios sociales y matemáticas...

2 Viguera E, Alonso-Carrión FJ, Suárez F, Medina MA. Miradas múltiples en torno al coronavirus SARS-CoV-2 y la COVID-19. UMA Editorial: Málaga, 2021.

3 ¡Todavía hay esperanzas de que los males que aquejan a nuestra universidad se arreglen con el empuje de jóvenes estudiantes comprometidos como estos que abogan por la cultura científica y el pensamiento crítico!

¿Existió alguna vez «el espíritu de Bolonia»?

La Declaración de Bolonia de 1999 inició un proceso hacia la convergencia de la enseñanza universitaria europea creando el denominado *Espacio Europeo de Educación Superior* alrededor de 5 ejes fundamentales: a) El establecimiento de un sistema de enseñanza superior con tres ciclos: grado, máster y doctorado. b) El establecimiento de un *Sistema Europeo de Transferencia de Créditos* (ECTS), homogeneizando el sistema de calificaciones y de convalidaciones en la Unión Europea. c) La eliminación de obstáculos para la libre circulación de estudiantes, profesores, investigadores y personal de administración y servicios. d) El fomento de los programas de movilidad y de formación conjuntos. e) El cambio de metodología docentes, primando el aprendizaje basado en competencias, así como el aprendizaje a lo largo de la vida. Particularmente en relación con este último y crucial punto, se habló de un «espíritu de Bolonia» que alumbraría un «cambio de paradigma» en el sistema de enseñanza-aprendizaje pasando del tradicional centrado en el profesor y la «clase magistral» a un aprendizaje centrado en el estudiante en el que el profesor asumiría el rol de orientador y facilitador. La propia estructura de la mayoría de nuestras aulas y la distribución del mobiliario en ellas parecen contradecir ese «espíritu». En efecto, en nuestras universidades predominan las aulas en anfiteatro o a modo de grandes (o no tan grandes) salas con mesas y bancos alineados fijados al suelo para los estudiantes enfrentados a la tarima donde se sitúa el «espacio del profesor». Esta simple distribución está asociada a un modo de docencia centrada en el profesor y dificulta enormemente las experiencias de aprendizaje centradas en el alumno. Por otra parte, en la denominada docencia teórica sigue primando de forma abrumadoramente mayoritaria la enseñanza basada en la figura del profesor que «explica la lección» y los alumnos que, pasivamente, toman notas, atienden o hacen como que atienden. De esta forma se contribuye a invertir la taxonomía de objetivos de aprendizaje descrita en 1956 por Benjamin Bloom y revisada por Anderson y Krathwohl (2001). Esta taxonomía establece una clasificación jerárquica de los procesos cognitivos en seis niveles, desde aquellos relacionados con actividades de pensamiento de orden inferior hasta aquellos relacionados con actividades de pensamiento de orden superior: 1) Recordar. 2) Comprender. 3) Aplicar. 4) Analizar. 5) Evaluar. 6) Crear. Con un mínimo de mirada crítica, habremos de conceder que la mayor parte de las actividades que se desarrollan en el aula y los contenidos de los exámenes se centran mayoritariamente en los niveles más bajos (1-3) de esta taxonomía cuando de una educación superior debería esperarse la promoción del uso de los niveles superiores del dominio cognitivo (pero también de los dominios afectivo y psicomotor), con la aspiración de que la actividad intelectual fundamental de los universitarios fuera la creativa. *La realidad y el deseo*⁴ están hoy día casi tan alejados como en tiempos «pre-Bolonia».

4 Título de la obra poética completa escrita y reunida por el gran poeta de la Generación del 27 Luis Cernuda. En sus más recientes ediciones las palabras realidad y deseo se escriben como nombres propios (con la primera letra mayúscula: *La Realidad y el Deseo*).

**«El conocimiento es un
todo, por lo que hacen falta
esfuerzos para la reunificación
del conocimiento. Para hacer
efectiva esa reunificación del
conocimiento, es necesario
tender puentes entre
disciplinas promocionando una
docencia y una investigación
que trasciendan los
estrechos y estrictos marcos
disciplinares y se conviertan
en multidisciplinarios,
interdisciplinares y finalmente
transdisciplinares.»**

La perversión del sistema universitario

Y llegamos al mismo núcleo de la perversión del sistema universitario clásico en estos tiempos de utilitarismo cegato. Hago más las palabras de quien ha sabido explicarlo y denunciarlo mejor que lo que yo habría sabido hacer. Nuccio Ordine en su aclamado y lúcido ensayo *«La utilidad de lo inútil»* (2013) dedica los diecisiete breves capítulos de la segunda parte a diseccionar la crisis de identidad y de valores en los que se halla sumida la universidad contemporánea. Comienza citando la denuncia que Martha Nussbaum hace en su libro *«Sin fines de lucro»* (2010) contra *“los efectos catastróficos que la lógica del beneficio ha producido en el mundo de la enseñanza”* (Ordine 2013, p. 77). En base a esa lógica economicista, *«de manera progresiva, pero muy preocupante, el Estado ha iniciado un proceso de retirada económica del mundo de la enseñanza y la investigación básica»* (Ordine 2013, p. 77). Ordine adopta la visión que Simon Leys (2012) tiene de la decadencia del mundo universitario, en el que los *estudiantes* pasan a ser considerados *clientes*. Esto se está viendo desde las universidades más prestigiosas, como Harvard, hasta las situadas en el pelotón de cola del índice de Shangai. ¡Cómo nos han de sonar y resonar las palabras de Ordine!: *«Las universidades, por desgracia, venden diplomas y grados. Y los venden insistiendo sobre todo en el aspecto profesionalizador, esto es, ofreciendo cursos y especializaciones a los jóvenes con la promesa de obtener trabajos inmediatos y atractivos ingresos»* (Ordine 2013, p. 79).

Si los estudiantes se han transformado en los «clientes» del sistema educativo superior es porque las universidades han devenido empresas. Empresas que están degradando la función de los profesores en un proceso de inquietante, creciente y paralizante burocratización: *«También los profesores se transforman cada vez más en modestos burócratas al servicio de la gestión comercial de las empresas universitarias»* (Ordine 2013, p. 80). En este punto, Ordine menciona la clara toma de posición de Marc Fumaroli (2013) acerca del significado profundo del estudio, que necesariamente debería hallarse siempre en el núcleo de toda actividad de generación y de transmisión de conocimiento: *«el estudio es, en primer lugar, adquisición de conocimientos que, sin vínculo utilitarista alguno, nos hacen crecer y nos vuelven más autónomos»*. Para añadir un poco más adelante: *«Privilegiar de manera exclusiva la profesionalización de los estudiantes significa perder de vista la dimensión universal de la función educativa de la enseñanza. [...] Identificar al ser humano con su mera profesión constituye un error gravísimo»* (Ordine 2013, p. 81). Pero aquí siguen tantas de nuestras autoridades universitarias empeñadas en convertir nuestras universidades en centros de formación profesional superior, sin entender que ese «nicho ecológico» ya está cubierto (y bien cubierto) por un sistema de formación profesional (con ciclos formativos básicos, medios y superiores) más plástico y capaz de adaptarse rápidamente a las necesidades cambiantes del mercado, más eficiente y mucho más barato. En contra de esta concepción «profesionalizadora» de la universidad, Ordine cita también los ensayos que John Henry Newman dedicó a la universidad y a la educación universitaria en los que defiende calurosamente el valor universal de la educación, reafirmando el saber en sí (Newman, 1996).

¿Y qué decir de las tendencias actuales en la función primordial de las universidades de crear nuevo conocimiento? Tradicionalmente, las universidades públicas han sido, cuantitativa y cualitativamente, los principales centros generadores de conocimiento a través de la investigación en Europa. Pero -¡ay!- también las agencias europeas, estatales y autonómicas de gestión y financiación de la investigación se hallan inmersas en un proceso que pretende transformar la actividad investigadora en una actividad mercantilista más, en la que se valore lo que se investigue en base a los réditos económicos y sociales que con la mayor inmediatez puedan generar. De nuevo, qué visión más cortoplacista y equivocada que prima la investigación cuanto más aplicada mejor, sin entender que no es posible ninguna aplicación práctica sin un sólido conocimiento básico: «los descubrimientos fundamentales que han revolucionado la historia de la humanidad son fruto, en gran parte, de investigaciones alejadas de cualquier objetivo utilitarista» (Ordine 2013, p. 104). Estos argumentos en defensa de la investigación básica ya fueron esgrimidos en 1939 por Abraham Flexner, primer director del Instituto de Estudios Avanzados de Princeton (Estados Unidos) en su ensayo «La utilidad de los conocimientos inútiles», reproducido en el Apéndice del ensayo de Nuccio Ordine. Este tema está estrechamente vinculado a lo que denomino «la destrucción de la clase media de la investigación», que en España alcanza niveles seriamente preocupantes desde la última crisis económica, tal como he denunciado y publicado recientemente:

«La «carrera de obstáculos» por alcanzar fondos que financien nuestras líneas de investigación alcanza tintes dramáticos en momentos de crisis económica. El caso español es especialmente demoledor. La realidad de la política científica de nuestro país es que no existe una política de estado con amplio consenso de la importancia del apoyo a la ciencia para el progreso del país. Múltiples indicadores e informes así lo confirman. El pasado mes de abril de 2019, la revista Investigación y Ciencia publicaba el artículo «La política científica española, en el atolladero», firmado por la Dra. Aurelia Modrego Rico (2019), quien en el pasado fue directora adjunta de la ANEP y subdirectora general de Promoción General del Conocimiento. En dicho artículo, la Dra. Modrego hace una lúcida y contundente disección de la penosa situación actual de la política científica en España. Los datos numéricos son desoladores. La inversión total en I+D+i en España se sitúa ligeramente por encima del 1% del PIB, cuando la media de la UE casi duplica ese valor y un país como Alemania se acerca al 3%. Durante los años más duros de la más reciente crisis económica de la que no terminamos de salir, durante el periodo 2009-2013 la dotación pública para I+D+i en España se redujo en un 38,7%, y -a pesar del crecimiento de dicha dotación en los dos últimos años- todavía en 2018 los 7062 millones de euros disponibles estaban lejos de alcanzar los 9673 millones disponibles en 2009. Tristemente, en nuestro país la I+D+I no se considera una inversión, sino un gasto prescindible. En palabras de la Dra. Modrego:

«La reducción sistemática de la financiación pública de la ciencia en los años de crisis se ha convertido en la marca española de la política científica. Este comportamiento es totalmente opuesto al de otros países europeos como Alemania (... con) una visión de la investigación científica y el desarrollo tecnológico como inversiones a medio y largo plazo (... y) factores imprescindibles para salir de la crisis».

En todas las crisis económicas, quienes más sufren sus consecuencias son las clases medias, que se empobrecen, incrementando el abismo entre los pocos que tienen mucho y los muchos que tienen cada vez menos. Esto, que vale para la sociedad en general, es también estrictamente cierto cuando nos referimos a la ciencia. En España, la crisis ha golpeado durísimamente a la ciencia y esto ha afectado a todos, pero los más afectados han sido los pertenecientes a las «clases medias de la ciencia», de forma que desde 2008 hasta la fecha docenas de grupos asentados y con un historial decente de publicaciones han desaparecido.» (Medina, 2021)

¡Qué desolador resulta tener que estar esgrimiendo en pleno siglo XXI argumentos muy similares a los utilizados por el gran Víctor Hugo en su discurso ante la Asamblea constituyente de Francia el 10 de noviembre de 1948!:

«Afirmo, señores, que las reducciones propuestas en el presupuesto especial de las ciencias, las letras y las artes son doblemente perversas. Son insignificantes desde el punto de vista financiero y nocivas desde todos los demás puntos de vista. [...] ¿Y qué momento se elige? Aquí está, a mi juicio, el error político grave que les señalaba al principio: ¿qué momento se elige para poner en cuestión todas estas instituciones a la vez? El momento en el que son más necesarias que nunca, el momento en que en vez de reducirlas, habría que extenderlas y ampliarlas. [...] Habría que multiplicar las escuelas, las cátedras, las bibliotecas, los museos, los teatros, las librerías. [...] Han caído ustedes en un error deplorable; han pensado que se ahorrarían dinero, pero lo que se ahorran es gloria». (Víctor Hugo, citado en Ordine, 2013)

125

La ignorante actitud despreciativa hacia las humanidades y la cultura de raíces greco-romanas

Escribiendo este texto, se ha hecho público que la nueva ley de ordenación del sistema educativo obligatorio (LOMLOE) acaba con los estudios de Filosofía en la ESO, a la que sustituye por unas enseñanzas «en valores». De nada servirá que se clame que «*Filosofía no va de decir que hay que ser bueno*», ni que se denuncie que este sea un nuevo paso hacia el adoctrinamiento de nuestros adolescentes, como lúcidamente apostilla el filósofo Fernando Savater: «Este plan de estudios es «El florido pensil» de esta generación». Tampoco servirá de nada que el ya aquí muy citado Nuccio Ordine, que ha acudido a España para ser investido Doctor *Honoris Causa* por la Universidad Pontificia de Comillas, haya declarado: «*La Filosofía enseña a ser libre y o servil, es una locura quitarla*». Parecen los signos de los tiempos y una muestra

«Hacer el ejercicio crítico de identificar algunos de los males que afectan a la universidad de nuestros tiempos nos ayudará a encontrar mejores soluciones para esos males. Con humildad, con conciencia crítica, podemos aspirar a tener en el próximo futuro una universidad más inclusiva, más tolerante, más comprometida, más crítica [...]»

más del ignorante desprecio hacia la enseñanza de las humanidades como «poco útiles» en un sistema educativo cada vez más mercantilizado y orientado hacia «el cliente». Equivocada visión cortoplacista que tiene detrás las perversas consecuencias que el propio Ordine denuncia: «la escuela educa a los alumnos como pollos de engorde para que sean consumidores pasivos». Este arrinconamiento de las humanidades y de la cultura clásica de raíces greco-romanas (que es la que deberíamos identificar como propia) no sólo se produce en la enseñanza obligatoria, sino que también se advierte, cada vez con más intensidad, en la educación superior no obligatoria, como el propio Ordine describe en su libro. Este fundamental tema es central en los contenidos del libro «Adiós a la universidad» (2011) de Jordi Llovet, que fue profesor de Estética y de Crítica Literaria de la Universidad de Barcelona. El subtítulo de este libro es claramente revelador: «El eclipse de las Humanidades». Las cuidadosamente seleccionadas citas de Cicerón, Petrarca, Shakespeare, Diderot, Hölderlin y Hannah Arendt en el frontispicio del texto son toda una declaración de intenciones. Valgan tres de estos textos citados como muestras. Cicerón: «¿Qué es, en efecto, la edad del hombre, si por el recuerdo del pasado no se suma a las cosas de sus antepasados». Diderot: «El fin de la educación será siempre el mismo, en cualquier siglo: formar hombres virtuosos e ilustrados». Arendt: «La crisis de la autoridad en la educación está estrechamente relacionada con la crisis de la tradición, es decir, con la crisis de nuestra actitud para con el tiempo pasado».

El profesor Llovet habla con delicadeza y respeto de la «ignorancia absoluta» pero «inocente» de los estudiantes de primer curso y pone el dedo en la llaga cuando denuncia:

«Nada ha preparado a los estudiantes de secundaria para poseer un bagaje de ideas propias sobre nada en absoluto; nadie les ha enseñado a discutir las ideas de otros [...]; nadie les ha enseñado a dominar el lenguaje para forjar con él alguna dialéctica; y nada ni nadie ha preparado a los jóvenes para considerar que el mundo y la existencia están cargados de problemas. Más bien se les ha enseñado que el mundo está -o estaba hasta hace pocos años- lleno de soluciones. Con este panorama ya sólidamente asentado en la mente -no me atrevo a llamarla «consciencia»- de los adolescentes, el objetivo del Plan de Bolonia de cultivar una juventud crítica, política en el sentido más amplio de la expresión, está abocado a un fracaso inevitable». (Llovet 2011, pp. 140-141)

127

El profesor Llovet se jubiló del servicio a la universidad pública con una visión singularmente pesimista, pero sólidamente argumentada, del devenir de la enseñanza universitaria. No por casualidad, escogió incluir como último apéndice a su libro el artículo de opinión «La descomposición de la Universidad» que José Luis Pardo publicó en el periódico *El País* el 10 de noviembre de 2008.

Mucho más crítico contra la tibia postura de las autoridades universitarias frente al arrinconamiento de las humanidades por los gestores de la política educativa se muestra el catedrático de instituto -ya jubilado- Ricardo Moreno Castillo en «*Los griegos y nosotros*» (2019), al que

añade el subtítulo *«De cómo el desprecio por la antigüedad destruye la educación»*. Moreno lo dice alto y claro: *«Olvidar el pasado no es pensar en el futuro, muy por el contrario: es volver a la barbarie»* (Moreno Castillo 2019, pp. 19-20). Y no se corta al denunciar los planteamientos de profesores universitarios (con nombres y apellidos concretos) que defienden una «limpia» de saberes tachados de «obsoletos» por otros más «prácticos» y «útiles» para el estudiante del siglo XXI. A ellos contraponen sus estudiadas posiciones críticas trufadas de exquisitas citas de autores como Henry David Thoreau, Cicerón, Benedetto Croce, Ernst Gombrich y el pensador marxista Antonio Gramsci, entre otros. Una vez más y como otros, Moreno Castillo apunta a la fundamentación del espíritu crítico en esa cultura clásica tan denostada y arrinconada en nuestros tiempos: *«Quienes creemos que la crítica ha de ser controlada por el conocimiento (porque de lo contrario la presunta crítica no es más que charlatanería), pensamos que el único camino para convertir a nuestros alumnos en personas críticas consiste en convertirlos en personas cultas, leídas e ilustradas. Y no hay cultura sin el conocimiento de quienes crearon la idea de cultura»* (Moreno Castillo 2019, p. 78).

El triunfo de la mediocridad en vez del fomento de la creatividad

No sólo en España, sino también en el resto de Europa la institución universitaria se halla en una profunda crisis de identidad. Y no es algo reciente, de las últimas fechas que no han hecho sino intensificar esta crisis. Es muy duro -pero no por ello menos cierto- denunciar que hoy día es posible transitar por todo el sistema universitario y conseguir un título superior siendo prácticamente un analfabeto. Lo cual no es sino una triste consecuencia del fomento de la mediocridad que -a todos los niveles- se practica en la universidad actual. El pensador liberal Jean-François Revel lo denunciaba crudamente en su muy crítico libro *«El conocimiento inútil»* (1993):

«Esta decadencia no puede atribuirse más que parcialmente al aumento de los efectivos y a la falta de personal docente cualificado. Es consecuencia principalmente de una doctrina de las más oficiales, de una opción deliberada, según la cual la escuela no debe tener por función transmitir conocimientos. No se trata de una broma: la ignorancia en nuestros días es objeto, o lo era hasta hace bien poco, de un culto cuyas justificaciones teóricas, pedagógicas, políticas y sociológicas se extienden explícitamente en muchos textos y directrices. Según tales directrices, la escuela debe dejar de transmitir conocimientos para convertirse en una especie de falanstero «de convivencia», de «lugar de vida» donde se despliega la «apertura al prójimo y al mundo». Se trata de abolir el criterio considerado reaccionario de la competencia. El alumno no debe aprender nada y el profesor puede ignorar lo que él enseña». (Revel 1993, p. 183)

128

Desde el dominio de las ciencias procede la acerada crítica de Gerd Binnig al sistema universitario alemán, perfectamente extrapolable a otras universidades. Gerd Binnig es un brillante físico que con sólo 39 años fue reconocido en 1986 con el premio Nobel de Física (compartido con Heinrich Rohrer y Ernst Ruska), en su caso por su contribución

esencial al diseño del microscopio de barrido de efecto túnel. En su apasionante y apasionado libro «Desde la nada» (1996), dedicado a sus personales reflexiones «Sobre la creatividad de la naturaleza y del ser humano» según anuncia su subtítulo, Binnig relata la profunda decepción que sintió de la realidad del sistema universitario que padeció:

«Me disponía. con alegría a hacer una carrera. ¡Qué decepción! [...] En el colegio tuve afortunadamente un profesor de física que [...] no era un formalista. Toda barrera que impidiese la comprensión era discutida ampliamente entre los alumnos y el profesor. Así era como me imaginaba la carrera de física. Nada de esto existía en la universidad [...]. Despacho de masas: a reunirse en el aula con otros 500 estudiantes y a escuchar se ha dicho. [...] Si las clases ya eran de por sí bastante terribles, los correspondientes grupos de prácticas todavía las superaban en sentido negativo [...]. Cabe deducir de ello que nuestras universidades vienen a ser un colador para formalistas [...]. Necesitamos a los formalistas. Ellos han cooperado de modo decisivo en el trabajo constructivo de las ciencias. Pero necesitamos también a los pensadores críticos y a los visionarios, a los emotivos, a los entusiastas, a los luchadores».
(Binnig 1996, pp. 297-299)

Binnig, especialmente interesado por las raíces naturales de la creatividad, denuncia lo que para todos debería ser obvio: la actual universidad no fomenta la creatividad adecuadamente. El añorado Jorge Wagensberg lo tenía claro: «A más mediocridad, menos creatividad» (Wagensberg 2017, p. 12)

El peligro de confundir acumulación de datos con conocimiento

En nuestros tiempos resulta un lugar común escuchar esa especie de mantra que dice y repite que la actual generación de estudiantes universitarios es «la generación mejor preparada de nuestra historia». Y de tanto escucharlo repetido pareciera como si una buena parte de los integrantes de esta generación se lo hubiese creído. Pero no, el «mantra» no es cierto, salvo que confundamos esa «mejor preparación» con el nivel de titulación medio, que -sin duda- es muy superior al de cualquier tiempo del pasado. Pero, ¿qué vale hoy un título?

Una segunda circunstancia que contribuye al «mantra» es el hecho -también innegable- de que la actual es la generación que tiene acceso mayor y más directo a la mayor cantidad de datos que ninguna otra generación de jóvenes del pasado. Las redes sociales y la universalización de internet y del uso de los *smartphone* han hecho posible esta realidad. Sin embargo, como ya he comentado en otro lugar (Medina, 2021), cada vez es mayor la brecha que separa la velocidad a la que crecen los datos disponibles, de la velocidad (mucho menor) a la que se extrae información útil de dichos datos y -más aún- de la velocidad (la menor) a la que se genera auténtico nuevo conocimiento. La facilidad del acceso a gran cantidad de datos crea entre nuestros jóvenes una falsa sensación de seguridad, de «estar informados», de tener al alcance de sus manos el conocimiento, cuando la triste verdad es que la mayoría no tiene criterio para discernir lo que es conocimiento cierto, ni ha sido entrenado

para buscar y seleccionar información contrastada y analizarla y discutirla críticamente.

Cerrando el círculo: la necesaria transversalidad para salir de la crónica crisis de la universidad

Sí, la universidad actual está en crisis. Pero, ¿cuándo no lo ha estado? Sí, las crisis pueden ser paralizantes. Pero, ¿no es menos cierto que si algo está en crisis es que permanece vivo? ¿Y que las crisis son, a su vez, oportunidades para el cambio? ¿Y por qué habríamos de cambiar siempre a peor?

Hacer el ejercicio crítico de identificar algunos de los males que afectan a la universidad de nuestros tiempos nos ayudará a encontrar mejores soluciones para esos males. Con humildad, con conciencia crítica, podemos aspirar a tener en el próximo futuro una universidad más inclusiva, más tolerante, más comprometida, más crítica, con claustros de profesores y estudiantes libres, creativos, comprometidos y entusiasmados con su participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Buena parte de los males que a lo largo de este artículo se han identificado como algunos de los que atenazan a nuestra actual universidad en crisis pueden ser resueltos y superados con una misma receta: más transversalidad a todos los niveles, más ciencias y más humanidades, más cultura clásica y más acercamiento a las nuevas realidades tecnológicas. Como señala el informe internacional de la UNESCO «*Un mundo nuevo*» (2000), promovido por quien fuera su Secretario General, el bioquímico Federico Mayor Zaragoza:

«[...] La nueva relación con el saber que se impondrá en el siglo XXI deberá ir más allá de un simple aggiornamento tecnológico y científico. Supone una transformación más radical, o para retomar la expresión de Edgar Morin, una auténtica «reforma del pensamiento», caracterizada por una mayor atención a la complejidad de los problemas, a la globalidad y a la multidimensionalidad de los acontecimientos, capaz de tender puentes entre los diversos órdenes de la realidad y los diversos órdenes del saber». (Mayor Zaragoza 2000, p. 465) —

130

Referencias citadas

Anderson LW, Krathwohl E. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assesig: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Nueva York: Logman, 2001.

Binnig G. *Desde la nada*. Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, 1996.

Flexner A. The Usefulness of Useless Knowledge. *Harper's Magazine*, octubre, 544-552, 1939.

Fumaroli M. *La República de las Letras*. Barcelona: Acantilado, 2013.

Leys S. Une idée de l'université. En: *Le Studio de l'Inutilité*, p. 288. París: Flammarion, 2012.

Llovet J. *Adiós a la Universidad. El eclipse de las Humanidades*. Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, 2011.

Mayor Zaragoza, F. *Un mundo nuevo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, 2000.

Medina MA. La avalancha de los datos en la práctica y la comunicación científicas: riesgos e incertidumbres. *Revista Eviterna* 9, 253-265, 2021.

Moreno Castillo R. *Los griegos y nosotros*. Madrid: Fórcola, 2019.

Newman JH. *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. Pamplona: Eunsa, 1996.

Nussbaum M. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz, 2010.

Ordine N. *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acantilado, 2013.

Revel JF. *El conocimiento inútil*. Madrid: Espasa-Calpe, 1993.

Snow CP. *The Two Cultures and the Scientific Revolution*. Eastford: Martino Fine Books, 2013. [Edición facsímil de la primera edición original de 1959].

Wagensberg J. *Teoría de la creatividad*. Barcelona: Tusquets, 2017.

Wilson EO. *Consilience. La unidad del conocimiento*. Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, 1999.

131

Nota Final: Dedicado a mis queridos compañeros del «Grupo Trans», con quienes -pasito a pasito- hacemos camino al andar.